

Übersetzung: 036 ... in die ...
Kl. Schauf in M. Weidner 8. 5



DAS KATHARINEUM

Mitteilungsblatt für die Eltern, Schüler
und Freunde unserer Schule

1^a
D.

Heft 1

März 1950

Jahrgang 2

19 = 1

Ein Wort zur Besinnung

Ortega y Gasset hat einmal die Mahnung ausgesprochen: „Ohne Gebote, die uns zu gewissen Lebensweisen verpflichten, verharrt unser Dasein in bloßer Bereitschaft. Das ist die furchtbare Lage, in der sich heute unsere beste Jugend befindet.“ Die Ereignisse, die ein Dezennium später die Welt in ein ungeheures Chaos stürzten und damit zugleich begruben, was noch an festen Normen und sittlichen Maßstäben vorhanden war, haben seinen prophetischen Worten erst den schauervollen Hintergrund gegeben. Noch immer bemüht sich die Menschheit darum, in ihren inner- und außerstaatlichen Beziehungen wieder zu rechtsverbindlichen und unumstößlichen Grundsätzen zu gelangen, die zu übersehen die Ehre des einzelnen wie der Gemeinschaft verletzen hieße. Wenn der genannte Philosoph auch zu der Überzeugung kommt, „daß unsere Zeit durch ihr ungewöhnliches Format über alle ihr von der Überlieferung vermachten Prinzipien und Ideale hinausgetreten ist“, so hält er es doch für geboten, von der Vergangenheit zu lernen und ihre Ratschläge insoweit zu befolgen, als sie uns zwar nicht sagen, was wir tun sollen, wohl aber, was wir zu unterlassen haben. Vielleicht möchte es scheinen, als ob diese negative Einstellung übersieht, daß es neben den biblischen Geboten gewisse abendländische ewige Werte gibt, die allein auch dann noch die Menschheit vor Barbarei und Nihilismus zu bewahren vermöchten, wenn Humanismus und Christentum längst aus ihrem Weltbild verschwunden wären. Es dürfte bekannt sein, daß der Prozeß der Vermassung, d. h. der Flucht aus persönlicher Verantwortung, des leichtfertigen und selbstverständlichen Hinnehmens der von erfinderischen Köpfen geschaffenen fortschrittlichen Gegebenheiten sich in dem etwa 100 Jahre umfassenden Zeitraum des wirtschaftlichen und technischen Aufschwungs allmählich immer stärker vollzogen hat. Das Bewußtsein daher, daß der Bestand der modernen Eigenschaften von bestimmten, seltenen in den Menschen gelegten Tugenden und Verhaltensweisen abhängt, tritt vor der naiven Meinung zurück, daß die Zukunft immer reicher, immer fülliger, in einem immer mehr aus sich selbst schaffenden „natürlichen“ Wachstum unerschöpflich sein würde. So ging die Achtung vor wirklichen Leistungen, die Erkenntnis, daß es letzten Endes Gnade sei, was den Menschen leide und erhebe, verloren. Er gab sich immer offensichtlicher dem Irrtum hin, der Herr seines Schicksals zu sein, indem er zugleich ohne Nachdenken empfing, was ihm, wie er wähnte, mühelos in den Schoß fiel. Ist es verwunderlich, daß somit auch die festen Stützen des Glaubens sich lockerten, das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit von einer über ihm und seinen eigenen Kräften stehenden Macht dahinschwand, bis er aus seiner eigenen Unwissenheit und Undankbarkeit gegenüber der Geschichtsmächtigkeit Gottes herausgerissen und ins Nichts geschleudert wurde? Wir fragen uns heute voller Besorgnis, ob es uns, belehrt durch die schwerste Prüfung, die je die Menschheit betroffen, gelingen werde, wieder zurückzufinden zu jenem maßvollen Sichbescheiden, jener echten Sophrosyne, die in der Antike mit einer zuchtvollen Haltung des Geistes und der Seele die Scheu vor der Hybris verband, welche die dem Menschen gesetzten Schranken überschreitet und „den Flug in den Himmel wagt“. Warum wird das „Erkenntnis“ und das „Nichts im Überm“ das den Hellenen zum Leitsatz für das gesamte Leben wurde, auch heute noch als verbindlich anerkennen? Werden wir die rechte Bahn einhalten zwischen schrankenloser Freiheit und elendem Knechtssinn? Werden wir begreifen, daß jene „aristotelische Mitte“

nichts zu tun hat mit einer schwächlichen Kompromißbereitschaft um jeden Preis, sondern daß nur sie, einmal zu klarer Lebenseinsicht geworden, den festen Grund abgibt für das Wirken in der Gemeinschaft und im Bunde mit ihr? Wird sich Europa darauf besinnen, daß es in immer neuen Strömen von Blut sich selbst zerfleischt hat, bis es am Ende durch unsere eigene Maßlosigkeit, die, wie Konrad Adenauer mit Recht sagt, uns zu einem „kollektiven Schamgefühl“ zwingt, der Vernichtung anheimfiel? Wir dürfen nicht der Schwäche verfallen, von Erinnerungen zu zehren, wir müssen uns aufraffen und einen neuen Geist in die Waagschale werfen, der in der Vielfältigkeit der europäischen Völker die Stimme eines harmonischen Gleichklangs zu hören glaubt, um ein Ganzes zu werden, das sich seiner großen Tradition bewußt ist, das Ost und West seine Lebensformen lieh, die sich nirgendwo wesentlich verändert haben. Um daher bestehen zu können gegenüber jenen beiden machtvollen Gebilden, die unseren alten Kontinent umbranden, muß die Jugend als der Träger der europäischen Zukunft zur Würde des Menschen, zur Einheit und Tiefe des Wesens, zur echten Humanität sich bereifinden, die, vom Nationalen ausgehend, doch über seine Schranken sich erhebend, den Gedanken der europäischen Kulturgemeinschaft verlicht, „vorwärtsgewandt zu heiterer und unverdrossener Vertretung des Geistes — und ich füge hinzu, des Glaubens — in einer Zeit, die sonst gänzlich dem Stoff anheimfallen könnte.“ (Jac. Burckhardt).

Dr. Magnus

Über die Reifeprüfung und das gegenwärtige Prüfungsverfahren

Die Prüfungsordnung der Reifeprüfung und auch die Reifeprüfung als solche sind von jeher Gegenstand der Erörterung unter Pädagogen und der Kritik der Öffentlichkeit gewesen.

Immer wieder ist von extremen Kreisen die Forderung erhoben worden, Jungen und Mädchen, die die höhere Schule bis einschließlich der Oberprima besucht haben, zum Abschluß bei entsprechenden Leistungen das Zeugnis der Reife ohne besondere Prüfung zu geben. Als Hauptargumente werden u. a. angeführt, daß es einer besonderen Prüfung nicht bedürfe, da die Lehrer die Jungen oder Mädchen in den letzten 2 oder 3 Jahren im Unterricht hinsichtlich ihrer Leistungen, ihrer geistigen Fähigkeiten und charakterlichen Anlagen genügend kennengelernt haben müßten, um ohne besondere Prüfung zu entscheiden, ob das Reifezeugnis erteilt werden könne oder nicht. Weiterhin wird auf die Problematik aller Prüfungen: die nicht zu leugnende Bedeutung von Zufälligkeiten („Prüfungsglück“ und „Prüfungspech“ bei der Zuweisung des jeweiligen Prüfungsthemas und -gebietes) und die Abhängigkeit des Ergebnisses von der Charakteranlage und augenblicklichen Verfassung des Prüflings (Prüfungspsychose etc.) hingewiesen.

Obwohl man diesen Einwänden eine gewisse Berechtigung nicht absprechen kann, ist an der Reifeprüfung festgehalten worden und, wie ich glaube, mit gutem Recht. Eine Erteilung des Reifezeugnisses ohne Prüfung und jegliche Kontrolle durch die Schulaufsichtsbehörde würde zweifellos zu einer weitgehenden Senkung des Leistungsstandes führen; noch mehr als jetzt würde es „leichte“ und „schwere“ Schulen geben, und das Endergebnis

Dr. Hans Heidrich
Lübeck - Travemünde
Am Fahrenberg 23

würde sein, daß das Reifezeugnis seinen Wert als Zeugnis verlöre, daß Schüler, die studieren wollen, ihre Eignung und Fähigkeit für ein Studium in besonderen Aufnahmeprüfungen an Universitäten und Hochschulen nachweisen müßten und dergleichen mehr.

Während sich also diese Forderung nach völliger Abschaffung des Abiturs niemals durchgesetzt hat, hat die Kritik an den Prüfungsbedingungen und dem Prüfungsverfahren zu den verschiedenartigsten Versuchen und Änderungen geführt. Der Haupteinwand richtete sich gegen die zu große Zahl der Prüfungsfächer (je nach Schulart 12 bis 15), die eine Überlastung bzw. Zersplitterung der Schüler zur Folge hätte und es ihnen unmöglich machte, in einige ihren Anlagen und Neigungen entsprechende Fächer tiefer einzudringen und ihre wirklichen Fähigkeiten und Begabungen zu entwickeln. Alle Versuche der vergangenen Jahrzehnte, durch Schaffung neuer Schultypen und geringfügige Änderungen des Verfahrens hierin einen Wandel zu schaffen, blieben Stückwerk, da sie das Hauptübel, die zu große Fächerzahl, nicht zu beseitigen vermochten.

Erst die durch Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 18. 3. 1947 verfügte Neuordnung der Reifeprüfung, nach der jetzt in Schleswig-Holstein die Prüfungen durchgeführt werden, bedeutet eine folgerichtige und kompromißlose Verwirklichung der aus Erfahrungen gewonnenen Erkenntnisse.

Durch diese Verfügung wurde die früher am Ende der Oberprima stattfindende Gesamtreifeprüfung in zwei Prüfungsschritte geteilt, nämlich das sogenannte Vorabitur am Ende der UI (Unterprima) und das Hauptabitur als Abschluß der OI (Oberprima). Bestimmend dafür, welche Fächer Prüfungsfächer im Vorabitur und welche Fächer Prüfungsfächer im Hauptabitur sind, ist die jeweilige Schulart und Schulform. Als verbindliche Schul- bzw. Prüfungsfächer kommen in der UI aller Schulgattungen zum Abschluß: Kunsterziehung, Musik, Leibesübungen. Darüber hinaus erstreckt sich das Vorabitur im Gymnasium auf die Fächer: Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch; im sprachlichen Zweig der Oberschule: Mathematik und Naturwissenschaften; im mathem.-naturwissenschaftlichen Zweig der Oberschule: Englisch und Latein. Es verbleiben somit für das Hauptabitur als verbindliche Fächer (= „Kern“) für alle Schulgattungen: Deutsch, Staats- und Landeskunde, Religion und Philosophie. Dazu treten je nach Schulgattung folgende Prüfungsfächer (= „Kurs“): im Gymnasium: Latein und Griechisch; in der Oberschule (sprachlicher Zweig): Englisch, Latein und Französisch; in der Oberschule (mathem.-naturw. Zweig): Mathematik, Physik, Chemie und Biologie.

Der dieser Aufgliederung der Prüfungsgebiete zugrundeliegende tiefere Sinn läßt sich aus vorstehender Übersicht klar erkennen. Durch das Vorabitur und den damit gewonnenen Abschluß mehrerer bis UI geführter Pflichtunterrichtsfächer soll in der Oberprima eine größere Konzentration auf die Kernfächer und die für die jeweilige Schulgattung charakteristischen Fächer (= Kursfächer) ermöglicht werden. Hierbei ist besonders zu betonen, daß Aufgabe des Unterrichts in der OI nicht etwa eine bloße Anhäufung weiteren Stoffwissens in den betreffenden Fächern, sondern vielmehr eine wirkliche und wesentliche Vertiefung ist. Daß sich eine solche Vertiefung in den für die jeweilige Schulgattung charakteristischen Fächern jetzt viel weitgehender erzielen läßt als bei dem früheren Prüfungsverfahren der Gesamtprüfung in OI dürfte klar auf der Hand liegen.

Zu erwähnen ist noch, daß neben den Kern- und Kursfächern für die Schüler der OI Arbeitsgemeinschaften in fast sämtlichen auf der Schule gelehnten Unterrichtsfächern gebildet werden, die es den Schülern ermöglichen, nach eigener Wahl ihre Interessengebiete besonders zu pflegen.

Es dürfte durch obige Ausführungen klar geworden sein, daß die Form der jetzigen Reifeprüfung verglichen mit dem früheren Abitur etwas völlig Neues in Deutschland bedeutet. Ich sage: in Deutschland, denn es ist durchaus nicht etwa so, daß diese Form der Reifeprüfung eine Neuschöpfung an sich ist, sondern sie hat ihre klaren, langerprobten Vorbilder. So entspricht die Teilung der Prüfung in Vorabitur und Hauptabitur im Prinzip, wenn auch nicht ganz in der Fächergruppierung, der Form der Prüfung, die dem unserem Abitur entsprechenden baccalauréat in Frankreich bereits durch Dekret vom 31. 5. 1902 gegeben wurde. Auf einzelne wesentliche Verschiebungen des Schwerpunktes in den Fächergruppen beider Länder, wie z. B. die alles überragende Rolle der Philosophie (8—9 Wochenstunden (!) in der unserer OI entsprechenden französischen Gipfelklasse (classe de philosophie) des humanistischen und realgymnasialen Zweiges (section A et B) braucht hier nicht näher eingegangen zu werden.

In einem entscheidenden Punkte weicht jedoch sowohl die frühere als auch die jetzige Durchführung der Reifeprüfung bei uns von der des französischen baccalauréat ab. Das baccalauréat

wird nämlich nicht wie unsere Reifeprüfung an der Schule, die man besucht hat, und vor den Lehrern der betreffenden Schule, sondern im Schriftlichen und Mündlichen für sämtliche Schulen eines Schulbezirkes vor einem aus Universitätsprofessoren und Lehrern der höheren Schulen zusammengesetzten Prüfungsausschuß zentral am Sitz der Schulbehörde (académie) des betreffenden Bezirkes abgelegt. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, daß die Reifeprüfung in Süddeutschland und dort vor allem in der französischen Besatzungszone bereits ebenfalls nach dem französischen Muster zentral durchgeführt wird.

Der Gedanke einer Zentralisierung der Reifeprüfung findet auch in der britischen Zone Verfechter, und die Tatsache, daß in diesem Jahre die Prüfungsaufgabe für die schriftliche Prüfung im Englischen erstmalig durch die Schulbehörde in Kiel einheitlich für sämtliche höheren Schulen Schleswig-Holsteins gestellt wurde, ist als erster Schritt auf dem Wege zu einer Zentralisierung angesehen worden. Wie jedoch der Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen im Ministerium für Volksbildung ausführte, dürfte die Zentralisierung auf eine einheitliche Themenstellung für die schriftliche Prüfung in dem einen oder dem anderen Fach beschränkt bleiben und nicht auf die Gesamtprüfung ausgedehnt werden. Sinn und Ziel dieser Maßnahme solle eine Steigerung und Ausgleichung der Anforderungen sämtlicher höheren Schulen Schleswig-Holsteins sein, damit in Zukunft der Wert des Reifezeugnisses aller höheren Schulen annähernd gleich sei.

Worin bestehen nun Wesen, Vorzüge und Nachteile der zentralen Prüfung?

Die Anhänger der zentralen Prüfung betonen, daß diese Form der Prüfung die gerechteste sei, insofern als durch die Gleichheit der Anforderungen an sämtliche Prüflinge und die Ablegung der Prüfung vor einem allen Prüflingen persönlich unbekanntem, neutralen Prüfungsausschuß ein unbeeinflusstes, objektives Urteil gewonnen werden könne. Sie weisen ferner darauf hin, daß durch dieses Verfahren die Leistungshöhe allgemein gesteigert werde, da das zu erreichende Ziel eindeutig in entsprechenden Richtlinien und in stofflich eng begrenzten Lehrplänen festgelegt sei, und es daher sogenannten „leichteren“ Schulen unmöglich gemacht werde, sich mit geringeren Zielsetzungen zu begnügen und somit den Wert des Reifezeugnisses an sich allmählich herabzudrücken.

Demgegenüber wird von den Gegnern der zentralen Prüfung geltend gemacht, daß die so gewonnene Beurteilung eines Schülers nur scheinbar objektiv richtig sei, weil einerseits der Ausgang einer solchen Prüfung noch weit mehr als bei der jetzigen Reifeprüfung von den eingangs erwähnten Zufälligkeiten und von der Charakteranlage und Gemütsverfassung des Prüflings bedingt sei, und andererseits die Zuerkennung der Reife ausschließlich von der mehr oder weniger guten Beherrschung meßbaren, erlernbaren Wissenstoffs abhängig gemacht werde, während man dem Persönlichkeitswert, der Eigenart und der charakterlichen Reife des Prüflings nicht ausreichend Rechnung tragen könne. Sie weisen darauf hin, daß diese starre, entpersönlichte Form der Prüfung notwendigerweise zu einem Schematismus und einer verengenden Uniformierung der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit führen müsse, und daß sie das durch landschaftliche Gegebenheiten und Tradition gebundene und der Erziehungsarbeit richtunggebende eigenartige Gepräge einer Schule verwische. Während die jetzige Prüfungsform und der jetzige Lehrplan dem Direktor und den Lehrern im Rahmen allgemeiner Richtlinien weitgehend die Möglichkeit geben, entsprechend ihren besonderen Neigungen und Fähigkeiten eigene Initiative zu entfalten, den Unterrichtsstoff selbst auszuwählen, und somit den Schülern ihr Bestes zu geben, müsse die eng begrenzte Kanonisierung des Unterrichtsstoffes und der Gesichtspunkt einer peinlichen Examensvorbereitung unabweichbar zu einer Nivellierung und Verflachung führen.

W. Brenneke

Die Feier zur Entlassung der Abiturienten

Die diesjährige Entlassungsfeier für die Abiturienten des Katharineums fand am 4. März 1950 in der Reformierten Kirche statt. Sie erhielt dadurch eine besondere Note, daß an ihr einige Alte Herren teilnahmen, die vor fünfzig Jahren mit insgesamt 21 Gymnasiasten und sieben Realgymnasiasten das Zeugnis der Reife vom Katharineum entgegengenommen hatten. Prof. Dr. phil. Walther Schubring von der Hamburgischen Universität, der Sohn des damaligen Direktors des Katharineums, gab ihren Erinnerungen und ihrer Dankbarkeit für die von der Schule geleistete Bildungsarbeit in schlichten Worten Ausdruck, nachdem die diesjährigen Abiturienten Erhard Kröner (O Ia) und Peter Gürich (O Ib) die Primanerreden gehalten hatten. Da-

mals, im Jahre 1900, sprach der Direktor bei der Entlassung der Abiturienten über die Deutsche Hanse und die Bedeutung Lübecks in ihr; voller Hoffnung auf Wiederherstellung alter Weltgeltung der deutschen Nation blickte die Generation von 1900 in das beginnende XX. Jahrhundert. Heute ist sogar all dasjenige dahin, was damals als unerschütterliches Fundament des nationalen Daseins erschien. Umso ehrwürdiger werden uns die wahren Grundlagen unserer Kultur, die unvergänglichen Werte des antiken Geistes, aus denen auch das Katharineum lebt und wirkt.

Von dem gewaltigen Umsturz aller überkommenen Ordnungen, den wir in den letzten Jahren erlebt haben,

„— als wollte die Welt, die gestaltete, rückwärts lösen in Chaos und Nacht sich auf und neu sich gestalten“, ging auch Dir. Dr. Schönbrunn in seinen Abschiedsworten an die Abiturienten aus und sprach von der Aufgabe der höheren Schule in dieser Zeit, vor allem von den Anforderungen, die die Gesellschaft an sie als öffentliche Schule stellt. Bei aller Vielheit der Stoffe und Standpunkte findet sie ihre Einheit im Prinzip der Wissenschaft. Auch kein Gefühlswert darf die nüchterne Klarheit ihres Strebens nach allgemeingültigen, überprüfbaren und notwendigen Wahrheiten beeinträchtigen. Immer noch gibt die höhere Schule Überlegenheit an geformtem Geist. Trotzdem bietet sie keinen Anlaß zu intellektuellem Hochmut. Wer die höhere Schule mit dem Zeugnis der Reife verläßt, steht unter der Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft. Alle Wissenschaft ist Gemeinschaftsarbeit, und Verrat übt an ihr, wer nur persönliche Zwecke kennt. Solon forderte einst Strafe für alle diejenigen, die in öffentlichen Angelegenheiten beiseitestanden und sich nicht entscheiden wollten. Auch in unserer Demokratie wird es nur

soviel Grundrechte geben, als es Männer gibt, die bereit sind, dafür einzustehen. So gipfelte die Abschiedsrede an die Abiturienten in der eindringlichen Mahnung, sich nicht in privaten Bezirken zu verlieren, sondern weiterhin in persönlicher Arbeit gediegene Fachkenntnisse zu erwerben, um sie im Dienst an der Gesellschaft zu nutzen.

Das war der Ton, den der Unterprimaner Walluks durch die Rezitation des Gedichtes von Hugo von Hoffmannsthal „Der Jüngling in der Landschaft“ schon zu Beginn der Feier hatte aufklingen lassen:

„Nur daß er dienen durfte, freute ihn.“

Orchester und Chor der Schule boten den schönen musikalischen Rahmen der Feier dar, die mit dem Chorwerk von Chr. W. Gluck „Zum letzten Male“ schloß.
Dr. Ludewigs

14 Gymnasiasten und 10 Schüler der Oberschule bestanden Ostern 1950 ihr Abitur.

Gymnasium

Brüggemann, Wolfgang; Fuhrmann, Hans; Held, Gerhard; v. Hirschhausen, Rolf; Klinck, Siegfried; Kröner, Erhard; Lemke, Hans; Meynen, Hans-Hermann; v. Reichenbach, Heinrich; v. Reusner, Ernst; Richter, Peter; Simon, Wilfried; Sonntag, Heinz-Peter; Fischer, Leonhardt.

Oberschule

Bendixen, Helmut; Gerks, Manfred; Gürich, Peter; Hense, Karl-Heinz; Möller, Hanns-Harro; Petersen, Gert; Prange, Detlev; Schütze, Reinhard; Staroste, Wolfgang; Zarnow, Peter.

„Mein Gewinn aus dem Philosophieunterricht“

Deutscher Prüfungsaufsatz (Abitur 1950)

In seinem Werke „Der Untergang des Abendlandes“ hat es O. Spengler unternommen, seine Gedanken zu einer Kulturmorphologie ausführlich zur Darstellung zu bringen. Es wird hier wohl zum ersten Male in äußerst fruchtbringender Weise der Versuch unternommen, eine Kultur als einen lebenden Organismus aufzufassen, die denselben Gesetzen des Werdens und Vergehens unterworfen ist, die wir aus dem Reiche des Lebendigen kennen. Mag die Frage auch zunächst offen bleiben, ob die Entwicklung einer jeden Kultur eindeutig determiniert ist und wir zu einem Spengler'schen Fatalismus verurteilt sind — was übrigens neuerdings der englische Kulturhistoriker A. Toynbee in seiner „study of history“ bestreitet —, eines können wir jedenfalls mit Sicherheit feststellen: eine jede Kultur durchläuft gewisse Entwicklungsphasen, die durch allgemeine Kennzeichen charakterisiert sind. Eine solche Entwicklungsphase haben wir auch in der Zivilisation vor uns, die man gemeinhin als Spätzeit einer Kultur aufzufassen pflegt, und in der sich unser Abendland — soweit man von einem solchen noch sprechen kann — gegenwärtig befindet.

Nicht immer wird jedoch das Wort „Kultur“ als ein auch der Zivilisation übergeordneter Begriff aufgefaßt — wie bei Toynbee. Im Gegenteil, meistens wird der Unterschied zwischen Kultur und Zivilisation hervorgehoben. Der Anfang der Zivilisation ist dann dem Ende der Kultur gleichbedeutend. Wir wollen uns der letzteren Spengler'schen Auffassung von der Kultur anschließen.

Was sind denn nun die Anzeichen unserer Zivilisation? Mit dem Tode Goethes ging eine alte Welt symbolhaft zu Grunde; es begann ein Zeitalter der Technik und Wissenschaft, des Massenmenschen und der Diktatoren, der Weltkriege und eines unheilvollen Materialismus und Nihilismus; es war die Blütezeit einseitigen Spezialistentums in jeder Hinsicht; die Beseitigung einer für alles verbindlichen geistigen Mitte, um die sich die gesamte Menschheit in ihrem geistigen Bemühen hätte scharen können, und die völlige Auflösung und Atomisierung — wir leben nicht zufällig im Zeitalter der Atomforschung — waren die unausbleiblichen und verhängnisvollen Folgen. Die Wissenschaft — selbst in Natur- und Geisteswissenschaften zerspalten — trennte sich — oder im Stil des vergangenen Jahrhunderts ausgedrückt: befreite sich — von aller Religion und Philosophie; Glauben und Denken scheinen sich gegenseitig aufzuheben. Dieser Prozeß der inneren Zersetzung und des Zerfalls ließe sich noch an unzähligen Beispielen verdeutlichen. Diese Zeit des Kierkegaard'schen Entweder-Oder war sehr wenig philosophisch und hat nur wenige wirklich bedeutende Denker aufzuweisen.

Müssen wir nun diesem Prozeß des Unterganges und der allgemeinen Auflösung nicht entgegen treten? Oder sind wir zu einem tatenlosen Fatalismus verdammt?

Die Tatsache der Akausalität der mikrophysikalischen Vorgänge und die Tatsache des freien Willens des Menschen, die durch eine physikalisch-psychische Theorie auf ein Grundphänomen zurückgeführt zu haben das Verdienst P. Jordans (P. Jordan: „Komplementarität und Verdrängung“) ist, lassen sich doch wohl kaum in irgendeiner Weise mit einer deterministischen Geschichtsauffassung vereinbaren. Wir sind wohl daher zu der aufmunternden und optimistischen Annahme berechtigt, daß der Mensch es ist, der den Gang der Geschichte beeinflußt; daß unsere geistige Situation der Gegenwart also keineswegs ausweglos ist. Der einzige Ausweg aus dem Chaos unserer Zeit liegt in einer Überwindung unseres unphilosophischen Zeitgeistes. Jeder zum Geistigen berufene Mensch ist aufzurufen zu einer philosophischen Selbstbesinnung.

Indem der Philosophieunterricht des vergangenen Jahres es als seine Hauptaufgabe betrachtete, uns Denker wie Plato, Cusanus, Leibniz und Goethe nahe zu bringen, hat er uns in aller Eindringlichkeit gezeigt, wie eine derartige Selbstbesinnung auszu-sehen hat. Zu einer solchen bot schon rein äußerlich das vergangene Goethejahr reichen Anlaß, und der grundlegende Gewinn des Philosophieunterrichts ist wohl der gewesen, daß man immer wieder angehalten und aufgefordert wurde zu einer geistigen Auseinandersetzung mit Goethe als dem Denker, der das Gedankengut der vorhin genannten Universaldenker noch einmal vereinigte, und dem Philosophen, der uns die Methode des Denkens aufzuzeigen kann, der wir uns bedienen müssen, wenn wir eine „Verjüngung“ der geistigen Welt erreichen wollen. Es sei ausdrücklich betont, Goethe zeigt uns die Methode auf, den unserer geschichtlichen Situation angemessenen Weg müssen wir selber suchen; den kann uns keiner abnehmen, weder Goethe, noch Plato; alles andere wäre Ahnenkult, der uns nur unserer Verantwortung ent-höhe. Dieses hat K. Jaspers, der uns sonst in seinen Spekulationen nicht Vorbild sein soll, in seiner Goetherede in Frankfurt klar zum Ausdruck gebracht.

Ich glaube, man kann von einem Philosophieunterricht nicht mehr verlangen und erwarten, als daß er uns an eine Denkart und -gesinnung heranführt, die uns aus der geistigen Not unserer Zeit herauszuführen vermag. Goethe ist mehr als jeder andere Denker hierzu befähigt, indem in seinen Schriften sich die Welt harmonisch und einheitlich widerspiegelt, Wissenschaft, Religion und Philosophie eine untrennbare Einheit bilden und nicht isoliert voneinander gedacht werden können. Natur und Geist und Gott sind hier eins; die Welt ist ganz und ohne einen Abgrund in das Nichts. Denken wir demgegenüber an Denker wie Kant und Hegel, die mit Hilfe ihrer (vernünftelnden) Kathedernunft, die dem Leben nicht gerecht werden konnte, immer nur bestrebt waren, die Welt

auseinanderzuzerren, nein, nicht nur die Welt, sondern den Menschen selbst, und die hiermit den Grundstein legen für die Entwicklung des Zerfalles, wie sie in den letzten beiden Jahrhunderten ihren Höhepunkt fand. Der geistige Gewinn für einen Menschen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, der darin besteht, daß man eindringlich vor einem Kant'schen Idealismus als einem verschleierte Materialismus gewarnt und zurückgehalten wird. Die Warnung vor einer vernünftelnenden Kathederphilosophie, die dort, in der Stube, nur nicht im Leben und in der Welt berechtigt sein mag, kommt einer Warnung vor eigener geistiger Vergreisung gleich. Wer sollte für eine rechtzeitige Ermahnung nicht dankbar sein?

Aber nicht nur die einzuschlagende Denkmethode — die Methode des ganzheitlichen Denkens — hat mir die philosophische Unterweisung nahegebracht, sondern sie hat mich auch den Weg finden lassen, der — wie ich glaube — als einziger uns vor dem Untergang bewahren kann; es ist der Weg einer Anwendung dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise in den Naturwissenschaften, besonders in der Biologie; es ist erstaunlich, zu welchen neuen Perspektiven und Problemstellungen ein derartiger holistischer Naturphilosoph kommen kann; ich möchte hier nur kurz die grundlegenden Gedankengänge eines Driesch* und v. Bertalanffy** erwähnen, die die Ganzheitsbiologie begründeten. Die Forderung,

die wir an die Wissenschaften zu stellen haben, ist also die: Zurück zu der Goethe'schen Ganzheitsschau. Es ist bezeichnend, daß sich in unserer Zeit die Stimmen mehren, die die Bedeutung Goethes für die Forschungsmethode der Wissenschaften hervorheben: so ist die mechanistische Naturbetrachtung von den führenden Denkern schon längst aufgegeben, und auch in der modernen Psychologie häufen sich die Zeichen, die darauf schließen lassen, daß man eine schematisierte Psychologie wie die Kretzschmers langsam wieder aufgibt. Es ist nicht zu leugnen, daß in der gesamten Wissenschaft eine Revolution der Denkeinstellung vor sich geht; davor kann und darf sich niemand verschließen.

Dem philosophischen Unterricht verdanke ich demnach die grundlegende Erkenntnis, daß nur eine geistige Selbstbesinnung im Sinne einer Universalphilosophie zu einer neuen Kulturschöpfung führen kann. Wenn man der Philosophie einen so hohen Wert und eine derart große Aufgabe beimessen muß, so muß es um so bedauerlicher erscheinen, wenn der Philosophieunterricht in der Schule nur mit 2 Wochenstunden vertreten ist — natürlich zu Gunsten eines geistig unproduktiven Sprachstudiums. Eine Schulreform scheint demnach ganz im Sinne unserer Kultur zu liegen.

Leonhardt Fischer
ehemals O I a

Das wechselnde Verhältnis zwischen dem deutschen Gesamtstaatsgebilde und den Einzelländern (-staaten) in den letzten hundert Jahren

Deutscher Prüfungsaufsatz (Abitur 1950)

- A. Die Gesetzmäßigkeit der Geschichte ist die des Pendels.
 B1. Das Reich Bismarcks erwächst aus dem Zusammenschluß souveräner Staaten, die ihre Rechte in beschränktem Maße auf den Gesamtstaat übertragen.
 B2. Die Weimarer Verfassung schwächt die Stellung der Länder erheblich, vermag aber die unitarischen Bestrebungen nicht voll zu verwirklichen.
 B3. Das Bonner Grundgesetz kehrt vom unitarischen zum föderalen Gedanken zurück und stärkt die Länder auf Kosten des Bundes.
 C. Die Bonner Ordnung ist nur ein Provisorium.

A. Es ist schwer, wenn nicht unmöglich, geschichtlichen Ereignissen einen höheren Sinn beizulegen, nach dem sie sich zwangsläufig abspielen mußten. Wir sind heute nicht mehr geneigt, wie der Historiker Schiller es in seiner Antrittsvorlesung in Jena noch tat, zu sagen, „daß alle voraufgehenden Jahrhunderte bewußt und unbewußt das unsere (d. h. das der Humanität) herbeigeführt hätten. Es wäre vermessen zu behaupten, daß jene Katastrophen, die das 20. Jahrhundert überschüttet haben, eine geschichtliche Notwendigkeit gewesen seien.

Dennoch vollzieht sich Geschichte nicht völlig gesetzlos, im Gegenteil, sie schwingt wie ein Pendel, fällt aus einem Extrem ins andere (wobei Extrem keineswegs nur negativ gedeutet zu werden braucht) und läßt auf die actio die reactio folgen. Ein bezeichnendes Beispiel dieser historischen Gesetzmäßigkeit ist das wechselnde Verhältnis zwischen dem deutschen Gesamtstaatsgebilde und den Einzelländern (-staaten) in den letzten hundert Jahren.

B 1. Der Partikularismus, Deutschlands Schicksal. So könnte man vielleicht die Entwicklung des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation überschreiben, dessen Verfall über die domini terrae, wie die einstigen Vasallen seit der Constitutio in favorem principum Friedrichs II. heißen, zu jenem „corpus monstro simile“ führt, als das Samuel v. Pufendorf die Schöpfung des Westfälischen Friedens apostrophiert. Die hier erlangte Vollsoveränität ist — mutatis mutandis — bis heute Grundlage — oder vielmehr das grundlegende Hindernis eines einigen Deutschlands geblieben. An der Erkenntnis dieser Realität scheiterten die nationalen Liberalen des Jahres 1848, und nur weil er sie berücksichtigte, konnte Bismarck die Reichsgründung gelingen. (Die Verhältnisse vor der Schaffung des Norddeutschen Bundes zu betrachten, ist unergiebig; denn man kann an das Kongreßdeutschland selbst den vagen Terminus „Gesamtstaatsgebilde“ nicht ohne Zwang anlegen, da jenes nur eine Föderation völker-

rechtlichen Charakters war.) Der Norddeutsche Bund war der erste Schritt auf dem Wege zum „2. Reich“, das rechtlich gesehen, am 1. 1. 1871 aus der Taufe gehoben wurde. Nichts ist bezeichnender für diese erste Fixierung des Verhältnisses zwischen dem Gesamtstaatsgebilde, dem „Reich“, und den Einzelstaaten, den „Bundesstaaten“, als ihr Zustandekommen. „Die Reichsverfassung“, so heißt es im Einleitungsgesetz zu dieser, „tritt an die Stelle der zwischen dem Norddeutschen Bund einerseits und“ (dem Sinne nach) den süddeutschen Staaten andererseits „vereinbarten Verträge“. Diese waren am 1. 1. 1871 in Kraft getreten, nachdem sie in den Einzelstaaten ratifiziert worden waren. Die Reichsverfassung vom 16. April 1871 stellt lediglich eine zusammenfassende Modifizierung der Einzelverträge dar. Die Einzelstaaten haben eine Genossenschaft gegründet, an die sie zwar ihre Souveränitätsrechte abgetreten haben, an der sie aber noch wesentliche Mitbestimmungsrechte besitzen. Das kommt gleichermaßen in Legislative und Exekutive zum Ausdruck. In Übereinstimmung mit dem Bundesrat, der Vertretung der Bundesstaaten, übt der Reichstag die Gesetzgebung auf den Gebieten aus, die dem Reich vorbehalten sind. Der Bundesrat hat daneben entscheidenden Einfluß auf die vollziehende Gewalt: Kriegserklärungen (im Aggressionsfall) bedürfen seiner Zustimmung ebenso wie Reichsexekutionen, d. h. Maßnahmen zur Sicherung des Reichsbestandes. Auf die Außenpolitik wirkt der Bundesrat durch einen ständigen Ausschuß ein, dessen Vorsitz Bayern führt. Man mag einwenden, daß die Stellung des Reichs durch Preußens Doppelrolle gehoben wurde, da Preußen einmal im Bundesrat über 17 Stimmen verfügte, da der preußische König als „Präsidium“ des Bundes den Titel Deutscher Kaiser führte und da letztlich der Reichskanzler, der im Falle Bismarcks mit dem preußischen Ministerpräsidenten identisch war, den Vorsitz im Bundesrat innehatte. Mit anderen Worten, daß eine einheitliche, weil preußische Politik betrieben werden konnte, daß das Reich also nur eine preußische Dachorganisation zur Beherrschung Deutschlands gewesen sei. Das hieße aber den stark föderalen Charakter der Reichsverfassung von 1871 verkennen. Es sei unbestritten, daß Preußen der stärkste unter den Bundesstaaten war, aber der Bundesrat hatte immerhin 58 Stimmen, wovon nur 17 auf Preußen entfielen. Sowohl ein Konsortium der süddeutschen Stimmen als auch die Gesamtheit der „Kleinen“ hatte nicht weniger. Bismarck schuf zwar die deutsche Einheit, aber er beseitigte nicht die deutsche Vielheit, um das Ergebnis unserer bisherigen Untersuchungen zusammenzufassen.

B 2. In Weimar feierte das Reich nach dem verlorenen Kriege, nach dem Zerfall der überkommenen Gewalten seine Auferstehung aus den staatsrechtlichen Trümmern, welche Zusammenbruch und Revolution hinterlassen hatten. Die Beseitigung der Gesamtwie der Einzelmonarchien schuf Platz für eine Verfassung, „die sich das deutsche Volk, einig in seinen Stämmen, geben konnte“.

* Vgl. H. Driesch: „Philosophie des Organischen“.

** Vgl. L. v. Bertalanffy: „Theoretische Biologie“.

Dieser Satz aus der Präambel läßt bereits den grundsätzlichen Wandel zum Unitarischen erkennen, den man in Weimar vollzogen hat. Wesentliche Länderrechte fallen ihm zum Opfer. Die oberste Instanz der Gesetzgebung ist der Reichstag. Zwar ist der Dualismus zwischen einer Volks- und einer Länderkammer erhalten geblieben, aber der Reichsrat, der Nachfolger des Bundesrats ist nicht mehr gleichberechtigter, sondern überstimbarer Partner in der Legislative. Der Reichspräsident an der Spitze des Reiches ist mit Vollmachten ausgerüstet, die die des Kaisers übersteigen. Eine erhebliche Beeinträchtigung der Länderrechte stellt der Volksentscheid dar, der ohne Mitwirkung des Reichsrats eine Gesetzgebung, sogar eine Verfassungsänderung erlaubt. Die Reichsverfassung von 1919 wäre darüber hinaus vielleicht zum Totengräber der Länder geworden, wenn ihre Schöpfer, vor allem Dr. Preuß, ihre unitarischen Pläne voll hätten verwirklichen können. Es gelang aber auch ihnen nicht, die gewachsene Ordnung der Vielfalt durch die Einheitlichkeit zu ersetzen.

B 3. Die „freieste Verfassung der Welt“, wie die Weimarer voller Stolz genannt wurde, vermochte sich nicht gegen gewaltsame Eingriffe zu sichern. Die Gründe hierfür, die nur zum Teil in der Verfassung selbst liegen, zu untersuchen, verbietet der Mangel an Zeit. Da aber der unitarische Gedanke als Mitschuldiger am Unglück Deutschlands angesehen wird, bewegt sich der Pendel 1948 zurück. Der Föderalismus, wie viel davon auch französisches Importgut sein mag, beherrschte das Feld, als, diesmal auf Initiative von Besatzungsmächten, Deutschland zum 3. Male in hundert Jahren eine Verfassung erhielt. Das „Reich“ hat abgewirtschaftet, der „Bund“ ist an seine Stelle getreten, und schon in der Namensgebung liegt etwas von dem neuen Verhältnis zwischen Gesamtstaat und Einzelländern. Dem oberflächlichen Betrachter mögen die Unterschiede gegenüber 1919 unerheblich erscheinen, heißt es doch überall nur statt „Reich“ „Bund“, verkörpern doch Bundespräsident, Bundesregierung und Bundestag wie einst den unitarischen Zug in der Verfassung. Aber nicht umsonst heißt es in der Präambel: „... das deutsche Volk in den Ländern Bremen...“. Hierin liegt schon das Bonner Verhältnis zwischen Bund und Ländern. Es ist ein *reformatio in capite et membris* erfolgt.

Von den Vollmachten des Reichspräsidenten ist auf den Bundespräsidenten nicht viel übergegangen, zu sehr fürchtete man eine Wiederholung der Präsidialkabinette. Der Bundespräsident schlägt den Bundeskanzler vor und ernennt ihn, nachdem er vom Bundestag gewählt ist. Der Bundespräsident ernennt auch die vom Bundeskanzler vorgeschlagenen Minister. Die Auflösung des Parlaments ist an weit engere Voraussetzungen geknüpft als 1919. Überspitzt könnte man sagen, der Bundespräsident ist nicht das Haupt der Exekutive, wie es der Reichskanzler war, sondern ihr Zylinderhut, was den repräsentativen Verpflichtungen des Staatsoberhauptes jedenfalls entspricht. In der Legislative ist zwar nicht die Gleichberechtigung des Bundesrats auf allen Gebieten wieder eingeführt worden (wie 1871), aber auf sehr wesentlichen. Das rein unitarische Mittel des Volksentscheids ist überhaupt nicht mehr vorgesehen, so daß die Länder stets ihre Rechte geltend machen können. Außerdem gibt ihnen die Zuweisung so wichtiger Steuern wie der Einkommen- und der Körperschaftsteuer eine weitgehende finanzielle Selbständigkeit. Und — last not least — gelten als unabänderlich im Bonner Grundgesetz verankert nicht nur die Grundrechte, sondern auch jene Artikel, die das Verhältnis von Bund und Ländern regeln. Der bündische Gedanke hat damit eine Wiederauferstehung gefeiert, wie sie wohl niemand erwartet hatte, der die nationalstaatliche Tendenz der USA im Auge hat. Noch einmal ist den deutschen Ländern eine Stellung gegeben worden, welche die Rechte des Gesamtstaatswesens empfindlich schmälert. Nur ein Trost bleibt dem, der dem Einheitsstaat nachtrauert: Wenn die Römer ihre Aufforderung: *videant consules ne quid detrimenti capiat res publica* nur an zwei Männer richten konnten, so können wir uns an weit mehr Verantwortliche wenden. Und wenn sie mehr sehen als nur 4 Augen, dann sollte man mit dem Ergebnis nicht unzufrieden sein.

C. Das Bonner Grundgesetz ist nur ein Provisorium. Es betont ausdrücklich seinen transitorischen Charakter, um einen künftigen Zusammenschluß zwischen Ost und West eher zu ermöglichen. Es will weichen, wenn sich die gesamte deutsche Nation eine Verfassung geben kann. Damit wären dann auch die Voraussetzungen für eine Neuregelung des Verhältnisses zwischen Bund und Ländern gegeben. Freilich erscheint diese Möglichkeit im Augenblick recht utopisch und verdient daher nicht mehr, denn als entfernte Perspektive angedeutet zu werden.

Peter Gürich
ehemals O I b

Der erste Prüfungstag

Deutscher Aufsatz (Auslese für die Quarta Ostern 1950)

Da war er, der erste Prüfungstag! Schriill läutete der Wecker den Beginn dieses ereignisvollen Tages an. Nachdem ich meine Toilette vollendet hatte, wobei ich meinen Händen besondere Aufmerksamkeit schenkte, machte ich mich auf den Weg zum Bahnhof. Unterwegs triff ich meine Kameraden. Wir liefen schnell, denn nach Lübeck fahren, O, was für eine Seltenheit. Als wir endlich auf den Bahnsteig standen und den einlaufenden Zug entgegenschauten, konnten wir ein seltsames Gefühl nicht unterdrücken, denn es ging ja doch um was. Die Fahrt ging ein-tönig dahin, denn jeder schwieg und hatte seine eigenen Gedanken. „Lübeck Hauptbahnhof“, rief da auf einmal der Vorsteher. Etwas schneller als nötig waren wir draußen auf der Straße. Als wir in die Königstraße einbogen, und das hohe streng wirkende Gebäude sichtigten verlangsamten sich unsere Schritte unwillkürlich, und alles drückte an einem dicken Knoten im Halse, der einfach nicht verschwinden wollte. Mit der Mütze in den zitternden Händen betraten wir durch das Portal die Oberschule für Jungen des Katharineums. Wir wurden von einem sehr korrekt aussehenden Lehrer in einen Raum gewiesen. Nach einiger Zeit wurden wir durch enge Gänge und einen Hof in die Turnhalle geschleust. Hier hielt der Direktor der Schule eine kleine Ansprache, in der er betonte, daß wir gerne ein Lied gesungen hätten, wenn die Turnhalle nicht so öd und naß gewesen wäre. In Bezug auf die Halle gab ich ihm vollkommen Recht. Nachdem wir in Klassen aufgeteilt worden waren, zu denen immer drei Lehrer geschickt wurden, eilten wir schnell in unsere Räume. Hier stellte Herr Wichmann, ein Lehrer, eine Kartei über unsere Namen und Anschriften auf. Da kam soviel witziges raus, daß beim Lachen der Kloß im Halse völlig verschwand, und so manch Verzagter völlig auftaute und hoffnungsvoll in die Zukunft schaute. Nach einer Pause fing die zweite Stunde mit einem Liede an. Wir mußten es nun lernen, denn wir kannten es noch nicht. Ich strengte mein Können sehr an, denn ich wußte, daß der Lehrer sehr auf unser schnelles Begreifen achtete. Doch er wollte noch garnicht auf mein Pochen reagieren, aber den nächsten Tag wollte ich es denn doch haben. Auf einer Stunde folgte die andere wir hatten Kopfrechnen, ehrlich gesagt mit dieser Gabe hatte man mich nicht sehr ausgestattet und ich schwebte dauernd in Ängsten, daß eine falsche Antwort meinen Lippen entgleiten könne. Doch auch diese Stunde wurde überstanden, und für mich ging wieder einmal die Sonne auf wir hatten Englisch. Dieses Fach hab ich sehr gerne und es machte mir heute wie immer Freude. Die Lehrer waren während dieser vier Stunden immer sehr zuvorkommend zu uns, um uns wie wir sagten in die Schule einzuführen. Trotzdem fiel uns ein Stein vom Herzen als die Glocke das Ende des Unterrichts verkündete. Nachdem wir uns von unseren Lehrern verabschiedet hatten, gingen wir durch die belebten Straßen zum Bahnhof.

Als wir dann sicher und geborgen vor allen Schulmeisterlichen-schlichen unserm Fensterplatz im Abteil eingenommen hatten, meinte ich: „Unser erster Prüfungstag war doch leichter wie ich gedacht hatte.“

Christian Thiede

Eine offensichtliche Schwäche in der heutigen Pädagogik und ein Versuch zu ihrer Überwindung

Teil II

Zwei charakteristische Phänomene mögen das skizzierte Bild der unglücklichen Folgen ergänzen, die das heutige Schulwesen zeigt. Sie bedingen zum Teil das Verhältnis des jungen Menschen zu seinen Aufgaben und das Ergebnis seiner Bemühungen.

Entsprechend der Aufteilung des Vormittags in mindestens 5 verschiedene Fachgebiete ist auch die häusliche Arbeit nach ebensovielen Seiten hin bestimmt. Soll die einzelne Aufgabe noch einen Sinn im Gesamtarbeitsplan haben, so muß sie notwendigerweise klein und begrenzt sein. Eine Fülle von Stückwerkarbeiten entspricht der raschen Folge der Unterrichtsstunden. Unzählige fruchtbare Anregungen lassen sich nicht ganz verarbeiten, da für alle derartigen Vertiefungen wenig Zeit bleibt. Der innere Zusammenhang der einzelnen Arbeiten verschiedener Gebiete ist nicht immer zu finden, eine geschlossene Arbeit innerhalb eines Gebietes entsteht selten. Nur durch Nachlässigkeit gegenüber anderen Aufgaben ist für den jungen Menschen eine Konzentration mit wirklichen Ergebnissen in einem Gebiete möglich.

Die seelische Beteiligung wird durch diese Methode natürlich beeinträchtigt. Statt freudiger Aufnahme der vielen Zusammenhänge droht Interesslosigkeit gegenüber vielem Lernenswerten. Eine Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern läßt die Empfindung der Nebensächlichkeit bestimmter Gebiete aufkommen. Eine nicht geringe Anzahl von Aufgaben muß darum ohne gehörige Vertiefung getan werden.

Diese beiden nur allzuoft an eigenen Leibe erfahrenen Ergebnisse lassen sich nur durch ein organisches Miteinander aller Arbeitsgebiete überwinden. In diesem Sinne sind die folgenden Vorschläge gemeint.

Zusammenarbeit der Glieder läßt sich nur erreichen durch ein Abstimmen der einzelnen auf das Ganze. Was ist nun dieses Ganze im Leben des jungen Menschen? Nicht die Schule als Institution mit dem Endziel einer „Reifeprüfung“, sondern die lebendige Entwicklung jedes einzelnen zur Anlage einer vollmenschlichen Persönlichkeit.

Anschaugend erleben läßt sich dieses Ziel im harmonischen Zusammenwirken aller Unterrichtenden auf ein gemeinsames Ziel. Nicht das bloße Vermitteln von Lehrstoff verschiedenster Gebiete kann zu dieser Einheit führen. Eine Aufgabe muß gemeinsam von verschiedenen Aspekten mit der jeweiligen Gründlichkeit erarbeitet werden, so daß die lebendige Tatsache einer umfassenden organischen Ganzheit vor und in dem Lernenden entsteht. Alle Fachgebiete können zum Thema: Beginn der Neuzeit herrliche Beiträge liefern, von der Mathematik bis zur Literaturbetrachtung, von der Biologie bis zur Musik. Die Frage nach der Einheit löst sich aus der gemeinsamen Arbeit am verbindenden Ziel. Selbstverständlich trägt jeweils das eine oder andere Gebiet die Hauptlast. Aber mit der Wandlung des Grundthemas schwingt ja auch der jeweilige Arbeitsschwerpunkt lebendig.

Eine Besinnung auf die unendliche Fruchtbarkeit einer solchen gemeinsamen Arbeit der Lehrenden untereinander läßt völlig unsachliche Zweck- und Brauchbarkeitskalkulationen verschwinden. Das Ergebnis ihrer Bemühungen sollen geistig-bewegliche, weiterhin entwicklungsfähige junge Menschen sein. Nur solch verbindendes hohes Ziel läßt aus der Summe der Spezialisten einen lebendig sich ergänzenden „Lehrkörper“ werden.

Läßt sich das erreichen?

In der nunmehr 10jährigen Ober-Schulzeit ist mir klar geworden, daß es wegen des Fehlens eines zusammenarbeitenden Kollegiums auch keine rechte Schulgemeinschaft mehr gibt. Deswegen ist die Stellung der Schule im sozialen Leben überhaupt recht fraglich geworden; kaum ein lebendiger junger Mensch findet in ihr noch eine selbstverständliche Lebensgemeinschaft, die ihn erfüllen, begeistern und innerlich befriedigen könnte.

Als einzige dem heutigen Stande der pädagogischen Entwicklung angemessene Möglichkeit sehe ich das Folgende: Findet sich heute keine Lehrerschaft mehr zur Arbeit an einer Ganzheit, so gibt es vielleicht noch Einzelpersonlichkeiten, die jedenfalls in ihrem Gebiet eine in sich geschlossene sinnvolle Ganzheit entwickeln können.

Dazu ist die mehrwöchige, vornehmliche Beschäftigung mit einem Fach erforderlich. Jeden Vormittag werden 2—3 Zeitstunden für ein bestimmtes, nach einigen Wochen wechselndes Fachgebiet eingerichtet. Da kann dann mit Ausführlichkeit und Ruhe ein Gebiet behandelt werden. Durch die rhythmische Wiederkehr desselben Arbeitsgebietes an jedem Tag lebt sich ein jeder langsam in das Gebiet ein; die nachmittägliche Arbeit vertieft das Aufgenommene, ergänzt und fundiert. Ein Leben in der neuen Welt beginnt. Interesse, Teilnahme entsteht auch bei den anfangs Ablehnenden. Keine Hast verbietet ein beschauliches Pflegen der besprochenen Inhalte. Nie kommt es auf das Quantum, immer auf das Quale an. Viele aus Zeitmangel versäumte Ergänzungen und Vertiefungen kann der Lehrende selbst heranzuführen. Beide Teile verspüren am Ende der Epoche eine gewisse Befriedigung über die Geschlossenheit des Erreichten.

Nie braucht nur ein Fach den Vormittag auszufüllen. Ausgleich durch harmonisierende Betätigungen künstlerischer Art in Wort, Ton und Farbe, durch gesunde Leibesübungen sind notwendig. Vertiefung und Erfrischung, Dauer und Wechsel, Konzentration und Expansion müssen den Tag durchziehen. Lebendig gepflegte, d. h. gesprochene Sprachen brauchen und dürfen nie auf die tägliche Pflege zu verzichten. Ein Lernen aus dem Vertrautwerden mit dem Wesen eines Volkes ließe hier die nötige Frische entstehen.

Der Wechsel der Fachgebiete bringt jeden zu dem Hauptinteressengebiet, seinem Lieblingsfach. Aber während er sonst nur schwer die Möglichkeit hatte, sich in ein anderes Fach zu vertiefen, wird die obige Methode gerade den besonderen Neigungen gerecht. Völliges Unverständnis gibt es bei keinem Schüler für kein Fach.

Eines will jedoch bewußt ernst genommen sein: Der Segen des Vergessen-Könnens und -Dürfens. So wie der Schlaf die Erlebnisse des Tages in wunderbarer Weise wandelt, weiterentwickelt, vertieft in den ganzen Leib, so daß am nächsten Morgen alles viel realer und klarer vor einem steht, so ist diese Zwischenzeit zwischen zwei Besprechungen desselben Fachgebietes im Abstand von einigen Monaten ein großes Untertauchen ins Unbewußte. Dort lebt und wirkt alles Aufgenommene weiter. Es wächst entsprechend der Intensität der Aufnahme. Eigentlicher Besitz wird es erst so. Frei und gelöst kann sich der junge Mensch einer neuen Aufgabe zuwenden. Ohne Schwierigkeit ist das so Erworbene nach mehreren Monaten wiederzuerwecken. Ganz neu und viel sicherer lebt es nun als Fundament für das Nächste.

So wie ein Mensch Reisen unternimmt in fremde Länder und mit einer Fülle von Eindrücken zurückkehrt in ein Gebiet, das er schon einmal sah, jetzt aber mit ganz neuen Augen sieht, ja, dann noch viel mehr sieht, so ist auch alles Lernen ein fortwährendes Reisen in die Weiten des Lebens; offene Herzen und Sinne sind notwendig, Entspannung und die Fähigkeit der liebevollen Vertiefung.

Erhard Kröner,
ehemals O I a

Sprecherziehung! Ja oder Nein?

In einer Verfügung der Landesregierung vom 11. 11. 1949 regt Herr Regierungsdirektor Möhlmann die Bildung von Arbeitsgemeinschaften zur Förderung des Sprecherziehergedankens unter der Lehrerschaft an. In Zukunft werden im Abitur die sprecherischen Leistungen mitbewertet werden. Da an solchen Fragen erfahrungsgemäß nicht nur die Schule, sondern auch das Elternhaus lebhaften Anteil nimmt, möge hier in aller gebotenen Kürze das Wollen der Sprecherziehung erläutert werden.

Seit den Tagen Richelieus wacht in Frankreich die Académie française über die Reinheit der französischen Sprache, während in England eine Kommission, der zur Zeit auch Bernard Shaw angehört, dieses Amt versieht. In dem früheren Deutschland dagegen gab es eine derartige Institution nicht. Ein Versuch dazu ist allerdings gemacht worden. Durch das Verdienst namhafter Bühnenleiter und Germanisten wurde im Jahre 1898 in Berlin ein Kanon der deutschen Aussprache aufgestellt. Das Ergebnis faßte der Breslauer Professor Th. Siebs kurz darauf in dem Werke „Deutsche Bühnenaussprache“ zusammen. Als Norm hat man die bereits von Goethe 1803 in seinen „Regeln für Schauspieler“ gerühmte, in Jahrhunderten gereifte Bühnenaussprache genommen, so wie sie als eine über den Mundarten stehende künstlerische Aussprache im ersten Drama gepflegt wird.

Alle Männer nun, die an der Entstehung dieses Werkes mitgearbeitet haben, die Generalintendanten und die Professoren, glaubten allen Ernstes, sie hätten etwas geschaffen, was sich trefflich für die Schulen eigne, die daraus großen Nutzen ziehen könnten. Dieses Werk, das neben den Duden in jede Schulbibliothek gehörte, ist jedoch kaum irgendwo zu finden. Die Schule hat diese Anregung bedauerlicherweise nie aufgegriffen. Was sie dazu bewogen hat, ist gewiß vielfältiger Art. Einer der Gründe aber ist zweifellos in der tief verwurzelten, auch heute noch nicht ganz überwundenen Abneigung des Bürgertums gegen die Komödianten, zu denen ja das Sprecherkönnen als Berufsleistung gehört, und gegen alles Komödiantische überhaupt zu suchen. Man empfand wohl allzu klar, daß es nicht bei der Arbeit an dem lautlich reinen, gesundheitlich richtigen und klangvoll schönen Sprechen, das den Worten Tragfähigkeit und Fernwirkung zu verleihen imstande ist, bleiben, sondern daß sehr bald schon der Wunsch, Dichtungen zu gestalten und darzustellen, folgen würde. Das freilich vertrug sich nicht mit der Luft einer guten Schulstube! Wozu brauchte die Lernschule auch Kinder, die allzu stark aus sich herausgingen? Die Verbergung der Gefühle, die strenge Selbstzügelung und die Hemmung jeder körperlichen Reaktion galten damals als Ideal. Streng verpönt war der lebendige Gesichtsausdruck, als theatralisch verschrien das Mienen- und Gebärdenpiel, das gerade bei einem lebhaften Sprechen das Naturgebene ist. Redete man nicht sich und aller Welt ein, so etwas läge uns Deutschen nicht? In völliger Verkennung der inneren Zusammenhänge hielt man alle Sprechbewegungen nur für störende Äußerlichkeiten, die es auf keinen Fall anzuerkennen galt. Es kam den damaligen Schulmännern allein auf die Ausbildung der Denkfunktionen an, dabei starben aber die seelischen Regungen ab und die seelisch bedingten Ausdrucksfunktionen verkümmerten. Die Redelust der einstmaligen Schulanfänger so sprechfreudigen und plauderfrohen Jungen schwand dahin, sie genierten sich, unbefangen und natürlich zu sprechen, ihre Ausdrucksfähigkeit und ihre sprachliche Gestalterkraft wurden zu-

sehendst ärmer. Mußten sie aber gezwungenermaßen doch einmal etwas sagen, so kam es, da man das Sprechen nicht als körperliches Gesamterlebnis auffaßte und die Anregung aller Bewegungsgefühle unterließ, ja, sie sogar unterdrückte, zu dünnen, einförmigen Äußerungen oder zu dem sattsam bekannten, innerlich leeren, weil nicht erlebten Schulaufsageton. Man achtete nur darauf, was gesagt wurde, kaum aber darauf, wie es gesagt wurde. Erst in den Pausen, auf Wanderungen oder bei anderem zwanglosen Beisammensein kamen die echten Sprechetöne und die lebendigen Sprechmelodien wieder zum Vorschein. Redeschau und redungewandt ging der Schüler am Ende seiner Schulzeit in ein Leben hinein, das weitgehend von seiner mündlichen Form beherrscht wird. Nimmt es da Wunder, daß diese Jungen später immerfort unter Hemmungen litten?

Die Sprecherziehung will hier Wandel schaffen. Sie weiß, daß schlechthin jeder imstande ist, gut zu sprechen. Natürlich setzt eine zuchtvoll saubere Sprechweise — wie übrigens jede andere künstlerische Übung (Zeichnen, Singen, Geigen- und Klavierspiel) auch — gewisse Fertigkeiten, die handwerklich erworben werden können, voraus. Atmung, Laut- und Stimmbildung wollen beherrscht, Betonungs-, Klang- und Tempounterschiede und die Pausen immer wieder berücksichtigt sein. Es geht also darum, die Hörphantasie der Jungen zu schulen, ihr Sprachgefühl zu entwickeln und ihnen klare Sprechstützen zu geben. Oder anders: sie bekommen ein verlässliches sprachliches Leitbild und sichere Wirkungsmittel an die Hand, die sie überall dort einsetzen können, wo die Sprechlagen sie erforderlich machen. Keineswegs wendet sich die Sprecherziehung damit gegen eine gehobene landschaftsgebundene Umgangssprache, auch nicht im Unterricht. Ihr Leitziel bleibt allerdings: reine Hochsprache und reine Mundart.

Mit Goethe ist sie nämlich der Meinung, daß ernste Dichtung nur lautrein vorgetragen zum Erlebnis werden kann und daß „stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede“ ist. Dichtung, die nur mit den Augen gelesen wird, ist ein Schatten ihrer selbst, weil ihr der sinnliche Sprachschall fehlt und die Gestaltseite vollkommen ausfällt. Die toten schwarzen Buchstaben werden erst durch den Vortrag zum Tönen gebracht und erklingen dann als Melodie. Keine noch so feinsinnig treffende Deutung des Textes kann eine Dichtung so zum Erlebnis werden lassen wie ein Vortrag. Er wirkt viel stärker und unmittelbarer. Vor allem entwickeln sich in ihm auch die Ausdrucksfunktionen der Jungen. Wer aber den Ausdruck fördert, bildet gleichzeitig die Seele und erschließt und lenkt sie zu allen Äußerungen von der Freude bis zur Trauer. Und darin liegt ein entscheidender erzieherischer Wert. Unter dem tiefen Eindruck der lebendigen Geschlossenheit einer Sprechart entzündet sich darüber hinaus immer aufs neue das Ethos der sprachlichen Haltung eines jeden einzelnen.

Die Jungen gehen rasch dazu über, das Sprechen als körperliches Gesamterlebnis aufzufassen. Die Scheu vor der Gebärde und dem Mienenspiel fällt. Der Ton wird frisch und natürlich. Ganz von selbst stellt sich beim Erzählen, beim ausdrucksmäßigen Lesen, beim künstlerischen oder doch zum mindesten kunstgemäßen Vortrag, in der freien Rede und beim dramatischen Spiel, dem stärksten Sprechreger, die Sprech- und Spielfreude ein. Die Lautphantasie schafft gerne nach. Die Fähigkeit, Geschriebenes in Gesprochenes umzudenken, wächst zusehends, aufgeschlossen und gelöst stehen sie dem Dichterwort gegenüber.

Es macht das Wesen der Sprecherziehung aus, daß es den ganzen Menschen anspricht. Man tritt den Schülern nicht als Wissender, sondern als Mensch gegenüber, man appelliert nicht nur an ihren Verstand, sondern auch an ihren Körper und ihre Seele. Nichts liegt ihr nun ferner, als große Redner, Schauspieler oder Rezitatoren zu züchten. Das kann nicht der Sinn der Sprecherziehung sein. Gewiß wird sie manchem einen Fingerzeig für sein späteres Leben geben. Unbeschadet dieser Möglichkeit aber hat sie doch nur das eine große Erziehungsziel: die Jungen so lebensstüchtig und lebensbejahend wie möglich zu machen.

Dr. Genz

Gedanken zum Musikunterricht

Jedes wissenschaftliche Fach tritt dem Schüler fordernd gegenüber; Der Musikunterricht fordert nicht, er wirkt! Er kann gar nicht anders; denn da die Musik vornehmlich im Seelischen ihre Wurzeln hat und diese Kräfte wecken will, muß vorerst dort eine bestimmte Voraussetzung geschaffen werden, ohne die sie nicht wirksam werden kann. Das ist „der gute Wille“ oder mit anderen Worten: „Die Bereitschaft“. Mithin muß der Musikunterricht auch andere Wege gehen als die übrigen Schulfächer.

So könnte man z. B. auf die Erteilung von Zensuren in der Oberstufe verzichten. Denn die zensierbare Leistung, nämlich die Menge des erlernten Wissensstoffes (Musikgeschichte, Formen-

kunde, Liedkenntnis usw.), trägt zwar zum Musikverständnis bei, ist aber kein Maßstab für das musische Empfinden. Das Ziel des Musikunterrichts an der Schule liegt weder im Technischen noch im Stofflichen. Er will vielmehr den jungen Menschen dahin führen, daß er die lebenssteigernde Wirkung der Musik als wertvoll für sich selbst erkennt und für sein ganzes Leben mit Aufgeschlossenheit und sicherem Geschmack ein inneres Verhältnis zu ihr gewinnt. In diesem Reich aber haben „aufmunternde“ Zensuren keine Macht.

Sinnvoll sind meines Erachtens Musikzensuren nur in der Unterstufe, wo zunächst gewisse Grundlagen erlernt werden müssen; später können sie Ausdruck einer Anerkennung für besondere Leistungen sein, die der Klassen oder Schulgemeinschaft dienstbar gemacht wurden. Dafür müßten dann aber diese Zensuren einen wirklichen Ausgleich für Minderleistungen auf intellektuellem Gebiet ermöglichen und nicht nur einen „ideellen“. Wenn man musikalisch hervorragend begabten Schülern — es sind immer nur einige wenige — den Rat gibt, ihre musikalische Weiterbildung zu Gunsten der Schularbeiten tunlichst einzuschränken, sucht man die humanitas nicht am Menschen, sondern am bestandenen Abitur sichtbar zu machen.

Der Erfolg eines guten, d. h. nicht theoretischen Musikunterrichts zeigt sich weniger innerhalb, als vielmehr außerhalb der planmäßigen Stunden, ja, sogar außerhalb der Schule selbst. Und das liegt ganz im Wesen der Musik, die (wie nur noch der Sport) am weitesten die Schultore nach außen hin aufstößt.

Da sind die einen, denen man immer wieder im Theater, im Konzertsaal oder bei Kirchenmusik begegnet. Ihre Schar vergrößert sich ständig. Jede gemeinsam besuchte Operaufführung, die im Unterricht vorbereitet wurde, gewinnt neue Anhänger. Sollte nicht der Besuch einer Generalprobe des Symphonieorchesters den Ausfall einiger Schulstunden ebenso rechtfertigen wie die Besichtigung des Hochofenwerkes?

Da sind die anderen, die sich in der Kantorei und im Schulorchester zusammengefunden haben und in uneigennützigem Dienst für die Schulgemeinschaft viele Stunden ihrer freien Zeit für Üben und Proben opfern. Damit nicht genug! Sie bilden zusammen mit künftigen Berufsmusikern ein eigenes Orchester, um sich an schwereren Werken zu versuchen, die nicht zum Aufgabenkreis eines Schulorchesters gehören können; denn ein gemeinsames Musizieren möglichst aller Spieler auch verschiedenster Ausbildungsstufen, wie es die Schulmusik will, zwingt zur Beschränkung auf nicht zu schwierige Originalwerke. Erleichterte Bearbeitungen mit Klavier vierhändig oder sogar Harmonium sind eine geschmackliche Verirrung und gehören der Vergangenheit an.

All ihnen, den Musizierenden und Lernenden, den Freunden der Musik und den Abseitsstehenden, gilt die Arbeit des Musiklehrers; den zuletzt Genannten aber am meisten, auch dann, wenn sich „der gute Wille“ erst etwas bitten läßt. Er hat ja 6 Jahre Zeit (4—U 1) und wird sie gut zu nutzen wissen. Wenn nur nicht der schwache Kontakt von einer bis zwei Wochenstunden, der ihm zugebilligt wird, gelegentlich für ein Jahr unterbrochen würde! Dabei geht mehr verloren als nur die Stundenzahl!

Zum Schluß ein Wort an Euch, die ihr zu der oft einzigen Musikstunde in der Woche kommt. Denkt nicht mehr an die eben geschriebene Arbeit oder an die unerledigten Hausaufgaben für die nächste Stunde! Seid in diesen wenigen Minuten ganz aufgeschlossen für das, was Euch die Musik geben will! Man braucht es zwar nicht für eine Prüfung, aber Euer Leben wird einmal reicher dadurch sein.

Heinz-Henning Krägel

Das kleine Abendkonzert unseres Streichorchesters

Wer unser Streichorchester in den letzten 2—3 Jahren gehört hat — bei Schulfesten oder eigenen Konzerten — wird bei ihm ein Wachsen in jeder Hinsicht beobachten können. Studienrat Heinz-Henning Krägel hat es verstanden, die nach dem Kriege neu gebildete Streichergruppe zu einem Orchester auszuweiten, das als einziges an Lübecks höheren Schulen diese Bezeichnung verdient.

Das Programm des „Kleinen Abendkonzertes“ am 7. Februar im Andreas-Wilms-Haus, dessen Saal Gäste, Eltern, Lehrer und Schüler bis auf den letzten Platz füllten, enthielt Originalkompositionen des 18. Jahrhunderts, die bei ausgewogenem, vollem Gesamtklang und recht guter Präzision mit williger Musizierfreudigkeit lebendig gespielt wurden. Reich war die Zahl der Solisten. Stilistisch einwandfrei gestaltete Peter Richter den

1. Satz des A-dur Cembalo-Konzertes von Dittersdorf; der Flötist Erhard Kröner wurde einem begleiteten strengen Sonatensatz von J. S. Bach sowie dem empfindsamen Allegro aus der Solo-Sonate a-moll Ph. E. Bachs völlig gerecht. Eine Bachsche Fuge mit Präludium auswendig zu spielen (Thomas Bonhoeffer) ist eine nicht alltägliche Leistung. Den Genannten sind fast eben-

bürtig an die Seite zu stellen die Geiger Wolfgang Taube, Christoph Richter und Hanns Martin Kröner.

Mit Befriedigung konnte sich die Schulgemeinde an diesem Abend von der fleißigen Arbeit strebender Kräfte des Katharineums auf instrumentalem Gebiet überzeugen.

Gerhard Wulf

Zum Abschied

Ostern 1950 treten zwei alte verdiente Lehrer unserer Schule, Dr. Rud. Griesel und Dr. Heinrich Rölle nach über 30jähriger Tätigkeit am Katharineum in den Ruhestand. Sie beide haben jahrzehntelang dem naturwissenschaftlichen Unterricht unserer Schule das Gesicht gegeben, der eine dem Physik-, der andere dem Chemieunterricht. Als ehemaliger Schüler und als jetziger jüngerer Kollege möchte ich ihnen beim Ausscheiden aus dem Dienst einige Worte des Dankes und der Verehrung widmen.

Heinrich Rölle wurde am 30. Januar 1887 in Hannover geboren. Er besuchte dort die Schule und studierte in seiner Heimatstadt die ersten Semester an der Technischen Hochschule. Nach bestandem Verbandsexamen für Chemiker führte er sein Studium auf den Universitäten Heidelberg, Gießen und Marburg weiter. 1911 legte er in Chemie, Biologie und Physik das Staatsexamen ab, nachdem er schon vorher promoviert hatte. Ostern 1916 kam er von Wilhelmshaven ans Katharineum. Seit dieser Zeit hat er mit kurzen Unterbrechungen fast den ganzen Chemieunterricht an unserer Schule erteilt, dem schon damals, besonders am Realgymnasium, verhältnismäßig viel Platz eingeräumt war. Wir alten Schüler des Katharineums haben aus diesem Unterricht viel ins Leben mitgenommen. Getragen von einer großen Begeisterung für sein Fach, erfahren als Lehrer hat uns R. gründlich in die Chemie eingeführt. Wohl alle Schüler, besonders aber die, die später in ihrem Berufe chemische Kenntnisse brauchten, sind ihm dafür dankbar, daß sie schon auf der Schule eine solide Grundlage erhalten hatten. Jahrzehntlang war R. Alleinherrscher in seiner „Chemie“. Nach dem Neubau der Stadtbibliothek 1925 mußte er in die Räume des alten Klosters umziehen. Hier hat er dann unter größter Schonung des alten Gebäudes muster-gültige Unterrichts- und Übungsräume geschaffen, um die uns manche Schule beneidet. Neben der Chemie unterrichtete R. Biologie und Mathematik. Über seinen Fachunterricht hinaus trat R. im Schulleben durch die starke Autorität seiner Persönlichkeit hervor.

Für diesen so tatkräftigen Lehrer war es ein schwerer Schlag, als er 1938 als 50jähriger von der nationalsozialistischen Schulverwaltung entlassen wurde. Doch schon im Kriege wurde er wieder zum Unterricht herangezogen. 1945 wurde durch die Neueinstellung die Ehre unseres alten Lehrers wiederhergestellt, wenn auch damit natürlich nicht alles Schwere, das er erlitten hatte, wieder gutgemacht ist. Als Anerkennung seiner Verdienste um den Chemieunterricht ist es auch zu werten, daß das Studien-seminar ihm die Ausbildung der Referendare als Fachleiter über-trug.

Rudolf Griesel wurde am 24. Januar 1885 in Kassel geboren, besuchte dort das Wilhelm-Gymnasium und studierte dann 1904 bis 1908 Mathematik und Physik an den Universitäten Göttingen, München, Berlin und Marburg. Nach dem Staatsexamen war er als Kandidat und wissenschaftlicher Hilfslehrer 2 Jahre in Kassel. Ostern 1912 wurde er an das Katharineum berufen. Bis auf seine Soldatenzeit — 4 Jahre im 1. Weltkrieg und 1 Jahr im letzten, überwiegend bei der Luftnachrichtentruppe — war Griesel 38 Jahre an einer Schule als Lehrer tätig. Während seiner Tätigkeit am Katharineum fand er noch 1920 Gelegenheit, mit einer Arbeit über den Hemmelsdorfer See zu promovieren.

Am Katharineum übernahm Gr. die Physiksammlung von seinem Vorgänger Prof. Küstermann. Mit großer Liebe und nie ermüdendem Eifer hat er diese weiter ausgebaut. Jahrzehntlang hat er daran gearbeitet. So verdanken wir ihm unsere mustergültige Sammlung, die trotz der schweren hinter uns liegenden Zeit vor-bildlich in Ordnung ist. Besonders schwierig war es 1945, die Sammlung vor völligem Verlust zu bewahren, als in der Schule ein Lazarett eingerichtet war. Aber auch in dieser Zeit ließ er es sich nicht nehmen, täglich seine Arbeitsräume aufzusuchen.

Dr. Griesels überragende technische Begabung und seine un-gewöhnliche Geschicklichkeit befähigten ihn, die physikalische Sammlung auf den heutigen hohen Stand zu bringen. Er ist ein Meister des Experimentierens und hat eine Reihe von neuen Ver-suchsanordnungen ersonnen, die er zum Teil in Fachzeitschriften veröffentlicht hat. Besonders dankbar sind wir jüngeren Kollegen ihm, daß er stets Zeit für uns findet, uns mit den Apparaten ver-

traut zu machen. Auf Grund seiner großen Erfahrung hat das Lübecker Studienseminar ihn mit der Ausbildung der Referendare als Fachleiter beauftragt. 1947 ist er in Anerkennung seiner Ver-dienste zum Oberstudienrat ernannt.

Bei seinen Schülern — ich kann mich auch hier einschließen — war der Grieselsche Physikunterricht sehr beliebt und fesselte uns immer wieder durch seine vielseitigen Experimente. Den Mathematikunterricht gestaltete Griesel so, daß auch durch-schnittlich begabte Schüler folgen konnten und bei ihnen die Freude an der Mathematik geweckt wurde.

In den letzten 30 Jahren sind viele Schüler durch unsere Schule gegangen. Sie alle verdanken ihren alten Lehrern Dr. Rudolf Griesel und Dr. Heinrich Rölle, die sie in die Naturwissenschaften eingeführt haben, überaus viel und wünschen ihnen, daß sie in Lübeck, das ihnen zur zweiten Heimat geworden ist, einen schönen geruhsamen Lebensabend verbringen möchten. J. Weyrowitz

Nehnten - ein Schullandheim

Die Landesregierung von Schleswig-Holstein hat einen Teil des Schlosses Nehnten, am Plöner See in schönster landschaft-licher Umgebung gelegen, für einige Oberschulen der Städte Kiel, Neumünster und Lübeck als Schullandheim gemietet. Damit hat der nach dem ersten Weltkrieg in allen Teilen Deutschlands aufgekommene Schullandheimgedanke für einige Schulen wieder feste Gestalt gewonnen. Ein Provisorium zwar zunächst, aber ein Beginn.

Wozu benötigt eine Schule nun überhaupt ein Schullandheim? Haben wir heute keine anderen größeren wirtschaftlichen Sorgen? Wer soll die Kosten für das Heim bezahlen? Das Land hat doch ohnehin kein Geld. Auf alle derartigen Einwände und sogar Vor-würfe kann man kurz mit den Worten des 1. Vorsitzenden des Verbandes deutscher Schullandheime, Dr. Sahrhage, antworten: „Das Schullandheim ist eine pädagogische Tat!“ Was aber soll damit gesagt werden? Zunächst kommt klar zum Ausdruck, daß das Schullandheim für unsere Jugend geschaffen wird und ge-schaffen werden soll! Und für unsere Jugend müssen bei aller Not Gelder zur Verfügung stehen. Sie hat das erste Recht; denn sie ist die Zukunft.

Worin liegt nun der Wert eines Schullandheimaufenthaltes? Die Arbeitsgemeinschaft einer Schulklasse soll sich im Heim zu einer Lebensgemeinschaft erweitern. „Der heute so notwendige soziale Ausgleich kann sich nirgends besser als im Schullandheim vollziehen, wo alle Schüler einmal unter gleichen Verhältnissen und Gesetzen miteinander leben.“ (Dr. Sahrhage). Der Klassen-lehrer bekommt neue Einblicke in die Wesensart seiner Jungen. Besondere Begabungen können leichter erkannt werden, die ty-pischen Charaktereigenschaften treten stärker und unverhüllter hervor. Die Erkenntnisse helfen dem Erzieher, die ihm anver-trauten jungen Menschen besser zu verstehen und gerechter zu beurteilen. Die Talente können gefördert und dem Eigenleben einer Klasse nutzbar gemacht werden. Im wirklichen Erkennen liegt bereits der Beginn des Verstehens und der Schlüssel zur Gerechtigkeit. Starke Seiten sollen und müssen Schwächen aus-gleichen. Auch die Schüler gewinnen ein anderes Verhältnis zueinander. Mit „Großsprecherei und Angeben“ werden die Pflich-ten für die Allgemeinheit (Zimmerreinigung, Küchendienst usw.) nicht erledigt. Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft und Einordnung in die Gemeinschaft werden geweckt.

Der Schulunterricht soll im Schullandheim meines Erachtens nicht einfach fortgesetzt werden. Die Themenstellung ergibt sich vielmehr aus der neuen Umgebung. In dieser Hinsicht bietet Nehnten eine seltene Stofffülle. Die Gutsverwaltung wird mit ihrer Land- und Forstwirtschaft das Interesse jedes Schülers wecken. Die betriebene vielseitige Saatgutvermehrung und die Viehzucht gewähren beste lebendige Einblicke in aufschlußreiche biologische Erkenntnisse. Der Schüler kann in hervorragender Weise zu eigenen Naturbeobachtungen angeleitet werden. Der Biologe wird weiter in dem bestehenden Forst mit seinem reichen

Wildbestand und in den Mooren mit seltenen Pflanzen die besten Voraussetzungen für lebensnahe wissenschaftliche Erörterungen finden. Wirtschaftsgeographische Betrachtungen werden sich anschließen. — Auch der Historiker findet in Nehnten ein Stück lebendiger Geschichte. Der starke Gegensatz zwischen dem Besitzer des ca. 6500 Morgen großen Betriebes und seinen in einfachsten Katen untergebrachten Arbeitern zwingt jeden Besucher zur Erörterung der sozialen Frage. — Der Germanist wird Gelegenheit finden, im Schatten der knorrigen, über ein Halbjahrtausend alten Eichen deutsche Dichtung der Romantik lebendig werden zu lassen. Viele weitere Möglichkeiten könnten aufgeführt werden.

Die unter diesen starken und nachhaltigen Eindrücken erarbeiteten oder erlebten Stoffgebiete bereichern das lebendige Bildungsgut unserer Schüler. Wie sagt Rudolf Hildebrandt: „Was der Lehrer dem Schüler ohne sein Zutun ins Gedächtnis steckt, bleibt gleichsam nur an der Oberfläche seines inneren Menschen liegen, ohne zu haften; was aber dem Schüler in frischer Lebendigkeit nahetritt, in dem bei ihm schon vorhandenen Zusammenhang an die richtige Stelle rückt, haftet von selbst in der Tiefe und wächst weiter, besonders wenn der Schüler selbst danach gegriffen hat, statt es sich nur in die Hand stecken zu lassen.“

Das Schullandheim muß ein Stück unserer modernen Schule sein, denn durch die Ausschöpfung der dort gegebenen Möglichkeiten bereichern wir unser Schulleben und vermitteln dem Schüler starke Bildungswerte. Neben dieser geistigen Arbeit vertiefen wir die oben aufgeführten Erziehungsmöglichkeiten im täglichen Sport, der je nach Wetterlage einen mehr oder weniger breiten Raum einnimmt.

Die Schule steht mit ihrem Schullandheim nicht abseits, sondern tritt bewußt in das eigentliche Leben ein. Dort hat der Schüler Gelegenheit, das wirtschaftliche Ringen und den Lebenskampf zu studieren. Nicht mathematische Formeln oder lateinische Vokabeln beschäftigen ihn, sondern brennende Tagesprobleme. Der Blickwinkel ist begrenzt, aber er gibt ein Stück Wirklichkeit frei.

Nach dem Heimaufenthalt sollen die Jungen geistig frisch, durch lebensnahe Betrachtungen angeregt und körperlich gestärkt, in die Schule zurückkehren.

C. Woeste

Schullandheimtage in Nehnten

Früh am Morgen des 22. Juni 1949 führen die Quarta b 1, die Untertertia a 2 und vier Obersekundaner von der Spielschar bei herrlichem Wetter zum Schloß Nehnten am Plöner See.

Gleich nach unserer Ankunft richteten wir uns in dem großen weißen Gebäude häuslich ein und packten in den hübschen mit Stofftapeten ausgestatteten Räumen unsere Rucksäcke aus. Dabei schauten die Ahnenbilder und alten Gemälde des Schlosses verwundert zu. Wir aber hatten nicht einmal Zeit, den ersten Imbiß abzuwarten. Im Nu waren wir wieder draußen und durchstöberten den ganzen Park. Erstaunt betrachteten wir die riesigen uralten Bäume, deren Äste sich wie Schlangen über den Boden wanden. Starke eiserne Klammern mußten Stämme und Äste zusammenhalten. Bald entdeckten wir, daß der ausgedehnte Park bis an den Plöner See reichte. Auf einer Anlegebrücke saß der Schloßherr und beobachtete mit einem Fernglas die Seevögel. Wir begrüßten ihn und ließen uns einiges über die Tierwelt des Sees und über den blumenreichen Park erzählen. Dann kehrten wir wieder zum Herrenhause zurück und aßen zu Mittag. Auf dem herrlichen, sonnenbeschienenen Rasen hielten wir anschließend Mittagsruhe. Darauf ging es zum Baden.

Die Badestelle am Steg hatte feinen weißen Sand, und erst ganz allmählich wurde das klare Wasser tiefer. Wie ein Fisch konnte man zwischen dem Schilf panschen und schwimmen! Nach dem Baden spielten wir Fußball.

Müde gingen wir nach dem Abendliede zu Bett. Erst als die elf dumpfen Schläge der Turmuhr im Dunkel der Nacht verhallt waren, schliefen alle fest ein.

Am anderen Morgen kam eine Zimmerkontrollkommission in unsere Räume und sah sich die sauber zurechtgemachten Stuben und Betten an. Helle Freude herrschte, als wir für unser Zimmer den ersten Preis — nämlich zwei Tafeln Schokolade — erhielten. Froh und wohlgenut wanderten wir darauf mit dem Verwalter des Gutes, einem ehemaligen Schüler des Katharineums, durch die Felder und Wiesen Nehntens. Dabei erzählte er uns, daß der Betrieb ein Saatgutvermehrungsbetrieb sei, und zeigte uns die Sonnenblumenfelder, die zur Ölgewinnung angepflanzt waren.

Ein andermal führte uns der Oberförster durch die Waldungen des Schlosses. Wir haben viel dabei gelernt.

Schulstunden und Sport wechselten miteinander ab. Sogar mit der OzD, die in der Nachbarschaft zeltete, spielten wir Fußball und Handball. Das Fußballspiel stand 1:1, im Handball jedoch schlugen wir sie 13:0. Viel Spaß hat uns das Nachtgeländespiel bereitet. Wir suchten in dem finsternen Park nach Holzdieben. Als wir sie aufgespürt hatten, entdeckten wir, daß es die vier Obersekundaner waren, die sich sehr über die blauen Flecken beklagten, die wir ihnen zugefügt hatten.

Am vorletzten Tag besuchte uns auch unser früherer Direktor, Oberschulrat Weishaupt. Das war eine große Freude für uns alle. Er blieb aber nur einige Stunden.

Zu unserem Leidwesen nahte der letzte Tag unseres Aufenthaltes mit Riesenschritten. Herzlich nahmen wir Abschied von allen Hausbewohnern und versprachen, recht bald wiederzukommen. Mit Gesang ging es heimwärts. In Plön hielten wir noch einmal. Über den Plöner See hinweg schaute zu uns — winzig wie eine Nadel — der Turm des Nehntener Schlosses herüber. Wehmutsvoll grüßten wir ihn. Dann trug uns der Wagen heim nach Lübeck.

Edmund Faller und Joachim Trabant, IV b 1

O 3 b radelte an die Nordsee

Lange hatten wir bei unseren „Finanzministern“ Günter Freitag und Joachim Höft für unsere Herbstfahrt gespart. Noch ein kurzer Radappell auf dem Schulhof, und dann ging es eines Sonnabendmittags vom Moisinger Baum los. Das Ziel war Hamburg, Cuxhaven, die Insel Neuwerk und Brunsbüttel, um über Holsteins Marsch und Geest heimzukehren. Eine Fülle neuer Eindrücke war uns auf unserer von herrlichem Wetter begünstigten Fahrt beschieden. Die Anstrengungen auf unseren „Drahteseln“ und der Kampf gegen die Pannen aber lohnten sich, denn was wir gemeinsam mit unseren Lehrern Dr. Heidrich und Dr. Weimar sahen, erlebten und — lernten, wird uns unvergänglich bleiben.

Schon die sachkundige Führung durch die Hansestadt Hamburg mit einer Alster- und Hafensrundfahrt, einem Gang durch den Elbtunnel, der Besichtigung des glücklicherweise unzerstörten prachtvollen Rathauses, der Besteigung des „Michel“ und dem Besuch von „Hagenbeck“ war ein vielversprechender Auftakt.

Dann kam die herrliche Fahrt auf der „Jan Molsen“ elbabwärts. In Cuxhaven-Stickenbüttel wohnten wir zwar in einem ehemaligen Pferdestall, aber dafür schliefen wir auf dem reichlichen frischen Stroh ganz ausgezeichnet. Bald erblickten wir, die meisten von uns zum ersten Mal, die weiten Wasser der Nordsee, erlebten Ebbe und Flut und sahen die Dampfer und Segler auf der Elbe in die Welt hinausfahren oder zur „Alten Liebe“ heimkehren. Herrlich und erfrischend auch das Baden in der salzigen Nordsee oder im Sportbad Cuxhaven.

Ganz besonders reizvoll war die Wattenwanderung zur Insel Neuwerk mit dem dicken alten Leuchtturm und dem Blick auf die Vogelinsel Scharhörn. In der Inselform mit ihren 11 (!) Schülern erlebten wir sogar eine Art Unterrichtsstunde über Leben und Geschichte von Neuwerk.

In Cuxhaven mit seiner ausgedehnten Fischindustrie waren es die lärmgefüllten Auktionshallen, die Ausrüstungskais für die Fischdampfer, die Eisfabrik, Netzmacherei und die Marinadenfabriken, die uns reiche Anregungen gaben. Besonders beeindruckt wurden wir von den komplizierten Fischzubereitungsmaschinen, die aus Lübeck stammen. Sie werden verliehen, nicht verkauft. Diese Maschine zerschneidet, entgrätet und zerlegt die Heringe in kürzester Zeit zur Weiterverarbeitung für die Fischbüchsen.

Nach einem Besuch des alten Ritzebütteler (Cuxhavener) Heimatmuseums hieß es heimwärtsstreben. Über Brunsbüttel mit den mächtigen Schleusen für den Nord-Ostsee-Kanal, Itzehoe, Bad Bramstedt mit seinem eigenartig verkrampft anmutenden Roland auf dem Marktplatz und schließlich dem reizvoll gelegenen Bad Segeberg mit seinem Kalkberg erreichten wir heimatliche Gefilde und sahen Lübecks „goldene Türme“ schon von weitem leuchten.

Eine schöne Fahrt war vorüber! Und in diesem Sommer radeln wir in die Lüneburger Heide!

Kl. Schaaf, Manfred Weidner

Die Pfadfinder

In unserer letzten Schulzeitung fandet ihr in der Reihe der heutigen Jugendgruppen auch den Namen „Bund Deutscher Pfadfinder“. Was sind nun Pfadfinder, wo kommen sie her und was wollen sie?

Als um die Jahrhundertwende der britische General Robert Baden-Powell aus Afrika nach England zurückkehrt, ist er anlässlich eines Besuches in London bestürzt über die Verwahrlosung der Jugend in den „slums“. Baden-Powell ist auf dem Lande als Sohn eines Pastors sehr frei aufgewachsen. Bei seinen kurzen Besuchen in den Großstädten hat er nie Zeit gefunden, die Elendsviertel näher zu betrachten. Doch jetzt sieht er in Londons Osten, wie Jungen ihre Hauptbeschäftigung darin erblicken, Einbrüche zu verüben, sich gegenseitig im Taschendiebstahl zu übertreffen, ja, sogar Raubüberfälle auszuführen. Hier muß Abhilfe geschaffen werden.

Und wie sieht es bei den Lords aus? Baden-Powell wird oft bei Besuchen auf Schlössern dem „Sohn des Hauses“ vorgestellt. In Stiefeletten, mit gestreiften Röhrenhosen, steifem Hut und blassem Gesicht kommt so ein armer Kerl ins Zimmer, murmelt ein paar Höflichkeitsformeln und verschwindet wieder, um mit seinem Erzieher im Park auf geraden, gepflegten Wegen spazieren zu gehen.

Baden-Powell erkennt, daß diese Jungen einmal aus ihrer Umgebung heraus müssen. Ein junger Mensch kann nicht gedeihen, wenn er, gleich in welcher Umgebung, sich nur bemüht, den Erwachsenen alles nachzuahmen. Daher bittet der General um Urlaub, sammelt eine Gruppe Jungen und beschafft sich Zelte und eine einheitliche Kluft, britische Kolonialuniformen, damit man den Jungen nicht äußerlich ansehen kann, ob der Vater Arbeiter oder Oberhausabgeordneter ist. Dann beginnt das erste „Scout Camp“ auf der kleinen Insel Brownsea vor der englischen Südküste. Baden-Powell teilt seine Jungen in drei Sippen (patrol) ein, jede Sippe hat 6—8 Jungen. Die Jungen auf Brownsea führen ein Leben, wie es sich jeder rechte Junge wünscht. Hier sind sie nun vollkommen unter sich. Sie brauchen nicht an der Ecke „Schmiere zu stehen“, ob ein „Bobby“ kommt, oder artig mit dem Erzieher im Museum Gegenstände zu bewundern, deren Sinn sie nicht verstehen. Auch das Mißtrauen der Jungen unter-

einander verschwindet schnell. Morgens werden sie durch einen Hornruf geweckt, im Dauerlauf geht's hinab an die See, und nach einem Morgenbad, für die meisten etwas vollkommen Neues, verbringen sie den Tag mit Spurenlernen, „Erste Hilfe“, Knotenbinden, Naturkunde, Kochen und vielem anderen, was man auf Fahrt und im Lager gebraucht. Die Jungen sind begeistert.

Als nach zwei Wochen das Lager beendet ist, fahren sie vollkommen umgewandelt nach Hause. Die Freunde lachen zuerst über den „Unsinn“, wie sie es nennen; aber immer mehr schließen sich an. Auch Erwachsene stellen sich dieser neuen Art der Jugend-erziehung zur Verfügung. Wenn sie bisher geglaubt haben, ein Haufen wilder Jungen könne nur durch Drill und Schliff zusammengehalten werden, so sehen sie jetzt, daß es auch geht, die Jungen mitzureißen, nicht als Vorgesetzter, sondern als Kamerad!

Seine Erfahrungen auf Brownsea legt Baden-Powell in seinem bekannten Buch „Scouting for Boys“ nieder, das heute die Grundlage der Pfadfinderarbeit in 72 Ländern darstellt. Ihm folgen „Girls Guiding“ für die Mädchen, die sich ebenfalls zu größeren Pfadfinderinnengruppen (Girl Guides) zusammengeschlossen haben. Sie sind jedoch von den Jungen scharf getrennt, unterscheiden sich in Abzeichen und Tracht und bilden eine vollkommen selbständige Vereinigung. Wie sehr die Pfadfinderbewegung wuchs, können vielleicht einige Zahlen am besten veranschaulichen. 1907 findet das Brownsea-Lager mit 25 Jungen statt, 1909 sind es 17000 in England, 1911 = 33000, 1914 = 50000, 1932 = 63000, und heute gibt es auf der Welt 5 Millionen Scouts aller Religionen und Rassen. In Schleswig-Holstein beträgt heute die Zahl der Pfadfinder ungefähr 2000.

Doch von den deutschen Pfadfindern will ich ein anderes Mal berichten.

Wenn ihr irgendwelche Fragen habt, so steh ich jederzeit gern zur Verfügung.

Arnold Sievert, U II bm

(Fortsetzung folgt.)

Zum Gedenkstein gefallener Katharineer

Über Jahrzehnte hatten die Schüler des Katharineums die Höhepunkte ihres Schullebens draußen auf der Waldwiese in Israelsdorf, in deren Mitte stolz und schön die alte Eiche steht. Als wir Älteren 1914 hinauszogen und heimkehrten ohne unsere besten Freunde, wurde der Platz uns heilig durch die Male, die Freunde den Freunden setzten. Wenn später auf dem gleichen grünen Rasen die Söhne ihre Kräfte übten, dann ging grüßendes Gedenken zu denen, die es ihnen in gleicher Jugendlust vorgetan hatten. Nun, da auch viele der Jungen den Tod im Felde starben, zog ein Freuen durch manches Katharineerherz, als es hieß, daß auch jenen, die jetzt nicht heimkehrten, die Schule ein Steinmal der Erinnerung setzen wolle, da draußen, wo sie gelacht, gesungen und im Wettkampf sich geübt hatten, dort, wohin ihre Gedanken in mancher Stunde der Not sehnsuchtsvoll gegangen waren, wo sie verabredet hatten, wenn ihnen das Leben blieb, einmal wieder mit den alten Freunden am Festtag der vielgescholtenen und doch vielgeliebten Schule beieinander zu sein. Nun steht im ersten Heft dieses Blattes ein „Aufruf“, der Sinn und Zweck des Erinnerungsteines ausdeutet. Widerspruchslos kann dieser Aufruf nicht hingenommen werden.

Vorweg eines, es gibt im deutschen Volk keinen, dem es nicht ernst ist um die Verantwortung der Zeit, der daran denkt, „mit der Gebärde der Heldenverehrung“ sich dem Erinnerungsmal zu nähern. Sehnsucht und Trauer sind keine solche Gebärde. Wir wissen aus den Scheidestunden da draußen, wir wissen es aus den Gesprächen mit den Jungen, daß es keiner als dulce empfand, vor der Zeit dahinzugehen, sie empfinden das Opfer als ernst und schwer. Es zu vollbringen, war ihnen Pflicht und Gesetz. Aber es gilt ein anderes, das Gerhart Hauptmann 1921 für sie gesagt und das noch heute Gültigkeit hat: „Nie dürfen wir sie vergessen oder gar innerlich verraten. Sie mahnen uns keineswegs zum Krieg, aber sie fordern von uns, und zwar in eherner Sprache, die friedliche Treue zum deutschen Gedanken.“ Daß dieser deutsche Gedanke heute nicht mehr im nur Nationalen, sondern im Europäischen, im Abendländischen liegt, ist doch nur Schale und nicht Kern. Wir wollen leben nicht aus dem Nein zum Schlechten, sondern aus dem Ja zum Guten. Dasjenige, was in dem Aufruf „politischer Wahn“ in den Ereignissen um die beiden Weltkriege richtiger wohl Täuschung und Verbrechen genannt wird, ruft auf zu tiefen, ernsten, lebensentscheidenden Fragen, um die wir alle ringen. An sie die jungen Menschen heranzuführen, ist vornehmste Pflicht der Schule. Am Gedenkstein der Gefallenen aber soll uns lediglich das Gedenken an sie, die Freundschaft und Liebe

vereinigen. Soweit uns hier der Opfertod berührt, kann er es recht verstanden immer nur in Gedankengängen, die einer der Männer der inneren Emigration, Frank Thieß, 1946 in einem Vortrag über Geist und Geschichte so ausgesprochen hat: „Wer Millionen Menschen unter Martern vernichtete, um sich selbst zu erhalten, handelt als Menschentier, doch wer sich selbst opferte, um einer Idee willen, an die er glaubte, der handelte als Mensch. Hier liegt die Unterscheidung zwischen den Verbrechern, die nur ihre Macht und ihr Wohl sahen, und der deutschen Jugend, die ihm folgte und in den Krieg zog, weil sie an eine Idee glaubte, für die sie sich zu opfern bereit war. Und wenn auch diese Idee eine Täuschung war, sie glaubte daran, sie gab ihr Leben dafür hin, und darum hat, wer so handelte und dachte, nicht Teil an der Schuld derer, die ihn betrogen.“

Der Gedanke an die, die im Brennen der bombardierten Städte dahinsanken, hält das stille Rund auf dem Ehrenfriedhof wach. An diejenigen, die politischer Verfolgung zum Opfer fielen, erinnert das hohe Kreuz auf dem Waldfriedhof in Timmendorf und noch ernster die Gräber der Schläfer aus vielen Nationen am Meeresstrand vor Pelzerhaken. Das Mal auf der Schulfestwiese soll eine Erinnerung sein an die, die in beiden Kriegen aus den Reihen der Schule starben. Das Gedenken geht daher in langer Kette von dem 1914 in Frankreich gefallenen Direktor Dr. Christian Reuter, der nun über vier Jahrzehnte seinen Schülern als Lehrer und Mensch unvergessen blieb, bis zu demjenigen, der der Letzte war in der großen Reihe.

Das Gedenken soll nicht durch noch so wichtige Fragen allgemeiner Art, so tief sie uns auch immer bewegen und bewegen sollen, verwässert oder gestört werden. Es soll ein Stein für bekannte, nicht für unbekannte Jünglinge und Männer sein.

Wir wollen da draußen an diejenigen der Unseren denken, die sich bewährten. Unter Bewährung aber verstehen wir das, was einer der klarsten Denker unserer Tage, Karl Jaspers, so ausspricht: „Wer in Kameradschaftlichkeit treu, in Gefahr unbeeirrbar, durch Mut und Sachlichkeit sich bewährt hat, der darf etwas Unantastbares in seinem Selbstbewußtsein bewahren. Dies rein Soldatische und zugleich Menschliche ist allen Völkern gemeinsam. Hier ist Bewährung ein Fundament des Lebenssinns.“

Welche Worte könnte man auf den Stein schreiben? Perikles rief den 432 bei Potidaia Gefallenen nach: „Ihre Seelen hat der Äther aufgenommen, die Leiber die Erde.“ Goethe sagt in der Achilleis: „Aber der Jüngling fallend erregt unendliche Sehnsucht allen Künftigen auf und jedem stirbt er aufs Neue.“

Besser aber dünkt es mich, die Gefallenen nicht mit einem noch so gut gewählten Spruch zu beschweren. Nichts als der Stein im Raserfeld und auf dem Steine schlecht und recht der Name, der den Kämpfer meldet, gefallen im Gefecht.

Der Name lautet hier eindeutig und klar: „Unseren Toten aus 2 Weltkriegen“, darunter das Zeichen des Katharineums. Das übri ge kündigt der Stein selber.

Heise

Mitglied des Bundes
der Freunde der Schule

Erwiderung

So sehr wir die Gedanken des vorstehenden Aufsatzes in ihrer guten Absicht nachempfinden, so sehr uns in weniger wachsamem Augenblicken ihre edle Gebärde bestricken will — wir sind (das müssen wir in einem Akt energischer Selbstbesinnung mit Betroffenheit feststellen) zutiefst bestürzt. Noch sind keine fünf Jahre vergangen, seit das Reich in einem unerhörten Furioso zertrümmert wurde, noch ist der Kriegszustand nicht beendet und die Konturen eines dauerhaften Friedens zeichnen sich nirgendwo in der Zukunft ab, — und schon beginnt unser sehnsüchtiges Herz das verhängnisvolle Werk des Vergessens. Unser Herz, das sich während des Krieges tagtäglich zugeschworen hatte: Falls es überdauern werde, alle Tugenden zu üben, nur eine nicht — eine maßlose Zeit mit unzähligen tapferen Taten, aber auch zahllosen sinnlosen Opfern zu vergessen. Denn wir alle wissen von Freunden und Kameraden, denen „bleibt die Qual in toten Augen, bleibt die Klage furchtbar auf den Stirnen stehen.“ (St. George 1919). Und auch unter den gefallenen Katharineern werden solche sein.

Denn es ist nicht wahr, daß uns ihr Opfertod „nur in Gedankengängen berührt“, die obiger Verfasser von Frank Thieß zitiert. Es ist nicht wahr, daß alle „um einer Idee willen“ voranstürmten. Sicherlich auch nicht alle Katharineer. Uns bedrängen Bilder greulichsten Gemetzels und der Zuruf der Fallenden: „Das nötige Werk der Pflicht bleibt stumpf und glanzlos, und Opfer steigt nicht in verrückter Zeit...“ (St. George 1916).

Und was sagt uns heute Gerhart Hauptmanns Wort? Wir gestehen, daß der Hinweis auf die 1921 ausgesprochene Mahnung zur „Treue zum deutschen Gedanken“ furchtbare Erinnerungen in uns erweckt. Obwohl wir wissen, daß Hauptmann damals mißverstanden wurde. Aber das ist es ja. Wir wollen nicht mehr mißdeutet werden, wenn wir unsere Jugend mahnen. Wir wollen auch das Europäische, Abendländische nicht als „doch nur Schale“ begreifen, sondern als Zentrum unseres geistigen Seins. Uns dafür einzusetzen, ist unsere deutsche Aufgabe als Volk der Mitte. Und als solches müssen wir offen sein nach allen Seiten hin, um unsern Auftrag zu erfüllen, „wehrlös Rat“ zu geben „den Königen und den Völkern“ (Hölderlin).

In dieser Gemeinverpflichtung steht auch die Schule, gerade in der Feier des Totengedenkens. Denn Totengedenken ist nicht nur „Sehnsucht und Trauer“, es ist ebenso sehr Besinnung der Lebenden für das Leben. Unbegreiflich daher, daß durch „wichtige Fragen allgemeiner Art“ eine solche Feier „verwässert oder gestört werden“ könnte. Doch nur dann, wenn über dem Einzelanliegen der Sinn für das Ganze verlorengegangen ist.

Daß dies nicht geschehe, ist unsere Sorge. Wir wollen daher obige Ausführungen weniger kritisieren — sie sind gut gemeint — als ergänzen, denn es fehlt ihnen das für eine lebenswerte Zukunft Entscheidende: der Aufruf zu illusionsloser, nüchterner und wachsender Besinnung und Mahnung.

Dr. Lemke

Der Büchermarkt

Wenn man durch die Straßen von Lübeck geht, dann fällt einem außer den vielen Bäcker- und Konditorläden auch die Fülle von Buchhandlungen auf, für die Größe der Stadt recht erstaunlich an Zahl und Güte. Und in den Auslagen ein Reichtum, genau, wie in den Bäckerläden, erlesene Genüsse und viel gesundes tägliches Brot. Dem Buchhandel geht es bekanntlich schlecht. Aber wenn man diese Mengen von Neuerscheinungen sieht, diese dickleibigen Wälzer, teure Erinnerungsbücher von Generalen und von Politikern, eine Unzahl von Romanen, besonders von ausländischen, dann müssen sich doch für dies alles Käufer finden. Und auch Leser. Sicherlich ein gutes Zeichen, daß nicht alles Geld bloß verfuttert wird. Wenn man in den Läden fragt, was am meisten gekauft wird, dann heißt es wohl: Fachliteratur. Aber daneben

sieht man geistvolle Neuerscheinungen ausliegen, und mannigfache Neuaufgaben von früher beliebten Werken tauchen wieder auf. Das muß doch alles seine Leser finden. Werke wie das von Jaspers über die Wahrheit, das so viele hundert Seiten hat, daß man es verstehen kann, wenn so wenig Menschen in den Besitz der Wahrheit kommen. Auch all dieser verstaubte Edelkitsch, von dem man gewünscht hätte, daß er von dem Strom der Zeit weggespült wäre, ist wieder da: Die Süßlichkeiten von „Der Heiligen und ihres Narren“, „Zwei Menschen“. Und siehe da, da ist ja auch wieder „Volk ohne Raum“. Und auch die drei Bände des „Paracelsus“, von denen ich immer annahm, daß unmöglich jemand bis zum 3. Bande sich hindurchwinden könnte.

Für den Jugendlichen, besonders für den reiferen Jugendlichen, taucht alsbald die Frage auf: Was soll ich lesen? Was soll ich nicht lesen? Was muß ich lesen?

Bemerkenswert ist, daß eigentlich ungesunde Literatur, wie nach 1918, nirgends aufzutauchen scheint. Aber auch das Halb-gute sollte man nicht lesen. Was heißt überhaupt: Das muß man gelesen haben? Muß man Ernst Jünger gelesen haben mit all seinen Wandlungen? Wenn die Frage die modischen Neuerscheinungen betrifft, dann braucht man durchaus nicht irgend etwas unbedingt gelesen zu haben. Aber in ganz anderem Sinne gilt sie: Die großen klassischen Werke der Weltliteratur, die die Grundlage jeder Bildung sind, die sollte jeder nicht bloß nach ihren Titeln kennen, sondern er muß sie auch einmal in seinem Leben gelesen haben. Sie sind kein verstaubtes und langweiliges Zeug, und selbst dort, wo die Schule sich vergeblich bemüht, sie der Jugend nahezubringen, dürfte es sich lohnen, einmal selbst danach zu greifen, und man wird erstaunt sein, was für ein blühendes Leben, was für köstlicher Humor oder spannendes Geschehen oder aufwühlende Tragik einem entgegen schlägt. Sie sind gegenwartsnahe, auch wenn sie schon Jahrtausende alt sind. In der Schule ist es nicht möglich, die großen Werke der Weltliteratur als Ganzes zu lesen. Aber Hinweise dürften nicht fehlen, damit es einem nicht geht wie Goethe, als er im Alter den Amadis von Gallien zu Gesicht bekam und schrieb: Nun bin ich bald 60 Jahre und habe so ein tüchtiges Buch nie kennen gelernt.

Zu den großen Werken der Weltliteratur gehören ebenso die gewaltigen Romanschöpfungen der modernen Zeit, wie die großen Epen vergangener Jahrhunderte. Es gibt Werke von höchstem Range, die kaum jemand dem Namen nach kennt, wie etwa Reymont „Die Bauern“ oder Joseph Conrad „Sieg“ oder Pearl S. Buck „Die gute Erde“.

Jeder muß einmal von Wolfram den gesamten „Parzival“ zur Kenntnis nehmen oder von Dante „Die göttliche Komödie“. Jeder muß einmal von Ariost den „Rasenden Roland“ gelesen haben, er muß Bojardos ebenso köstliche Zaubereien vom „Verliebten Roland“ kennen oder des Cervantes „Don Quichote“, keineswegs ein Buch für Kinder. Und alle die herrlichen Werke des Altertums, die — weil echte Kunstwerke — als geschlossenes Ganzes erlebt und genossen werden müssen, von Homers unsterblichen Gedichten an oder den farben glitzernden Geschichten Herodots bis zu der spannenden Darstellung der Eroberung Galliens, die uns Julius Caesar in einer gebändigten Dramatik geschenkt hat.

Nichts ist schöner als Entdeckungen machen, Entdeckungen dort, wo man sie gar nicht vermutet. Wir haben nicht viel Geld für unsere Schulbücherei. Aber wenn wieder etwas anzuschaffen möglich ist, dann wäre es überaus wünschenswert, wenn auch aus dem Kreise unserer Schülerschaft Wünsche und Anregungen kämen, die aus echtem Erlebnis und staunender Entdeckerfreude kommen, und wo es dann heißt: Das müßten wir haben! Das müssen alle gelesen haben!

Dr. Schönbrunn

Schule und Elternschaft

Von Hans Kern, Vorsitzender des Elternbeirates

Wenn ich Herrn Oberstudiendirektor Dr. Schönbrunn als Initiator des neuen Mitteilungsblattes „Das Katharineum“ Dank sage, weil damit ein hoffentlich sehr wirksames Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus geschaffen wurde, glaube ich im Namen aller Eltern zu sprechen. Zugleich gilt mein Dank der Schriftleitung des neuen Blattes, daß ich hier ein paar Worte sagen kann, die mir sehr am Herzen liegen. Sie betreffen die Zusammenarbeit zwischen Elternschaft und Schule.

Fasse ich alles zusammen, was von besorgten Eltern an mich herangetragen wird, muß ich notgedrungen den Wunsch voranstellen, die Frage einer fruchtbringenden Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Elternschaft des Katharineums von vornherein von dem sehr leidenschaftlich geführten Gespräch um die Schulreform freizuhalten. Warten wir doch das erste Schuljahr

Berichtigung

Bei dem Gerätewettkampf der Lübecker Schulen im vergangenen Jahr wurde

Teja Holtmann, Quarta A 2,

1. Sieger des Jahrganges 1937.

Geräteturnen

Der erfreuliche Leistungsanstieg in den Leibesübungen unserer Schule zeigte sich jetzt auch im Geräteturnen. Bereits im Vorjahre belegten die Einzelturner der Oberstufe im Wettkampf der Lübecker Schulen den 1., 3. und 4. Platz. Jetzt errangen sie auch als Mannschaft auf dem Wettkampf der Oberschulen Südholsteins in Bad Oldesloe am 7. März einen eindeutigen Erfolg:

1. Platz Eckard Schwarz	60 von 60 erreichbaren Punkten
2. „ Bernhard v. Bockelmann	54,5 Punkte
3. „ Martin v. Bockelmann	52 „
4. „ Richard Wiedermann	41 „
8. „ Hans-Jürgen Riege	36,5 „
10. „ Wolfgang Henkel	34 „

Mit einer Gesamtpunktzahl von 242,5 war uns der Mannschaftsieg vor der Oberschule von Oldesloe (184 Punkte) sicher. Dagegen erreichte unsere Mittelstufe nicht ihre sonstige Leistungshöhe und konnte in der Mannschaftswertung nur den 4. Platz belegen. Wenn es hier auch noch an dem wettkampffreien Nachwuchs fehlt, der erst in langer Arbeit herangebildet werden kann, so zeigt sich doch ein erfolversprechender Beginn in der lebhaften Teilnahme unserer Unter- und Mittelklassenschüler an den freiwilligen Geräteturnstunden, die seit dem Herbst 1948 jeden Mittwoch und Sonnabend in der 6. Stunde in der Halle der Staatsbauschule stattfinden. R. Hagelberg

ab, das zu Ostern aus der sechsjährigen Grundschule die ersten so vorbereiteten Quartaner in das Katharineum bringen wird! Man sollte unterscheiden zwischen den für die Schulleitung zwingenden Gegebenheiten dieses nun einmal bestehenden Gesetzes und den Sorgen der Eltern, die sich daraus ergeben. Dieses Gesetz zu billigen, abzulehnen oder gar abzuändern, kann nicht Aufgabe einer Schul-Elternschaft sein. Die Schulreform muß eine Angelegenheit der Schulpolitik, im weiteren Sinne der Landespolitik bleiben. Landtag und politische Parteien sind die „zuständigen Instanzen“ für die Gesetzgebung. Daß sie Schulgesetze nur erlassen, nachdem die Eltern gehört worden sind, sollte zwar eine selbstverständliche Forderung in unserem heutigen Staatsaufbau sein. Aber weder Elternbeirat noch irgendeine Klassen-Elternschaft dürfen jemals das Forum bilden, auf dem die Kämpfe um die gesetzgeberischen Maßnahmen ausgetragen werden. Diese Fragen müssen außerhalb der Schule verbleiben. Allerdings wäre es nützlich, wenn sich alle Eltern mit den sehr aktuellen kulturpolitischen Problemen unserer Zeit auch über die Sorgen des Alltags hinaus befaßten, sich objektiv über alles, was vorgeht, unterrichteten, dementsprechend ihren Standpunkt bezögen und ihn dann am gegebenen Ort wirksam verfochten.

Deshalb, meine ich, sollte man die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft heute auf die Fragen der Praxis, auf die Dinge des „täglichen Schullebens“ beschränken. Eltern, Lehrer und Schüler leiden auch heute immer noch unter den gleichartigen Nachwirkungen vielfältiger Art der vergangenen Epoche. Man sollte deshalb bei so vielem Gemeinsamen auch wirklich ernst machen mit dem Willen zur Zusammenarbeit, wobei das Wohl und Wehe der Schüler im Mittelpunkt aller Erwägungen stehen

sollte. Es ist das Verdienst des seinerzeitigen Direktors des Katharineums und jetzigen Oberschulrates Weishaupt, die Elternvertretung an unserer alten Schule wieder eingerichtet zu haben. Leider besaß auch er nur ein Exemplar der „Satzungen für Elternvertretungen an Schulen — Runderlaß des schleswig-holsteinischen Ministers für Volksbildung — V 14 830 — vom 10. 6. 1948“. Ich halte es deshalb für angebracht und zugleich notwendig, hier einige Grundgedanken und ein paar wichtige Paragraphen anzuführen. Sie geben nämlich der Elternschaft weit mehr Spielraum für Möglichkeiten der Mitarbeit, als dies im allgemeinen bekannt ist.

„I (3) . . . Das Schwergewicht der praktischen Arbeit im einzelnen wird zunächst bei den Klassenelternschaften liegen müssen, aus deren Arbeit sich in erster Linie diejenigen Fragen herauschälen werden, die wegen ihrer über die einzelne Klasse hinausgehenden Bedeutung im Elternbeirat und in der Gesamtversammlung erörtert werden sollen.

(4) Eltern und Lehrer müssen sich stets dessen bewußt sein, daß die Elternvertretungen weder der Platz für die Austragung religiöser, weltanschaulicher oder parteipolitischer Gegensätze sind, noch eine Gelegenheit für die Behandlung rein innerdienstlicher Fragen bieten, daß sie auch weder eine Interessenvertretung der Schüler gegen die Lehrer noch etwa ein Schulaufsichtsorgan sind. Es ist andererseits nichts dagegen einzuwenden, wenn in geeigneten Fällen auch zu grundsätzlichen Fragen, deren Entscheidung über die Zuständigkeit des Schulleiters hinausgeht, in Entschließungen Stellung genommen wird. Allein das gemeinsame Interesse an erfolgreicher Erziehung der Kinder soll Schule und Elternhaus zu gegenseitiger Aufklärung, Beratung und Anregung zu beiderseitigem Nutzen zusammenführen.“

„II (9) An den Klassenelternversammlungen, die von dem Vorsitzenden einberufen und geleitet werden und mindestens zweimal in jedem Schulhalbjahr stattfinden sollen, nehmen die Lehrer der Klasse auf Einladung des Vorsitzenden (der Klassenelternschaft) teil.“

„IV (4) Der Vorsitzende beruft den Elternbeirat nach Bedarf, in der Regel mindestens zweimal im Schulhalbjahr, und leitet seine Sitzungen.

(5) Der Leiter und die Lehrkräfte der Schule nehmen auf Einladung des Vorsitzenden an den Sitzungen des Elternbeirates mit beratender Stimme teil.

(6) Der Elternbeirat kann den Schularzt und Beauftragte des Landesjugendamtes zur Teilnahme an den Sitzungen einladen.

(7) Der Elternbeirat kann zur Erfüllung seiner Aufgaben Ausschüsse einsetzen; in diese können auch Lehrer der Schule und Eltern, die dem Elternbeirat nicht angehören, aufgenommen werden.“

„VII. Über die Beratungen in Klassenelternversammlungen, Sitzungen des Elternbeirates und seiner Ausschüsse und Gesamtelternversammlungen sind Niederschriften aufzunehmen. In diese können alle Eltern und Lehrer der Klasse bzw. der Schule Einsicht nehmen. Bei Beratungen vertraulicher Art im Elternbeirat und seinen Ausschüssen haben nur die Mitglieder ein Recht auf Einsichtnahme.“

In dem Augenblick, in dem diese Zeilen geschrieben werden, haben leider während des laufenden Schuljahres noch nicht alle Klassenelternschaften Versammlungen abgehalten. Für die Praxis empfiehlt es sich, daß der Vorsitzende der Klassenelternschaft im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer (Klassenleiter) den Zeitpunkt festsetzt. Dankenswerterweise hat dann die Schule die Formalitäten der Übermittlung der Einladung an alle in Frage kommenden Eltern übernommen und durchgeführt.

Es wäre sehr zu begrüßen, wenn dem Vorsitzenden des Elternbeirates allgemein interessierende Fragen aus einer Klasse zur Besprechung im Elternbeirat stärker als bisher in konkreter Form vorgetragen würden, um die angestrebte und im Interesse der Schüler wertvolle Zusammenarbeit zwischen Direktor, Lehrerschaft und Elternhaus wesentlich zu aktivieren.