CHRISTIANEUM

1987

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
42. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG JUNI 1987

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
42. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG JUNI 1987

INHALT

Humanismus-Tagung

Versuch über den Humanismus 3

Menschenbild und Bezüge zur Ethik aus naturwissenschaftlicher Sicht 14

Deutschunterricht als Beitrag zur ästhetischen Erziehung 19

Aus dem Schulleben

Der Wert des Abiturs und die neugestaltete gymnasiale Oberstufe 22

Nachfolge von „Tante Milli" 24

Personalia

Hans Reimer Kuckuck – 75 Jahre alt 25

Erich-Günther Jantzen im Ruhestand 28

Chronik des Halbjahres (Januar–Juni 1987) 29

Brief an die Mitglieder des „Vereins der Freunde" 32

Abgabe an Mitglieder kostenlos

Verantwortlicher Redakteur: Gunter Hirt, Hartkrögen 37, 2000 Hamburg 56

Redaktion: Ulf Andersen, Jürgen Dräger, Ulf Junge
Karin Müller, Margarethe Müller von Blumencron,
Rosemarie Nowack

Herstellung: Hans Christians Druckerei, Hamburg

Am 31. 10. und 1. 11.86 traf sich das Kollegium des Christianeums zu einem pädagogischen Wochenende in einem Schullandheim in Hoisdorf; fortgesetzt und abgeschlossen wurde die Tagung auf einer abendlichen Konferenz am 3. 2.87 im Christianeum. Unter dem Stichwort „Humanismus" sollten Möglichkeit und Grenzen verschiedener Schulfächer bzw. Fachbereiche dargestellt und diskutiert werden. Die (drei) im folgenden abgedruckten Referate bildeten die Grundlage der Diskussionen.

VERSUCH ÜBER DEN HUMANISMUS

dem Lehrerkollegium des Christianeums vorgetragen am 17. 2.87

> Durch labyrinthische Sophismen kriecht
> Mein unglücksel'ger Scharfsinn, bis er endlich
> Vor eines Abgrunds gähem Rande stutzt . . .
> Schiller, Don Carlos, 1. Akt, 2. Szene

Ich weiß immer noch nicht genau, wie ich dazu komme, als Altphilologe über Grundfragen meiner Fächer oder gar über Wertvorstellungen, die sie vermitteln könnten, zu Ihnen zu reden. Ich kann mich nicht erinnern, mich ausdrücklich dazu bereit erklärt zu haben. Irgendwie – ich betone dieses Wort – ist das von Herrn Eigenwalds Initiative, im Kollegium zu einer Besinnung oder Rückbesinnung auf ein Gedankengebilde namens Humanismus zu kommen, übriggeblieben, genauer: an mir hängengeblieben. Da steh ich nun (oder sitze), eine zweifelhafte Persönlichkeit (nicht nur als Altphilologe), und dazu noch eine besonders zweifel*süchtige* Persönlichkeit, von Kindesbeinen an, wenn Sie mir diese persönliche Bemerkung gestatten mögen! Nun wissen wir ja, daß, wer seine persönliche Eignung für eine bestimmte ihm anvertraute Aufgabe in Frage stellt, damit auch nur einer bereits längst abgedroschenen Form der Wichtigtuerei und persönlichen Eitelkeit frönt. Ich schicke das voraus, weil ich deutlich machen könnte, daß ich mich heute einmal sehr persönlich zu äußern gedenke, aber auch nicht böse bin, wenn hier jemand seinen Hut nimmt und nach Hause geht.

Gewiß ist über das Thema sehr viel gesagt und geschrieben worden, seit mindestens zwei Jahrhunderten; und es wird weiter geschrieben und geredet. Keine Fachtagung ohne Grundsatzreferate, die dann auch noch in der Fachzeitschrift „Gymnasium" abgedruckt werden. Sie steht unten in der Bibliothek. Die Diskussion bleibt im Gange, und sie zeigt, wie andere ewige Themen der philosophischen Fakultät, eine Tendenz zur Zerfaserung, Subtilität, Zur-Schau-Stellung persönlicher Eitelkeit, Unübersichtlichkeit. Ich habe diese Dinge, wenn überhaupt, meistens nur pflichtgemäß gehört und gelesen. Ich habe erst recht wenig Lust, Ihnen einen dünnfarbenen Aufguß von dem allen zu bieten. Ich habe immer, schon als Student, mehr Spaß daran gehabt, zu den Quellen zu gehen, will sagen: die griechischen und lateinischen Autoren im Original zu lesen. Ich lese sie immer noch, z. T. vollständig, zum dritten, vierten, fünften Mal. Das Risiko der Eigenbrötelei war mir dabei bewußt. Aber irgendwie – ich betone dieses Wort – habe ich ja überlebt dabei und meine, daß es für mich und Sie interessanter ist, wenn ich einmal frage, wie das

wohl kommt und wie am Christianeum immer noch Latein und Griechisch gelehrt wird – was ja ein großes Wunder ist.

Ich werde jetzt also reden 1. in Stichworten über „Was ist Humanismus?" und „Wozu alte Sprachen an der Schule?", 2. in der Hauptsache: „Was macht der Sieveking so am Christianeum?" Das dauert etwa 50 Minuten, wenn Sie mir nicht dazwischenreden.

Die Wörter „Humanismus" und „Humanist" sind hybride Bildungen des 19. Jahrhunderts. Die Bildesilben -ism– und -ist- sind griechisch und in der griechischen Sprache sehr produktiv; sie bezeichnen ein bestimmtes Verhalten bzw. die Person, die sich so verhält. Der Humanist müßte eigentlich Humanistes heißen, aber im 18. und 19. Jahrhundert ließ man die Endungen weg, wie man aus Homeros Homer oder aus Vergilius Vergil machte. Folgerichtig müßten wir auch vom „Humanism" sprechen, wie das früher auch geschah und im Französischen und Englischen heute noch geschieht. Bei uns hat sich die uns bequemere Form mit der lateinischen Endung -us eingebürgert, so daß das Wort heute einen lateinischen Stamm, eine griechische Bildesilbe und eine lateinische Endung hat. Das lateinische Wort humanus heißt „menschlich" und ist von homo hergeleitet, mit der Bildesilbe -an-, die man auch von den Namen Julian(us), Maximilian her kennt. Es erinnert schön daran, daß homo „Mensch" und humus „Erde" die gleiche Wurzel haben. Hum-an-ismus heißt also „Menschlichkeit" und bezeichnet wie Kommunismus und Liberalismus ein Programm, in diesem Fall ein schulpolitisches, nach dem die höhere Schulbildung auf der Sprache der Griechen und Römer gründen solle und nicht auf den Realien, wie man damals sagte. Das Wort wurde dann aber auch auf geistige Bewegungen früherer Zeiten angewendet, vor allem ja auf die des 15./16. Jahrhunderts. Es meint aber auch – oder hat zum Hintergrund – eine bestimmte Haltung, und zwar – mit unscharfen Umrissen – eine aus liebevoller Versenkung in die Klassiker der griechischen Dichtung, Philosophie und Geschichtsschreibung sich entwickelnde feine Geistigkeit, gewürzt mit Ironie, Nachsicht und einer gewissen Scheu vor allzu gewissen Überzeugungen. Man kann diese Haltung auch schon im Rom des ersten vorchristlichen Jahrhunderts finden. Cicero nennt das mit einem rein lateinischen Wort „humanitas", das aber auch „Menschenliebe", griechisch φιλανθρωπία „Philanthropie" bedeuten kann und wie unser „Humanität" eine ebenfalls schwer faßbare Haltung bezeichnet, als deren wesentlichsten Bestandteil ich, im Gegensatz zum Tier, die Fähigkeit zum Mitleiden ansehen möchte.

Ich halte fest: Humanität ist möglich ohne Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache, Humanismus nicht, mag auch die eben skizzierte „feine Geistigkeit" ohne diese Kenntnis möglich und sicher oft verwirklicht sein. Andersherum: ein Griechischlehrer, der seinen Schülern sagt: „Wer kein Griechisch kann, ist kein Mensch." – das hat es gegeben – ist zwar ein Mensch, aber nicht menschlich und darum auch kein Humanist.

Die Frage: „Wozu Latein und Griechisch an den höheren Lehranstalten?" sicher und frei beantworten könnte ich nur, wenn ich überzeugt wäre, daß ich meinen Beruf in freier, verantwortlicher Entscheidung aus einer eigenwüchsigen Einsicht in die antike Kultur gewählt hätte. Ich weiß aber, daß ich überwiegend auf Grund einer bestimmten Konstellation genetischer, familiärer, gesellschaftlicher Umstände auf dem Punkt stehe, Ihnen hier und jetzt etwas

über den Sinn meines Handelns als Lehrer der Alten Sprachen zu sagen. In jedem Falle rede ich aus der Defensive, wobei ich dankbar anerkenne, daß die Frage heute weniger aggresiv gestellt wird als vor dreißig Jahren – vielleicht ein Indiz für den Verlust an Macht, den die Vertreter meiner Fächer in der Selektion junger Leute für die Studierberechtigung erlitten haben. Gleich welche Argumente ich anführe: sie lassen sich als Schutzbehauptungen eines, der ein Terrain verteidigt, verstehen. Ich versuche daher, mich kurz zu fassen: alles, was hierzu gesagt ist, kann man, glaube ich, auf drei Argumente reduzieren, die gut sind, aber für den, den sie nicht überzeugen, leicht zu entkräften.

Erstes Argument: Der formale Wert der Alten Sprachen. In seiner trivialsten Form hört man es seit eh und je von den Schülern so, wie es ihnen von Eltern oder dem Opa eingelernt worden ist: daß man am Lateinischen logisch denken lerne. Nun: wenn auf logisches Denken etwas ankommt, müßte ja das Fach Latein schleunigst durch das Fach Logik ersetzt werden. Dieses würde nur bald noch unbeliebter sein. Mir bereitet es in den fünften Klasse ein diebisches Vergnügen, den Schülern zu zeigen, daß die lateinische Sprache nicht – genau: nicht immer – folgerichtig aufgebaut ist, daß es z. B. zu clamare heißt: clamant „sie schreien", zu videre: vident „sie sehen", aber zu audire nicht audint „sie hören", sondern audiunt. Ich bringe die Schüler also allenfalls dadurch zu folgerichtigem Denken, daß ich ihnen Inkonsequenzen bewußt mache. Damit verrate ich nicht meine Überzeugung, daß die lateinische Sprache tatsächlich besonders rationalen, transparenten, befragbaren Ausdruck ermöglicht und die griechische wegen der größeren Fülle des Wort- und Formenschatzes noch mehr. Ich möchte sogar behaupten, daß die Epen Homers, die Dialoge Platons, die Reden des Demosthenes und in ihrer Nachfolge auch die klassische lateinische Literatur auf einer Höhe des Sprachniveaus stehen, die nicht wieder erreicht worden ist. Leider kann ich das, wenn überhaupt, beweisen nur durch einen langjährigen Unterricht, der auch die Redemittel unserer Sprache und anderer Sprachen ständig zum Vergleich heranzöge. Und selbst ein solcher Unterricht würde mich nicht davor schützen, daß am Ende der Schüler sagte: "So what! Mag ja sein, daß wir nicht so schön reden können wie die alten Griechen! Es hindert uns nicht, heute über die Welt um uns und das Herz in uns unendlich mehr zu wissen als sie." Oder: „Die erstaunliche Rationalität dieser Sprachen hat am Ende zu einer Herrschaft der Rhetorik geführt, die uns unerträglich ist." So beschränke ich mich lieber auf den Hinweis, daß die Sprache aller Wissenschaften unserer Zeit bis ins ferne China hinein offenbar auf die Worte und Bildesilben beider Alten Sprachen angewiesen ist. Vielleicht ist hier der Ort, wo sich unser Denken an dem eben behaupteten Sprachniveau mißt.

Zweites Argument: Die großen Vorbilder des Altertums. Der Kommunist Gustav Landauer gehörte der Münchner Räteregierung von 1919 an und kam bei ihrem Sturz ums Leben. Der Mann hat einmal eine Sammlung von Briefen verschiedener Personen aus der Französischen Revolution hergestellt. Sehr schönes Buch! Da fällt auf, welch ungeheure Autorität für die Franzosen von 1789 einige Helden der römischen und griechischen Geschichte hatten, vor allem natürlich die beiden Brutus und der jüngere Cato. Bei ihnen holte man sich den Glauben, daß es Dinge gibt, für die man sein Leben einsetzt: Freiheit und Vaterland. Die Leute hatten, z. T. vielleicht in Übersetzung, die Römi-

sche Geschichte des Livius und die Lebensbeschreibungen des Plutarch gelesen und in ihnen ihre Vorbilder gefunden. Den Plutarch hat Goethe in seinen letzten Jahren so viel gelesen wie keinen anderen Schriftsteller, wahrscheinlich in einer zweisprachigen Ausgabe – griechisch-lateinisch, nicht griechisch-deutsch. „Sind auch Menschen gewesen", sagte er dazu, lässig-unverbindlich. Wer weiß? Bemerkenswert, wieviele der Vorbilder darum vorbildhaft wurden, weil sie, mit Verlaub, aufrecht gestorben sind: Hektor im 22. Gesang der Ilias, Sokrates in Platons „Phaidon", Cato in Plutarchs Biographie, Seneca bei Tacitus und viele andere. Aber am Ende muß man doch zugeben, daß jede Zeit ihre großen menschlichen Vorbilder parat hält, in hinreichender Anzahl. Was sollte das Besondere an den antiken Vorbildern sein? Vielleicht nur das Glück, wie schon Alexander der Große meinte, daß ihr Leben vorbildhaft literarisch ausgeformt auf die Nachwelt kam? Dann sind die eigentlichen Vorbilder vielleicht überhaupt in der Literatur zu suchen? Da sagt man so hin, daß die Griechen alle Literaturgattungen entwickelt und zu vorbildhafter Höhe geführt hätten. Stimmt das eigentlich? Das Epos ist längst vom Roman abgelöst. Die Chorlyrik ist in der Versenkung verschwundeen. Die moderne Geschichtsschreibung ist vielseitiger, individualistischer, gerechter. Die Tragödien erweisen sich trotz der herrlichen Stoffe immer wieder als unaufführbar. Platons Dialoge sind unendlich oft imitiert worden und doch unwiederholbar geblieben. Die Behauptung der Vorbildhaftigkeit läßt sich nicht aufrechterhalten. Bei den Rückzugsgefechten hat die Apologetik der humanistischen Bildung zwei Surrogate angeboten: Die Griechen bieten uns zwar keine Vorbilder, aber immerhin *Modelle* des Denkens und Lebens. Wenn Sie das interessiert, müssen Sie den einschlägigen Aufsatz von Wolfgang Schadewaldt lesen. Er steht unten in der Bibliothek. Das andere Surrogat: Die Griechen sind doch auf allen möglichen Gebieten die *ersten* gewesen. Darin liegt, daß sie, bei allem Respekt, überholt sind. Merkwürdig bleibt immerhin, daß, wie die griechischen Worte in den modernen Sprachen, so die griechische Mythologie in der modernen literarischen Kultur, mal verdeckt, dann wieder ganz offenbar weiterlebt. Viele dieser bunten Geschichten scheinen besonders plastisch zu sein, d. h. geeignet als Stoff für alle möglichen Tendenzen bis hin zum Feminismus. Ich erinnere an den Erfolg von Christa Wolfs „Kassandra".

Drittes Argument: Die Kontinuität. In der trivialsten Form hört man es immer wieder so: Wenn wir die Antike vergessen, werden wir wieder in Barbarei versinken. So noch der Latinist Karl Büchner 1978. Das Buch steht unten in der Bibliothek. Man sieht diese kühne Behauptung als bewiesen an durch die Dunklen Jahrhunderte des Frühmittelalters, als die Kenntnis des Griechischen in Westeuropa praktisch verloren war und auch des Lateinischen nur noch die Mönchlein mächtig waren, die den Funken in der Asche bewahrten. Dagegen gründeten der Wiederaufstieg der Kultur und die Emanzipation des menschlichen Geistes in der karolingischen Renaissance, der Renaissance des 15. Jahrhunderts und der deutschen Klassik von 1790 auf der Wiederentdeckung der antiken Klassiker. Das Schema ist gut und ziemlich suggestiv, wenn auch im einzelnen erheblich zu modifizieren. Vor allem aber: es beweist nichts. Mit Geschichte läßt sich überhaupt nichts beweisen. Mann kann auch eine Geistesgeschichte der Hemmungen durch die Antike schreiben. Der Verdacht besteht, daß es eine große Erleichterung gäbe, wenn wir sie endgültig in

die Museen verwiesen. Urlaubszeit genug haben wir ja. Vielleicht wäre es sinnvoller, die griechischen Sagen zu Trickfilmen für das Fernsehen zu verwursten, als die armen Kinder unregelmäßige Verben büffeln zu lassen; vielleicht käme sogar eine hübschere Form von Kontinuität dabei heraus.

Ich möchte noch einmal von Goethe reden. Mit großer Energie hat er sich, besonders in den Jahren nach der italienischen Reise, zusammen mit Schiller und dem jungen Humboldt, auf die Antike zurückgeworfen, in Theorie und dichterischer Praxis. Aber nach Schillers Tod und seiner gleichzeitigen Lebenskrise hat er, von der klassischen Walpurgisnacht abgesehen, in 27 Jahren kein größeres Werk mehr in unmittelbarer Auseinandersetzung mit dem klassischen Altertum geschrieben. Ich glaube sogar aus den großen Werken der ersten zehn Jahre nach Schillers Tod, den „Wahlverwandtschaften", den ersten 15 Büchern von „Dichtung und Wahrheit" und vor allem aus der lockeren und schlichten Lyrik des „Divan" so etwas wie die Große Erleichterung herauszuhören. Schon 1802 schrieb er an Schiller, als dieser eine Neuaufführung der Iphigenie anregte: „Hierbei kommt die Abschrift des gräzisierenden Schauspiels. Ich bin neugierig, was Sie ihm abgewinnen werden. Ich habe hie und da hineingesehen, es ist ganz verteufelt human." Ende des Zitats. Der frivole Ton verdeckt nur knapp ein spätes Unbehagen über eine Liebe aus verquälter Distanz.

Ich spitze zu: Wenn es sich ergäbe, daß wir das Altertum vergessen und dann in Barbarei versinken, so würde ich in ersterem nicht die Ursache, sondern allenfalls ein Symptom des letzteren sehen. Und an Symptomen zu kurieren bringt bekanntlich nichts. Nicht wenn wir Griechisch lernen, werden wir human oder humanistisch, sondern wenn wir human sind, werden wir die Griechen lieben und ihre Sprache lernen bzw. die Kinder lernen lassen.

Zweiter Teil:

Ich bin im Herbst 1958 nach dem 2. Examen in dieses Kollegium eingetreten. In den knapp dreißig Jahren hat sich einiges verändert oder entwickelt, was sich als Fort- oder Rückschritt auffassen ließe. Natürlich bin ich oft traurig und müde und denke, daß früher alles besser war. Gottseidank weiß ich, daß ich wie jedermann mein Älterwerden mit der Entwicklung der Gesellschaft im allgemeinen und des Schulwesens im besonderen verwechsle. Ich halte mich deshalb an Zahlen: 1958 betrugen die Wochenstundenzahlen für Latein: 7, 7, 7, 6, dann je 5, zusammen 52 in 9 Jahren; heute 5, 4, 4, 4, 3, 3, dann fakultativ 3 bzw. 5, zusammen verbindlich 23 in 6 Jahren, höchstens 38 in 9. Griechisch wurde damals von 8 bis 13 mit je 6 Wochenstunden erteilt, heute fakultativ in 9 und 10 mit je 5, von 11 bis 13 je 3 bzw. 5. Hier sehe ich mich also von verbindlich 36 auf maximal 25 Stunden zurückgeworfen. Numerisch sind das noch gut zwei Drittel. Schön. Aber nun könnte man argumentieren, daß die geringere Stundenzahl glatt kompensiert werden müßte durch die höhere Motivation der Schüler, die ja das Fach gewählt haben, besonders im Leistungskurs der Oberstufe. Leider bezweifle ich das. Aufzeichnungen ergeben, daß ich mit den Schülern nicht ebensoviel griechische Texte wie damals, auch nicht gut zwei Drittel lese, sondern froh und glücklich wäre, wenn ich auf ein Drittel käme. Dagegen ließe sich wieder einwenden, daß ja der Unterricht inzwischen vielseitiger, verfeinerter und liberaler geworden sei, während anno dazumal eben „immer nur übersetzt" wurde. Diese

Formel des „immer nur übersetzt" war ja geradezu die Grundformel alles Unbehagens am Humanistischen Gymnasium. Ich glaube gar nicht, daß sie stimmt. Aber in Reaktion auf sie wurden wir schon damals im Studienseminar von der Notwendigkeit höherer Formen der Interpretation überzeugt und in sie gewissenhaft eingeführt. Ebenso gewissenhaft hatte ich mir das zu eigen gemacht und strebte nun nach einem gesunden Verhältnis von Übersetzung und Interpretation etwa nach dem Schema 30 Minuten – 10 Minuten. Ich bin von diesem Schema auch nie wieder losgekommen, habe aber dabei zwei, wenn man so will, betrübliche Erfahrungen gemacht. Erstens habe ich sehr bald beobachtet, daß viele Schüler, wenn ich den Fortschritt des Übersetzens unterbrach, um das Gelesene zu reflektieren, sichtbar die Glieder streckten: nicht mehr notenrelevant, also kann man schlafen. Nun wußte ich, wie die Formel „immer nur übersetzt" manchmal oder oft oder immer zustande kommt. Zweitens passierte es mir ausgerechnet im Jahre 1968, daß mir intelligente Schüler der Oberstufe zu verstehen gaben, daß das, was ich so feierlich als Interpretation zu üben mich gewöhnt hatte, ganz beliebiges Besinnungsgetue und flache Paraphrase sei und ich mich viel echter verhielte, wenn ich „immer nur übersetzen" ließe.

Früher oder später wird es ja uns allen klar, daß sich ein Schulfach über die Jahre hinweg nicht ohne Routine, Dressur, Wiederholung, Langeweile durchhalten läßt. Eine persönliche Erinnerung: Eine Schwester meiner Großmutter war in zweiter Ehe mit Emil Wolff verheiratet, einem namhaften Anglisten, Autorität der Shakespeare-Forschung, Hegelianer und Humanisten, der auch die griechischen und lateinischen Autoren im Urtext las, erstem Rektor der hiesigen Universität nach dem Kriege. Er hatte bei meiner Taufe Pate gestanden, sicher mit Vorbehalten; denn er war ein großer Spötter und Voltairianer, dem die christliche Taufe nur als großer Humbug erscheinen konnte. Weihnachten 1943 schrieb er mir aus seiner von englischen Bomben stark beschädigten Wohnung: „Wenn Du in die Quarta (zu deutsch: 7. Klasse) kommen willst, wirst Du wohl die unregelmäßigen Verben können. Wir wenigsten haben sie in Quinta exerciert. Ich finde sie eines der unangenehmsten Hindernisse auf dem Weg zur classischen Bildung; aber je gründlicher man sie lernt, desto besser." Ende des Zitats, in dem die Wörter „exercieren" und „classisch" mit c geschrieben sind. An den unregelmäßigen Verben führt auch heute kein Weg vorbei zur klassischen Bildung, abgesehen davon, daß unter ihnen nur wenige nicht in unserer oder wenigstens der englischen Sprache weiterleben. Aber wenn ich sie wochen- und monatelang abfrage und dabei in die Gesichter der Schüler sehe, dann weiß ich: einer von hundert lernt sie mit Leichtigkeit, neun oder neunzehn mit Stöhnen und unter Zwang, und der Rest vergißt sie, sobald sie abgefragt sind. Wenn sich dann darunter ein Kind befindet, dessen Vater auch schon mit diesem ratlosen Gesicht vor mir gesessen und sich inzwischen doch als lebenstüchtiges und liebenswertes Glied der Gesellschaft ausgewiesen hat, frage ich mich verwundert nach den Gründen dieser eigentümlichen Beharrung. Vielleicht stimmt die gewöhnliche Verdächtigung des Snob-Appeals für die feinen Kreise der Elbgemeinden. Wenn ja, profitieren wir auch davon. Vielleicht sind es gar nicht mehr die Alten Sprachen, sondern Musik, Informatik, Biologie, Sport. Ich glaube nicht, es zu wissen, bin aber ziemlich sicher, daß es nicht an den sogenannten unregelmäßigen Verben liegt.

Eigentlich kann ich nur erzählen, was mir selbst Spaß gemacht hat. Und da haften im Gedächtnis naturgemäß solche Gelegenheiten, wo ich die Routine verlassen habe. Eben darum müßte ich mich noch ein bißchen auf die Routine konzentrieren. Es ist aber schwer zu umschreiben, was dabei herausgekommen ist, wenn ich etwa mit einer 12. Klasse fünfzig Stunden in Vergils Aeneis gelesen habe. Da tauchen gute Erinnerungen auf, etwa wie ich 1963 mit einer mir sehr fremd gegenüberstehenden Klasse ein Vierteljahr lang den Oedipus von Sophokles las oder 1978 mit einem sehr freundlichen Leistungskurs in sehr ersprießlicher Weise den ersten Gesang der Ilias, der 1965 mit einer ganz kooperativen 12. Klasse überhaupt nicht gegangen war, obwohl ich mich für jede Stunde bis an die Zähne präpariert hatte; usw. usw. Mit Cäsars Bellum Gallicum bin ich noch nie irgendwo „angekommen", wie man so schön sagt, obwohl es ein ganz erstaunliches Buch ist – vielleicht schaffe ich ja 1989 einen Durchbruch damit.

Die paar Beispiele zeigen, daß für mich wie die meisten meiner Fachkollegen die Lektüre bestimmter antiker Autoren das Endziel meines Unterrichts und meiner humanistischen Bestrebungen ist. Manchmal denke ich, es wäre nicht unnütz, wenn die Vertreter meiner Fächer einmal im Musiksaal für interessierte Kollegen und Eltern, Freunde und Schüler diese Autoren in Referaten von dreiviertel Stunden Dauer vorzustellen versuchten. Natürlich zweifeln wir Philologen oft, ob Autorenlektüre das oberste Ziel sein dürfe, und fragen uns, ob wir nicht auch Ideengeschichte, Lebenshilfe, Mitmenschlichkeit vermitteln müßten. Ansätze dazu hat es oft gegeben, aber es scheint besser, sich zu bescheiden und zu hoffen, daß von diesen Zielen etwas einfließt. Wenn wir also uns mit der Lektüre bestimmter Autoren begnügen, so unterstellen wir allerdings, daß diese alten Texte besondere Qualitäten haben, daß sie z. B. in einem hohen Maße befragbar sind, befragbar in dem Sinne: „Wie meinst du das?" und sich diese Frage mit großer Bestimmtheit aus den Worten selbst, ihren Formen und der Stellung im Satz beantworten läßt. Das wäre das Mindeste; denn sie müßten auch befragbar sein im Sinne: „Was soll mir das?" Spätestens hier aber wird auch die Befragbarkeit eines geschriebenen Textes dem Philologen fraglich, und er muß an Sokrates denken, der, laut Platon, bemerkte: „Bücher kann man nicht fragen" und vielleicht darum selbst keine Bücher schrieb, sondern die Leute ausfragte und ihnen damit auf die Nerven fiel, wie ein kleines Kind. Man könnte auch sagen: das viele Lesen artet in bloße Andachtsübung aus; kein Wunder, daß unsere Schüler in der Schule so viel schlafen.

Gleichviel. Die Entscheidung darüber, ob das Humanistische Gymnasium weiter existiert und existenzberechtigt ist, fällt in der Alltagsroutine der grammatischen Arbeit, des Lernens unregelmäßiger Verben und der Lektüre oft ziemlich schwieriger Texte. Davon zu reden ist ebenfalls schwierig – schwieriger als über einzelne Erlebnisse, die sich aus der Masse der rund 30 000 Unterrichtsstunden, die ich hier jetzt erteilt habe, herausheben. An manche denkt man jeden Tag. Im Herbst 67 ließ ich eine 7. Klasse in einer Klassenarbeit eine Geschichte übersetzen, die ich aus dem Geschichtswerk des Herodot herausgeholt hatte: Herodot erzählt, wie der Perserkönig Xerxes auf seinem Zug gegen Griechenland durch Thrakien gekommen sei und die dortigen Kleinkönige gezwungen habe, mitzumarschieren. Nur einer habe sich verwei-

gert und sich in die Bergwälder zurückgezogen. Aber seine sechs Söhne seien nicht ihm, sondern Xerxes gefolgt, weil sie etwas sehen und nicht hinter den Wäldern bleiben wollten. Trotz der schrecklichen Katastrophe der Perser seien sie alle sechs wohlbehalten heimgekehrt; der Vater aber habe ihnen ihre Augen ausstechen lassen – mit der Begründung, die Herodot nicht erwähnt, die man aber hineinlesen darf, daß sie ja nun wohl genug gesehen hätten. Ein Schüler der Klasse – meiner ersten Koedukationsklasse – sagte bei der Besprechung: „Das müßte man dramatisieren." Der sehr sensible Junge hatte gemerkt, daß in dieser skurrilen Geschichte das ewige Thema des Vater-Sohn-Konflikts und des Gegensatzes zwischen jugendlichem Ausgreifen und der Beharrung des Alters durchgespielt ist, vielleicht sogar, daß der Konflikt hier ironisch gebrochen ist, weil die Söhne an die alte Supermacht geraten, während der Vater an die Seite der jungen athenischen Demokratie gerät. Wie auch immer – ich ließ mir die Sache durch den Kopf gehen und diskutierte mit der Klasse, wie man das Stück aufbauen und die einzelnen Rollen besetzen könne. Erst dann setzte ich mich hin und schrieb die gut einstündige Farce nieder. Wir fingen an zu proben und führten sie zwei Monate später zu fast reinem Vergnügen aller Beteiligten auf. Das Happy-End kam so zustande, daß ich im entscheidenden Moment als deus ex machina auf die Bühne stürzte, die Blendung der Söhne verhinderte und den Sturz des tyrannischen Vaters sowie die Etablierung einer modernen Demokratie herbeiführte – kraft meiner Autorität als Lehrer.

Im letzten Schuljahr stand ich in einer 8. Klasse vor einem alten und immer neuen Problem: wir hatten nun gut drei Jahre mit dem Lehrbuch gearbeitet, in diesem Fall mit dem Unterrichtswerk ROMA, und es war an der Zeit, zu originalen Texten überzugehen, traditionellerweise zu Caesars Bellum Gallicum. In den modernen Sprachen ist es ja üblich, diesen Übergang sehr viel früher und fließender zu gestalten; bei uns ist es trotz vieler und verschiedenartiger Versuche bis heute nicht gelungen, eine organische Lösung zu finden. Nun ist gerade ROMA ein sehr umfangreiches Unterrichtswerk, und gerade diese Klasse hatte eine Menge Vokabeln und Formen gelernt – aber anhand überwiegend recht einfältiger Texte. Ich sah bei einem unmittelbaren Übergang zu Caesar einen heftigen „Lektüre-Schock", wie man es in unserer Fachdidaktik nennt, voraus. Da verfiel ich auf die „Wahre Geschichte" des Lukian, eines griechischen Unterhaltungsschriftstellers aus dem 2. nachchristlichen Jahrhundert. Das Buch beschreibt eine wunderbare Reise an die Grenzen der Welt und über diese hinaus in den Weltraum. Ich setzte mich also einmal wieder hin und übersetzte den griechischen Text in ein, wie ich meinte, für die Klasse geeignetes Latein. Das ging natürlich nicht Wort für Wort, und bei dem unterhaltsamen Geschäft, den Text den Fähigkeiten dieser Klasse anzupassen, stellte sich zunehmend die Lust ein, ihn zu verbessern und gar aus ihm heraus weiterzufabulieren. Hier muß ich erwähnen, daß Lukian mit diesem Buch schon zu den Anregern des Barons Münchhausen gehört. Also: auf seiner Reise kommt der Erzähler auch auf die Inseln der Seligen, wo die großen Helden und Vorbilder, nachdem sie rühmlich gestorben sind, ein ewiges Leben in ewigem Frühling und ewiger Heiterkeit verbringen. Was Lukian da schreibt, sagte mir nicht zu, und so ließ ich den Erzähler dort mit Sokrates zusammentreffen und ihn mit einigen anderen großen Gestalten des Altertums einen pla-

tonischen Dialog führen, über die Frage: „Was ist Tapferkeit?" Natürlich führt Sokrates die Ansichten und Absichten seiner Gesprächspartner schnell alle ad absurdum, tut sich aber schwer damit, selbst eine Ansicht zu entwikkeln, die substantiierter wäre als: „Tapferkeit ist Furcht – vor einem größeren Übel." Die Schüler reagierten auf diesen Versuch deutlich mit gemischten Gefühlen; vor allem fanden sie den Text sehr, sehr lang – sie hatten ja nicht erfahren, daß der „Gallische Krieg" noch viel länger ist.

Besonders schwierig war und ist der Lateinunterricht in Klasse 9 und 10. In drei Wochenstunden kann man sich mit anspruchsvollen Texten in einer fremden Sprache aus einer sehr fremden Zeit wohl nicht gut auseinandersetzen. In Klassen, deren Schüler als dritte Fremdsprache Griechisch gewählt haben, wird der Lateinunterricht immerhin durch die strukturelle Ähnlichkeit der beiden Fächer etwas gestützt. In den Klassen mit Russisch entartet der Lateinunterricht oft zu einem ritualisierten Als-Ob, über das man ja nicht genau nachdenken darf, sondern durchstehen muß. Natürlich weiß ich, daß das jedem von uns in jedem Fach passieren kann, aber die Konstellation: Latein in einer 10. „Russisch-Klasse" scheint mir in meinen Unterrichtsfächern die, mit Verlaub, normale Grenzsituation. Kürzlich diskutierte ich mit einer solchen Klasse, was wir im letzten Halbjahr lesen könnten. Ich machte verschiedene Vorschläge und fing zwischendurch, halblaut von einer Schülerin gesprochen, die Worte auf: „Was Frau Schwarzrock macht . . ." Ich wußte, was Frau Schwarzrock in der Vorstufe „machte" und reagierte ganz impulsiv mit den Worten: „Ach, Catull. Nein, der ist mir zu schade für euch!" und hängte noch weitere Erwägungen an, die mir eine Catull-Lektüre ungeeignet erscheinen ließen. In der nächsten Stunde hatte ich mir das anders überlegt und sagte: Also, gut, Catull könne ich mit ihnen lesen, natürlich nicht genauso wie Frau Schwarzrock; nur hielte ich es für richtig, daß sie die schwierigen und sehr konzentrierten Texte selber schrieben; ich legte ihnen daher nahe, ein Heft bzw. genügend Ringbuchpapier bereitzuhalten, und bäte sie auch, die einmal geschriebenen Texte zusammenzuhalten, da man bei Lektüre einer Gedichtsammlung auch häufig auf früher Gelesenes zurückkommen müsse. Die Schüler ließen sich etwas einsilbig auf diese Bedingungen ein. Ich hielt es nun für konsequent, wenn auch ich ohne Buch arbeitete, und schrieb die Texte auswendig Zeile um Zeile an die Tafel und ließ sie Zeile um Zeile abschreiben. Das Verfahren spielte sich ein, und wir haben es das ganze Halbjahr hindurch gespielt. Zweimal oder dreimal versagte mein Gedächtnis; ich mußte bereits Geschriebenes wieder auswischen, worauf einige Schüler ungnädig reagierten. Das intensive Verfahren führt naturgemäß sehr nahe an den Text heran, und es passiert, was das Philologenherz erfreut, daß die Schüler anfangen zu blättern und sagen: das Wort hatten wir schon mal, da und da. Oder dem Lehrer fällt etwas auf, was er bisher noch nicht gemerkt hat, etwa in dem berühmten, sentimental-humoristischen Gedicht Nr. 3, in dem der Dichter erzählt, wie seiner Geliebten ein drolliger Käfigvogel, ein Sperling, plötzlich gestorben ist; und er versetzt sich zurück in die Zeit, als der Vogel noch munter herumhüpfte, „mal hierhin, mal dorthin", modo huc modo illuc; und dann begleitet er ihn auf seinem Weg in das Reich der Toten, „dorthin, von wo, sagt man, niemand zurückkommt", illuc, unde negant redire quemquam. Ich fragte die Schüler, was das zu bedeuten habe, daß da auf kurzem Raum zwei-

mal das Wort illuc „dorthin" erschiene, einmal am Ende des Verses „mal hierhin, mal dorthin", und dann am Anfang „Dorthin, von wo . . ." Natürlich könne das eine Nachlässigkeit sein, eine unwillkürliche Wiederholung, wie sie jedem beim Sprechem und Schreiben unterliefe. Aber doch unwahrscheinlich bei einem so bewußten und präzisen Dichter. Die Schüler hüllten sich in Schweigen, und einigen sah ich an, daß sie wieder Verdruß empfanden an dem in der Schule so oft geübten Spiel, Probleme nur darum zu schaffen, um sie lösen zu können. „Na ja", sagte ich, „das Leben ist vieldeutig, der Tod ist eindeutig." Die Schüler schwiegen weiter. Natürlich kam Unordnung vor. Schüler hatten ihre Abschrift verlegt oder hatten gefehlt usw. Ich bekümmerte mich nicht viel darum. Erst in der letzten Stunde ging ich beiläufig durch die Klasse und sah mir an, was sie vor sich hatten. Etwa zur Hälfte hatten sie mitgespielt, hatten ein DIN A4-Heft oder ein Heft mit festem Einband, in das sie die zwölf oder fünfzehn Gedichte sorgfältig, wie in ein Poesie-Album, eingetragen hatten. Notizen und Vokabeln standen drumherum, bei manchen auch eine komplette Übersetzung in etwas kleinerem Schriftduktus. Ein ästhetischer Eindruck war erreicht und wohl auch erstrebt.

Das Beispiel gibt besonders gute Veranlassung zu fragen, welche Schüler in Latein und Griechisch besonders gut und erfolgreich mitarbeiten. Zu allererst denke ich dabei an diejenigen Schüler, die Klassische Philologie studiert haben und in der Entscheidung für dieses Studium vielleicht durch meinen Unterricht mitbestimmt waren. Ich war über sie nicht immer glücklich, habe auch gelegentlich abgeraten. Sicher setzen sich die Leistungskurse Latein und besonders Griechisch oft – nicht immer – aus überdurchschnittlich leistungsstarken Schülern zusammen. Aber es ist uns ja allen klar, daß bei Zustandekommen guter Schulleistungen die Sekundärtugenden, um den berüchtigten und doch nicht unberechtigten Ausdruck des Herrn Lafontaine aufzugreifen . . . Ich will sagen, daß ich unter den guten und erfolgreichen meiner Schüler viele vergleichsweise fleißige, folgerichtige, zuverlässige Typen antreffe . . . Ja, wer wollte denn bestreiten, daß wir Lehrer *alle* auf diese Typen angewiesen sind? Aber es beunruhigt mich doch manchmal, wenn ich Angepaßtheit spüre und das Gefühl habe, daß ich auch selbst Widerspruch oder Störung meiner Pläne weniger gut vertrage als die Vertreter anderer Schulfächer. Liegt das nun an mir oder dem Fach? Oder genauer: Lehre ich diese Fächer, weil sie mir liegen? Oder: Haben vielleicht die besonderen formalen Qualitäten der antiken Literatur eine *ver*formende Wirkung auf den kleinen Pädagogen, weil er diesem Formanspruch nicht gewachsen ist? Und ihn in Formalismus pervertiert? Oh, das sind ernste Fragen, meine Kolleginnen und Kollegen!! Verformt nicht ein verformter Lehrer wieder seine Schüler? In Einzelfällen: ganz bestimmt. Im allgemeinen verlasse ich mich darauf, daß gesunde Kinder einen unguten Lehrer verarbeiten wie eine normale Grippe. Aber ich will ja von den in meinen Fächern tüchtigen Schülern sprechen. Da ist nun entschieden auch des weiblichen Elementes zu gedenken. Schon vor zwanzig Jahren hörte man auf Fachtagungen und sonst, daß in Holland das Fach Latein in starkem Rückgang begriffen sei und nur noch an Mädchenschulen recht gedeihe. Ich bin überzeugt, daß auch bei uns ohne die Mädchen inzwischen nichts mehr liefe – nicht nur wegen der Sekundärtugenden. Das müssen wir aber auch bei der Stoffauswahl berücksichtigen. Caesars

Bellum Gallicum kann man mit einer Klasse 13- oder 14jähriger Jungen lesen. Sie nehmen das oft mit einem gewissen historischen Interesse oder dem bei Jungen nicht seltenen fatalistischen Gleichmut hin. Manchen Kollegen gelingt es wohl auch, die Lektüre mit etwas Winnetou oder Asterix anzureichern. Mädchen reagieren nur mit Abscheu. Da die Caesarlektüre an den Schulen erst im 19. Jahrhundert eingeführt wurde, würden wir keinen Verrat an der humanistischen Tradition begehen, wenn wir sie wieder über Bord würfen. Aber, wie vorhin schon bemerkt, schaffe ich vielleicht 1989 den Durchbruch mit Caesar.

Das bringt mich noch einmal auf Catull. Wenn ich mich außerhalb der Schule mit Erwachsenen über meinen Beruf unterhalte und bemerke, daß Latein ein besonders schwieriges Fach sei, da keiner der klassischen lateinischen Autoren junge Menschen unmittelbar anspreche, wird mir öfter und besonders von Frauen eingewandt: „Ja, aber Catull doch . . .“ Ich halte dann gewöhnlich den Mund und versage mir den Einwand, daß für zehn oder zwanzig Stunden Catull der Einsatz zu groß sei. *Ich* habe mit Catull erst angefangen, als ich über vierzig war – merkwürdig, da Catull nicht über dreißig geworden ist. Was seine Wirkung ausmacht, hat, behaupte ich, bisher keiner herausbekommen. Die krachlederne Pseudo-Romantik der Herrn Carl Orff reicht bestimmt nicht an ihn heran. Ebensowenig jene zweisprachigen Ausgaben, bei denen die meisten Leser sich wohl bald nicht mehr den lateinischen Text, auch nicht die deutsche Übersetzung, sondern nur noch die neckischen Strichzeichnungen ansehen. Gewöhnlich lernen auch die Schüler nur die kurzen, übersichtlichen, gewiß sehr vielseitigen Gedichte kennen. Daneben gibt es z. B. auch das Heldenlied von der Hochzeit des Peleus in vierhundert Versen. Da wird beschrieben, wie die Meergöttin Thetis mit dem sterblichen Peleus vermählt wird und die Götter alle zu der Hochzeit erscheinen. Der Dichter gibt vor, sich heimzusehnen in die Zeit, da Götter und Menschen so frei neben- und miteinanderlebten. Nun, ich will nicht weiter erzählen von diesem hellenistisch-gelehrsamen, hochartistischen Werk voll dunkler Anzüglichkeiten. Vor drei Jahren hatte ich im ersten Semester in Latein einen kombinierten Leistungs- und Grundkurs. Etwas schwierig, da man drei Stunden auf Grundkursniveau unterrichtet und die Schüler des Grundkurses trotzdem klagen, sie würden dauernd überfordert. Die Schüler des Leistungskurses für sich hatte ich nur mittwochs in der 9. und 10. Stunde; die meisten von ihnen hatten dann schon sechs oder sieben Stunden Unterricht gehabt. Die Frage war, was ich in diesen Stunden mit diesen Schülern arbeiten wollte. Ich legte eben die Hochzeit des Peleus nahe. Obwohl der Einstieg schwierig war, waren die Schüler, behaupte ich, immer präsent, fast immer vorbereitet, immer bei der Sache. Aber von *Konzentration* und *Kontinuität* kann man nicht reden.

Schwerer Dienste tägliche Bewahrung.
Sonst bedarf es keiner Offenbarung.

– sagt Goethe. Hat sich auch nicht immer dran gehalten.

Sieveking

MENSCHENBILD UND BEZÜGE ZUR ETHIK AUS NATURWISSENSCHAFTLICHER SICHT

Lehrpläne und Ethik

Ein Blick in die Lehrpläne zeigt schnell, daß die Hinführung zu allgemeinen Einstellungen, wie Aktivität, Entscheidungsfreudigkeit und positiver Einstellung zum Leben, nicht an die naturwissenschaftlichen Fächer allein gebunden ist und daß andere Ziele wieder zu fachspezifisch sind, um einen Zugang zur Ethik zu ermöglichen: Experimente planen, durchführen und auswerten, in Modellen denken und arbeiten können, erfahren, daß Begriffen, Hypothesen und Modellen jeweils nur ein bestimmter Geltungsbereich zukommt.

Geltungsbereich der Naturwissenschaften.

Den Naturwissenschaften kommt nur ein ganz bestimmter Geltungsbereich zu. „Alles Qualitative unseres Erlebens, wie Freude, Schmerz, Hoffnung, Erinnerung, und alle Werte sind grundsätzlich ihrem Griff entzogen." (v. Holst)

Den Naturwissenschaftler interessiert nicht der Gefühlswert einer Farbe, sondern die Wellenlänge. Ein farbenblinder Physiker kann die Wellenlänge genauso gut untersuchen wie ein farbtüchtiger.

Die Naturwissenschaften sind farbenblind, auch im übertragenen Sinne. Nur Meßbares, Objektives, Reproduzierbares ist für sie von Interesse. Einschränkend muß man sagen, daß diese objektiven Ausagen um so weniger eindeutig werden, je weiter man in der Reihe Mathematik, Physik, Chemie und Biologie voranschreitet. Die Wissenschaften werden in dieser Reihe immer komplexer und auch jünger. So gesehen haben die Naturwissenschaften keine ethischen Probleme, aber sie schaffen welche.

Berührungspunkte zwischen Naturwissenschaften und Ethik

Trotzdem gibt es wichtige Berührungspunkte zur Ethik. Drei davon möchte ich nennen:

1) Die Farbenblindheit (Wertfreiheit) hat selbst einen hohen ethischen Stellenwert: Die Übung in wertfreier Analyse führt zur Überwindung des Wunschdenkens, zur Schulung in der Distanz von sich selbst und der eigenen Ideologie und damit zur Selbstkritik.
2) Die Verpflichtung zur Vernunft (Rationalität) ist selbst ein ethischer Wert. Dieses Konzept der Rationalität hat sich als außerordentlich erfolgreich erwiesen. „Die Naturwissenschaften haben das Unmögliche von gestern zum Alltäglichen von heute gemacht." (Reagan, amerikanischer Präsident)
3) Die objektive Erkenntnis beschreibt die Welt des Seins (das Wahre), nicht aber die Welt des Sollens (das Gute). Trotz der unterschiedlichen Geltungsbereiche beider Welten gibt es einen wesentlichen Berührungspunkt zwischen beiden: Das Sein kann zwar kein Sollen gebären, aber das Sein kann dem Sollen Grenzen setzen.

Biologisch ausgedrückt: Aus einem naturwissenschaftlichen Kohlkopf wird auch durch noch so viel ethischen Mist kein Rosenbusch.

Für die Ethik bedeutet das, daß ein unrealistisches Menschenbild kaum zu realistischen Sollensforderungen führen kann.

Entwurf eines biologischen Menschenbildes

Es soll deshalb ein biologisches Menschenbild entworfen werden, gemäß dem heutigen Stand der Verhaltensforschung und allen Vorbehalten, die durch eine eingeschränkte Objektivität gegeben sind. An einigen Stellen sollen dabei der Bezug zu ethischen Werten wie auch die Grenzen der Erziehungsfähigkeit des Menschen gestreift werden.

Was ist der Mensch? „Was der Mensch ist, kann er nur aus der Geschichte erfahren" (Dilthey). Nun hat der Mensch aber gleich zwei Geschichten: eine Naturgeschichte und eine Kulturgeschichte. Daß der Mensch eine Kulturgeschichte hat, ist länger bekannt als die Tatsache, daß er auch eine Naturgeschichte hat. Die Kulturgeschichte reicht so weit zurück wie die mündliche oder schriftliche Überlieferung.

Die Entdeckung, daß der Mensch auch eine Naturgeschichte hat, ist erst seit 1859 bekannt, als Darwin die Welt mit seiner Evolutionstheorie schokkiert: Wir stammen von affenähnlichen Vorfahren ab! Diese Erkenntnis ist ein harter Brocken, der bis in unsere Zeit zu Verdauungsschwierigkeiten führt. Wir betrachten nun einige dieser hartleibigen Zeitgenossen:

- Die Zeugen Jehovas leugnen die Evolution und glauben, die Schöpfungsgeschichte sei eine naturwissenschaftliche Aussage. Deshalb ist es ihren Mathematikern auch gelungen, mehrfach erfolglos den Weltuntergang vorauszusagen.
- In Alabama darf bereits 100 Jahre nach Darwin, nämlich 1960, die Evolutionslehre in den Schulen gelehrt werden.
- In vielen Schulen der USA muß heute neben der Evolutionslehre parallel die Schöpfungsgeschichte unterrichtet werden. So als könnten zwei völlig verschiedene Wahrheiten sich wenigstens teilweise neutralisieren. Blinde Bigotterie ist nicht in der Lage, zwischen religiöser und naturwissenschaftlicher Aussage zu unterscheiden.

Auch die Religionen werden sich daran gewöhnen müssen, daß ihnen nur ein begrenzter Geltungsbereich zukommt. Ihre Ethik würde anders aussehen, wenn sie ihre naturwissenschaftlichen Defizite abbauen würden. Man denke nur an die starrsinnige Haltung der katholischen Kirche gegenüber der Empfängnisverhütung und an das Problem der Überbevölkerung, das Wissenschaftler so charakterisieren: Entweder schaffen wir die Überbevölkerung ab, oder sie schafft uns ab.

Die Tatsache der Evolution des Menschen, also seine Naturgeschichte, wird heute allgemein von den Geisteswissenschaftlern anerkannt. Diese Anerkennung ist aber häufig mit einem unausrottbaren Schönheitsfehler behaftet: Man glaubt, daß die Naturgeschichte des Menschen eine längst abgeschlossene Sache ist, die uns unberührt lassen kann, und nur die Kulturgeschichte forme den heutigen Menschen. Aber der Mensch lebt nicht vom Geist allein. Die Erbanlagen (Gene), die jeder in sich trägt, sind die Voraussetzungen, daß sich ein mit Geist begabtes Wesen erst entwickeln kann. Unsere Erbanlagen haben sich in den letzten 100.000 Jahren wohl nur unwesentlich verändert. Ein

Cro-Magnon-Kind[1] würde am Christianeum höchstens durch seine Kleidung auffallen, und seine Abiturchancen beurteile ich als gut. Die Erbanlagen unserer Vorfahren sind nun auch nicht vom Himmel gefallen, sondern stammen von deren äffischen Vorfahren ab.

Wie muß man sich nun die Ausprägung menschlicher Merkmale vorstellen? (Und hierzu gehört die Augenfarbe ebenso wie bestimmte Verhaltensweisen.) Die Gene bilden den Ton, den die Umwelt formt, sie haben Plastizität. Aber: Art und Menge des Tons begrenzen Größe, Fom und Oberflächenbeschaffenheit des Tongefäßes.

In diesem Zusammenspiel von Erbanlagen und Umwelt liegt auch der Grund für die prinzipielle Ungleichheit aller Menschen. Jeder Mensch ist einmalig.[2] Alle Menschen gleich zu behandeln, ist demnach ungerecht. Unsere Gesetze berücksichtigen das genauso wie unser Schulsystem, in dem Chancengerechtigkeit und nicht Chancengleichheit das Angebot an das Individuum ist.

Das Zusammenspiel von Umwelt und Erbgut soll am Beispiel der Sprache verdeutlicht werden: Der Mensch als soziales Wesen hat die Sprache entwikkelt. Die Fähigkeit, eine Sprache lernen zu können, ist angeboren. Welche Sprache gelernt wird, bestimmt die Umwelt. Es fällt dabei auf, daß die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, auf bestimmte sensible Phasen beschränkt ist. Wird in dieser Zeit von außen her die Sprachfähigkeit nicht stimuliert, so kann Sprache nur noch sehr unvollkommen erlernt werden.

Die eindeutige Folgerung aus dem bisher Gesagten ist, daß es angeborene Verhaltenstendenzen gibt. Hiervor haben viele geisteswissenschaftliche Bereiche große Berührungsängste. Angst führt zum Lernprozeß der Verdrängung.

Menschliches Verhalten als Ergebnis von Umwelteinflüssen

Wer angeborene Verhaltenstendenzen leugnet, muß menschliches Verhalten aus Umwelteinflüssen ableiten. Es spukt hier die Tabula-rasa-Idee: der Mensch als unbeschriebenes Blatt. Dies ist die Lerntheorie des Behaviorismus. Hier ist der Mensch beliebig manipulierbar. Schafft man die richtige Umwelt, so entsteht auch der richtige Mensch.

Dies steht eindeutig im Widerspruch zu biologischen Erkenntnissen. Der Mensch ist zwar modifizierbar, aber nur innerhalb einer bestimmten Reaktionsnorm.

Verwandt im Geiste sind Behaviorismus und Kommunismus. Auch hier glaubt man, die Idee könne die reale Welt bezwingen. Der sowjetische Botaniker und Präsident der Leninakademie der landwirtschaftlichen Wissenschaften Lyssenko leugnete die klassischen Erbgesetze nach Mendel und glaubte, individuell erworbene Eigenschaften würden vererbt. Dieses Denken ist systemkonform. Das für Lyssenko Erstaunliche geschah: Die Getreidesorten

---

1) Cro-Magnons, eine Rasse des Homo sapiens sapiens, die vor ca. 30.000 Jahren in Südfrankreich lebte.

2) Dies gilt auch dann, wenn man in dem hessischen Unterrichtswerk „Grundbegriffe aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft" lesen kann: „Die Existenz der Eliten widerspricht dem demokratischen Grundgedanken der Gleichheit."

erwiesen sich als erziehungsresistent. Die Erträge wollten sich kommunistischer Ideologie nicht anpassen. Weniger resistent waren die Mägen der Sowjetbürger. Dies führte letztlich zum Sturz von Lyssenko und auch von Chruschtschow. Biologie macht Weltgeschichte.

Der Mensch als Triebwesen

Welche Ursachen haben die oben genannten Berührungsängste vor angeborenen Verhaltenstendenzen? Der Mensch mit seinen Antrieben wäre ein determiniertes, zwangsläufig getriebenes Wesen ohne eigenen Willen, ohne eigene Verantwortung: er wäre unfrei. Dieser Vorwurf an die Verhaltensforscher, ein derartiges Bild des Menschen entworfen zu haben, ist ebenso falsch wie leicht widerlegbar.

Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen.

1) Wir können jederzeit für eine Minute, oder bei Übung auch länger, den Atem anhalten. Dann allerdings wird der Atemdrang übermächtig.
2) Ein Hungerstreik läßt sich bis zum Tode durchführen, durch willentliche Beherrschung des Hungertriebes.

Diese Beispiele zeigen, daß menschliches Handeln durch Antriebe oder durch Ergebnisse von Überlegungen gesteuert werden. „Durch übermächtige Antriebe gesteuert ist der Mensch unfrei, durch Nachdenken gesteuert ist er so frei wie sein Nachdenken." (B. Hassenstein). Im Rahmen dieser Freiheit, die durch Nachdenken und nicht durch Leugnen von Realitäten zustande kommt, „ist die Freiheit diejenige, die ich jemandem gewähre, nicht die, die ich mir nehme" (C.F. Weizsäcker).

Wenn einen Mutter sagt: „Ich mußte mein Kind in ein Heim geben, um mich selbst zu verwirklichen", so zeugt dies weder von Nachdenken noch von Freiheit. Einmal wird die Mutter mit der sich ihr stellenden Aufgabe nicht fertig – egoistische Verhaltenstendenzen haben die Überhand gewonnen, und damit ist sie eine Getriebene, Unfreie, zum anderen bedenkt sie nicht, in welche Unfreiheit sie ihr Kind stürzt, das durch fehlende Mutterbindung und dadurch fehlendes Urvertrauen Schaden erleiden wird.

Der Mensch ist gut von Natur aus

Die Problematik des Getriebenseins stört dann nicht mehr, wenn man annimmt, daß die menschlichen Antriebe von Natur aus gut sind. Dieses linksliberale Gedankengut führte zu einem Menschenbild und zu pädagogischen Konsequenzen, deren Nachbeben wir immer noch spüren können.

Danach wird der Mensch von alleine gut, wenn sich die unserer Art innewohnenden guten Anlagen nur optimal entfalten können. Leider wird dies durch eine repressive Umwelt verhindert. Die Konsequenz heißt dann: lieber gar keine Umwelt als unsere Umwelt.

„Die Anmaßung, jemand erziehen zu wollen, steht im Widerspruch zur Idee eines autonomen mündigen Menschen." (Adorno) Pädagogisch gesehen werden hier die Eltern mit dem Bade ausgeschüttet. Das Ergebnis dieses progressiven Gedankengutes waren die in „Menschenversuchen" erzeugten nicht frustrierten Kinder, deren Verhalten keinesfalls friedlich, ausgeglichen und glücklich, sondern unzufrieden, aggressiv und ansprüchlerisch ist.

Kein Wunder: Die soziale Exploration, das aggressive Auskundschaften ist dem Menschen angeboren. Er muß schließlich die Wesensart seiner Mitmenschen und die Regeln des Zusammenlebens kennenlernen, was eben nicht angeboren ist. Funktionieren kann dieses System nur, wenn der Partner auch wirklich reagiert. Er muß dem herausfordernden Kind eine eindeutige Grenze setzen, sonst behindert er es am Lernprozeß der Sozialisation. Eine der Folgen dieser grenzenlosen Erziehung ist das Ansprüchlerische: Der Ruf nach mehr, mehr, mehr und davon viel. . . Unsere Gesellschaft wird durch Technik und Wirtschaft in ähnlicher Weise verzogen. Alles ist machbar. Es gibt scheinbar keine Grenzen des Wachstums, bis der Planet Erde völlig geplündert ist.

Der Mensch ist schlecht von Natur aus

Sozusagen als Gegenpol unseres dualistischen Denkens gibt es auch das Bild des Menschen, der von Natur aus schlecht ist. Angeborenes, d.h. aus dem Tierreich Übernommenes, kann nicht gut sein, sondern muß zwangsläufig „tierisch" sein. In den christlichen Religionen paßt die Idee der Erbsünde zu dieser Art von Menschenbild.

Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust

Aber es gibt nicht nur das sogenannte Böse, sondern auch das sogenannte Gute im Menschen, gemeint im Sinne von angenborenen Verhaltenstendenzen. Vielleicht muß man sich sogar mit dem Gedanken vertraut machen, daß die Anlagen weder gut noch schlecht sind, sie werden es erst in bestimmten Situationen und unter bestimmten Bedingungen: somit wäre Ambivalenz ihr wesentliches Merkmal.

Wie solche ambivalenten Verhaltenstendenzen als gute oder schlechte Verhaltensmerkmale wirksam werden können, soll am Beispiel des Gruppenverhaltens gezeigt werden.

Der Mensch hat die Fähigkeit zum Gruppenhaß und zur Gruppensolidarität. Innerhalb der eigenen Gruppe wird Altruismus groß geschrieben. Im Extremfall kommt es zu einer schrankenlosen Solidarisierung. Man läßt sich für Gruppenmitglieder in Stücke reißen. Gehört aber jemand nicht zur Gruppe, sei es wegen unterschiedlicher Gesinnung oder unterschiedlichen Aussehens, ist er also ein Anders-„artiger", ein Nichtmensch, Unmensch, Untermensch, so darf man ihn selbst in Stücke reißen – und das auch noch in dem Gefühl, eine gute Tat getan zu haben. Haß und Intoleranz berauschen die eigene Gruppe, ansteckend wie eine Epidemie. Es gibt nur noch Freund und Feind und nichts dazwischen. Verhaltenstendenzen haben ein Gentleman's Agreement geschlossen: die stärkste setzt sich durch. Wird die Vernunft blockiert, so setzt sich Haß als Wegbereiter der Gewaltsamkeit durch. Märtyrer in der eigenen Gruppe, und Bestie für die andere Gruppe. Der Terrorismus gibt davon einen Geschmack, und die Erziehung zum Haß (z.B. Klassenfeind) läßt Böses ahnen.

Solange sich die Menschheit nicht als ein „Wir" betrachtet, wird es Gruppenhaß geben. Vielleicht vermag es nur der Verstand, in allen Menschen Brüder zu sehen und nicht eine andere Art, die man hemmungslos bekriegen kann. Nur was der Mensch kennt, kann er lieben, nur das ist ihm nicht art-

fremd. Hier liegt auch der Sinn für die Völkerverständigung durch den Jugendaustausch.

Schluß

Der Mensch ist in gewisser Weise unfrei, ungleich und brüderlich nur in der eigenen Gruppe. Die Sehnsucht, diese Fessel abzustreifen, zeigen die Forderungen der Ethik, die man nicht brauchte, wenn Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit eine Selbstverständlichkeit wären.

Zu erreichen sind diese Ziele nur, wenn die beiden Teilkulturen Natur- und Geisteswissenschaft, die einander oft verständnislos und mißtrauisch gegenüberstehen, die Gräben zuschütten, die zwischen ihnen entstanden sind.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen allzeit farbtüchtige Physiker.

Ulrich Schulz

DEUTSCHUNTERRICHT ALS BEITRAG ZUR ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

1. Der DU trägt bei zur ästhetischen Erziehung. In ihr werden gefördert die verschütteten, verborgenen, die schöpferischen Möglichkeiten des Menschen. (Gut, daß ich mich auf einen Schulrat berufen kann: „Unsere Kinder drohen vom Gefühl her zu verarmen, weil ihnen in den Schulen zu wenige Möglichkeiten geboten werden, sich musisch, bildnerisch und gestaltend zu betätigen.") Die Gesellschaft will, auf daß sich seine Kräfte und Fähigkeiten effizient verwerten lassen, den Menschen als Spezialisten. Die ästhetische Erziehung ist der Idee des ganzen Menschen verpflichtet; das Renaissance-Ideal des *uomo universale* entwirft eine mögliche konkrete Utopie ästhetischer Erziehung. Hyperions Brief an Bellarmin mag als stete Mahnung dienen: „Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen –. . ."

2. Ästhetische Erziehung findet nicht den Beifall aller gesellschaftlich relevanten Gruppen. Banken, Innungen und Konzerne, ist zu lesen, kritisieren die Schulen, die in Hamburg vor allem, den Deutschunterricht auch. Die Aufmerksamkeit, mit der das schulische Leben verfolgt wird, ist zu begrüßen. Sie beruht auf Gegenseitigkeit. Die Geschichte der Banken und ihr Engagement in Südafrika müssen so selbstverständlich Themen des Unterrichts sein, wie umgekehrt die Kritik der Banken die Schulen beflügeln kann, über Sinn, Zweck und Ziel der Erziehung nachzudenken, freilich immer auch mit dem (möglichen) Ergebnis: Solange die Banken mit dem Deutschunterricht, als ästhetische Erziehung verstanden, unzufrieden sind, kann der Lehrer halbwegs sicher sein, nicht alles falsch angepackt zu haben. Der Anpassungsdruck, der ausgeht von den normativen Vorstellungen (wie sie in Politik, Ökonomie und Gesellschaft vorhanden sind), ist so stark, daß die Schule ihre Unabhängigkeitserklärung nicht oft und nicht deutlich genug formulieren kann. Alle Fächer sind aufgerufen, ihren Beitrag zu leisten zur Wahrung jener unveräußerlichen Rechte, die die Schule vor dem Zugriff der Gesellschaft

Gesellschaft schützen. In der ästhetischen Erziehung, die im Deutschunterricht Platz findet, werden solche Rechte *zur Sprache* gebracht, so daß sich die Entfaltung der Empfindung dem rationalen Diskurs verbindet.

3. Ästhetische Erziehung muß das Rationalitätsgebot nicht fürchten. Sie wird jedoch, schlägt Rationalität in die Kunst der Kalkulation um, jeglicher Nützlichkeitserwägung sich verweigern. „Der Nutzen", schreibt Schiller vor nahezu 200 Jahren, „ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Waage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie vom lärmenden Markt des Jahrhundert." „Ich hoffe auch", antwortet Nicolas Born erheblich später seinem Kollegen, „daß ich niemals etwas Nützliches schreibe im Sinne einer Dienstleistung oder eines ökonomischen Fortschritts, daß aber alles seine eigene Notwendigkeit hat wie das Atmen und die Empfindung des eigenen Körpers." Mit solchen Notwendigkeitsgedanken kann sich die ästhetische Erziehung durchaus anfreunden, ist sie auch insgesamt der (utopischen) Idee absoluter Zweckfreiheit verpflichtet.

4. „Alle Künste", schreibt Brecht, „tragen bei zur größten aller Künste, der Lebenskunst." Welche Künste können im Zusammenhang der ästhetischen Erziehung beitragen zur – das vergilbte Wort sei aus der Verbannung zurückgeholt – Lebenshilfe? Einige Künste reproduzieren sich in der Gesellschaft ohne Unterstützung durch die Schule. Sie können nicht gemeint sein, die Kunst zum Beispiel, die Ellenbogen nach Kräften zu gebrauchen, und die Kunst, gleichwohl als Wohltäter der Menschheit zu erscheinen; die Kunst des großen Bluffs, des Hoppla-jetzt-komm-ich, die Kunst des großen Auftritts, mit Bescheidenheitsphraseologie durchaus zuzeiten vereinbar. Die Erfolgsrezepte sind in der Welt, die Schule muß sie nicht noch verbreiten. Nachhilfeunterricht erteilen Ratgeberbücher, deren Auflagenzahlen die kostbarster Lyrik allemal deutlich überschreiten: Erfolgstraining, Verhaltenstraining, Redetraining, Kreativitätstraining und – nehmt alles in allem – Karrieretraining.

5. Einige Künste, die zur ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht beitragen können, seien skizziert. So geht es um die Kunst des Geltenlassens, in der gelehrt wird, Georg Herwegh, Heinrich Heine, Eduard Mörike und August von Platen gleichermaßen lieben zu können, so gegensätzlich sie sind und streitbar sie auch einander ausschließen. Mit solcher Kunst, die sich aus der alten Toleranzidee nährt, korrespondiert – ins Unterrichtsmethodische gewendet – die Kunst des Lehrers, populären Meinungen (in Gesellschaft und Lerngruppe) pointiert zu begegnen, eine Kunst des Gegenhaltens. Setzt das Chaos ein, bringt der Lehrer, Formalästhet, Konturen ins Gespräch, zieht er die Fäden, führt er gestaltend Regie. Geraten die Abläufe steril, hört er und setzt er auf seine anarchistischen Instinkte. So muß er Gedankenarchitekt und Anarchist gleichermaßen sein (können), so muß er dem hohen Gut der Toleranz die Impulse hinzufügen (können), die die Streitlust beflügeln, das Vergnügen am Disput, die das Vertrauen stärken in die erhellende Wirkung, welche heftiger Kollision der Widersprüche zu verdanken ist. Ihm muß die Rolle

des *advocatus diaboli* zu Gebote stehen; häufiger allerdings gilt es erfahrungsgemäß, den lieben Gott in diesem unserem christlichen Abendlande verteidigen zu müssen und seinen Sohn nicht minder. Schießt der Geist der Utopie allzu üppig ins Kraut (in den letzten Jahren besteht solche Gefahr eher selten), so wendet der Lehrer als Gegenspieler den Gedankengang konsequent ins Skeptische, so übt er sich (und die Schüler) in der Kunst des Bedenkens. Der These, daß der Mensch gut sei, antwortet er mit Nestroy: Aber die Leut! Daß derselbe bekanntlich sei die Krone der Schöpfung, das Schwein, der Mensch, bezweifelt er mit Hinweisen auf die guten Menschen von Sezuan und anderswo. Kurzum: In der ästhetischen Erziehung sind die Qualitäten des Lehrers als eines Spielers gefragt, als eines Gedankenspielers und als eines Gegenspielers zur jeweils herrschenden Meinung. (Unnötig zu sagen, daß nur der als Spieler glaubhaft wirkt, der seine Fähigkeit, eine Meinung entschieden und erkennbar zu vertreten, mehrfach nachgewiesen hat.)

6. Es geht um die Kunst des aufrechten Gangs, die Kunst, sich nicht verbiegen zu lassen und doch nicht in Starrsinn zu verfallen; es geht um die Kunst, gegen den Strom zu schwimmen, um – in genuin humanistischer Absicht – zu den Quellen zu gelangen, um die Kunst (und die Mühsal), das Fähnchen gegen den Wind zu hängen. Diese Kunst zu lernen und zu beherrschen, bedarf es der Leidenschaft und des Augenmaßes, nicht selten auch des nahezu verzweifelten Muts.

7. Es geht um die Kunst, sich nicht verdummen zu lassen durch das eigene Unwissen und durch überschüssigen Gewißheitsstolz. Christa Wolfs Nachdenken über Gewißheitsschwund kommt in dieser Kunst zentrale Bedeutung zu. Literarische Texte stimulieren im Rahmen der ästhetischen Erziehung die Erfahrung schwindender Gewißheit. Die Poesie ist Ausdruck der Unruhe angesichts solcher Erfahrungen und angesichts der Tatsache, daß das Expertenwissen der Bescheidwisser im Ansehen zunimmt. Unruhe: „Man soll", schreibt Alfred Andersch im Nachwort zum „Vater eines Mörders", „Erzählungen nicht ablegen können wie Akten – wie einen Kaufvertrag oder ein Testament." (Im Nachwort Anderschs finden sich auch die folgenden Sätze: „Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Die Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.")

8. Es geht um die Kunst, die Seinsdimensionen nicht aus dem Blick geraten zu lassen. Die Poesie, der ästhetischen Erziehung zugrunde gelegt, entbirgt den Vorschein möglichen Leidensdrucks (und Glücks), sie vermittelt einen Eindruck gebrechlicher Welt vor aller Realerfahrung, spitzt Ahnungen zu und spendet doch (auch in der Katastrophe oder auf dem Wege über sie) Trost. Die Kunst, solche Zusammenhänge zu erahnen (ohne unter dem Problemdruck verzweifeln zu müssen), kann in ästhetischer Erziehung vermittelt werden. Insofern geht diese immer auch über den Erwartungshorizont aller Beteiligten, hilft, Unerhörtes kennenzulernen, Fremdes im Vertrauten, Vertrautes im Fremden zu entdecken.

9. Die Kunst, die Schule als Spiel- und als Schonraum zu nutzen, in ihm die Genußfähigkeit zu entwickeln, die Lust der Beobachtung zu schulen, den Formsinn zu verfeinern, verweist auf die Möglichkeiten zweckfreier Betätigung. In der ästhetischen Erziehung läßt sich diese Zweckfreiheit erproben, und die Probenden nagen doch nicht am Hungertuch. So können in der ästhetischen Erziehung sogar die Gefährdungen erahnt werden, denen ausgesetzt ist, wer der Schönheit verfällt, den Verwertungsprozessen sich entzieht, sein Leben verraucht, verschläft, vergeigt. Das Wagnis einer artistischen Existenz wird derart deutlich in der Kunst, der Schönheit zeitweilig zu verfallen und doch ihrer suggestiven Wirkung widerstehen zu können: „Wer die Schönheit anschaut mit Augen, / Ist dem Tode schon anheimgegeben, / Wird für keinen Dienst der Erde taugen, /. . .“ In der ästhetischen Erziehung kann die tödliche Gefahr erahnt und doch gebannt werden. Der Spielraum der Schule ermöglicht solche Erprobung im Sinne durchaus verbindlicher, freilich nie endgültiger Entscheidung. Derart bereiten alle Künste, die der Schüler im Zsuammenhang der ästhetischen Erziehung lernt und kennenlernt, vor auf die wichtigste aller Künste: die Lebenskunst.

Rolf Eigenwald

DER WERT DES ABITURS UND DIE NEUGESTALTETE GYMNASIALE OBERSTUFE

Es gibt Leute, die sagen, man könne die Abiturprüfung machen, ohne Mathematik im 13. Schuljahr belegt zu haben – und sie haben recht. Es gibt Leute, sie sagen, man könne die Abiturprüfung ablegen, ohne Deutsch im letzten Schuljahr zu haben – und sie haben recht. Es gibt Leute, die sagen, man könne die Hochschulreife erlangen, ohne eine weitergeführte Fremdsprache (d. h. Fremdsprachen, die spätestens mit Klasse 9 beginnen; am Christianeum: Latein, Englisch und Griechisch bzw. Russisch) im Abiturjahrgang belegt zu haben – und sie haben recht.

Es gibt Leute, die sagen, das Hamburger Abitur sei nichts wert, weil nur eins der eben genannten Fächer im 13. Schuljahr belegt werden muß und nicht zwei wie in anderen Bundesländern – und das ist nicht recht. Ich habe Verständnis dafür, wenn man aus parteipolitischen oder ideologischen Gründen Tatsachen verschweigt und einseitig darstellt; ich habe jedoch kein Verständnis dafür, wenn man aus Unkenntnis über die übrigen 95 % der Auflagen in der Oberstufe und das Wahlverhalten der Schüler die Leistungen Hamburger Abiturienten abqualifiziert. Diesen auf Unwissenheit, Gerüchten und Einzelfällen basierenden Ansichten sind Abiturienten bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz hilflos ausgeliefert. Dies ist in Hamburg das eigentlich Fatale an der augenblicklichen Diskussion über die Bundeseinheitlichkeit der Oberstufe.

Denn das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife wird andererseits selbstverständlich von der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen in Dortmund und wie eh und je von allen Universitäten der Bundesrepublik anerkannt. Die Hamburger halten sich an das Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1972 wie die anderen Länder. Auch das Argument, es gebe Schwie-

rigkeiten in der Schweiz, ist hinfällig für den, der weiß, daß es in der Schweiz zwei Arten des Abiturs gibt: eine für ca. drei Prozent Schüler eines Jahrgangs, die gleich studieren können, und eine für Abiturienten, die noch eine Aufnahmeprüfung machen müssen.

Manche Kritiker der Oberstufenreform gehen in bewährter Pennälermanier dem Mißverständnis auf dem Leim, daß einzelne Minimalauflagen dem Maximum dessen entsprechen, was man zu bewältigen hat. So sind beispielsweise die anfangs erwähnten Minimalauflagen vielen bekannt: Am Christianeum muß nur eins der „allgemeinen" Fächer Deutsch, Mathematik, Latein, Englisch und Griechisch/Russisch im letzten Schuljahr belegt werden. Andere Auflagen, wie die Mindeststundenzahl von 27 Unterrichtsstunden pro Woche – um nur ein Beispiel von vielen anderen herauszugreifen –, werden von diesen Kritikern nicht wahrgenommen. Aber diese Auflagen haben unter anderem zur Folge, daß von 90 Schülern des Abiturientenjahrgangs 1987 2 Schüler alle fünf Fächer, 25 Schüler vier dieser Fächer, 56 Schüler drei und 7 Schüler zwei der Fächer im 13. Schuljahr belegt haben. Im Abiturientenjahrgang 1988 sehen die Zahlen genauso aus: von 114 Schülern haben 2 Schüler alle fünf Fächer, 39 Schüler vier, 64 Schüler drei und 9 Schüler zwei der genannten Fächer für das 13. Schuljahr gewählt. Keiner der insgesamt 204 Schüler hat nur ein Fach belegt. Die Oberstufenkoordinatoren anderer Hamburger Gymnasien bestätigen, daß fast jeder Abiturient zwei dieser allgemeinen Fächer gewählt hat. Soll etwa nur deshalb das Hamburger Abitur so wenig wert sein, weil die Schüler diese Fächer freiwillig – vielleicht sogar aus Interesse – wählen und nicht wie in den anderen Bundesländern dazu gezwungen werden?

Die sicher auch zu Recht beklagten Mängel der Abiturienten (mangelndes Grundwissen, Konzentrationsmängel, die viel beschworene, weil auch für den Laien schnell überprüfbare Rechtschreibung, etc.) hat zweifellos auch die Institution Schule mit zu verantworten; mit Auflagen für bestimmte Fächer im letzten Schuljahr haben sie jedoch nichts zu tun.

Ich möchte hier auch nichts gegen die Bedeutung der genannten „Haupt"fächer sagen, ganz im Gegenteil, wir raten jedem Schüler, sie bis zum Ende der Schulzeit zu belegen. Aber meine fünfzehnjährige Erfahrung mit Unterrichtsinhalten auf der Oberstufe des Christianeums ist die, daß die wissenschaftspropädeutischen und intellektuellen Anforderungen z. B. im Leistungskurs Biologie oder Erdkunde – Fächer, die manche immer noch lediglich für „Lern"fächer halten – beispielsweise denen im Leistungskurs Englisch weit überlegen sein können. Ist dies vielleicht der Grund, daß Schüler seit einiger Zeit so gern das „Haupt"fach Englisch wählen und es damit zum „Mode"fach machen? Bei der Diskussion um die Bedeutung der allgemeinen Fächer möchte ich in Erinnerung rufen, daß die Qualität der Abiturienten weniger davon abhängt, welches Fach sie belegen, sondern wie sie arbeiten und was sie lernen. Aber das kann ein wie auch immer geartetes Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife nicht wiedergeben, denn es ist ja nur ein Schein. . .

Reinhard Schröder – Oberstufenkoordinator

NACHFOLGE VON „TANTE MILLI“

Als „Tante Milli“ vor einigen Jahren ihr kleines Geschäft schloß, gab es für die Schüler des Christianeums nur noch das Lebensmittelgeschäft am Anfang der Wilhelmi-Straße als Versorgungsquelle für Eis, belegte Brötchen und Süßigkeiten. Das Verhältnis zwischen den wechselnden Besitzern und der Schülerschaft war allerdings nie sehr gut. Dies änderte sich jedoch, als das Geschäft kurz vor den Sommerferien '86 von dem jungen, aus der Türkei stammenden Herrn Basoda und seiner deutschen Frau übernommen wurde. Sie brachten neuen Schwung in den zeitweise etwas vernachlässigten Laden, waren immer freundlich und wurden schnell beliebt bei den Schülern.

In der Neujahrsnacht wurde im Laden von Unbekannten Feuer gelegt, an die Wände ausländerfeindliche Parolen gesprüht. Glücklicherweise brannte das Haus nicht ab, der Verkaufsraum wurde aber weitgehend zerstört. Der Schock, den diese Tat auslöste, war groß, und es kamen nach zahlreichen Solidaritätsbekundigungen durch Nachbarschaft, Schüler und Lehrer spontan Ideen, wie man helfen könne. Bei einem Besuch zweier SV-Vertreter berichteten Basodas, daß sie den Laden auf jeden Fall weiterführen wollten und daß die Versicherungen sämtliche Kosten für die Instandsetzung übernehmen würden. Auf Hilfe von außen seien sie nicht angewiesen. So mußten sich die Christianeer darauf beschränken, ungeduldig auf die Neueröffnung zu warten, die Anfang April mit Sekt und Musik von einer Handvoll Brass Band-Musikern zusammen mit Basodas vor ihrem Laden gefeiert wurde. Bleibt zu wünschen, daß das Geschäft nun auf Dauer die Nachfolge von „Tante Milli“ antreten kann!

Ulf Junge

Foto: Nils Herberg

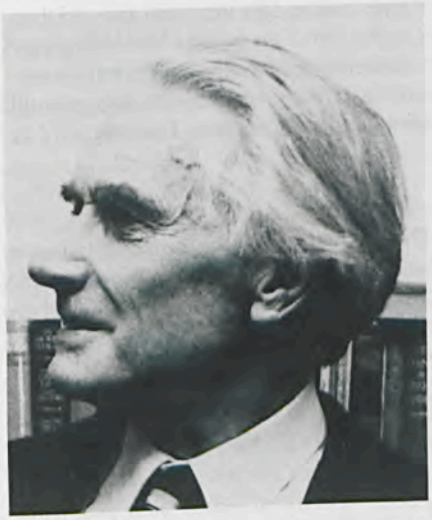


Foto: Boris Meyn

IMPRESSIONEN EINES BESUCHES

Fünfundsiebzig?

Gewohnt temperamentvoller Empfang, strahlendes Lächeln, freudig erregte rote Wangen, Umarmung, Küßchen rechts – Küßchen links für Ulrike („Das habe ich in Spanien gelernt!"): nein, der Anlaß des Besuches ist dem Bewußtsein rasch entschwunden.

Ruhestand?

„Haben Sie aber Glück, gerade war ich in Sachen Meinerzhagen unterwegs!" Tagung der Evangelischen Kirche Nordrhein–Westfalen, Schwimmbad im Konferenzhaus: „Gut für die Beweglichkeit", sagt Frau Kuckuck. Dennoch: Drei Wochen Zypern, lange geplant, sind auf der Strecke geblieben. Die Prioritäten sind klar. Aber sie holt das Album mit den Malaga-Photos, zwei Jahre Spanien haben Spuren hinterlassen, Sehnsüchte.

Erinnerung?

„Wenn ich Sie beide so sehe, habe ich überhaupt nicht das Gefühl, als sei ich 'raus aus der Schule." Die Kontakte sind eng und vielseitig geblieben. Herr Kuckuck läßt Herausragendes aus seiner Zeit als Rector Christianei Revue passieren: Schüler – Direktor – Diskrepanzen, Streit um Abientlassungsfeiern (er erfragt und notiert sich en passant den 12. Juni 1987), Schulneubau, „Deutsch" – Papier und dadurch angeheizte Bürgerschaftsdebatte, Russisch – Griechisch, Koedukation, Terroristen (auch hier?), ZWIEBEL, Oberstufenreform . . .

Es sprudelt aus ihm heraus; Entscheidungen werden nachvollzogen, Kontroverses durchgespielt, alte Skrupel neu entfacht, Identifikationen belebt; die Verantwortung für die ihm ehedem Anvertrauten läßt ihn nicht los: „Haben wir etwa die Schüler den Eltern entfremdet durch zu große Offenheit gegenüber Neuem? Waren wir zur liberal?" Andeutung, daß Eltern so etwas formuliert haben müssen. „Ich glaube nicht, trotz mancher Überzogenheit wohl auch in der Schule." Wir Lehrer fühlen uns angesprochen. Konkret wird er nicht.

Gegenwart?

Die Frage zur aktuellen KMK – Diskussion über die Abiturbedingungen lenkt die Aufmerksamkeit auf sein Ziehkind: Meinerzhagen. Im Engagement für das von ihm und anderen wiederbegründete Internat („Zur Pforte") scheinen heute selbsterlebte Tradition, pädagogischer Eros, Streben nach Übernahme von Verantwortung, Erfahrungen aus Christianeums-Zeiten zu kulminieren. Christliche und humanistische Grundhaltungen treffen auf Herausforderungen des Zeitgeistes, sollen zur Orientierung beitragen. Eingeschränkte Leistungskurswahl? Ungerechtfertigte Fächeraufwertungen?

„Für die Pforte als kleine Schule, zweizügig mit altsprachlich-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, ist die Oberstufenreform immer sehr problematisch gewesen." Diplomatische Umschreibung! Die „progressive" Vorreiterrolle des Christianeums bei der Reform hervorzuheben beeilt er sich allerdings wieder. „Die stoffliche Überfrachtung mancher Fächer durch ihre Aufwertung zu Leistungskursen aber war nicht gesund." „Man tut Schülern keinen Gefallen, es ihnen zu leicht zu machen." Kernsätze.

Probleme?

Für Meinerzhagen – (natürlich, Meinerzhagen!) – müsse das Präfektensystem überdacht werden. „Kann der heutige Schüler noch Verantwortung für Jüngere übernehmen?" Wie könnte der Neuansatz des wöchentlichen unterrichtsfreien Studientages der Schüler verbessert werden? Herr Kuckuck wirkt bedrückt, hofft, daß der Dialog nicht abreißt, vor allem nicht mit den jugendlichen Präfekten.

Prinzipien?

„Harte Auseinandersetzungen innerhalb einer Schule müssen ausgetragen werden, nichts darf unter den Teppich gekehrt werden." Prinzip der Offenheit also: nach innen ohne Larmoyanz, nach außen ohne zu verletzen.

„Zu große Anpassung der Schüler heute – Ergebnis zu großer Konflikte aus den siebziger Jahren?" fragt Herr Kuckuck. Wieder Gewissensbisse – oder Hoffnung auf Harmonie? Jedenfalls Pädagogik als ewiger Prozeß. Frühe Verantwortung der Schüler gelte es zu fördern. „Und Selbständigkeit im Arbeiten", fügt er an. Die SV habe er immer besonders ernst genommen, daher auch oft gezittert ob ihrer Entscheidungen, seien sie ohne oder mit vorherigem Schulleiterratschlag getroffen worden.

„Da wir alle der Nachsicht bedürfen", sagt er, „müssen wir auch manchmal nachsichtig sein." Worte seines unvergessenen Freundes Kay Hansen. Tole-

ranz also – und das meint, so hören wir heraus – nicht Unverbindlichkeit, sondern aus Bindungen heraus, auch im Konfliktfall.

Zukunft?

Zwei Jubiläen kommen auf ihn zu 1988: 20 Jahre Meinerzhagen, 250 Jahre Christianeum. Was bedeuten sie ihm? Neben dem Wunsch nach „berechtigter Feier" zunächst einmal viel Arbeit: an zwei Festschriften ist er beteiligt. Die so unterschiedlichen Erwartungen belasten ihn: hie Beratung (Verknüpfung von traditionellem Anspruch, evangelischer Orientierung und pädagogischer Wirklichkeit), da Rückschau. „Kann und darf man denn überhaupt schon Bewertungen der sechziger/siebziger Jahre vornehmen?" Verständliches Zögern. Aber er scheint sich dazu durchgerungen zu haben, den Versuch zu wagen. „Wer könnte es sonst?" Unser Bestärkungsversuch klingt anbiedernd.

Chancen?

Jubiläumsfeiern bieten Möglichkeiten und Gefahren. Selbstbeweihräucherung und Glorifizierung – „Ich bin ein Christianeer!" „Meine Schule in Othmarschen ist besonders geglückt!" ironisiert er – seien nicht in seinem Sinne, eher Selbstbesinnung. Große Momente der Schulgeschichte deutlich machen – ja, z. B. auf die erwiesene Fähigkeit zur Offenheit hinweisen: Juden im 19. Jahrhundert, Toleranz – das haben wir schon einmal gehört –, Kristallnacht, als Verpflichtung. War es nicht immer sein Anliegen, das Christianeum nach Altona oder anderen Stadtteilen zu öffnen, in wenig besitz- und bildungsbürgerliche Traditionen?

Und er erwähnt den alten wissenschaftlichen Schülerverein (nicht nur Mommsen war Mitglied), das „Angebot der Schule an Erwartungen der Schüler, die sie nicht erfüllen konnte." Und: „In Meinerzhagen tragen die Ehemaligen dieser Schule ihre alte Bildungsstätte. Viele ehemalige Christianeumsklassen dagegen treffen sich zwar privat, die gegenwärtige Schule spielt dabei aber kaum eine Rolle." Das Bedauern ist unüberhörbar. Die Chance zum Wandel mag jetzt kommen. Auch die, verstärkt das Mahnmal für die gefallenen, vermißten, vertriebenen Schüler des Christianeums wie auch das Gedenkbuch in den Blick zu rücken: „Eine Unterlassungssünde von mir, es so versteckt unterzubringen."

Die Ideen von Skulptur- und Brunnen-Stiftung zum Jubiläum erwecken sein Interesse. „Etwas Bleibendes", meint er.

Memoiren?

„Ich hab noch nicht einmal meine Christianeums-Papiere gesichtet!" wehrt Herr Kuckuck ab. Wieder Zweifel: „. . .wenn die Kraft der Formulierung noch da ist?" Furcht vor Mangel an Perfektion? „Höchstens als Auftrag mit präzisem Ziel", räumt er ein – Erfahrungswissen, so scheint es uns, „. . . aber eigentlich lieber doch nur zu privatem Gebrauch."

„Aber die letzten Bücherregale müssen auch noch geordnet werden, spätestens bis zum eigenen Jubiläum!" Frau Kuckuck greift ein, der Seitenblick ist energisch. Sie weist auf das Regal gegenüber, steckt uns die letzte Erdbeerschnitte zu.

Nun gerät er doch ins Sinnieren. „Wenn etwas wichtig war, dann wohl die Zeit am Christianeum. Stürmische Wechsel, Stopps, Staus, auch selbstverschuldete." Wir fragen nicht nach. Dennoch fallen neue Stichwörter, Namen, ältere Lebensabschnitte betreffend: Schulpforta, christlicher Formalismus, Karl Barth, kritische Theologie, Barmer Erklärung, christlicher Widerstand; Adolf Reichwein, Werner Jäger. Stationen. Stoff genug, wie uns scheint. Ein zarter Hinweis? „Aber vielleicht schreiben Sie das alles lieber nicht!"

Abschied

Wir müssen nun gehen. „König Johann" ruft, die neue Schäfer-Premiere. Herr Kuckuck kann erst am Montag gehen. „Die Vögel", das Stück des letzten Griechisch-Leistungskurses, fallen ihm ein: „Beispielhaft in jeder Beziehung." Und daß einige der jetzigen Abiturienten die letzten Schüler seien am Christianeum, die er noch eingeführt hat als Schulleiter. Er seufzt. „Am liebsten würde ich manchmal als Rumpelstilzchen durch die Schule wandern." Tut er es nicht? „Also bei Herrn Kuckuck wäre das so gelaufen", sagte neulich ein Kollege. Er sagte es nicht zum erstenmal. Wir beschließen, Herrn Kuckuck zum Geburtstag eine Tarnkappe zu schenken.

Hirt/Schwarzrock-Frank

ERICH-GÜNTHER JANTZEN IM RUHESTAND

Foto: Nils Herberg

LIEBER KOLLEGE UND FREUND,

aus freien Stücken – „ich will und kann es nun nicht mehr" – verläßt Du die Stätte Deines langjährigen Wirkens. Begeistert und geprägt hast Du viele Schülergenerationen, denen Du die lateinische und griechische Sprache vermittelt hast.

E-Gü nannten Dich viele Schüler, die Dich bewunderten und verehrten. Das Gerücht von einer Waffenfabrik in der Schweiz, die Dir gehören sollte, wurde hartnäckig von Jahrgang zu Jahrgang weitergetragen – es hob Dein Image.

Auch im Kollegenkreis hinterläßt Du Deine Spuren: Freunde und eine Schwester Anna hast Du Dir gewonnen, die Dir auch über Deinen Schul-Abschied treu bleiben werden.

Gestaunt haben wir alle oft genug über Dein „geballtes" Wissen, wenn wir Dich z. B. ganze Opernpartien vortragen hörten oder bemerken mußten, daß Dein Gedächtnis Namen, Daten, Gedichte zuverlässig „ausspuckte". Wahrlich ein wandelndes Lexikon! Jederzeit anzapfbar!

Wehmut ergreift mich bei dem Gedanken, daß Deine unverwechselbare Gestalt, Deine reichen Kenntnisse (auch in Küche und Keller) dem Christianeum nicht mehr zur Verfügung stehen werden.

Gisa Hansmann

CHRONIK DES HALBJAHRES VON JANUAR – JUNI 1987

Januar	
	Der Erlös des Weihnachtsbazars in Höhe von 5 590,– DM wird wie in den Vorjahren dem evangelischen Kindergarten Belen in Santiago de Chile überwiesen.
	Die Schule ruft zur Solidarität mit dem benachbarten türkischen Ladenbesitzer auf, dessen Räume durch einen Brandanschlag vernichtet worden sind.
19.1.	Informationsabend für die Eltern der Viertkläßler
30.1.	Erster Tag des schriftlichen Abiturs
Februar	
1.2.	Mit Beginn des Schulhalbjahres treten Frau Klapdor (M, Spo) und Frau Scharfe (Bio) neu in das Kollegium ein.
3.2.	Eine Abendkonferenz des Kollegiums muß wegen Smog-Alarms in Hamburg verschoben werden.
16.2.	Die Anmeldewoche schließt mit 123 Neuanmeldungen für die neue 5. Klasse ab.
26.2.	Bundesjugendspiele im Geräteturnen
März	
3.3.	Im Rahmen des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia" wird die Handball-Schulmannschaft Hamburger Meister und qualifiziert sich damit für den Bundeswettbewerb in Berlin.
	Der Chinesische Generalkonsul in Hamburg, Herr Wang Yanyi, überreicht dem Schulleiter 5 wertvolle chinesisch-deutsche Wörterbücher als Geschenk unserer Partnerschule in Shanghai.

April

7.–18.4. 15 Schülerinnen unserer Partnerschule Birkenhead in Liverpool sind mit 3 Lehrern zu Gast am Christianeum

10.4. Der Schauspieler Peter Striebeck rezitiert vor Schülern der Ober- und Mittelstufe in der Aula aus Werken von Kurt Tucholsky.

13.4. Die Brass Band spielt zur Wiedereröffnung des durch einen Brandanschlag an Silvester zerstörten Feinkostgeschäftes in der Wilhelmistraße.

Foto: Nils Herberg

Abends referiert Herr Prof. M. Dietrich, Leiter der Klinischen Abteilung des Tropenkrankenhauses, vor interessierten Schülern, Eltern und Kollegen über AIDS.

15.4. Treffen der Lehrer der 5. Klassen mit den bisherigen Klassenlehrerinnen ihrer Schüler aus den anliegenden Grundschulen.

22.4. Besuch der Mitglieder eines norwegischen Lehrerseminars, die sich über den Informatikunterricht am Christianeum informieren.

30.4. Eine Schülergruppe des II. Semesters fährt mit Herrn Starck zu einer Jugendbegegnung nach Ost-Berlin.

Mai

11.5. Vier Chinesisch-Schüler des Christianeums, die sich dafür in einem Auswahlverfahren qualifizieren mußten, fliegen als Mitglieder der ersten Hamburger Schülerdelegation im Rahmen der Städtepartnerschaft zu einem 12tätigen Informationsbesuch nach Shanghai.

12.5. Die Abiturienten veranstalten zum Abschluß ihrer Schulzeit gemeinsam mit ihren Lehrern am Nachmittag eine Rallye durch die Hamburger Innenstadt.

13.5. Die Behörde für Schule und Berufsbildung bestellt Herrn Andersen gemäß der Änderung des Hamburgischen Schulverfassungsgesetzes zum Schulleiter auf Lebenszeit.

14./15. u. 18.5. Der Grundkurs Darstellendes Spiel unter der Leitung von Herrn Schäfer führt in der Aula das Schauspiel „König Johann" nach einer Shakespeare-Bearbeitung von Friedrich Dürrenmatt auf.

19.5. Der dänische Generalkonsul in Hamburg, Botschafter G. Schack Larsen, besucht mit seiner Frau und dem Kulturattaché das Christianeum, um über gemeinsame Vorbereitungen des Schuljubiläums zu sprechen.

25.–27.5. Mündliches Abitur

27.5. Besuch von 8 Schülern aus Leningrad am Christianeum, die als erste Schülergruppe überhaupt im Rahmen eines Austausches zu einem Gegenbesuch nach Hamburg kommen.

Juni

10.6. Herr Prof. Vosberg vom Max-Planck-Institut in Heidelberg referiert vor den Schülern der Oberstufe über das Thema „Die neue Genetik und ihre Bedeutung für die Medizin".

11.6. Im gleichen Rahmen referiert Herr Dr. Ellering vom Max-Planck-Institut München über das Thema „Mimischer Ausdruck und Emotionen".
Abends führen Chor, Solisten und das verstärkte Schüler-Eltern-Lehrer-Orchester unter Leitung von Herrn Schünicke in der Aula „Die erste Walpurgisnacht", Ballade von Johann Wolfgang von Goethe mit der Musik von Felix Mendelssohn Bartholdy, auf. Die Inszenierung besorgte Herr Petrlik.

12.6. Festliche Abiturientenentlassung in Gegenwart vieler Jubiläumsabiturienten. Es spielen das Orchester und die Brass Band. Abschließend wird die Aufführung der „Walpurgisnacht" wiederholt.

15.6. Das Kollegium und die Schülerschaft verabschieden Herrn Erich Jantzen, der nach mehr als 30 Jahren als Lehrer am Christianeum in den Ruhestand geht.

A

AN ALLE MITGLIEDER DES „VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS ZU HAMBURG-ALTONA e.V."

Es gibt viele Dinge an unserer Schule, die den Unterricht und die vielen nebenschulischen Aktivitäten interessant und farbig machen: Musikinstrumente zur Ausleihe an die Schüler; Scheinwerfer und Podeste für die Bühnenarbeit; Stereomikroskope und Computerzentrum, Werkzeuge und Sportgeräte, Video- und Plattensammlungen, Lexika und Fremdsprachenbibliotheken; die Trikots für die Schulmannschaften; ein Fonds für die Literatur-AG und vieles mehr . . . . .

Dazu kommt unsere regelmäßig erscheinende Zeitschrift „Christianeum". Sie ist ein Spiegel der Entwicklungen und Ereignisse an der Schule; ein Forum unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen.

Alles das ist uns in den letzten Jahren aus den Mitteln unseres Vereins ermöglicht worden, der übrigens bald sein 50jähriges Bestehen feiert.

Was ursprünglich nur als Zugabe zu den regulären Mitteln der Schule gedacht war, als Fonds für spezifische Wünsche, ist inzwischen fast lebensnotwendig für uns geworden. Die Sondermittel vom Amt für Schule, aus denen in früheren Jahren besondere Anschaffungen der Schule finanziert werden konnten, sind inzwischen so gekürzt worden, daß sie kaum noch für das Notwendigste reichen.

Da überdies das Christianeum im September nächsten Jahres unter Aufbietung aller Kräfte und mit vielen Veranstaltungen sein 250jähriges Jubiläum feiern wird, ist absehbar, daß die bisherigen finanziellen Mittel des Vereins nicht mehr ausreichen werden, seine bewährte Arbeit zum Wohle der Schule fortzusetzen.

Aus diesem Grunde hat sich die Mitgliederversammlung des „Vereins der Freunde des Christianeums" entschlossen, nach fast 10 Jahren den Jahresmitgliederbeitrag ab 1988 auf nunmehr

30,– DM

zu erhöhen – das sind monatlich 2,50 DM und damit weniger, als viele Grundschulen für vergleichbare Aufgaben erheben.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis und Ihre Billigung.

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

gez. Harald Neuhaus
Vorsitzender des Vereins

gez. Ulf Andersen
Schulleiter und Mitglied des Vorstandes

Konto-Nummern des Vereins:

Postscheckkonto Hamburg 40280-207 (BLZ 200 100 20)
Hamburger Sparkasse, Kto. 1265/125029 (BLZ 200 505 50)

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
42. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1987

Liebe Eltern und Ehemalige,
liebe Freunde des Christianeums!

1988 wird das Jahr des

250JÄHRIGEN JUBILÄUMS

des Christianeums sein.

Die Schule wird diesen denkwürdigen Anlaß am 18. September mit einem Festakt in der Musikhalle begehen. Am 19. September, dem eigentlichen Gründungstag, werden die Feierlichkeiten ihren Höhepunkt erreichen.

Aus diesem Anlaß wird die wechselvolle und in mancher Hinsicht einzigartige Geschichte des Gymnasii Academici Altonensis lebendig gemacht. Das Altonaer Museum wird im Zusammenwirken mit der Schule eine repräsentative Ausstellung zur Geschichte des Christianeums gestalten. Eine umfassende Festschrift neuen Typs und weitere Publikationen sind in Vorbereitung. Die Schätze unserer historischen Bibliothek werden aus Anlaß des Jubiläums wieder einmal der Öffentlichkeit vorgestellt.

Das Schuljubiläum soll nicht nur als Blick zurück gefeiert werden. Wir wollen vielmehr ein breites Spektrum des aktuellen Schullebens präsentieren. Dazu werden musikalische und schauspielerische Darbietungen ebenso gehören wie viele sonst weniger Aufmerksamkeit findende Leistungen anderer Bereiche und Gruppen.

Das Schuljubiläum soll schließlich Anlaß sein, auf verschiedene Weise die Verbindung des Christianeums mit seinen Ehemaligen, den Eltern der gegenwärtigen Schülerinnen und Schüler, den Nachbarn und allen anderen Freunden neu zu knüpfen oder, wo diese schon bestehen, sie zu vertiefen. Zum 17./18. September wird ein

Begegnungswochenende in der Schule stattfinden, und auch gesellige Veranstaltungen sind geplant. Schließlich werden Gäste aus Dänemark und von unseren Partnerschulen in Birmingham und Shanghai erwartet, auf daß die schon bestehenden internationalen Schülerkontakte verstärkt werden mögen.

Das Christianeum steht vor außerordentlichen Anstrengungen. Es sind Aufwendungen unumgänglich, die die eigene Kraft der Schule weit übersteigen und die auch der „Verein der Freunde" aus seinen laufenden Einnahmen nicht bestreiten kann. Im Interesse der Schule, also ihrer ehemaligen, gegenwärtigen und künftigen Schüler, muß die aus dem besonderen Anlaß erwachsende Motivation umgesetzt werden. Deshalb bittet der Verein seine Mitglieder und darüber hinaus alle, die sich als Freunde des Christianeums fühlen, die Schule mit einer

Sonderspende 250 Jahre Christianeum

durch Überweisung unter diesem Stichwort auf das Postgirokonto Hamburg 40280-207 (BLZ 200 100 20) oder auf das Konto der Hamburger Sparkasse 1265/125029 (BLZ 200 505 50) nach Kräften zu unterstützen. Für Beträge ab DM 50,– wird eine steuerlich anzuerkennende Spendenquittung erteilt.

Das Christianeum vertraut auf Ihre Hilfe!

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

Der Vorstand

gez. Harald Neuhaus
(Vorsitzender)

gez. Ulf Andersen
(Schulleiter und
Mitglied des Vorstandes)

INHALT

Aufruf zum 250jährigen Schuljubiläum 2

Abiturientenentlassung 1987

Programm 5
Ansprache des Schulleiters Ulf Andersen 6
Ansprache des Abiturienten Michael Krämer 11
Ansprache der Abiturientinnen Katharina Steinrücke und Ruth Herzog . 12
Ansprache Hans-Gustav Rittmeyer – 50 J. Abiturjubiläum 14
Namensliste der Abiturienten 1987 16

2. Eltern-, Lehrer-, Schüler-Seminar „CHRISTIANEUM 1987"

Einführung 18
Referat Manfred Schiffel (Hamburger Schülerhilfe) 20
Protokolle der Arbeitsgruppen: „Lernen: Lust oder Frust?" 27
Protokolle der Arbeitsgruppen: „Christianeum, Studium, Beruf – 3 Welten?" 36
Protokoll der Arbeitsgruppe: „Naturwissenschaften am Christianeum" 39

Theater am Christianeum

„Die erste Walpurgisnacht" 41
„König Johann" 43

Aus dem Schulleben

Schriftsteller lasen am Christianeum (6) 46
Vorsemesterkurs beim „Russischen Sprachseminar" 48
1. Latein-Wettkampf der Unterstufe 50
Berufsinformation „vor Ort" 1987 56

Personalia

Ulf Andersen – 10 Jahre Schulleiter 53

Chronik des Halbjahres (Juli–Dezember 1987) 57

Klassen- und Projektreisen 1987 59

SV-Bericht 1986/7 60

Bericht des Elternrates 1986/7 61

Mitglieder der Schulkonferenz 62

Familiennachrichten und Bekanntmachungen 63

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

Verantwortlicher Redakteur: Gunter Hirt, Hartkrögen 37, 2000 Hamburg 56

Redaktion: Ulf Andersen, Jürgen Dräger, Karin Müller,
Margarethe Müller von Blumencron, Rosemarie Nowack

Schulanschrift: Otto-Ernst-Straße 34, 2000 Hamburg 52;
Telefon 040/38 07 21 82-3

Herstellung: Hans Christians Druckerei, Hamburg

ABITURIENTENENTLASSUNG

am Freitag, dem 12. Juni 1987, um 18.00 Uhr in der Aula

PROGRAMM

1. Franz Schubert, Symphonie Nr. 5 B-Dur, 1. Satz Allegro
   Es spielt das Streichorchester, Ltg.: Maria Kaiser
2. Ansprache des Schulleiters
3. Ansprachen der Abiturienten Michael Krämer, Philip Franz, Katharina Steinrücke und Ruth Herzog
4. Grußworte eines Jubiläumsabiturienten
5. Franz Schubert, Symphonie Nr. 5, 3. u. 4. Satz
   Menuetto – Trio – Allegro vivace
6. Ausgabe der Abiturzeugnisse
7. Verleihung der Preise durch den Vorstand des Vereins der Freunde des Christianeums
8. Musik der Brass Band, Ltg.: Werner Achs
   Birdland (J. Zawinul)
   Why (J. H. Seyfahrt)
   Moten Swing (S. Nestico)
   Tuxedo Junction (J. Edmondson)

PAUSE

Um 20.30 Uhr in der Aula

„Die erste Walpurgisnacht"
Ballade von Johann Wolfgang von Goethe
Musik von Felix Mendelssohn-Bartholdy

Es singen und spielen der Chor des Christianeums, Chorsolisten, das verstärkte Schüler-Eltern-Lehrer-Orchester sowie die Solisten Christfried Biebrach (Bariton), Knut Schoch (Tenor), Harald Stockfleth (Tenor)

Musikalische Leitung: Dietmar Schünicke
Regie und Inszenierung: Ivo Petrlik

ANSPRACHE DES SCHULLEITERS ULF ANDERSEN ZUR ENTLASSUNG DER ABITURIENTEN

Der Physiker Werner Heisenberg zitierte einmal aus den Schriften eines vor 2500 Jahren lebenden chinesischen Weisen eine Erzählung, die er zur Erklärung heutiger Probleme für hilfreich hielt:

„Als Dsi Gung durch die Gegend nördlich des Han-Flusses kam, sah er einen alten Mann, der in seinem Gemüsegarten beschäftigt war. Er hatte Gräben gezogen zur Bewässerung. Er stieg selbst in den Brunnen hinunter und brachte in seinen Armen ein Gefäß voll Wasser herauf, das er ausgoß. Er mühte sich aufs äußerste ab und brachte doch wenig zustande.

Dsi Gung sprach: Da gibt es eine Einrichtung, mit der man an einem Tag hundert Gräben bewässern kann. Mit wenig Mühe wird viel erreicht. Möchtet Ihr die nicht anwenden? Der Gärtner richtete sich auf, sah ihn an und sprach: Und was wäre das?

Dsi Gung sprach: Man nimmt einen hölzernen Hebelarm, der hinten beschwert und vorne leicht ist. Auf diese Weise kann man das Wasser schöpfen, daß es nur so sprudelt. Man nennt das einen Ziehbrunnen.

Da stieg dem Alten der Ärger ins Gesicht, und er sagte lachend: Ich habe meinen Lehrer sagen hören: Wenn einer Maschinen benutzt, so betreibt er alle seine Geschäfte maschinenmäßig; wer seine Geschäfte maschinenmäßig betreibt, der bekommt ein Maschinenherz. Wenn einer aber ein Maschinenherz in der Brust hat, dem geht die reine Einfalt verloren. Bei wem die reine Einfalt hin ist, der wird ungewiß in den Regungen seines Geistes. Ungewißheit in den Regungen des Geistes ist etwas, das sich mit dem wahren Sinn nicht verträgt. Nicht daß ich solche Dinge nicht kenne, ich schäme mich, sie anzuwenden."

Das Verhalten dieses Alten spiegelt bekanntlich einen historischen Hintergrund wieder. Wir wissen heute, daß die Chinesen nicht nur das Pulver erfunden hatten, ein Jahrtausend bevor die Europäer eine Ahnung davon bekamen, sondern über Maschinen und Kriegsgerät verfügten, von denen das Abendland nicht einmal träumen konnte.

Irgendwann aber im Laufe der weiteren Geschichte kommt es zu dem staunenswerten Phänomen, daß sich die Chinesen von den Errungenschaften ihrer technischen Erfindungsgabe wieder abwenden. Welche Motive sie dafür hatten, ist bis heute nicht geklärt. Vielleicht ist es diese „Ungewißheit in den Regungen des Geistes", die der alte Mann so fürchtete.

Wie anders dagegen die Entwicklung in Europa: Naturwissenschaft und Technik gaben den Menschen das Bewußtsein, die Schlüssel zu einer neuen Welt und zu einem unbegrenzt glücklichen Leben, frei von Mangel und Mühsal, in der Hand zu haben. Descartes erklärte uns zu „Herren und Eigentümern der Natur." Der Mensch des Abendlandes begann sich als entfesselter Prometheus zu fühlen.

Heute ist es an uns, „Ungewißheit in den Regungen des Geistes" zu verspüren, wenn wir daran denken, wohin sich Naturwissenschaften und Technik entwickelt haben.

Wenn ich daran jetzt einige Betrachtungen knüpfen möchte, dann nicht, weil ich der Meinung wäre, wir sollten dem chinesischen Beispiel folgen, son-

dern weil ich denke, daß sich aus der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung unserer Zeit Konsequenzen für jeden einzelnen ergeben, an denen sich Bildung und Reife, die wir euch heute bescheinigen werden, erst noch bewähren sollen. Der Maßstab für Reife ist für mich aber der Grad, in dem jemand bereit ist, abgewogen zu urteilen und verantwortlich zu handeln.

Wir alle wissen, oder ahnen es zumindest, daß der technische Fortschritt und die damit verbundene Verfügungsmacht des Menschen eine Dimension erreicht haben, die sich unserem Bewußtsein kaum noch erschließt. Der Technologiephilosoph Hans Jonas bemerkt dazu, die dem Menschenglück zugedachte Unterwerfung der Natur, die heute auch auf die Natur des Menschen selbst abziele, habe im Übermaß ihres Erfolges zu größeren Herausforderungen geführt, als je dem menschlichen Sein aus eigenem Tun erwachsen sei. Alles daran sei neuartig, dem bisherigen unähnlich, der Art wie der Größenordnung nach.

Konkret heißt das: Der naturwissenschaftliche Erkenntnisstand und die erreichten technischen Errungenschaften geben uns nicht nur die Chance, die Menschheit von der ständigen Bedrohung durch Hunger, Epidemien und Naturgewalten zu befreien und den Traum von unerschöpflichen Energiequellen zu erfüllen. Sie machen zugleich auch tödliche Risiken nicht nur für die jetzt lebenden Menschen erkennbar, sondern auch für spätere Generationen, für anderes Leben, für unsere bio-physikalischen Lebensbedingungen und damit für die Schöpfung insgesamt. Denken wir an die Folgen von Tschernobyl, an die drohende Zerstörung der Ozon-Schutzschicht, an die schon denkbaren und machbaren Humanexperimente, an das immer schnellere Aussterben ganzer Gattungen von Lebewesen. Die Vorstellung, daß allein während dieser Abiturfeier etwa vier weitere Tier- oder Pflanzenarten ausgestorben sein werden – täglich etwa 50 –, macht uns dramatisch bewußt, daß der Mensch die vorgefundene Natur zwar vernichten, nicht aber gleichwertig ersetzen kann. Das Alarmierende ist, daß es immer schwieriger wird, Wirkungen und Folgen technischer Entwicklung und ihrer Anwendung zu überblikken. Der technische Fortschritt droht eine Eigendynamik zu entwickeln, mit der die verantwortlich Beteiligten möglicherweise gar nicht mehr abwägend Schritt halten können. Günther Anders nennt das die Unfähigkeit, seelisch „up to date", auf dem laufenden unserer Produktion zu bleiben, also dem Verwandlungstempo unserer Produkte zu folgen und „die uns in die Zukunft vorauseilenden oder uns entlaufenden Geräte" einzuholen. Allein in der Gen-Technologie ist die Entwicklung in den letzten 2½ Jahren so rasch vorangeschritten, daß eine eigens eingesetzte Enquête-Kommission des Bundestages sich mit Mühe auf die sogenannte „Technikfolgeabschätzung" und „Technikbewertung" einigen konnte. Immerhin hält man schon jetzt ein Verbot gentechnologischer Eingriffe in die menschliche Keimbahn, ein Verbot der Erzeugung identischer Mehrlinge beim Menschen sowie Schimärenbildung von menschlichen und tierischen Embryonen vonnöten. Man fühlte sich an die Frankenstein-Phantasien der Mary Shelley oder das sagenhafte Golem-Experiment des Rabbi Löw erinnert, wäre das Thema nicht so beklemmend.

Aber auf der anderen Seite wird in uns die Hoffnung geweckt, gerade durch die Gen-Technologie die Welt von morgen von zwei der furchtbarsten Alpträume zu erlösen, dem Hungertod und dem Krebs. Diese Ambivalenz gilt

für nahezu alle friedlichen Entwicklungen der jüngsten Zeit. Eine konsequente Abkehr vom wissenschaftlich-technischen Fortschritt, eine blindwütige Maschinenstürmerei kann sich die Menschheit ohne Rückkehr zu einem Leben voller Entbehrung und drückender Abhängigkeit gar nicht mehr leisten. Grundprobleme würden nicht gelöst, sondern nur verschärft. Auch die Chinesen haben in diesem Jahrhundert begonnen, den Anschluß an das industrietechnologische Zeitalter zurückzugewinnen, freilich auch um den Preis des Verlustes der „reinen Einfalt".

Angesichts der übermächtigen Beeinflussung unserer Welt durch Wissenschaft und Technik ist die Zeit der beziehungslosen Freiheit der Wissenschaft vorbei. Immer mehr wird die Frage nach den Folgekosten zum Kriterium von Entscheidungen werden müssen. Von der richtigen Einschätzung der Chancen und Risiken wird es abhängen, ob es gelingt, den Frieden in der Welt zu bewahren und eine dauerhafte Lebensordnung zu sichern. Das große Risiko für die Zukunft wird darin bestehen, daß wir mit einer Kluft zwischen dem, was wir wissen, und dem, was wir tun können, leben müssen. Die Entscheidung, ob etwas theoretisch Machbares auch tatsächlich in die Realität umgesetzt wird und ob wir uns das auch leisten können, kann nicht mehr von den Naturwissenschaftlern und Technikern allein getroffen werden. Es sind gesamtgesellschaftliche Fragen, das heißt, sie können nur entschieden werden im ständigen Dialog mit der größtmöglichen Zahl unterschiedlich denkender und vorgebildeter Menschen. Im engeren Sinne betrifft das natürlich die Hochschulen, in denen es zu einer Wiederannäherung der Natur- und technischen Wissenschaften an die Geisteswissenschaften und zu einer gegenseitigen Durchdringung kommt. Insgesamt gilt das aber für die demokratische Gesellschaft überhaupt, ihre Institutionen und Gruppierungen und ihre kritische Öffentlichkeit. Angesichts von Risiken, die das Vorstellungsvermögen selbst von Experten übersteigen, liegt es auf der Hand, daß es technische Entwicklungen ohne breiteste Rückkoppelung in der Öffentlichkeit und ohne die Bereitschaft zur Korrektur und nötigenfalls zur Umkehr nicht mehr geben darf.

Das setzt allerdings voraus, daß die an diesem öffentlichen Prozeß Beteiligten, und das wäre im Idealfall jeder mündige Bürger, sich ständig um ergänzenden Sachverstand bemühen und daß die Verantwortung jedes einzelnen für das Gemeinwohl mit dem Grad der Bildung wächst. Der Mensch, der sich vor sich selbst zu lebenslangem Lernen verpflichtet, ist längst keine Utopie mehr, sondern Notwendigkeit. Ich denke, daß sich das Bewußtsein für diese Zusammenhänge auch durchsetzt. Allen Unkenrufen und allen Schmähungen zum Trotz haben sich nach meiner Meinung Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik gar nicht schlecht bewährt. Ökologisches Denken ist unter dem Druck der Öffentlichkeit in einem Maße Maxime politischer und technologischer Entscheidungen geworden, wie es noch vor 15 Jahren unvorstellbar gewesen wäre. Senator Meyer-Abich sprach kürzlich zu Recht davon, daß die Umwelt- und Energiepolitik zur „Schule der Nation" geworden sei. Mit Sicherheit hat das demokratische System sich hier als flexibler erwiesen als jede obrigkeitsstaatlich-autoritär ausgerichtete Herrschaftsform in der Welt. Wenn es dennoch Unbehagen gibt am bestmöglichen Zustand staatlicher Entscheidungskompetenz, dann liegt das nicht daran, daß dieser Staat als System schlecht ist

oder diese Gesellschaft von Übel, wie es die rigorose Überzeugung einer vor allem jugendlichen Minderheit in unserem Staate ist. Ich glaube vielmehr, daß viele unserer Politiker, im grellen Licht ungewohnter Entscheidungszwänge stehend, Schwächen erkennen lassen, die zu einer Verunsicherung der von ihnen Geführten führen müssen: das unzureichende Sachwissen, der auf die Intervalle vierjähriger Legislaturperioden fixierte Kleinmut, die taktisch bestimmten Halbheiten, das dominierende Interesse an der Erhaltung persönlicher Macht. Dagegen sind Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft, Leistungs- und Durchsetzungsvermögen politischer Führung gefragt. Führung bedeutet Perspektiven zu entwickeln, setzt unkonventionelles Denken voraus, verlangt Mut zur Utopie, bedeutet Zielkonflikte zu erkennen und Prioritäten zu setzen und sollte am Ende auch Hoffnung vermitteln. Politik ist zu wichtig, als daß man sie der Mittelmäßigkeit überlassen dürfte. Das ist ohne Häme an die Adresse der Politiker gemeint. Es richtet sich an diejenigen, die ihren Sachverstand und ihre Erfahrung der Politik vorenthalten.

Was meinen wir aber, wenn von politischer Verantwortung die Rede ist? Wir sprechen gemeinhin von der Verantwortung vor dem Gewissen, der Verantwortung vor dem Gesetz und der Verantwortung vor denen, denen man rechenschaftspflichtig ist. Max Weber fordert eine „Verantwortungsethik" und meint damit die persönliche Verantwortung eines jeden für die Folgen seines Tuns. C. F. v. Weizsäcker spricht demgegenüber von der Verantwortung vor der uns allen gemeinsamen Vernunft: Jeder muß den anderen darauf ansprechen können, daß es im politischen Zusammenleben Tatsachen gibt, an denen man nicht vorbei kann, und Handlungen, zu denen man bereit sein muß. Politische Verantwortung wäre nach Weizsäcker diejenige Mitträgerschaft an unserem politischen Leben, der sich keiner entziehen kann, wenn er nur bereit ist, sich den Forderungen der Vernunft zu stellen. Ferner gibt es die besondere Verantwortung des Wissenschaftlers, Folgen von Entscheidungen bewußt zu machen, die andere nicht durchschauen können, die vor allem der Tatsache Rechnung trägt, daß Politiker die ihnen zufallende Verantwortung gar nicht alleine tragen können.

Es gibt mancherlei Gründe, sich seiner Verantwortung für das Allgemeine und das Zukünftige zu entziehen. Am schlimmsten erscheint es mir, wenn Gesinnung und Haltung modischen Strömungen unterworfen werden.

Ich möchte das an zwei Phänomenen konkreter sagen: Wir alle haben es miterlebt, daß bei der vorletzten Bürgerschaftswahl im November die GAL einen erheblichen Sprung nach vorn tun konnte. Auffallend ist dabei die unterschiedliche Dichte der Sympathisanten in den einzelnen Wohngegenden. Nun könnte ich nachvollziehen, daß man aus rigider ökologischer Sicht der Dinge zu der Entscheidung gelangen kann, Grün zu wählen. Ich kann mir sogar vorstellen, daß man von einer bestimmten Prämisse aus zu dem Schluß kommt, dieser Staat sei es nicht wert, sich mit ihm zu identifizieren – ich will gleich hinzufügen, daß ich für mich persönlich das Recht in Anspruch nehme, dieser zweiten Auffassung mit allen Möglichkeiten der politischen Auseinandersetzung entgegenzutreten. Es übersteigt jedoch mein Vorstellungsvermögen, daß man eine so folgenreiche Wahlentscheidung trifft, weil es in gewissen Schickeria-Zirkeln zwischen Harvestehude und Blankenese „in" ist, ja in

gewisser Weise prickelnd aufregend, sich mit einer bestimmten Farbe zu schmücken.

Das andere Phänomen: Es gibt seit einigen Jahren unter manchen jungen Menschen eine Lebensphilosophie, die sich vor allem in Äußerlichkeiten manifestiert. Wie bunte Schmetterlinge gaukeln sie im Sonnenlicht unserer Gesellschaft von Blütenkelch zu Blütenkelch und saugen den Nektar, wenn er nur möglichst exotisch schmeckt. In einem Zeitungsbericht fand ich sie folgendermaßen beschrieben: „Man sieht sie flott daherkommen, er auf dem 1000-Mark-Fahrrad, sie auf solidem Schweizer Schuhwerk. Er mit Lesebrille, sie mit Aktentasche und Walkman . . .“ Dale Carnegies „Anleitung zum Erfolg“ ist bei ihnen zum Bestseller geworden. Die Rede ist von den „Young Urban Professionals“, kurz Yuppies genannt. Wie alle intellektuellen Moden der letzten Jahrzehnte hat auch diese aus dem Exportland für konfektionierte Lebensformen zu uns gefunden. Wie ich höre, daß ihr wichtigstes Problem das perfekte Styling sei, kein Geld zu haben das größte Verbrechen und ihre Lebensphilosophie im hedonistischen Genuß des Hier und Heute liege, dann könnte mich doch ein wenig die Sorge beschleichen, ob die Verantwortung für unsere Zukunft in die richtigen Hände kommt. Denn die Selbstverständlichkeit, mit der diese Jungdynamikerbewegung sich das Etikett umhängt, die neue „Elite“ zu sein, verschlägt einem die Sprache. Ihnen seien die Worte Carlo Schmids – eines der Väter unseres Grundgesetzes und eines der seltenen *hommes de lettres* der deutschen Nachkriegspolitik – ins Erfolgsbuch geschrieben:

„Eine Bildungsschicht ist aber nur dort wirkliche Elite, wo sie sich nicht außerhalb stellt und wo sie nicht glaubt, sich oberhalb stellen zu müssen, sondern wo sie sich als Mitgestalter der Leitbilder und der Ordnungen eingliedert und sich dabei trotz ihrer numerischen Unterlegenheit als wirksamer Faktor bewährt. Es ist schwer, Gruppen als Elite zu akzeptieren, wenn sie nicht täglich Zeugnis davon ablegen, daß sie der Tugend der Demut sich verpflichtet fühlen, das heißt, daß sie bereit sind, sich so tief zu bücken, wie tief unter unserer Stirn die Erde nun einmal liegt, auf der wir stehen. Nur dann hat man ein Recht, sich dessen zu rühmen, daß man nach den Sternen blickt. Doch mancher, der glaubt, sich zu gut zu sein, sich so zu bücken, blickt gar nicht nach den Sternen, sondern trägt nur den Kopf in den Wolken, und das ist etwas sehr anderes.“

Worin besteht nun die besondere Verantwortung des frischgebackenen Abiturienten, der heute glaubt, von drückenden Zwängen und lästigen Pflichten befreit zu sein? Sie ergibt sich zunächst daraus, daß ihr euch in der prägsamsten Phase eures Lebens befindet und es auch ein Ausdruck von Verantwortung ist, in den nächsten Jahren auf den Hochschulen und wo immer es möglich ist, euren Horizont so zu erweitern, wie es nur in diesem Alter möglich ist. Und sie ergibt sich daraus, daß junge Menschen in den großen gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen unentbehrlich sind, weil sie Probleme in einer Weise unbefangen sehen können, wie es den Älteren meist nicht mehr gegeben ist.

ANSPRACHE DES ABITURIENTEN MICHAEL KRÄMER

Liebe Anwesende!
Wie sprach schon Homer: „Sage mir, Muse, die Taten des vielgewanderten Schülers, welcher so lange geirrt, vieler Lehrer Unterricht gesehen und Sitte gelernt hat und noch viel mehr unnennbare Leiden erduldet, seinen Geist zu retten, und seine Entlassung."

Als ich zum erstenmal diese Schule betrat, die dann für zehn Jahre meine Heimat werden sollte, entlockte sie meinem Mund ein ungläubiges „Ahhhh" und „Ohhhh". Wie groß erschien mir damals dieses Gebäude, wie unzählbar seine Gänge, wie rätselhaft der Humanismus!

Durch den Lateinunterricht wurde ich schon früh in die humanistische Gedankenwelt eingeführt, zur vollen Entfaltung gelangte dieses Wissen jedoch erst mit dem Erlernen des Griechischen ab Klasse 9, auch wenn sich für die Mehrheit der Schüler der Satz „χαλεπά τα καλά", alles Schöne ist schwierig, einmal mehr bewahrheitete.

Der altsprachliche Unterricht machte es mir möglich, Einblick in die schwierigen Gedankengebäude der alten Griechen und Römer zu erhalten, sei es durch die Lehrbücher „redde rationem" oder „Ianua Linguae Graecae", sei es durch Lektüre von Cäsar, Catull, Goscinny, Platon, Tacitus oder Xenophon, dessen komplizierter Satzbau und interessante, weil abwechslungsreiche Schilderungen seiner „Anabasis" mich besonders fesselten.

Doch auch in der Mathematik offenbarten sich mir nun völlig neue Probleme, sann ich doch jetzt in Anlehnung an das sokratische Apfelmodell darüber nach, ob, wenn man eins und eins addiert, die erste oder die zweite Eins zur Zwei wird. Sogar die Chemie erregte mein Interesse, als ich in die Wunderwelt der organischen Stoffe eindrang. Aus dem Lateinunterricht wissend, daß die Welt aus Atomen besteht, machte es besonders viel Freude, ganze Molekülmonster aus Holzkugeln zu basteln, und wie oft versuchten wir, den Zerfall von Molekülen so wirklichkeitsgetreu wie möglich darzustellen. Auch die Nomenklatur der Biologie geht dem Altsprachler viel besser über die Lippen, ja sogar das Modell der Schule als Keimzelle der Gesellschaft findet er mit geübtem Blick in biologischen Nachschlagwerken:

Bevor nämlich die in der extrazellulären Flüssigkeit herantransportierten Nährstoffe der Zelle zur Verfügung stehen, müssen sie noch ein Hindernis, nämlich die Zellmembran, passieren. Dies geschieht teils durch Diffusion, teils durch energieverbrauchende chemische Prozesse, die als aktiver Transport zusammengefaßt werden.

Ist dieses Beispiel nicht auch auf das ganze Dasein zu übertragen? Ist nicht tatsächlich die Schule der Keim und die Keimzelle der Gesellschaft!? Der Schüler tritt aus der schützenden Hülle der Lehranstalt hinaus in die Wirklichkeit, von der er weiß, daß er sie meistern wird. Um die Reife für diesen Schritt zu beweisen, mußte auch er ein Hindernis durchqueren. Auch hier geschah ein Beispiel von tätigem und duldendem Transport. Teils diffundierten Schüler tatenarm durch dieses Abitur, teils war es auch mit enormem Energieverbrauch verbunden.

Schon an diesen wenigen Beispielen kann man erkennen, wie fächerübergreifend der altsprachliche Unterricht ist. Der Humanismus stellt aber auch

einen Wert an sich dar, der nicht allein seiner Tradition entspringt; viel wichtiger ist der Spaß, den jemand daran hat. Wenn in unserem Semester nur vier Schüler den Griechisch-Leistungskurs belegt haben, so muß man bedenken, daß es sich hierbei nicht um einen Trend handelt, sondern daß die Zahl der Interessenten von Jahr zu Jahr schwankt. Vielleicht werden es ja das nächstemal fünf.

Der Humanismus lebt.
Es lebe der Humanismus!

Guten Abend.

Co-Autoren: David Axelos und Martin Chitrala

ANSPRACHE DER ABITURIENTINNEN KATHARINA STEINRÜCKE UND RUTH HERZOG

K.: Hochverehrte Anwesende,
wir haben uns zu dieser Stunde im vertrauten Kreise zusammengefunden. Mit Wehmut im Herzen empfangen wir aus den Händen unseres Schulleiters unser Abiturzeugnis. Es bescheinigt uns die geistige Reife. Lassen Sie uns zurückschauen: neun Jahre in der großen Familie dieser Schule, in denen engagierte Mitschüler und kompetente Lehrer zu Freunden wurden. Neun Jahre im Christianeum, einer Schule, die aus dem Niveau der anderen Schulen herausragt. Sie gibt uns Abiturienten die Chance, uns herauszuheben aus dem grauen Heer unserer Geburtsjahrgänge.

R.: Das hast du aber schön gesagt! Du schmeichelst allen, eckst nicht an, übst keine Kritik. Dabei ist an dieser Stelle nur harte Kritik angebracht, die der Härte und Bedrohlichkeit unseres Schulalltags entspricht. Es waren neun Jahre, in denen es nicht um Menschen ging, sondern um anonyme Leistungsautomaten, nicht um die freie Entfaltung der Persönlichkeit, sondern um den sozialen Aufstieg. Und das bedeutet einen erbarmungslosen Kampf: jeder gegen jeden. Neun Jahre, in denen die ai-Gruppe versandete. Neun Jahre, in denen das politische Engagement der Schüler immer weiter abnahm, in denen die Schülervertretung zu einer Konzerte und Fêten organisierenden Schülergruppe wurde.

K.: Du machst es dir aber einfach! Immer nur Kritik! Hat uns das Christianeum nicht humanistisch gebildet? Hat es uns dadurch nicht mehr als anderen Gleichaltrigen die Wege der Erkenntnis eröffnet? Wir haben nicht nur in den Geisteswissenschaften einen ganz hervorragenden Unterricht genossen, sondern auch in den musischen Fächern und Naturwissenschaften. Wir haben das nötige Rüstzeug erhalten, mit dem wir unser zukünftiges Leben meistern werden.

R.: Dein späteres Rüstzeug ist nicht die hochgelobte humanistische Bildung, sondern das Bankkonto deines Vaters, dein Leben, das du meistern willst, ist doch schon jetzt bis auf die Farbe deines Autos vorher-

bestimmt. Bei einer schon von klein auf geplanten und verfolgten Karriere bleibt kein Raum für Phantasie und Kreativität.

K.: Gerade auf unserer Schule wird durch eine Vielzahl von Möglichkeiten die Kreativität gefördert. Denke doch nur an Chor, Orchester, Theatergruppe, Literatur-AG usw.!

R.: Aber dieses reichhaltige Angebot wird oft nur von einer Minderheit genutzt. Kein Wunder, wer schon so viele Bücher, Instrumente und Theaterkarten von zu Hause bekommt, ist einfach übersättigt.

K.: Haben Sie gedacht, daß das, was wir bisher gesagt haben, unsere eigenen Worte sind?
Sie sind es nicht!
Wir haben einfach Zitate und Gedanken aus Abiturreden ehemaliger Jahrgänge zusammengestellt. Schon seit der Gründung unserer Schule sind unzählige Lobreden und inzwischen auch schon einige kritische Reden gehalten worden. Und die gleichen Gedanken werden immer wieder geäußert.

R.: Verständlicherweise, denn vieles von dem, was unsere Vorgänger gesagt haben, stimmt, im Lob wie in der Kritik. Es gibt keinen Neuschnee – hat Tucholsky gesagt, und das haben wir auch schon gemerkt. So war auch vieles von dem, was wir als so ungeheuer neu empfunden haben, Schnee vom vorigen Jahr und von vorigen Generationen. Es hat sich ja auch in der Schule, und damit meine ich die Schule schlechthin, gar nichts so wesentlich verändert. Noch immer besteht sie aus Lehrern und Schülern. Und in den meisten Fällen lernen die Schüler etwas von den Lehrern.

K.: Neu ist vielleicht, daß wir heute viel mehr Möglichkeiten haben, unsere eigene Meinung zu bilden und zu äußern. Und diese verschiedenen Meinungen und Ansichten treffen in der Schule aufeinander. Vor allem im Unterricht. Dadurch haben wir gelernt, offen zu sein für andere Meinungen, die eigene Meinung zu überprüfen, aber dennoch den eigenen Standpunkt zu vertreten.

R.: Die Zitate, die wir am Anfang gebracht haben, waren sehr kraß, und deswegen haben wir sie ausgewählt. Vermutlich war keines dieser Lob- und Tadelworte in seiner Schärfe je berechtigt.

Neun harte Jahre – aufgerieben im erbarmungslosen Konkurrenzkampf.

Neun glückliche Jahre in der großen Familie unserer Schule.

Weder das eine noch das andere trifft für uns zu.

Es waren nicht neun ungetrübte Jahre, und es waren auch nicht neun unerträgliche Jahre. Die meisten werden sagen: sowohl als auch.

K.: Also neun zwar ungetrübte, aber unerträgliche Jahre!

Wenn wir jetzt gern an die Schule zurückdenken, dann nicht nur an Chor- und Theaterproben und die Klassenreisen, sondern auch an den Unterricht.

Dafür möchten wir danken, und das sind unsere eigenen Worte und nicht Zitate aus alten Abiturreden.

ANSPRACHE DES „GOLDENEN" JUBILÄUMSABITURIENTEN HANS-GUSTAV RITTMEYER

Nach den Ansprachen der Abiturienten soll nun – wie üblich – noch ein Blick in die Vergangenheit geworfen werden. Ich bitte um Gehör.

SALUTO AUDITORIUM CHRISTIANEI!

Liebe goldene Mitjubilare!

Um es mit Schillers Worten zu sagen: ‚Der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe' stehe ich hier.

Als Klassensprecher hatte ich vor 50 Jahren eigentlich nur das Klassenbuch zu führen und sonst wenig zu sagen, auch bei unseren damaligen Theateraufführungen nicht:

Für ‚Die Mitschuldigen' von Goethe durfte ich nur die Kulissen schieben, und im ‚Biberpelz' von Gerhard Hauptmann saß ich als Souffleur im Kasten unter der Bühne.

Nun hat mich das Schicksal nach 50 Jahren ereilt, und ich soll im Namen meiner Konabiturienten Grußworte sprechen, wie das Programm dieser Feierstunde es bestimmt.

Um niemanden zu langweilen, kann ich nur ganz wenige, aber für unser Leben in den vergangenen 7 Jahrzehnten entscheidende Punkte herausgreifen:

Geboren sind wir alle 1917 und 1918, also noch im Kaiserreich gegen Ende des 1. Weltkrieges.

Die Morgenausgabe des ‚Hamburgischen Correspondenten' vom 4. Dezember 1917 hat als Schlagzeile auf der Titelseite ‚Waffenruhe im Osten', und auf Seite 3 befindet sich meine kleine Geburtsanzeige.

Wir wurden also in einer schweren Zeit geboren, unsere Väter waren zumeist als Soldaten an der Front.

Dann gab's Revolution, Diktat von Versailles, Inflation, große Arbeitslosigkeit und die Machtergreifung durch Hitler, als wir noch Schüler waren. –

Das Christianeum war damals noch in der Hohenschulstraße, etwa dort, wo heute im Tunnel die S-Bahn-Station Königstraße ist, in einem Bau aus dem Jahre 1725, auf einer alten Ansichtskarte noch als Königliches Christianeum bezeichnet.

Markanter Treffpunkt für uns Schüler war das Café Hirte am Bahnhof Altona, dort, wo heute das Schuhhaus Görtz ist.

Als Unterprimaner zogen wir in das neue Gebäude an der Behringstraße um. Es war als Lehrerseminar gebaut, dann aber als solches durch die Eingemeindung von Altona in Groß-Hamburg nicht mehr notwendig.

In diesem hellen, freundlichen Klinkerbau machten wir am 2. Februar 1937 Abitur. Und weil damals die Schulzeit um 1 Jahr verkürzt wurde, folgten uns schon im März die Unterprimaner. Hitler brauchte sie 2 Jahre später als Soldaten, wie sich dann leider herausstellte.

6 Monate Arbeitsdienstpflicht bedeuteten für die meisten von uns im Sommer 1937 Arbeit mit Schaufel und Spaten an der Schleswig-Holsteinischen Westküste.

Anschließend dann die 2jährige Dienstpflicht bei der Wehrmacht. Aus diesen 2 Jahren wurden für die meisten unseres Jahrgangs 8 Jahre bis zum Kriegsende, weil wir im Herbst 1939 nicht entlassen wurden.

Für viele schloß sich noch eine bittere Zeit der Gefangenschaft an. Manche von uns waren dadurch zu Beginn ihrer Berufsausbildung fast 30 Jahre alt.

Lehrstellen oder Studienplätze waren schwer zu finden. Aber irgendwie haben wir es doch alle geschafft.

Schon die alten Griechen wußten:

Τῆς δ'αρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν.
'Αθάνατοι, μακρὸς δὲ καὶ ὄρθιος οἶμος 'επ' αὐτήν.

Und so ist es auch heute noch: Der Weg ist steil und beschwerlich.

1962 wurden wir als 25jährige Jubiläumsabiturienten noch in das Schulgebäude in der Behringstraße eingeladen. Wir werden diesen Tag nicht vergessen, weil in der Nacht vorher eine Flutkatastrophe die Hamburger südlich der Elbe heimsuchte. Erst nach der Feierstunde erfuhren wir von dem nächtlichen Geschehen. Es konnte uns kein warmes Essen serviert werden, als wir uns im Altonaer Bahnhofsrestaurant zu einem Symposion versammelten, weil Strom und Gas ausgefallen waren.

Inzwischen ist nun unsere schöne neue Schule an der Behringstraße der Autobahn zum Opfer gefallen, so daß wir uns heute hier in diesen, uns fremden Räumen versammeln müssen. –

Wir denken an unsere gefallenen und inzwischen verstorbenen Freunde Gerd Matthiesen, Kurt Samwer und Carl-Wilhelm Clasen und besonders auch an unsern sehr verehrten Klassenlehrer Karl Wendling. Als Primaner bewunderten wir seine aufrechte politische Haltung und seine skeptische Einstellung zum 3. Reich, die er in seinen Diskussionen mit uns nicht verschwieg, bis er uns eines Tages bitten mußte, derartige Themen nicht mehr anzusprechen. Er war verwarnt worden. So war das damals.

Mit ihm waren wir als Unterprimaner im Schullandheim Puan Klent auf Sylt und fühlten uns auch nach der Schulzeit noch freundschaftlich mit ihm und seiner liebenswürdigen Frau verbunden.

Diese Wochen in Puan Klent als Tertianer und Primaner gehören zu unsern schönsten Schulerinnerungen. Wir fuhren damals noch mit dem Dampfer von Hamburg nach Hörnum, und auf Sylt gab es noch den Dünenexpreß, dessen Lokomotive gelegentlich von den Schienen kippte und dann mit unserer Hilfe wieder aufgerichtet wurde. Kein Jägerlatein, sondern in Fotos von damals festgehalten.

Heutzutage haben die Klassenreisen erheblich weitere Ziele. Für uns war die Welt noch sehr viel kleiner, nicht nur durch die langsameren Verkehrsmittel, sondern auch durch die Nachrichtenübermittlung ohne die heutigen technischen Möglichkeiten.

Das Leben war dadurch geruhsamer. Die Technik hat unsere Welt verändert, im Großen wie im Kleinen, in der Politik und in der Familie. Leider nicht nur zum Wohle der Menschheit!

Die Hektik unserer Zeit läßt uns nicht mehr so recht zur Besinnung kommen.

So ist es nun einmal:

‚Tempora mutantur, nos et mutamur in illis'.

Das wußte schon Kaiser Lothar I., ein Enkel Karls des Großen, vor 1100 Jahren. So steht es jedenfalls im ‚Büchmann'.

Möge es unseren heutigen Abiturienten gelingen, ihr Leben so zu gestalten, daß sie auch als Jubilare in 50 Jahren zufrieden zurückblicken können, und möge ihnen all das erspart bleiben, was unsere Generation durch eine verantwortungslose Politik so schwer belastet hat.

Möge uns allen der Frieden erhalten bleiben!

Die guten Wünsche, die ich im Namen der anwesenden Jubiläumsabiturienten zum Ausdruck bringen soll, gelten unserem alten, aber durch seine Schüler immer jung bleibenden Christianeum, vor allem aber den diesjährigen Abiturienten.

Glückauf für die Zukunft!

ABITURIENTEN 1987

Anker, Lars
Anting y Siedel, Carlos
Aulike, Andreas
Axelos, David

Bäumer, Camilla
Becker, Bettina
Behring, Ralf
Blank, Michaela
Bremer, Detlev
Budelmann, Antje
Bühler, Götz

Chitrala, Martin

Dörge, Jan
Dörner, Jan-Hendrik
Dräger, Jörg

Echarti, Charlotte
Ehrensberger, Julia

Fehlauer, Fabian
Felst, Ulrike
Främcke, Wiebke
Franz, Philip

Gebler, Christoph
Gohr, Beatrice
Grothe, Maren

Heesch, Anja
Heldman, Christiane
Hellwege, Christiane
Herberg, Nils
Herzog, Ruth
Holst, Mark

Jägersberg, Philipp
Janari, Mattia
Jensen, Alexander
Jochens, Andreas

Kang, Myung-Hoon
Krämer, Michael
Krause, Susanne
Krause, Ulrich
Krimphoff, Heike
Kron, Ina
Kruttke, Joana
Kurtze, Oliver

Lochner, Lukas

Malchow, Peter
Martin, Marcel
Matthae, Patrick
v. Maydell, Alix
Mayregg, Stefan
Meyer, Nicola
Meyer-Sievers, Andres
Möller, Thomas
Müller-Baumgart, Marc
Müller, Thomas
Müller von Blumencron, Albrecht

Narciß, Bernd

Nissen, Jan-Peter
Nolte, Esther

Ohst, Silke
Otto, Frank

Paulick, Christian
Paulsen, Dirk
Plöger, Stefanie
Poppenhusen, Christine
Pünder, Konstanze
Puls, Hella
Puls, Kathrin

Rabe, Maren
Reichel, Tobias
Reimers, Torsten
Rothkegel, Martin

Saucke, Julia

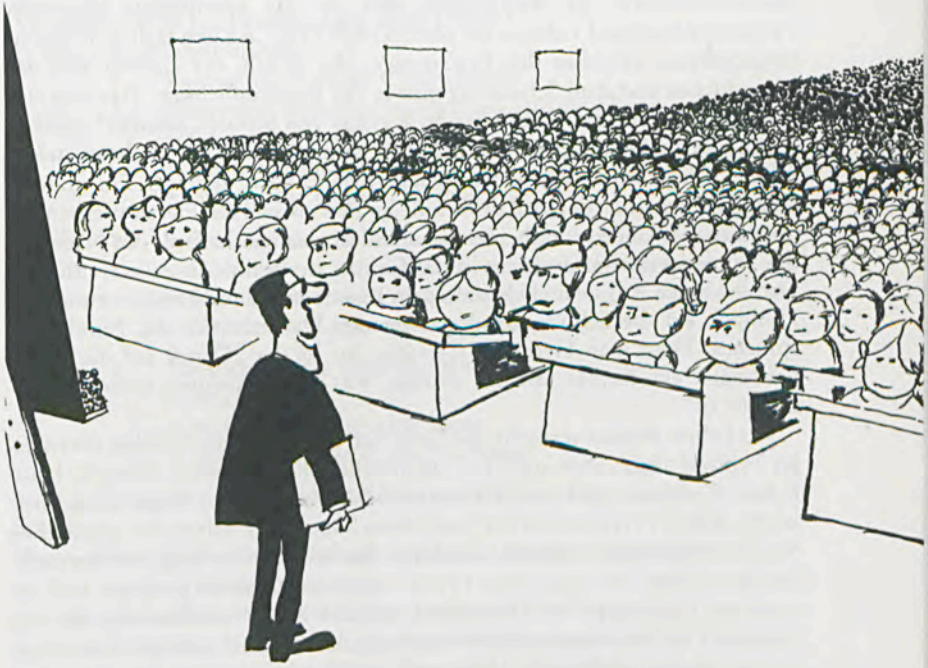
Seidel, Holger
Seyfahrt, Jan-Hendrik
Siemssen, Nico
Soltwisch, Dana
Steinrücke, Katharina
Stoltenberg, Ana-Cristina
Suxdorf, Marc

Töbermann, Christian
Trippner, Thomas

Voß, Martina

Weger, Christoph
Weißenborn, Christoph
Willner, Immo
Winkler, Alexander
Wundermacher, Regine

Zilberkweit, Ian



„Guten Tag, ich bin die Lehrerschwemme! Seid ihr der Pillenknick?“

2. ELTERN-LEHRER-SCHÜLER-SEMINAR „CHRISTIANEUM 1987" (29./30. AUGUST)

(siehe auch das Sonderheft „Christianeum", Jg. 36, H. 1, Sept. 1981)

Es ist schon etwas Besonderes, wenn 150 Eltern, 40 Lehrer und – leider nur – 25 Schüler ihren freien Sonnabend und den Sonntagvormittag dafür opfern, um sich zu freimütigen Gesprächen über gemeinsam empfundene Probleme der Schule zusammenzusetzen. Der Erfolg des ersten Unternehmens dieser Art vor sechs Jahren hatte Maßstäbe gesetzt, an denen sich Mitglieder des Elternrates, des Schülerrates und des Kollegiums orientierten, als sie das zweite „Eltern-Lehrer-Schüler-Seminar" des Christianeums in halbjähriger Ausschußarbeit vorbereiteten. Das, was alle an einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation am dringendsten interessierte, wurde auf die plakative Formel gebracht: „Schule zwischen Lust und Frust", wobei ein kleinerer Zirkel ein besonderes Augenmerk auf die naturwissenschaftlichen Fächer geworfen hatte.

Über das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus heißt es in den neuen „Richtlinien für Erziehung und Unterricht für die Sekundarstufe I": „Die Eltern vertrauen ihre Kinder der Schule an, sie setzen Vertrauen in die Schule, und die Schule ist auf dieses Vertrauen angewiesen. Die Schule setzt sich zum Ziel, diese Grundlage für ihre Arbeit zu erhalten und zu festigen. Das bedeutet Zusammenarbeit über den Rahmen dessen hinaus, was durch das Schulverfassungsgesetz institutionalisiert ist . . ." Das klingt vernünftig, beinahe selbstverständlich. In Wirklichkeit aber ist das gegenseitige Vertrauen zwischen Eltern und Lehrern ein zerbrechlich Ding. An den täglichen Berührungspunkten zwischen den Erwartungen der Eltern, der eigenen Welt der Jugendlichen und dem Schulalltag gibt es viel Empfindlichkeit. Das mag einmal daran liegen, daß jeder irgendwie etwas von Schule „versteht", weil er selbst einmal die Schulbank gedrückt hat; naturgemäß ist der Maßstab, der an Schule gelegt wird, von individuellen Erfahrungen geprägt. Ein anderer Grund ist sicherlich der, daß die Schule im Bewußtsein der Heranwachsenden über Lebenschancen entscheidet – zumindest solange am Ende das Nadelöhr des Numerus clausus droht; es ist das Gefühl, der Schule ausgeliefert zu sein. Damit werden Ängste und Hoffnungen, Erwartungen und Enttäuschungen in Hinblick auf die Schule zu beherrschenden Dauerthemen des Familiengespräches. Folgt man Hermann Giesecke, so ist der „Druck auf die Schulleistungen der Kinder fast das einzige, was von Erziehung noch übriggeblieben ist".

Als Lehrer ist man versucht, die Ursachen für Ängste der Schüler, für soziales Fehlverhalten, aber auch für unzureichende Arbeitseinstellung in häuslichen Einflüssen und im „Freizeitstreß" auszumachen. Dabei wird übersehen, daß ein Gymnasiast im Laufe eines Tages nicht selten der schulischen Sozialisation länger ausgesetzt ist als der familiären Erziehung. Auf der anderen Seite stehen hochgespannte Erwartungen der Eltern an greifbare und verwertbare Ergebnisse des Unterrichts als eine Art Dienstleistung, die sich besonders bei Stundenausfall oder vermeintlich undurchsichtigen Lerninhalten ungeduldig artikulieren. Wie wenig wird dabei bedacht, unter welchen Bedingungen Lehrer zu arbeiten haben!

Wenn man genau hinsieht, ist solche wechselseitige Kritik oft nur ein Ausdruck von Ratlosigkeit angesichts des Phänomens, daß der Jugendliche heute immer früher seine Selbstverwirklichung jenseits der Trampelpfade der Erwachsenenwelt sucht. Ein eigener Lebensstil setzt sich durch, in dem Wohlstand und Warenkonsum, Freizeit und Fernsehen eine dominierende Rolle spielen und der geschlossene Freundeskreis prägender wird als die Eltern oder gar die Lehrer. Schon aus diesem Grund war es wichtig, Vertreter der Schülerschaft in die Erörterungen des Seminars einzubeziehen. Sie haben ihre Chance überzeugend genutzt.

Auf dem Seminar wurde viel gefragt, offen kritisiert, und manche Nuß blieb ungeknackt. Wenn in den meisten Arbeitsgruppen der Wunsch nach engerer Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus laut wurde – an diesem Wochenende ist ein großer Schritt in diese Richtung geglückt. Neben den vielen anregenden schriftlichen Ergebnissen, die wir im folgenden veröffentlichen, waren die zwanglosen Gespräche während dieser eineinhalb Tage das erfreulichste.

A

In folgenden Themenbereichen konnten die Teilnehmer mitarbeiten (nach einem Einführungsreferat von Manfred Schiffel, Mitarbeiter in der Hamburger Schülerhilfe):

Themenbereich 1: „Lernen: Lust oder Frust?"

1. Teil: Bestandsaufnahme
   1. Lernverhältnisse am Christianeum
   1.1 Allgemeine Rahmenbedingungen und Probleme
   - Gestaltung des Unterrichts
   - Unterrichtsinhalte
   - Allgemeine Unterrichtsziele

   1.2 Stufenbezogene Besonderheiten
   - Unterstufe: Leistungsknick, erhöhte Anforderungen
   - Mittelstufe: Pubertät, Fächerwahl
   - Oberstufe: Punkterennen, Schulmüdigkeit

   2. Mitwirkung des Elternhauses.
   - Nachhilfen
   - Außerschulische Aktivitäten
   - Vertrauensvolle Zusammenarbeit

2. Teil: Möglichkeiten und Vorschläge zur Verbesserung

Themenbereich 2: „Christianeum, Studium, Beruf – 3 Welten?"

1. Vom Umgang miteinander
   - Kritik bestimmt die Diskussion: katastrophales Niveau
   - Abgrenzung: Praxisschock, Orientierungssemester
   - Vorurteile: Hamburger Abitur, bayerische Eliteschulen
   - Schuldzuweisungen: Schulreform, Verschulung, Leistung

2. Die gegenseitigen Anforderungen
   - Idealvorstellungen: Moral, Humanismus, Allgemeinbildung
   - Mindestanforderungen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen
   - Ausbildungsorganisation: Fächerkanon, Übergangsregelung

3. Die Defizite
   - Kulturtechniken: Dominanz des Visuellen, Kulturverlust
   - Soziales Lernen: die Gruppe oder jeder gegen jeden?
   - Ausbildung: Ausbildungspläne, Zukunftsberufe, Lehrstellen
   - Numerus Clausus: Auswahlverfahren, freie Berufswahl

4. Vom Aufeinander-Zugehen
   - Entpolitisierung
   - Informationsaustausch
   - Selbstkritik

Themenbereich 3: „Naturwissenschaften am Christianeum"

1. Bestandsaufnahme: Naturwissenschaften am Christianeum
1.1 Besondere Bedingungen für die Naturwissenschaften (Dr. Henning)
1.2 Gründe für die „Aversion" (Jan Winking)
1.3 Verbesserungsvorschläge
1.3.1 Einbeziehung des Umfeldes (DESY, Botanisches Institut, Biologische Anstalt Helgoland) (Dr. Greve)
1.3.2 Ausnutzung vorhandener Möglichkeiten
2. Sind Humanismus und Bildung ohne Naturwissenschaften heute möglich?
2.1 Naturphilosophie
2.2 Die ökologische Krise
2.3 Können wir uns naturwissenschaftliche Ignoranz leisten?

EINLEITENDES REFERAT ZUM ELTERN-LEHRER-SCHÜLER-SEMINAR

von Manfred Schiffel, Mitarbeiter in der Hamburger Schülerhilfe

Meine Damen und Herren,
liebe Schülerinnen und Schüler,

als ich mich in der vergangenen Woche auf das Zusammentreffen mit ihnen einzustimmen versuchte, fiel mir ein Artikel in die Hände, in dem eine ganz bemerkenswerte Gegenüberstellung von Schule heute und Schule vor zwanzig bis fünfundzwanzig Jahren dargestellt war. Ich möchte ihnen einen Abschnitt daraus vorlesen.

Ich zitiere: „Die frühere Schule war subjektiv ertragbarer, sie war dies keineswegs, weil sie besser war als die heutige Schule, sondern weil die Maßstäbe, anhand derer sie erlebt wurde, unkritischer waren. Das, was man als gegeben, als natürlich, als normal erleben mußte, war weiter gefaßt und fester gezurrt

als heute. Autoritäre Strenge, Uneinsichtigkeit des Lehrstoffs, Selbstzwang im eigenen alltäglichen Verhalten – das waren tief verankerte Bestandteile dessen, was man als ‚normal' empfinden mußte. Ärgerlich sicherlich, oft auch Angst machend und belastend, aber eben ‚normal'. Das heißt, der Normalitätsentwurf, den ein Schüler wie Lehrer gegenüber der Schule in Anwendung bringen mußte, war ein anderer."[1]

Früher stand die Schule auf einem Fundament von gesellschaftlich getragenen Selbstverständlichkeiten, die wenig hinterfragt wurden.

Die Organisation, der Inhalt, die Methodik und das Miteinander der beteiligten Personen waren feste Säulen, in die man die Schülerinnen und Schüler wie in einen Tempel hineinschickte. Entweder lernten sie dort, oder sie mußten die heiligen Hallen wieder verlassen.

Während meiner eigenen Schulzeit hatten wir einen Lehrer, von dem bekannt war, daß er ein Buch über eine veränderte Schule geschrieben hatte. Für uns war dieser Lehrer, auch gerade aus diesem Grunde, ein Sonderling. Wir konnten uns nicht vorstellen, daß eine andere Schule Sinn haben könnte. Schule hatte damals zu sein, wie Schule eben war.

Ich kann mich nicht erinnern, daß wir über die Frage nachdachten, ob Schule Lust oder Frust ist. Wir gingen aufs Gymnasium, weil wir Abitur machen wollten oder sollten, lernten Latein und Griechisch, weil wir Ärzte, Pastoren, Juristen oder Lehrer werden sollten und weil irgend jemand glaubte, herausgefunden zu haben, daß Lateinlernen das logische Denken fördert.

Der Frust war geplant und wurde von unserem Lateinlehrer in folgende Worte gefaßt: „Max oder Moritz, wenn du morgen die Vokabeln wieder nicht beherrschst, kannst du dich in deine Höhle am Galgenberg zurückziehen."[2] Die Alternative zum Lateinkönnen war in seinen Augen, Neandertaler zu sein.

Die Tatsache, daß Sie jetzt hier zusammensitzen, um als Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam die Frage „Lernen, Lust oder Frust?" zu besprechen, ist ein Beispiel für die enorme Veränderung von Schule und Gesellschaft in den vergangenen Jahren, von der in dem o. a. Zitat die Rede war.

An die Stelle von relativ engen Normen in den verschiedensten Bereichen sind unterschiedliche Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Verhaltens getreten, und dort, wo mehrere Menschen aufeinandertreffen, müssen jetzt immer häufiger der Inhalt und die Art des Miteinanders dieser Menschen ausgehandelt werden. Das Miteinandersprechen, im Sinne eines mehr gleichberechtigten Austausches mit der Möglichkeit einer gemeinsamen Lösung, tritt häufig an die Stelle von reinen Informationsübermittlungen des einen an den anderen.

Diese Veränderung erlebe ich auch seit einigen Jahren in der schulpsychologischen Beratungstätigkeit. Als ich vor 15 Jahren in diesem Beruf zu arbeiten begann, stand im Vordergund meiner Arbeit die sog. Einzelfalldiagnostik, d. h. ich betrachtete einen einzelnen Schüler oder eine Schülerin, versuchte Stärken und Schwächen herauszufinden, hauptsächlich indem ich testete. Ich erstellte eine Diagnose und informierte die Eltern oder die Lehrer anschließend von dem Ergebnis. Für mich war damals klar: Wenn ein Schüler Probleme in der Schule hat, dann liegt es in der Hauptsache an ihm; er ist zu wenig intelligent, seine Persönlichkeitsstruktur ist derart, daß er Probleme

bekommt oder macht. Er arbeitet zu wenig, hat ein schlechtes Gedächtnis etc. Und die Konsequenz dieser Ergebnisse war entweder eine positive Prognose auf den Schulerfolg, dann konnte er/sie auf dem Gymnasium verbleiben, oder eine schlechte Prognose, dann wurde ein Wechsel der Schulform vorgeschlagen. In manchen Fällen konnte über ein kompensatorisches Förderprogramm ein Verbleib auf der Schule gesichert werden.

Nachdem dann einige Zeit die jeweilige Mutter an allem schuld war, veränderte sich die schulpsychologische Betrachtungsweise mit den Jahren dahin, daß Probleme in der Schule als das Zusammenwirken verschiedener Faktoren angesehen wurden und nicht nur als das entwicklungsbedingte Versagen des Schülers. Bei der Bewertung eines jeden Problems spielen jetzt die Einflüsse der Umgebung, des Kontextes als bedeutungsgebender Bezugsrahmen und die jeweiligen sozialen Systeme, wie Familie, Gruppe, Klasse eine ebensolche Rolle wie die betroffene Person.

Probleme werden von mir nicht mehr als Abweichung vom Normalen mit dem Etikett „unnormal" belegt, sondern als eine bestimmte Verhaltensausformung angesehen, von der ein bestimmter Mensch, zu einem bestimmten Zeitpunkt, unter ganz bestimmten Bedingungen, in einer bestimmten Gruppe behauptet, er habe mit diesem Verhalten Schwierigkeiten. Da heißt es nicht, Fritz ist blöd, sondern Lehrer X sagt, er habe ein Problem damit, daß gerade in diesem Jahr Schüler Fritz in Mathematik nichts begreife.

Diese andere Art der Betrachtung eröffnet die Möglichkeit, nicht nur die benannten Problempersonen, sondern auch die Bedingungen, die Beziehungen zwischen den Menschen und auch denjenigen, der sagt, er habe mit einem Verhalten Probleme, als am Problem beteiligt anzusehen. Dabei kann man den Blick auf diese das Problem umgebenden möglichen Variablen enger und weiter fassen. Ein relativ weiter Blick auf ein Schulproblem wäre ein folgender:

Wir könnten uns
- die äußeren Lernbedingungen anschauen, dabei die räumlichen Bedingungen, Gebäude, Ausstattung und Klassenraumausstattung betrachten.

Wir könnten die Zeit- und Organisationsbedingungen,
- wie Stundentakt, Fächeraufteilung, Unterrichtsmethodik betrachten.

Wir könnten uns
- die Lehr- und Lernmethode,
- die Bedingungen des Miteinanders, die Schüler-Schüler-, Lehrer-Lehrer-, Lehrer-Schülerbeziehung anschauen, wie
- die Bedingungen des Schülers, Begabung, Wissen, Fähigkeiten und Persönlichkeit.

Wir könnten
- die außerschulischen Einflüsse,
- Familie, Freizeit, Gleichaltrigengruppe u. a. außerschulische Aktivitäten betrachten.

Sie haben sich vorgenommen, einen sehr weiten Blick auf diese Schule zu werfen. Wie ich aus der Ankündigung entnommen habe, wollen Sie fast alle der o. a. Punkte daraufhin untersuchen, inwieweit sie hinderlich oder förderlich für ein lustvolles Lernen in dieser Schule sind.

Wenn ich als Schulpsychologe aufgefordert bin, von meinen Erfahrungen

zu berichten, welche Faktoren ich als hinderliche oder unterstützende ansehe, muß ich mich auf das eigentlich Psychologische beschränken. Ich möchte daher etwas zu den Bedingungen des Schülers, dem Miteinander in der Schule, in der Familie und der Freizeit sagen.

Auch unter systematischer Betrachtungsweise bleiben die intellektuellen und die Lernvoraussetzungen, die ein Schüler ins Gymnasium mitbringt, ein wichtiger Grundstock des Erfolges. In dieser Schulform werden ein ausgeprägtes Abstraktionsvermögen und besondere verbale Verständnis- und Ausdrucksfähigkeiten sozusagen als Mitgift verlangt. Aber wie es früher in einer Ehe war, so ist auch heute in der Schule diese Mitgift zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Erfolg.

Um das Gymnasium erfolgreich durchlaufen zu können, gehört z. B. darüber hinaus auch eine erhebliche Anstrengung dazu. Arbeitsorganisation und Konzentration auf das Wesentliche sind Faktoren, die den Lernerfolg sicherstellen. In einem Vortrag über das Denken sogenannter Hochbegabter kam Prof. Weinert nicht umhin herauszustreichen, daß Genie Fleiß sei und, ich zitiere, „daß der Erwerb eines reichhaltigen Wissens und Fertigkeitsrepertoires auch bei sehr guten allgemeinen Denkfähigkeiten die notwendige Voraussetzung für die Lösung inhaltlich anspruchsvoller Probleme ist."[3]

Das heißt, auch eine sog. „Intelligenzbestie" muß arbeiten, um sich Wissen und Fertigkeiten anzueignen, und das um so mehr, je anspruchsvoller ihr Vorhaben ist. Das gilt dann erst recht für uns 99% Nichtgeniale. Arbeiten kann man lernen, und es läßt sich deshalb auch lehren. Es gibt eine Reihe von Aussagen der Lernpsychologie, deren Kenntnis es den Schülerinnen und Schülern erleichtert, die eigenen Arbeitsprobleme zu erkennen und sich auf diesem Gebiet selbst zu organisieren.[4] Es ist z. B. ganz gut zu wissen,

- daß man sich zu Beginn des Lernens oder Arbeitens aufwärmen sollte – geistig natürlich –, also mit etwas Leichtem anfangen sollte,
- daß man zwischen den einzelnen Lerninhalten Pausen machen sollte, um die Einprägung des einen Stoffes durch das Lernen des anderen Stoffes nicht zu stören. Bei kreativen Anforderungen sollten Pausen dazu dienen, dem unbewußten Suchen nach Lösungsmöglichkeiten Platz zu geben.

Es ist auch nützlich, etwas über Verstärkungslernen zu wissen, um sich z. B. selbst systematisch verstärken zu können, indem man beispielsweise in die Lernpause angenehme Dinge schiebt, die man sich vorher als Belohnung ausgesetzt hat.

Nun ist aber in der Schule nicht nur eigene individuelle Arbeit, sondern auch Mitarbeit gefordert. Wie wir alle wissen, geht die mündliche Mitarbeit in einem erheblichen Anteil in die jeweilige Fach-Zensur ein.

Ich erlebe es immer wieder, daß mir Schüler oder Schülerinnen gemeldet werden, weil sie sich nicht ausreichend am Unterricht beteiligen. Wenn man sich nun die Zeit nimmt, um mit diesen Schülern ausführlich zu sprechen, stellt sich häufig folgendes heraus: Sie glauben, der Beitrag, den sie leisten können, werde nicht den geforderten Punkt treffen. Sie möchten hundertprozentig genaue Antworten geben. Weil sie aber nicht sicher sein können, daß ihre Trefferquote tatsächlich so hoch ist, sagen sie lieber gar nichts. Sie gehen nicht das Risiko ein, eine halbwegs oder ganz falsche Antwort zu geben, weil

die Mitschüler lachen, die Lehrer ihnen eine schlechte Zensur geben, die Eltern dann verärgert sein könnten usw.

Diese Schüler glauben, nur wenn sie alles richtig machen, könnten sie akzeptiert werden.

Diesen Glauben haben sie sicher nicht von ungefähr bekommen. Sie werden die Signale, Verhaltensweisen und Reaktionen ihrer Umgebung in ihrem Sinne gedeutet haben.

Auch wenn ihre Deutungen nicht richtig sein müssen, sind sie als subjektive Erlebnisinhalte verhaltensbestimmend. Gerade in diesem Teil Hamburgs geschieht es ab und zu, daß z. B. ein Junge, der ein Gymnasium besucht, zu der – an sich ja irrigen – Ansicht kommt, sein Vater könne alles. Der sei perfekt. Natürlich wünscht er sich auch, so perfekt zu sein, wie er glaubt, daß sein Vater ist. Und dann kann es sein, daß dieses Perfektionsverlangen genau das Gegenteil bewirkt.

Wenn ich weiter oben gesagt habe, zum gymnasialen Schulerfolg gehört Arbeiten, und Arbeiten kann man lernen, dann muß ich hier eine Einschränkung machen. Kinder und Jugendliche können nur gut lernen, wenn ihr Kopf und ihr Gefühl frei sind für das Lernen. Gibt es in ihrem Leben Dinge, die sie sehr belasten, wird ein Großteil ihrer Energie für die Verarbeitung dieser Dinge gebraucht und vom Lernen abgezogen. Ich gehe dabei von dem Bild einer Gesamtenergie aus, die wir haben, um das Leben zu bewältigen. Wenn wir für eine Sache sehr viel Energie aufwenden müssen, so fehlt uns ein wesentlicher Anteil für eine andere Sache.

Ich erlebe es immer wieder, daß Schüler innerlich sehr stark mit Problemen in ihrer eigenen Familie beschäftigt sind. Es müssen nicht unbedingt solche Probleme sein, die nach außen deutlich sind. Die offensichtlichen Probleme sind häufig direkter Hilfe und Bearbeitung zugänglich. Es können solche sein, die unter der Oberfläche und für den äußeren Betrachter nicht wahrnehmbar sind, aber von den Kindern und Jugendlichen erspürt werden.

Wir wissen alle, daß die Familie für Kinder und Jugendliche der Ort ist, aus dem sie ihre existenzielle Sicherheit fürs Leben schöpfen. Gibt es dort Probleme, ist das sichere Aufgehobensein für diese Schüler und Schülerinnen in Frage gestellt.

Die Beschäftigung mit den Problemen verbraucht eine Menge Energie, die dann für die Schule fehlt.

Ebenso ziehen natürlich auch Probleme mit Gleichaltrigen Energie ab. Es gibt Schüler und Schülerinnen, die leiden darunter, daß sie nicht in ihre Klasse integriert sind, keine Freunde haben. Sie reagieren darauf entweder mit Zurückziehen und Träumen oder mit großen Anstrengungen, anerkannt zu werden. Beides verbraucht viel Energie.

Nun ist es an dieser Stelle wichtig zu sagen, daß diese Schüler nicht allein für ihre Beziehungsprobleme verantwortlich sind. Häufig werden sie auch in eine Rolle gedrängt, manchmal zu Außenseitern gemacht. Man könnte fast sagen, in Klassen wird ein Platz für einen, den man ärgern, an dem man seinen eigenen Frust abladen kann, freigehalten. So ist ein Außenseiterproblem immer ein Problem des Miteinanders, ein Problem einer Klasse. Da Ärgern und Geärgert – werden meistens gegenseitige Beziehungen sind, könnte der Anstoß zur Veränderung in eine Frage wie diese gekleidet werden.

Wer muß in Zukunft was tun, damit sich das beschriebene Problem verändert?

Diese Frage erscheint mir fast wie ein Universalschlüssel für Veränderung.

Auf der anderen Seite wird auch Energie vom Lernen auf eine Art abgezogen, die für den einzelnen nicht so belastend ist wie Probleme im Hause oder mit den Gleichaltrigen. Ich habe schon in verschiedenen Klassen Schüler und Schülerinnen erlebt, die sehr lustvoll ihre Zeit in der Schule mit Blödsinn gefüllt haben. So gut wie die Beziehung zwischen den Schülern dabei sein kann, so schlecht kann sie zu den Lehrern werden. In der Hauptsache dann, wenn diese den Blödsinn eher als Bösartigkeit denn als Motivations- oder Regelproblem übergeordneter Art betrachten.

Besonders Beziehungsprobleme zwischen Lehrern und Schülern können zum Lernproblem von Schülern werden. (Und natürlich zum möglichen Arbeitsproblem von Lehrern.)

Spätestens seit Anfang der 70er Jahre wissen wir, daß jeder Mensch seine intellektuellen, kreativen und sozialen Fähigkeiten am besten dann voll ausschöpfen kann, wenn er in einer angstfreien Beziehung arbeitet. Wenn ich angstfrei sage, meine ich nicht Respektlosigkeit oder Regellosigkeit. Ich meine damit das Gefühl, sich sicher zu fühlen in der Akzeptanz des anderen. Schüler und Schülerinnen sollten sich grundsätzlich darauf verlassen können, daß der Lehrer zwar einige Verhaltensweisen an ihnen kritisieren wird, aber sie nicht grundsätzlich ablehnt oder gar verachtet. Beißende Ironie oder ätzende Kritik, früher manchmal als Widerstand hervorrufend und daher anspornend angesehen, verursachen eher Beklemmung, Bauchschmerzen oder Aggressionen, als daß der Mut oder die Risikobereitschaft der Schüler erhöht werden.

Alles das, was wir als Lehrer, natürlich auch als Eltern und als Schüler unter Schülern sagen, sollte auf seine Wirkung hin überprüft sein.

Diejenigen unter Ihnen, die sich mit Werbung beschäftigen, oder wer schon einmal die Wirkung einer Hypnosesitzung erlebt hat, wissen, welche Erlebnisqualitäten gesprochene Wörter auslösen können. Jedes Wort, das wir sprechen, hat bei unserem Gesprächspartner einen Deutungsprozeß auf zwei Ebenen zur Folge: auf der Inhalts- und auf der Beziehungsebene.

Wenn jemand zu mir sagt, er habe keine Zeit, heißt das für mich zweierlei: Er ist in Eile, und er hat keine Zeit für mich. Wenn er interessiert daran wäre, mir mitzuteilen, er hätte nur im Moment keine Zeit, wir könnten uns aber zu einem anderen Zeitpunkt gern sprechen, müßte er mir dieses auch genau sagen, damit meine Deutung auf der Beziehungsebene nicht von meinen Spekulationen bestimmt wird.

Neben dem Inhalts- und Beziehungsaspekt kann Sprache auch eine Suggestivwirkung haben, die erlebnis- und verhaltenssteuernd wirkt.

Wenn ich zu einer Schülerin oder zu meiner Tochter sage, du wirst es nie schaffen, sagt sie möglicherweise zu sich selbst, ich werde es nie schaffen, und sie wird es nie schaffen. Oder wenn ich sage, du bist immer unverschämt, wird sie sagen, ich bin immer unverschämt, also wird sie unverschämt sein. Wenn wir ein größeres Augenmerk auf den Beziehungsaspekt und die Suggestivwirkung von Sprache richten würden, brauchten wir später nicht so häufig zu sagen, „aber so habe ich es doch nicht gemeint". Diese Forderung, mit der

Sprache genau und überlegt umzugehen, richtet sich natürlich auch an die Schüler. Sie sollten sich darüber im klaren sein, welche Verletzungen die Übernahme von Formulierungen aus den Trivialproduktionen der Medien in die Schule und das Elternhaus bei den Angesprochenen verursachen kann.

Lassen Sie mich zum Schluß spekulieren, was passiert, wenn der Frust in der Schule für die Schüler überhand nimmt. Lernen kann sicher nicht nur lustbetont sein. Im Gegenteil, ein gewisses Ausmaß an Frust gehört wohl immer zum Lernen dazu, denn die Inhalte, die man lernen will, sind immer ein Stück von dem im Moment verfügbaren Wissen und Können entfernt. Sonst wäre es ja kein Lernen. Sie ohne Anstrengung nicht greifen zu können ist allein schon Frustration.

Aber was machen die Menschen, für die der Frust in einer bestimmten Situation zu groß geworden ist und die ihn konstruktiv nicht ändern können, weil sie sich z. B. vielleicht in einer unterlegenen Abhängigkeitsposition wähnen?

Sie reagieren mit Ausweichen und versuchen, sich zu entziehen, oder sie werden wütend, sind, wie gesagt wird, „aggressiv" und verstoßen gegen die Regeln.

Es sind nur wenige, die sich in großer Konsequenz entziehen; etwa, indem sie weglaufen, schwänzen, Drogen konsumieren etc. Es sind aber viele, die zwar körperlich noch da sind, aber große Teile ihrer Energie in anderen Bereichen als in der Schule einsetzen. Sie weichen aus und suchen sich Tätigkeits- und Beziehungsbereiche, in denen sie sich erfolgreich fühlen, und wenn es nur die Anerkennung ist, die sie sich selbst geben oder die sie sich in ihren Träumen vorstellen.

Sie geben ihre Energie in zu großem Umfang in gleichaltrigen Gruppen ein, in Paarbeziehungen, in die sportliche Betätigung in einem Verein, in die Beziehung zu Tieren, die Beschäftigung mit Computern, in Phantasiewelten mit Hilfe von Träumen, Video und Drogen. Sie alle kennen sicher noch andere Beispiele.

Um diese anderweitig überengagierten Schüler oder Schülerinnen in Schule und Elternhaus zurückzuholen, bedarf es des gleichen Einsatzes wie desjenigen, um die wütend Gewordenen zu beruhigen. Aggressionen sind ein Mittel der Wahl, um Frust auszudrücken, wenn es einem sozusagen die Sprache verschlagen hat.

Um in erheblichem Ausmaß aggressiv zu werden, muß man zu der Meinung gelangt sein, keine anderen Möglichkeiten zu haben, etwas für sich selbst bewirken zu können.

Wenn Menschen in einer bestehenden Beziehung hauptsächlich aggressiv miteinander umgehen, können sie nicht angemessen über ihr Miteinander sprechen, oder sie haben es überhaupt noch nicht versucht.

Vor 20 oder 30 Jahren hatten es die Menschen nicht so nötig, über ihre Beziehungen zu sprechen, z. T. war es sogar verpönt. Das Miteinander war durch tradierte Werte geregelt, von deren Zustandekommen viele Menschen nichts wußten. Sie fragten auch nicht danach.

Durch die Veränderungen der letzten Jahre ist uns mehr bewußt geworden, daß soziale Regeln gesellschaftliche Setzungen sind – von Menschen im Mit-

einander vereinbart –, die von Gesellschaft zu Gesellschaft und heute schon von Gruppe zu Gruppe sehr verschieden sein können.

Das hat zur Folge, daß es jetzt auch in Familie und Schule häufiger notwendig wird, die Regeln des Miteinanders und die Qualität der Beziehung abzusprechen und das in der Hauptsache dann, wenn es Probleme gibt.

Ein berühmter Psychologe und Psychotherapeut, Prof. Watzlawik, hat einmal gesagt, wenn Probleme entstanden sind, neigen die Menschen dazu, mehr von denselben Maßnahmen einzusetzen, die bis dahin auch nicht zum Erfolg geführt haben.

Wenn wir jetzt mehr miteinander reden müssen, um die aktuellen Probleme zu bewältigen, sollten wir auch die Konsequenzen aus dieser Erkenntnis ziehen.

Das könnte z. B. bedeuten, in unseren Gesprächen den Schlagabtausch von Argumenten zurückzustellen zugunsten eines kreativen Austausches von Einfällen, die positive Handlungsleitlinien für die Zukunft sein könnten.

Wenn wir unsere Gespräche so anlegen, daß sie nicht den glänzenden Sieg des eloquentesten und durchsetzungsfähigsten Argumentierers zum Ziel haben, sondern wenn wir die Gleichzeitigkeit und Gleichberechtigung vieler verschiedener Lösungsmöglichkeiten zulassen können, wird bestimmt eine Lösung dabei sein, von der alle sagen können, damit können wir gemeinsam leben.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Schülerinnen und Schüler, ich wünsche ihnen ein lustvolles Miteinander an diesem Wochenende.

THEMENBEREICH 1: „LERNEN: LUST ODER FRUST?“ AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 1

Unsere Gruppe setzte sich zusammen aus zwei Mitgliedern des Kollegiums, drei Schülern und Eltern, deren Kinder praktisch alle Klassenstufen des Christianeums repräsentieren.

Der Gedankenaustausch war geprägt von der Auffassung, daß den Schülern nicht nur Wissen vermittelt werden darf, sondern Werte wie Toleranz, Fairneß und Normen sozialen Verhaltens nahegebracht werden müssen. Diese Werte werden am Christianeum im Vergleich zu anderen Schulen noch am ehesten nahegebracht durch die zahlreichen außerunterrichtlichen Bildungsmöglichkeiten, besonders im musischen Bereich. Das allgemeine Klima am Christianeum läßt beim Abwägen der Bereiche „Lust“ und „Frust“ deutlich eine positive (in Richtung auf „es macht den Schülern Spaß, ins Christianeum zu gehen“) Antwort geben.

---

1) Thomas Ziehe: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert“, Westermanns päd. Beiträge 7/83
2) Ein Hügel in der Umgebung von Hildesheim
3) F. E. Weinert und M. R. Waldmann: „Das Denken Hochbegabter“, BL – Info 4/85, Hamburg
4) Witzig beschrieben z. B. bei Walter F. Kugemann: „Kopfarbeit mit Köpfchen“, München 1975

Manche Aktivposten sind z. T. allgemeiner, auf die Schulform Gymnasium, wie sie am Christianeum praktiziert wird, bezogen, manche standortspezifischer. Es scheint interessant für Schüler, nach der Grundschule mehrere Fächer und auch mehrere Fachlehrer kennenzulernen. Dieses birgt auch die Gefahr, daß Anonymität des Lehrbetriebes, des Lehrerkollegiums zunächst Schüler der 5. Klassen überraschen. Positiv gesehen wird der Charakter der Schule als Ganzes, als Ort, wo so etwas wie eine „Gesamtbildung" der Schüler betrieben wird. Als weiterer Faktor, der die Lust am Lernen entscheidend fördert, wird das Selbstbewußtsein der Schüler, ihre deutliche Bereitschaft, sich mit dieser Schule zu identifizieren, genannt.

„Frust" bezieht sich häufig auf Einzelheiten. Zwei große Bereiche sind erkennbar:

- Offene Fragen bestehen im Bereich „Vermittlung von Arbeitstechniken" und im Bereich der Förderung der Persönlichkeitsentfaltung. Bei der Vermittlung von Arbeitstechniken im Unterricht schien die Frage ungelöst, ob es sich hier um ein „Abfallprodukt" der Wissensvermittlung oder um einen zu wünschenden Unterrichtsmittelpunkt auf Kosten der Wissensvermittlung handeln sollte. Auf jeden Fall empfiehlt die Gruppe, diesen Bereich stärker als bisher kindgerecht auf allen Klassenstufen zu berücksichtigen. Angesprochen wurde die äußerst wichtige Frage der sozialen Verantwortung und deren Förderung am Christianeum, wie z. B. Betreuung von älteren Mitbürgern und Behinderten. Kritisch wurde gefragt, ob so ein „sozialer Touch" an dieser Schule fester Bestandteil der Einrichtung ist oder nur fallweise sozusagen mobilisiert wird – wie z. B. beim Weihnachtsbasar.
- Lange diskutiert wurde die Frage, wieweit der günstige, als attraktiv gesehene Rahmen des Christianeums wirklich Persönlichkeitsentfaltung in allen Facetten zuläßt, ob ein pädagogischer Grundkonsens zwischen Eltern und Lehrern und unter den Lehrern auch diese Frage positiv beantworten läßt. Es scheint Bereiche zu geben, in denen dieser Grundkonsens nicht immer so deutlich wird. Als Beispiele werden die Koordinierung von Hausaufgaben und Klassenarbeiten und das Fehlen eines „Netzes" (Schülergruppen o. ä.) zum Auffangen von Wissenslücken, die durch Krankheit eines Schülers bedingt sind, genannt. Der Wunsch, auch in der Schule Muße und Ruheabschnitte zu schaffen, könnte so etwas wie ein Motto sein, die kritischen Anmerkungen zum Bereich des Lernens zu kanalisieren – Muße, die den Anspruch auf die besten Zensuren (in der Mittelstufe) oder die meisten Punkte (in der Oberstufe) zurückdrängt; Ruhe, die Raum läßt auch für individuelle Entwicklungen.

Böhmer/Klüver

■

Bitte beachten Sie die beiliegende Postkarte zur großen
CHRISTIANEUMS-AUSSTELLUNG 1988!

AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 2

Im Mittelpunkt der Diskussion der Arbeitsgruppe standen vier Aspekte:
1. das Informationsbedürfnis der Eltern und die Durchlässigkeit der Informationen zwischen Schule und Elternhaus und auch umgekehrt,
2. das Lernen lehren und die Durchsichtigkeit der Methoden,
3. Nachhilfeunterricht – was lernen die Kinder wirklich in der Schule?
4. Freizeitverhalten und seine Auswirkungen auf die Schule.

Zu 1: Das Informationsbedürfnis entsteht aus Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Übergang aus der Grundschule in die Beobachtungsstufe und durch die Tatsache, daß die Kinder generell wenig von sich aus erzählen. Darüber hinaus kennen die Eltern das Gruppenverhalten ihrer Kinder nicht; diese verhalten sich zu Hause anders als in der Schule.

Deshalb appellieren Eltern an die Lehrer, ihnen bei Schwierigkeiten frühzeitig Hinweise zu geben. Andererseits sind Lehrer darauf angewiesen, besondere Vorfälle im familiären Bereich der Schüler zu kennen (z. B. Todesfälle, Trennung der Eltern), um angemessen reagieren zu können.

Für den Übergang in die Beobachtungsstufe wünschten sich Eltern, alle Lehrer ihrer Kinder frühzeitig kennenzulernen. Elternsprechtage sowie andere Möglichkeiten des ungezwungenen Gedankenaustausches (Spielnachmittag u. ä.) wurden deshalb als wesentliche Ergänzungen zum Schulalltag gesehen. Die Schule sollte über Einrichtungen wie Schulpsychologen und Beratungslehrer eindeutiger informieren. Als Anregung wurde die Idee eines Schülerberaters angesprochen; ein älterer Schüler informiert und berät jeweils jüngere Schüler.

Sehr eindringlich stellten schließlich Eltern ihre Schwellenangst z. B. angesichts eines Gesprächs mit einem Lehrer ihrer Kinder dar.

Zu 2: Intensive Einführung und Einübung in Lern- und Arbeitsmethoden (z. B. Anfertigen von Mitschriften), klare Arbeitsanweisungen auch bei Hausaufgaben, eine gezielte Verteilung des Stoffes vor Klassenarbeiten wurden als Mittel genannt, Frust in der Schule zu vermeiden. Ebenfalls sollte Schülern klarer gemacht werden, warum sie etwas lernen. Die Arbeitsgruppe schlug vor, einen Arbeits- und Lernpsychologen zu einem Vortrag einzuladen.

Zu 3: Bei der Diskussion der Arbeitsmethoden spielte der Nachhilfeunterricht eine große Rolle. Was lernen Kinder wirklich in der Schule, was erwarten Eltern von ihren Kindern, was setzt schließlich die Schule stillschweigend voraus? Eltern und Lehrer wünschten sich, daß u. a. auf Elternabenden Eltern offener Probleme aussprechen, sich weniger voreinander verstecken und ehrlicher zur Frage des Nachhilfeunterrichts Stellung beziehen. Es sollte mit Hilfe eines sorgfältig erarbeiteten Fragebogens (in Abstimmung mit Eltern und Lehrern) eine anonyme Umfrage gemacht werden, um einen besseren Überblick über den tatsächlich erteilten Nachhilfeunterricht zu bekommen.

Zu 4: Die außerschulischen Aktivitäten der Schüler erschweren das Lernen in und für die Schule. Ein zu großes Pflichtprogramm macht die Kinder nervös und behindert ihr Konzentrationsvermögen. Es verleitet dazu, bereits in der großen Pause die Hausaufgaben zu erledigen. Extensiv genutzte Wochenenden, insbesondere zu langes Fernsehen, stören den Schlaf-Wach-Rhythmus und führen dazu, daß am Montagmorgen Unterricht unter erschwerten

Bedingungen stattfindet. Eltern merken häufig nicht, daß ihre Kinder überfordert sind, weil sie sich selbst nicht genügend Zeit für sie nehmen. Psychosomatische Beschwerden bei Schülern nehmen zu.

Andererseits: Außerschulische Aktivitäten stellen gerade in sportlicher und musischer Hinsicht eine wichtige Ergänzung und Ausgleich zur Schule dar. Für eine freie Entfaltung der Talente sollten sie „Leistung ohne Bewertung" sein. Sie sind positiv, wenn sie mit schulischen Erfordernissen abgestimmt sind. Ihr Umfang sollte mit den Schülern besprochen werden, denn diese kennen ihre Belastungsgrenze nach eigenem Bekunden recht gut.

Holz/Dr. Reuß

AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 3

Die Mitglieder unserer Gruppe müssen dieses Seminar geradezu herbeigesehnt haben. Als das Startzeichen gegeben worden war, „brainstormte" es wie an der Nordseeküste bei Windstärke 12. Die wenigen zur Verfügung stehenden Stunden reichten nicht, um alle „Frust werde zu Lust"-Anstöße zu beleuchten. Im folgenden nun der Teil der von uns diskutierten Punkte, den einzubringen uns am wichtigsten ist:

I. Der Übergang von der Grundschule

Wir wünschten, daß die Ausstattung der Klassen und Schaukästen phantasie- und liebevoller wird. Diese Bitte möchten wir allen Lehrern, die 5. Klassen übernehmen, ans Herz legen.
Wir wünschten, daß nur Lehrer mit besonderer pädagogischer Eignung in der Unterstufe unterrichten. Es bedarf, so waren wir uns einig, eines ausgeprägten Gespürs, altersgemäß Wissen zu vermitteln.

II. Pädagogisches und Methodisches

Wir wünschten, daß Lehrstoff altersgerecht aufbereitet wird; Anleitung zur Nachbereitung gegeben wird; Lerntechniken aufgezeigt werden: fürs Vokabellernen, Lesen von Sachbüchern, Arbeiten mit Nachschlagewerken; Hilfestellung gegeben wird, Wesentliches vom Nebensächlichen zu unterscheiden; Probearbeiten geschrieben werden: „So machen wir es hier"; es einen Arbeitskreis von Lehrern der Unterstufe gibt, der sich regelmäßig austauscht; schulinterne Fortbildung in pädagogischen Fragen stattfindet; das „Tafelbild" mehr Beachtung findet; im Punkt Grammatik in den Fächern Latein und Deutsch mehr zusammengearbeitet wird.

III. Miteinander von Lehrern und Eltern

Wir wünschten, daß Eltern nicht zu Nachhilfelehrern ihrer Kinder werden (müssen); Lehrer mit den Eltern während der Elternabende über Eckpunkte der Hausaufgaben sprechen; die aufgegebenen Hausaufgaben in Form und Menge den in der Schule durchgenommenen Stoff ausreichend festigen; eine Basis des Vertrauens zwischen Lehrern und Eltern von Anfang an angestrebt wird; nicht erst in Konfliktsituationen miteinander gesprochen wird.

Wir wünschten, daß Eltern dabei helfen, Vorurteile gegen Lehrer abzubauen; Eltern wie ältere Schüler davon absehen, Fünftkläßlern schon bei der Einschulung ihr Mitleid auszudrücken, wenn der Name des Lehrers aufgerufen wird, der die Klasse übernehmen wird.

Wir wünschten, daß alle Lehrer bei den ersten Elternabenden erscheinen; auch und gerade die Lehrer kommen, die von ihren Fächern sagen, es seien Nebenfächer; Klassenlehrer wie Elternvertreter die Herausforderung annehmen, einen Elternabend zu einem Erfolg zu machen. (Zwei Elternabende kurz nacheinander?)

IV. Organisatorisches

Wir wünschten, daß Eltern auch erfahren, welche Arbeitsgemeinschaften in der Schule angeboten werden (halbjährliche Listen?); Klassenarbeiten, Reisen, Ferien und Aufführungen noch besser aufeinander abgestimmt werden; die von einer Veranstaltung der Schule nicht oder nur indirekt Betroffenen diese in jedem Fall positiv mittragen.

Wie wäre es, wenn man den Streß für Lehrer wie Schüler in der 6. Stunde durch eine Verlängerung der Pause nach der 5. Stunde um 5 Minuten milderte?

V. Menschliches und Moral

Eltern! Lehrer! Schüler! Gönnt Euch am Morgen vor der Schule ein ordentliches Frühstück! Es lohnt sich. Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. (Erich Kästner)

Matthies/Ahrens

AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 4

Zwei (Christianeums-) erfahrene Väter, einige Mütter, denen noch alles bevorsteht, und zwei Mittelstufen-Eltern – diese Mischung der Elternteilnehmer in unserer Gesprächsgruppe versprach einen interessanten Diskussionsverlauf, zumal die Lehrer in nennenswerter Zahl vertreten waren und auch Schüler an der Diskussion teilnehmen konnten.

Die Gesprächsthemen kristallisierten sich im wesentlichen in den Aspekten: Eliteschule, Reizüberflutung und Probleme der Pubertät.

Eliteschule

Eltern, Schüler und Lehrer müssen sich immer wieder mit der Frage auseinandersetzen, ob denn das Christianeum eine „Eliteschule" sei (was immer man darunter verstehen mag). Keiner der Teilnehmer sprach sich für eine Eliteschule aus. Jede der beteiligten Gruppen verneinte für sich Elite-Ansprüche, vermutete diese bei den jeweils anderen aber zumindest latent.

Der Unterricht am Christianeum sei tiefgreifender und anspruchsvoller, berichteten Kollegen, die erst vor kurzer Zeit zu uns stießen und daher noch frische Erfahrungen mit dem Unterricht andernorts besitzen. Wo sind möglicherweise die Gründe für diese Beobachtung zu suchen?

a) Vereinzelt fiel der Begriff einer „besonders qualifizierten Elternschaft". Vielleicht ist die Annahme verschiedener Eltern, es müsse sich bei den Lehrern des Christianeums ebenfalls um besonders qualifizierte Lehrer handeln, vor diesem Hintergrund zu verstehen. Nein, bekundeten die Lehrer einmütig, diese Schule hat kein Vorgriffsrecht auf Kandidaten mit Prädikatsexamina. Wie an anderen Schulen Hamburgs werden vom Schulleiter Fächerkombinationen angefordert, die dann bisweilen auch von der Schulbehörde erfüllt werden.

b) Sprachliche Differenziertheit und gedankliche Abstraktion bedingen einander. Das Christianeum hat einen sehr hohen Akademikeranteil unter der Elternschaft. In den Berufen vieler Eltern ist Sprache ein konstitutives Element des Betätigungsfeldes. Der „Elaborierte Kode" der Eltern wird von den Kindern in hohem Maße übernommen und durch die gesamte sozio-ökonomische Struktur dieses Wohngebietes verstärkt. Abstraktionsvermögen und verbale Ausdrucksmöglichkeiten sind durch die Elternsprache wesentlich gefördert worden.

c) Die Elternansprüche sind hoch. Es gibt eine traditionelle Grundhaltung. Man erwartet, daß den Schülern hier ein besonders qualifizierter Unterricht geboten wird und gibt dies auch den Lehrern zu verstehen. Das setzt die Lehrer unter einen spürbaren Erwartungsdruck. Sie bekundeten, daß sie sich z. T. durch den Erwartungshorizont der Eltern aufgefordert sehen, doch stofflich „Anspruchsvolles" zu bieten.

d) Gymnasiallehrer betrachten sich oft an 1. Stelle als Fachlehrer mit universitärem Hintergrund. Sie sind von einem spezifisch fachlichen Interesse geprägt und daher leicht versucht, Stoffgebiete, welche sie selbst erst in Universitätsseminaren behandelt haben, zu Inhalten in der Sekundarstufe II zu machen.

Reizüberflutung

In dem Glauben, ihren Kindern etwas Gutes zu tun, werden schon im Grundschulalter (und davor) möglichst viele Aktivitätsangebote gemacht. Die Pädagogisierung der Erziehung hat dazu geführt, daß besonders wohlmeinende Eltern glauben, ihre Kinder würden eventuell Nachteile erleiden, wenn sie eine „Aktivität" in der Kindheit nicht angeboten bekämen. Und so kommt es im Regelfall zu einem lückenlosen Übergang von Krabbelkreis, Kindergruppe, Kindergarten, Musikschule, Sportverein, Malgruppe etc. Viele Mütter verwenden bis zu 30 % der Tageszeit mit Fahrten für die Kinder und warten auf die Kinder. Wochenenden sind zum großen Teil verplant. Freizeit im Sinne von unverplanter Zeit findet kaum noch statt. Hinzu kommt ein verstärkter Konsum des Mediums Fernsehen.

Lehrer beklagten, daß Eltern der Reizüberflutung nicht entgegentreten. Eltern hingegen hoben hervor, daß auch die Schule zu bestimmten Zeiten zu dem Überfluß an Angeboten beiträgt. Die in den musischen Veranstaltungen zum Ausdruck kommende Kreativität wird von den Eltern sehr geschätzt, jedoch wird die damit einhergehende Beanspruchung der Kinder in der Weihnachtszeit als problematisch empfunden. Es ist der ausdrückliche Wunsch der Eltern, daß für die Kinder hier im privaten und schulischen Bereich für eine gewisse Entzerrung gesorgt wird. Das gilt insbesondere für die Hausaufgaben.

Probleme der Pubertät

Die Atmosphäre am Christianeum wird als hanseatisch unterkühlt empfunden, und genauso unterkühlt durchleben die Schüler die Phase der Pubertät. Natürlich sind auch hier die Erscheinungsbilder Renitenz, Arbeitsunlust, Leistungsabfall, Verträumtheit, Introvertiertheit manifest vorhanden, doch in abgeschwächterer Form als andernorts.

Das Poppertum ist in Hamburgs Westen lang nicht so verbreitet, wie uns einige Medienorgane weismachen wollen, doch ist festzustellen, daß Kleidungs-, Sprach- und Verhaltensstil mancher unserer Schüler für Jugendliche anderer Teile Hamburgs eindeutig identifizierbar ist und z.T. aggressive Handlungen hervorruft.

Es sollte auch Aufgabe des Unterrichts sein, Schüler mit diesem Problem in seiner ganzen Bedeutung zu konfrontieren, zumal vornehmlich Jungen schon häufiger in ihrer Freizeit in konfliktträchtige Situationen geraten sind, ohne sich aus ihrer Sicht auffällig verhalten zu haben.

Gewalttätigkeit unter Mitschülern ist kein nennenswertes Problem an dieser Schule. Doch es sollte nicht übersehen werden, daß auch verbale Gewalt Mitschüler erheblich verletzen kann.

Grüneisen/Pilzecker

Große Freude im Lehrerzimmer!

„Unser Jüngster wird 50!"

AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 5

1. Probleme aufgrund äußerer Rahmenbedingungen

Die Teilnehmer diskutierten zunächst die schulische Umgebung – hier vor allem den Zustand der Baulichkeit – und ihren Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichts. Der Schulbau wurde von vielen als „fabrikmäßig", die schlechten Lichtverhältnisse im Eingangsbereich, die Einheitlichkeit und triste Farbgebung der Klassenräume als bedrückend empfunden. Diese Eindrücke werden von den Schülern offenbar nicht geteilt, die Architektur und Gestaltung der Schule kommen bei ihnen anscheinend besser an als bei den Eltern, und anfängliche Orientierungsschwierigkeiten verschwinden sehr schnell. Es wurde vorgeschlagen, farbliche Hinweise und Zeichen für Jungschüler und Eltern (für Elternabende) anzubringen.

Daneben wurden bauliche Mängel, aber auch Beschädigungen und Beispiele von Verwahrlosung kritisiert. Der Elternrat soll gebeten werden, die baulichen Mängel nochmals anzusprechen. Der Meinung, daß eine Tendenz zum sorglosen Umgang mit fremden Sachen oder gar zur mutwilligen Sachbeschädigung durch die in der Schularchitektur zum Ausdruck kommende Anonymität besonders gefördert werde, wurde entgegengehalten, daß solche Erscheinungen an allen Schulen vorkämen. Einigkeit bestand darin, daß sowohl Schule wie Elternhaus die Aufgabe haben, das Verantwortungsgefühl der Schüler für eigene und fremde Sachen sowie für ihren Klassenbereich zu stärken. Schmutz in Klassenräumen und Wandschmierereien sollten reduziert werden.

2. Probleme beim Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium

Eine immer wiederkehrende Schwierigkeit ist das verlangte systematische Lernen. Es muß aber größtenteils erst gelehrt und erlernt werden. Der Umgang mit Arbeitsmitteln wie z. B. Lexikon oder Atlas ist nicht selbstverständlich.

Eltern von hochbegabten Kinder ist das Christianeum als weiterführende Schule empfohlen worden. Kann diese Schule dem Anspruch und auch den Schwierigkeiten gerecht werden? Der Elternrat wird gebeten, sich mit dem Hochbegabtenproblem zu befassen.

3. Probleme in der Mittelstufe

In der 8. Klasse müssen Eltern und Schüler sich zwischen den Fächern Musik oder Kunst, Religion oder Ethik, Griechisch oder Russisch entscheiden. Warum muß diese Entscheidung sein? Sie bedeutet schon eine Vorbereitung auf völlig selbständige Entscheidungen, die ein Abiturient an der Universität treffen muß.

Wo fallen die Entscheidungen für die einzelnen Fächer? Hier spielen gruppendynamische Faktoren eine Rolle. Die Gruppe entscheidet in erster Linie die Wahl des Faches.

Welche objektiven Entscheidungshilfen gibt es für die Fächer Griechisch und Russisch? Für einen kommunikativ veranlagten Menschen bietet sich

Russisch als lebende Sprache eher an. Für ein Studium, eine wissenschaftliche Laufbahn – schon wegen der Denkstrukturen – wäre Griechisch eher geeignet.

In der 8. Klasse – oft auch schon früher – tauchen Pubertätsschwierigkeiten auf. Kann die Schule in dieser Phase helfen, und welche Hilfen kann sie anbieten? In erster Linie gibt es das Gespräch zwischen Klassenlehrer und Eltern. Weiter besteht die Möglichkeit, mit dem Beratungslehrer zu sprechen. Ist auch diese Möglichkeit ausgeschöpft, so kann der Schulpsychologe herangezogen werden.

Poppers/Dr. Plass

AUS DEM PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 6

Die Eltern und Schüler in dieser Gruppe vertraten überwiegend die Unter- und Mittelstufe. Die nachstehenden Punkte geben die Organisationskritik bzw. -wünsche der Gruppe wieder:

1. Der Klassenlehrer sollte möglichst pro Tag eine Stunde in seiner Klasse unterrichten.
2. Der Klassenlehrer sollte nach 2 Jahren wechseln.
3. Für veränderungsbedürftig gehalten wurde eine teilweise schlechte Organisation des Lehrstoffes durch die Lehrer, die zu „Überhängen" (Defiziten) für den im nächsten Schuljahr übernehmenden Lehrer führte.
4. „Haupt"-fächer sollten nicht in der 5. und 6. Stunde stattfinden (besonders im Unterstufenbereich).
5. Eine Anhäufung der Arbeiten im letzten Viertel des Schulhalbjahres sollte vermieden werden.
6. Pausengestaltung: erneuter Versuch, ein (Ball-)Spielangebot zu bieten, Pausenordnung: „Vorwarnungssignal" zum Ende der Pause.

Als Voraussetzung zum erfolgreichen Lösen von Problemen haben die Gesprächsteilnehmer der Gruppe die folgenden Wünsche erarbeitet:

Lehrer sollten
- die Möglichkeiten der Weiterbildung auf den Gebieten der Psychologie und Pädagogik wahrnehmen, um u.a. die Probleme des Übergangs von der Grundschule auf das Gymnasium abzubauen,
- den Kindern schon von der 5. Klasse an das Lernen vermitteln,
- bei Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten rechtzeitig, d.h. frühzeitig die Eltern unterrichten,
- gesprächsbereiter sein.

Eltern sollten
- die Vertrauensstellung des Klassenlehrers bewußt stärken, indem sie ihm auch notwendige private Informationen geben, die auf das Verhalten des Schülers Einfluß haben können,
- akzeptieren, daß Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten auch eine Ursache im privaten Bereich haben können, und Hinweise u.a. auch bei Schullaufbahnempfehlungen von den Lehrern annehmen und auch berücksichtigen,

- die Freizeit der Schüler nicht überorganisieren, besonders das Wochenende nicht völlig verplanen,
- die häusliche Arbeit unterstützen, ohne zu Hilfslehrern zu werden. Dieses Problem stellt sich für Eltern und Lehrer unterschiedlich dar:
  Eltern glauben, als Hilfslehrer fungieren zu müssen, weil die Anforderungen zu hoch sind. Dadurch wird für die Lehrer der tatsächliche Leistungsstand der Schüler verfälscht,
- auch positive Erfahrungen mit der Schule den Lehrer wissen lassen.

Müller/v. Vogel/Holste v. Mutius

THEMENBEREICH 2: „CHRISTIANEUM, STUDIUM, BERUF – 3 WELTEN?"

PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 1

Diese drei Welten und die damit verbundene Fragestellung stellen sich aus der Sicht des jeweilig Betroffenen folgendermaßen dar:

Für den Schüler: Wo stehe ich – wohin will ich – welchen Weg gehe ich?

Für den Studenten: Welchen Weg nahm ich – wo stehe ich – wohin will ich?

Für den Berufstätigen: Woher kam ich – welchen Weg nahm ich – wo stehe ich?

Ob es sich aber um die Perspektive des Schülers oder die Retrospektive des in die Berufswelt eingebundenen Erwachsenen handelt, den Nahtstellen dieser drei Welten oder Bereiche kommt eine herausragende Bedeutung zu.

In unserem Arbeitskreis haben wir versucht, Funktion und Aufgabe der Schule in diesen Zusammenhang einzuordnen.

Die Hauptkomponenten der schulischen Erziehung lassen sich grob unter drei Stichworten einordnen:

1. Allgemeinbildung
2. Soziale Komponente
3. Teamarbeit

ad 1: Es ist uns nicht gelungen, zu einer einheitlichen Definition des Begriffes „Allgemeinbildung" zu kommen. Wir verstanden darunter neben der Vermittlung von Fertigkeiten und Grundkenntnissen als Basiswissen vor allem die Entwicklung von Fähigkeiten. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, das angelernte Wissen als exemplarisches Lernen zu verstehen und sinnvoll zu übertragen. Auf keinen Fall ist es Aufgabe der Schule, durch zu frühzeitige Spezialisierung der Berufsausbildung vorzugreifen. Diese Forderungen der Eltern deckt sich mit derjenigen der Vertreter der Wirtschaft. Die Schule soll Interesse wecken, motivieren, die Kreativität fördern und ein Zweck-Nutzen-Denken in diesem Zusammenhang verhindern. In unserem Zeitalter scheint uns die Bewältigung der schnellen Veränderungen nur möglich bei breiter Ausbildung.

Wird die Schule dieser Aufgabe gerecht? Die reformierte Oberstufe birgt sicherlich die Gefahr der frühzeitigen Spezialisierung in sich. Die Fächerwahl der Schüler dieser Schule bezeugt jedoch ein Wahlverhalten, das unserem Ziel

der schulischen Allgemeinbildung entgegenkommt. Ein ernstzunehmender Gegner ist der Schule allerdings im Numerus clausus erwachsen. Hier wird von außen eine Forderung herangetragen, die dem Verlangen nach allgemeiner Bildung entgegensteht. Abgesehen von der Fragwürdigkeit der Aussagefähigkeit einer Durchschnittsnote verleitet sie den Schüler zum sicherlich abzulehnenden oben angeführten Zweck-Nutzen-Denken.

ad 2: Unter der sozialen Komponente verstanden wir die Bildung so wichtiger Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld, Nächstenliebe, Optimismus, soziales Engagement, gegenseitige Akzeptanz, aber auch Belastbarkeit und Risikobereitschaft. Diese menschlichen Qualitäten müssen in der Schule gelernt und eingeübt werden. Sie bilden die Grundlage jeglicher Form des menschlichen Zusammenlebens. Hier kommt der Persönlichkeit des Lehrers, insbesondere des Klassenlehrers eine große Bedeutung zu.

ad 3: Unsere heutige komplizierte und hochspezialisierte Welt verlangt die Zusammenarbeit der Menschen. Es reicht nicht aus, sein Spezialgebiet zu beherrschen, sondern man muß in der Lage sein, Zusammenhänge zu erkennen, und bereit sein, übergreifende Projekte durchzuführen. Als Voraussetzung zur Teamarbeit müssen die unter 2) geforderten menschlichen Eigenschaften geübt sein. Für die Schule bedeutet das, Probleme aus unterschiedlicher Sicht zu betrachten, also fächerübergreifend zu arbeiten. Neben der Fähigkeit zur Zusammenarbeit wird durch die Teamarbeit wissenschaftliche Arbeitsweise gelernt.

Wenn anfangs gesagt wurde, daß die schulische Ausbildung in ihren Lernzielen keine spezielle Berufsförderung beinhalten soll, so muß dennoch im Sinne der eingangs geforderten Steckerbildung zwischen den drei Bereichen eine allgemeine Einführung in das Berufsleben stattfinden. Hier bieten sich u. a. die bereits durchgeführten Praktika und berufskundlichen Informationen an.

Bei den im Thema erwähnten drei Welten scheint es uns, daß ein Bereich übersehen wurde: die Freizeit, das Hobby. Dieser Bereich erhält durch die Arbeitszeitverkürzung und das frühe Rentenalter, verbunden mit der hohen Lebenserwartung, eine zunehmende Bedeutung. Hier kann die Schule durch ihr breites Spektrum, besonders durch Angebote auf kulturellem Gebiet, wichtige Hilfestellungen geben.

Philipps

PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 2

Die Ergebnisse der Gruppe lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Erziehung der Schüler zu Selbständigkeit und eigenverantwortlichem Handeln sollte intensiviert werden. Diese pädagogische Aufgabe obliegt insbesondere dem Klassenlehrer, der hierbei außer von seinen Kollegen auch von der SV im Rahmen ihrer Aufgabenstellung unterstützt werden könnte.
- Einführung einer Klassenlehrerstunde
- Stärkung der Stellung der SV durch Übertragung von Aufgaben.

2. Die Erziehung der Schüler zu systematischer Arbeit sollte bereits ab Klasse 5 intensiviert werden. Außerdem müssen die Kenntnisse in der Rechtschreibung „erweitert" werden.
- Vermittlung von Arbeitstechnik/Methodenlehre (z. B. Aufbau von Aufsätzen, Referaten, Bewerbungsschreiben)

3. Die Schüler sollten darin bestärkt werden, in der Freizeit weiterhin viel zu lesen.
- Hinweis auf die Bibliothek des Christianeums und die Öffentlichen Bücherhallen
- Nutzung eines Leseraumes der Schule als Zeitschriftenraum (Schule und Elternrat bemühen sich um Auslage von Freiexemplaren der Tages- und Wochenzeitungen)

4. Das Problem des Unterrichtsausfalls sollte gelöst werden.
- Verstärkung der sog. Lehrer-Feuerwehr

5. Die politischen Themen werden im jeweiligen Unterricht angemessen und mit Respekt vor anderen Meinungen behandelt. Die Gruppe hält diese Praxis für sehr befriedigend.

6. Die Gruppe begrüßt alle Veranstaltungen, die dem Schüler den Übergang von der Schule zum Beruf erleichtern können. Dazu gehören insbesondere:
- Besuch des Berufsinformationszentrums
- Teilnahme am Schnupper-Studium an der Universität
- Veranstaltungen „Beruf vor Ort"
- Besuche von Firmen

Lehrer, deren Unterricht durch diese Veranstaltungen unmittelbar betroffen ist, sollten Verständnis für die Abwesenheit der Schüler aufbringen.

Dr. Schröder/Müller

PROTOKOLL DER ARBEITSGRUPPE 3

Auf die Frage nach dem Verhältnis von Schule zu Studium und Beruf hat sich ergeben, daß die Weiterführung der Ausbildung unserer Schüler durch ein Studium ein von vielen als selbstverständlich betrachteter Weg ist, aber sicher nur einer von mehreren möglichen.

Anscheinend erweisen sich die Schüler des Christianeums als gut vorbereitet auf das Studieren an der Universität, weniger gut vorbereitet oder weniger bereit, auch am politischen Leben der Universität teilzunehmen. Es scheint Defizite sowohl in bezug auf die Gesprächsbereitschaft als auch auf die Gesprächsfähigkeit zu geben, die zum einen auf fehlendes Interesse der Schüler am politischen Geschehen, zum anderen auf Mängel im sprachlichen Ausdruck zurückgeführt werden könnten.

Die Aufgabe der Schule sei es, so wurde gemeint, nicht nur Grundlagen zu vermitteln, sondern insbesondere auch die Diskussionsfähigkeit durch Schu-

lung der Rhetorik und Technik des Debattierens anzustreben. Es gab in der Gruppe aber auch Vorbehalte gegen eine vom Inhalt losgelöste Technik der Redegeläufigkeit. Hier wäre zu überlegen, ob nicht Schüler-Debattier-Clubs auf freiwilliger Basis angeregt werden sollten.

Auch Medien wie Video-Kameras könnten hilfreich sein, die Dialogfähigkeit der Schüler zu verbessern und Sprachschulung mit dem Ziel zu betreiben, mit anderen zu kommunizieren und damit dem Gesamtziel der Toleranz näherzukommen.

Im zweiten Teil haben wir uns mit der Tradition des Christianeums befaßt und uns gefragt, ob das humanistische Gymnasium ganz bestimmte Inhalte und Werte vermitteln sollte, z.B. im Fach Deutsch. Die Diskussion zeigte, daß es positiv ist, wenn ein Kanon der zu behandelnden Literatur nicht festgelegt ist, gerade auch im Vergleich mit den anderen europäischen Schulsystemen, so daß der Lehrer die Freiheit der Auswahl und damit die Möglichkeit hat, durch seine eigene Begeisterung die Schüler mitzureißen und ihre Neugier zu wecken als Grundbedingung erfolgreichen Lernens.

Gleichwohl bestand der Konsens, daß eine Reihe von Autoren nicht übergangen werden kann. Die Begeisterungsfähigkeit, eine Sache mit Lust zu betreiben, gepaart mit Neugier und der Offenheit, sich auf neue Dinge einzulassen und nicht auf festgelegten Positionen zu beharren, ist sicher nicht nur in der Schule und im Studium, sondern in jedem Beruf Grundbedingung für erfolgreiches Handeln.

Dabei war offensichtlich unbestritten, daß eine gewisse Leistungsbereitschaft als Norm der Erwachsenenwelt schon von den Schülern erwartet wird.

Die Schule darf aber keine Anstalt sein, die dazu da ist, Schüler in einen definierten Funktionszusammenhang zu stellen, sondern sie orientiert sich weiterhin an den tradierten Werten einer humanistischen Bildung, deren Wertekatalog nicht eindeutig definiert werden kann.

Die Schule muß sich sicher im Sinne eines wohlverstandenen Selbstverständnisses immer wieder neu definieren in diesem Spannungsfeld zwischen Abgrenzung zur Berufswelt einerseits und der Öffnung auf die Berufswelt andererseits, um zu wissen, was draußen vorgeht.

Deshalb kann man nicht von den drei getrennten Welten „Christianeum, Studium, Beruf" sprechen.

Kloos/Scheel

THEMENBEREICH 3: „NATURWISSENSCHAFTEN AM CHRISTIANEUM" PROTOKOLL

Am humanistischen Gymnasium ist der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern während der Einführung der 3. Fremdsprache um eine Wochenstunde reduziert. Die Anforderungen des Lehrplans sind dieselben wie an den anderen Gymnasien, und sie werden ebenso erfüllt.

Besonders am Christianeum ist die Möglichkeit, parallel zum Chor an naturwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen. Auf diese

Weise wird die Möglichkeit geschaffen, über den gedrängten Lehrplanstoff hinaus eigene Erfahrungen zu machen, die von vielen Eltern als äußerst wichtig für die Motivation angesehen werden.

Besonders am Christianeum ist auch die Nähe zum im Hause untergebrachten „Wasserlabor" des „Zentrums für Schulbiologie und Umwelterziehung", das so besonders günstig genutzt werden kann.

Und schließlich besteht die Nähe zu international bedeutsamen naturwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, deren Mitarbeiter oft auch Eltern von Christianeern sind. An erster Stelle ist hier das Deutsche Elektronen Synchrotron (DESY) zu nennen. Noch näher liegen das Institut für allgemeine Botanik und der Botanische Garten. Die in der hier angesiedelten „Molekularen Genetik" geplanten Untersuchungen gehören zu den Wissenschaften, die die Welt entscheidend verändern können.

Das dritte größere Forschungsinstitut, die Biologische Anstalt Helgoland, ist als einzige Forschungsanstalt des Bundesforschungsministeriums im Begriff, zu einem gemeinsamen Zentrum für marine und atmosphärische Wissenschaften mit mehreren Universitätsinstituten zusammenzuwachsen.

Ausgehend von dieser Situation wurde von Eltern, Lehrern und Schülern über die Bedeutung der Naturwissenschaften, über das notwendige Grundwissen, das Niveau am Christianeum, die Möglichkeiten, zusätzliches Interesse zu wecken und die Rolle der Eltern in diesem Zusammenhang diskutiert.

Dabei wurde der Bogen weit gespannt von der Naturphilosophie im alten Griechenland über die Entstehung der eigentlichen Naturwissenschaften, deren verhängnisvolle Trennung von der Philosophie in der Romantik, den heutigen Widerspruch zwischen ökologischer und anthropozentrischer Weltsicht bis hin zu Lehrplanfragen und speziellen didaktischen Hilfsmitteln, wie der Verwendung synoptischer Tafeln.

An dem Gespräch im großen Kreis von über vierzig Teilnehmern beteiligten sich die Schüler mit besonders realistischen Beiträgen.

Die Sorge, daß im Christianeum eine besondere Aversion der Schüler gegenüber den Naturwissenschaften herrscht, wurde nicht allgemein geteilt. Bedenken bestanden, daß dieser wichtige Kulturbereich, der kontinuierliche Aufmerksamkeit verlangt, von manchen Schülern nach ersten Mißerfolgen abgelehnt wird. Durch noch mehr persönliches Erleben im Unterricht könnte die Schule, durch mehr Interesse die Elternschaft die Schüler unterstützen.

Aus dem Seminarteilnehmern bildete sich ein Arbeitskreis aus 20 Eltern und Lehrern, die versuchen wollen, die Naturwissenschaften im Christianeum noch mehr zu beleben. Durch Unterstützung mit Arbeitsmaterialien, Vermittlung von Praktikumsplätzen und durch besondere interessante Demonstrationen und Vorträge soll die Zusammenarbeit von Schule und Elternhäusern in diesem Bereich gefördert werden.

Greve/Sandvoss

■

Nicht unerwähnt bleiben darf die Tätigkeit der MIC-Mütter, die für das leibliche Wohl der Seminarteilnehmer sorgten!

19 CHRISTIANEUM 87

FELIX MENDELSSOHN-BARTHOLDY

DIE ERSTE WALPURGISNACHT

BALLADE VON JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

KNUT SCHOCH — OBERPRIESTER
THORSTEN WIEN — CHRISTLICHER JUNGE
NICOLA KREUZER — HEXE, GELIEBTE, FLÖTE
MIRIAM SANDVOSS — HEXE, BAUM
CATHERINE GAEDKE — HEXE, MAIMÄDCHEN
GEORGIA SCHMITZ — HEXE, FLÖTE
MARKUS KASPER — TEUFEL
JULIA WESTERMANN — TEUFELCHEN
ALEXANDRA KOHRING — ENGEL
DANIEL AXELOS — SCHNEEMANN
ISABELLE SEIFERT — FRÜHLING, NACHT
BORRIES AHRENS — SOLDAT
MARCUS SCHUMACHER — SOLDAT
HANS-JÜRGEN SCHUMANN — PRIESTER
CARLO BEWERSDORF — CHRISTLICHER DIEB
KATHARINA WINKEL — LICHT
DIANA DIETRICH — KIND

WIEBKE FRÄMCKE — MUTTER
RUTH HERZOG — DRUIDENFRAU
ANNA STEINRÜCKE — ALTE
KATHARINA STEINRÜCKE — ALTE
IRIS NEUMANN — ALTE
CHRISTIANE HELLWEGE — ALTE
THURE TIMMERMANN — DRUIDE
NICO BÖTTCHER — DRUIDE
DIRK PAULSEN — DRUIDE
MATTHIAS LORENZEN — DRUIDE
MICHAEL PHILIPPI — DRUIDE
THOMAS TRIPPNER — DRUIDE
SVEN WASRONG — DRUIDE
ISABEL HOGARDT — DRUIDENFRAU
ANJA TIEDJENS — DRUIDENFRAU
STEFANIE BARON — DRUIDENMÄDCHEN
WENKE HANSEN — EULE
KATJA WIEN — EULE
BRITTA SCHMIDT — JUSTITIA

MUSIKALISCHE LEITUNG: DIETMAR SCHÜNICKE
MUSIKALISCHE ASSISTENZ: CHR. P. BARTHE UND K. SCHOCH

REGIE UND INSZENIERUNG: IVO PETRLIK
ASSISTENZ: KATHARINA WINKEL
TECHNISCHE LEITUNG: GERHARD JARCK

CHRISTFRIED BIEBRACH (BARITON) · KNUT SCHOCH (TENOR) · HARALD STOCKFLETH (TENOR)

DER CHOR DES CHRISTIANEUMS · CHORSOLISTEN

VERSTÄRKTES SCHÜLER-ELTERN-LEHRER-ORCHESTER

"DIE ERSTE WALPURGISNACHT"

Nach dem Weihnachtsoratorium und der Schubert-Messe war für die Abiturienten-Entlassungsfeier etwas Weltliches geplant. Nach langem Hin und Her zwischen Glucks „Iphigenie in Aulis" und der „Ersten Walpurgisnacht" von Felix Mendelssohn-Bartholdy entschieden wir uns für letztere. „Die erste Walpurgisnacht" ist die Vertonung einer Ballade Johann Wolfgang von Goethes für Chor, Solisten und großes Orchester. Unser Chor hat das Stück vor sieben Jahren schon einmal aufgeführt. Auch damals hatte Herr Petrlik sich eine Inszenierung für das Chorwerk ausgedacht, die erste überhaupt. Während die damalige Inszenierung wohl eher den Text der Ballade in Bilder umzusetzen suchte, wollte Herr Petrlik mit der diesjährigen Aufführung – etwas umfassender – die Musik durch eine umrahmende Handlung „visualisieren". Die Ballade schildert den Kampf zwischen einem heidnischen Volk und den christlichen Eroberern. Die Heiden wollen den alten Kult der Walpurgisnacht fortführen, die Christen versuchen sie daran zu hindern, was ihnen aber letztlich nicht gelingt. In seiner Inszenierung machte Herr Petrlik daraus einen Kampf zwischen Gut und Böse. So standen sich symbolische Teufel, Hexen sowie grausame christliche Soldaten und auf der anderen Seite Engel, Priester und die Liebe gegenüber. Der Chor war durch unterschiedliche Kostüme in Heiden und Christen aufgeteilt.

Schon im Januar begannen wir mit den Proben. In liebevoller Arbeit wurden kunstvolle Kostüme und Kulissen selbst gestaltet. Von Anfang an waren alle mit viel Engagement und Eifer bei der Sache, besonders Herr Petrlik, der gegen Ende fast Tag und Nacht an dem Stück arbeitete. Es wurde schließlich ein kleines Kunstwerk, das bis ins kleinste Detail ausgearbeitet war. Die Handlung war, wie später häufig kritisiert wurde, für Außenstehende nicht leicht nachzuvollziehen, da das Bühnengeschehen in mehreren Ebenen gleichzeitig in farbenfrohen, lebendigen Bildern ablief.

Auch auf das Musikalische bezogen ist die „Erste Walpurgisnacht" ein anspruchsvolles Werk. Das Stück wurde von Herrn Schünicke in erster Linie wegen des hohen Choranteils ausgewählt, der interessante, aber teilweise nicht leichte Passagen enthält. Einige Partien wurden an Stelle von Solisten von kleineren Chorgruppen gesungen. Trotzdem benötigte man noch drei Solisten, die – mit Ausnahme von Knut Schoch – notwendigerweise von außerhalb kamen. Da die beiden anderen, Christfried Biebrach und Harald Stockfleth, erst zur Generalprobe abkömmlich waren, war es schwierig, sie in den szenischen Ablauf zu integrieren.

Auch große Teile des Orchesters mußten extra besetzt werden, da das von Mendelssohn vorgeschriebene Orchester sehr viel umfangreicher als das Schulorchester und zweitens für viele Schüler wegen der virtuosen Teile nicht zu bewältigen ist.

Da außerdem für Noten und Aufführungsrechte viel Geld bezahlt werden mußte, entstanden erhebliche Unkosten, so daß Kritik von Seiten einzelner Chorsänger laut wurde. Bei der Diskussion über „Größenwahn" und zu hohe Eintrittspreise sollte man aber bedenken, daß es schwierig ist, Werke zu finden, die dem Können des Chores und des Schülerorchesters gerecht werden und außerdem ohne Solisten auskommen.

Foto: AS

Nach der ersten Aufführung am 11. Juni steigerten sich alle Mitwirkenden nochmals bei der Aufführung zur Abiturientenentlassungsfeier am 12. Juni.

Da nach den Sommerferien im Rahmen des „Alstervergnügens" noch eine Aufführung auf der Treppe der Hamburger Rathausdiele vereinbart war, wo sowohl andere akustische wie auch bühnentechnische Verhältnisse vorzufinden sind, mußte im musikalischen und szenischen Bereich viel verändert werden.

Da wir allerdings die Möglichkeit hatten, mehrmals im Rathaus zu proben, konnten wir uns auf die veränderten Verhältnisse einstellen.

Catherine Gaedke – Georgia Schmitz – Patrick Linsel-Nietschke (Vorsem.)

■

„KÖNIG JOHANN"

Die Theaterarbeit des Schülertheaters hat mich von meinem ersten Schuljahr im Christianeum an interessiert. Daher nahm ich die Chance, die sich mir in der zwölften Klasse bot, sofort an. Ich wollte in der Theatergruppe mitarbeiten und nicht nur von außen als ein unbeteiligter Zuschauer davorstehen. Natürlich war es mir klar, daß in den Jahren vorher großartige Produktionen von dem Kurs Darstellendes Spiel, der die Theaterarbeit im Christianeum gestaltet, aufgeboten worden waren. Aber trotzdem – oder vielleicht gerade deswegen – wollte ich erfahren, wie die Herausforderung Theaterarbeit auf mich wirkte.

Schon in einer der ersten Stunden, als Herr Schäfer dem Kurs vorschlug, „König Johann" in der Dürrenmatt-Fassung zu spielen, war mir klar, daß ich in der Tat die richtige Wahl getroffen hatte. Der „Johann" war mein Lieblingsstück von Dürrenmatt, und so sah ich mich in der glücklichen Lage, ein Stück spielen zu können, das ich nicht nur schon vorher kannte und schätzte, sondern das ich auch mit der unerläßlichen Begeisterung spielen wollte und konnte. Mit dieser Entscheidung begann für den Kurs der lange, beschwerliche und manchmal gar entmutigende Weg, der gegangen werden mußte. Auf diesem Weg standen sowohl dem Kurs als ganzem wie auch den einzelnen Mitgliedern harte Bewährungsproben bevor.

Theater ist mehr, als man sehen kann. Das stimmt im Positiven wie im Negativen. Jede einzelne Stunde, ja sogar jede Minute beinhaltet für den Agierenden mehr Leid oder Mühe und doch gleichzeitig auch mehr Lust oder Freude, als irgendein Unbeteiligter je erfahren könnte. Dies gilt vor allem für die Stunden und Tage, die für die Übung gegeben werden müssen. Der Kurs Darstellendes Spiel, der ein reiner Laienkurs ist, trägt der Entwicklung der Freude wie des Leidens vollständig Rechnung. Jeder, der nach einem Jahr den Kurs verläßt, ist verwandelt worden, hat in einer unnachahmlichen Weise erfahren, was es bedeutet, in der Gruppe und für die Gruppe zu arbeiten.

Der Theorieteil war so ausgelegt, daß die Gruppe allgemeine Begriffe kennen- und begreifen lernte. Die Fragen, die diskutiert wurden, befaßten sich mit Problemen der allgemeinen Regie, der Beleuchtung, der Personenregie, der Auswahl von Kulissen, Kostümen, Schminke, Musik etc. Der zweite Teil des Theorieunterrichts, der den Hauptteil davon in Anspruch nahm, beschäftigte sich mit der Anwendung der Schemata, die davor besprochen worden waren, auf den speziellen Fall „König Johann". Dafür lasen wir das Stück in den wichtigsten Passagen gemeinsam durch und diskutierten Probleme und Einfälle. Daraufhin beschäftigten wir uns mit der Musik, die wir zum Teil selbst stellen wollten und zum Teil von der Cassette nehmen wollten. Natürlich beanspruchte auch die Besetzung der Rollen einige Zeit. Dies wurde zum Großteil durch Leseproben bewerkstelligt. Den Hauptteil der Zeit vereinnahmte jedoch die praktische Arbeit. Die Scheu vor der Bühne mußte genommen werden, die Bewegungsmuster mußten verändert werden, die Körpersprache, die schon theoretisch behandelt worden war, mußte ebenso wie die raumfüllende Sprache entwickelt werden.

Das gesamte erste Semester verstrich so mit Tanzübungen, Pantomimenübungen und Sprechübungen. Unsere Idee vom „Johann" war nach dem ersten Semester noch immer reichlich diffus. Wir wußten zwar, daß wir die Elemente, die wir bis dahin erarbeitet hatten, einbauen wollten, aber wir wußten nicht, wie das geschehen sollte. Doch mit Beginn des neuen Jahres wurde es dann „ernst". Wir machten die ersten Szenenproben. Natürlich waren das sehr vorläufige Proben, aber langsam begann sich in uns das Gefühl für das zu entwickeln, was wir erreichen wollten. Die Arbeit begann. Es mußten Kulissen hergestellt, Kostüme angefertigt und Requisiten beschafft werden. In uns wuchs das Gefühl, daß wir das Projekt niemals bis zu dem von uns gesetzten Datum schaffen könnten.

Die Proben, Szenenproben, Schminkproben, Kulissenproben, Stellproben und Kostümproben, wurden immer umfangreicher, und der Termin der Pre-

Foto: Claudia Peiser

miere rückte immer näher, ohne daß wir das Gefühl hatten, wir kämen dem Ende in irgendeiner Weise näher. Dann kam das berühmt-berüchtigte Probenwochenende, das alles entscheiden sollte. Und wie ein Wunder erschien es uns, daß aus unserem Stückwerk, das kein einziges Merkmal des Theaters aufzuweisen schien, plötzlich ein zusammenhängendes Gebilde wurde. Wir waren nun fast am Ziel. Die letzte Woche vor der Premiere wurde noch kräftig geprobt, wurde in den Kostümen durch die Klassen gegangen, um noch Werbung zu machen, und die Generalprobe war in dieser letzten Woche angesagt. Und wie es sich für eine zünftige Generalprobe gehört, dauerte auch diese doppelt so lange, wie für das Stück angeschlagen war, da alles, was nur möglich war, schieflief. Daher hätten wir eigentlich für die Premiere recht hoffnungsvoll sein sollen, aber wir trauten diesem Frieden doch noch nicht so recht, da zu viel verunglückt war. Im Prinzip war nämlich in der Generalprobe nichts so zu sehen gewesen, wie es hätte sein sollen. Am Abend vor der Premiere, als einige der Schauspieler noch zusammensaßen, wurde dann beratschlagt, was zu unternehmen wäre, wenn wirklich alles schiefgehen sollte.

Doch unglaublicherweise war die Premiere dann so phantastisch, daß wir getrost den Beifall, der uns herzlichst entgegengebracht wurde, annehmen konnten. Wir waren zufrieden, und wir hatten Grund, zufrieden zu sein, denn die Premiere – wie alle anderen Vorstellungen auch – wirkte fast wie professionelles Theater. Rückblickend kann der ganze Kurs nur Herrn Schäfer danken, der es allen ermöglicht hat, so viel zu lernen und zu erfahren.

Florian Essen, III. Sem.

SCHRIFTSTELLER LASEN AM CHRISTIANEUM (6)

Wie alt ist die Literatur-AG? Gibt es sie seit dem 10. November 1976, als mit Hermann Peter Piwitt die erste Lesung durchgeführt wurde? Gab mein Brief vom 31. Oktober 1977 an die Schulbehörde, eine AG gründen zu wollen, den Startschuß? Oder brachte der Beschluß der Schulkonferenz vom 23. Januar 1978 die AG ans Licht? Wie auch immer: 11, 10, 9 Jahre ergeben Gründe zu Feier, Rückblick und Bilanz, bevor – kaum klingt in Berlin das Getöse zum 750. ab – die nächsten Festereignisse ins Haus stehen; an 250 Jahre Christianei ist ebenso zu denken wie an die Welterschütterungen in Paris vor dann 200 Jahren.

Auf Einladung der Literatur-AG lasen seit der Gründung aus ihren Werken: Hermann Peter Piwitt, Axel Eggebrecht, Peter Härtling, Margot Schröder, Jürgen Serke, Christoph Derschau, Gerd Fuchs, Joachim Seyppel (er wurde später noch mehrfach eingeladen), Martin Beheim-Schwarzbach, Ralf Thenior, Claus B. Schröder (er stellte später seine Borchert-Biographie während einer zweiten Lesung vor), Dorothee Sölle, Ulrich Schacht, Udo Steinke (auch Schacht und Steinke lasen später ein weiteres Mal), Werner Lansburgh (ihn konnten wir zu großer Freude mehrfach dann begrüßen), Günter Holter, Irmgard Heilmann, Uwe Friesel, Jochen Mißfeldt, Andreas Nohl, Wolfgang Hegewald, Marga Kluge, Antonio Skármeta. In Jg. 33, H. 1 (1978), Jg. 34 (1979), Jg. 35 (1980), Jg. 38 (1983) und Jg. 41, H. 1 (1986) des „Christianeums" wurde über die genannten Lesungen ausführlich berichtet.

Die Arbeit (und das Vergnügen) der Literatur-AG resultierten und resultieren indes nicht nur aus den Lesungen. Diese bild(et)en die Höhepunkte. Darüber hinaus wurde in der Literatur-AG immer wieder an poetischen Texten unterschiedlicher Natur gearbeitet. Ich erinnere mich (man traf sich alle 14 Tage oder häufiger) gern einer ausdauernden gemeinsamen Beschäftigung mit Gedichten Paul Celans, Octavio Paz', Rose Ausländers, Christine Bustas, des durchaus heftigen Streits auch, ob ihr Gedicht „Unter eine Leselampe gelegt" eine poetisch verklärende Variante der Gegenaufklärung biete: „Alles Papier zurückverwandeln / ins Geheimnis der alten Wälder / und sich verdichten in Jahresringe, / die kosmische Urschrift der Analphabeten."

Auch entsinne ich mich der Tatsache, daß ein Beiträger eine mit sanfter Ironie verfaßte Deutung zu Rose Ausländers „Die Architekten" vorlegte, daß ich – verliebt in die Verse „Ja es gibt sie noch / Erbauer immaterieller Wohnungen / hinter Beton und Stein / errichten sie den Raum / für uns alle" – die Ironie nicht wahrzunehmen wußte. Es entstanden viele schöne Interpretationen. Es gibt sie, essayistische Kostbarkeiten, schwarz auf weiß. Die Arbeit blieb insgesamt fragmentarisch. Vielleicht rundet und fügt sich, was ich aufbewahre, doch eines Tages zu einer kleinen Anthologie.

Fragmente: Zu erinnern ist auch an eine Arbeit, die über einige Monate sich erstreckte und der Utopie des Essayismus galt. Essays, der Ästhetik des Fragmentarischen verpflichtet, von Michel de Montaigne, François Bacon, Alexander Pope, Johann Gottfried Herder wurden gelesen; Musils und Adornos Überlegungen fanden die angemessen respektvolle Beachtung. Fragment blieb auch diese Arbeit. Noch liegen bereit die sechs dtv-Bände mit deutsch-

sprachigen Essays aus mehreren Jahrzehnten, Leihgabe einer der vielen ehemaligen Schüler(innen), die die Arbeit der AG tragen und beflügeln.

Wie geht es weiter? Aufgefordert, einen Beitrag zum Gesamtkunstwerk 88 zu leisten, kommt eine AG, die der Poesie sich verpflichtet fühlt, in arge Schwierigkeiten. Es wird wohltönend zugehen. Manch großes Wort wird gelassen ausgesprochen werden. Wegweisende Sätze werden fallen. Ohne pompöse Satzgefüge wird es kaum abgehen. Die dekorativen, die erhebenden Metaphern werden sich den bedeutenden Ausführungen hinzugesellen. (Das Kleinlaute mag sich kuschen.) Die Klassiker werden für manche Leihgabe herhalten. Robert Walser wird kaum Gehör finden: „Man irrt sich stets, wenn man große Worte in den Mund nimmt." Auch tönen gewißlich die Lieder.

Die Poesie indes ist längst zur Kammerkunst geworden. Die großartigen Sätze sind ihr zergangen. Der Wohllaut ist gebrochen. „Wer endete", schreibt Marie Luise Kaschnitz, „seine Musik / Noch mit vollem Akkord / Oder gar mit Posaunen?" Des Chandos Erblast drückt unaufhebbar. Es gibt, ist von Sprache und in ihr noch die Rede, nur noch modrige Pilze. In der Poesie gelangt nur noch die Suche nach „einer anderen, zutreffenden Sprache" (Christa Wolf) zum Ausdruck, nach einer Sprache, die Erholung bedeuten kann „für unser vom Geschrei der großen Worte zerrissenes Gehör, eine kleine Entlastung auch für unser von zu vielen falschen, falsch gebrauchten Wörtern zerstörtes Gewissen". Poesie kann nur noch in Zimmerlautstärke zum Ausdruck gelangen. Und (Kunert sei zitiert): „Das wahre Gedicht / löscht sich selber aus / am Schluß / wie eine Kerze so plötzlich / . . ."

Gewiß, es gibt sie (noch), die begnadeten Schreihälse, die – Peter Schneider über Biermann – „sich in einem Konzertsaal mit fünftausend Zuhörern wie in einem Wohnzimmer" bewegen (und umgekehrt). Und wie aufregend ist es, Jossif Brodskijs umstrittene Vortragskunst der lauten Litaneien in der Kampnagel-Fabrik zu vernehmen. Und natürlich liebe ich Wladimir Majakowskij und seine Schreikeile. Und also dann: „Schlage die Trommel und fürchte dich nicht, / Und küsse die Marketenderin!"

Doch auch in Heines Werk überwiegen die leisen Töne, die fragenden Silben, die ironisch-gebrochenen Relativ-Sätze. Die beherzte, die appellative Sprache bildet eher die Ausnahme. Wie anders käme er auch zur Kritik der Tendenzpoesie. Der geniale Krakeeler aus der Sowjetunion ist alles andere als ein bedenkenloser Wortschleuderer (und ein großer Gegner der erhebenden Billigsätze), beschwört er doch im „Gespräch mit dem Steuerinspektor über die Dichtkunst" das ruinöse Ringen um Satz und Vers: „Dichten ist dasselbe wie Radium gewinnen. / Arbeit: ein Jahr, Ausbeute: ein Gramm. / Man verbraucht, um ein einziges Wort zu ersinnen, / tausende Tonnen Schutt oder Schlamm." Der da in den 20er Jahren noch so forsch und keck seine Schreikeile in die Wirklichkeit treibt, ist bald schon am Ende. Zum Schweigen gebracht, bricht er in dieses aus und setzt seinen Schlußpunkt auf die eigensinnige Weise, die er in der „Wirbelsäulenflöte" antizipiert hat.

Es besteht (beherzigt auch die Poesie ohne Unterlaß das Lob des Zweifels) kein Zweifel: Der Ausdruck der Poesie ist jene „Zaudersprache", die Eugenio Montale beklagt (und doch besingt und doch so trefflich nutzt); sie komponiert sich aus Silben, „so krumm und dürr" wie Zweige, greift auf die „abgeschürften / Buchstaben aus den Wörterbüchern"; in sie fließen ein „die müden

Sätze, die / mir morgen schon ein Schelm, ein Schüler stiehlt / in wohlgeratnen Versen". Kargwortpoesie: Behutsam setzt die Autorin „Kargwort neben Kargwort"; „Müllabfuhr" heißt das zitierte Gedicht der Marie Luise Kaschnitz. Die großen Sätze sind geschrumpft, verknappt, verödet, verändert. „Wir haben gesungen / Die Katze hat uns geholt. / Jetzt singen wir wieder / Sagen noch manchmal / Du Meer / Du Liebe / Aber anders / Mit kleinerem Atem."

Also können die Poesie und eine AG, die sich ihr widmet, ihre Beiträge kaum leisten zum Gesamtkunstwerk anno 88. Es gibt (im Sinne der hier vorgestellten Sprachreflexion) Gedichte, die dem unbefangenen Umgang mit der Sprache endgültig widersprechen: „Keine Delikatessen". Ein Zurück ist nicht möglich. Die Sprache der Poesie verpflichtet. Sie ist – mit Günter Eich zu sprechen – eine „andere Sprache", die „wie die Schöpfung selber einen Teil von Nichts mit sich führt". Sie „überrascht, erschreckt und ist unwiderleglich"; sie „hat die Kraft, Einverständnis zu erwecken, und altert, wenn das Einverständnis allgemein geworden ist". Diese Sprache ist vor allem eines nicht: Dekoration. Da sie dem „poetischen Zögern" unterliegt, sich wehrt, sich nicht benutzen läßt, regeln läßt, nicht verharmlosen läßt, ist sie vor allem: subversiv.

Also muß die Poesie sich auch (ver)weigern können, auf behutsame Weise (versteht sich). „Kleine Buchstaben / genaue / damit die Worte leise kommen / damit die Worte sich einschleichen / damit man hingehen muß / zu den Worten / sie suchen in dem weißen / Papier / leise / . . ."

Die Verse stammen von Hilde Domin. Mit ihren Versen wird sich die AG bald intensiver befassen und mit der rumäniendeutschen Literatur. Rolf Bosserts Gedichte wurden schon gelesen. Die Geschichten der Helga Müller sind bereits bekannt. An eine Einladung der Autorin ist gedacht.

Rolf Eigenwald

VORSEMESTERKURS NIMMT AM 21. RUSSISCHEN SPRACHSEMINAR IN TIMMENDORFER STRAND TEIL

Der Chronist des Jahres 1986 hat sie vergessen, den Teilnehmern jedoch ist sie lebendig und scheint ihnen einer Erwähnung allemal wert (zumal es sich um eine Premiere für das Christianeum handelt!): die Projektreise, die eine Gruppe des damaligen Vorsemesters vom 28. September bis zum 4. Oktober nach Timmendorfer Strand führte; keine Bade-, Kur- oder Bummelreise, wenngleich auch diese Elemente nicht ganz fehlten. Reisezweck war vielmehr die russische Sprache.

In Timmendorfer Strand findet alljährlich im Herbst das Russische Sprachseminar statt, 1986 zum 21. Male. Diese Veranstaltung dauert zwei Wochen, wird von Studenten, Liebhabern der russischen Sprache, Referendaren, Lehrern und in den letzten Jahren ab und an auch von Schülern besucht; der Kreis der Teilnehmer ist international, wobei – neben mehr oder weniger flüssigem Russisch – Deutsch in mannigfachen dialektalen Brechungen überwiegt. Sämtliche Dozenten sind grundsätzlich Russinnen bzw. Russen.

Allgemeine Wertschätzung hat das Timmendorfer Seminar durch seine Atmosphäre der Offenheit, Aufgeschlossenheit, des partnerschaftlichen Umgangs miteinander, aber auch durch seine effektive Arbeit gewonnen. Seele des Ganzen ist der unermüdliche Dr. Baar – vielen von uns als langjähriger Dezernent des Schulbezirks Altona in bester Erinnerung –, Garant für zuverlässige Organisation, stets hilfreicher Ansprechpartner für Ratsuchende, dessen Charme und heitere Gelassenheit (auch im größten Trubel!) dem Seminar sein besonderes Gepräge gegeben haben. Jedes Jahr gelingt es dem weitgereisten Dr. Baar erneut, durch Verhandlungen in Moskau und Leningrad hochkarätige sovjetische Dozentinnen und Dozenten für „Timmendorf" zu gewinnen.

An dieser internationalen Versammlung nahmen auch wir teil; d. h. Begrüßung und Empfang im Marmorsaal, Gruppenunterricht (vorm.), spezielle Kurse nach Wahl (nachm.), Vorträge (abends), russische Filme, Singen, Geselligkeit und Spiele beim „russkij čaj" auch für Vorsemester-Schüler mit zwei Jahren Russischunterricht . . .: War das Wagnis nicht doch recht groß?

Gewiß: Daß unsere Schüler zum Teil sprachlich überfordert sein würden (das gilt für die nachmittäglichen Neigungskurse), war von vornherein klar; daß Gespräche mit den Russen sich bisweilen auf recht schlichtem Niveau bewegten, war einkalkuliert und beabsichtigt. Gelegentliche sprachliche „Berieselung" schadet ja nicht, sondern schärft das Ohr für Melodie und Intonation der Fremdsprache. Sinnvoller Einsatz auch schlichtester Mittel ist unbedingt gutzuheißen, sofern die Verständigung mit den Russen gelingt (hier war z. B. an die Projektreise 1987 in die Sovjetunion zu denken).

Andererseits: Unsere Schüler erwiesen sich als sehr interessiert an allem Russischen und sehr kommunikationsfreudig. Das wiederum eröffnete ihnen äußerst fesselnde Einblicke in das Leben und Denken von Russen, in gesellschaftliche Entwicklungen, die jeden von uns derzeit in ihren Bann ziehen. Selbst dort, wo die Thematik zu anspruchsvoll war (in der Regel grammatische Probleme innerhalb der nachmittäglichen Kurse), bemühten sich die Schüler nach Kräften und hielten eine Teilnahme auch an diesen inhaltlich weniger fesselnden Veranstaltungen einfach im Sinne des „language bath" für sinnvoll – eine bemerkenswerte Einstellung von 16- bis 17jährigen.

Überhaupt muß gesagt werden, daß die Gruppe (bis Sommer 1986 = Klasse 10c) sich durch ein überdurchschnittliches Interesse an der Sovjetunion und durch erstaunliche Leistungen im Sprachlichen ausgezeichnet hat (im Jahreszeugnis von Klasse 10 erschien als schlechteste Bewertung im Fach Russisch zweimal die Note „4"). Nur dieser Umstand brachte mich auf die Idee, die Gruppe für ihre gute Mitarbeit unkonventionell zu belohnen und ihr gleichzeitig weitere Horizonte zu öffnen.

Dank der Hilfe von Herrn Dr. Baar, der auch auf unsere Sonderwünsche eingegangen und uns finanziell großzügig entgegengekommen ist (wir haben nur Unterbringung, Verpflegung und Tagungsmaterial bezahlt), gelang es dann, erstmals überhaupt Christianeer an diesem attraktiven russischen Sprachseminar teilnehmen zu lassen. Besonderen Dank möchte ich neben Herrn Dr. Baar meiner Kollegin Frau John sagen, die die – in diesem Fall ganz unproblematische – Aufsichtspflicht mit mir geteilt und die durch ihren Humor, ihre Ideen und tatkräftige Unterstützung viel zum Gelingen der

Reise beigetragen hat. Zudem gebührt namentlich den Dozentinnen Frau Barbian und Frau Šitikova Dank, die beide äußerst engagiert, temperamentvoll und mit viel Herz den Unterricht zweier Schülergruppen geleitet haben.

Die Teilnahme war – bei allem Risiko – schließlich doch ein großer Erfolg. Nicht nur jene Schüler, die im vormittäglichen Gruppenunterricht (mit nur 6–8 Teilnehmern!; eine Timmendorfer Spezialität) immerhin in „Studentengruppen" mitarbeiteten, sondern auch weniger Sprachbegabte waren glücklich, aus diesem ersten direkten Kontakt mit russischen Muttersprachlern so respektabel hervorgegangen zu sein und so viel über Rußland und die Sovjetunion erfahren zu haben.

Ich würde „Timmendorf 1986" gern zur Nachahmung empfehlen, doch weiß ich, wie selten eine so glückliche Konstellation wie in jener Klasse anzutreffen ist; immerhin verfolgen etwa 50 % dieser Schüler Russisch jetzt im Leistungskurs weiter, und auch im Grundkurs des jetzigen 1. Semesters bilden „Timmendorferinnen" ein starkes Kontingent. Realistischer scheint es mir daher, das Sprachseminar an der Ostsee für geeignete Leistungskurse – möglichst als „Vitaminstoß" vor dem Abitur – ins Auge zu fassen.

Torsten Eggers

PRIMUM CERTAMEN DE PRINCIPATU LATINITATIS IN CHRISTIANEO PERACTUM EST

ignoscas, lector affabilis, sed certamini nostro est quaedam coniunctio cum sermone Latino . . .

Am Mittag des 8. September 1987 hielten sechs strahlende Christianeer eine lateinische Urkunde in Händen, deren Kopf die stolzen Worte zierten: DOCVMENTVM IIS DEDICATVM QVI VICTORES DISCESSERVNT E PRIMO CERTAMINE DE PRINCIPATV LATINITATIS PERACTO IN GYMNASIO CHRISTIANEO A.D. VI IDVS SEPTEMBRIS ANNO P. CHR. N. MCMLXXXVII. Damit war das erste *certamen de principatu Latinitatis* erfolgreich abgeschlossen: Allen Beteiligten – Kandidaten wie Zuschauern – hatte das Wettspiel viel Spaß gemacht, es war sehr spannend geworden, die Endrundenteilnehmer hatten mit z. T. staunenswert reichem Wissen brilliert, die Sieger waren geehrt und mit Preisen ausgezeichnet worden.

Was bedeutet nun jener Begriff, der zum erstenmal im Leben unserer Schule erscheint: *„certamen de principatu Litinitatis"?* Das *certamen* geht von der humanistischen Tradition unserer Schule aus, wobei „humanistisch" hier einfach als verstärkte Auseinandersetzung mit der Antike zu verstehen ist. Für die Unterstufe bedeutet das: Latein als ein zentrales Fach ist die Basis des *certamen.* Freilich war seit den frühesten Planungsstadien eines klar: Auf gar keinen Fall durften die Elemente, die von vielen Schülern als lebensfremd, lästig

tria capita clarissima: hoc photographema ostendit eos, qvi victores omnium classium VI abierunt e certamine de principatu Latinitatis. a sinistra Julia Runge (PRINCEPS SUFFECTA), in medio Alexander v. Vogel (REX LATINITATIS), a dextra Johann Bartelt (PRINCEPS LATINITATIS).

victores classium VII: vix credibile est discipulos tantum de antiquitate scire. vides a sinistra Peer Kröger (PRINCEPS SUFFECTUS), in medio Patrick Ostendorf (PRINCEPS LATINITATIS), a dextra Matthias Gronau (REX LATINITATIS).

Fotos: Eggers

und langweilig empfunden werden, Gegenstand des *certamen* sein; also: keine Übersetzungen, keine Grammatik!! Statt dessen wurde eine Erweiterung auf Kulturkunde, Mythologie und in beschränktem Umfang auf *Latinitas viva* (Latein als Verständigungsmittel) angestrebt. Latein sollte einmal anders erlebt werden, als das im Unterricht geschieht (und oft wohl auch: geschehen muß): Lebendige Antike mit all der Farbigkeit und Faszination, die vom Leben im Alten Rom auch auf uns Kinder des 20. Jahrhunderts auszustrahlen vermag.

Im einzelnen hatten die Interessenten sich mit folgenden Themenbereichen auseinanderzusetzen: **Klassenstufe 6:** 1) Religion und Götter im Alten Rom,

2) Fremdwörter erklären (welches lateinische Wort ist in dem genannten deutschen Fremdwort enthalten?), 3) Nacherzählung einer kurzen lateinischen Geschichte aus der Mythologie (die Nacherzählung erfolgt nach zweimaligem Hören des lateinischen Textes auf deutsch), 4) wahlweise: Das römische Heer / Wohngebäude im Alten Italien, 5) Feste und Sport im Alten Rom (und zwar: Triumph; Gladiatoren; Circus); **Klassenstufe 7:** 1) Griechische Sagenwelt: Abenteuer des Odysseus, 2) lateinische Beschreibung eines Wortes oder Begriffs (das bzw. der dann lateinisch genannt werden soll), 3) Mythologie: Leben und Taten des Herakles, 4) Alte Geschichte: Die Punischen Kriege (Rom und Karthago, Hannibal), 5) Bauwerke im Zentrum Roms (Kapitol, Palatin, Forum Romanum und nächste Umgebung).

Jeder interessierte Schüler einer 6. oder 7. Klasse durfte teilnehmen; bereits vor den Sommerferien wurde auf den Wettbewerb aufmerksam gemacht, die Themenbereiche genannt, Bücher, die zur Vorbereitung hilfreich schienen, angegeben. Wegen des starken Widerhalls (insgesamt 39 Schüler hatten ihre Teilnahme gemeldet!) mußte zunächst eine schriftliche Vorrunde durchgeführt werden. Nach Auswertung der Aufgabenbögen blieben je Klassenstufe sechs Schüler(innen) übrig, die die meisten Punkte erreicht hatten und nun zur Finalrunde eingeladen wurden. Hier waren nochmals von jedem Kandidaten zehn bzw. zwölf Fragen aus den bekannten Themenbereichen zu lösen – eine spannende Prozedur –, bis endlich zur abschließenden Auswertung geschritten werden konnte. Die feierliche Siegerehrung (mit Preisverteilung) wurde von Herrn Andersen vorgenommen: Er verkündete unter dem Jubel der beteiligten Klassen, wer erstmals in der Geschichte des Christianeums mit der Würde eines PRINCEPS LATINITATIS ausgezeichnet wird (= 1. Platz), wem der Titel PRINCEPS SUFFECTUS (bzw. PRINCEPS SUFFECTA) LATINITATIS zukommt (= 2. Platz) und wer sich REX (bzw. REGINA) LATINITATIS nennen darf (= 3. Platz).

Dank sei allen Schülern gesagt, die den Mut hatten, beim *certamen* mitzumachen; sie alle haben zum Gelingen beigetragen. Zu Siegern konnten je Klassenstufe nur drei Schüler(innen) gekürt werden, vielen anderen hätte man ebenfalls einen Preis gegönnt, denn auch sie haben mit außerordentlich solidem Wissen aufgewartet. – Für tatkräftige Hilfe bei der technischen Bewältigung des Wettbewerbstages danke ich meinen Kollegen Frau Fox, Frau Scheel, Herrn Becker sowie den Oberstufenschülerinnen Anja Tiedjens und Britta Schmidt. Ohne die tätige Förderung und Unterstützung von Herrn Dr. Plass, dem ich dafür in ganz besonderer Weise danken möchte, wäre die Idee „*certamen*" wohl nicht Wirklichkeit geworden. Er hat mich ermutigt, mein Projekt weiterzuverfolgen, auch als der Plan infolge breiter Ablehnung bei den Lateinlehrern schon gescheitert schien.

Wird es auch im Jubiläumsjahr 1988 ein CERTAMEN DE PRINCIPATU LATINITATIS geben? Nach den guten Erfahrungen im diesjährigen „Vorlauf" sollte diese Frage bejaht werden. Adressaten des Wettspiels wären dann die jetzigen (= Herbst 1987) 5. und 6. Klassen, evtl. noch die jetzigen 7. Klassen (die dann 8. Klassen sein werden). So bleibt nur noch auf ein ähnlich reges Interesse, ähnlich intensive Spielfreude und ähnlich aufregende Wettkämpfe wie in diesem Jahr zu hoffen. Dr. Torsten Eggers

Foto: G. Maisch

ULF ANDERSEN – 10 JAHRE SCHULLEITER

Genau zehn Jahre ist es jetzt her, daß Herr Andersen die Nachfolge von Herrn Kuckuck als „rector Christianei" angetreten hat. Zunächst auf Zeit gewählt, wurde er aufgrund der neuen Schulleiterbestimmungen kurz vor Ablauf der Frist von allen Gremien im Amt bestätigt. Damit stand seiner „Lebenslänglichkeit" nichts mehr im Wege – aus der Sicht der Christianeums-Redaktion der rechte Zeitpunkt für ihn, eine Art Zwischenbilanz zu ziehen.

„Der Modus des ‚Schulleiters auf Zeit' gefiel mir zu Beginn eigentlich recht gut", sagt Herr Andersen, „andererseits – bei den von der Exekutive her sehr ambivalenten Aufgaben ist die neue Unabhängigkeit von wechselnden Mehrheiten sicher bedenkenswert. Die zehn Jahre sind aber erstaunlich schnell vorübergegangen; wenn ich mir vorstelle, diese Tätigkeit noch etwa achtzehn Jahre auszuüben – ein gewisser Berg ist das schon." Aber vor die Entscheidung gestellt, aufzuhören oder den Sprung auf Dauer zu wagen, überwogen dann doch die positiven Erfahrungen (und die Gewißheit auf Zustimmung durch Kollegium und Behörde): „Da man als ‚Manager' einer Schule manchmal zwischen allen Stühlen sitzt, ist Verwaltung allein nicht erstrebenswert. Das Kollegium mit seinem großen Fundus an Ideen, Experimentier- und Meinungsfreudigkeit, starkem Gestaltungswillen war und ist Herausforderung und Ansporn zugleich. Meine Identifikation mit dieser Schule und ihren Eigenheiten ist im Laufe der Jahre ständig gewachsen." Daß „Managen", etwas zu organisieren, eine ihm durchaus genehme Tätigkeit sei, gesteht er zu, daß das Unterrichten und der Umgang mit jungen Menschen aber immer noch seine liebsten Tätigkeiten seien, stellt er deutlich heraus: „Berufsidentifikation kommt vor Amtsidentifikation!" sagt er.

Kein Stolz also auf die Schulleiterfunktion am Christianeum? „Durchaus", räumt er ein, „aber eher Freude an den vielfältigen Aktivitäten und Leistungen aller Beteiligten." Die Frage nach inhaltlichen Schwerpunkten seiner Einflußnahme spielt er eher herunter: „Ich habe mich vor allem bemüht, den musischen Bereich zu unterstützen." Prägung durch Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spielen dabei eine Rolle. Und das Bild von vorhin greift er wieder auf: „Ich habe immer versucht, Stühle wieder zusammenzurücken, Vorurteile zwischen Schülern, Eltern und Lehrern abzubauen, Kontroversen auszuräumen, Verständnis für den jeweils anderen zu wecken, Verbindungen herzustellen; und die Zusammenarbeit unter gegenseitiger Achtung scheint mir heute intensiver zu sein als zu Beginn." In Herrn Andersens Antrittsrede vom 10. 1. 78, primär an die Schüler gerichtet, heißt es: „Sie können Fairneß erwarten, wo Sie selber fair sind. In diesem Sinne werde ich mich um Toleranz und Offenheit in jeder Auseinandersetzung bemühen." Und wie hat er die Realität empfunden? Zu Beginn seiner Arbeit hätten gewisse Ressentiments der Schüler, einzelne Aktionen, vielleicht aus nicht erfüllten Erwartungen heraus, wie er meint, ihm zu schaffen gemacht, noch mehr allerdings „Phasen von Mangel an Offenheit und Zivilcourage bei Schülern und Eltern", beides genährt aus Furcht vor Repressalien der Schule den Kindern gegenüber, aber „ohne jede objektive Basis, und subjektive Eindrücke sind schwer zu verändern." Das für den Schulalltag notwendige vertrauensvolle Klima sieht Herr Andersen längst eingekehrt: zweifellos ein wichtiger Grund für seine Entscheidung zur „Lebenslänglichkeit".

Noch einmal auf Veränderungen im Laufe der vergangenen zehn Jahre angesprochen, meint er, daß das Gefühl für Leistungserfordernisse, speziell von Schülern, anfangs weniger ausgeprägt gewesen sei als heute; ob er zu dieser Entwicklung beigetragen habe, wage er nicht zu entscheiden. Als das Gespräch auf den Begriff der ‚Eliteschule' zusteuert, winkt er ab: „Trotz der ZDF-Sendung – das paßt nicht mehr in unsere Zeit!" Und die provokante Frage nach etwaigem Eingeständnis eigener Fehler irritiert ihn nicht: „Aus jeder neuen Entscheidungssituation lernt man, nicht zuletzt mehr Gelassenheit, bei Schülerkritik etwa oder akuten Problemen. Vor allem darf man die ‚Stillen im Lande' nicht unterschätzen, unter Schülern wie Lehrern, muß ihre Aktivitäten im Verborgenen aufspüren und würdigen. Und wie schwer fällt es, als Schulleiter Kollegen auf Fehler, auch im Unterricht, hinzuweisen. Den erhobenen Zeigefinger liebe ich gar nicht."

Wir bringen das Gespräch auf allgemeine Probleme. Gefahr von Resignation oder Gleichgültigkeit im Laufe eines Lehrerlebens? In der erwähnten Antrittsrede hatte Herr Andersen auf mögliche Tendenzen dieser Art hingewiesen. Er sagt, das sei damals bezogen gewesen auf die ganz jungen Lehrer der 70er-Generation, die dazu geneigt hätten, „zu theoretischen Unterricht zu zelebrieren", mit notwendig enttäuschter Erwartungshaltung hinterher. „Man unterschätzte die gewichtige Rolle der Lehrerpersönlichkeit, langjährige Erfahrungen, das Prägende auch (oder vielleicht gerade) des Lehrers mit Ecken und Kanten, der sich nicht glatt und anbiedernd gibt – Erkenntnisse, die diese jungen Lehrer nicht haben konnten, die auch Schüler häufig erst nach ihrer Schulzeit aufbringen."

Lehrerarbeitslosigkeit und Einstellungsstopp? Die Karikatur mit der

Geburtstagsfeier im Lehrerkollegium, auf der der Direktor sagt: „Unser Jüngster wird fünfzig!“ kennt Herr Andersen schon. Und er sieht es wohl auch nicht als Widerspruch zum vorher Gesagten, wenn er feststellt, daß die Innovationstätigkeit junger Kollegen sehr wichtig sei, nicht nur im Hinblick auf sekundäre Motivation der Schüler und die „tödliche Gefahr der Vergreisung“, partiell vergleichbar mit der Nachkriegssituation. Was er seinen Referendaren empfehle? Nicht nur angesichts etablierter Kollegen, die vielleicht auch nicht immer das Wünschenswerte leisteten, rate er immer noch zu, mit allem Nachdruck auf den Lehrerberuf hinzusteuern, wenn jemand es unbedingt möchte und dazu befähigt scheine. Und mögliche Umwege über eine ganz andere Berufswelt seien durchaus sinnvoll angesichts der üblichen Karriere: „Der Lehrer hat recht – der Professor hat recht – der Lehrer hat wieder recht!“ Wir wollen daraufhin den Zitatenschatz des Schulleiters erweitern dank Shaw: „Wer etwas kann, der tut es – wer nichts kann, wird Lehrer!“ Er scheint den Spruch aber schon zu kennen. Er kommt auf die Eingangsfrage zurück: „Glücklicherweise gibt es den arbeitslosen Lehrer, der ohne alles auf der Straße steht, nicht. Da gibt es in anderen Bereichen etliche Chancen.“

Wie sieht er die Situation der SV heute? Herr Andersen ist vorsichtig: „Die neue SV scheint zuverlässig zu sein; vielleicht kann sie über Feten und den reinen Schulalltag hinausführende Interessen entwickeln.“ Er läßt keinen Zweifel daran, daß er den allgemeinen Rückzug aus dem Politischen für eine Gefahr hält, den unerwünschte Kräfte ausnutzen könnten, schlägt die Brücke zum Bildungsbereich: „Engagement scheint kein positiver Wert der Gesellschaft mehr zu sein, da kann man den Schülern mangels prägender Vorbilder schwerlich Vorwürfe machen. Und Schulpolitik besitzt selbst in den Parteien nur noch geringen Stellenwert, vergleicht man das mit früherer Tradition in Hamburg.“ Er weiß das aus seinen eigenen parteipolitischen Aktivitäten (aktuelles Stichwort: umstrittene Präambel des Schulgesetzes), betont sein Eintreten für die Gleichberechtigung der verschiedenen Schulformen – „gegen das Ausbluten vorhandener und bewährter.“

Das Schuljubiläum im kommenden Jahr als nächstes Thema belebt ihn wieder, hier sieht er seine „bislang größte Herausforderung“ durch die Kombination aller Momente von Schulleitertätigkeit, hebt an zu einem Kolleg über das „Unikum“ dieser Schule im deutschsprachigen Raum, ihre traditionelle Bereitschaft zu neuen Wegen, ihre progressiven Tendenzen, die man – auch im Gegensatz zu früheren Jubiläen – immer wieder deutlich machen müsse, auch andere Kapitel, die in Vergessenheit zu geraten drohten. Das Bewußtsein über alle diese Momente sowie schon das „Feiern an sich“ sind seiner Meinung nach geeignet, alle Beteiligten positiv zu beeinflussen, inbegriffen die nicht immer sehr spürbaren „Ehemaligen“.

Gefahren für die Schule? Herr Andersen bedauert, ohne andere Fächer abwerten zu wollen, die geringe Bedeutung des Griechischen als Motivation für die Anmeldung neuer Schüler: „Das Griechische als Bildungssubstanz außerhalb reiner Nützlichkeitserwägungen, als Denkansatz, als geistiges Refugium sollte ständig neu und intensiv erläutert und in der Selbstdarstellung des Christianeums stärker berücksichtigt werden.“ Auch attraktive Projektreisen reichten dafür nicht mehr aus. Eventuell Belegpflicht der dritten Fremdsprache bis zum Abitur? Die Überlegung steht im Raum.

Das Ende des Gesprächs soll sich wieder Privaterem zuwenden, die Frage nach Feierabend und Erholung wird gestellt. „Die einstündige S-Bahn-Fahrt nach Hause dürfen Sie nicht unterschätzen fürs Relaxen", meint Herr Andersen, „der Aggressionsabbau dabei ist deutlich spürbar." Ansonsten Hinweise auf den Ruhepunkt Familie, auf Sauna, Laufen („gesetztes, kein Jogging"), Disputieren mit Nachbarn („die wohltuenderweise nicht einmal meinen Beruf kennen"), Musik hören, Vorlieben: Beschäftigung mit und Sammeln von Fayencen und Kupferstichen. Und in der Küche steht er wohl auch das eine oder andere Mal – auch wenn der Verzicht seiner Frau, sie war Richterin, auf eine eigene berufliche Karriere wegen seiner Schulleitertätigkeit und der drei Kinder unabwendbar schien, mit Schmerzen getroffen wurde – inzwischen hoffentlich von ihr verschmerzt? Etwaiger Umzug in schulnähere Regionen Hamburgs? „Die bisher meistgestellte Frage", erwidert er. „Nein. Die größere Anonymität des Privatlebens, mehr Mensch als Direktor sein zu können, dazu der alte Garten . . . Nein!" Das alles ist sicher schwerlich verpflanzbar. Wir bekunden Verständnis und verabschieden uns, den bekannten SPIEGEL-Spruch zitierend.

Hansmann/Hirt

BERUFSINFORMATION „VOR ORT" 1987

Die Veranstaltungsreihe für die Abiturienten des Jahres 88 bot wieder überwiegend interessante kurze Einblicke in die Berufswelt, deren Anforderungen und Perspektiven. Sie wurde auf Grund der Informationswünsche der Schüler von Herrn Dr. Seiffert aus dem Elternrat organisiert. Besonders dem Wunsch nach einem frühen Zeitpunkt, d. h. möglichst ein Jahr vor dem Abitur, konnte diesmal mehr Rechnung getragen werden. Nachfolgend sind chronologisch die acht Exkursionen mit einigen Daten aufgeführt:

Berufsfeld Recht – Berufe am Gericht
5. 6. Oberstufenbibliothek,
11. 6. Ziviljustizgebäude – Herr Sievers
13 Schüler, Herr Pilzecker

Berufsfeld Banken
7. 8. Deutsche Bank, Besuch der Börse – Herr Frederick
28 Schüler (12 aus dem 2. VS), Herr Braun

Berufsfeld Medien – Journalismus
18. 8. NDR-Lokstedt, Tagesschau-studio – Herr Hecker
16 Schüler, Herr Braun

Berufsfeld Theater – Berufe am Theater
27. 8. Thalia Theater – Herr Enge
15 Schüler (6 aus dem I. Semester), Frau Fleischhut
Herr Braun

Berufsfeld Schiffahrt – Schiffahrtskaufmann
11. 6. Firma Fisser & van Dronum – Herr Boelsen
13 Schüler, Frau Scheel

Berufsfeld Industrie – Betriebswirt, Ingenieur
12. 8. AEG Aus- und Weiterbildungszentrum – Herr Somann
13 Schüler, Herr Pilzecker;
14 Schüler, Herr Haustein

Berufsfeld Medizin
9. 9. Kieferklinik UKE – Prof. Dr. Dr. Gundlach
10 Schüler, Frau Wisch

Berufsfeld Werbung
24. 11. Firma Harmel & Partner GmbH. – Herr Graefe
10 Schüler, Frau Noeske

CHRONIK DES HALBJAHRES VON JULI – DEZEMBER 1987

Juli: Bei der Russisch-Olympiade in Moskau erringt Iris Neumann (1. Sem.) eine Silbermedaille.

August:

1. 8. Mit Beginn des Schulhalbjahres treten Frau Fox (Gri, L) und Herr Thiede (M, Ph) neu in das Kollegium ein.

5. 8. Feierliche Einschulung der 124 neuen Sextaner. Der Unterstufenchor führt Günther Kretzschmars Singspiel „Die Schildbürger" auf. Außerdem spielen die Brass Band und das Vororchester.

5.–19. 8. Besuch von 10 Gastschülern aus Shanghai (darunter sieben von unserer Partnerschule, der Fremdsprachen-Mittelschule). Sie werden begleitet von ihrem Deutschlehrer Herrn Song, der schon vor einem Jahr das Christianeum besucht hatte, und Herrn Jiang (Vizedirektor der Abt. für auswärtige Beziehungen). Auf dem Konzertabend am 11. 8. tragen sie chinesische und deutsche (darunter ein plattdeutsches!) Lieder vor. Es ist dies das erste Mal überhaupt, daß chinesische Schüler im Rahmen eines Schüleraustausches ins Ausland fahren können.

11. 8. Konzertabend mit dem Orchester und einer Aufführung der „Schildbürger" durch den Unterstufenchor in der Aula

19. 8. Die Brass Band spielt auf zum 90. Geburtstag unserer Nachbarin Frau Senta-Regina Moeller-Ernst. Eine Abordnung des Kollegiums überbringt die Glückwünsche des Christianeums.

28. 8. Im Rahmen des Alstervergnügens wiederholen A-Chor und Orchester (Ltg. Herr Schünicke) in der Diele des Hamburger Rathauses die szenische Aufführung von Mendelssohns „Die erste Walpurgisnacht" (Inszenierung Herr Petrlik).

29./30. 8. Zweites Eltern-Lehrer-Schüler-Seminar am Christianeum. Rund 200 Teilnehmer diskutieren in 10 Arbeitsgruppen über Aspekte des Oberthemas „Schule zwischen Frust und Lust" (s. oben in diesem Heft).

31. 8. Ganztägige pädagogische Konferenz des Kollegiums

September:

8. 9. Erstes „Certamen" am Christianeum. Etwa 40 Schüler aus den 6. und 7. Klassen nehmen freiwillig an diesem von Herrn Dr. Eggers vorbereiteten Latein-Wettbewerb teil.

10. 9. Die englischsprachige Theatergruppe Dionysia führt in der Aula Szenen aus Theaterwerken von Shakespeare auf: „Shakespeare's Stage – A contemporary Guide to Shakespeare and his plays".

ab 16. 9. Beginn der Projektreisen der Studienstufe, die in die Sowjetunion, nach Griechenland, Italien, Irland, nach Prag und Wien führen.

20. 9. Das ZDF berichtet im Rahmen einer kritischen Reportage über sogenannte „Eliteschulen" im deutschsprachigen Raum auch über den Schulbetrieb am Christianeum. Die Autorin kommt zu dem Resümee: „Das Christianeum gilt, wie übrigens viele humanistische Gymnasien, als besonders aufgeschlossen für alle Formen von Musik, Theater und Literatur, will nicht nur Paukschule sein für die Kinder ohnehin Privilegierter . . ."

23. 9. Ganztätiges Sportfest des Christianeums

Oktober:

5.–16. 10. Während der Herbstferien werden große Teile der Fußböden sowie des Wand- und Türanstriches im Rahmen eines ABM-Programmes des Hamburger Senats erneuert.

19. 10. Die Klasse 8a mit Herrn Dr. Tode erzielt im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten für ihre Arbeit „Die Flottbek – einst und heute" einen fünften Platz.

22./23. 10. Informationsfahrt der Gemeinschaftskundekurse von Frau Kaiser und Herrn Crombach nach Schwerin

25. 10. Beim norddeutschen Laienorchesterwettbewerb in Hamburg erreicht die Brass Band die Leistungsstufe II.

November:

2.– 6. 11. Orchesterfreizeit in Mölln

3. 11. Durch die vom Senat verfügten Ausgabensperren muß auch das Christianeum bis zum Jahresende alle Ausgaben für Lehr- und Lernmittel einstellen.

5. 11. Eine aus den Erlösen der Getränkespenden für die letzten beiden Abiturfeiern angeschaffte Beton-Tischtennisplatte wird in dem überdachten Seitengang der Aula aufgestellt.

10. 11. Auf Anregung der Fachkonferenz Sport des Christianeums bewilligt das Amt für Schule am Institut für Lehrerfortbildung ein Seminar über: „Sportmedizin und Notfälle im Schulsport. Medizinische und medizinisch-organisatorische Fragen des Schulalltags". Der Ausbildungsplan ist weitgehend von Herrn Horst erarbeitet.

12. 11. Den Leistungskursen Physik I / Chemie III unter Leitung von Herrn Ruhl gelingt es, ausschließlich mit schulischen Mitteln, den Superleiter $Y\,Ba_2\,Cu_3\,O_7$ herzustellen, dessen Entdecker den Nobelpreis für Physik in diesem Jahr erhielt. Das ARD-Fernsehen berichtet über diese Arbeit der Schüler am 29. 11. 87.

11. 11. Medizinertest der ZVS in der Aula

15. 11. Das Schülerorchester (Ltg. Frau Kaiser) umrahmt mit Teilen aus der 5. Sinfonie von Schubert die offizielle Gedenkstunde zum Volkstrauertag in der Hamburger Musikhalle.

16. 11. Hausmusik-Abend I

17.–22. 11. Chorfreizeit des A-Chores am Brahmsee

Dezember:

1. 12.	Die Brass Band spielt aus Anlaß der Verleihung d. Kunstpreises im Altonaer Rathaus. abends: Hausmusik-Abend II
5. 12.	A-Chor und Orchester führen in der St. Michaeliskirche Mozarts Missa Solemnis in C-Dur auf.
6. 12.	Im Hauptgottesdienst der Altonaer Kirche St. Trinitatis am 2. Advent führt das Orchester das 4. Brandenburgische Konzert von J. S. Bach auf (Solisten: Melanie Kang, Katja Petrowa, Christoph Leibenath). Anschließend blasen Mitglieder der Brass Band vom Turm.
7. 12.	Adventssingen der Klassen 5–8 in der Aula
16. 12.	Adventskonzert aller Chöre und Orchester des Christianeums in der St. Michaeliskirche
18. 12.	A-Chor und Orchester gestalten die Weihnachtsfeier der Firma Philips im Michel. (Die Firma Philips unterstützt mit einer großzügigen Spende an den Verein der Freude des Christianeums die musikalischen Aktivitäten im Jubiläumsjahr.) Vormittags klingt das Schuljahr mit dem traditionellen Weihnachtsbasar der Schüler in der Aula, der Pausenhalle und den Fachräumen aus.

A

KLASSEN- UND PROJEKTREISEN 1987

Klasse	Ziel	Tage
6a, b, c, d	Puan Klent	10
6b (86/7)	Wohlesbostel	4
7a (86/7)	Leiwen/Trier	5
8b	Wohlesbostel	5
8c	Harz	5
8d	Malente	5
8a (86/7)	Inzmühlen	4
8b (86/7)	Eckernförde	4
8c (86/7)	Inzmühlen	4
9b (86/7)	Kanufahrt/Celle	7
9d (86/7)	Trier	6
Chöre, Brass Band	Brahmsee, Mölln	4–6
I. + III. Sem.	Griechenland	23
I. + III. Sem.	Irland	11
I. + III. Sem.	Italien I: Rom, Pisa	12
I. + III. Sem.	Italien II: Ravenna, Venedig	12
I. + III. Sem.	Italien III: Südtoskana	11
I. + III. Sem.	Sowjetunion	10
I. + III. Sem.	Wien	10
I. + III. Sem.	Prag	12

Um das Christianeum besser kennenlernen zu lassen, veranstaltete ein Klassenlehrer zu Beginn dieses Schuljahres für seine 5. Klasse eine Rallye durch die Schule, während derer die Sextaner unter anderem die Frage zu beantworten hatten, wer denn im letzten Jahr Schulsprecher gewesen sei und was er für die Schülerschaft getan hätte. Als Antwort stand später auf einem der Lösungsbögen:

Ulf Junge. Er hat gar nichts getan.

Des Pädagogen Randbemerkung: „Könnte das nicht nur eine Behauptung eines Feindes von Ulf sein?" tröstet, kann aber nicht über den tatsächlichen Stellenwert der SV hinwegtäuschen. Die SV-Wahlen '86 spiegeln das Desinteresse der Christianeer an ihrer Vertretung nur zu gut wider. Erst auf massives Zureden der Schulleitung fanden sich einige Oberstufenschüler zusammen, die dann insgesamt drei Kollektive bildeten. Noch während des Wahlkampfes fusionierten zwei der Kollektive, nach der Wahl schlossen sich Verlierer und Gewinner zusammen zur großen SV '86, ein jeder Kandidat kam so zu Amt und Ehren. Die Kollektive hatten ungefähr die gleichen Vorstellungen und Ziele, teilweise ergänzte man sich auch. Der einmal wieder verdächtig homogene Schülerwille quittierte diesen Einfallsreichtum mit der schon fast anerkennenden Bemerkung, man hätte dem SV-Karussell doch noch eine neue Variante hinzugefügt. Interessiert oder gar gestört hat das Zusammenkommen der neuen, demokratisch gewählten SV niemanden so recht.

Die Gründe für die Misere werden meistens bei den Schülern gesucht, doch das ist nur die halbe Wahrheit. Es ist heute schwieriger für die SV, sich zu profilieren und voll ins Bewußtsein der Schüler zu treten als Organ, das ihre Interessen vertritt.

Ernsthafte Dissonanzen oder gar Konflikte gibt es weder mit dem Kollegium noch mit dem Elternrat, selbst das Verhältnis zum Schulleiter verläuft in ruhigen Bahnen.

Schulpolitik, ein zentrales Thema früherer Schülervertretungen, frustiert heute zunehmend. Auf Landesebene stehen die Gymnasien der Elbvororte mit ihrer Meinung schon seit Jahren auf verlorenem Posten, und Schulpolitik am Christianeum zu tragen, macht die Schülerkammer Hamburg einem ebenfalls schwer. Statt ausgewogener Informationen schickte man uns zum Beispiel zum Thema ABI-Reform nur Streikaufrufe in Plakatform. Wieso aber soll man zum Streik aufrufen, wenn der eigene Kultursenator sowieso alle Schülerforderungen auf der Kultusministerkonferenz vertritt? Im Gegensatz zum Schulentwicklungsgesetz (SEPL) zog man hier doch an einem Strick!

Finanziell fährt die SV in ruhigem Fahrwasser. Auf Zuschüsse des Vereins der Freunde wurde im letzten Jahr weitgehend verzichtet, und in diesem Jahr wohl ganz. Die Selbstfinanzierung durch Schulfeste bereitet im Moment keine Probleme.

Der größte Teil des SV-Programms ist schon fast institionalisiert, so die drei großen „Ms" = Milch, Musik & Mildtätigkeit, sprich Milchverkauf in den Pausen, ein bis zwei Feten und/oder Konzerte sowie der Weihnachtsbasar. Dazu kommt, daß sich alte Domänen der SV verselbständigt haben, wie die Patenschaften für die Unterstufe oder die Jahrbuch-AG.

Dies heißt natürlich noch lange nicht, daß der SV nicht noch viele andere Wirkungsbereiche offenständen (an erster Stelle ist eine neue Schülerzeitung für das Christianeum zu nennen), aber das Spektrum hat sich verengt.

Die letztjährige SV hat hier versucht, wieder eine größere Zahl von AGs den Schülern anzubieten. Da im Moment keine Hallenzeiten zur Verfügung stehen, mußten die Pläne im Bereich Sport-AGs leider fallengelassen werden, doch immerhin liefen das Jahr über die Schach-, Informatik- und Foto-AGs und kurzzeitig im Sommer auch die Surf-AG. Hiervon ist im neuen Schuljahr allerdings nichts mehr übriggeblieben.

Zur Misere der SV gehören im Moment leider auch die desinteressierten Schüler, doch darf hier nicht übersehen werden, daß neben dem übergroßen Freizeitangebot der Christianeer die Schule selbst viel Engagement an sich bindet, sei es durch Chor, Streichorchester, Brass Band, Darstellendes Spiel, Schulmannschaften oder die erwähnten Patenschaften bzw. die Jahrbuch-AG.

Daß der (noch) subjektive Eindruck bei einigen Schülern entsteht, die SV hätte gar nichts getan, ist also verständlich, entspricht jedoch nicht ganz den Tatsachen. Daß mehr hätte passieren können steht zwar außer Zweifel, aber wie heißt es so schön? „Jede Schülerschaft bekommt die SV, die sie verdient."

Ulf Junge

BERICHT DES ELTERNRATES ZUM SCHULJAHR 1986/87

Die Pflicht des Elternrates ist es u. a., die Schule in ihren Aufgaben zu unterstützen. Diese Unterstützung bezieht sich auf folgende drei Bereiche:

1. aktueller Schulalltag,
2. schulübergreifende Angelegenheiten,
3. außerordentliche Veranstaltungen.

Anhand der Protokolle der sieben Sitzungen des Schuljahres 1986/87 soll die Arbeit des Elternrates zu diesen Punkten erläutert werden.

ad 1: *Begehung der Schule:* Ziel dieser Begehung war die Information über den baulichen Zustand unserer Schule. Die Architektur des Gebäudes mit einer umbauten Fläche von 12000 qm bringt einen enormen Unterhaltungs- und Erhaltungsaufwand mit sich. Die hierfür zur Verfügung gestellten Mittel reichen leider nicht aus. Besorgniserregend sind hier besonders die Durchfeuchtungen im Bereich der Terrassen und die Haarrisse in den Betonträgern, die von der Behörde in Abständen kontrolliert werden. Die Pflege der Holzteile an Bänken und Sonnenrastern ist mit den vorhandenen Mitteln ebenfalls nicht möglich.

Nachhilfe: Mit den Koordinatoren der drei Stufen wurde eingehend das Thema „Nachhilfe" behandelt. Ausgangspunkt war die von den Eltern vertretene Meinung, daß ein weitaus größerer Prozentsatz außerschulische Hilfe bekommt, als nach außen hin dokumentiert wird. Die Ursache liegt wohl u. a. im Prestigebewußtsein der Eltern und in der Scheu der Schüler vor ihren Mitschülern begründet. Von den Lehrern wird eine Mithilfe der Eltern begrüßt, soweit sie die Kontrolle der Erledigung der Hausaufgaben betrifft. Gewarnt

wird hingegen vor der Abnahme geistiger Arbeit. Nachhilfe ist sinnvoll als zeitlich begrenzte Hilfe. Abzulehnen ist sie als dauernde unterrichtsbegleitende Einrichtung. In jedem Fall sollte eine Nachhilfe mit dem Fachlehrer abgesprochen werden.

ad 2: An unserer Schule als humanistischem Gymnasium bestand die Gefahr, den Griechisch-Unterricht kürzen zu müssen, da nicht genügend Griechischlehrer zur Verfügung standen. Aus diesem Grunde ist nachdrücklich, u.a. mehrfach vom Elternrat, das Amt für Schule ersucht worden, hier Abhilfe zu schaffen. Wir freuen uns, daß es gelungen ist, zum diesjährigen Schuljahresbeginn eine Altphilologin für das Christianeum zu gewinnen.

ad 3: Hauptpunkt der Arbeit des Elternrats im vergangenen Schuljahr war die Vorbereitung des Eltern-Lehrer-Schüler-Seminars. Das Echo auf diese Veranstaltung war sehr positiv. Die Protokolle der einzelnen Arbeitskreise finden sie in diesem Heft.

Der Elternrat

MITGLIEDER DER SCHULKONFERENZ

– ELTERN

Mitglieder:
Herr Philipps
Herr Dr. Reuß
Frau Lohmann

pers. Stellvertreter:
Frau List
Frau von Vogel
Frau Sandvoss

Ersatzvertreter:
Herr Deu
Herr Dr. Pietzcker

– LEHRER

Mitglieder:
Herr Braun
Frau Fricke-Heise
Frau Noeske

pers. Stellvertreter:
Herr Schünicke
Herr Starck
Herr Dr. Sieveking

Ersatzmitglieder:
Herr Pilzecker
Frau Margret Kaiser
Frau Noeske

– SCHÜLER

Mitglieder:
Ulf Junge
Jost Ahrens
Georg Margaretha

pers. Stellvertreter:
Anna Steinrücke
Thorsten Wien
Nina Sauer

Ersatzmitglieder:
Max Wauschkuhn
Henrik Trulsen

– NICHT DER LEHRERKONFERENZ ANGEHÖRENDE MITARBEITER

Mitglieder:
Frau Reher

Stellvertreter:
Herr Jarck

– VORSITZ

Schulleiter bzw. stellvertr. Schulleiter

Verstorben:

Dr. Horst Skerhutt, Mitglied des Kollegiums von 1971 bis 1974, 2000 Hamburg 73, Skaldenweg 33, am 6. 2. 1987

Pastor Johannes Drews, 2000 Hamburg 53, Harderweg 46, am 21. 6. 1987

Robert Radbruch, Oberstudiendirektor i. R., stellvertretender Schulleiter des Christianeums von 1946–1948, zeitweise auch geschäftsführender Schulleiter, 2000 Hamburg 63, Maienweg 199, am 12. 7. 1987

Dieter Ehlbeck (Abitur 1954), 2000 Hamburg 60, Leinpfad 94a, am 13. 7. 1987

VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER WEIHNACHTSVERSAMMLUNG

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

Dienstag, 29. Dezember 1987, ab 19.30 Uhr

im Hotel Intercontinental, Fontenay 10, Hamburg 36, Bierstube, statt.

Alle Ehemaligen und Lehrer sind herzlich willkommen.

Der Vorstand

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, die für die Geschäftsjahre 1986, 1987 und 1988 fälligen Beiträge in Höhe von je DM 20,– (Mindestbeitrag DM 6,–) auf eines der folgenden Konten zu überweisen:

Postscheckkonto Hamburg 10780-207 (BLZ 200 100 20)
oder Vereinsbank, Filiale Harburg, Nr. 16/07811
(BLZ 200 300 00)

c/o Vereinigung *ehemaliger* Christianeer V. e. C.
Detlef Walter, Wiedenthaler Bogen 3g, 2104 Hamburg 92,
Tel. 7962291

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

Einladung
zur
Mitgliederversammlung 1988

Dienstag, den 16. Februar 1988, 19.00 Uhr,
Christianeum, Lehrerzimmer

Tagesordnung:

1. Eröffnung und Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Bericht des Vorsitzenden über das Geschäftsjahr 1987
3. Bericht des Schatzmeisters
4. Bericht der Rechnungsprüfer
5. Entlastung des Schatzmeisters
6. Entlastung des Vorstandes
7. Wahl der Rechnungsprüfer
8. Beitragsordnung
9. Schuljubiläum
10. Verschiedenes

Anträge auf Erweiterung der Tagesordnung müssen dem Vorsitzenden oder dem Schatzmeister bis zum 1. 2. 1988 zugehen.

Harald Neuhaus
(Vorsitzender)

Konto-Nummern des Vereins
Postscheckkonto Hamburg 40280-207 (BLZ 200 100 20)
Hamburger Sparkasse, Kto. 1265/125029 (BLZ 200 505 50)

■

ADVENTSKONZERT DES CHRISTIANEUMS

Das diesjährige Adventskonzert des Christianeums findet am Mittwoch, dem 16. Dezember, um 18.00 Uhr in der Hamburger Hauptkirche St. Michaelis statt.