

Sophies Garten

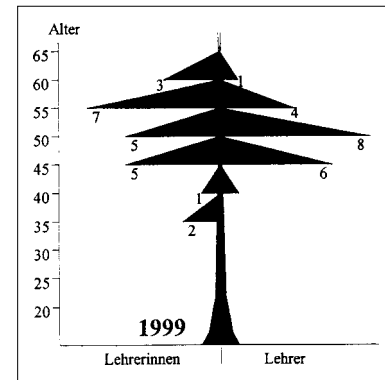
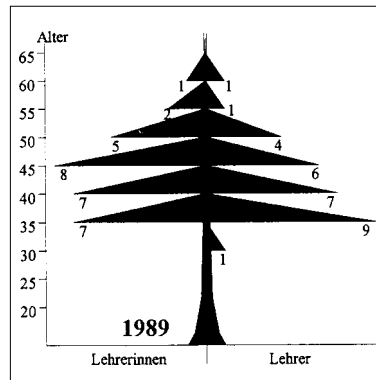
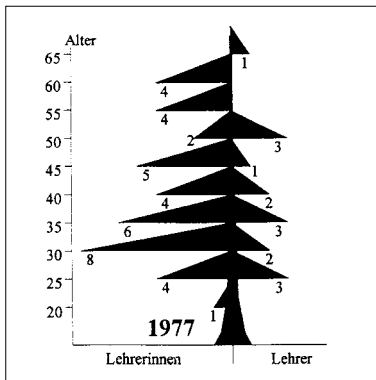




Gerontologische Untersuchung der Lehrer-Tanne (*Abies magistra*) im Sophienwald

Das Kollegium der Sophienschule im Wandel

Die Lehrertanne ist eine einhäusige Pflanze. Allerdings wachsen die Zweige mit den weiblichen Blüten nur auf der linken Seite des Baumes, die mit den männlichen Blüten nur rechts. 1977 zeigt die Lehrer-Tanne der Sophienschule eine durchgängige Verzweigung, es gibt Äste aller Altersstufen. Die Äste der rechten Seite sind aber etwas kümmerlich, das lag wohl am seinerzeit starken femininen Wurzeldruck. Wenn Tannen altern, verlieren sie zumeist im unteren Bereich ihre Nadeln, die Äste werden kahl oder trocknen gar ab. Dies zeigt sich bereits 1989. Erstaunlicherweise ist die Tanne nun aber beidseitig etwa gleich stark beastet. Der Wurzeldruck war ab etwa 1980 sowohl feminin als auch zunehmend maskulin. Dramatisch wird es 1999. Die Tanne ist schon reichlich kahl, aber mit ausgeprägter Krone. Es gibt eigentlich nur noch drei mittelalte Äste, und die sind arg verkürzt.



Wie wird sich nun die Situation in nochmals 10 Jahren darstellen? Wenn die niedersächsische Oberförsterin nicht bald aktiv wird, hat die Lehrertanne dann nur noch drei Etagen. Oder schlagen plötzlich im unteren Bereich doch noch neue Äste aus? Oder ist sie dann durch einen neuen, kleinen Tannenbaum aus der Baumschule ersetzt worden, dessen Krone erst noch wachsen muss? Die biologische Uhr tickt jedenfalls gnadenlos weiter!



In meinem Garten habe ich so ein paar alte Tannen-Exemplare. Ich werde sie im Frühjahr fällen lassen. Das Bild dieser Tannen hatte ich ständig vor mir, als ich mich entschloss, die Altersverteilung des Kollegiums der Sophienschule darzustellen.

A. Seifert hat in unserem Sophienjahrbuch 1989 bereits einmal die Situation unseres Kollegiums von 1977-1989 beschrieben. Dies möchte ich hier kurz zusammenfassen:

Zwischen 1977 und 1989 war eine Phase großer Fluktuation. 55 Kollegen kamen neu an die Schule, 48 wurden verabschiedet (Das waren zum Teil auch neue Kollegen, die nicht lange blieben!). Nach der Einführung der Koedukation zu Anfang der 80er Jahre verschob sich auch das Verhältnis Lehrerinnen : Lehrer von 7 : 3 auf nahezu 1 : 1. Von 1985 an wechselten nach und nach der Stellvertreter des Schulleiters, der Stundenplaner, eine Oberstufenkordinatorin und schließlich auch der Schulleiter selbst.

Ich zitiere hier A. Seifert 1989: „Dieser tief greifende Wandel in den letzten zwölf Jahren hat natürlich auch Auswirkungen auf das heutige Kollegium. Es wäre schön, endlich einmal über längere Zeit mit den gleichen Kollegen arbeiten zu können, um Ruhe und Kontinuität in der täglichen Arbeit zu ermöglichen.“

Rückblickend auf die Zeit von 1989-1999 muss man dann amüsiert feststellen, wie sehr dieser Wunsch doch in Erfüllung ging. Diese Ruhe! Diese Kontinuität! War es nicht schön, wie wir gemeinsam in den letzten zehn Jahren alt geworden sind? Lag das Durchschnittsalter 1977 noch deutlich unter 40, ist der durchschnittliche Sophienlehrer heute 52 Jahre alt. Bleibt zu hoffen, dass unsere Schüler zukünftig nicht nur noch von Lehrern unterrichtet werden, die ihre Großeltern sein könnten.

– Oder um als alter Harzer im Bild zu bleiben:

Es grüne die Tanne,
es wachse das Erz,
Gott schenke uns allen
ein fröhliches Herz.

P.S. Kurz vor Redaktionsschluss erfuhr ich, dass an der Sophienschule zwei neue Stellen ausgeschrieben sind. Oh Wunder, die alte Tanne bekommt neue Astknospen!

Hans-Joachim Hoppe



Der Fachberater – ein bekanntes Unwesen – an der Sophienschule

Kürzlich fiel mir erneut eine Anzeige im Stellenmarkt der lokalen Zeitung auf:

„Wir suchen nur die Besten: Fachberater/innen für die Warenbereiche TV/ Video / Computer ... – Sie passen zu uns, wenn Sie neben den erforderlichen fachbezogenen Kenntnissen Teamgeist und Begeisterung mitbringen für unsere zentrale Aufgabe, die Zufriedenheit unserer Kunden herzustellen.“

Einmal mehr befiel mich tiefe Ratlosigkeit, gepaart mit einer seltsamen Mischung von Eitelkeit: „... nur die Besten ... , Begeisterung ... , Zufriedenheit ... “ !!???

Ja, auch ich gehöre zu dieser besonderen Spezies Fachberater. Es sind weniger Computer, Fernseher oder Staubsauger, für die ich ausgewiesener Fachmann und Berater bin, nein, mein Kundenstamm sind Lehrer, mein Produkt ist die Pädagogik, in Sonderheit der sachgerechte Umgang mit dem Schulfach Geographie, und meine Auftraggeber sind so genannte Dezernenten in der Bezirksregierung Hannover. Diese stehen ihrerseits gerade für die Direktiven des Kultusministers und somit letztlich für die Kultur des Abendlandes. So in etwa fügt sich der schulische Fachberater in das höhere Ganze ein. Im Klartext schulbezogener Erlasse liest sich das so:

„Zur Unterstützung der Schulaufsicht über die Gymnasien ... werden bei der oberen Schulbehörde Studiendirektoren als Fachberater für einzelne Fächer ... eingesetzt. Sie werden auf Vorschlag der oberen Schulbehörde durch die oberste Schulbehörde bestellt.“

Gewiss, der amtliche Stil des Textes lässt Gewichtiges ahnen: „obere Behörde“, „oberste Behörde“, „Schulaufsicht“, „bestellt werden“ ... , das sind Vokabeln, die Respekt abnötigen. Richtig so. Schließlich geht es hier und im Folgenden um eine tragende Säule des Schulwesens und den letzten Garanten von Intellektualität, Aufrichtigkeit, Sachbezogenheit, Ausgewogenheit, Geradlinigkeit, Unbestechlichkeit, Nüchternheit, Aufgeschlossenheit, Heiterkeit, ... nein, das eigentlich nicht, aber doch alles in allem um eine wichtige Instanz im schulischen Leben: den Fachberater.

Sein Aufgabenfeld ist räumlich wie inhaltlich recht umfassend:

- Der Fachberater ist in der Regel zuständig für sein Fach an allen Gymnasien, KGS, IGS in einem Regierungsbezirk.



- Er berät Schulen, Ausbildungsseminare, Fachkonferenzen, einzelne Lehrkräfte.
- Er wirkt mit bei der Erstellung von Lehrplänen, Richtlinien und Prüfungsverordnungen.
- Er besichtigt den Unterricht anderer Fachlehrer und gibt darüber sein Urteil ab.
- Er wirkt mit bei der Feststellung der Bewährung im alltäglichen Dienst und bei der Prüfung von Eignung zu höheren Aufgaben.
- Er prüft im dezentralen Abitur des Landes Niedersachsen die fachbezogenen Abiturvorschläge der einzelnen Schulen nach Sachlichkeit und Chancengleichheit und versucht, den Leistungsanspruch im Vergleich zu anderen Bundesländern sicherzustellen.
- Er nimmt Einblick in Prüfungsleistungen und greift ggf. korrigierend ein.
- Er muss sich auseinander setzen mit sachbezogenen Streitfällen in der Bewertung und Beurteilung von Schüler- und Lehrerleistungen.
- In alledem berät er die Schulbehörde aus fachbezogener Sicht, indem er unentwegt Gutachten, Stellungnahmen und Berichte produziert, bisweilen Vorträge hält und Artikel schreibt.
- Weiterhin ist er verantwortlich für die regelmäßige Durchführung von Lehrerfortbildungen, und
- selbst ist er verpflichtet, sich durch die Teilnahme an Kongressen und Tagungen ständig auf dem aktuellen Stand des Faches zu halten.
- Schließlich unterrichtet er auch selbst, und dies vorzugsweise an seiner Stammschule mit etwa 17 Unterrichtsstunden in der Woche, und er ist gehalten, wie jeder andere Lehrer auch, nach Lage der Dinge das schulische Leben mitzugestalten.

Das ist der Fachberater¹.

Im Kollegium der Sophienschule arbeiten drei Fachberater (FB): Herr Wirth als FB für katholische Religion (er ist auch zuständig für die Regierungsbezirke Braunschweig und Lüneburg), Herr Quaas als einer von vier FB in der Bezirksregierung Hannover für das Fach Deutsch und ich als einer von zwei FB für das Fach Geographie. Im Ganzen machen wir eine stattliche Zahl aus, denn die meisten Schulen haben gar keine oder weniger FB in ihren Reihen.

¹ Hier und in allen anderen Bezügen wird die männliche Form nur als Nomen agendi verstanden. Natürlich gibt es auch Fachberaterinnen (bisher leider nicht an der Sophienschule)!



In eitler Selbstbespiegelung könnte man sagen, es sei eine Auszeichnung für unsere Sophienschule, drei FB aufzuweisen und somit auch nach außen zu verdeutlichen, dass hier im Ganzen ein besonders profiliertes Kollegium tätig ist. Drei FB, das bedeutet immerhin eine Lehrergruppe verfügbar zu haben, die ständig Einblick nimmt in das schulische Leben anderenorts. Hieraus ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten, die zum Wohle der Stammschule genutzt werden können. Wer viel herumkommt, hat immer etwas auf Lager, das er in der eigenen Schule nützlich einbringen kann. In dieser Sicht können Fachberater an ihrer Schule im Besonderen Träger von Ideen und Innovationen sein und anderweitig gewonnene Einsichten der eigenen Schule andienen.

Aber wie jeder aus dem Götz v. Berlichingen weiß, zählt der Prophet in der Regel nichts im eigenen Lande ...!

Schlimmer noch als dies: Der Fachberater fällt im Allgemeinen eher unangenehm auf, und dies leider auch an der eigenen Schule!

Hier glänzt er nur zu oft durch dienstlich bedingte Abwesenheit und ist in dieser Weise

- ein Ärgernis für den geplagten Stundenplaner, der häufig Vertretungen organisieren muss,
- ein Ärgernis für die Kolleginnen und Kollegen, die die Vertretung zusätzlich wahrnehmen müssen,
- ein Ärgernis für den Schulleiter, der einer aufgebrauchten Elternschaft erklären muss, wo die FB stecken und weshalb sie nicht in der eigenen Schule sind.

Der unvermeidliche Unterrichtsausfall macht den Fachberater allenfalls bei einigen seiner Schüler leidlich beliebt, doch ist ihm das natürlich gar kein Trost. Wollte er die ausgefallenen Stunden nachholen, bliebe allenfalls das Wochenende! Doch mit diesem Ansinnen schafft sich der Fachberater auch keine Freunde.

Wie steht es nun aber mit all seinen gewichtigen Verpflichtungen dort, wo er im unbehaglichen Verdrängen seiner schulischen Verpflichtungen ständig hineilt?

Nun, an den Schulen, die er im Regierungsbezirk aufsucht, kommt im Allgemeinen auch keine rechte Freude auf. Es geht ihm – wie schon mit Bezug auf Onkel und Tante in der Operette „Der Vetter aus Dingsda“ besungen – so, dass man ihn am liebsten nur von hinten sieht! Dabei kommt er doch nur in bester Absicht:

- mit vielen guten Ratschlägen,
- mit tief sinnigen Betrachtungen zu Unterrichtsstunden,



- mit einzigartigen Ideen zu schulischen Projekten,
- mit hilfreichen Darbietungen zur Verbesserung von Unterricht,
- mit wohlmeinenden Korrekturen zu Fehlern,
- mit behutsam vorgetragener Kritik an diesem und jener,
- mit mühevoll erarbeiteten Ergüssen zur Pädagogik im Allgemeinen und Besonderen.

Ja, ja, so ist der Fachberater:

von allen verkannt, ungeliebt, einsam, allein. Von wegen „Zufriedenheit“, „Begeisterung“ usw. (s.o.). Vielleicht erreicht man diese Ziele auch eher, wenn man Fachberater für Video und TV ist.

Wenn aber das Leiden am und im schulischen Fachberater so groß ist, warum gibt es ihn dann, warum wird man es denn??

Natürlich! Natürlich! Der geeignete Leser weiß es schon längst: Der Fachberater ist ein geborener Menschenfeind. Aus purer Lust am Despotischen, am Zersetzenden, an der Nörgelei, am Besserwissen schleicht er sich ins Gewand des Oberpädagogen – und leidet. Professor Unrat selig muss leben, muss, muss, muss – und Freund Hein immer dabei. Alter Griesgram Fachberater!?

Nein, nein, liebe Leserinnen und Kolleginnen²!

Der Fachberater muss wahrhaftig leben, muss sein!

Mehr denn je braucht das Unternehmen Schule seine kundenfreundlichen und umtriebigen Vertreter! Gerade jetzt, zu Beginn eines neuen Jahrhunderts, Jahrtausends, Millenniums braucht der Konsument Schüler Berater, die ihm den Weg weisen. Nur der Fachberater als Innovationstorpedo weiß mit easy understanding, wohin the way goes. Er hat die local, regional, global directives und kann auch dem burned-out-Kollegen den Rest geben.

Der Fachberater hat alles in der Hand. Er ist der Garant für soziale und personale und instrumentale Kompetenz. Zukunft – nur mit ihm.

Die Fachberater sind nicht yello und nicht nur cool, sie sind entsuppiegeil! Sophie, sei glücklich, dass du deren dreie hast!

Wenn ich es recht bedenke, ist meine Funktion an- und aufregend, fürsorglich und sorgenvoll, ver- und anerkannt. Und nicht zuletzt steht hinter mir der Staat. Er sorgt sich um mich, er erstattet mir meine Auslagen. Die Bahnfahrt 2. Klasse nach

² Natürlich ist hier auch die männliche Anrede denkbar.



Syke oder Holzminden bekomme ich auf Antrag stets bezahlt, denn neben den vielen Vorgaben, nach denen ich arbeiten darf, steht in meinem Fachberater-Erlass ganz obenan:

„Die sachlichen Verwaltungsausgaben einschließlich der Reisekostenvergütungen sind aus den bei Kap. 0305 zugewiesenen Haushaltsmitteln zu verausgaben.“

Denkt doch von mir, was ihr wollt! Hier bin ich geborgen.

Frank-Michael Czapek

Dauerreform der Oberstufenverordnung: Krise der gymnasialen Bildung?

1. Oberstufenreform – eine unendliche Geschichte

Am 1. August 1997 ist die derzeit gültige Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO-GOF) vom 26. Mai 1997 in Kraft getreten. Sie wurde gleich wieder durch Verordnung vom 15. Mai 1998 geändert.¹ Die davor gültige Verordnung trug das Datum vom 12. März 1981 und war zuletzt am 16. Januar 1993 geändert worden. Diese wenigen Daten mögen genügen, um die schier unübersehbare Veränderungsgeschichte von Bestimmungen anzudeuten, die in dem letzten Vierteljahrhundert Lehrer wie Schüler gleichermaßen immer wieder anders oder vielleicht auch besser auf das in § 2 der Verordnung erklärte Unterrichtsziel ‚hinsteuerten‘: „die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife“. Das typische Merkmal der letzten Veränderung ist die obligatorische Facharbeit im 12. Jahrgang. Mit ihr soll nun in besonderer Weise dem genannten Ziel und der gymnasialen Bildung Rechnung getragen werden.

2. Gymnasiale Bildung – was ist das?

Sooft die Oberstufe des Gymnasiums auch immer wieder Änderungen erlebt hat, ist doch die Grundidee der Reform von 1972² bis heute erhalten geblieben und war auch immer wieder leitend für Neuerungen gewesen: eine *spezifische gymnasiale Bildung* mit den *vier Prinzipien*

1. der allgemeinen Grundbildung,
2. der Individualisierung,
3. der Wissenschaftspropädeutik und
4. der Exemplarität.



Freilich haben die einzelnen *Prinzipien* im Zuge der vielen Nachreformen eine unterschiedliche Gewichtung erfahren. Die *allgemeine Grundbildung* soll durch die Verbindlichkeit der Abdeckung der Aufgabenfelder bei der Fächerwahl gewährleistet werden. Das Prinzip der *Individualisierung* soll dem Schüler die Schwerpunktbildung in der Wahl der Leistungs- und Grundkursfächer nach seinen eigenen Interessen ermöglichen. – Diese Wahlmöglichkeit ist allerdings durch die Nachreformen Zug um Zug wieder erheblich eingeschränkt worden. – Die Gleichwertigkeit der Fächer soll durch das Prinzip des *wissenschaftspropädeutischen Lernens* mit der Vermittlung von Methoden und Fähigkeiten eigenständigen Denkens garantiert werden. – In der immer umfangreicher gewordenen Festschreibung der Pflichtbelegung von bestimmten Fächern scheinen jedoch Zweifel an der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer insbesondere bei Universität und Wirtschaft, deren Einfluss auf die Oberstufe erheblich ist, sichtbar zu werden. – Und schließlich verlangt das Prinzip der *Exemplarität* die Konzentration auf das Wesentliche der Fächer.

Diese vier Prinzipien bilden seither das spezifische Profil gymnasialer Bildung. Unter ihnen wird vor allem die besondere Art des Lernens, die *Wissenschaftspropädeutik*, hervorgehoben; sie gilt als *wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Gymnasiums* von anderen Schulformen. In der Betonung des problemlösenden und eigenständigen Denkens bestimmt sie auch das Lernen in der Sekundarstufe I des Gymnasiums, da hier die Qualifikationen für den Besuch der Oberstufe erworben werden müssen. Das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik sichert damit auch die Kontinuität des Lernens am Gymnasium auf beiden Stufen.

Darüber hinaus verfolgt das Gymnasium aber auch das allen Schulen gemeinsame pädagogische Ziel der *Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung*.³

Trotz ständiger Reformen ist allem Anschein nach die Schule heute wieder in eine Krise geraten. Gemeint ist ein Auseinanderklaffen von Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und dem institutionalisierten Lernen nach tradierten Mustern in der Schule. Nicht selten wird Schule „als unangenehme Unterbrechung der Freizeit“ erlebt, die ganz anderen Maßstäben folgt. Wenn auch die Schule rein quantitativ im Alltag dominiert, so spielt sich das eigentliche Leben der jungen Generation außerhalb von ihr ab. Dabei geht es aber keineswegs nur um Freizeit und Vergnügen, sondern auch um *andere Lernfelder*, die die heutige multimediale Welt mit globaler Vernetzung im Internet bietet und die in der Methode der Schule weit überlegen zu sein scheinen. Die sehr dürftige Ausstattung von Schulen hier-

3. Jugend von heute – Schule von gestern?



zulande mit Computern einerseits und die Selbstverständlichkeit eines privaten PCs mit Zugang zum WorldWideWeb andererseits machen schon rein äußerlich die Kluft von Schul- und moderner Lebenswelt deutlich.

Ganz ähnlich klangen die Klagen über die Schule in den 60er Jahren. Im Vergleich zu heute ist es bemerkenswert, dass die oben skizzierte Oberstufenreform seinerzeit ebenfalls ihre Ursache in der *Feststellung einer Ungleichzeitigkeit von Schule und Lebenswirklichkeit der Schüler in den 60er Jahren* hatte. So setzte sich z.B. die *Curriculumrevision* das Ziel, diese Kluft zu überwinden, indem sie die Inhalte des Unterrichts neu, und zwar von der Gegenwart her, zu bestimmen versuchte. Leitend war dabei die Frage, welche Qualifikationen der junge Mensch zur Bewältigung seiner gegenwärtigen und vor allem seiner zukünftigen Lebenssituationen benötige. Nur die Inhalte sollten für Schule relevant sein, die dazu einen Beitrag leisten können.

Parallel zur Lehrplanentwicklung ging damals ein entscheidender Anstoß zur Reform der Oberstufe von den Universitätsprofessoren aus, die die mangelnde Motivation und das zu geringe Bildungsniveau der Abiturienten beklagten. Parallelen zu heute sind unverkennbar. Die Hochschullehrer machten seinerzeit hierfür die veraltete Schule verantwortlich, die sich an einem überkommenen und stofflich überfrachteten Bildungskanon orientiert hatte. Mit der Formulierung der *Kriterien der Hochschulreife* setzte dann 1969 die Westdeutsche Rektorenkonferenz die Maßstäbe für eine Reform, die unseren Schulalltag noch heute bestimmt. Mit einer neuen Konzeption von Allgemeinbildung, der beschriebenen profilierten Grundbildung und entsprechenden organisatorischen Reformmaßnahmen sollten die Schüler wieder zum Lernen motiviert, das Anspruchsniveau des Unterrichts erhöht und die Schüler besser auf das Studium vorbereitet werden.⁴

Wenn heute jedoch wieder von einer Schulkrise die Rede ist, so scheint die Reform mit den Reformen der Reform ihr Ziel nicht erreicht zu haben. Zu fragen ist deshalb nach den tieferliegenden Ursachen der Krise der Institution Schule. Dabei sollen weniger, wie oben angedeutet, äußere Faktoren untersucht werden als vielmehr die Art des Lehrens und Lernens selber.

4. Verlust der Mitte

Die ersten Erfahrungen des Lernens in der reformierten Oberstufe analysierte Ende der 70er Jahre ein damaliger Schüler in einer bemerkenswerten Abiturrede, die die Frankfurter Allgemeine Zeitung mit der Überschrift „Der ‚aufgeklärte‘ Weg in die Unmündigkeit. Wie an einem Gymnasium Geisteswissenschaften gelehrt werden“⁵ veröffentlicht hat. Seine Feststellungen werden auch von heutigen Schülerinnen



und Schülern bestätigt. Der Verfasser, ein Abiturient des Aachener Kaiser-Karl-Gymnasiums, Mark Siemons, kritisiert einmal die weit gehende *Beschränkung des Lernens* in den Geisteswissenschaften auf „allgemein gültige methodische Raster“ – wie er sagt – und zum anderen das Desinteresse „an der Beantwortung von „letzten Fragen, die diesen Fächern angemessen wären“, weil – so Siemons – „der persönliche Standpunkt als unverletzliches Tabu“ gelte. So finde ein Meinungsstreit nicht mehr statt. Das Ergebnis sei „eine an Wahrheit und Aufklärung desinteressierte Gleichgültigkeit“. Der Schüler Marc Siemons fasst seine Kritik an der Schule zusammen mit der Frage von Antoine de Saint-Exupéry: „Warum für einen Garten sterben, der nur eine Summe von Bäumen und Gras ist?“

Das Problem, das hier von einem Abiturienten angesprochen wird, ist das des *Verlustes der Mitte*, zwar ein allgemeines Phänomen unserer Zeit, das aber vor allem – und hier liegt der wunde Punkt, den Siemons aufzeigt – auch durch Schule mitverursacht wird. Die Erfahrungen der Beschränkung auf das Formale und der damit verbundenen Gleichgültigkeit des Nebeneinander- und Aneinandergereihten wird auch von heutigen Schülern vielfach bemängelt.

Die angesprochene Gleichgültigkeit schulischen Lehrens und Lernens scheint aber ganz dem Bild zu entsprechen, das heute allgemein von der neuen Schülergeneration gemacht wird. Zu erinnern ist an den immer stärker werdenden *Trend zum Narzissmus*, der sich heute nach Untersuchungen von Jugendforschern⁶ in voller Blüte darstellt. Bedeutsam für das schulische Lernen ist m. E., dass der Absolutsetzung des eigenen Ichs und der zweckrationalen Einstellung ein Desinteresse an Bemühung um objektive Erkenntnis und an idealistischer Zielsetzung entspricht.

Greifbar wird diese Einstellung bei nicht wenigen Schülern der Oberstufe in ihrer Fixiertheit auf die Punktbewertung. – Hier darf aber nicht übersehen werden, dass die große Bedeutung der Zensurengebung für den Unterricht von außen an die Schule herangetragen wird und durch den hohen Notendurchschnitt, der für viele Studienfächer als Zulassungsvoraussetzung gefordert wird, bedingt ist. – Die Überbewertung der Zensuren trägt ganz entscheidend zu einer *zweckrationalen Einstellung* mit bei und bewirkt eine sehr starke *Sekundärmotivation*, bei der die reine Punktzahl, die es zu erreichen gilt, im Vordergrund steht und die den Lernprozess selbst, die persönliche Auseinandersetzung mit den Inhalten, unwichtig werden lässt. Nicht selten engagieren sich Schüler in einzelnen Fächern lediglich in dem Maße, wie es zum Erreichen einer bestimmten Punktzahl, die sie benötigen, gerade erforderlich ist.

5. Die „neuen“ Schülerinnen und Schüler



6. Bildung – ein personaler und dialogischer Prozess

Die indifferente Haltung hat nach Ansicht der Schüler aber noch eine weitere Ursache, die in der *Lehrerpersönlichkeit* zu sehen ist. Die Motiviertheit des Lehrers selbst und seine Einstellung zu seinem Fach und zu den Unterrichtsgegenständen haben einen sehr großen Einfluss auf die Motivation der Schüler. Nur ein engagierter Lehrer, der seine eigene Überzeugung zu erkennen gibt, vermag bei den Schülern noch Betroffenheit auszulösen, so dass die Sache selbst wieder von Interesse und zum Gegenstand von Auseinandersetzungen wird. Aus diesem Grunde verbietet sich eine Verallgemeinerung der oben beschriebenen Krise schulischen Lernens. Die geschilderte Erfahrung wird nicht von allen Schülern in gleicher Weise bestätigt; ihr wird verschiedentlich sogar entschieden widersprochen.

Das Gymnasium bedarf deshalb heute weniger einer weiteren Reform äußerer Strukturen durch ministerielle Verordnungen und Erlasse, die den Schülern und Lehrern nur immer mehr Auflagen machen und die Schule verrechtlichen, als vielmehr eine *innere Reform des Lehrens und Lernens*, die dem didaktischen Anspruch einer neu formulierten ‚kategorialen Bildung‘, einer wechselseitigen Erschließung von Welt und Person unter dem leitenden Interesse der Hilfe zur Identitätsfindung des Schülers, gerecht wird. Das Problem des Gymnasiums ist in der einseitigen Ausrichtung auf Wissenschaftspropädeutik und in der *Vernachlässigung der Lebenswirklichkeit des Schülers* zu sehen. Im Grunde verkümmerte der curriculare Ansatz der 60er Jahre wieder zu einer Art Abbilddidaktik, die in Kleinform universitäre Proseminare kopierte. Es gilt vielmehr, das wissenschaftspropädeutische Lernen mit der Lebenswirklichkeit des Schülers von heute und seiner Identitätssuche zu verknüpfen. Neben die Orientierung an der Wissenschaft muss eine deutlichere Schülerorientierung treten, die die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Schüler stärker in den Lehr- und Lernprozess mit einbezieht und so erst Motivation zum Lernen schafft. Darüber hinaus wird künftig gerade auch in einer computerisierten Welt der Lehrer bzw. die Lehrerin nicht nur unersetzbar, sondern als Person mehr denn je gefragt sein, weil Bildung als personaler und dialogischer Prozess mehr ist als ein Verfügen über modernes Wissen.

7. Gymnasiales Lernen in der Zukunft

Über die pädagogische Zielsetzung hinaus kommt dem Gymnasium als weiterführende Schule insbesondere die Aufgabe zu, Begabungen zu fördern. Während *Intelligenz* im Allgemeinen die Fähigkeit bezeichnet, kreativ mit Problemen umgehen zu können, wird unter *Begabung* die gleiche Fähigkeit auf einer höheren Ebene kognitiver Leistungen verstanden. Geht es bei Intelligenztests um die Bewältigung von typischen Anfangssituationen, so handelt es sich bei Begabung um Hochleistungen problemlösenden Denkens und von Fertigkeiten auf der Basis des



in einer Kultur erreichten Levels. Begabungen fördern heißt dann, den Schülerinnen und Schülern nicht nur Kulturwissen in Hochform bereitzustellen, sondern auch Anreize zu *eigenständigen, kreativen Leistungen* zu geben. Der Akzent liegt hier auf dem eigenständigen Weiterdenken und der eigenen aktiven Auseinandersetzung mit neuen Problemstellungen.⁷

Diese Sicht von Schule verlangt eine Verabschiedung einer zu großen Hilfestellung beim Lernen, die nur ein Kopieren von Vorgeordnetem zulässt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler viel *stärker geistig gefordert* werden müssen, damit sie ihre Denkfähigkeit trainieren und weiterentwickeln können. Vielfach wird diese Leistung den Schülern aber immer noch aufgrund einer zu großen *Fürsorgementalität* von Eltern und Lehrern abgenommen. So ist es kein Wunder, dass sich in der Folge eine passive *Versorgungsmentalität* bei den Kindern und Jugendlichen einstellt. Das Ergebnis ist ein Absinken des Leistungsanspruchs und der Leistungsfähigkeit. Will die Schule aber der Persönlichkeit der Schüler und ihrer Aufgabe, diese für das Leben zu qualifizieren, gerecht werden, muss die Schule der Zukunft den Schülern mehr zumuten.⁸ Sie muss es wagen, auch gegen die Behütungsmentalität Leistungen zu fordern, um die Kreativität der Schüler zu provozieren.

Sowohl von der pädagogischen als auch von der lerntheoretischen Idee her scheint deshalb die Facharbeit im 12. Jahrgang ein mögliches und auch sinnvolles Mittel zu sein, dieses Ziel von Schule zu erreichen. Solche Leistungen erfordern *Anstrengungen*. Anstrengungen, die sich aber für den Einzelnen selber lohnen und ihn auch persönlich erfüllen können. Solche Anstrengungen, die etwas mit der Entdeckung der eigenen Möglichkeiten zu tun haben, können auch wieder Freude am Lernen bereiten, und so kann Schule, die den Schüler fordert, auch wieder Spaß machen. Die anspruchslose Schule ist dagegen langweilig. Hier lohnt sich im wahrsten Sinne des Wortes der Weg zur Schule nicht. Der erste Schritt, den Eltern und Lehrer gleichermaßen in die Schule der Zukunft gehen können, ist, bei den Kindern wieder die Bereitschaft zu wecken, freiwillig Anstrengungen auf sich zu nehmen.

„Wenn wir die Menschen nehmen, wie sie sind, machen wir sie schlechter. Wenn wir sie nehmen, als wären sie, was sie sein sollten, bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“ (Aus: J. W. Goethe, Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre)

Ewald Wirth

Der vorstehende Artikel ist eine gekürzte und leicht veränderte Fassung eines Vortrags, den der Autor am 22.10.1991 an einem Elternabend in der Sophienschule gehalten hat.



- ¹ Vgl. Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO-GOF) vom 26. Mai 1997 (Nds. GVBl. S. 139, SVBl. S. 177), geändert durch Verordnung vom 15. Mai 1998 (Nds. GVBl. S. 491; SVBl. S. 163).
- ² Zur Oberstufenreform vgl. *H. Holzapfel*, Von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 zur Bonner Vereinbarung von 1972, in: *E. Seibel*, Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen = Auswahl Reihe B 84/85. Hannover 1976, 9-29. Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.12. 1977. Veröffentlicht in: Erlass des Nds. KM v. 31.5.1978 – 303-31012 (SVBl. 5.262).
- ³ Vgl. hierzu NdSchG 2 § „Bildungsauftrag der Schule“, in: *H. Klaus/R. Bade*, Gymnasien. Rechts- und Verwaltungsvorschriften. Ausgabe Niedersachsen, Essen 19993-99, A1, S. 4f.
- ⁴ Vgl. *Holzapfel*, a.a.O.
- ⁵ *M. Siemons*, Der „aufgeklärte“ Weg in die Unmündigkeit. Wie an einem Gymnasium Geisteswissenschaften gelehrt werden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3.8.1979.
- ⁶ *B. Melzer-Lena*, Aktuelle Trends bei der jungen Generation. Zusammenfassende Erkenntnisse aus der Jugendforschung. Vortrag vom 27.1.1989 in Münster (Unveröffentlichtes Manuskript). *H. Raffee/H. Wiedmann*, Auswertung der Studie Dialoge 3, Mannheim 1990, und *Diess.*, Auswertung der Studie Dialoge 4, Hannover 1995. Vgl. hierzu auch den Artikel von *D. A. Schacht*, „Lebenserotiker“ scheuen Engagement, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 02.11.1995. *Th. Ziehe*, Jugend, Alltagskultur und Fremdheiten. Zur Reform der Lernkultur in: *O. Negt* (Hrsg.), Die zweite Gesellschaftsreform, Göttingen 1994.
- ⁷ Vgl. *H. Ernst*, Was wir morgen können müssen, in: Psychologie heute, April 1999, 20-26, bes. 22f.
- ⁸ Vgl. hierzu *R. Roeder*, Die personale Kompetenz stärken. Interview, in: close-up. Das Englischmagazin. Ausgabe Frühjahr 99, Stuttgart 1999, 11-12. Das abschließende Zitat von J. W. Goethe als Quintessenz ist diesem Artikel entnommen.



Die Facharbeit – eine neue Anforderung in der Oberstufe

Erstmals im 2. Halbjahr des Schuljahrs 1998/99 mussten sich die Schülerinnen und Schüler der Leistungskurse im 12. Jahrgang einer neuen Herausforderung stellen: der Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit innerhalb eines Zeitraums von sechs Wochen.

Bereits im Vorfeld waren Proteste bei Lehrern, Schülern und Eltern laut geworden; nach den ersten Erfahrungen im Lande haben sich die Wogen aber wieder weitgehend geglättet.

Was hat es mit dieser Arbeit auf sich?

So neuartig sie auch erscheinen mag, hat sie doch eine lange Geschichte und ist in weiten Teilen der Republik eine seit vielen Jahren bekannte und feste Einrichtung. Bereits 1972 wurde sie in der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der Oberstufe als mögliche Leistungsform verankert, die Umsetzung der Kulturhoheit der Länder überlassen. In Bayern wurde sie obligatorisch, in anderen Bundesländern (etwa Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein) fakultativ eingeführt. Auch in Niedersachsen war in den 70er Jahren die „Jahresarbeit“ eine selbstverständliche Leistungsform in der Oberstufe. Die neuen Bundesländer brachten aus der DDR-Tradition, schriftliche „Projektberichte“ anfertigen zu lassen, eigene Erfahrungen mit längeren, selbstständig erarbeiteten Schülerleistungen ein.

Bei den KMK-Konferenzen 1996 und 1997 wurden, auf der Basis von Empfehlungen einer Expertenkommission, Konkretisierungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe beschlossen, denen Niedersachsen mit der per Erlass vom Mai 1997 verbindlich eingeführten Facharbeit nachkam.

Man muss diesen Schritt sicher auch im Zusammenhang mit den seit Jahren vortragenen und hinlänglich untermauerten Klagen der Hochschulen und Universitäten sehen, den Abiturienten mangle es an Studierfähigkeit. Diese Studierfähigkeit wurde auf drei so genannten Kompetenzfeldern wie folgt definiert:

- sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen
- verständiges Lesen und Verarbeiten komplexer fremdsprachlicher Sachtexte
- muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere in der schriftlichen Darlegung eines konzisen Gedankenganges



Dem entspricht die durchgehende Belegungspflicht für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache. In einem von der Schule festgelegten Kurshalbjahr und einer bestimmten Leiste ist die Facharbeit innerhalb von 6 Wochen anzufertigen (in Bayern gelten übrigens 12 Wochen, ein Zeitraum, der nach Aussage bayrischer Lehrkräfte mit Billigung der Behörden oftmals auf 6 Monate ausgedehnt wird!). In dem Semester, in dem die Facharbeit geschrieben wird, tritt diese an die Stelle der sonst zu schreibenden 2 Klausuren des betreffenden Leistungskurses, sie hat sich auf den Unterrichtsgegenstand des betreffenden Kurshalbjahres zu beziehen und geht als schriftliche Leistung in die Gesamtbewertung der Schülerleistung dieses Halbjahres ein.

Ihre Zielsetzung ist bereits angedeutet worden: eine Trias aus allgemeiner Studierfähigkeit, vertiefter Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Dabei meint Letzteres, durch selbstständiges und selbstverantwortetes Lernen und Arbeiten Einblicke in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen zu gewinnen, ohne selbst wissenschaftlich zu arbeiten.

Daher soll der Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe (und im Fachgymnasium) auf besondere Weise der Studienvorbereitung dienen und in wissenschaftliche Methoden, Reflexionen und Fragestellungen einführen, indem er sich auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen Inhalten, Methoden, Theorien und Modellen des Faches richtet.

Die Arbeit kann als Einzelarbeit oder Gruppenarbeit (bei maximal drei Autoren) angefertigt werden, sie unterliegt bestimmten Formvorschriften bezüglich der äußeren Gestalt und des Umfangs (die Einzelarbeit soll 15 Seiten Maschinentext exclusive Anhang und Materialien nicht überschreiten), sie ist durch die Lehrkraft zu betreuen, während der Erstellung zu begleiten und der Lerngruppe in einem gesondert zu beurteilenden Leistungsteil zu präsentieren.

Im Übrigen besitzen die jeweiligen Fachkonferenzen die Kompetenz, über weitergehende Bestimmungen und Festlegungen, etwa zur Themenfindung, Beschlüsse zu fassen.

In unserer Schule waren im letzten Schuljahr die Leistungskurse der Fächer Mathematik, Englisch, Politik, Geschichte und Musik betroffen. Für alle Beteiligten, Schüler wie Lehrer, war es ein spannendes Unternehmen, im positiven wie im negativen Sinne. Zieht man Bilanz, und der Unterzeichner tut dies auch vor dem Hintergrund seiner Kontakte zu anderen Gymnasien, fällt diese insgesamt wohl eher positiv aus: Unsere Schülerinnen und Schüler haben sich der neuen Heraus-



forderung mit Mut, Engagement und Fleiß gestellt und wesentliche Einblicke in wissenschaftliches Denken und Handeln erhalten. Der Grad der Selbstständigkeit, zu dem sie im Einzelnen in der Lage waren, hat oftmals erstaunt, die Ergebnisse ließen sich sehen und stellten im Schnitt sogar eine leichte Verbesserung der zuvor in Klausuren erzielten schriftlichen Leistungen dar, auch wenn es nicht zu signifikanten Abweichungen kam. Die betreuenden Lehrkräfte stellten sich, nicht ohne Bauchschmerzen, dem Neuen und konnten im Rückblick einen Gewinn für alle Seiten feststellen.

Wie kann das Thema einer Facharbeit lauten? Hier einige Beispiele:

Geschichte (Sophienschule)

- Die Widerstandsgruppe um Arvid Harnack und Harro Schulze-Boysen
- Die Berliner Rote Kapelle
- Die Geschichte der NSDAP in Hannover von 1921 bis 1933
- Der Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit 1963 im Spiegel der Presse und im Meinungsbild der Öffentlichkeit

Deutsch (Lutherschule)

- Goethes XV. Römische Elegie
- Rom bei Nacht, ein inhaltlicher und formaler Vergleich der Gedichte „Das Unverlierbare“ von M. L. Kaschnitz und „Römisches Nachtbild“ von I. Bachmann
- Zeiten und Orte in I. Bachmanns Stadtportrait „Was ich in Rom sah und hörte“

Gegen Ende des Jahres 1999 werden landesweit alle Erfahrungen mit der Facharbeit gesammelt und ausgewertet, um daraus Empfehlungen und Handreichungen für die Zukunft ableiten zu können. Eines steht bereits fest: Erfolgreich kann die Facharbeit nur absolviert werden, wenn im Jahrgang 11 entscheidende Vorarbeiten geleistet werden, z.B. durch Kennenlernen der Arbeit mit und in Bibliotheken und der Erarbeitung, Festigung und Absicherung der Zitiertechniken. Dem Fach Deutsch kommt dabei eine Schlüsselposition zu.

Dieser Überblick soll nicht schließen, ohne auf drei Problembereiche verwiesen zu haben:

- Die betreuenden Lehrkräfte unterliegen einer hohen Belastung und Mehrarbeit, wollen sie verantwortungsbewusst und sachkompetent die Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit der Literatur überprüfen und beurteilen; sie geraten zudem an ihre physischen Grenzen, wenn sie neben der Betreuung der Facharbeiten noch mit Klausuren in einem anderen Jahrgang belastet sind.



- Die Kursteilnehmer neigen dazu, während des 6-Wochen-Zeitraums den Einsatz in den übrigen Fächern so stark zu reduzieren, dass darunter der Unterricht in dem anderen Leistungskurs und den übrigen Grundkursen erheblich leidet.
- Die Facharbeit wird sich – und darauf deuten erste und ernsthafte Hinweise – zu einem Markt im Internet entwickeln. Im Laufe der Jahre entsteht ein Pool von Themen, die wegen ihrer Fachrelevanz wiederholter Bearbeitung unterzogen werden. Deshalb wird der Überprüfung der Autorenschaft in Form von Fachcolloquia unter Heranziehung einer weiteren Lehrkraft gesteigerte Bedeutung zukommen.

Auch in Zukunft sollten alle Beteiligten die Facharbeit als Herausforderung verstehen, die mit Chancen und Risiken gleichermaßen behaftet ist. Aus unseren Erfahrungen wird der weitere Umgang mit ihr resultieren.

Detlev Quaas

Leistungskurswahlen 1979-1989-1999

Nachdem ich über 20 Jahre die Reformierte Oberstufe an der Sophienschule verfolgt und fast 20 Jahre als Koordinator mit betreut habe, erschien mir eine Zwischenbilanz über das Schülerwahlverhalten in dieser Periode durchaus angebracht. Bei der Fülle der auszuwertenden Daten wurde mir dann sehr schnell klar, dass ich hier nur wenige Aspekte herausgreifen kann, um den Leser nicht zu überfordern. Da sowohl Schüler und Eltern als auch Kollegen vor allem den Leistungskursen eine große Bedeutung beimessen, beschränke ich mich daher in der Auswertung auf die Leistungskurswahlen der Jahre 1979, 1989 und 1999. Die Rohdaten sind in Tab. 1 zu finden. Der Abstand von jeweils 10 Jahren erschien mir Änderungen am deutlichsten herauszuheben.

Schüler lassen sich bei der Wahl ihrer Leistungsfächer von den unterschiedlichsten Kriterien beeinflussen: Neigung, Leistungsfähigkeit, Vornoten, Pflichtaufgaben, Lehrern, Mitschülern, Eltern u. a.; trotzdem scheinen im Laufe der Jahre auch Strömungen zu entstehen, die viele Schüler gleichzeitig erfassen.

So wird heute vielfach hervorgehoben, dass ein allgemeiner Trend bestehe, die Naturwissenschaften zu meiden. Nun hat die Sophienschule als ehemaliges Mädchengymnasium nicht unbedingt eine ausgesprochen naturwissenschaftliche Tradition,



Jahr	1979	1989	1999
Schülerzahl	109	106	80
De	17	25	35
En	26	40	25
Fr	16	8	10
La	16	11	0
Ku	17	18	20
Mu	0	7	11
Ge	0	8	25
Ek	10	18	18
Po	17	0	0
Ma	29	29	26
Ph	9	8	8
Ch	0	11	8
Bi	47	18	15

Tab. 1
Ergebnis der LK-Wahlen
Die Zahlen hinter den Fächern
geben an, wieviel % der Schüler
dieses Fach gewählt haben.

trotzdem – oder gerade deswegen – wird dieser Trend bestätigt, denn obwohl seit Anfang der Achtziger auch Jungen zur Sophienschule gehen, finden wir im C-Bereich (Mathematik und Naturwissenschaften) eine Abnahme von 43% auf 28% (s. Abb.1), wobei die Mathematik mit 29% auf 26% zu dieser Änderung nur unwesentlich beiträgt. Hier schlägt vor allem der „Niedergang“ der Biologie zu Buche. Hat in der Einführungsphase der Reformierten Oberstufe noch fast jeder zweite Schüler Biologie als Leistungsfach gewählt, wagt das heute nur noch etwa jeder siebte. Leistungskurse in Physik und Chemie könnten ohne die Kooperation mit dem KWR gar nicht mehr angeboten werden. Hier liegen die Werte fast immer unter 10%.

Abb.1 zeigt aber auch, dass nicht der A-Bereich (Sprachen, Musik und Kunst) von diesem Trend profitiert, sondern es ist der B-Bereich (gesellschaftswissenschaftlicher Bereich, insbesondere Geschichte und Erdkunde) mit einer Steigerung von 14 auf 22%.

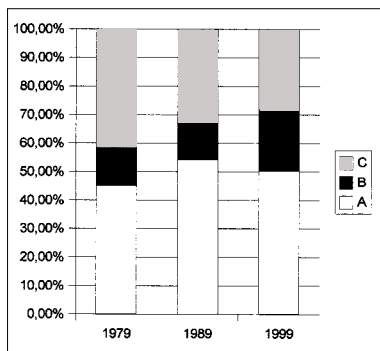


Abb. 1 Prozentuale Aufteilung der Aufgabenfelder

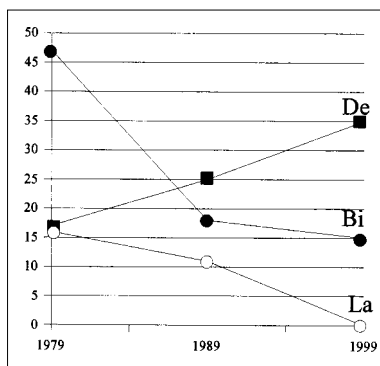


Abb. 2 Prozentuale Anteile der Fächer Biologie, Deutsch und Latein

Neben der schon erwähnten Änderung in Biologie fallen noch zwei andere Fächer auf (s. Abb.2): So ist Latein nun zurzeit im Leistungsfächerkanon überhaupt nicht mehr präsent, und das, obwohl wir ein differenziertes Altsprachenprofil mit 1., 2. Pflichtfremdsprache und Wahlsprache anbieten. Allerdings kann ich mich gut erinnern, dass auch in den stärkeren Jahrgängen früherer Jahre (mit 2 L-Klassen und einer EL-Klasse) das Schicksal des Latein-Leistungskurses mangels Masse oft am seidenen Faden hing. Dem werden wir in Zukunft durch jahrgangsübergreifende Kurse begegnen. Deutsch als Leistungsfach hat dagegen eine steile Karriere von 17% auf 35% gemacht. In den ersten Jahren wurde das aber sicher vor allem dadurch verhindert, dass man Deutsch nicht als 1. Leistungsfach wählen konnte. Durch die Auflagen waren dann Kombinationen wie De/ Mu, De/ Ku, De/ Ge, De/ Po, De/ Ek ausgeschlossen. Auch das ist vielleicht ein Grund für die Zunahme in den gesellschaftswissenschaftlichen Leistungskursen.

Überhaupt muss man bei einer differenzierteren Analyse alle Änderungen der Pflichtauflagen, die im Laufe der Zeit erfolgten, mit einbeziehen, denn Grundkurs- und Leistungskurs-Profile sind eng verzahnt. Allerdings würde das hier den Rahmen sprengen. Wie wird es also weitergehen?

Eine Einigung in Blick auf ein klares Profil mit festem Leistungsfachangebot konnte bislang an unserer Schule nicht erzielt werden. Wir haben uns in den vergangenen Jahren dagegen stets bemüht, Vielfältigkeit im Kursangebot zu bewahren und den speziellen Wünschen der jeweiligen Jahrgänge gerecht zu werden. Allerdings wird es bei kleineren Jahrgängen und schlechterer Lehrerversorgung immer schwieriger, den Wunsch nach Diversifikation und die Pflicht zur sparsamen Nutzung der vorhandenen Ressourcen zu vereinen. Im Moment heißt die Lösung: a) Kooperation mit dem KWR in den Naturwissenschaften, um alle drei Fächer anbieten zu können, b) jahrgangsübergreifende Kurse in Fächern, die sonst zu kippen drohen – also Französisch (bedingt durch den Wegfall einer kompletten F-Klasse), Musik und auch Latein.

Inwieweit das Kurssystem der Reformierten Oberstufe zukünftig überhaupt noch fortgeführt wird, muss man abwarten. So planen die Kultusminister u.a. die Angleichung aller Prüfungsfächer als Langfächer, die Zahl der Prüfungsfächer ist dabei noch strittig. Der Kanon der Abiturfächer wird sicher eingeschränkt.

Wie auch immer die nächste Reform aussehen wird, in einem bin ich mir sicher: Die endgültigen Ausführungsbestimmungen werden dafür sorgen, dass meine Tätigkeit als Oberstufenkoordinator auch in Zukunft eine „erfüllte“ sein wird.

Hans-Joachim Hoppe



(Fast) hundert Jahre Reifeprüfung an der Sophienschule

„Das Thema ging einen nichts an, aber man schrieb“, berichtet in einer Mischung von Resignation und Sarkasmus der Erzähler in H. Manns Roman ‚Professor Unrat‘. Ob Sie sich dieser Einschätzung anschließen müssen, wenn Sie sich an Ihre eigenen Schulaufsätze, gar an das Abiturthema erinnern? Sie allein wissen es, auch die Schüler des literarisch legendär gewordenen Gymnasiallehrers Rat, genannt Unrat, wussten es, haben es selbst erlebt. Dieser Professor Unrat hatte ‚immer mal wieder‘, er liebte übrigens diese kleinen rhetorischen Versatzstücke, seinen Sekundanern, die er wie alle seine Schüler „als Erbfeinde“ behandelte, eine Aufgabe zugemutet, die auf den ersten Blick wohl, bei näherem Hinsehen allenfalls zu bearbeiten, aber nicht zu lösen war, nämlich ein Zitat aus Schillers Jungfrau von Orleans (I,10): „Johanna, es waren drei Gebete, die du tatst; gib wohl acht, Dauphin, ob ich sie dir nenne!“ (Nun das eigentliche) Thema: *Das dritte Gebet des Dauphins*. ‚Aufgemerkt nun also‘, nicht zu lösen, eigentlich aber auch nicht zu bearbeiten, denn „der Dauphin ließ sich ja von der Prophetin nur zwei seiner nächtlichen Bitten wiederholen; das genügte ihm, um an Johannas Gottgesandtheit zu glauben. Die dritte stand schlechterdings nicht da, . . . aber man schrieb“, auch der Schüler Lohmann, den Unrat hasste – „beinahe mehr als die anderen wegen seiner unnahbaren Widersetzlichkeit“; Lohmann stellte in seinem Aufsatz lakonisch wie selbstbewusst fest: „Suchen wir nicht lange: er (der Dauphin) weiß es selbst nicht. Johanna weiß es auch nicht. Schiller weiß es auch nicht . . . Unrat, den ein Zittern beschlich, kam jäh zu der Erkenntnis, diesen Schüler zu beseitigen, vor diesem Ansteckungsstoff die menschliche Gesellschaft zu behüten . . .“

‚Vorwärts nun also‘, was könnten die Räte von heute, sofern sie Unräte geblieben sind, daraus gelernt haben, dass auch sie bis heute keine rechte Antwort wissen, nicht wissen können? Sie könnten sogleich ein neues Thema daraus machen, könnten mit üblich kaltblütigem Geschick die gängigen Bearbeitungshinweise hinzufügen, – und schon wäre die moderne Schulgegenwart überraschend lebendig, ausgedacht zwar, aber fast wirklich! Das läse sich dann so:

Deutsch Grundkurs, Jahrgang 12, Text: H. Mann, Professor Unrat, S. . . . , Aufgaben

- a) Ordnen Sie den vorgegebenen Text so in den Geschehenszusammenhang ein, dass zugleich auch Erzählweise und sprachliche Gestaltung deutlich werden.

**„Immer mal wieder“:
Abituraufgaben im Fach Deutsch**



- b) Untersuchen Sie die Beziehungsstrukturen, die erkennbar werden, und was sich darin widerspiegelt.
- c) Überprüfen Sie, ob und inwiefern sich Ihre eigene Schulwirklichkeit von der der Jahrhundertwende unterscheidet.

„Traun für wahr“, das kommt Ihnen, steht zu vermuten, wenn Sie an Ihr eigenes schulisches Aufsatzleben zurückdenken, irgendwie bekannt vor. Erinnern Sie sich? Auch Sie hat also „immer mal wieder“ diese situative Hilflosigkeit, dieses Gefühl des Ausgeliefertseins erfasst: „Das Thema ging einen nichts an, aber man schrieb.“ Ob es wirklich so war? Sie allein wissen es und haben doch vieles schon in Ihrer Erinnerung milde verwandelt, wenn nicht schlicht vergessen, aber das Abiturthema im Fach Deutsch vermutlich nicht, sofern Sie, die Reform der gymnasialen Oberstufe hat es möglich gemacht, überhaupt noch daran teilnehmen wollten.

Wie sieht die Bilanz der Abituraufgaben im notwendigerweise subjektiv akzentuierenden Rückblick auf hundert Jahre Schulgeschichte aus? Bei Durchsicht der Themen im Fach Deutsch an der Sophienschule (seit 1910 liegen sie, wenn auch unvollständig, vor) treten die oben vermuteten persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse aus guten Gründen zurück, werden allenfalls auf diesem Erinnerungsgrund im Geiste dessen, was Schule in der Karikatur Unrats vorurteilsbeladen wie wirkungsmächtig abbildet, individuell unterschiedlich eingefärbt.

Aber aufgehoben in den ausgewählten Themen bleiben dennoch Selbstverständnis und Zeitgeist des Deutschunterrichts, die problematische Rolle der Literatur im Kontext der Ereignisse und Katastrophen dieses Jahrhunderts, auch ihre totale Abwesenheit, Mut und Ohnmacht der literarisch Gebildeten (nicht nur der Aufgabensteller), Verblendung und (verzweifelte?) Selbstaufgabe der Zeitgeister, die dem Ungeist Tür und Tor öffnen wollten bzw. mussten oder vielleicht sogar sich verweigerten, wenigstens sich subversiv zu entziehen versuchten. Aus der Ferne bleibt in diesem Sinne vieles offen, anderes aber ist beschämend eindeutig.

So taucht unter den vier Vorschlägen des Abiturjahrganges 1931, auf die damit aufgerufenen schwierigen Zeiten der ausgehenden Weimarer Republik richtet sich natürlich sofort der Chronistenblick, das verdächtig ambivalente, zugleich zeittypische wie fachfremde Thema auf: *Welche politischen Geschehnisse und Entwicklungen führen zur Einkreisung Deutschlands vor dem ersten Weltkrieg?* 1932, eher unverdächtig auf den ersten Blick, *Welche Werte lässt mich mein Alltag erleben?* oder *Der Tod (Plastiken von Riemenschneider und Barlach)*, vermutlich noch vor der Machtergreifung, jedenfalls aus der Sicht des Zeitpunktes der eingereichten Aufgaben, 1933,



ein Text des nach 1945 mit Schreibverbot belegten E. Kolbenheyer, der „versuchte, als Dichter und Philosoph eine biologisch unterbaute, mystisch – antiindividualistische und unidealistische Lebenslehre von der notwendigen Unterordnung in Art und Volk darzustellen . . .“ (G. v. Wilpert, Deutsches Dichterlexikon): *Wenzel Tiegels Verhältnis zur Umwelt ist darzulegen und zu begründen*.

1934 aber wird schlagartig alle Zurückhaltung aufgegeben, denn nun liegt unmissverständlich das Gewicht auf Thema 4 der Vorschläge: *Eine biologische Mahnung Adolf Hitlers: Du bist nichts, dein Volk ist alles*. Ob diese unauffällig auffällige Lancierung der Themenwahl über die Jahre hinweg gewollt war, wie es den Anschein haben könnte, gerade weil jeweils mehrere Themen zur Auswahl standen, oder diese mehr als nur Alibifunktion hatten, ist nicht zweifelsfrei zu belegen, denn so unverfängliche Aufgaben wie: *Realistisches und Mystisches in G. Hauptmanns Bahnwärter Thiel und Fuhrmann Henschel* (1931); *Die Gestalt der Alten in Brentanos Geschichte vom braven Kasperl und der schönen Annerl (mit Text)*, 1932, *Vergleich dreier Herbstgedichte (Goethe, Lenau, Zweig)*, 1933, begleiten deutlich unpolitisch einerseits die unübersehbare Tendenz andererseits, so scheint es wenigstens, auf den neuen Geist einzugehen bzw. gezielt auf ihn einzustimmen, so dass ein Ausweichen zwar noch möglich, sicherlich aber keine Auseinandersetzung geboten oder gar erwünscht war. Wie schließlich dieses Ausweichen 1934 bereits ansatzweise unterbunden werden kann, – noch besuchen jüdische Schülerinnen die Schule –, zeigen die weiteren zur Wahl gestellten Themen auf bedrängende Weise, weil Widerspruch von Schein und Wirklichkeit bei genauerer Betrachtung der tendenziösen Themen deutlich werden: *Kunst und Spiel*, die NS-Propagandainszenierungen drängen sich unabweisbar auf; *Das Abendmahl, Das Blutgeld, Die Gefangennahme am Lettner des Naumburger Domes (Eine Besprechung anhand von Abbildungen)*, man kann ahnen, was im Zusammenhang von Deutschem Christentum dazu zu Papier gebracht werden konnte, schließlich: *Gehalt und Gestalt von H. Burtes Novelle „Der besiegte Lurch“*, Werk eines bewusst völkischen Dichter(s) eines germanischen Sendungsbewusstseins (G. v. Wilpert). Ein Kommentar erübrigt sich!

Nach diesem zeitgeschichtlichen Vorgriff zurück zu den Anfängen. Das erste Abiturthema an der Sophienschule selbst, das die Schulchronik überhaupt überliefert, Reifeprüfungen abzulegen, war extern für Sophienschülerinnen schon ab 1904 möglich, gab einen Satz von Fischart vor, einem satirisch polemischen wie humanistisch ironischen Volksschriftsteller und Sprachvirtuosen (vgl. G. v. Wilpert) der Lutherzeit: *Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, sie führen über Strom und Hügel*. Ob wohl die selbstironisch distanzierende Spur dieser lexikalischen Charakteristik



in den Ausführungen der Prüflinge zu diesem Satz wiederzufinden war? Eher unwahrscheinlich. Was zu tun war, wird – wie damals üblich – nicht beigelegt, offenbar wussten die Schülerinnen, die ihre Reife nachzuweisen hatten, welche Denk- und Schreibrichtungen einzuschlagen waren.

Allgemeines Lernziel des Deutschunterrichts ist laut Schulbericht 1910: „Belebung der vaterländischen Sinne durch liebevolle Beschäftigung mit unserer Muttersprache, Befähigung zu ihrem richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche . . . , Erschließung der bedeutendsten Werke unserer Nationalliteratur“. Im Nachsatz die nicht minder bedeutende Kurzmitteilung: „Am 16.6.1909: Wegen Anwesenheit Seiner Majestät des Kaisers Ausfall des Unterrichts“. Das alles unter der den 11. Schulbericht einleitenden Selbstbeschreibung zu Name und Einrichtung (u.a.): „Städtische Sophienschule mit Studienanstalt. Kurse der realgymnasialen Richtung. Die erstgenannte Anstalt ist eine evangelisch-lutherische höhere Mädchenschule“. Entsprechend dieser Vorgabe passt das Abiturthema des Jahres 1911, – auch zum preußisch-wilhelminischen Selbstverständnis insgesamt: *Welche verschiedenen Kräfte haben die Ausbreitung der lutherischen Reformation in Deutschland (bis kurz vor dem Tode Luthers) bewirkt?* Katholische Schülerinnen weist dieser Abiturjahrgang nicht aus, wohl aber mosaische, wie jüdische Schülerinnen offiziell konfessionell eingeordnet wurden. Genauso grundsätzlich wie im Jahr zuvor fragt die Aufgabe von 1912: *Inwiefern bilden Lessing und Herder die notwendigen Voraussetzungen für Goethes Dichtung?* und 1913: *Inwiefern ist die Helenadichtung wirklich „der Gipfel“ (Schiller) der ganzen Goetheschen Faustdichtung geworden?* Beiläufig, – könnte ein Abiturient, eine Abiturientin von heute darauf eine Antwort geben, unabhängig davon, ob sie wünschenswert wäre? Was die Schülerinnen damals geantwortet, bestätigt, schließlich abgeliefert haben, ist nicht bekannt. Auch für sie wird gegolten haben, was der unerschöpfliche Zitatentborn im Jahr darauf hergab:

Es irrt der Mensch, solang' er strebt. Goethes Faust (Prolog im Himmel), wir befinden uns am Anfang des Jahres 1914. Nomen est omen! Der 1. Weltkrieg beginnt im August. Im Schulbericht Frühjahr 1915 fasst Oberlehrer Dr. Roeder im Auftrag des Direktors zusammen: „Gewaltig waren die Wirkungen, die der Krieg auf den äußeren und besonders den inneren Schulbetrieb auslöste.“ Das Fach Deutsch lieferte auf seine Weise natürlich einen vaterländischen Beitrag für die Reifeprüfung: *Goethe sagt: Der Mensch ist nicht geboren, frei zu sein. Schiller: Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und wird er in Ketten geboren. Wie läßt sich dieser Widerspruch auflösen?*



Aus dem Schulleben erfahren wir: „Was den deutschen Sprachunterricht während des Krieges betrifft, so ist klar, dass ihm eine große vaterländische Bedeutung zukommt.“ Es gilt „deutsches Fühlen und Denken, deutsche Einrichtungen und Sitten gegenüber denen unserer Feinde ins rechte Licht zu stellen Unsere Schülerinnen, angespornt durch die großen Ereignisse und die Lektüre von Kriegsgedichten, haben auch selbst Kriegsgedichte geschaffen.“ Fortan bleiben ausführliche Jahresberichte und Abiturthemen aus. Die Schulchronik gerinnt zu statistischen Übersichten, Trauerbekundungen, Aufrufen, behördlichen Anordnungen über „die Notwendigkeit der Streckung der Lebensmittel“, angemahnt wird Sparsamkeit im Gebrauch von Leder- und Wollstoffen, von Petroleum, vor allem Sparsamkeit im Kohleverbrauch; Sammlungen von Goldwaren, Metall, Frauenhaar, Altgummi, Kaffeegrund, Nähzeug, Eicheln und Kastanien, Obstkerne, Papier usw. bestimmen den Schulalltag, Kriegsanleihen werden von Eltern und Kollegium gezeichnet, Schulkonzerte für Kriegswaisen veranstaltet, Zigarren an Verwundete verteilt, es geht um Feuerersatzmittel, Pilze, Arzneikräuter, Hilfe bei der Kartoffelernte Die Prüfungen des Alltages lassen alle anderen Prüfungen zurücktreten. Das Generalkommando und das königlich preussische Schulkolleg erlassen in diesem Sinne eine „strenge Mahnung . . . an die hannoverschen Schüler und Schülerinnen, das abendliche Auf- und Abgehen auf der Georgstraße zu vermeiden.“ Nichts mehr über Kriegsende, Abdankung des Kaisers, die ersten unsicheren wie lebendigen Aufbruchsjahre der Weimarer Republik. Erst 1925, die Schule feiert verspätet ihr erstes Jubiläum, tauchen wieder Abiturthemen aus dem Schulorkus auf.

Im Februar dieses Jahres stirbt der erste Präsident der Republik, Ebert. Hindenburg wird sein Nachfolger. Wegen der Unterzeichnung der Verträge von Locarno, die Deutschnationalen verweigern ihre Zustimmung, tritt wieder einmal eine Regierung zurück, Stresemann ist Aussenminister, Konrad Adenauer Oberbürgermeister in Köln, die verbotene NSDAP wird neu gegründet, der erste Teil von Hitlers ‚Mein Kampf‘ veröffentlicht. Thomas Manns Roman ‚Der Zauberberg‘ erscheint, Ernst Thälmann wird KP-Vorsitzender, Gustav Hertz erhält den Nobel-Preis für Physik, Hildegard Knief (ach!) wird geboren – widerspruchsvolle wie folgenreiche Zeitgeschichte spiegelt sich unerträglich verträglich in dieser überraschenden Zusammenstellung. Das Reifeprüfungsthema 1925 bleibt davon unberührt: *Naturalismus und Romantik in Hanneles Himmelfahrt* lautet die Aufgabe. Das preußische Kultusministerium setzt verstärkt auf die Fächer Deutsch, Geschichte, Religion, Musik und Kunst, die so genannten ‚Wandervogelfächer‘, um Kenntnisse über die deutsche Geistesgeschichte zu vermitteln. Schon 1926 werden Wirkungen erkennbar: *Mein*



tiefster Eindruck von einem Menschen. Verschiedenheiten in der Auffassung von der Dichtkunst nach (im Wortlaut vorgelegten) Äußerungen von Puschmann, Opitz, Gottsched, Goethe, Schiller, Fr. Schlegel. Wer ist Puschmann? Ein Meistersinger, hätten Sie's gewusst? Alternativer Vorschlag desselben Jahrganges: Die Innere Mission des 19. Jahrhunderts in ihrer Auswirkung auf die soziale Gesetzgebung; 1927 ein Ausflug in die darstellende Kunst, die von nun an immer wieder, bis in die späten 60er Jahre, zu Aufgabenstellungen nach dem Schema des Vergleichs genutzt werden: Ähnliches und Gegensätzliches in den Bildern von M. v. Schwind ‚Jüngling auf der Wanderschaft‘ und H. Thoma ‚Taunuslandschaft‘. Keine Frage, dass so Kunstsinn und Zeitgeist auf willkommene Weise einander dienstbar gemacht werden konnten. Dass im selben Jahr, am Tag der Kalten Sophie, das Landheim der Sophienschule eingeweiht werden kann, bestätigt nur den tieferen Zusammenhang.

Die vermeintlich ‚goldenen Zwanziger Jahre‘ geraten derweil in den unaufhaltsamen Sog horrend steigender Arbeitslosenzahlen, Februar 1929 binnen eines Monats von 2,22 Millionen auf 3,05 Millionen. Der sensationelle Bucherfolg des Jahres gehört Remarques Antikriegsroman ‚Im Westen nichts Neues‘, aber den Nobelpreis erhält Thomas Mann. Immerhin, eines der Reifeprüfungsthemen des Jahres 1929 liegt im Trend dieses literarischen Ereignisses: *Thomas Manns Sprache in der Novelle Tonio Kröger*.

So geraten die 30er Jahre erneut in unseren Blick. Die NSDAP wird zweitstärkste Partei. Die kritischen Zeitungen fragen: „Wer sind Hitlers Wähler?“ Der Film ‚Der blaue Engel‘ nach H. Manns Prof. Unrat startet seine Weltkarriere, Marlene Dietrich inklusive, Heinz Rühmann ist einer der ‚Drei von der Tankstelle‘ – Liebling, mein Herz lässt dich grüßen! Noch können alle mitsingen. Bis Ostern 1938 liegen die Reifeprüfungsthemen gewissermaßen als Zeitzeugen der NS-Diktatur vor. Unverkennbar ist, das hat schon der erste Annäherungsversuch gezeigt, dass die Themen zunehmend unter den Druck des heraufziehenden Ungeistes geraten, schließlich ihn unverhohlen ausdrücken wollen bzw. müssen. Im Jahr der Nürnberger Gesetze „zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“, 1935, entsetzt das gleich-geschaltete Thema: *Meine Stellung zur Frage der Entnordung und Aufnordung*. Keine literarische Ehrenrettung, vermutlich eher Missbrauch spiegelt die Aufgabe: *Die Sinneswandlung des Prinzen in Kleists Schauspiel ‚Der Prinz von Homburg‘*; lakonisch kurz: *Deutsch die Saar immerdar*, prompte Reaktion auf die im Januar desselben Jahres erfolgreich abgeschlossene Volksabstimmung; verblüffend



aus heutiger Sicht die Frage von 1936: *Wie kann die Beschäftigung mit dem griechischen Altertum zum Aufbau des dritten Reiches beitragen?* Ebenso usurpatorisch machtergreifend wirkt die Eroberung der Klassikergipfel: *Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen* (*Faust, mit Text*). Das unausgesprochen einvernehmliche völkische Missverstehen literarischer Themen ist einerseits offenbar vorausgesetzte Spielregel, andererseits muss sie bedrohlich ausdrücklich hinzugefügt werden: *Was du ererbt hast von den Vätern, erwirb es um es zu besitzen* (*Das Thema ist biologisch zu fassen*). Das Gesetz über die Hitlerjugend (§ 2), „Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich im Geist des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zu Volksgemeinschaft zu erziehen“, findet sogleich seinen Niederschlag in dem Thema: *Vererbung und Erziehung*. Der Biologieunterricht stellt Rassenkunde in den Mittelpunkt, Geschichte wird als Siegeszug der germanischen Völker gedeutet: *Bodenverbundenheit als Erbe und Aufbau*, 1937, im Jahr zuvor sollte Bezug genommen werden auf eine Frucht des Landheimaufenthaltes: *Welchen Gewinn hat mir die Teilnahme an den Ausgrabungen in dem Landheim unserer Schule gebracht?* Aus dem Frühjahr 1938 liegen die letzten Themen noch vor, zwei davon hier zur Ansicht: *Goethes ‚Hermann und Dorothea‘ als Antwort auf die französische Revolution* und *Was sagen uns heute die Begriffe Persönlichkeit und Gemeinschaft?* Die Familie als der alleinige Ort, der Schutz vor den dunklen Mächten der Revolution zu bieten vermochte, so war Goethe willkommen, deutlicher noch in den Worten des Reichsjugendführers v. Schirach: „Du handelst im Sinne des Mannes, dem du dienst, wenn du den Inhalt dessen, was der Begriff Weimar und Goethe umschließt, in dir aufnimmst und in einem neuen und tapferen Herzen einschließt.“ So bekommt Hermanns Schlusswort in ‚Hermann und Dorothea‘ den rechten ‚arteigenen‘, d.h. falschen Ton: „Denn der Mensch, der zur schwankenden Zeit auch schwankend gesinnt ist, der vermehrt das Übel und breitet es weiter und weiter.“

Das Ende dieser Epoche, der Neuanfang in Freiheit, Trümmerlandschaften und Flüchtlingsströme, Schwarzmarkt und Wirtschaftswunder, deutsche Teilung, kalter Krieg, Adenauer und Ulbricht, charakteristische Wegmarken der Erinnerung, die in eine andere, bessere Zukunft weisen wollten. Die Aktenlage der Sophienschule ist 1952 wieder eindeutig und zuverlässig. Abiturthemen ohne Zahl füllen nun die Ordner, denn es gibt inzwischen, zunächst einmal bis zur Oberstufenreform, vier parallele Abiturklassen jährlich, denen durchgehend mindestens je vier unterschiedliche Vorschläge zugeordnet sind. Wenn bis hierhin die Auswahl der Themen in dieser Übersicht durch den lückenhaften Bestand in der ersten Hälfte des Jahr-



hundreds notgedrungen vorgegeben und so gewichtet war, müssen nun gegen die fast unübersehbare Vielfalt einige wenige Übersicht verschaffende Akzente gesetzt werden.

Natürlich muss der erste wieder belegbare Themenvorschlag nach Kriegsende, der des Jahres 1952, Vorrang haben. Dieser wie die folgenden Aufgaben zeigen in einem gewissen Umfang, dass auch die Lehrer selbst sie im wahrsten Sinne des Wortes noch lange Zeit als ihnen aufgegebenen Klärung des eigenen Standpunktes begreifen, ob bewusst oder mehr oder weniger unbewusst, ob im Sinne rechtfertigender Entlastung bzw. Entschuldung der eigenen Biographie oder ihrer eher unempfindsam selbstgerechten Unantastbarkeit, all das ist jeweils nur zu erraten. Eine gewisse gestische Demut wie Unsicherheit kennzeichnet so die Themenformulierungen. Diese Haltung resultiert möglicherweise auch daraus, dass die Abiturientinnen z.B. des Jahrganges 1952, also geb. ca. 1933/34, mit den Lehrern aus einem vergleichbaren historischen Erfahrungs- und Lebenszusammenhang kommen, aber alle gemeinsam sich doch in dem Charakter und Ausmaß ihrer biographischen Verstrickung qualitativ unterscheiden. Jede antwortende Auseinandersetzung einer Schülerin ist so zugleich eine positionelle Herausforderung des Lehrers: *Sehen Sie in dem Wort: „seinen Zustand annehmen“ (Gertrud von le Fort) eher eine Lebenshilfe als eine Gefahr?* Dieser Eindruck wird auch durch das nächste Thema bestätigt: *Uns Menschen ist gegeben nach allen Seiten zu schauen. Welche Blickrichtungen scheinen Ihnen für Ihr Leben ganz besonders wichtig?* Weniger nach kritischer Selbstbesinnung klingt diese Aufgabe: *Ein Gebiet deutscher Kunst bedeutet Ihnen so viel, daß Sie anderen einen Zugang dazu verschaffen wollen ...* Eher ein Gefühl von sozusagen instinktiver Abwehr in diesem Zusammenhang löst aus heutiger Sicht die Frage der Abiturs von 1955 aus: *Alles höhere Leben quillt aus dem Opfer. Welche Ihnen bekannten Werke bestätigen diese Auffassung?* Im Besinnungsaufsatz die konkret erzieherische Verantwortung aufzuheben, die bürgerliche Welt noch retten, den Bruch, wie ihn die nicht nur geographische Nachbarschaft von Weimar und Buchenwald auf Dauer widerspiegeln, noch kitten zu können, vielleicht ist es das, woran die Lehrer abgehoben gymnasial geglaubt haben (1956): *Für einen Menschen bedeutet Freiheit zunächst: frei von etwas; er muß fortschreiten zu der Frage: frei wozu? Kennzeichnen Sie die Aufgabe, die Sie in dieser Hinsicht vor sich sehen.* Wäre auch eine andere Hinsicht, somit eine andere Ansicht möglich gewesen? Der andauernde Konflikt von Vergangenheit und Gegenwart, alter und neuer Heimat, Herkunft und Wohlstand, der Verlust nicht mehr unbestrittener gesellschaftlicher Rollen und sich daran anknüpfender Privilegien, das wiederum im historischen Kontext



des sich anbahnenden und fortschreitenden Wirtschaftswunders in all seinen widersprüchlichen Facetten wirkungsmächtigen neuen Reichtums hält dennoch das gymnasiale Boot auf seiner Abschiedsreise in Fahrt (1958): *„Reich ist man nicht durch das, was man besitzt, sondern mehr noch durch das, was man mit Würde zu entbehren weiß, und könnte sein, daß die Menschheit reicher wird, indem sie ärmer wird und gewinnt“*. Interpretieren Sie das Wort und stellen Sie den Wert heraus, den es Ihrer Meinung nach noch heute für uns haben könnte. Das verhiess im Sinne höherer Werte und Gerechtigkeit Trost für das vertriebene Akademikerkind, bedeutete Mahnung an die wohlhabenden Mitschüler, deren Eltern noch nicht einmal Abitur gemacht hatten. Besinnung als Ausdruck der Hoffnung auf den segensreichen Wirkungszusammenhang einer erzieherisch zu befördernden aufgeklärten Haltung, so aber doch nur aus dem angejahrten wie korrumpierten bürgerlichen Vorbildkatalog der Lehrer stammte, die, sicherlich auch ehrenwert, aber letztlich doch hilflos ausgeliefert, daran nach außen unbeirrt festgehalten hatten. Die erhoffte (Neu-) Besinnung im Raster des bildungskanonisch Bewährten versandet im Besinnungsaufsatz (1960): *Betrachten Sie den folgenden Satz von J. Paul und überlegen Sie, ob Sie aus Ihrer Erfahrung heraus zustimmen können: „Nur wer irgendein Ideal, das er ins Leben ziehen will, in seinem Innern hegt und nährt, ist dadurch gegen die Gifte und Schmerzen der Zeit verwahrt.“*

Je mehr die Zeit voranschreitet, desto umfangreicher werden die Aufgabenstellungen, Texte und Bilder, je für sich oder auch miteinander verknüpft, geben mehr Chancen konkreter Überprüfbarkeit. Vergleiche kommen in Mode, um abwägende, begründende, verantwortete Nachdenklichkeit herauszufordern, Rubens ‚gegen‘ Picasso, Rilke ‚gegen‘ Benn, Eichendorff ‚gegen‘ Eich. Begriffsbestimmungen gewinnen an Beliebtheit (1960), z.B.: *Versuchen Sie die folgenden Begriffe zu bestimmen und zu bewerten: Gelassenheit – Gleichmut – Mäßigung – Selbstbeherrschung – Selbstzucht*. Texte als Grundlage für Aufgabenstellungen setzen sich ebenfalls mehr und mehr durch, auch Sachtexte aus Zeitungen, in kompromissloser Kürze das provozierende Thema: *„Gnade des Nullpunkts“*. *Erläutern Sie die Ihnen vorliegende Aussage über Kleists Novelle „Das Erdbeben in Chili“ (Die Welt, 8.10.1960)*. Mit einem Thema zum ‚Guten Menschen von Sezuan‘ taucht 1962 erstmalig Brecht als moderner zeitgenössischer wie umstrittener Dichter auf. Bis dahin bestimmen eher unverfängliche Namen wie Goes, Britting, Langgässer, Carossa, Bergengruen, Rilke, Hesse, Weinheber, Kaschnitz, Seidel, Le Fort, Benn die Auswahl der Abituraufgaben. Goethe und Schiller finden vorläufig keine Aufnahme mehr in den Kreis der Themenspenden, nur



Herder darf das klassische Erbe retten. Th. Manns ‚Tonio Kröger‘ findet einmal Gnade, auch Büchners ‚Danton‘ als Ausgangspunkt über das Selbstverständnis des Dichters. Gedichte werden nun zum Abiturrenner, die Aufgabenstellung wirkt dabei beängstigend einfach: Vergleichen Sie nach Form und Gehalt! Kurzgeschichten werden von nun an mit dem lapidaren Zusatz versehen: Interpretieren Sie!, oder nur das nackte Stichwort Interpretation begleitet die ausgewählten Texte. Die selbst sind weit weg vom Alltag der Schülerinnen, den sie in der Immanenz der Texte, besser, in der Begegnung pflichtgemäß auflösen – garniert mit allerlei Formalem (sic): Form und Gehalt, wobei dieses ‚und‘ wie eine unüberwindbare Trennungslinie wirkt.

Geradezu ein Hauch des Mythischen umgibt das, was sich im Jahre 1968 selbst und in seinem Umfeld ereignet. In der Sophienschule sind die Erschütterungen des gesellschaftspolitischen Wandels an der Oberfläche der Abiturthemen nicht spektakulär wirksam, aber doch erkennbar. Es sollen zwar wie immer Kurzgeschichten interpretiert werden, es geht u.a. um den besonderen Wert einer Studienfahrt nach Florenz, was Dichter über Dichtung denken, aber Texte aus Th. Manns Novelle ‚Mario und der Zauberer‘ oder Musils ‚Die Affeninsel‘ setzen in der Auswahl deutlich kritische Akzente. Autorität als fragwürdiges Stichwort taucht auch in anderer Weise, wenn auch sorgsam eingebunden auf (1968): *Autorität über sich erkennen ist ein Zeichen höherer Menschlichkeit. Stimmen Sie diesem Wort Hugo von Hofmannsthal zu? oder Eigenständigkeit – Anpassung – Außenseitertum. Definieren Sie die Begriffe und grenzen Sie sie gegeneinander ab*; aus demselben Jahr 1969: *Soll und darf Sitte geändert werden (Fr. von Weizsäcker)? Was sagt der vorgelegte Text zu diesem Problem? Wie stehen Sie selber zu dieser Frage?*

Erstmals könnten nun nach Aktenlage die Antworten der Schülerinnen auch nachgelesen werden, aber sie hier noch einzuführen, würde den Rahmen des Berichtes sprengen, wäre ein eigenes Thema. Die 70er Jahre münden in ein neues Oberstufenmodell. Schule und Schüler, mittlerweile ist die Sophienschule eine koedukative Schule geworden, verändern sich auf dramatische Weise entsprechend den komplexen Bedingungen des brisanten gesellschaftlichen Wandels. Die Aufgabenstellungen der Aufsätze entfalten sich in einer Vielzahl von Arbeitsaufträgen oder Fragen, woran sich formal wie inhaltlich methodisch-didaktische Debatten entzünden, sozusagen unter dem Feuer noch ausgreifenderer bildungspolitischer Reformansätze (Bildungsnotstand, Hessische Rahmenrichtlinien, Gesamtschule seien als wenige einschlägige Reizworte genannt), die auch substantiell, u.a. auf das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, Auswirkungen haben.



Ein Beispiel für die ‚Fragestellerpraxis‘, die, wie ihre Kritiker unterstellen, all das schon vorwegnimmt, was Ergebnis eigenverantwortlicher interpretatorischer Entscheidungskraft sein sollte, sei hier vorgeführt an einem Abiturvorschlag aus dem Jahr 1976:

Text: J. Brobowski, Das Stück

Folgende Fragen sollen Ihnen eine Hilfestellung geben:

1. *Worin liegt der Grund für Knolles Behauptung, ein einsamer Mensch zu sein?*
2. *Welche Entwicklung durchläuft er?*
3. *Welche Bedeutung hat der letzte Satz für die Aussage des Textes, für eventuell deutlich werdende Tendenzen?*
4. *Welche typischen Merkmale der Kurzprosa sind nach ihrer inhaltlichen und stilistischen Eigenart gegeben?*

Die Alternative der Auftragsverfechter würde dagegen etwa so lauten müssen: Begründen Sie Knolles Behauptung . . . , erläutern Sie dessen Entwicklung, untersuchen Sie die Bedeutung des letzten Satzes . . . , überprüfen Sie die typischen Merkmale der Kurzprosa . . . Entscheiden Sie selbst, ob der Vorwurf eingrenzender Bearbeitungs-freiheit in dieser Variante aufgehoben werden kann. Zumindest setzen die Aufträge ein gewisses Einverständnis über Fertigkeiten und methodisches Vorgehen voraus. In dieser Form jedenfalls, die übertriebenen Spitzen sind längst abgeflacht, geht es in die beiden letzten Jahrzehnte des Jahrhunderts. Am Ende der 80er Jahre ist die Oberstufenreform, zwar vielfach geändert im Laufe der Jahre, längst zum Schulalltag der Schüler geworden, die Gleichwertigkeit aller Fächer ist festgeschrieben. Die Schüler wählen sich in Kurse, und sie bestimmen in der Auswahl ihrer Prüfungsfächer, welches Gewicht sie z. B. dem Fach Deutsch geben wollen, ob sie sich überhaupt prüfen lassen wollen. Die Teilnahme an Leistungskursen stellt im Abitur höhere Anforderungen als das ‚normale‘ Prüfungsfach Deutsch unter Grundkursbedingungen usw. Die Themen gehen nun aus Kursfolgen hervor. Einheitliche Prüfungsanforderungen setzen den Rahmen der erwarteten Leistungen, in die die jeweiligen Abiturthemen der unterschiedlichen Kurse sich einfügen müssen. Kompliziert, selbst in dieser Kurzfassung! Hat sich nun Wesentliches inhaltlich oder formal geändert?

Lassen Sie uns bei der Suche nach einer Antwort einen letzten Blick auf die Abiturthemen der Sophienschule werfen am Beispiel der Wendezeit, des Falls der Mauer und der heraufziehenden Wiedervereinigung. *Können Wörter lügen?* lautet die sprachkritische Frage des vorgegebenen Textes. Die Aufgabe ist für einen Prüfungskurs ausgelegt, die differenzierte Aufgabenstellung, die hier nicht mehr wiedergegeben



werden kann, schlägt 1990 den Bogen von der NS-Zeit über die Sprache der Ideologen bis in die Gegenwart und trifft so auch die Wahrheitsfrage, die in der Wendezeit aktuell aufbricht. 1992 knüpft die *Vergleichende Analyse zweier Reden von E. Honecker (7.10.1989) und Fr. von Weizsäcker (3.10.1990)* an diesen Wirkungszusammenhang von sprachlicher Kompetenz und politischer Verantwortung an. Die Aufgaben sind nicht aufwendig, doch funktional und produktiv:

1. *Analysieren Sie die Reden nach ihren inhaltlichen Aussagen und ihrer sprachlichen Form. Vergleichen Sie sie und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.*
2. *Setzen Sie sich kritisch mit beiden Reden auseinander. Verdeutlichen Sie dabei Ihre Maßstäbe für politische Sprache im demokratischen Staat.*

In den verschiedenen Abiturvorschlägen des zurückliegenden Abiturjahrganges findet sich ein Gedicht von Ingeborg Bachmann, überschrieben ‚Ihr Worte‘. Sein Anfang soll zugleich das Ende dieses vielleicht etwas anmaßend wirkenden Versuches sein, Abiturthemen eines Jahrhunderts zum Sprechen zu bringen und bewerten zu können. Natürlich kann diese zugegeben in gewisser Weise willkürliche Auswahl und Auswertung nicht das letzte Wort sein. ‚Wer schreibt, der bleibt‘, ist die Erinnerung an hämisch unrätlich hingeworfene Machtworte aus eigener Schulzeit. Die Schülerinnen und Schüler von heute müssen auch morgen (weiter-) schreiben. Träfen sie auf Themen, die sie etwas angehen, hätten sie nicht nur den Schreibenden der Jahrhundertwende viel voraus. ‚Freilich nun wohl‘, wenn es so einfach wäre! So gilt für alle Schreiber:

Ihr Worte, auf, mir nach!
und sind wir auch schon weiter,
zu weit gegangen, geht's noch einmal
weiter, zu keinem Ende geht's.

Es hellt nicht auf.

Rainer Denecke



Spanisch – die 3. Weltsprache als 3. Fremdsprache

¿Es una persona? No. – ¿Es una cosa? No. – ¿Es un país? Sí. – ¿Está en el sur de Europa? Sí. – ¿La capital de este país es Madrid? Sí. – ¿Es España! – ¿Conoces palabras que tienen que ver con España? Sí. Las siguientes: Don Quijote; Las Ramblas; paella; siesta; El cid; los toros; Cristóbal Colón; tapas; flamenco; los Reyes Católicos

Nicht nur die Schüler der Sophienschule, sondern auch die Leser dieser Festschrift werden die genannten Begriffe kennen. Dies zeigt, dass die spanische Sprache in Deutschland und ebenso in ganz Europa immer verbreiteter wird. Auch im Schulunterricht hat Spanisch als Fremdsprache eine immer größere Bedeutung erlangt, wobei dies nur am Rande mit dem Tourismusboom auf den Balearen und den kanarischen Inseln zu erklären ist. Die Schüler nutzen vielmehr die Gelegenheit, um die dritte Weltsprache (nach Chinesisch und Englisch) zu erlernen. Viele Schüler profitieren von ihrem 3-jährigen Spanischunterricht beruflich im Handel, bei Banken, Versicherungen sowie in europäischen und internationalen Organisationen. Dies resultiert daraus, dass die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kontakte mit dem EU-Mitglied Spanien und mit Mittel- und Südamerika immer intensiver werden. Daher eröffnet die Weltsprache Spanisch in vielerlei Hinsicht berufliche Chancen. Darüber hinaus erschließt das Spanische einen Kulturraum in Europa und Hispanoamerika mit faszinierenden Gedichten und Liedern, Theaterstücken, Romanen und Filmen. Die spanische Sprache ist die am weitesten verbreitete lebendige romanische Sprache: Sie ist Muttersprache für ca. 350 Millionen Menschen in über 20 Ländern der Welt und eine der offiziellen UNO- und EU-Sprachen.

In Spanien ist die Bevölkerung vielfältig, entsprechend der Tatsache, dass im Laufe der Geschichte zahlreiche Völkerschaften Europas und des Mittelmeerraumes (Araber, Römer, Griechen, Kelten, Westgoten, Iberer, Phönizier) hier ihre Spuren hinterlassen haben. Ebenso vielfältig sind auch die Sprachen Spaniens; es gibt vier offizielle Landessprachen:

1. Das Kastilische (castellano), das weltweit als „Spanisch“ geläufig ist. Seine Heimat ist, wie der Name schon sagt, Kastilien, mit der Landeshauptstadt Madrid;
2. das Katalanische (catalán), das dem Südfranzösischen näher ist als dem Spanischen, wird in Katalonien mit der Hauptstadt Barcelona und an der Ostküste über Valencia bis Alicante sowie auf den Balearen gesprochen;



3. das Galizische (gallego), das in Galizien zu Hause ist, und schließlich
4. das Baskische (vasco), das an der Nordküste beheimatet ist.

Die Bevölkerung in diesen Regionen beherrscht in der Regel beide Sprachen, und auch die Hinweisschilder o.ä. sind in der Regel zweisprachig.

Spanisch als dritte bzw. vierte Fremdsprache wird an der Sophienschule zurzeit für die Jahrgänge 11 bis 13 angeboten. Der Unterricht in der 11. Jahrgangsstufe ist 5-stündig und vom Lehrbuch geprägt. Lehrwerkbegleitend sind Zeitungsartikel, canciones und andere Sekundärmaterialien wesentliche Elemente des Unterrichts.

Nach dem ersten Spanischjahr sehen sich viele Schüler schon in der Lage, das Vermittlungsangebot der Schule für einen drei- bzw. vierwöchigen Aufenthalt in einer spanischen Familie wahrzunehmen.

Die Arbeit im Jahrgang 12 ist größtenteils lehrwerkunabhängig, und es werden landeskundliche und geschichtliche Texte sowie Lektüren zu einem bestimmten Themenkomplex behandelt.

Der Spanischunterricht im Jahrgang 13 ist 3-stündig. Die Schüler werden, sofern sie es gewählt haben, auf die schriftliche oder mündliche Abiturprüfung in Form von literarischen oder landeskundlichen Ganzschriften vorbereitet.

Durch die flexible Stundenplangestaltung ist es vielen Schülern der Sophienschule möglich, das Angebot des Spanischunterrichts als dritter Fremdsprache wahrzunehmen.

Am Ende des dreijährigen Unterrichts werden die Schüler den Inhalt des Gedichtes des spanischen Autors Gabriel Celaya verstehen und nachvollziehen können:

Hablando en castellano,
decir tinaja, ceniza, carro, pozo, junco, llanto,
es decir algo tremendo, ya sin adornos, logrado,
es decir algo sencillo y es mascar como un regalo
frutos de un largo trabajo.

Spanisch sprechen,
- Krug, Asche, Karren, Brunnen, Binse, Trauer -
heißt Gewaltiges sagen, Ungeziertes, Gelungenes,
heißt Einfaches sagen, heißt geschenkte Früchte essen,
Früchte einer langen Arbeit.

Anne Remmers



„Ich kann nur über Wissen verfügen, das keinen Menschen interessiert.“

Ein Stoßseufzer, Ausdruck von Resignation oder Frust? Eingeständnis zu hoher Erwartungen eines Lehrers? Oder doch nur ironisches Selbstzeugnis, das genau das Gegenteil meint? Kommt der Satz aus den Beobachtungen, dass man mit Minimalwissen Geld, sogar viel Geld verdienen kann, mit einer soliden Ausbildung aber arbeitslos auf der Straße steht? Sind es Beobachtungen in einer Gesellschaft, in der man mit falschem Deutsch („Hier wird Sie geholfen!“) die Nation beschäftigen kann? (Und mal ehrlich, wie viele Menschen wissen eigentlich, was an dem Satz falsch ist?)

Sicher geht es nicht um Rekordverdächtiges, das Guinness-Buch der Rekorde auswendig zu wissen oder, wie bei „Wetten dass ...“, aus der Zahl und der Form von Luftperlen die Herkunft eines Mineralwassers zu bestimmen. Da hat schon vor Jahren Didi Hallervorden das endgültige Urteil gesprochen: „Es ist verrückt!“

Es geht um die fundamentale Frage: Was darf, was muss der Mensch wissen?

Immer wieder geistern durch die Medien Aufsätze von Fachleuten, das eine oder andere Schulfach sei völlig überflüssig. Sogar die Mathematik stand schon im Kreuzfeuer der Kritik.

Kann und darf sich der Lehrer also trauen, sein Fach als wichtigen Bestandteil eines Bildungskanons zu verkaufen? Ist die oft ermüdende Diskussion über die Frage, wozu man den jeweils aktuellen Unterrichtsstoff denn im richtigen Leben brauche, überhaupt zulässig? Womit macht man denn einen Menschen für das Leben fertig? Gewiss nicht mit dem Schulwissen allein; aber könnte dieses Wissen nicht die unabdingbar notwendige Voraussetzung für alles andere sein? Darf man vielleicht sogar mehr wissen als das, was man in der Schule lernt?

Die Lerninhalte werden immer mehr reduziert, weil die Informationsflut ständig zunimmt. Nur der Umgang mit Medien und mit der Information soll noch gelernt werden. Reicht es aber wirklich, das Lernen zu lernen? Ist die Vermittlung der Kulturtechniken genug? Sind die übergreifenden kognitiven und emotionalen Lernziele das Ende der Weisheit?

Der Lehrer steht zwischen den Fronten. Er muss und möchte sein Fachwissen an die Schüler vermitteln. Er ist der Kritik der Bildungspäpste ausgesetzt, die den Fächerkanon in Frage stellen, der Schule immer wieder neue Bildungsinhalte und

Der Rollenkonflikt des Lehrers



Erziehungsziele überantworten. Der Unterricht in der Schule befasst sich dann nicht mehr mit Exemplarischem, sondern nur noch mit Pröbchen. Für eine ruhige, solide Beschäftigung mit dem Stoff bleibt dem Schüler keine Zeit.

Ich stelle mir einen anderen Bildungsinhalt vor und bekenne mich dazu: Neugier und Offenheit für Tradiertes und für Neues, nicht aus Kritikbewusstsein alles abzulehnen, sondern erst zuzuhören und dann Stellung zu beziehen.

Könnte das vielleicht unsere Botschaft an eine Schule im dritten Jahrtausend sein?

Gerd Lauring

Von Homer zum Internet

Der Titel klingt etwas gewagt, ist aber nicht nur durch die faktische Nutzung des Arbeitsmittels Computer durch Lehrer und Schüler der Alten Sprachen gerechtfertigt, sondern hat eine noch grundsätzlichere Berechtigung: Die Formalisierung von Informationen und die Strukturierung ihrer gedanklichen Verarbeitung ist gerade einer der Beiträge des antiken Griechentums zur abendländischen und auch noch modernen Kultur. An erster Stelle ist natürlich Aristoteles zu nennen, der im 4. Jahrhundert vor Christus die formale Logik entwickelt hat, die noch heute jeder automatischen Informationsverarbeitung zu Grunde liegt. Am Anfang der abendländischen Literatur aber lässt im 8. Jahrhundert bereits Homer den Techniker schlechthin, Hephaistos, schon Automaten mit künstlicher Intelligenz entwickeln als Hilfsmittel für die Menschen bzw. die Götter.¹

Die Entstehung der Sophienschule fällt in die Zeit der im Wesentlichen unangefochtenen Geltung des Humboldt'schen Bildungsideals, in dem die Alten Sprachen den gymnasialen Anspruch schlechthin verkörperten. Der Zielsetzung der Schule, einer vollwertigen gymnasialen Frauenbildung, entsprechend wurden auch bald die Alten Sprachen in den Bildungsgang der Sophienschule einbezogen: Die für 1905 belegte² Erweiterung zur „Realgymnasialen Studienanstalt“ bedeutet, dass Latein Bestandteil der Abiturprüfung wurde. Nach dem 1. Weltkrieg erhielt die Sophienschule einen „Gymnasialen Zweig“ (also mit den Pflichtfremdsprachen Latein und Griechisch), der 1935 sein erstes Abitur ablegte.



Altsprachlicher Unterricht in der Sophienschule





Bereits 1936 wurde dieser Zweig dann wieder aufgelöst, da die Nationalsozialisten eine altsprachliche Bildung für Mädchen für überflüssig hielten. Allerdings lag der altsprachliche Unterricht ohnehin nicht im Interesse der NS-Bildungspolitik: In der ganzen Provinz Hannover ließ man acht altsprachliche Gymnasien bestehen; die Stundenzahl der alten Sprachen wurde aber drastisch gekürzt.³ Diese Aversion gegen die Inhalte insbesondere des Griechischunterrichts ist folgerichtig: Sokrates, der griechische Philosoph schlechthin, musste zwangsläufig gerade mit dem Kern seines Anliegens nicht nur in Konflikt mit seinen zeitgenössischen Potentaten geraten, sondern mit jedem anderen Regime, das Menschen mit Leib und Seele vereinnahmen will. Seine Forderung (lógon didónai = Rechenschaft ablegen) ist die individuelle Verantwortung eines jeden vor der Instanz des eigenen Gewissens - die kann durch keinen Führerbefehl, keinen Parteibeschluss, nicht einmal durch demokratische Mehrheitsentscheidung ersetzt werden.



Ein besonderes Anliegen der Direktorin E. Bernecker beim Wiederaufbau der Schule nach dem Kriege war folglich die Wiedereinführung des humanistischen Zweiges. Dieser legte 1957 erstmals wieder das Abitur mit dem Kernfach Griechisch ab. In diese Zeit (etwa 1960-1970) fällt dann ein Schüleraustausch mit dem Deutschen Gymnasium Athen.⁴ Seit 1969 konnte Latein auch als erste Fremdsprache in Klasse 5 gewählt werden.

Zwei Reformen veränderten die Situation grundlegend:

- Im Jahr 1978 wurde letztmalig das Abitur im Klassenverband abgelegt; es folgte das Kurssystem der „reformierten Oberstufe“. Für die Alten Sprachen bedeutete das, dass es nun keine Klassen mehr gab, in denen automatisch Latein und Griechisch Prüfungsfächer im Abitur waren.
- Mit Einführung der Orientierungsstufe hat die Schule zwar die Klassen 5 und 6 verloren; durch Zusammenarbeit mit der Orientierungsstufe Luerstraße, in der Latein als erste Fremdsprache in Klasse 5 angeboten wird, ist der Zweig mit grundständigem Latein im Rahmen des Angebots ab Klasse 7 aber für die Sophienschule erhalten geblieben.

Daraus ergibt sich die gegenwärtige Struktur des altsprachlichen Unterrichts in der Sophienschule: Latein wird in drei Profilen angeboten: als 1. oder 2. Pflichtfremdsprache und als Wahlsprache ab Klasse 9. Die Entscheidung für die Pflichtfremdsprache bindet die Schüler bis Ende der 10. (und – mit Einschränkung – der 11.) Klasse. In der Kursstufe, dem 12. und 13. Jahrgang, wird Lateinunterricht in





Grund- und Leistungskursen erteilt. Je nach Profil und Leistungsbewertung können damit das Kleine und Große Latein erworben werden bzw. die einfach „Latein“ genannte Qualifikation in der Mitte.

Im Rahmen bestimmter Vorgaben der Oberstufenverordnung können die Schüler wählen, ob sie Latein als Leistungs- oder Grundkurs betreiben oder abwählen wollen. Damit entscheiden sie faktisch, ob die Lerngruppe so groß wird, dass ein entsprechender Kurs überhaupt durchgeführt werden kann. Zur Zeit einer ausreichenden Lehrerversorgung (von Statistikern auch als „Überversorgung“ bezeichnet, als ob es zu viel Lehrer für die Schüler geben könnte) entstand daraus kein großes Problem, da auch für kleinere Lerngruppen Lehrer eingesetzt werden konnten. Schwierigkeiten gibt es erst, seit gravierender Lehrermangel die Mindestgröße der Lerngruppen nach oben schnellen lässt. Dieses Limit trifft die Fächer Latein und Französisch besonders hart, da diese beiden Fächer nicht der ganze Jahrgang, sondern jeweils nur ein Teil in der Sekundarstufe I betrieben hat. Durch Kurskombinationen kann dann oft doch noch das Angebot eines Lateinkurses ermöglicht werden: Kombinierbar sind der Leistungs- und Grundkurs im gleichen Jahrgang, der Grund- bzw. Leistungskurs des 12. und 13. Jahrgangs und sogar der Unterricht in verschiedenen Profilen. Jede dieser Lösungen erfordert von allen Beteiligten Flexibilität und Kompromissbereitschaft und strapaziert die Belastbarkeit von Schülern und Lehrern, doch die Alternative wäre der Verzicht auf einen Lateinkurs in der Kursstufe.

Gelesen wird in der Sekundarstufe I vor allem Caesar, in der Oberstufe besonders Cicero und Seneca, außerdem oft Catull, Sallust, Plinius, Petron, Tacitus, Vergil und Horaz. Die reine Werklektüre ist aber im Kurssystem ersetzt durch themenorientierte Kurse, die in ihrer Folge bestimmte Gegenstandsbereiche abdecken müssen. Ein stärkeres Gewicht als früher hat heute die Interpretation, in der z.B. ein Text in seinen philosophischen, historischen oder archäologischen Hintergrund eingeordnet und aus diesem Zusammenhang verständlich gemacht wird.

Der Griechischunterricht an der Sophienschule hat eine andere Struktur als z. B. am KWR (Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium): Dort ist Griechisch ab Klasse 9 für alle verbindlich, an der Sophienschule wird Griechisch erst ab Klasse 11 als Wahlsprache angeboten. Dieses Angebot gilt den Schülern aller hannoverschen Gymnasien. Die schulübergreifend erteilten Kurse können zwangsläufig nur am Nachmittag abgehalten werden. Für alle Schüler passende Unterrichtszeiten und Klausurtermine zu finden, bereitet einigen organisatorischen Aufwand, wenn z. B. 10 Abiturienten aus 7 verschiedenen Gymnasien kommen.

Wer bis zum Abitur teilnimmt, kann durch eine schriftliche Prüfung im Rahmen des Abiturs das Graecum erwerben. Um diese Qualifikation erreichen zu können,



muss der sprachliche Grundlehrgang in eineinhalb Jahren abgeschlossen sein, damit noch drei themenorientierte Kurse die für das Graecum erforderliche Originallektüre einüben können. Gelesen wird ein philosophischer Text (z.B. Platon, *Politeia*), ein Text mit historisch-gesellschaftlichem Schwerpunkt (z.B. Herodot), und ein Semester beschäftigt sich mit der griechischen Poesie (z.B. einer Sophokles-Tragödie). Die Vielfalt der griechischen Literatur kommt allerdings auch schon in der Lehrbuchphase zur Geltung: Mangels eines geeigneten Lehrbuchs arbeiten wir mit einer Originaltextsammlung, die wir für unsere Kurse erstellt haben.

Die Lektüre – zumal in der kurzen Zeit unserer Kurse – kann von der großen Fülle griechischen Geisteslebens nur einen kleinen Teil vermitteln. Um auch den archäologischen Zeugnissen des Griechentums zu begegnen, haben unsere Griechischkurse seit Jahren regelmäßig Studienfahrten nach Griechenland durchgeführt. Angesichts der besonderen Stellung der Griechischkurse können diese Studienfahrten allerdings nicht im Zusammenhang der Studienfahrten der Leistungskurse des 13. Jahrgangs durchgeführt werden. Wir sind stattdessen in den Osterferien gefahren und hatten, solange diese noch drei Wochen lang waren, auch die nötige Zeit für die zahlreichen archäologischen Stätten.

Bereits zweimal haben wir einen Besuch der Monumente der griechisch-römischen Antike und der byzantinischen Kultur in Griechenland mit der Besichtigung entsprechender Stätten in der Türkei kombiniert: Von Istanbul sind wir über Troja und Pergamon nach Ephesos, Milet, Didyma und Priene gefahren, sind dann nach Samos übergesetzt und haben von dort aus eine Rundreise durch die klassischen Stätten Griechenlands angeschlossen (Athen, Argolis, Sparta, Olympia, Delphi). Diese Kombination hat sich als sehr lohnend erwiesen: Eine antike Stadtanlage wie Ephesos oder Priene ist hinsichtlich der Ausdehnung und Erhaltung in Griechenland nicht zu finden, die ionischen Großtempel z.B. in Didyma stehen im aufschlussreichen Kontrast zum Maß der Tempel dorischer Ordnung in Griechenland, und nirgendwo kann das Bildprogramm einer byzantinischen Kirche so gut und in so hoher Qualität betrachtet werden wie in der Chora-Kirche zu Konstantinopel – sofern sie offen ist.⁵

Sinnvoll ist es natürlich auch, die drei Wochen ganz in Griechenland zu verbringen. Dann lassen sich mit der klassischen Rundreise auch ein paar Tage auf Kreta, ein Besuch der Felsenklöster von Meteora und Thessaloniki mit seinem sehr sehenswerten Museum verbinden.

Traurig stimmt nur, dass der Lehrermangel die Fortführung der Griechischkurse an der Sophienschule ernsthaft gefährdet.





Doch was hat das alles mit dem Internet zu tun? – Der Computer ist inzwischen auch für den Altphilologen unersetzliches Arbeitsmittel, zumal mit den heutigen Druckern auch griechische Texte einwandfrei geschrieben werden können. So lassen sich Übungsmaterialien komfortabel erstellen, speichern, zu einem späteren Zeitpunkt für die jeweilige Lerngruppe passend abändern usw. Vokabeln kann man in einer Datenbank speichern, ebenso Bildmaterial und Informationen über Texte. Griechische und lateinische Texte sind inzwischen auf CD ROM zugänglich, so dass Zitate, Parallelstellen usw. leicht ermittelt werden können.

Eine große Fülle literarischer und archäologischer Informationen bietet dann das Internet. Alle anderen Medien übertrifft das Netz durch die Möglichkeit der ständigen Aktualisierung: Nur im Internet kann man noch am Tage der Abreise zu einer Studienfahrt neueste Informationen über Öffnungszeiten usw. bekommen – sofern die Verantwortlichen ihre Daten im Netz auch wirklich aktualisieren.

Allein schon wegen der ständig neu dazukommenden Angebote ist eine systematische oder gar vollständige Darstellung kaum möglich. Ich schließe deswegen mit der exemplarischen Vorstellung einiger für den altsprachlichen Unterricht aufschlussreicher Adressen:

Classics

Perseus Project Home Page

<http://medusa.perseus.tufts.edu/>

The Internet Classics Archive: 441 searchable works of classical literature

<http://classics.mit.edu/index.html>

The Classics Pages: Start Page

<http://www.users.globalnet.co.uk/~loxias/>

Deutsche Datenquellen: Klassische Philologie

<http://www.phil.uni-erlangen.de/~p2latein/vl/vlkipdt.html>

Links to Classical Material

<http://www.vuw.ac.nz/classics/links.html>

Lateinische Literatur/ Sprache

About the Patrologia Latina Database

<http://www.hti.umich.edu/latin/pld/about.html>

Latein-Forum

<http://www.lateinform.de/>



Latin Grammar

<http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/text?lookup=ag+gram.+toc>

Marcus Tullius Cicero

<http://www.utexas.edu/depts/classics/documents/Cic.html>

Thesaurus linguae Graecae

<http://www.tlg.uci.edu/~tlg/>

Griechische Literatur/ Sprache

CULTURAL MAP OF HELLAS

<http://www.culture.gr/2/21/maps/hellas.html>

Museums, Monuments and Archaeological Sites of Hellas

<http://www.culture.gr/2/21/toc/index.html>

Greek – Hellenic Museums Page

http://www.greekcivil.ariadne-t.gr/HELLENIC_CIVILIZATION/Museums/Museums.html

Indice

<http://www.comune.roma.it/index.htm>

Monumenti

<http://www.roma2000.it/monum2.html>

Soprintendenza Archeologica di Roma

<http://www.archeorm.arti.beniculturali.it/musei/default.html>

British Museum home page

<http://www.british-museum.ac.uk/>

Musei Vaticani

<http://www.christusrex.org/www1/vaticano/0-Musei.html>

Empfehlung: Abbildungen vieler Exponate

WWW Virtual Library: Museums around the world

<http://www.icom.org/vlmp/world.html#Greece>

Deutsches Historisches Museum, German Historical Museum

<http://www.dhm.de/>

**Informationen über
archäologische Stätten, Museen,
Öffnungszeiten usw.**

UFG Tuebingen – Archaeologie im Internet

<http://www.uni-tuebingen.de/uni/afj/internet.html>

Archäologie



ArchNet – WWW Virtual Library – Archaeology

<http://archnet.uconn.edu/>

Ein multimediales archäologisches Museum

<http://www.bauwesen.uni-dortmund.de/forschung/xanten/>

Archäologie: Griechenland

Greece: Classical Greece

<http://www.hri.org/nodes/grclas.html>

Archaeological Resource Guide for Europe – Greece

<http://odur.let.rug.nl/arge/Countries/GR.html>

The Parthenon Marbles

<http://www.damon.gr/marbles/>

American School of Classical Studies at Athens

<http://www.ascsa.org/>

HELLAS:NET (exploration of ancient Greece)

<http://monolith.student.utwente.nl/~marsares/>

Archäologie: römisch

Kalkriese-Projekt

<http://www.geschichte.Uni-Osnabrueck.DE/projekt/start.html>

Deutsches Archäologisches Institut – DAI

<http://www.dainst.de/abt/rom.html>

Die Rom-Seite

<http://www.phil.uni-erlangen.de/~p2latein/ressourc/roma.html>

Byzantinistik / christliche Archäologie

Hagia Sophia (The Ecumenical Patriarchate of Constantinople)

http://www.patriarchate.org/HAGIA_SOPHIA/

DIE CHRISTLICHEN KATAKOMBEN VON ROM

http://www.catacombe.roma.it/indice_td.html

Bibliotheken

Universitätsbibliothek Tübingen

<http://www.uni-tuebingen.de/uni/qub/>

The British Library

<http://portico.bl.uk/>



HBZ Deutsche Bibliotheken Online

<http://www.hbz-nrw.de/hbz/germlst/>

Die Deutsche Bibliothek

<http://www.ddb.de/online/index.htm>

Niedersächsische Landesbibliothek

<http://www.nlb-hannover.de/>

UK Higher Education and Research Libraries

<http://www.ex.ac.uk/~ijtilsed/lib/uklibs.html>

Library of Congress Home Page

<http://lcweb.loc.gov/>

The World-Wide Web Virtual Library: Literature

<http://sunsite.unc.edu/ibic/guide.html>

Buch+medien Online – Buchhandel im Internet

<http://www.buchhandel.de/>

The Greek site for Books – By ELEA Ltd.

<http://plato.elea.gr/>

Bibliographien

Dirk Meyerhoff

¹ „Unter den Armen ihres Herrn (*des gehbehinderten Hephaistos*) bewegten sich goldene Dienerinnen, die lebenden Mädchen glichen. Die haben drinnen in ihrem Herzen Verstand, auch Stimme und Kraft, und von den unsterblichen Göttern her kennen sie die Werke. Die also schnauften unter der Last ihres Herrn“ (Ilias Σ 417-421).

Kurz vorher stellt Homer eine andere Erfindung des Hephaistos vor, die wir uns eigentlich erst seit dem 20. Jahrhundert vorstellen können: „Er hatte alles in allem zwanzig Dreifüße in Arbeit . . .“; goldene Räder montierte er unten an jeden Fuß, damit sie von selbst in den Versammlungssaal der Götter hineinrollten und wieder in sein Haus zurückkehrten, eine wunderbare Sehenswürdigkeit“ (Ilias Σ 373-377).

² Ich beziehe mich auf die von *Karla Asbahr* im 1. Sophienjahrbuch 1989 (S.8 ff.) vorgelegte Chronik.

³ *Albert Marx*, Geschichte des Ratsgymnasiums Hannover 1267-1992, Hannover 1992, S. 162 ff.

⁴ S. den Bericht von *Wilhelm Koch* im 1. Sophienjahrbuch 1989, S. 175 ff.

⁵ 1999 mußten wir feststellen, dass sie ohne jede Ankündigung (selbst im Internet) plötzlich am Mittwoch geschlossen war.



Die alten Sprachen

Der Fall Latein

„Wenn es Latein nicht gäbe, müsste man es für die Schüler erfinden“, so sagte in einem privaten Gespräch vor bald 30 Jahren ein Göttinger Philosoph, von Hause aus Physiker, also ein ganz unparteiischer Zeuge, als seine Kinder zur Schule gingen und Latein lernen mussten.

Seine Gründe sind nach wie vor überzeugend. Nicht etwa, weil das Lateinische eine besonders logische Sprache darstellt; Latein funktioniert nach denselben Regeln wie alle uns umgebenden Sprachen: Alle Sprachen könnten also im Unterricht dasselbe leisten wie Latein. Aber die Tradition und die Intention des Unterrichts unterscheiden sich von der der anderen (modernen) Fremdsprachen, die ja die aktive Beherrschung, die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache als ein wesentliches Ziel ansehen. Im Lateinunterricht hingegen (und genauso im Griechischunterricht) steht die passive Beherrschung der Sprache im Vordergrund, das (Wieder-)Erkennen von Strukturen und – besonders wichtig – ihre Benennung. Für den Philosophen bedeutet dies, dass fundamentale Kategorien der Erkenntnis wie etwa Singular und Plural, Tempus und Aspekt, die Unterscheidung der Kasus, Aktiv und Passiv etc. systematisch und über lange Zeit geübt werden. Begünstigt wird dieses Verfahren allerdings durch die Tatsache, dass Latein, etwa dem Deutschen oder dem Russischen vergleichbar, eine Sprache mit ausgeprägter Morphologie ist, die die Kategorien auch explizit zum Ausdruck bringt. Gerade darin ist aber die Schwierigkeit der Sprache für die Schüler begründet; es braucht schon eine gewisse Zeit und viel Übung und Geduld, sich durch die vielen Formenreihen durchzuarbeiten und sie sich anzueignen oder mit den andersartigen syntaktischen Strukturen umgehen zu können.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der komplexen Tätigkeit des Übersetzens, die ja einen großen Teil des Unterrichts darstellt. Hierbei müssen viele Kenntnisse und Fähigkeiten aktiviert werden. Ein linearer fremdsprachlicher Satz muss als hierarchische Struktur verstanden (dekodiert) und in der eigenen Sprache über die neue hierarchische Struktur als neuer linearer Satz wiedergegeben (kodiert) werden. Dabei sind viele Bedingungen zu beachten: zum einen der gesamte Kontext, zum anderen die Streuung der Bedeutungen der einzelnen Wörter (ihr semantisches Feld), die ihre Kombinierbarkeit bestimmen, und schließlich die morphologischen und syntaktischen Gegebenheiten. Der Übersetzer muss vor allem wissen, wann er eine Struktur oder ein Wort direkt übertragen kann oder wann er die Struktur umformen und das Wort spezifizieren muss und wie weit eine solche Veränderung



gehen darf. Erschwerend kommt hinzu, dass die behandelten Texte durch die weitergehende Zielsetzung des Faches als „Kulturunterricht“ wie auch durch die Überlieferung als solche meist der Literatursprache angehören, die man auch im Altertum schon durchaus als Kunstsprache empfunden und gepflegt hat. Die Virtuosität des Satzbaus, wie man ihn aus Cicero kennt, ist natürlich für einen Thomas Mann kein Problem, wohl aber für manchen Schüler, der sich einem undurchschaubaren Labyrinth ausgeliefert sieht. Umgekehrt stellt die virtuose Kürze anderer Schriftsteller ein ebenso großes Problem für das Verständnis dar. Dass aber die Handhabung dieses komplexen Vorgangs kein unerhebliches Training bedeutet, bei dem Genauigkeit und Sprachgefühl auch in der eigenen Sprache gefördert werden, liegt auf der Hand.

Bezüglich der Inhalte liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in der Tat auf der Kenntnis der antiken Kultur; je nach Alter der Schüler stehen Geschichte, Mythologie, Literatur, Philosophie oder Kulturgeschichte im engeren Sinn im Vordergrund. Durch den Rückgang des Griechischunterrichts ist der Lateinunterricht der wesentliche Vermittler dieser Inhalte geworden. Wo zeitliche Spielräume bleiben, die aber regelmäßig mit dem Argument der Politiker, das sture Pauken bringe ja doch nichts, beschnitten werden, oder wo interessierte Kollegen sich engagieren, wird das lateinische Mittelalter, mitunter auch der Bibeltext, miteinbezogen. Denn die historisch-politische und geistesgeschichtliche Kontinuität, die sich trotz aller Umbrüche und eines ständigen inneren Wandels unter anderem durch die mehr oder weniger intensive Rezeption der antiken Texte in den verschiedenen Jahrhunderten ergeben hat, bewirkt, dass die antike Kultur auch für die Gegenwart von großer Bedeutung ist und dass es sich lohnt, sie zur Kenntnis zu nehmen. Dieses Reservoir an poetischer Kraft, Lebensmodellen und wissenschaftlicher Systematik hat nie wirklich aufgehört, seine Faszination auszuüben, weder im literarischen noch im künstlerischen Bereich.

Es ist zwar ein altes Argument, aber deshalb durchaus noch gültig: Die eigene Kulturtradition auch in den älteren Stufen und ihrer dadurch bedingten Andersartigkeit zu kennen, wenn auch – leider – nur in begrenztem Ausmaß, ist eine unbestreitbare Bereicherung des einzelnen, eine Bereicherung, der sich z.B. auch Marx und Engels durchaus bewusst waren. Dies steht evidenterweise nicht im Gegensatz zu einer genauen Kenntnis der zeitgenössischen Kultur. Der Zugang zu den älteren Epochen ist aus verschiedenen Gründen schwieriger geworden, vor allem wohl, weil er ein hohes Maß an Zuwendung erfordert, aber auch hierin liegt der Gewinn.

Reinhilt Richter-Bergmeier



Die Frage nach Gott: Das Proprium des Religionsunterrichts auch in der postmodernen Gesellschaft?

1. Der Religionsunterricht in der Diskussion der letzten 40 Jahre

Seit den 60er Jahren hat der Religionsunterricht einen großen Wandel durchlebt und auch überlebt. Von der „steilen“ dogmatischen Unterweisung einer Katechese in der Schule über eine Horizontalisierung in Folge der 68er „Kulturrevolution“, einer anschließenden Konsolidierung in *Konzepten* eines problemorientierten und korrelativen Religionsunterrichts bis hin zu gegenwärtigen Versuchen, die Didaktik des Faches der veränderten Lebenseinstellung unserer „neuen“ Schülergeneration anzupassen, die man glaubt, seit Mitte der 80er Jahre feststellen zu können.¹

Hinzu kommen die Auseinandersetzungen um den ursprünglichen Ersatzunterricht „Werte und Normen“, seine Aufwertung als gleichwertiges Abiturprüfungsfach und die gleichzeitige Diskussion um die *Konfessionalität* des Religionsunterrichts. Nicht zuletzt hat auch der Streit um das neue Fach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religion) in Brandenburg – das Bundesverfassungsgericht wird vermutlich noch 1999 über die Klage der Kirchen entscheiden – dazu beigetragen, die *Frage nach dem Proprium* des Religionsunterrichts verstärkt zu stellen.

Auch die beiden *Kirchen* fühlten sich durch diese Entwicklungen aufgerufen, ein Wort zum Religionsunterricht in der Gegenwart zu sagen, und veröffentlichten unabhängig voneinander wichtige kirchenamtliche Dokumente. 1994 erschien die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“,² und zwei Jahre später, 1996, gab das Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz eine umfassende Stellungnahme zum Religionsunterricht mit dem Titel „Die Bildungskraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ heraus.³ In Niedersachsen führten alle diese Diskussionen auch zu einer Neufassung von Erlassen, die u.a. die Möglichkeit einer *konfessionellen Kooperation* – bundesweit einmalig – offiziell aufweisen. Hierzu ist Ende des letzten Jahres eine Broschüre über den Religionsunterricht in Niedersachsen erschienen, die von den beiden Kirchen und dem Niedersächsischen Kultusministerium gemeinsam herausgegeben worden ist.⁴



So wichtig die schulrechtliche Seite auch ist, insofern sie Ermöglichungsbedingungen für einen zeitgemäßen Religionsunterricht schafft: Entscheidender für Unterricht und Erziehung ist jedoch die Erschließung des Inhalts eines Faches für die junge Generation. In Bezug auf den Religionsunterricht bedeutet dies, den Schülerinnen und Schülern von heute die *existentielle Bedeutsamkeit einer transzendenten Wirklichkeit* zu vermitteln, die in vielfältigen Zeugnissen großer religiöser Traditionen sowohl in der Vergangenheit wie in der Gegenwart zur Sprache kommt und eine *Sinnperspektive menschlichen Seins* eröffnet.

Doch wenn nicht alles täuscht, scheint der jungen Generation die „Antenne“ für diese vierte Dimension verloren gegangen oder zumindest der „Empfang“ gestört zu sein. Die *Lebenseinstellung* hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Allgemein wird von einer *Individualisierung* und *Privatisierung* des Lebens sowie von einer *religiösen Indifferenz* gesprochen.⁵ Individualisierung als Korrelat des weltanschaulichen Pluralismus weist darauf hin, dass bei dem Verlust einer allgemein verbindlichen Wahrheit nur noch der Einzelne für sich selbst Maßstäbe setzen kann. Damit verbunden sind der Rückzug ins Private und die Vernachlässigung der Übernahme von Verantwortung für andere. Mit religiöser Indifferenz wird die Haltung umschrieben, die die religiöse Frage als nicht mehr diskussionswürdig ansieht, weil sie für das eigene, private Glück nicht von Bedeutung ist.

Wie kaum ein anderes Fach bekommt der Religionsunterricht den Wind der Zeit zu spüren. Bisweilen treibt er ihn an oder bläst ihm kräftig wie in den „wilden“ 70er Jahren ins Gesicht. Heute ist jedoch eher eine seichte nivellierende Brise zu spüren, ganz im Stil der *spätmodernen Beliebtheit* eines „Anything goes“. ⁶ D.h. Religion wird nicht mehr fundamental in Frage gestellt, eher scheint es nach dem Zusammenbruch des Sozialismus und dem Abdanken von Karl Marx als ideologische Kultfigur wieder eine gewisse Religionsfreudigkeit zu geben, so wie es Friedrich Nietzsche, der neue „Prophet“ in der Postmoderne, schon vor 100 Jahren ankündigte.⁷ Dabei hat sich Religion allerdings verändert und ist zu einem privaten Lebenselixier, einer besonderen „Duftnote“ einer selbstverliehenen Exotik, geworden. Schöpfer dieser Religion ist nun der Einzelne selbst. Sie ist eine Weise, die Welt und den Kosmos in einem Allgesamt nach je eigenem Gutdünken zu betrachten, aber stets nach dem Motto *noli me tangere*, also: „Das ist meine eigene Sicht der Dinge, das geht dich nichts an!“ Damit gestaltet sich Religion ganz im Sinne der Feuerbachschen Religionsanalyse als Wunschdenken und Projektion des Einzelnen. Feuerbach hätte heute seine helle Freude bei der Betrachtung der diffusen religiösen Einstellungen unserer Zeit.

2. Ziel des Religionsunterrichts

3. Die Zeichen der Zeit



4. Die Gottesrede in der Gegenwart

Doch ist das, was uns der Zeitgeist offeriert, Religion? Hat Feuerbach nicht vielmehr Recht, dass dieser so genannte religiöse Mensch bei sich selbst verbleibt? Mit Religion im Sinne der jüdisch-christlichen Tradition hat das jedenfalls nichts zu tun. Diese redet vielmehr von einem Gott, der nicht verfügbar, nicht definierbar ist und der lästig wird, wo der Mensch sich in seiner eigenen Welt einrichtet und abkapselt, um den berechtigten Anspruch anderer zu verdrängen.⁸ Er wird bezeugt als *der unbequeme Gott*, der den Menschen in seiner Selbstgefälligkeit in Frage stellt, ihn aus dem Gefängnis seiner Selbstbezüglichkeit herausreißen und auf eine größere Identität verweisen will, die allein in der Selbsttranszendenz, biblisch gesprochen in der Nachfolge Jesu, zu finden ist. Die wahre Identität, die der Philosoph und Psychologe Erich Fromm mit der Kategorie des Seins im Unterschied zur Haben-Mentalität⁹ umschreibt, ist nach theologischer Auffassung eine *bedingungslos geschenkte Identität* eines auf den Menschen mit unerschütterlichem Vertrauen zukommenden Gottes.¹⁰ In diesem göttlichen Zuspruch des „Du sollst leben“ gründet die Freiheit des Menschen von dem Zwang zur Selbstbehauptung und von dem Zwang zur Anpassung um der Anerkennung durch andere willen.

Als der Gott des Lebens ist der biblische Gott aber auch ein Gott, der sich der zu allen Zeiten drängenden Frage nach dem Leid der Menschen nicht nur stellt, sondern auch gegen das Leid protestiert.¹¹ In der Sprache des Gewissens weist er beharrlich auf das Leid der Mitmenschen hin und setzt es als nicht seinsollend immer wieder „auf die Tagesordnung“. Die Bibel bezeugt ihn aber auch als den Gott, der das eigene erlittene Leid, ob körperlich oder seelisch, beim Namen nennt und *den Schrei und die Klage*,¹² Urformen des Gebets, an „sein Ohr dringen“ und sich davon „bewegen“ lässt (vgl. Ex 3). So wird im jüdisch-christlichen Gotteszeugnis das Leid zum Ort der Erfahrung Gottes. Gott wird wahrgenommen als ein unbedingter Impuls zur Veränderung der Bedingungen des Unrechts und des Leids oder aber auch als seelische Kraft, die das *Paradoxon*, ein „Markenzeichen“ jüdischer und christlicher Existenz, leben lässt. Im Bewusstsein der Solidarität Gottes mit den Entrechteten und Gequälten kann damit das Leid angenommen werden, ohne zu verzweifeln. Das ist die Essenz der jüdisch-christlichen Erzähltradition von Gott als „dem [in der Geschichte erfahrbaren] Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, der auch der Gott Jesu Christi ist“.¹³ Von der existentiellen Kraft dieses *Gottesgedächtnisses* zeugen viele Lebensschicksale von Juden und Christen. Dieses Gotteszeugnis als Kern des evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts steht in einem klaren Widerspruch zu der oben beschriebenen Einstellung post-modernen Denkens.



Will der Religionsunterricht sein Proprium in der heutigen Zeit aber nicht verraten, so muss er der *anmaßenden Soft-Erwartungshaltung*, die ihm entgegengebracht wird, entschieden widersprechen. Bisweilen kann man als Lehrer den Eindruck gewinnen, als ginge es in der Schule nur noch um möglichst gute Noten mit dem geringstmöglichen Einsatz, nicht aber mehr um Bildung.

Demgegenüber gewinnt der Religionsunterricht in der heutigen Zeit aber nur dann an *Profil*, wenn er sich nicht dem Zeitgeist postmoderner Individualisierung und Beliebigkeit anpasst und sich nicht nur an Schülerwünschen, die ja auch immer nur singulär sein können, orientiert, sondern sich vielmehr bewusst zu dem verbreiteten selbstbezüglichen Denken in Opposition setzt und eine geistige Zumutung wagt.

Gerade mit der *Provokation* schafft der Religionsunterricht Möglichkeiten zur Reifung des jungen Menschen und leistet so einen wichtigen Beitrag zur *Persönlichkeitsbildung*. Dieser Beitrag besteht nicht in der unkritischen Übernahme vorgegebener religiöser Interpretationsmuster, sondern vielmehr in der Konfrontation mit einer bestimmten weltanschaulichen Position und damit im Bieten von Anreizen zur Auseinandersetzung mit Auffassungen des christlichen Glaubens zu existentiellen Fragen. Neben der *Vermittlung wichtiger kultureller Inhalte* fördert ein pädagogisch offener Religionsunterricht die *Urteilkraft und Identitätsbildung* des jungen Menschen.

Der Bildungsprozess, den der Religionsunterricht initiieren will, hat aber nicht nur eine formale Seite, sondern auch noch eine inhaltliche Tiefe. Denn derjenige, der die Gottesrede existentiell zu internalisieren vermag, gewinnt in der Gewissheit des unbedingten Bejahtseins eine *Distanz zu sich selbst*, die erforderlich ist, um eine Persönlichkeit zu werden.

Ewald Wirth

5. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung der Persönlichkeit



- ¹ Vgl. z.B. W. Helsper (Hrsg.), Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen 1991. B. Melzer-Lena, Aktuelle Trends bei der jungen Generation. Zusammenfassende Erkenntnisse aus der Jugendforschung. Vortrag vom 27.01.1989 in Münster/ Westf. (unveröffentlichtes Manuskript) und die Wertewandel-Studien „Dialoge 3“ und „Dialoge 4“ des Wirtschaftswissenschaftlichen Instituts der Universität Hannover von 1990 bzw. 1994. Vgl. hierzu auch den Artikel von D. A. Schacht, „Lebenserotiker“ scheuen Engagement, in: HAZ, 02.11.1995. Th. Ziehe, Jugend, Alltagskultur und Fremdheiten. Zur Reform der Lernkultur, in: O. Negt (Hrsg.), Die zweite Gesellschaftsreform, Göttingen 1994.
- ² Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- ³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (= Die deutschen Bischöfe Nr. 56), Bonn 1996.
- ⁴ Konföderation evangelischer Kirchen und die katholischen Bistümer in Niedersachsen (Hrsg.), Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlass Religionsunterricht / Werte und Normen – Dokumente und Erläuterungen, Stolzenau 1998.
- ⁵ Vgl. zum Folgenden F.-X. Kaufmann, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium vom 23.-25. Januar 1989, Bonn 1989, 60-73, hier 67f., Ders., Religiöse Indifferenz als Herausforderung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 31 (1988) S.67-75.
- ⁶ Vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 21988, S. 4f.
- ⁷ Vgl. J. B. Metz, Religion, ja – Gott, nein, in: Ders. / T. R. Peters, Gottespassion. Zur Ordensexistenz heute, Freiburg-Basel-Wien 1991, S. 14-67, hier S. 23f.
- ⁸ Vgl. den Gottesnamen „Jahwe“ in Ex 3,14 und hierzu: E. Zenger, Wie spricht das Alte Testament von Gott? in: H. Fries / K. Hemmerle / W. de Pater / E. Zenger, Möglichkeiten des Redens über Gott, Düsseldorf 1978, S. 57-80, hier S. 67f.
- ⁹ E. Fromm, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1979.
- ¹⁰ Vgl. O.-H. Pesch, Frei sein aus Gnade. Theologische Anthropologie, Freiburg-Basel-Wien 1983, S. 53-74; 250-328; 355-416.
- ¹¹ J. B. Metz, Im Eingedenken fremden Leids. Zu einer Basiskategorie christlicher Gottesrede, in: J. B. Metz / J. Reikerstorfer / J. Werbick (Hrsg.), Gottesrede (= Religion – Geschichte – Gesellschaft; 1.), Münster 1996, S. 3-20.
- ¹² Vgl. J. B. Metz (Hrsg.), „Landschaft aus Schreien“. Zur Dramatik der Theodizeefrage, Mainz 1995.
- ¹³ J. B. Metz, Im Eingedenken fremden Leids, a.a.O., S. 8.



Mensch und Technik (ohne Natur) oder: Fremdsprachenunterricht und Medien

Es war einmal eine Zeit, in der das Wort „Medien“ vorwiegend im Singular auftrat und laut Definition einer großen deutschen Enzyklopädie „eine der außersinnlichen Wahrnehmung für fähig gehaltene oder speziell bei spiritistischen Sitzungen mit ‚Geistern‘ in Verbindung tretende Person (‚Mittelsperson‘)“ bedeutete. In jenen fernen Tagen bestand die technische Ausrüstung einer durchschnittlichen Schule – abgesehen von der Heizung, die im Zuständigkeitsbereich des Hausmeisters lag – aus Telefon, mechanischer Schreibmaschine und – Tribut an den Fortschritt – Umdrucker: Gerätschaften, die fest im Griff der Sekretärin waren.

Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen wurde unter Zuhilfenahme eines Buches durchgeführt, wobei hinsichtlich Aussprache und Intonation im Idealfall der Lehrer die entscheidende Instanz war.

Das Manko eines fehlenden „native speaker“ wurde überwunden, als die Plattenspieler laufen lernten bzw. tragbar wurden. Von nun an produzierten auch die Schulbuchverlage Schallplatten, auf denen der jeweilige Lektionstext von originalen Sprechern gelesen wurde. Die Besonderheit dieser Platten (Durchmesser 17 cm) bestand darin, dass sie nicht wie üblich mit 45, sondern mit $33 \frac{1}{3}$ Umdrehungen pro Minute abgespielt werden mussten.

Falls der Lehrer dies nicht bedachte, trat der bekannte Micky-Maus-Effekt ein, und der Erfolg der Stunde war gesichert. Für zusätzliche Spannung sorgte der Aufbau des Gerätes: Mit schöner Regelmäßigkeit fiel der Deckel mit dem darin untergebrachten Lautsprecher um; auch war nie sicher, ob der Tonabnehmer, den der Vorgänger nicht immer vorschriftsmäßig arretiert hatte, den Transport in die Klasse heil überstanden hatte.

All diese Misslichkeiten waren überwunden mit dem Aufkommen von Spulentonbandgeräten: Diese waren vergleichsweise robust und boten besseren Klang. Andererseits konnte ihre Bedienung in nervenaufreibende Fummelei ausarten, wenn sich das Band nicht auf Anhieb um die Tonköpfe legen wollte.

Übrigens musste auch der Lehrer robust sein, wenn er eines dieser Geräte z. B. in die dritte Etage zu transportieren hatte, wogen sie doch oft 10 Kilo und mehr.

Schulen, die auf der Höhe der Zeit waren oder denen einfach auch nur genug Geld zur Verfügung stand, entschieden sich für die Anschaffung eines Sprachlabors.



Der Schüler saß, rechts und links mit Hilfe von Trennwänden von seinen Mitschülern abgeschirmt, vor einem Tonbandgerät und versuchte sein Glück nach dem „trial-and-error“-Prinzip (auf Deutsch etwa: Probieren geht über Studieren, oder: Versuch macht klug). Dabei reagierte er wie der Pawlow'sche Hund auf Stimuli vom Band (nur lief ihm selten das Wasser im Munde zusammen). Nach dem Motto „Big Brother is listening to you“ thronte der Lehrer über allem und konnte sich unmerkelt bei einzelnen Schülern zum Mithören einschalten.

Allerdings hielt die Ausbildung der Lehrer zum Herrn über Tasten und Knöpfe im Sprachlabor nicht Schritt mit der Bereitschaft der Industrie, ihre Anlagen zu verkaufen, und so war dieser Art des Sprachenlernens ein schnelles Aus beschieden.

Mit der Entwicklung des Walkman durch findige japanische Ingenieure und die damit einhergehende Verkleinerung der Geräte hielt der Cassettenrecorder Einzug in die Schulen, nicht nur als beliebtes Unterhaltungsmittel für Schüler während der Pausen und des Unterrichts, sondern auch – mit kräftiger Unterstützung durch die Schulbuchverlage – als Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht.

In dem Maße, in dem Gewicht und Größe der Geräte abnahmen, nahm die Unerträglichkeit der Klangwiedergabe zu – ein Mangel, der nur zum Teil ausgeglichen werden konnte durch das Vorhandensein der variablen Abspielgeschwindigkeit: Plötzlich war der Micky-Maus-Effekt wieder da, nun sogar in entgegengesetzter Richtung, was Stimmen „in den Keller“ sinken ließ. Selbstverständlich machten Schüler, sobald der Lehrer den Rücken kehrte, von diesen „special effects“ ausgiebigen Gebrauch.

Waren – mit Ausnahme des Sprachlabors – bis zu diesem Stand der Entwicklung die unterschiedlichen Geräte vorwiegend zum Abspielen von so genannten Tonträgern und damit zur Übung des Hörverstehens geeignet, wurde alles anders mit der Einführung des Computers. Nun ist es möglich, Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen einzuüben, wenn es darauf ankommt, alles gleichzeitig. Mit der neuen Technik bedarf es natürlich auch neuer Begriffe, und so ist von „Hardware“ und „Software“ die Rede, wo früher Plattenspieler und Schallplatte ihren Dienst taten.

Die technische Entwicklung geht, wie man sieht, nicht am Fremdsprachenunterricht vorbei – schon gar nicht an den Schulbuchverlagen. Schon warten neue Erfindungen (etwa „memory stick“) darauf, in die Praxis umgesetzt zu werden, und vielleicht gibt es ja eines Tages so etwas wie den Nürnberger Trichter, digital natürlich. Warten wir's ab.

Hans-Jürgen Deppe



Neue Medien – Neue Technologie

Werden die Schüler in Zukunft morgens von einem stubenreinen, nicht haarenden Roboterhund begrüßt, um danach im Internet an einer virtuellen Schule zu lernen?

Sicher ist, dass die Informations- und Kommunikationstechnologie auch an traditionsbewussten Schulen grundlegende Veränderungen hervorrufen wird.

Was steckt hinter dem Lernziel „Medienkompetenz“ und der Forderung „Computer gehören in jedes Klassenzimmer“? Welche Auswirkungen hat die Nutzung von Multimedia und Internet auf die schulische Wissensvermittlung?

Die Sophienschule hat frühzeitig die Herausforderung angenommen und der steigenden Verbreitung des Computers durch ein zeitgemäßes Unterrichtsangebot in Informatik und Neuen Technologien Rechnung getragen.

Rückblick

- 1984 vier Commodore-Computer 4064, ein Diskettenlaufwerk (Raum 37)
- 1986/87 Austausch der bisherigen Rechner gegen sechs 8-Bit-Rechner Commodore 128 D
- 1988/89 Zusätzlich: acht 16-Bit-Rechner (MS-DOS) Commodore PC 10II/III (Raum 31), das Fach Informatik wird als Prüfungsfach genehmigt (P3/ P4)
- * * * Regelmäßige Informatik-AGs und Informatik-Grundkurse
- 1995 Teilnahme am „Offenen Deutschen Schul-Netz“
- 1996 Mit einem Dutzend vernetzter Multimedia-Pentium-Computer und einem ISDN-Internet-Zugang (Linux-Server) steht der Entwicklung von Medienkompetenz nichts mehr im Wege
Als eine der ersten hannoverschen Schulen ist die Sophienschule seit März 1996 mit einer Homepage im Internet präsent
- 1997 Teilnahme am Bundeswettbewerb Informatik
- 1998 Unterrichtsprojekt zur Edutainment-CD-ROM „Abenteuer Landtag“, neue web site: www.sophienschule.de.
Einsatz von Multimedia-Software im Englischunterricht
- 1999 E-Mail-Projekt mit USA
Hilfe bei der Durchführung von Facharbeiten (Textverarbeitung, Internet-Recherchen)



Entwicklungen

Es gibt drei grundsätzliche Innovationstendenzen: Digitalisierung, Miniaturisierung und Integration.

Datennetze, Computer und Multimedia werden die Welt von morgen stärker prägen als viele technologische Umwälzungen zuvor.

Im Umgang mit der Informationstechnik ist das Erlernen der Bedienung die geringste Schwierigkeit. Viel problematischer ist es, unter der ungeheuren Informationsmenge die richtige Auswahl zu treffen, d.h. Information in Wissen umzuwandeln.

Es gilt, den kritischen Umgang mit den Medien und ihren Angeboten zu lernen. Damit leistet die Schule wichtige Orientierung und Werteerziehung.

Die steigende Akzeptanz des Betriebssystems LINUX ist Teil der steigenden Akzeptanz von OSS (Open Source Software). Bei OSS wird der Quellcode veröffentlicht, und jeder, der eine gute Idee hat, kann zur Verbesserung der Software beitragen.

Die plattformunabhängige Programmiersprache JAVA tritt einen unglaublichen Siegeszug an. Mit Javascript geschriebene Miniprogramme (Applets) erweitern durch Animation und Interaktion statische Webinhalte.

Zum selbst organisierten Lernen gehört sowohl das Sich-selbst-Informieren als auch das Andere-Informieren. Beide Aspekte gewinnen in Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Internets zur Informationsrecherche, zur Präsentation und zur Kommunikation an Bedeutung.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit führt dazu, dass Teile des Unterrichts in problemorientierten Arbeitsgruppen stattfinden, in denen der Lehrer eher beratende Funktion hat.

Internet und Multimedia erlauben den Nutzern interaktives Lernen und den virtuellen Besuch von Bibliotheken, Museen, Archiven und Datenbanken ebenso wie das Lernen mit Simulationsprogrammen.



*Email me with your thoughts at
werner.isl@t-online.de
or visit our web site
www.sophienschule.de*

Werner Isl



www.sophienschule-virtuell.de?

Im Zeitalter von Internet und Multimedia trennt uns vom Jahr 1900 technisch gesehen scheinbar mehr als ein Jahrhundert. Wer käme aus heutiger Sicht auf die Idee, von der Zeit um die Jahrhundertwende als einem ‚Zeitalter der Nervosität‘ zu sprechen? Doch mit dem Anwachsen der Großstädte in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts tauchte damals ein Krankheitsbild auf, das mit den Begriffen ‚Nervosität‘ bzw. ‚Neurasthenie‘ umschrieben wurde. Mediziner warnten vor der „beginnenden ‚Entnervung‘ ganzer Völkerschaften“. Letztlich ging es in dieser Nervositätsdebatte um 1900 um Phänomene, die uns sehr modern anmuten: um Reizüberflutung und Überforderung, um Wirklichkeitsverlust, um Abstumpfung und Oberflächlichkeit und vor allem um die Flut der visuellen Eindrücke.

Die Kritik richtete sich in erster Linie gegen das Großstadtleben, aber die Beschleunigung der Kommunikation im Sinne von Verkehr und Nachrichtenaustausch spielte dabei eine exponierte Rolle:

„... durch den ins Ungemessene gesteigerten Verkehr, durch die weltumspannenden Drahtnetze des Telegraphen und Telephons haben sich die Verhältnisse in Handel und Wandel total verändert: Alles geht in Hast und Aufregung vor sich, die Nacht wird zum Reisen, der Tag für die Geschäfte benützt, selbst die ‚Erholungsreisen‘ werden zu Strapazen für das Nervensystem; große politische, industrielle, finanzielle Krisen tragen ihre Aufregung in viel weitere Bevölkerungskreise als früher; ganz allgemein ist die Anteilnahme am politischen Leben geworden: Politische, religiöse, soziale Kämpfe, das Parteitreiben, die Wahlagitationen, das ins Maßlose gesteigerte Vereinswesen erhitzen die Köpfe und zwingen die Geister zu immer neuen Anstrengungen und rauben die Zeit zur Erholung, Schlaf und Ruhe; ... die moderne Literatur beschäftigt sich vorwiegend mit den bedenklichsten Problemen, die alle Leidenschaften aufwühlen, die Sinnlichkeit und Genussucht, die Verachtung aller ethischen Grundsätze und aller Ideale fördern; sie bringt pathologische Gestalten, psychopathisch-sexuelle, revolutionäre und andere Probleme vor den Geist des Lesers; unser Ohr wird von einer in großen Dosen verabreichten, aufdringlichen und lärmenden Musik erregt und überreizt, die Theater nehmen alle Sinne mit ihren aufregenden Darstellungen gefangen ...“¹

Die Medien fungieren damals wie heute als Taktgeber und Schrittmacher eines Beschleunigungsprozesses, der alle Lebensbereiche ergreift. Aussagen über den



Niedergang der Kultur finden offenbar immer dann öffentliche Resonanz, wenn Entwicklungsschübe bisherige kulturelle Gepflogenheiten in Frage stellen und entwerten.

Heute sind es die gefühlskalten und beziehungsunfähigen Cyberzombies, vor denen Clifford Stoll, ein zum Medienkritiker konvertierter Internetpionier, im SPIEGEL warnen darf: Das Internet sei des Teufels, es werde „entsetzliche Auswirkungen auf die Ausbildung und Erziehung haben“, und es sei kein Zufall, dass jugendliche Amokläufer „all ihre Freizeit im World Wide Web verbracht haben.“²

Den apokalyptischen Warnungen vor dem Untergang der Kultur stehen überzogen optimistische Szenarien über die Segnungen des technischen Fortschritts entgegen. Sicherlich nicht zufällig spielt sich dieser Kampf der Zukunftsprognosen mit Vorliebe auf dem Schauplatz der Bildung ab.

Seit der Erfindung des Telefons wird jede neue technische Entwicklung – von der Schallplatte über Radio, Film und Fernsehen bis zum Computer und Internet – von Prophezeiungen über den Eintritt in das goldene Zeitalter der Bildung begleitet, einem Zeitalter, in dem die bisherige Schule obsolet geworden ist, weil es bessere und bequemere Transportwege für das Wissen auf der Höhe der Zeit gibt.

Erstaunlich, dass diese Debatte immer wieder geführt wird, obwohl das entscheidene Argument gegen die Überschätzung der Medien schon von Sokrates in seiner Kritik an dem damals neuen Medium Buch formuliert wurde: Bücher vermitteln, so wird Sokrates im Phaidros wiedergegeben, nur den Schein der Weisheit, sie können den Dialog nicht ersetzen, da sie nur scheinbar Antworten auf Fragen geben.

„Du könntest glauben, sie sprächen, als verstünden sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Besagte, so bezeichnen sie doch nur stets ein und dasselbe.“ Die Schrift überliefert ‚totes Wissen‘: Wissen, das wachsen und Samen tragen soll, muss im Gespräch nach den „Vorschriften der dialektischen Kunst“ gesät und gepflanzt werden.³

Die neuere Platon-Forschung verweist mit Nachdruck darauf, dass man diese ‚Medienkritik‘ nicht mit dem ironischen Hinweis übergehen kann, dass uns diese Argumente nur dank der bewahrenden Kraft der Schrift erhalten wurden.

Das Ausklammern und Aussparen bestimmter Fragen in den Dialogen zeigt, dass es einen mündlichen oder ungeschriebenen Platon gibt. Diese ‚Esoterik‘ der platonischen Philosophie ist nicht mit Geheimhaltung zu verwechseln, sondern beruht



auf der Einschätzung, dass der schriftlichen Belehrung klare Grenzen gesetzt sind, über viele Dinge „müsse man in langem philosophischem Zusammenleben privat reden, bis die entscheidende Einsicht aufgeht, nicht aber öffentlich schreiben ...“⁴

Die Medien ermöglichen es, die Borniertheit unseres unmittelbaren Erfahrungs- und Kommunikationshorizonts zu überschreiten, sie eröffnen neue Zugriffs- und Bearbeitungsmöglichkeiten, sie ersetzen aber nicht das Lernen in der unmittelbaren personalen Beziehung. Medien nützen nur dem etwas, der bereits über Wissen verfügt. Lernen kann nicht mit dem bequemen, schnellen und möglichst umfassenden Zugriff auf die jeweils aktuellen Informationen gleichgesetzt werden. Lernen im Sinn von Bedeutungszuweisung und Aushandeln von Sinn ist an den Dialog und die unmittelbare Kommunikation gebunden.

In absehbarer Zeit werden auch die Schülerinnen und Schüler der Sophienschule über ihren eigenen Laptop verfügen, auch wenn der Apparat dann anders heißen und funktionieren mag. Lehr- und Lernprozesse werden sich wie bereits in den letzten 100 Jahren ändern, aber Schule als gemeinsamer Lernort wird sich nicht im Cyberspace auflösen.

Wolf-Rüdiger Wagner

Leitender Direktor beim Niedersächsischen Landesinstitut
für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen
und in der Medienpädagogik (NLI)

¹ *Erb, Wilhelm*: Ueber die wachsende Nervosität unserer Zeit, Heidelberg 1893, S. 20.

² *Stoll, Clifford*: Ein faustischer Pakt, SPIEGEL vom 18.10.1999, S. 302.

³ *Platon*, Sämtliche Werke, Bd.4, Rowohlt's Klassiker, S.56.

⁴ *Szlezák, Th. A.*: Dem Geheimnis Platons auf der Spur – Schritt für Schritt wird die „ungeschriebene Lehre“ des größten europäischen Denkers rekonstruiert, in: Süddeutsche Zeitung vom 11./12.03.1995, S.I.

Sophienschule Hannover
im INTERNET
www.sophienschule.de

eMail-Adressen:

Leitung@sophienschule.de
Sekretariat@sophienschule.de
Jubilaem2000@sophienschule.de
Festschrift@sophienschule.de
Goetterbote@sophienschule.de
Ehemallge@sophienschule.de
Foerderverein@sophienschule.de

Schüleraustausch:

Israel@sophienschule.de
Frankreich@sophienschule.de
Polen@sophienschule.de

Webmaster: Herr ISL
Webmaster@sophienschule.de



Die Goldene Sophie. Thema mit Variationen

1. Variation

Kurfürstin Sophie an ihre Nichte Elisabeth-Charlotte (Lieselotte) v. d. Pfalz

Vielliebe Nièce und Freundin!

Ew. Liebden tue ich zu wissen, daß die hohe Schule für die weibliche Jugend zu Hannover, so meinen Namen trägt, selbigen Tages jubiliert, maßen sie fünfund-siebenzig Jahre vollendet. Wir sind höchlichst enchantiert; und urteilt selber, ob wir dessen Ursach haben. Die Instruktion derer Schülerinnen währet neun Jahre, worinnen sie nicht allein zu jungen Demoiselles heranreifen, so auf dem Parquet eine ebenso perfekte Conduite zeigen wie in der Familie, sondern auch, was sie ja heutigen Tages vonnöten haben, in dem, was sie ihre Berufung nennen, wohl instruiert sind: Sie müssen Objekte von allerhand Gattung lernen:

Sich eifrig zu tummeln im Reigen und an absonderlichen Geräten, im Gesang und im Spielen von Flöte und Violon vor die so tanzen wollen, im Parlieren unterschiedlicher Sprachen, auf daß sie in Frankreich und Engelland dessen eine schöne Probe geben.

Wo ich davor gesorget, daß die Schule meinen Namen trägt, so habet es Euch desto leichter zu getrösten, als ich ingleichen angeordnet, daß die Damen, so ihr vorstehen, immer Euren Vornamen Elisabeth tragen.

Eure ganz ergebene Schwester und Dienerin

Sophie

2. Variation

Der nationale Wachtposten, Zeitung der Vaterlandsfreunde, Mitte Juni 1975

Zum Jubiläumsfest der Sophienschule sollte man herzlich gratulieren, wenn man's nur könnte. Denn was sich an Undeutschem, an bedauerlich sansculottenhaft Freisinnigem da eingeschlichen hat, kann das Herz eines aufrechten Patrioten nur mit Sorge erfüllen. Da reist man nach Prag, nur um einem kommunistischen Lande seine zage Willfähigkeit zu beweisen, man liest des tschechisch-amerikanisch-schweizerischen Renegaten Thomas Manns ‚Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull‘, um die beabsichtigte Wehrkraftzersetzung literarisch zu tarnen. Man liest ungepflegt bärtige und langhaarige Pseudoliteraten, die mit heiligen Symbolen ein frivoles Katz- und Mausspiel treiben oder aus einer Gruppe eine Dame ins Bild bringen, die kaum verhüllt treibt, was man ehemals frei heraus Rassenschande nennen



konnte. Die Gracchen, ein zügellos revoltierendes Brüderpaar von sonst guter Familie, werden als vorbildlich gefeiert. Man lässt unsere nordisch bestimmten Töchter bedenkenlos von Fremdvölkischen unterrichten, von einer Welschen, einer Amerikanerin, ja sogar ein Pakistani darf hier wirken. Kein Wunder, wenn die Anforderungen und damit die Leistungen Jahr für Jahr zurückgehen; die Aurea mediocritas beherrscht alle Disziplinen und, wenn es noch eine Aussicht auf Erfolg hätte, möchte man rufen: „Videant consules!“

Martin Luther, Sendbrief an den christlichen Adel der Sophiennation

Gnade und Friede zuvor, achtbare und würdige Frauen, Herren und Freunde!

Ich bedenke wohl, daß mir's nicht wird unverwiesen bleiben, als vermesse ich mich, Euren Kreis anzureden. Allein, es sei! Es ist ein fein Ding, daß ihr euch männiglich versammelt in der Freundschaft der Geister und euch nicht lasset begnügen mit des Leibes Speise. Vorzüglich ist es ein köstlich gut Werk, daß ihr euch der Jungfräulein in eurer Stadt annehmet, damit sie behend und geschickt werden, dort zu wirken, wohin sie hernachmals gestellet werden, und daß ihr sie in Stand setzet, unter ihresgleichen das Maul frei aufzutun. Des Weiteren habe ich vernommen, wie gar löblich ihr zu Hambühren als die hierzu Berufenen der Erziehungsaufgabe waltet. Möge Euer Werk bleiben und Bestand haben durch die Zeiten!

Zeitschrift für angewandte politologische Soziologie, I, 6

In der Pluralität unserer spezifisch existenziellen Position ist eine Institution wie die Sophienschule restlos legitim. Als signifikantes Merkmal ist zu nennen die absolute Stringenz, mit der voll integrierte Sozialisation intendiert wird, indem man die Lehrinhalte den Edukationsobjekten gleichzeitig kumuliert und doch selektiv vorgeht, was die kognitiven ebenso wie die emotionellen Anlagen synchron differenziert. Charakteristisch ist, dass die Unterrichtseinheiten absolut kreativ orientiert sind, woraus optimale Sensibilisierung der Schülerinnen resultiert.

Flugblatt der Neo-chaotischen Stalino-Maoisten, 20.6.1975

Was sich für die Creme der bourgeoisen Gesellschaft hält, feiert heute das 75-jährige Jubiläum der Intelligenzkaserne, die bezeichnenderweise den Namen einer durchlauchtigsten Kurfürstin trägt. Der reaktionäre Klüngel der Sophienschule hat wieder

3. Variation

4. Variation

5. Variation



brav funktioniert, oder vielmehr: Die traditionslüsternen so genannten Pädagogen haben 80 Abiturientinnen, fröhlich-normale Mädchen, in neun Jahren zu ihren sozial-repressiven Rollenvorstellungen umfunktioniert. Und neunhundert weitere sind in der Mache, damit nur ja der Leistungsgesellschaft kein gefügiger Diener verloren geht. Niedersachsen kann beruhigt einer Zukunft entgegensehen, die in ihren Lehrsälen, Kirchen, Rechtsanwaltskanzleien, Rathäusern, Arztpraxen und Familien völlig angepasste Marionetten mit gebrochenem Rückgrat – wie gehabt – sehen wird, auf dass die Ausbeutung der Unterprivilegierten auch hier ihre fröhliche Fortsetzung finden kann. Lieb Vaterland, magst ruhig sein!

6. Variation

Goethe-Schiller, Die Reifeprüfung der Eleonore Stuart

Lehrer: Du siehst mich lächelnd an, Eleonore,
und siehst dich selber an, und lächelst wieder;
sprichst dann vergebens viel, um zu versagen.
Was ist der langen Rede kurzer Sinn?
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!
Von wannen kommt dir d i e s e Wissenschaft?
Zwar hört' ich viel, doch möchte ich alles wissen.

Schülerin: Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
und was man weiß, kann man nicht brauchen.
Hier ist die Stelle, wo ich sterblich bin
in meines Nichts durchbohrendem Gefühle.

Lehrer (*schließt die Prüfung mit den Worten*):
Deines Geistes hab ich einen Hauch verspürt!

Schülerin (*draußen zu ihren Mitschülerinnen*):
Der Prüfling hört vom andern nur das Nein.
Da drinnen aber ist's fürchterlich,
und der Mensch versuche die Götter nicht!
Ein Schlachten war's, nicht eine Schlacht zu nennen.
Alles auf der Welt lässt sich ertragen,
nur nicht eine Reihe von Prüfungstagen.
Ich denke, einen langen Schlaf zu tun,
denn dieser letzten Tage Qual war groß.



Drittklassige Tageszeitung

Was die Sophienschule anbetrifft, so würde ich ihr einen hohen Stellenwert zuerkennen, hat sie sich doch voll und ganz der Erziehung als auch dem wissenschaftlichen Unterricht hingegeben. Gegründet im Jahre 1900, wird sie zwischenzeitlich durch 70 Lehrer und 900 Schülerinnen vertreten. Ein Mitglied unserer Schriftleitung, des meistgelesenen Blattes in dieser Gegend, hat die Erlaubnis bekommen, einem Unterrichtsvormittag beiwohnen zu dürfen, und ist sein Eindruck der folgende:

„Ich würde in etwa sagen, man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen optimalst geschult werden und die Problematik, die auf sie zukommt, vollinhaltlich in den Griff bekommen, weil sie in allen irgendwie relevanten Fragen, die im Raume stehen, den richtigen Einstieg finden. Sie haben die Möglichkeit bekommen, heikle Fragen anschneiden zu können, weil alles Unfortschrittliche in Wegfall gekommen ist. Bei dem Schulfest, das ihnen jetzt ins Haus steht, werden Mädchen aller Klassenstufen Theater spielen und mit ausgewogenen Geesten sogar in Veersen sprechen.“

7. Variation

Homer, Odyssee 25. Buch (Kirke weissagt ihrem Sohne Telegonos, der Lehrer werden will, was er an Abenteuern erleben wird)

Hast wie Odysseus du erst Charybdis und Skylla gemieden,
 siehe, so kommst du ins Land der Sophien, die neunfach gegliedert.
 Sei auf der Hut, denn Gutes und Schlimmes gilt es zu sondern.
 Manche versuchen voll Tücke, den Anfänger glatt zu betören,
 Freundlichkeit heuchelnd und Charme und liebenswürdigen Eifer,
 ja, sie genießen's wohl auch, mit typisch weiblichen Listen,
 mit der Kosmetik und dem, was Maxi und Mini verstaten,
 junge Adepten zu blenden. Sei standhaft, ich wiederhol' es.
 Aber aufs Ganze gesehen ist's schwer, etwas Schöneres zu finden:
 Fröhlich sind sie und gesund, anmutig und bestens erzogen,
 folgen den Worten des Lehrers mit unnachahmlicher Güte.
 Schier unersättlich sind sie, Grammatik und Stil zu begreifen:
 Die mathematischen Regeln und sinnverwirrenden Zeichen,
 Bruchstriche, Wurzeln, die Formeln mit $r^2 \Pi$, Asymptoten,
 all das begeistert sie hell, sie stecken voll Enthusiasmus,

8. Variation



wenn's um Geschichte sich handelt, um Barbarossa und Engels,
Salamis und die Kommune, um Mehrwert und Ostrakismos.
Lieber, du kannst nicht ermessen, was dein in der Seelhorst noch harret:
Freue dich, denn du erwähltest den schönsten aller Berufe!

Kurt Person



Sophies Reisen





Unsere Partnerschule in Indien

Seit 1960 steht die Sophienschule mit der St. Theresa's Gins High School in Bettiah, in Nord-Bihar gelegen, in freundschaftlicher Verbindung. Es ist in den vergangenen Jahren darüber kurz berichtet worden. Diesmal möchten wir Ihnen durch Auszüge aus Briefen der Schulleiterin Schwester Sigrid Voggel einen genaueren Einblick geben.

„Als Schwester Oberin vor 42 Jahren die Schule in Bettiah anfang, wollte niemand die Mädchen schicken. Für Jahre mußte sie täglich von Haus zu Haus gehen und die Kinder persönlich abholen, sonst wären sie nicht gekommen. Daß Mädchen eine Schulbildung haben sollten, leuchtete den Leuten nicht ein. Als sie nach dem großen Erdbeben 1934 die jetzige Schule aufbaute, sprach man in der Stadt herum, daß sie ihren Verstand verloren habe. Niemals würden so viele Mädchen in die Schule gehen. Sie jedoch hielt zäh an der Auffassung fest, daß ohne Erziehung der Frau in keiner Hinsicht ein wesentlicher Fortschritt gemacht werden könne. Sie hat es noch erleben dürfen, daß ihr Werk zu der bedeutendsten Mädchenerziehungsanstalt Nordbihars heranwuchs.“

Juli 1960

„Unser diesjähriges Maturaergebnis war recht befriedigend. Wir hatten 30 zur Prüfung geschickt. Die hiesige Matura ist etwas niedriger als daheim. Acht bestanden mit Durchschnitt sehr gut, 21 mit gut, befriedigend 0, und eine Schülerin fiel durch. Trotz der guten Leistungen sind die Mädchen arm dran. Sehr wenige dürfen sich selbst einen Beruf wählen, eine ganze Reihe ist schon verheiratet. Durch Filme, Bücher und Zeitschriften hört unsere Jugend, wie die Frauen in den westlichen Ländern gehalten sind, und so fällt es ihnen von Jahr zu Jahr schwerer, sich den eisernen Familien- und Kastentraditionen zu fügen. Die Frau ist einfach rechtlos dem Manne gegenüber, und es wird noch viele Jahre dauern, bis sie als ebenbürtig behandelt wird. Gesetzlich ist die Frau in Indien gleichberechtigt. Die Mädchen sind immer noch eine Last in der Familie, weil sie eine hohe Heiratsmitgift bringen müssen, so hoch, daß eine Familie mit mehreren Mädchen finanziell ruiniert ist. Je höher aber ein Mädchen Studien vorweisen kann, desto niedriger ist die Mitgift. Das ist ein Grund, warum heutzutage so viele Hindus ihre Töchter zur Schule schicken.“

Dezember 1961

„Soeben habe ich etwa 120 unserer Schulkinder Lichtbilder ‚Vom Fischer und seiner Frau‘ gezeigt. Ich weiß nicht, ob je ein deutsches Theater ein dankbareres Publikum gehabt hat als ich. Schnell bekam der Fischer den Hindinamen: Santosch’ –



der Zufriedene, und seine Frau: ‚Swarti‘ – die Habgierige, Selbstsüchtige. Sogar für Mantje, Mantje, timpete fanden wir einen Hindi-Spruch. Ich erzählte, daß der Projektor von einer deutschen Schule sei. Die Kleinen fragten: ‚Haben uns die deutschen Mädchen so gern? Haben sie uns auch gern, wenn sie sehen, daß wir eine braune Haut haben?‘ ‚0 ja‘, sagte ich, die ‚Hannover-Mädchen haben gerne eine braune Haut, und wenn sie selber keine haben, brauchen sie viel Creme.“

„Wir hatten einen großen Gemüsegarten angelegt, und so konnten wir dieses Jahr unsere Schülerinnen mit vitaminreicher Kost versorgen. Wir haben zwar keine Kühlanlagen hier, aber mit kluger Bewirtschaftung können wir hier das ganze Jahr frisches Gemüse erhalten. Ich will versuchen, von Deutschland noch etwas bessere Samen zu erhalten. In den Wintermonaten gedeihen hier alle europäischen Gemüse, im Sommer gurkenartige Gewächse und Melonen. Es wäre nicht nötig, daß in Indien ein einziger Mensch hungert, wenn die Landwirtschaft und der Gartenbau auf der Höhe wären. Wir verlangen jetzt von unseren Schülerinnen, daß sie, bevor sie unsere Schule verlassen, einen kleinen Hausgarten versorgen können.“

Februar 1962

„Wir hatten viermal Überschwemmung in drei Monaten, auch zwischenhinein ging das Wasser nur langsam zurück. Die Gegend ist topfeben, und die einzigen höheren Punkte sind die aufgeschüttete Bahnlinie und die Überlandstraße. Menschen, Vieh und Geflügel, kurz, alles was sich retten konnte, flüchtete sich auf die Bahnlinie und die Straße. Weite Strecken waren wie ein Meer, und nur die Baumkronen schauten heraus. Viele Dörfer wurden ganz weggewaschen, viele Hütten stürzten ein. Zahlreiche Menschen und viel Vieh und Geflügel kamen ums Leben, nicht zu reden von der Ernte, die um mehr als die Hälfte verdarb.“

Oktober 1962

„Wir haben den ganzen Garten voll schönem deutschem Gemüse, von Ihrem Samen. Wir sind jetzt doppelt froh darum. Sie wissen ja, was für schwere Sorgen über Indien hereingebrochen sind mit dem Einfall der Chinesen. Wenn auch noch genug Nahrungsmittel im Land sind, der Transport wurde sofort gehemmt, und in einer so abgelegenen Gegend wie der unsrigen spüren wir das sehr.“

Dezember 1962

„Unsere Haushaltungsschule ist nun bald fertig. Die Arbeiten ziehen sich zwar hinaus, aber es geht doch sichtbar dem Ende entgegen. Wir haben dieses Jahr dank Ihrer Hilfe sehr viel Gemüse gehabt. Jetzt haben wir noch etwas Lauch und

20.5.1963



Paprika. Die Zwiebeln haben wir letzte Woche geerntet. Sonst ist der Garten jetzt leer. Es ist die allerheißeste Zeit und ohne Regen. Erst Mitte nächsten Monats kommt die Regenzeit, und dann wachsen nur Gurken und Kürbisse, im August fangen wir dann wieder mit der Saat des anderen Gemüses an.

Wir hatten auch viele Fische dieses Jahr, und ich werde wieder Fischbrut kaufen und in unseren Teich einsetzen. In unserem kleinen Gut mit dem Waisenhaus bauen wir gegenwärtig einen Kuhstall.“

1964 „Wir erleben hier gegenwärtig eine große Teuerung. Die Lebensmittelpreise steigen, aber nicht die Löhne. Die Staatsbeiträge für die Schulen wurden gekürzt. Indien muß mehr für seine Armee aufwenden. Wieder kommen Flüchtlinge in Scharen aus Pakistan, diesmal größtenteils Anhänger der christlichen Religion, Hindus und Mohammedaner. Auch wir in Bettiah erwarten 1000 Familien.“

20.3.1964 „Wir haben seit Januar eine landwirtschaftliche Beratungsstelle hier, wo man gutes Saatgut und Kunstdünger kaufen kann. Der Leiter kommt manchmal zu uns herüber und schaut im Garten nach. Er hat fast nichts zu tun. Die Leute haben den Wert der Beratungsstelle nicht erfaßt. Er ist froh, wenn wir hingehen. Es ist nämlich hier fast ungeschriebenes Gesetz, wer unser Vertrauen hat, dem glauben die Leute. Und nicht etwa nur die Christen.“

Juli 1964 „Gegenwärtig bedrücken zwei riesige Probleme das Land: die Nahrungsmittelknappheit und das Flüchtlingsproblem. Wir haben hier Rationierungskarten für Weizen, Reis und Zucker, doch eigentliche Hungersnot ist nicht.

Die Leute kommen natürlich mit absolut nichts, auch die Frauen haben kaum etwas, sich zu bedecken. Ich habe nach Deutschland geschrieben um Kleider und Wolldecken, und die erste Sendung ist unterwegs. Wir öffnen eine Arbeitsschule im Lager und arbeiten an den freien Halbtagen und am Sonntag dort. Von morgen holen wir auch eine Gruppe Mädchen in unsere Haushaltungsschule. Wir tun, was wir können, aber das Elend können wir nicht wegnehmen. Wir haben jetzt Regenzeit, und die Zelte sind nicht dicht.“

Dezember 1964 „Wir konnten eine ganze Reihe Projekte durchführen: Wir haben eine eigene Klasse für Mädchen aus dem Flüchtlingslager, die von uns auch Nahrung und Kleidung erhalten. Wir haben eine Schneiderei, wo die Kleider, die wir von Europa erhielten,



für die Flüchtlingskinder geändert werden. Wir schenkten unseren armen Schulkindern Milch aus, kauften Weizen und gaben ihn zu niederen Preisen an die armen Arbeiter aus, um sie vor dem ärgsten Hunger zu bewahren. Unsere Schwestern, teilweise allein, teilweise mit den Schülerinnen des Lehrerinnenseminars, besuchten das Flüchtlingslager und die Aussätzigensiedlungen und brachten Arznei. Wir konnten sechs Schulzimmer fertigstellen, und so sind nur noch drei Klassen übrig, die kein richtiges Klassenzimmer haben.“

„Dies Jahr war ein sehr bewegtes. Wir hatten Hungeraufstände und dann den Krieg an der Grenze mit all der Angst und Unsicherheit. Auch jetzt ist die Gefahr nicht vorüber.

Januar 1965

Wir bestreben uns, unsere Schule mehr und mehr auszubauen, um dem Lande nützlich zu sein. Ich habe im August drei junge indische Schwestern erhalten mit guten akademischen Graden. Sie arbeiten vorzüglich. Vorgestern kam eine junge Amerikanerin vom Friedens-Corps an, die Kurse für Geflügelhaltung geben wird. Sie ist Methodistin. So sind wir in jeder Beziehung eine recht gemischte Gesellschaft – Religion, Nationalität, Sprache. Das ist gut so. Bis Ende Dezember werden einige weitere Schlafräume fertiggestellt, so daß wir die Schülerinnen für einen einjährigen Haushaltungskursus unterbringen können. Wir brauchen noch mehr Gartenland für unser Praktikum.“

„Am 2. September kam die Sendung in bestem Zustand an, die Kleider sowohl als auch die Lebensmittel. Die Babynahrung habe ich sofort halb ins Waisenhaus und halb ins Spital gegeben. Die Schwestern haben sehr darauf gewartet, sie hatten nichts mehr für die ganz Kleinen. Die Zahl der weggeworfenen Kinder ist stark im Ansteigen. Es sind selten Buben, meist Mädchen, und es ist wohl die allgemeine Nahrungsmittelnot, die die Leute zu einem solchen Schritt bewegt.

September 1966

Die Schule macht schöne Fortschritte. Ich konnte eine Schwester in die Sommerschule der Ford Foundation schicken, für Chemie, und eine zum Englisch-Kurs des Britischen Instituts. Alle Klassen sind übertoll. Die High School, das Lehrerinnenseminar, der hauswirtschaftliche Zweig, die Klasse für Flüchtlinge, sogar der Kindergarten. Schulgeld bekomme ich wenig, da es den Leuten an Essen fehlt.“

„Wir gingen auch sofort daran, Pläne auszuarbeiten, um eine Notküche für etwa 1000 Personen einzurichten. Sie wissen ja aus den Zeitungen, daß es in unserer Provinz Bihar nicht gut geht. In Champaran hatten wir etwas Regen, und wenn die

Dezember 1966



Ernte auch nicht gut war, etwas ist doch gewachsen. In Süd-Bihar ist der letzte Reishalm verdorrt. Wenn nicht Lebensmittel von auswärts gesandt würden, hätten wir noch viel mehr Todesfälle an Hunger. Wir konnten bis jetzt immer wieder, wenn auch mit Mühe, die notwendigen Nahrungsmittel aufbringen. Besondere Sachen, wie z. B. etwas Weißmehl für Weihnachten, kann man dieses Jahr nicht erwarten.

Gestern sollten wir unsere Schule schließen. Alle High Schools und Colleges wurden geschlossen wegen der schweren Studentenunruhen. Wir stehen mitten im Examen, und so arbeiten wir weiter bis morgen abend, wenn möglich, und dann schließen wir für Weihnachten. Trotz aller Sorgen freuen wir uns darauf, besonders auf ein paar ruhigere Tage. Ich plane mit den Schwestern einen Ausflug in den Dschungel. Bis dann kommt vielleicht der Weizen an, damit wir mit der Aussaat beginnen können. Die Extrakosten kann ich mit Ihrer Gabe decken und auch unsern Lehrerfamilien etwas Reis kaufen. Die sind übel dran, betteln können sie nicht, und reichen tut's nirgends.

Deutschland hat in Indien einen guten Namen, nicht nur wegen der Stahlfabrik in Rourkela, die nach den Anfangsschwierigkeiten sich sehr gut entwickelt hat, sondern vor allem durch die großzügige Hilfeleistung. Obgleich eine Hungersnot in einem überbevölkerten Land, das dazu noch an einer mangelnden Organisation leidet, um es sanft zu sagen, schrecklich ist, – die Zusammenarbeit der Hilfsorganisationen ist wunderbar. Besonders die Deutschen haben ein gutes Beispiel gegeben, und zwischen katholischen und evangelischen Missionen ist Zusammenarbeit und Freundschaft entstanden.

Wir sind fast die einzige High School, die das neue Schuljahr angefangen hat. Die Regierungsschulen sind alle geschlossen bis nach den Wahlen. In Patna und vielen anderen Städten waren blutige Studentenunruhen. Die jungen Leute sind aufgebracht, schon wegen der kleinsten Herausforderung schlagen sie sich mit der Polizei. Die jungen Leute sehen im Kino und hören im Radio, wie man anderswo lebt. Sie schieben alle Schuld der Regierung zu, sogar, daß letztes Jahr der Monsunregen so schlecht ausfiel. – Ein anderer Grund ist auch der, daß die jungen Leute ohne jede Religion oder Moral aufwachsen. Sie sind dem Namen nach Hindus, aber die tiefen Werte ihrer Religion sind ihnen ganz fremd.“

Juni 1967

„Ich hoffte, dies Jahr nach Deutschland auf Heimaturlaub kommen zu können und Ihnen einmal meinen persönlichen Dank abstaten zu können. Aber die Arbeit ist hier so dringend, daß ich mit einem guten Gewissen nicht wegkonnte. Unsere Leute



hungern, nicht nur die ganz Armen, auch der Mittelstand. Ich habe gegenwärtig über 250 Männer und Burschen beschäftigt in einem Food for Work-Programm. Wir bauen Häuschen für arme Familien. So haben wir beides: Arbeits- und Nahrungsbeschaffung und Unterkunft für arme Familien. Die Hilfe wird ohne Rücksicht auf Religion gegeben. Die Mittel muß ich zusammenbetteln. Trotzdem es auch für uns beängstigende Stunden gibt, immer wieder kommt uns die Kraft zum Weitermachen. Neben dem Food for Work-Programm haben wir jetzt in den Ferien auch Klassen für Kinder, die sonst nicht in die Schule gehen. Sie müssen sich erst das Essen verdienen, indem sie etwas lernen. Es kommen so viele, daß wir fast nicht durchkommen. Nur den Kranken und Alten geben wir Essen ohne Gegenleistung. Jetzt warten wir mit Sehnsucht auf den Monsum. Mit dem Regen kommt auch die Hoffnung auf eine Ernte. Bis jetzt hatten wir seit letzten Oktober kaum einen nennenswerten Regen.“

„Wir treffen nun alle Vorbereitungen für einen Kursus vom 10.-20.1. ‚Food Production and Community Development‘. Unsere Gedanken kreisen fast nur noch um einen Punkt: Wie können wir mehr helfen?“

Dezember 1967

Renate Becker, Sr. Sigrid Voggel

Schule in Sri Lanka

Mein Vater leitet ein Projekt der Bundesregierung Deutschland im Nordosten Sri Lankas, Trincomalee, das sich mit Bildung in kriegsbetroffenen Gebieten beschäftigt.

Was für eine Rolle aber spielen Schule und Bildung für einen Schüler, der in einem solchen Gebiet lebt und für den eine gute Bildung wahrscheinlich die einzige Möglichkeit darstellt, diesen Umständen zu entfliehen? Um mir darüber ein Bild zu machen, führte ich ein ausführliches Interview mit einer 17-jährigen Schülerin des St. Mary's College in Trincomalee:

A: „Vidhya, wie viele Schüler befinden sich auf deiner Schule?“

V: „1500, von der ersten bis zur dreizehnten Klasse, jeweils vierzügig.“

A: „Und wie sieht ein normaler Schultag für dich aus?“

V: „Der Unterricht beginnt um 8 Uhr. Wir müssen aber schon um 7:30 in der Schule sein. Dann wird bis 7:45 Morgengymnastik gemacht, in der letzten Viertelstunde



werden gemeinsam Lieder gesungen. Dann beginnt der Unterricht: Eine Schulstunde dauert 40 Minuten, sodass wir acht Fächer pro Tag haben. Es gibt eine große Pause von 11:00 bis 11:30.“

A: „Welches sind die wichtigsten Fächer?“

V: „Mathematik, wir dürfen übrigens nie einen Taschenrechner benutzen, Tamil und Science, man hat sie jeweils fünf Stunden in der Woche.“

A: „Hört sich ja sehr streng an!“

V: „Ist es auch. Wir müssen außerdem eine Schuluniform mit Krawatte tragen, sogar die Mädchen! Den Stoff dafür bekommen wir jedes Jahr von der Regierung, und meine Mutter muss sie dann nähen. Früher war es mal so, dass man an seinem Geburtstag tragen konnte, was man wollte, das wurde dann aber abgeschafft.“

A: „Wie ist denn das mit dem Rauchen bei euch?“

V: „Rauchen auf dem Schulgelände ist streng verboten. Wird man trotzdem erwischt, werden sofort die Eltern benachrichtigt. Da es sich in meinem Land für Frauen aber sowieso nicht gehört zu rauchen, passiert das auf meiner Schule nicht, weil Jungen und Mädchen auf getrennte Schulen gehen.“

A: „Und wie steht's mit dem Briefeschreiben im Unterricht?“

V: (lacht) „Das ist natürlich auch verboten. Ein Mädchen wurde einmal erwischt, wie es Liebesbriefe schrieb, und flog daraufhin von der Schule. Das war aber hauptsächlich, weil es eben Liebesbriefe waren, sonst wird man nur einen Monat vom Unterricht ausgeschlossen.“

A: „Das hört sich ja so an, als ob sich die Lehrer ziemlich in euer Privatleben einmischen würden.“

V: „Kann man so sagen. Sieht dich beispielsweise eine Lehrerin in der Stadt, wenn du nicht sittsam gekleidet bist, so hat das durchaus schulische Konsequenzen.“

A: „Und das lasst ihr euch so gefallen?“

V: „Das ist keine Frage des Gefallenlassens, für uns ist das selbstverständlich, denn von kleinauf wird uns beigebracht, dass die Schule das wichtigste ist. Tamilen werden in meinem Land nämlich immer unterdrückt, deshalb ist es für uns notwendig, immer besser zu sein als die anderen.“

A: „Sind alle in deiner Klasse dieser Meinung?“



V: „Klar, und unsere Eltern natürlich auch. Deswegen müssen wir nach der Schule noch zu Privatstunden zu den Lehrern nach Hause. Da gehen aber alle hin, diese Privatstunden sind sehr beliebt.“

A: „Warum?“

V: „Weil da Jungen und Mädchen zusammen Unterricht haben, wo sie doch sonst immer getrennt sind.“

A: „Wann habt ihr denn dann eigentlich mal Freizeit?“

V: „Nicht sehr häufig. Wir sind ja den ganzen Tag mit Schule beschäftigt, sodass Hausaufgaben erst abends gemacht werden können. Da sitze ich dann auch noch mal mindestens zwei Stunden dran. Manche schlafen auch, wenn sie mal Freizeit haben, da viele schon um 2 Uhr morgens aufstehen, um für Arbeiten zu üben oder auch Hausaufgaben zu machen.“

A: „Gottseidank gibt's ja noch Ferien!“

V: „Ja! Wir haben dreimal im Jahr Ferien, im April, im August und im Dezember, jeweils zwei Wochen. Allerdings muss man in der elften, zwölften Klasse in den Sommerferien die ersten zehn Tage jeden Morgen von 7:00 bis 11:00 Uhr in die Schule, das ist Pflicht.“

A: „Ein Leben für die Schule, das stelle ich mir nicht sehr einfach vor!“

V: „Sie kommt uns aber auch entgegen: Z. B. kann man Räume in der Schule mieten, um da zu übernachten. Das machen diejenigen, die zu weit weg wohnen, als dass sie jeden Tag die Strecke zur Schule und zurück fahren könnten. Manche Eltern ziehen aber auch extra um, damit ihre Kinder auf eine bestimmte Schule gehen können. Wir ziehen z. B. bald nach Colombo, damit mein Bruder dort Informatik studieren kann.“

A: „Berät einen die Schule eigentlich bezüglich der Berufswahl?“

V: „Nicht direkt. Man kann allerdings von der neunten bis zur elften Klasse wahlweise das Fach ‚commerce and accounts‘ belegen. Da wird man mit dem Bankwesen usw. vertraut gemacht.“

A: „Du sagtest, die Schule komme euch auch entgegen. Kannst du noch Beispiele nennen?“

V: „Es wird versucht, den Schulalltag so attraktiv wie möglich für uns zu gestalten. Es gibt auch Veranstaltungen wie z. B. den ‚Sportsday‘, wo es um Hoch- und Weitsprung, Laufen und Werfen geht. Dann gibt es den ‚Englishday‘, einen Wettbewerb um kreatives Schreiben. Der Gewinner darf nach Colombo, um an



größeren Wettbewerben teilzunehmen. Außerdem haben wir den ‚Tamilday‘, einen Tanzwettbewerb mit traditionellen Tempeltänzen, die man hier an der Schule erlernen kann. Und wir haben ‚Pricegiving‘. Das bedeutet, dass einmal im Jahr die Schüler, die überdurchschnittlich gute Zeugnisse haben, in der Aula von den Lehrern geehrt werden und Preise wie Bücher, Zertifikate etc. erhalten. Das ist sehr begehrt. Es gibt jeden Freitagmorgen eine religiöse Versammlung für die vielen verschiedenen Religionen, die hier vertreten sind. Die dauert 25 Minuten. Ach ja, und dann gibt es noch so etwas, dass jede Klasse einmal im Jahr Essen zum Verkauf mitbringen muss, das Geld bekommt die Schule.“

A: „Gibt es bei euch eigentlich auch so etwas wie Abistreich?“

V: „Bei uns sammeln die Abiturienten Geld und spenden es der Schule.“

A: „Sie sind der Schule also dankbar?“

V: „Ja natürlich. Ohne sie hätten sie niemals eine so gute Ausbildung erhalten können, wo die doch so wichtig ist. Sogar in dem ärmsten Dorf wird man eine öffentliche Bibliothek finden, damit sich auch die ärmeren Leute bilden können.“

A: „Jetzt habe ich nur noch eine Frage: Was macht ihr, wenn ihr wider Erwarten doch mal Freizeit habt? Ich meine, gibt es denn keine Sportvereine, geht ihr abends nie irgendwohin, was ist mit Kino?“

V: „Unsere Eltern sind sehr ängstlich wegen des Bürgerkrieges und oft auch abergläubisch, sodass sie uns eigentlich vor allem abends nicht rauslassen. Kino ist nur für Erwachsene, und Sportvereine gibt es nicht. Wenn wir Sport betreiben wollen und Zeit haben, treffen wir uns in der Schule zum Basketballspielen oder so, wo sollen wir sonst auch hingehen?“

Anna Serena Hirth



Peace Education

Education in conflict and crisis situations has emerged as a major concern. The middecade meeting of the „Education for all Forum“ in Amman in 1996, stressed the importance of ensuring that education be incorporated within the first conflict interventions. That is, that education should be included early on within the linear relief- rehabilitation- development continuum. Indeed, re-establishing basic social services, including education, are crucial to society's return to normal life.

However, despite growing concerns for education in conflict and the process of recovery, the more fundamental consequences or implications of violence and conflict on education and training do not appear to be receiving serious attention. What attention has been paid to education in conflict situations has traditionally tended to focus on the re-establishment of the normative process in view of fostering stability and the return to normality. „Healing the Wounds“ of conflict is a must! However „Healing the Wounds“ involves more than the rehabilitation of education services and requires a critical re-examination of the role and purpose of education during different phases in the development of political, social and ethnic conflicts. The return to social order implies more than a return to what was being done in the past. We would have to attempt to understand, to the extent possible, what went wrong and what can be learnt?

Such a critical re-examination is crucial, if the reconstruction process is to be viewed as a „window of opportunity“ to redesign an educational system, so as to foster stability and promote peace through the inculcation of new values on principles of justice, solidarity and participation.

Governments cannot determine a people's culture: indeed, they are partly determined by it. But they can influence it for better or worse, and thereby affect the path of development, because economic development in full flowering is part of a people's culture.

In Sri Lanka there now appears to be a general trend to place more emphasis on education for peace as a tool for conflict prevention. The National Education Policy says under the headline of „Education for National Integration, 1996, p.11“:

„There is a great deal of strife and tension within our society which has brought about many traumatic conditions. It is therefore important that there is a

The Sri Lankan Case



reawakening of an active sense of National Cohesion, National Integrity and reinforcement of the senses of National Unity.“

„The teaching of Sinhala to Tamil speaking children and Tamil to Sinhala speaking children will reduce the barriers of communication.“

Concepts on education for conflict resolution, peace and multi-cultural education will be introduced. Extra-curricular activities ... will provide opportunities for children from different ethnic groups to interact.

This means Peace Education is recognized as a tool of prevention and of social reconciliation, given that Peace Education is a long-term process, which aims to modify behavioural patterns through changes in values and perceptions and which expands the educational concept from a narrow focus on the arts and suggests a different way of thinking about it. Educational policy is now directed at encouraging multi-cultural activities. Diversity is now considered a source of creativity. Such a concept is freed from any connotations of ethnic exclusivity.

In this spirit the Sri Lankan-German education program, funded by the „Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit“, has formulated an Agenda. It has the purpose of mobilising the energies of the people, particularly of children and teachers, especially in the North East Province in recognition of today's urgent cultural challenges.

These actions seek to:

- enhance and deepen the discussion and analysis of a multicultural society
- foster the emergence of an intercultural consensus on culture and development, particularly through the national recognition of cultural rights, and of the need to balance these rights with responsibilities
- try to ensure that through intercultural education internal conflicts can be at least reduced
- initiate a process of consultation to all educationists on the island that will lead to a national conference on Peace Education
- promote the widest democratic participation by all, especially women and children.

Implementing activities

The role of education in conflict situations is ambivalent and an almost sensitive area. It may sow the seeds that contribute to the outbreak of violence and



conflict, assist in coping with and recovering from crisis, as well as contribute to the resolution and prevention of such conflicts.

Teachers for example operating from stances that include prejudice and stereotyping cannot help children learn respect with respect to other cultures, social justice and conflict resolution skills. Styles of learning and teaching will need significant reform. It will take a sustained effort to change teacher education and teacher in-service systems in the above mentioned sense.

In this context one of the main tasks in this education program is to seriously rethink current actions, as too often conventional approaches – telling children how to act, how to be „nice and better people“, rather than demonstrating and living those elements that are essential for genuinely peaceful and productive lives.

Furthermore, the introduction of the history of the conflict into teacher training and school curricula would be the best example of an attempt to confront the experience of war and heal emotional wounds. Redesigning curricula for such endeavour implies addressing noncognitive components such as social representations of the other, in order to stimulate a mechanism of dialogue between different parties.

But Peace Education must also be conceived beyond the narrow confines of schooling. Schooling alone cannot have the major impact in promoting peace and mutual understanding if it is not supported through other agents of socialisation and communication such as the family, the media, the street and daily behaviour. Creative initiatives may also be built upon community-based educational alternatives and grass-roots experiences that develop during prolonged periods of crisis. The effort is to struggle against violence at all levels. It is the most important investment in our children's future.

Colombo 1999

Michael Hirth

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit /GIZ

Dr. Michael Hirth unterrichtete als Oberstudienrat mehrere Jahre an der Sophienschule. Er arbeitet für die Bundesregierung in Ländern Afrikas und Asiens in der Bildungshilfe. Zur Zeit lebt er in Sri Lanka und leitet dort das Projekt „Bildung und Erziehung in kriegsbedroffenen Gebieten“.

Der Bürgerkrieg im Nordosten Sri Lankas um die Autonomie der tamilischen Bevölkerung hat in den letzten 15 Jahren Zehntausende von Opfern gefordert. Tausende von Kindern sind Waisen, vertrieben und ohne schulische Versorgung.



Zwei Schülerinnen aus Kolumbien

Im März 1996 hatten 30 Schüler der Deutschen Schule in Cali (Kolumbien) die Möglichkeit, nach Deutschland als Austauschschüler zu fahren, von denen vier nach Hannover kamen. Wir lebten vier Monate lang mit deutschen Familien, deren Kinder – unsere Austauschpartner – an der Sophienschule lernten.

Unsere erste Woche an der Schule war etwas Besonderes: Es war die Projektwoche, und wir konnten auswählen, was wir machen wollten. Wir haben an der Tanzgruppe teilgenommen. Die Spanischgruppe der 13. Klasse hat uns auch in dieser Woche zum Essen eingeladen: Sie haben eine leckere Paëlla gekocht, und am Freitag sind wir zu einer Party gegangen. Wir wurden sehr herzlich aufgenommen.

Allmählich fingen wir an, das Leben in einer ‚echten‘ deutschen Schule kennen zu lernen, das ganz anders war als das Leben in unserer Schule in Kolumbien. (Wir mussten die deutsche Hymne nicht jede zweite Woche singen!) Es hat uns gut gefallen, dass wir die Fächer auswählen konnten, auch dass der Religionsunterricht keine Pflicht war und wir viele Ausflüge zu Gotteshäusern der verschiedenen Religionen machten.

Am Anfang war der Unterricht sehr schwierig, weil wir nur ein bisschen verstehen konnten. Alles, was wir in der Schule gelernt hatten, half uns nicht, die tägliche Sprache zu verstehen. Nachher haben wir uns keine Sorgen mehr darum gemacht, da wir besser verstanden und nicht den Druck der Klausuren hatten ...

Andere Unterschiede zu unserer kolumbianischen Schule waren die Raucherecke – wir dürfen in der Schule nicht rauchen – und das Essen aus dem Milchkeller: Für uns schmeckte es nach nichts, und man nahm zu; in Kolumbien nimmt man zu, aber das Essen schmeckt ... Natürlich hatten wir uns noch nicht an den deutschen Geschmack gewöhnt!

Die Erfahrung, die uns am besten gefallen hat, ist die Klassenfahrt nach Berlin. Wir besuchten viele Orte, die eine besondere Bedeutung für die Geschichte Deutschlands und auch der ganzen Welt haben. Ebenfalls war die Art dieser Fahrt wichtig für uns: ein Besuch in Berlin mit Lehrern, die viele Geschichten zu erzählen hatten, und mit unseren Klassenkameraden gab uns die Möglichkeit, die deutsche Kultur aus einer anderen Sicht anzuschauen.

Schade, dass wir den Abistreich nicht erleben konnten, weil er sich ereignete, als wir in Berlin waren. Wir wussten nur davon, weil andere Jugendliche uns darüber



erzählt hatten, und wir wollten diese Tradition der deutschen Schüler gerne miterleben, aber es war nicht möglich ...

Nun gut, es gibt viel zu erzählen, aber wir können nicht unendlich darüber schreiben. Nur noch eine Sache: So wie einige von unseren Erlebnissen an der Sophienschule beschrieben sind, werden sie in unserem Gedächtnis als einige der besten Erfahrungen unserer Schulzeit bleiben.

Caroline van der Huck, Ana Cecilia Tamayo

Die Sophienschule hatte häufiger Schüler aus dem Ausland zu Gast; der hier veröffentlichte Bericht wurde mitgeteilt von

Barbara Schöne-Harms

Schüleraustauschfahrten nach Israel

Seit 1989 fahren Schülerinnen und Schüler der Sophienschule und der Tellkampfschule jedes zweite Jahr nach mehreren außerschulischen Vorbereitungstreffen nach Israel; ausgespart wurde nur das Jahr des Golfkrieges.

Frau Vismann, eine ehemalige Kollegin der Tellkampfschule, die diesen Austausch zusammen mit Herrn Denecke von der Sophienschule ins Leben gerufen hat, hat ihn unter zwei Leitmotive gestellt, ein Zitat von Ben Chorin und eine alte buddhistische Parabel, die ich hier wiedergeben möchte, wie ich sie in den Reisetagebüchern fand:

Mauern – Schalom Ben-Chorin

Man weiß zu wenig voneinander. Jeder lebt in seinem Getto. Mauern, Klage-mauern, Verleumdungsmauern schließen die Menschen ein. Was wissen die Juden vom Christentum, die Christen vom Judentum und beide vom Islam?

(Ben Chorin, Ich lebe in Jerusalem)

Buddhas Gleichnis vom Elefanten

Ein König ruft Blindgeborene zusammen und stellt sie um einen Elefanten. Jeden der Blinden lässt er einen Körperteil des Elefanten anfassen. Danach fragt er sie, was ein Elefant sei.



Die den Kopf des Elefanten betastet haben, sagen: „Ein Elefant ist wie ein Topf, ein großer Kessel.“ Die die Ohren befühlt haben, sprechen: „Wie ein Tuch ist der Elefant.“ Die die Stoßzähne berührt haben, sagen: „Der Elefant ist gleich einer Pflugschar.“ Und die den Fuß betastet haben: „Der Elefant ist ein Pfosten.“

Und so geht es fort und endet in Geschrei: „So ist ein Elefant!“ – „Nein, so nicht, sondern so!“ Schließlich gehen sie mit Fäusten aufeinander los. – Jeder der Blinden hat tatsächlich Berührung mit der Wirklichkeit; jeder hat Anteil an der Wahrheit.

Von Anfang an war also nicht an irgendeine Art ‚Schüler-Tourismus‘ gedacht, sondern an eine äußerst anspruchsvolle Studienfahrt, bei der Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten sollten, sich mit der Historie und Archäologie des Landes, den in Israel beheimateten Religionen und vor allem den aktuellen politischen Konflikten auseinander zu setzen. Ein Glücksfall war, dass Frau Vismann viele persönliche Kontakte zu Juden und Christen in Israel für den Austausch nutzen konnte, die uns bis heute sehr wichtig sind, und dass sich parallel dazu die *High School Sakhnin* in Galiläa über das ökumenische Begegnungszentrum in Bückeburg um einen deutschen Austauschpartner bemühte. Das Außergewöhnliche an unseren Israelfahrten ist seitdem die Kombination verschiedener Reiseziele mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

In der jeweils ersten Woche leben wir in arabischen Familien in Sakhnin. Sakhnin ist eine Kleinstadt in den Bergen Galiläas mit einer gemischt moslemischen (90%) und christlichen (10%) Bevölkerung, nicht weit entfernt von den größeren Städten Akko und Haifa. Die Infrastruktur ist aufgrund der Benachteiligung der arabischen Orte durch den Staat Israel ziemlich schlecht. Umso stolzer ist Sakhnin auf seine 1969 gegründete Oberschule, an der ca. 1500 Schüler und Schülerinnen der Jahrgänge 9-12 unterrichtet werden; ihr Abschluss ist in der Regel das Abitur.

In Sakhnin gewinnen wir nicht nur Einblick in arabische Lebensgewohnheiten und das Schulwesen, führen nicht nur heftige Debatten über die problematische Situation der Araber in Israel, genießen dort nicht nur – von Herzen dankbar – eine großartige Gastfreundschaft vor Ort. Wir bekommen obendrein von unserer Partnerschule einen Bus gestellt, der uns zahlreiche Exkursionen zu unterschiedlichen Zielen in Galiläa ermöglicht. Unsere Fahrten führen uns z.B. nach Nazareth, an den See Genezareth, zu den Ruinen von Bet She’an, an den Jordan, nach Safed, ein früheres Zentrum jüdischer Mystik, nach Caesarea Philippi, auf die Golanhöhen



und nach Akko, wo es eine wunderschöne Moschee zu besichtigen gibt. Sich von Sakhnin zu trennen, ist bisher allen Gruppen sehr schwer gefallen; fast immer flossen zum Abschied Tränen.

In der zweiten Woche wohnen wir in einem Hotel in Jerusalem. Diese Stadt ohne intensive Gefühle zu erkunden, ist kaum möglich: auch hier Jahrtausende bei jedem Schritt und Blick, zugleich quirlige Vitalität; allgegenwärtige Präsenz der ungleichen ‚Nachkommen Abrahams‘, des Judentums, Christentums, Islams; eine Vielfalt ethnischer Gruppen, deren Kleidung und erkennbare Gebräuche das breite Spektrum ihrer unterschiedlichen Lebensauffassungen verdeutlichen. Wir wissen und hören täglich: Auch mögliche Feinde leben hier brisant nah beieinander, auf Versöhnung angewiesen und doch oft nicht bereit dazu. Aber wir haben kein Recht zu moralisieren: Fast schockartig trifft uns die Erinnerung an deutsche Schuld spätestens beim Besuch der Holocaustgedenkstätte Yad Vashem; Scham und tiefe Trauer brechen auf.

Strahlend blauer Himmel, vergnügt hektisches Treiben, Vorsichtsmaßnahmen wegen eventuell drohender Attentate, freundschaftliche Erinnerungen an Sakhnin, beschämtes Gedenken – die Fülle des Erlebten ist kaum zu bewältigen.

Stellvertretend für viele interessante Begegnungen ein paar Grüße aus unseren Reisetagebüchern:

Leo Baeck Institut, Haifa, 17.10.1989:

Dienstag
17.10.89

Leo-Baeck-Institut in Haifa

We strive to teach our young people tolerance,
understanding and respect for any honest opinion
which enhances humanism in the spirit of
Rabbi Leo Baeck

Shalom ist Friede aber auch Gruß Gott,
So seid willkommen und kommt wieder

17/10/89

Leo Baeck
Eng. Jutra

Neve Shalom, 14.10.1994:

Neve Shalom - October 14, 1994

I was very happy to meet with you (this wonderful
group of kids & their teachers from Hannover.)
I hope that you spread the word about Neve
Shalom - Germany, and come to see us soon --
may be as Volunteers!
From your guide - DAVID BOULOS.

Tel Aviv, 15.10.1998 – Treffen mit der Gruppe Hannoverscher
Exil-Juden, die uns seit Jahren zu Gesprächen einladen:

Feh hoffe es hat Euch gefallen und
es bleiben einige gute Erinnerd.
Greüßbaum Chava und Ahron



Auch Journalisten helfen uns regelmäßig,
die Situation in Israel besser zu verstehen,
u.a. Herr Hogrefe vom Spiegel:

Ihr habt wieder sehr viel von
den Fragen meiner Hannoveraner
gelesen.

Vielen Dank!

Jürgen Hogrefe Oct. 98

Besuch der Gemeinde in Beit Jala, 11.10.1998:

Sonntag, 11. 10. 1998

Bethlehem

Besuch in Beit Jala und Talitha kumi

Das Glück des einen Volkes hängt ab vom Glück
des anderen Volkes. Israel wird nicht glücklich
sein, wenn seine Nachbarn unglücklich sind
und umgekehrt. Palästina wird nicht glücklich
sein, wenn Israel unglücklich sind.

Wir werden gerne an Euren Besuch und Gespräche
denken und wünschen hier allen den Mut, jedes
an seinem Platz für Frieden und Gerechtigkeit
einzustehen.

Eure Hannelore Shihacki

die Gemeinde in Beit Jala

Der Bürgermeister von Sakhnin 1998:

09/10/98

Ich, Mohamed Benayem, alles Bürgermeister von
Sakhnin, freue ich mich eine ganze Woche die
Gäste in Sakhnin zu haben, ich wünsche die
Gäste alles Gutes und wir warten wieder auf ein
schöne feiert und alles alles Gute

Der Bürgermeister von Sakhnin.

Mohamed Benayem

Handwritten signature

We were very happy with our friends

from Hannover.

S A K H N I N
MUNICIPALITY



بلدية سخنين
עיריית סח'נין

Ganayim Mohammad
Mayor

מוחמד גנאים
ראש העיר

محمد غانيم
رئيس البلدية

☎ 06-6743285, 6741525, 6741208, 6741072 ☎

☎ 06-6742859 ☎

Best wishes.

Hogrefe M.

Handwritten signature

9.10.98

Jerusalem, Ester Golan nach einem sehr interessanten
Gespräch im Hotel am 14.10.1998. Am 3.11.1999 besuchte
sie außerdem die Sophieschule und die Tellkampfschule in
Hannover:

Vielen Dank für die Einladung.
Solange man Interesse zeigt
werde ich mich bemühen weiter
zu erzählen.

Begegnung mit den Anderen
und den Anderen in seinem
Andersein akzeptieren lernen
ist die Aufgabe der heranwachsenden
Generation.

Ester Golan
Jerusalem Oct. 1998



Wir brauchen hilfreiche Gespräche, um Kopf und Herz für den nächsten Tag frei zu bekommen. Zum Glück gibt es viele sehr liebenswerte Menschen, die unsere Fragen gerne beantworten, so z. B. die jeweiligen Reisebegleiter, die uns durch das Programm der zweiten Woche führen, ebenso Juden in Jerusalem, zu denen Kontakt aus vorausgehenden Jahren besteht oder neu hergestellt werden konnte, Exiljuden aus Hannover und neuerdings auch Lehrer und Schüler eines Gymnasiums in Tel Aviv, Christen der Auguste Victoria Stiftung und christliche Palästinenser in Beit Jala. Allerdings sind die Wahrheiten unserer jetzigen Gesprächspartner von anderen Erfahrungen geprägt als die unserer arabischen Freunde, sodass sich die Verwirrung nicht in Wohlgefallen auflöst. Die Spannung muss ausgehalten werden, von den dort Lebenden seit der Gründung des Staates Israel, von uns vorübergehend. Das ist die schmerzhafteste Erkenntnis, die auch nach den Diskussionen mit Journalisten verschiedener Zeitungen bleibt, die dankenswerterweise in all den Jahren unseren Schülergruppen Erklärungsansätze geboten haben.

Als wäre das alles nicht genug, gibt es natürlich auch von Jerusalem aus äußerst interessante Exkursionen, u. a. nach Jericho, Qumran, Massada, ans Tote Meer, nach Bethlehem, Tel Aviv. Aber die haben trotz mancher Anstrengung doch eher traditionellen Bildungs- und Freizeitcharakter.

Was bleibt, sind deshalb neben landeskundlichem Wissen, widersprüchlichen Eindrücken, starker Erregung, faszinierenden Bildern vor allem viele FRAGEN und intensive Erinnerungen an lieb gewonnene Menschen, denen wir von Herzen FRIEDEN wünschen.

Ein Austausch wäre recht einseitig ohne Gegenbesuch, und so kommen unsere früheren Gastgeber in den jeweils zwischen unseren Israelfahrten liegenden Jahren nach Hannover. Eine Woche wohnen sie bei ihren ehemaligen Gästen; anschließend sind sie von der evangelischen Gemeinde in Wettbergen eingeladen.

Aufregung und Vorfreude sind meistens sehr groß. Am Programm wird lange gebastelt. Eltern werden über Essgewohnheiten und andere kulturbedingte Besonderheiten unserer Gäste genauestens informiert. Aber wirklich vorhersehbar ist der Verlauf dieser Woche nicht. Je nach Zusammensetzung der Lehrer- und Schülergruppe haben sich Freundschaften erneuert und vertieft, so dass sie zu weiteren Besuchen auch nach dem Abitur führten; sie wurden jedoch auch schon auf mehr oder minder harte Bewährungsproben gestellt.

Natürlich gibt es immer viel Interessantes für unsere Gäste zu sehen. Hannover hat einiges zu bieten, auch Hamburg und Celle sind eingeplant. Einführungen in



unser Schulwesen und politische Vorträge mit anschließender Diskussion gehören zum Rahmenprogramm. Bei all dem kommt das Vergnügen sicher nicht zu kurz.

Aus unserer Sicht gehört jedoch auch ein gemeinsamer Besuch der Gedenkstätte Bergen Belsen dazu, u.a. in der Hoffnung, dass unsere arabischen Gäste danach unser Verhältnis zu Juden, auch zum Staat Israel, besser nachvollziehen können. Hier brechen jedoch fast immer Spannungen auf, weil die meisten israelischen Araber sich – durchaus nachvollziehbar – als ‚Bürger zweiter Klasse‘ im ‚eigenen Land‘ erleben, solidarisch mit den Palästinensern in den besetzten Gebieten. Sie hätten uns lieber eindeutig parteinehmend auf ihrer Seite und wünschen daher einen Wechsel unserer Blickrichtung von ‚unserer Vergangenheit‘ auf ‚ihre Gegenwart‘, eine Alternative, die sich uns so nicht stellt.

Weitere Hürden, die zu nehmen sind, ergeben sich aus der Tatsache, dass die Mehrzahl unserer Gäste noch nie im Ausland war bzw. überhaupt noch keine weiten Reisen unternommen hat und Studienfahrten nach unserem Muster kaum kennt. Die Fahrt nach Deutschland ist für sie daher mit so vielen unterschiedlichen Erwartungen und Ängsten verbunden, dass den gastgebenden Familien die daraus resultierenden Verhaltensweisen nicht immer nachvollziehbar sind.

Trotzdem bleibt auch dieser Gegenbesuch für uns ein unverzichtbarer Bestandteil der Israelfahrten. Denn nur durch ein nicht nachlassendes Bemühen um eine gemeinsame Überwindung von Ängsten und Missverständnissen über Kulturgrenzen hinweg und den Austausch der jeweiligen Wahrheiten wird Verständigung möglich. Diese Erfahrung brauchen nicht nur unsere arabischen Freunde, sondern auch wir.

Anm.: Wer sich unser Programm von 1998/99 mit Fotos, Schülerkommentaren, Auszügen aus unseren Reisetagebüchern, Lektüre-Empfehlungen, Rezepten etc. genauer anschauen möchte, kann dies auf der Internetseite der Sophienschule unter „Projekte → Israel“ oder direkt auf der Seite <http://home.t-online.de/home/renate.brombacher>

Renate Brombacher



Herzlicher Osten

Wenn man sich entscheidet, einen Schüleraustausch nach Polen mitzumachen, wissen die meisten kaum, was auf sie zukommt. Mir jedenfalls war das Land weitgehend unbekannt, ich wusste nicht einmal, wie sich die Sprache anhört. Dennoch saß ich dann mit der Gruppe, die aus Schülern des ganzen Jahrgangs zusammengesetzt war, im Zug nach Krotoszyn (Es hat auch schon eine Weile gedauert, bis wir den Namen unserer Partnerstadt aussprechen konnten).

Dort angekommen, wurden wir alle von unseren Partnerfamilien erwartet, die wir nach Vorlesen der Namen und Vorstellen des Programms zum ersten Mal sahen. Jeder von uns hat gehofft, dass der Austauschpartner möglichst gut Deutsch kann – erst recht, nachdem wir der polnischen Lehrerin beim Übersetzen zugehört hatten. Auf den ersten Blick (oder besser beim ersten Hören) kommt einem Polnisch total fremd vor.

Aber nach dem Wochenende innerhalb der Familie gewöhnt man sich daran, und man lernt außerdem, etwas zu verstehen. So haben viele ein paar Brocken Polnisch gelernt, die ich auch heute noch weiß. Die Zeit in der polnischen Familie hatte eines bei allen Schülern gemeinsam: Sie war durch eine uns fast unbekannte selbstlose und überschwängliche Herzlichkeit geprägt. Jedes Mitglied der Familie kümmerte sich intensiv um das Wohlbefinden des Austauschpartners. So verlebten alle durch diese neue Begegnung ein sehr schönes und nettes Wochenende bei dem Austauschpartner zu Hause.

Auch von Seiten der polnischen Schule war der Austausch perfekt organisiert. Wie wichtig es den Krotoszynern ist, dass die deutschen Schüler einen tollen Aufenthalt in Polen haben, sieht man auch daran, dass die polnischen Schüler, die am Austausch beteiligt waren, in der Zeit, als wir da waren, von der Schule befreit wurden, um sich intensiver um ihre Gäste – also uns – zu kümmern. Uns wurde ein unglaubliches Programm geboten. Neben diversen Ausflügen, die die Familien mit uns unternommen haben, war auch geplant, dass die gesamte Austauschgruppe mit einer Reiseagentur in die Berge nach Südpolen fährt. Dort haben wir dann alle zusammen drei Tage in einem kleinen Hotel gewohnt und tagsüber Touren zu berühmten Sehenswürdigkeiten gemacht oder andere Aktionen unternommen. Das war eine klasse Zeit, denn mit den Polen konnte man sich gut verständigen, da die meisten ein fast fehlerfreies Deutsch sprechen. Als sich die letzten Tage in der Familie näherten, machte sich bei vielen von uns ein trauriges Gefühl breit. Und

Schüleraustausch mit Polen



dann hieß es Abschied nehmen. Meine Familie wollte unbedingt, dass wir uns nach dem wie immer sehr reichhaltigen Essen im Garten um verschiedene Bäumchen versammeln, um noch einmal eine Menge Fotos zu schießen. Der Mutter und der Schwester meiner Austauschpartnerin kamen schon die Tränen, als ich meine Sachen gepackt habe, und auch ‚meine Polin‘ brach am Bahnhof in Tränen aus, was kein Einzelfall war. Von Seiten der polnischen Schüler ging die Woche in Krotoszyn äußerst emotional geladen zu Ende.

Schließlich fand sich die deutsche Gruppe wieder über die Gleise ratternd auf dem Weg nach Hause. Das Gepäck war bei allen schwerer als auf dem Hinweg, denn unsere Gastfamilien hatten uns mit Geschenken für uns und unsere Eltern beladen. Eins war klar: Die Woche war viel zu kurz, und keiner von uns hatte jemals so viele in diesem Maße herzliche Menschen auf einem Fleck, nämlich in Krotoszyn, erlebt.

Leena Maxim

Hannover – Rouen

Der Schüleraustausch mit Frankreich

Seit 1986 gibt es den Schüleraustausch der Sophienschule mit der Partnerschule „Institution Join-Lambert“ in Rouen, einer der beiden französischen Partnerstädte Hannovers. Die „Institution Join-Lambert“ ist eine katholische Privatschule im Zentrum von Rouen, die sich in den letzten Jahren von einer Schule „alten Typs“ (Gebäude aus dem 19. Jahrhundert mit großem Schulhof, der auch als Sportplatz genutzt wird) zu einer modernen Schule mit Informationszentrum entwickelt hat.

Teilnehmer des Austauschs sind Schüler der 10. Klassen, die Französisch als zweite oder dritte Fremdsprache lernen. Sie besuchen in der Partnerschule den normalen Unterricht und für sie eigens organisierten Projektunterricht, etwa Übungen zur Umgangssprache, eine Einführung in das moderne Chanson, eine Sportveranstaltung, ferner Informationen über die Stadt und die Region. Hinzu kommen eine Stadtführung, ein ganztägiger Ausflug und ein Abschiedsabend. In Frankreich führt der ganztägige Ausflug meist das Seinetal abwärts, an besonders schönen Kirchen oder Klöstern vorbei und über das Künstlerdorf Honfleur bis an die normannische Küste, die übrigens auch im Winter wunderschön ist. Unsere Ausflugsprogramme in Niedersachsen variieren zwischen Harz mit Bergwerksbesichtigung und Schneewanderung, Hamburg, Bremen oder anderen Zielen, je nach der Jahreszeit. Der Abschiedsabend findet seit Jahren im Landheim in Hambühren statt und wird mit einem vorausgehenden Besuch von Celle verknüpft.



Zunächst wurde der Austausch vierwöchig durchgeführt: zwei Wochen in Rouen und zwei Wochen in Hannover, jeweils mit sehr intensivem Programm. Inzwischen mußte er auf insgesamt 18 Tage reduziert werden, da mit dem Rückgang der Zahl der Kollegen nicht genügend Begleiter zur Verfügung stehen und sich die Belastung des Schulalltags in beiden Schulen als zu groß herausstellte. Dennoch: Die Idee des Austauschs (jedes Austauschs) bleibt erhalten, insbesondere der in den meisten Fällen erste Kontakt mit dem anderen Land, mit den Gastfamilien und dem dortigen Schulleben. Denn wenn auch sehr viele Jugendliche schon mit Eltern oder allein im Ausland gewesen sind, so ist dies nicht vergleichbar mit dem Aufenthalt in einer Familie, wo man sich als Mensch mit seinen unvollständigen Fremdsprachenkenntnissen behaupten muß. In einer durchaus nicht geringen Zahl hat dieser Kontakt zu längerfristigen Freundschaften der Teilnehmer, manchmal auch der Familien geführt.

Interessant für uns ist immer wieder, in welcher Rangordnung die Jugendlichen dieses Alters die vor ihnen liegenden Probleme sehen: Wie komme ich in der Familie zurecht? Wie verhalte ich mich beim Essen? Wie erreiche ich meine „kleinen Freiheiten“ bei den Gasteltern? Wie wird sich mein Austauschpartner bei uns zu Hause fühlen? Wie kommen wir über drei Sätze Konversation hinaus? Natürlich gibt es auch immer wieder die weniger idealen Fälle, bei denen Schüler keinen eigentlichen Kontakt zur Familie aufbauen können, etwa weil die Eltern wenig zu Hause sind, weil zwischen den Partnern keine Sympathie besteht oder weil sich innerhalb einer Gruppe interne Grüppchen bilden, die sich auch während des Austauschs nur um sich selbst und nicht um ihre Austauschpartner kümmern. Nicht selten werden auch von einzelnen Schülern unrealistische Ansprüche an die Gastfamilien gestellt, die zu Reibungen führen. Im allgemeinen allerdings ist festzustellen, daß auch die gesamte Austauschgruppe vom Austausch profitiert, weil sie als solche vieles zusammen unternimmt, so dass manche vorher weniger integrierte Schüler nun besser „dazugehören“.

Auch wenn man die großen Worte nicht mag: Ein wesentlicher Auftrag der Schulen, und hier besonders der Fremdsprachen, ist die Vermittlung der länderübergreifenden Aspekte aus der Idee heraus, Fremdheit abzubauen und Interesse und Vertrauen zu schaffen. Was im Unterricht langfristig und in kleinen Schritten vor sich geht, geschieht im Austausch kurz und intensiv. Motivierend und gleichzeitig etwas einschüchternd ist dabei zunächst die Idee des Fremden, die fast immer sehr schnell einer Faszination weicht, die sich dann – ein für uns Lehrer nicht unwichtiger Effekt – positiv auf die spätere Motivation der Schüler im Unterricht, und



zwar sowohl im sprachlichen als auch im landeskundlichen Bereich, auswirkt. Gleichzeitig ergibt sich, wenn die Jugendlichen vernünftig vorbereitet sind, ein fruchtbarer Vergleich mit dem eigenen Lebensumfeld, ein gewisser kritischer Abstand, der manches frühere Urteil korrigiert oder relativiert. Von besonderem Wert für den späteren Unterricht ist die Tatsache, dass die im Normalunterricht künstlich geschaffene Situation der Einsprachigkeit hier – zumindest teilweise – durch die Normalität ersetzt ist, die zunächst vielleicht als Zwang, dann aber auch als Herausforderung empfunden wird.

Reinhilt Richter-Bergmeier

Studienfahrten nach Irland als Beispiel für die Fahrten der Englisch-Leistungskurse

Oktober 1999 – die ersten Planungen für die Studienfahrten des Jahres 2000 laufen – ein Jubiläumsjahr für Sophie – ein Jubiläum auch für die Irlandfahrten: Die 3. Irlandfahrt im Jahr 2000 lässt uns zurückdenken an die erste vor 10 Jahren im Spätsommer 1990 – für die Englisch-LKs die erste Flugreise – mit großer Spannung erwartet, von meiner Seite auch in nicht unbeträchtlicher Sorge, ob denn letzten Endes das Ergebnis die Kosten und den Aufwand rechtfertigen würde. Überhaupt ein solches Vorhaben zu verwirklichen, war ja erst möglich, seitdem die vorgesetzte Behörde die Studienfahrten definitiv an die Leistungskurse band und somit auch uns mit festem Teilnehmerkreis die echte Einbeziehung in die Unterrichtsgestaltung ermöglichte. Für den nach Irland fahrenden Kurs war 1990 wie 1996 wie auch hoffentlich im Jahr 2000 die Irlandfahrt Erweiterung der im Sommer zuvor besprochenen historischen, politischen, literarischen und religiösen Dimensionen, Gelegenheit, den großen Nachbarn aus einer anderen Perspektive zu sehen, wie uns etwa Brian Friels Stück ‚Translations‘ am traditionsreichen Dubliner Abbey Theatre 1996 zeigte, dass die englische Sprache schlicht Herrschaftsinstrument ist, wenn sie mittels Ersetzung gälischer Ortsnamen, mit dem Verbot des Gälischen überhaupt die kulturelle Vernichtung des beherrschten Volkes anstrebt.

Bei jener Fahrt vor 10 Jahren, in engem schriftlichen und telefonischen Kontakt mit den Eltern geplant, was die Kosten anging, konnte ich von einer Rundreise durch Wales und Irland zehren, die ich einige Jahre zuvor mit der Uni Dortmund



und einer Lehrergruppe unternommen hatte. Da diese Fahrt aber schon etwas zurücklag, wurde halt – so wie auch die Kollegen Herbst- und Oster- oder andere Ferien zur Erprobung ihrer England- oder Schottlandfahrten nutzen (die Begeisterung der Familie oder Partner für selbstverständlich haltend) – für die Ferien zuvor Irland zum Ziel bestimmt. Brauchte ich 1996 dabei auf niemanden mehr Rücksicht zu nehmen, so mussten 1990 die Töchter noch manche der Mutter wichtige kulturelle Stätte besuchen, auch wenn es sie nicht drängte ... 25 Minuten in der Julisonne (auch das gibt's auf der Grünen Regeninsel) am Denkmal Daniel O'Connells zu warten, mag zwar den Blick für den irischen Freiheitshelden des 19. Jh's. geöffnet haben, hat aber den Unmut auf die Mutter, die gerade ein paar Punt (irische Pfund) Ermäßigung bei Bus Eireann ausschlagen wollte, bestimmt nicht verringert! Aus der langjährigen Vorbereitung unserer Fahrten wissen wir jedoch alle, dass allein der briefliche und telefonische Kontakt mit der uns bei der Planung unterstützenden Agentur, so intensiv er auch sein mag, oft nicht reicht. Wieviel direkte Telefonate mit dem Lande kommen hinzu! Special highlights wie auf der Studienfahrt nach Schottland der Besuch bei dem Künstler Ian Hamilton Finlay erfordern auch besonderen Einsatz: Ohne die persönliche Kontaktaufnahme, ohne die zeitliche Kontrolle (das Abfahren der Strecke mit dem eigenen Wagen), die eigene Kenntnis der Örtlichkeiten hätten wir ‚Little Sparta‘, den Künstlergarten Finlays, nie gefunden! Bei dem Programmschwerpunkt der Isle of Skye profitierten wir von den Kenntnissen meines Neffen. In Irland konnten wir 1996 dem Busfahrer die Nebenstrecke einer National Road, die uns zum summer cottage von Padraig Pearse (des 1916 hingerichteten Dichters, Lehrers, Revolutionärs und designierten ersten ‚Präsidenten‘) führte, vorschlagen, so dass wir keine Zeit auf Umwegen verloren; nur auf genauen Karten ist diese Querverbindung verzeichnet.

Innerhalb einer Woche eine Studienfahrt durchzuführen, die ein möglichst breites Spektrum des Landes in genügender Variation bei vertretbaren Kosten und zeitlicher sowie physischer Realisierbarkeit zeigen soll, erfordert bei der Vorplanung generell neben der Landeskenntnis den Kontakt mit einer günstigen und doch verlässlichen Agentur, die bei der Gestaltung der Reise, bei Flug und Unterkunft berät und gegebenenfalls bei der Suche nach Busunternehmen hilft. Der Wunsch, besonders preisgünstig zu kalkulieren, kann es manchmal sinnvoll erscheinen lassen, selbst ein Busunternehmen zu verpflichten: eine besondere Verantwortung, der man gerecht zu werden versucht, indem man auf diversen Kanälen sich nach dessen Vertrauenswürdigkeit erkundigt. Die Kostengestaltung im anglo-irischen Bereich kann ja grundsätzlich den Schülern keine niedrigeren Preise verheißen, als bei uns üblich, sei es im Unterkunfts-, Eintrittsgebühren-, Transport- oder Verpflegungsbereich.



Kann man hier jedoch auf Erfahrungen zurückgreifen, etwa der Agentur, von Kollegen, Freunden, Verwandten, vermag man im Detail doch kleinere Verbilligungen erreichen, die sich addieren. So kam mir der Aufenthalt meiner Tochter zu einem Studienhalbjahr (1995/96) in Limerick natürlich sehr gelegen, nicht nur wegen meines zu vorläufigen Recherchen Anlass gebenden Besuchs dort, sondern auch wegen der Möglichkeit, so manche Erkundung bei ihr in Auftrag zu geben.

Wenn mit dem Brief an die Eltern, der ihnen Planung und Kosten darlegt, ihr Einverständnis erbeten und gesichert ist, die Genehmigung der Behörde (jetzt der Schulleitung) nach Einreichung aller Planungsgrundlagen und natürlich auch der ‚pädagogischen Konzeption‘ erfolgt, dann nähern wir uns – nicht zuletzt auch mit der Darbietung der Referate – immer mehr dem Tage X der Fahrt nach Düsseldorf und dem Flug nach Dublin.

Unsere Fahrt zur ‚Emerald Isle‘ umspannt den Osten und den Westen; von den vier alten Provinzen berühren wir drei: *Leinster* mit der Metropole Dublin und den weiteren ‚counties‘ Meath, Louth und Wicklow im Osten, das heute noch gälisch geprägte *Connacht* mit der drittgrößten Stadt Irlands Galway und der gleichnamigen Grafschaft im Westen sowie südlich angrenzend *Munster* mit der Grafschaft Clare. Wir sehen die stärker besiedelte Ostküste mit ihren von Botschaften bevorzugten Wohnlagen und im Kontrast dazu im Westen die einsame Steinwüste des Burren mit den schroff abfallenden Cliffs of Moher und die Sumpf- und Heidelandschaft der von zahlreichen Bays gefurchten Küstenregion von Connemara. Zeitlich dehnt sich unsere Reise von der Vorzeit (den Ganggräbern von Newgrange) bis ins 20. Jh.

In vieler Hinsicht gibt uns unser erstes Ziel *Dublin* mit seinen zahlreichen Museen in nuce einen Eindruck von der Mannigfaltigkeit irischer Kultur, den wir dann auf unseren Exkursionen vertiefen können.

- Dublin – Baile atha Cliath (gälisch Platz an der Furt: heute wieder der Name auf allen Autoschildern), das von den Wikingern Dublin (gälisch schwarzer Tümpel) genannt und von ihnen im 9. Jh. als Siedlung am Fluss ausgebaut, von den Anglonormannen im 12. Jh. erobert wurde und von da an Zentrum englisch-kolonialer Herrschaft blieb;
- Dublin – das sich als Kulturhauptstadt Europas (1991) mehr und mehr modernisierte, sich zu einer wirtschaftlich prosperierenden Metropole entwickelte;
- Dublin – das unweit des Ortes der alten Wikingersiedlung ein schäbiges Viertel in eine Zone pulsierenden kulturellen Lebens umgewandelt hat, den Temple Bar District;



- Dublin – das heutzutage auch ein Verhältnis zu seiner englischen Vergangenheit gefunden hat, die georgianischen Backsteinhäuser mit den wunderschönen farbigen Türen am Merrion Square, an St. Stephen's Green, am Canal oder im Norden in Henrietta Street sorgfältig restauriert hat – was in den 80er Jahren keineswegs selbstverständlich war -, und andererseits doch auch die Erinnerung an die diversen Rebellionen gegen die Engländer bewahrt; deren nachhaltigste war jenes Easter Rising von 1916, dessen Spuren wir im General Post Office, im National Museum, in Kilmainham Jail, im Garden of Remembrance finden, ein Aufstand gegen Bevormundung und Vernachlässigung durch England zugleich, für das Recht auf Selbstverwaltung: Wenn wir heute am Leinster House (dem Parlamentssitz) vorbeikommen, ahnen wir kaum, welche dunklen Zeiten von Spaltung und Bürgerkrieg Irland erst noch durchschreiten musste, bevor ‚Home Rule‘ und ‚independence‘ Wirklichkeit wurden;
- Dublin – das im National Museum großartige Zeugnisse keltisch-frühchristlicher Kunst wie den Kelch von Ardagh aufbewahrt, einen ersten Eindruck von den ‚bebilderten‘ Hochkreuzen des frühen Mittelalters gibt und mit dem Book of Kells in Trinity Library eines der eindrucksvollsten Beispiele mittelalterlicher Buchkunst vorstellt;
- Dublin – Geburts- oder Wirkungsstätte europäischer Schriftsteller wie Swift, Shaw, Wilde oder Joyce;
- Dublin – wo in St. Patrick's Cathedral der Schöpfer von Gulliver's Travels (Jonathan Swift) ‚Dean‘ war, wo Handel seinen ‚Messias‘ schrieb und uraufführen ließ;
- Dublin – Ort der Wiederbelebung gälischer Kultur, der Rückbesinnung auf die irischen Wurzeln in der Literatur generell, der bewussten Förderung irischer Dramatik im Abbey Theatre.

Natürlich können wir nicht allen Facetten der Stadt nachspüren, aber die Ha'penny Bridge am Liffey überquerend, den Blick nach beiden Seiten auf die klassizistischen Kuppelbauten des Custom House und der Four Courts (des Gerichts) werfend, bekommen wir eine Ahnung davon, was Joyce mit dem Fluss, der Dublin in Nord und Süd teilt, mit ‚Anna Livia‘ verband; im Writers' Museum verfolgen wir die literarische Emanzipation von England. Wer mag, kann anhand der in den Trottoir eingelassenen Kupferplatten Leopold Bloom auf seinen Wegen durch Dublin begleiten. Wir beschränken uns auf eine Fahrt mit dem ‚Dart‘ zum Joyce Tower nach Sandycove, einem Martello Tower aus der napoleonischen Zeit, wo Joyce 1904 kurze



Zeit am Ulysses arbeitete. Hier können wir nun nicht nur einige Erinnerungstücke und Manuskripte bewundern, sondern haben auch einen herrlichen Blick über die Dublin Bay.

Von Dublin aus unternehmen wir zwei Exkursionen. Die eine mit St. Kevin's Pilgerbus führt uns in die Wicklow Mountains zur Klostersiedlung im 'Tal zwischen den beiden Seen', *Glendalough*, das im 6. Jhdt. von St. Kevin gegründet wurde und sich zu einem der bekanntesten Wallfahrtsorte des Mittelalters entwickelte; Anfang des 12. Jhdts. sogar Bischofssitz, wurde es eines der größten klösterlichen Zentren mit sieben frühromanischen Kirchen, die z.T. als Ruinen, z.T. wie Kevin's Kitchen vollständig erhalten sind. Letzteres gilt auch für einen der schönsten irischen Rundtürme (Verteidigungstürme). Unsere zweite große Exkursion geht ins *Boyne-Tal*. Auf der Fahrt sehen wir in der Ebene von Meath einige Hügelgräber, die auf das vorchristliche mythische Hochkönigreich von Tara verweisen, das von ca. 2000 v.Chr. politisches und kulturelles Zentrum Irlands war und bis in die Tage des Hl. Patrick (5. Jhdt.) bestand. Trim Castle in der Nähe ist eine alte Normannenburg, das größte normannische Schloss der Zeit und Szenerie des Films 'Braveheart' in unseren Tagen. Bevor wir zu den Schlachtfeldern am River Boyne kommen, wo 1690 der Protestant William III. von Oranien seinen katholischen Schwiegervater Jacob II. besiegte und damit die systematische Unterdrückung der Katholiken einleitete, besichtigen wir das von der UNESCO 1993 zum Weltkulturerbe erklärte prähistorische Ganggrab von Newgrange (mindestens 5000 Jahre alt, eine von drei ähnlichen Grabanlagen). Ein weiterer Höhepunkt dieser Fahrt ist die Klosterruine von Monasterboice aus dem 6. Jh.,



berühmt wegen der schönsten Hochkreuze Irlands, insbesondere des 5 m hohen Muiredach-Kreuzes (10. Jh.) und seiner biblischen Bebilderung.

Schließlich passieren wir an der Mündung des Boyne noch Drogheda, ebenfalls eine Wikingergründung, mit mächtigen mittelalterlichen Stadttoren. Zu trauriger Berühmtheit gelangte die Stadt wegen des gewalttätigen Massakers an 2000 Menschen, die Cromwell auf seinem Rachefeldzug gegen die Iren 1649 niedermetzeln ließ.

Shopping in Dublin, ein Theaterabend, sicher ein Besuch im O'Donogue oder einem anderen Pub, damit heißt es Abschied nehmen von Dublin.

Nun geht es mit dem öffentlichen Bus, dem CityLink, nach Galway im Westen, Zentrum der Provinz Connacht und der sogenannten Gaeltacht, wo noch heute von manchen einheimischen Bewohnern hauptsächlich Gälisch gesprochen wird und manche Vorlesungen an der Universität in Gälisch abgehalten werden. Ein Rundgang durch Galway am Nachmittag präsentiert die Stadt, malerisch an der Galway Bay gelegen, wo der River Corrib in den Atlantik mündet, als Bischofssitz (mit einer riesigen 1965 ausschließlich aus Spendengeldern errichteten Kathedrale), aber auch als ehemalige Handelsstadt, die im Mittelalter als eine Art anglo-normannischer Stadtstaat unter 14 patrizischen Kaufmannsfamilien prosperierte und nach Brand und Wiederaufbau im 16./17. Jhdt. eine neue Blütezeit erlebte, vor allem vom Handel mit Spanien profitierend, dessen Einfluss sich sogar städtebaulich niederschlug. Mit der Zerstörung durch Cromwell und der Einnahme durch Williams Truppen ging freilich auch diese Zeit zu Ende. Heute sind einige der alten Patrizierhäuser restauriert, insbesondere natürlich Lynch's Castle, das Haus jenes Bürgermeisters, der seinen Sohn, der einen spanischen Gast getötet hatte, eigenhändig hinrichtete, da niemand sonst es tun wollte. In der kleinen Pfarrkirche St. Nicholas aus dem 14. Jhdt. soll Columbus, der nachweislich 1477 in Galway war, für die Entdeckung des Seewegs nach Indien gebetet haben. Einen krassen Gegensatz zu den Patrizierhäusern bildet das winzige Haus, in dem Joyce's spätere Frau Nora Barnacle aufgewachsen war und in dem er sogar einmal drei Wochen verbrachte. Natürlich finden wir uns auch am Eyre Square ein, wo die Erinnerung an den Besuch John F. Kennedys wachgehalten wird. Mit ein wenig Glück erleben wir hier noch etwas von den Kunst-, Literatur- und Musikfestivals, die alljährlich im Sommer auf Galways Straßen stattfinden.

Galway ist für uns Ausgangspunkt für zwei Exkursionen mit einem privat geheueren Bus. Zunächst geht es durch Connemara, eine arme und dennoch im Wechsel des Lichts ungeheuer reizvolle Landschaft von kahlen Bergkegeln, Heide und Moor



in warmen Brauntönen, unterbrochen durch das tiefdunkle Blau der Seen, wie am Lough Corrib oder am Kylemore Lough vor der gleichnamigen Abbey. In Moycullen ist Gelegenheit, bei der Bearbeitung des grünlichen Connemara-Marmors zuzuschauen, hinter Oughterard, dessen Friedhof in Joyce's 'The Dead' erscheint, erkunden wir Aughnacore Castle, eine Burg aus dem 15./16. Jh. Von Kylemore Abbey, im 19. Jh. als Landsitz erbaut, heute eine von Benediktinerinnen geleitete Mädchenschule, gelangen wir, teilweise durch den Connemara National Park fahrend, zum Küstenstädtchen Clifden und von dort zu dem an einer idyllischen Bucht gelegenen Roundstone, einem Zentrum für die Herstellung von Musikinstrumenten, insbesondere Handtrommeln, den Bodhráns, die wir aus so manchen 'music pubs' kennen. Der zerklüfteten Küstenlinie folgend, suchen wir schließlich noch Rosmuck mit dem summer cottage von Padraig Pearse auf, bevor wir heimkehren, um vielleicht noch einen Blick in den traditionellen Pub 'The Quays' zu werfen.

An unserem vorletzten Tag bringt uns der Bus in die Karstlandschaft des Burren südlich von Galway, wo die unter dem porösen Kalkstein versickerten Flüsse ein unterirdisches Netz von Höhlen geschaffen haben, von denen wir eine, die Ailwee Caves mit gewaltigen Tropfsteinformationen (bei Ballyvaughan), auch besichtigen. Ganz in der Nähe ragt der auf 4500 Jahre geschätzte Poul-na-brone Dolmen in die Landschaft, umgeben von unzähligen Mini-Dolmen, die von begeisterten Nachschöpfern – wie z. B. auch uns – errichtet werden. Noch einmal können wir drei schöne Hochkreuze sehen, die auf dem Friedhof der kleinen Kathedrale von Kilfenora aus dem 12. Jh. stehen. Während die meisten es



am Strand von Lahinch beim Spaziergang bewenden lassen, gibt es doch eine Schülerin (Isabel), die unerschrocken die Gelegenheit zum Schwimmen im Atlantik nutzt. Nun zum landschaftlich faszinierendsten Höhepunkt, den auf 8 km sich erstreckenden, teilweise 200 m über dem Meeresspiegel sich erhebenden Cliffs of Moher. Keine Angst: Waghalsige Photoexperimente haben wir nicht geduldet und dennoch eindrucksvolle Aufnahmen nach Haus genommen.

Mit dem Transfer per Bus zum Shannon Airport am Samstag geht die Fahrt nach einer Woche zu Ende.

Es hat sich gelohnt, nicht wahr?!

Ulrike Hirschberg

Das Thema des Leistungskurses im 2.Semester lautet *Ireland in Past and Present*. Neben Texten zu irischer Geschichte, Kultur und Politik werden eine Reihe von Short Stories, von Joyce vor allem, aber auch von anderen Autoren, z. B. O'Flaherty, O'Connor, O'Brien, Mac Lavery etc., daneben Gedichte von Yeats und anderen Autoren, insbesondere Seamus Heaney, sowie ein Drama, z. B. „The Plough and the Stars“ von O'Casey, behandelt. Von dieser von allen Schülern zu leistenden Vorbereitung abgesehen, sollen, durch Filme, Dias und Zeitungen unterstützt, Referate zu folgenden Themen gehalten werden:

List of reports: Ireland

1. Economy in Eire: regional differences as such; regional economical differences as a result of past and present politics
2. Importance of religion today
3. Geography (,Landschaftsformen')
4. History
 - a) The Celts and Celtic pre-Christian culture. Remnants of the Celtic past in Ireland today
 - b) Early Christian culture
 - c) William of Orange and the Battle of the Boyne
 - d) The Famine and Irish emigration
 - e) The Easter Rising in 1916 and the events that led up to it
 - f) War of Independence – Partition into the Free State and Northern Ireland – Civil War – Republic of Ireland (1949)

Anhang: Vorbereitung und Planung im Unterricht



5. The Government
 - a) in Éire
 - b) in Northern Ireland. N.I.'s present political status. Peace negotiations with England
6. The Language
 - a) The influence of Irish on the English language
 - b) Gaelic and the Gaelic Revival; literary importance of Gaelic; official policy preserve the language today
7. The people, their customs and cultural traditions; food, sports and games, traditional music
8. Interesting buildings in Dublin (Cathedrals and secular architecture, especially Georgian buildings and the problem of their restoration today)
9. Education, Schools and Universities
10. History of Dublin from Norman times till today
11. James Joyce
12. Further major Irish authors

Die Studienfahrten im Jahrgang 13 sind ein Höhepunkt im Schülerleben und für die Schule so etwas wie eine Visitenkarte. Deswegen bringen die betroffenen Leistungskurslehrer viel Mühe, Sorgfalt, Zeit und Geld auf, um eine fachgerechte, sinnvolle und erlebnisreiche Fahrt zu planen und durchzuführen. Die Ziele im In- und Ausland und die Zielsetzungen der Fahrten der letzten Jahre sind so vielfältig und zahlreich gewesen, dass hier auf eine Auflistung verzichtet wird. Der Beitrag von Frau Dr. Hirschberg mag als Beispiel dienen.

Die Herausgeber



Ruderwanderfahrt auf der Mecklenburgischen Seenplatte 1999

Tradition ist ein beliebtes Wort an der Sophienschule. Wer will, kann dabei an Festgefahreensein, an unreflektiertes Übernehmen althergebrachter Bräuche nur um der guten, alten Zeit willen denken. Aber man kann auch an Ruderwanderfahrten denken, als ein Ereignis, auf das man sich regelmäßig freuen kann, und eine der attraktiveren Konstanten an unserer Schule.

Jedes Jahr aufs Neue werden viele Schüler und einige Lehrer in drei, vier fahrbare Untersätze gezwängt und für eine wunderbare (weil schulfreie) Woche den Unwägbarkeiten der Wildnis ausgesetzt. Dieses Jahr ging es nicht zum ersten Mal in Richtung Mecklenburgische Seenplatte, obwohl die Alteingesessenen noch mit Schrecken in den Augen von der Havarie eines Ruderbootes vor einigen Jahren zu berichten wussten ...

Und auch diesmal sollte es abenteuerlich werden, für die Besatzung von Herrn Reinholds Wagen allerdings schon früher als erwartet/befürchtet: „Der Tacho funktioniert nicht. Aber das macht nichts, ich fahre sowieso immer nach Gehör.“ Schlotternd entstieg man, endlich am Zielort angekommen, dem Gefährt, den Boden küssend und der Höllenfahrt über instandsetzungsbedürftige Autobahnen gedenkend.

Wesenberg, die Metropole am Woblitzsee, war also Ausgangspunkt unserer wagemutigen Unternehmung, allerdings erst am nächsten Morgen; erstmal wurden mehr oder weniger professionell die Zelte aufgebaut und die Boote seetüchtig gemacht. Der Rest des Tages wurde mit Fußballspielen, Schwitzen, Rumsitzen und einem Lagerfeuer verbracht. Nach solch einem Tag freut man sich normalerweise auf eine Matratze, eine Decke und ein bequemes Bett. Haha. Isomatte und Schlafsack sind an und für sich nicht das, was man nach harter Arbeit (oder hartem Spaß) gebrauchen kann, aber zusätzlich waren in so ziemlich jedes Zelt Heerscharen von kleinen, nervigen und blutrünstigen Viechern gekrabbelt, geflogen, geschleimt oder gekrochen. Manch einer wurde die komplette Nacht von einem leisen aber nervenzerfetzenden Summen wach gehalten, während jene, die gnädigerweise ohne größere Komplikationen eingeschlummert waren, am nächsten Morgen unübersehbare Spuren der nächtlichen Insekteninvasion entdeckten. Arme, Beine und Hände waren übersät mit rundlichen und geröteten Wölbungen. Die Eingeborenen hielten uns für eine Delegation der anonymen Allergiker.



Die Abfahrt und der Juckreiz verschwanden schließlich im Dunst des kleinen Labussees, begleitet vom monotonen Platschen der Ruder und dem Gezanke der Steuerleute, wer jetzt das Kommando habe. Entlang sonderbarer Ortschaften mit noch viel sonderbareren Namen ruderten wir nun in Richtung Kolonie Großzerlang. Das „Groß“ ist blanker Hohn, es wäre bestimmt interessant, die Einwohnerzahl von Kleinzerlang herauszufinden. Aber die ohnehin gute Stimmung unserer Gruppe erreichte neue Höhen, als wir die Getränkepreise im Restaurant der Kolonisten sahen. Ein schöner Abend, ohne lästiges Getier, dafür mit viel Gelächter und einem späten Spaziergang mit romantisch waberndem Nebel und in der Ferne bellenden Hunden.

So schön wie der Abend geendet hatte, so sonnig begann der nächste Tag, der uns nach Mirow bringen sollte und dies auch tat. Von der für uns natürlich läppischen Distanz von 25 km nicht besonders geschlaucht, wurde die Stadt erstmal erfolgreich auf Zeichen moderner Zivilisation (Supermärkte, Apotheken etc.) erkundet. Es gab sogar eine „Sophienschule“! Leidensgenossen! Unseren Zeltplatz hinter einem Bootshaus (mit Duschen!!!) mussten wir allerdings mit ein paar Nürnbergern teilen. Aber zum Glück kann man sich ja auf den Steg zurückziehen, weshalb sich dann etwa ein Dutzend Leute auf zwei Isomatten drängelten und versuchten, weder ins Wasser zu fallen noch jemanden zu strangulieren. Die verdiente Nachtruhe wurde nur durch markerschütternde Schreie gestört, deren Ursprung am nächsten Morgen nicht mehr geklärt werden konnte.

Frohen Mutes begann also die Fahrt nach Flecken Zechlin, durch Gewässer mit Namen wie Zotensee und Mössensee, die einige dreckige Lacher provozierten. Jaja, wir sind die geistige Elite. Trotzdem schafften wir es auch heute wieder, ohne großartige Verluste in den Zielhafen einzulaufen. Ein ebenso provinzielles wie geruhsames Fleckchen (höhö) Erde begrüßte uns mit freundlichem Sonnenschein, was sich jedoch noch ändern sollte. Gegen Abend zogen düstere Wolken auf, und wer noch wach war, konnte ein wirklich beeindruckendes Gewitter bestaunen.

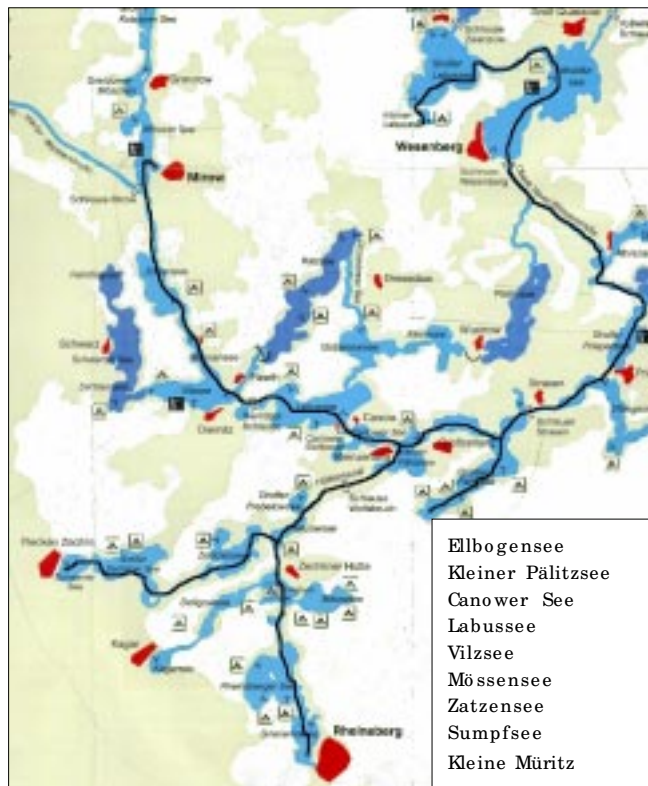
Auch am nächsten Morgen war das Wetter nicht besonders freundlich, manch einer hoffte sogar darauf, dass wir einen Tag früher als geplant die Heimreise antreten würden. Aber wer ein echter Ruderer ist, den schreckt das nicht. Allerdings wird ja manchmal Wagemut mit Wahnsinn verwechselt, also war nicht klar, ob die Schreie, die beim Ablegen ertönten, eine Herausforderung an die Naturgewalten oder die Äußerungen psychischer Probleme waren.

Diese letzte Etappe entpuppte sich dann auch als sehr strapaziös, weil die Wellen so hoch waren, dass manche Boote nur mit Glück Rheinsberg erreichten. Aber die



Aussicht auf das örtliche Schloss (Kultur! Endlich!) entschädigte für einige der Unannehmlichkeiten. Doch das Schlimmste hatten wir noch vor uns. Geschlaucht und müde mussten wir noch die Boote verladen. Dies ist der Augenblick, der das genauso unausweichliche wie anstrengende Ende einer Ruderwanderfahrt symbolisiert – außer für die bedauernswerten Gruppenmitglieder, die der Tradition entsprechend vor der Heimkehr noch die Boote am Maschsee abliefern mussten. Ja, im Laufe einer Woche kommt man sich näher, und die althergebrachten Rollengrenzen verschwimmen wie das Wasser zwischen dem Kleinen und Großen Pälitzsee oder wie die Bierlachen in ländlichen Kneipen.

Robert Lüddecke





Schullandheim 1999

Im Jahr 2001 werden wir das 75-jährige Bestehen unseres Schullandheims in Hambühren feiern. 1926 wurde trotz finanzieller Nöte der Elternschaft das Landheim gekauft. Im Jahresband 1990 ist bereits ausgiebig über die Geschichte des Schullandheims berichtet worden.

Inzwischen sind die Renovierungen im Innen- und Außenbereich fortgesetzt worden. Wir sind stolz auf unser Haus, das mit Hilfe von Eltern, Schülern und Lehrern so schön geworden ist.

Um Unterricht in anderer Form dort durchführen zu können, sind neue Materialien beschafft worden, z. B. ein Teleskop, Lupen, Karten, Werkzeug und Wasseruntersuchungskoffer. Noch sehr viel mehr Geräte stehen für uns im Schulbiologiezentrum in Hannover und in den Umweltstationen der Schullandheime in der Südheide zur Nutzung bereit.



Unterlagen für die Klassen zu den Projekten „Astronomie“, „Wasser“, „Alternative Energien“, „Hören“, „Bergen-Belsen“, „Wald“, „Orientierungslauf“ usw. wurden erarbeitet.

Glücklicherweise haben wir beim notwendigen Wechsel der Heimleiterin mit Frau Flemming das große Los gezogen. Alle Gruppen äußern sich lobend über die Qualität des Essens und den freundlichen Umgang, den Frau Flemming mit den Schülern pflegt.

Nach wie vor geht es fröhlich im Landheim zu. Beim gemeinsamen Leben, Arbeiten und der Freizeitgestaltung werden Toleranz sowie „geordnetes Streiten“ geübt – heute wichtiger denn je.

In letzter Zeit wurde es manchmal auch zu „feucht“-fröhlich, was dann großen Ärger auslöste. Einige Schüler können das nicht immer verstehen. Aber die Einhaltung

Hannoversche Schüler kamen nach Hambühren

Landheim der Sophienschule feierte 70jähriges Bestehen



Als 1926 die Hannoversche Sophienschule im Hambühren ein Landheim aus Spenden errichtete, gab es auch Elternproteste, ob man in wirtschaftlich schweren Zeiten das Geld nicht anders einsetzen könnte. Aber die Einrichtung bewährte sich. Noch heute fährt jeder Klasse einmal im Schuljahr hierher. Insbesondere in den Ferien oder an den Wochenenden kann es auch von anderen gemeinnützigen Gruppen genutzt werden. Zum 70jährigen Bestehen kamen alle Schüler der Schule — das letzte Stück mit dem Ruderboot, dem Fahrrad oder zu Fuß — nach Hambühren zu einem großen Fest. Mit dabei waren auch viele Ehemalige, Eltern und Lehrer, die mit ihrem Engagement dafür sorgen, daß das Landheim auch weiterhin den Schülern ein Erlebnis in der Gemeinschaft bieten kann.

Foto: Maehnert



von Regeln für das Zusammenleben ist einer der wichtigsten Grundsätze, die man im Landheim erlernen kann.

Für Lehrer sind die 24-Stunden-Jobs im Schullandheim sicher anstrengender geworden, da immer mehr Schüler mit dem Respektieren der elementarsten Regeln Probleme haben. Wenn man dann bedenkt, dass die Lehrer im Schnitt immer älter werden und sie durch erhebliche Kürzungen der staatlichen Reisekosten manchmal noch draufzahlen müssen, kann man verstehen, dass sich die Begeisterung der Kollegen für Schullandheimaufenthalte gelegentlich in Grenzen hält. Umso mehr sei allen gedankt, die diese Klassenfahrten immer noch auf sich nehmen.

Celle'sche Zeitung

Lokales

Freitag, 23. Juni 1995

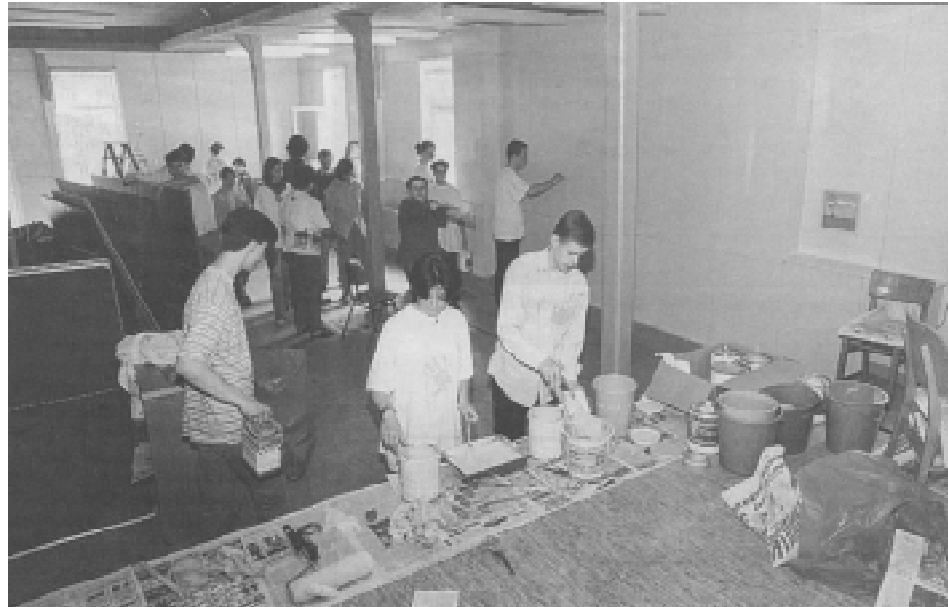
Mit Pinsel und Farbe

„Faule Säcke“ bei der Arbeit

HAMBÜHREN. – Drei Lehrer der Sophienschule Hannover (Karin Neugebauer, Werner Reinhold und Josef Berberich) kamen mit 15 Mädchen und sieben Jungen der Klasse 11 ef in das Landheim nach Hambühren, um dort selbst zu Pinsel und Farbe zu greifen.

In einer gemeinsamen Aktion strichen Schüler und Lehrer, die Ministerpräsident Gerhard Schröder (SPD) bekanntermaßen für „faule Säcke“ hält, den Tischtennisraum neu an. Träger des Landheims ist ein eingetragener Verein, dem vor allem Eltern angehören.

Wegen immer geringer werdender Zuschüsse von der Stadt Hannover und dem Land Niedersachsen legten Schüler und Lehrer jetzt selbst Hand an. hjg



Mädchen und Jungen der Sophienschule Hannover und ihre Lehrer streichen im Landheim in Hambühren die Tischtennishalle neu an.
Foto: Müller



Mit großem Erfolg wurde in letzter Zeit durch Zusammenarbeit mit den Metallarbeitgebern im Landheim Berufsberatung und Bewerbungstraining in den Klassen 11 durchgeführt. Abiturienten und Ehemalige sind immer sehr daran interessiert, „draußen“ in „ihrem“ Heim zu feiern. Der Bund der Ehemaligen spendete dem Landheim vor Jahren einen Krökelapparat, der stets mit Begeisterung von allen Schülern benutzt wird.

In der Arbeitsgemeinschaft Niedersächsischer Schullandheime wurde kürzlich darüber nachgedacht, warum gerade heute Schullandheime so wichtig sind. Sie kamen zu folgendem Ergebnis:

Zeit nehmen

Für junge Menschen wird es immer schwieriger, sich in einer Welt zu orientieren, die geprägt ist von Schnellebigkeit und Werteveränderungen. Es mangelt an Zeit und Raum für notwendige Zuwendung, Ruhe und Gelassenheit.

Persönlichkeit entwickeln

Wir bieten in unseren Schullandheimen Raum und Zeit, den Alltag, erst recht den 45-Minuten-Takt der Schule, hinter sich zu lassen. So ist es möglich, ein neues Gespür für sich selbst zu entwickeln, sich selbst einzuschätzen und den Anderen als Menschen mit besonderen, einzigartigen Eigenschaften zu entdecken. Bisher verborgene eigene Fähigkeiten werden entdeckt, können erprobt und eingefahrene Verhaltensweisen überprüft werden. Die Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Arbeitsorganisation wird erfahrbar.

Freiräume gestalten

Wertevermittlung wird konkret – neue Orientierung wird möglich. Eigene Wertmaßstäbe können entwickelt und in einer Gruppe erprobt werden. Verantwortung und Solidarität, aber auch Selbstbeherrschung und Konfliktfähigkeit werden erlebt.

Soziales Verhalten erleben und praktizieren

Gemeinschaftserlebnisse stärken Kinder und Jugendliche. Neugierverhalten in vorgegebenen Freiräumen ermöglicht neue Erkenntnisse. Wissen wird selbstständig erworben. Dies wirkt im Alltag weiter und fördert zukünftige Lernprozesse. Dies sind Erfahrungen, die junge Menschen brauchen.

Warum Schullandheime gerade heute? Damit LERNEN und ZUSAMMEN LEBEN gelingt

Christina Sommer; Karin Neugebauer



**Ein Lied zum Landheim-
aufenthalt der Klasse 9L
(1991)**

Melodie: Da ob'n auf'm Berge, ...

Refrain: Holladihiaholladiho

Text: C. B.-Nettelbeck nach fünftägiger Inspiration

1. Wir fahr'n jetzt' ins Landheim, Tschüss, Penne, Gottseidank,
uns fehlt sehr der Seppel, der ist leider krank.
Holladihiaholladiho
2. Daheim in der Sophie wurd' heftig geplant,
wer will ins Theater, wer ins Badeland?
3. Der Plan für die Zimmer bringt Jammern und Schrei'n,
es könn' doch nicht alle zu Marcello hinein.
4. Wir starten ganz ernsthaft: Grammatik, Latein,
doch gleich nach dem Lunche zieht Stimmung hier ein.
5. Da dröhnt dann die Disco, der Lautsprecher flattert,
wie muss Musik schön sein, wenn's Trommelfell knattert.
6. Ganz früh schön am Morgen, die göttliche Ruh,
doch, weh, naht der Abend, geht's affengeil zu.
7. Für Ruhe und Anstand sorg'n hier im Dreieck,
Herr Runze, Herr Lauing und Frau Nettelbeck.
8. Likör oder Liebe, all das darf nicht sein,
die Regel ist gültig, sonst fährst Du gleich heim.
9. Gibt's doch einen Trinkbold, er hält sich für schlau ??????
pfui, pfui ist das peinlich, man riecht's doch genau.
10. Ach, soll'n wir ihn strafen, die Stimmung zerstör'n ????
Ich hoff' mal, er wird auch zum FAIR PLAY gehö'n !!!
11. Lasst preisen die Speisen: den Reis und das Eis,
sie war'n beide köstlich, nicht roh und nicht heiß.
12. Heut' gibt's sogar Schnitzel — im WALD, o, wie fein!
Dafür springt die Wiebke in die Fuhse gleich rein.
13. Gebadet, stark duftend, man fühlt sich gleich wohla,
nehmt Abschied vom Landheim mit Beefy und COLA.
14. Morg'n sind wir zu Hause, die Augen verschattet,
hinein in die Federn, total schlaff – ermattet.
15. Die Woche, sie flitzte, wir müssen nun weg,
es wünscht schöne Ferien: C. B.-Nettelbeck

Christiane Bessert-Nettelbeck

Sophies Feste





Feste und Feiern an der Sophienschule

Feste und Feiern haben an der Sophienschule immer einen hohen Stellenwert gehabt, zumal es für Feste die unterschiedlichsten Anlässe gab, die aber teilweise für uns heute nicht mehr nachvollziehbar sind und uns deutlich machen, wie sehr sich die Zeit innerhalb von 100 Jahre Sophienschule verändert hat.

Natürlich gab es auch früher Anlässe, die durch *das Schulleben selbst* gegeben waren, also etwa die Einweihung des neuen Schulgebäudes am 23.4.1900 oder die Entlassung von Schülerinnen nach dem Abitur. Aber es gab auch viele Feiern mit einem *Bezug zum öffentlichen Leben* wie z. B. anlässlich der Silbernen Hochzeit des Kaiserpaares am 27.2.1906 oder des 25-jährigen Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelm II. In der Festschrift zum 25-jährigen Jubiläum der Schule heißt es, dass die Schulfeiern und Schulanachten auf die „große Zeit und ihre Ereignisse abgestimmt“ gewesen seien. Die Chronik verzeichne 20-mal „siegesei“, verbunden mit einer kurzen vaterländischen Feier. „Der letzte Ausklang dieser Zeit war der Einzug Hindenburgs bei seiner Rückkehr aus dem Felde am 4. Juli 1919, dem zu Ehren die Schule geschlossen und somit den Kindern Gelegenheit gegeben wurde, diesen geschichtlich denkwürdigen Augenblick mitzuerleben und ihrer Verehrung für den großen Heerführer beredten Ausdruck zu verleihen.

Auch *geschichtliche Ereignisse* der Vergangenheit wurden mit Feiern bedacht, so etwa am 18.1.1901 anlässlich der Erhebung Preußens zum Königreiche, am 10.3.1913 anlässlich der Erhebung Preußens gegen Napoleon oder am 18.10.1913 zur Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig. Sogar das Auftreten Luthers in Worms war am 17.4.1921 eine Feier wert, und auch den *Lebensdaten unserer großen Dichter und Denker* wie Goethe und Schiller wurde eine Feier gewidmet.

Die starke Nähe der Schule zum öffentlichen, politischen Leben wird von uns, die wir in einer pluralistischen Gesellschaft aufwachsen sind, heute ganz unterschiedlich bewertet, auf jeden Fall wurde aber damit eine Tradition geschaffen, die es später in der NS-Zeit erlaubte, Zugriff auf das öffentliche Leben der Schule zu bekommen.

Außer dem politischen Leben war auch die christliche Prägung eine wichtige Komponente für die Feiern in der Sophienschule. In einem Zeitungsbericht über die *25-Jahr-Feier* der Sophienschule lesen wir: „Um 10.00 Uhr begann der Festakt. Bachs große g-Moll Symphonie, von Herrn Meinberg auf der Orgel meisterhaft vorgetragen, leitete stimmungsvoll die Feier ein. Dann erscholl in festlichen Klängen,



vom Schulchor gesungen, ‚Die Ehre Gottes in der Natur‘ von Beethoven. Nach verschiedenen Reden erklingt der Chorgesang: ‚Wo Gott im Haus nicht gibt sein Gunst‘ und das gemeinsam gesungne Lied: ‚Hilf ferner hin mein treuer Hort.‘“

Und über das *50-jährige Jubiläum* wird in den „Neuen Grüßen“ berichtet: „Die voll tönenden Glocken der Dreifaltigkeitskirche läuten das Jubiläum der Sophienschule ein. Mit der „Dorischen Toccata“ von Bach beginnt die Musik. Gemeindelieder wechseln ab mit einer Kantate von Bach: „Gott der Herr ist Sonnen und Schild“. Die Predigt hält Hr. Superintendent Laasch unter Zugrundelegung des Psalmwortes „Fülle uns frühe mit Deiner Gnade, so wollen wir rühmen und fröhlich sein unser Leben lang“ (Psalm 90, 14). Auf das „Nun danket alle Gott“ folgen Gebet und Segen und wieder Chor und Orchester mit dem Halleluja von Händel. Mit Präludium und Fuge C-Dur von Bach klingt die Feierstunde aus.“

Andere Anlässe waren rein *geselliger Art*. Dazu gehörten die *Schulfeste*, die alljährlich im Hochsommer von 1899 – 1913 und dann wieder 1921 im Tiergarten stattgefunden haben. Diese Tradition wurde 1992 übernommen von der *Swinging Sophie*, die traditionell vor den Sommerferien auf dem Schulhof und den Räumlichkeiten der Sophienschule stattfindet, ein Fest, das Lehrer und Schüler, Elternschaft und Ehemalige in gleicher Weise miteinander verbindet.

Seit 1901 gibt es *Schulkonzerte* an der Sophienschule, eine Tradition, die bis heute in Form der Sommer- und der Weihnachtskonzerte besteht.

Zu dem Wandel der Anlässe kommt in den 100 Jahren Sophienschule ein Wandel in der Gestaltung der Feiern überhaupt. Man vergleiche etwa den festlichen Nachmittag anlässlich der *Einweihung der Sophienschule* im Jahre 1900, der mittels einer „Festordnung“ angekündigt wird. Darin werden „Aufführungen von Reigen“ angekündigt, die Sitzordnung wird reglementiert, indem den Eltern die Plätze im unteren Saal, den Schülerinnen der obere Balkon zugewiesen wird. Ausdrücklich ausgeschlossen von der Veranstaltung sind „Schülerinnen anderer Schulen, Knaben und junge Herren“. In einem Bericht über diese Veranstaltung heißt es: „Der Nachmittag des folgenden Tages gehörte den Kindern. Mit selbstloser Hingabe hatte die Turnlehrerin Fr. Lamprecht viele Wochen der Einübung von allerliebsten Reigen gewidmet. Jetzt sollten die Schülerinnen unter den Augen ihrer Eltern und Verwandten die erlernten Künste zeigen. In dem stattlichen Tivoli-Festsale saßen dicht gedrängt die Zuschauer, während Klasse auf Klasse, jede in ein neues, doch in sich einheitlich gekleidetes Kostüm gekleidet, die anmutigen Reigentänze in mustergültiger Weise ausführte, ein Anblick, der Eltern und Kinder reichlich für die aufgewandten Kosten und Mühen entschädigte.“



Auch bei dem festlichen Nachmittag in der Niedersachsenhalle anlässlich des *50-jährigen Jubiläums* ist der Anteil sportlicher Beiträge noch erheblich. Hier ein Bericht aus den „Neuen Grüßen“ vom Oktober 1950: „Fast alle Klassen trugen zur Verschönerung des Nachmittages bei. Zuerst hießen die Kleinen mit ein paar Volksliedern die Eltern willkommen, dann sorgte ein gemeinsamer Gesang des Chores und der Eltern dafür, dass sich auch der stillste Teilnehmer in der Schulgemeinschaft der Sophienschule wohl fühlte. Dann kamen aber auch die Vorführungen der Turnerinnen zu ihrem Rechte. Wieder waren es die Kleinen, die den Reigen mit Handstand und Radschlagen eröffneten. Sie wurden von den Größeren abgelöst, die Keulenübungen und Volkstänze vorführten. Zum Abschluss sang der große Chor unter der Leitung von Herrn Meinberg einige Volkslieder und ließ damit für die jüngeren Teilnehmerinnen das Fest ausklingen.“

Auch in den 50er Jahren war Tanz Bestandteil des Schullebens. Wenn die Schülerinnen sich zur Tanzstunde anmeldeten, dann taten sie es klassenweise. Und wenn der Abschlussball nahte, dann wurde dazu das Lehrerkollegium eingeladen, das auch erschien und damit den Ball in den Rang einer Schulveranstaltung erhob.

Ganz anders liest sich der Bericht über eine Tanzveranstaltung im Kuppelsaal im Jahre 1998: „Nach einigen kurzen Ansprachen ertönte die duftige Tanzmusik der Band ‚Simply Ballroom‘. Es gab zwei Verschnaufpausen für Band und Tänzer, in denen das Hossa-Hossa-Showprogramm für noch mehr gute Laune sorgte. Später bekamen wir noch eine Darbietung der ganz besonderen Art zu sehen: Das Carinio Phantasietheater verzaubert die Zuschauer mit einer Kombination von Tanz, Lichtshow und guter Musik. Appetitlich drapierte Leckereien verlockten die Partygäste zu einem kleinen Snack. Ob Schlager, Techno oder Charts – zunächst wurden Krawatten gelockert. Auch Strumpfhosen und oberflüssige Oberteile gesellten sich später dazu. So hatte noch keiner von uns den Kuppelsaal erlebt. ‚Es war sooooo geil!‘“

Auch die Abiturientenentlassungsfeiern haben sich verändert. Schon 1986 schreibt Frau Asbahr, langjährige Musikerzieherin der Sophienschule, in den „Grüßen“, dass sich Inhalt und Form dieser Entlassungen sehr weit von dem früheren „feierlichen“ Charakter entfernt habe. Es entstand hier, zeitbedingt, ein Frei-Raum, der von den Schülerinnen und Schülern zunehmend genutzt wurde, nicht im Sinne einer gnadenlosen Abrechnung mit der Schule, sondern kreativ und in dem Bemühen, leere Worthülsen zu vermeiden oder sie wenigstens als solche erkennen zu lassen. So sind sehr viele geistvolle Produkte entstanden, von denen hier das Schmerzgedicht I „An Eiphos Blume“ aus der Abiturientenentlassungsfeier des Jahres 1986 angeführt sei:



Oh, du Geliebte unserer n x 5 Sinne, wir lieben Dir!
 Du, Deiner, Dich, Dir, ich mir, WIR?
 Lernten wir?
 Das gehört beiläufig nicht hierher,
 Wer sind wir, ungezählte Frauenzimmer?
 Wir sind sind wir?
 Die Lehrer sagen, wir wären, -
 Lasst sie sagen, sie wissen nicht, wann die Stunde schlägt.
 Du trugst uns durch die Jahre,
 doch manche fielen durch deine Hände, durch die Punkte fielen sie

Hallo, Deine dreckig rosa Steine,
 in drei Blöcke zersägt.
 Rosa lieben wir, eiphos Blume,
 rein rosa täten wir lieben dir,
 Du Deiner, Dich, Du, ich Du mir,
 wir? Das gehört beiläufig auch zu Dir,
 Rosa Blume, rosa Eiphos – Blume, wie sagen die Leute

Preisfrage:

erstens: nicht für die Schule, nein, fürs Leben lernen wir
 zweitens: Man lernt nur so viel, wie man aus dem Lehrer herausholt
 drittens, was lernten wir?
 Silber ist die Farbe Deines gepuderten Haares
 Schrill ist die Stimme Deinesanften Gongs
 Du schlichtes Mädchen im Alltagskleid – du lieberosa Gier – wir lieben Dir
 Du, Deiner, Dich , Dir, ich Dir, Du mir
 Siegten wir?
 Das gehört beiläufig in das Abitur.
 Eiphos Blume, eiphos, e-i-p-h-o-s
 Wir träufeln Deinen Namen, Dein Name tropft-t-t wie weiße Kreide
 Weißt Du es eiphos, weißt Du es schon?
 Man kann Dich auch von hinten lesen „s – o – p – h – i – e“
 Doch, Du Herrlichste von allen, Du bist von hinten wie von vorne
 – m i t t e l m ä ß i g –
 Kreide träufelt lieblich in die Hirne,
 Sophie Blume, Du holdes Tier, wir lieben Dir!

Klaus Rodekohl



2094 – In einem Land nach unserer Zeit. Ein Rückblick (1996)

Als uns Frau Ovesiek vor über zwei Jahren in einer Musik-LK-Stunde fragte, ob wir generell daran interessiert seien, zusammen mit der Musikhochschule (im Besonderen mit einem gewissen Herrn Prof. Hempel) ein Musical-Projekt zu verwirklichen, waren wir Feuer und Flamme, wussten wir auch noch nicht so genau, was da auf uns zukommen sollte.

Als über ein Jahr später vier gelungene und ausverkaufte Vorstellungen über die Bühne gegangen waren (am 2., 3. und 4. Mai 1994 in unserer Aula und am 6. Mai 1994 im großen Saal der Musikhochschule), hatten wir vielleicht unsere zwei ersten grauen Haare bekommen, konnten doch aber mit Stolz auf unser Werk zurückblicken.

Und jetzt – wieder ein halbes Jahr später – schaue ich fast schon mit Wehmut ins Programmheft und auf die Zeit zurück, die in der Vergangenheit viel kürzer und problemloser erscheint, als sie wirklich war.

Wir hatten uns ein wirklich hohes Ziel gesteckt: Nach einigen fehlgeschlagenen Versuchen, bereits vorhandenen Stoff in eine Musical-Handlung umzuarbeiten, standen wir vor der riesigen Aufgabe, selbst ein Libretto zu schreiben. Unter der Federführung von Herrn Dr. Czapek machte sich ein Großteil der Deutsch-LK also an die, wie sich bald herausstellen sollte, undankbare Aufgabe: Jeder hatte seine eigenen Ideen und Vorstellungen, und jeder hatte irgendwo Kritik anzubringen. Als ebenso schwierig erwies sich das Dichten von Songtexten. Wir bekamen Unterstützung von Herrn Hempel, der sich mit einem Reimlexikon und vielen Ideen zu unseren rauchenden Köpfen in den Musikraum gesellte und versuchte, uns in das Geheimnis eines durchschlagenden Textes (= Schlager?) einzuweihen, den er dann vertonen wollte. – Das geschah also in der Anfangsphase hinter den zunächst noch fest verschlossenen Türen.

Das Werk wuchs langsam, aber stetig, ebenso wie die Zahl der beteiligten Kräfte. Schüler der anderen Jahrgänge, Chor und Orchester sollten und wollten eingebunden werden. Die Kostüm- und Bühnenbildgruppen fanden sich zusammen, und die Studenten der Musikhochschule gesellten sich zu uns und kreierte eifrig mit – vor den Kulissen als Akteure ebenso wie hinter den Kulissen als Probenleiter.

In der Projektwoche wagten wir die ersten Schritte auf die Bühne, probierten die schon fertig gestellten Songs und unser schauspielerisches Talent aus. Die Pro-



benarbeit an den schon stehenden Teilen begann, der Rest wurde wieder und wieder überarbeitet (inzwischen von einem kleinen, doch harten Kern der Textgruppe), die Rollenverteilung war nun festgelegt (war das ein Akt!), langsam nahm unser Stück Form an.

Zwischendurch schrieb der 13. Jahrgang noch „schnell“ sein Abitur, wodurch zumindest dieser Teil eine kleine Zwangspause einlegen musste.

Das Versäumte haben wir dann während eines einwöchigen Landheimaufenthalts wieder nachgeholt. Jetzt wurde gepowert, den ganzen Tag gesungen, gespielt, getanzt, Texte gelernt und in Szene gesetzt: Die Gruppe schweißte sich in diesen Tagen zusammen wie nie zuvor. Schüler, Studenten und Lehrer wuchsen zu dem Musical-Team zusammen, und die Wellen der Euphorie (Zitat: „Hey, es wird richtig gut!“) schlugen das erste Mal so richtig hoch.

Die Stimmung hielt bis auf ein paar Schwankungen an bis zum krönenden Abschluss, den endgültigen Aufführungen. Doch es war noch einiges zu tun. Die Probentermine lagen immer dichter hintereinander. Gebastelt, genäht und organisiert wurde bis spät in den Nachmittag. Die ersten Gesamtproben brachten bestimmt so manchen von uns (besonders wahrscheinlich Harald Braun, der die musikalische Leitung übernommen hatte) an den Rand eines Nervenzusammenbruchs. Zeit fehlte noch an allen Enden, so schien es jedenfalls.

Als auch die Generalprobe die nötigen Pannen und Aussetzer mit sich gebracht hatte, konnten wir uns und unser Werk endlich mit fiebernden Köpfen dem Publikum präsentieren, das mit seinen insgesamt immerhin ca. 4.000 Händen reichlich und begeistert Beifall spendete.

Im Übrigen wurde nicht nur Beifall gespendet; vom gemachten Gewinn konnte ein neuer Synthesizer gekauft und ein rauschendes Gartenfest mit allen Beteiligten (derer waren es über Hundert) gefeiert werden.

Und was ist noch geblieben? könnte man sich jetzt nach wieder einem halben Jahr fragen. Zunächst einmal das Hochgefühl, so ein Mammutprojekt auf die Beine gestellt und bis zum erfolgreichen Ende durchgezogen zu haben (so ging's mir zumindest, als ich das Programmheft wieder hervorgekramt hatte und erstaunt zu lesen begann).

Doch auch das wirklich entstandene Gemeinschaftsgefühl zwischen allen Mitwirkenden – Schüler aller Altersstufen, Studenten und Lehrer – war die Mühe wert.



Man hat viele Menschen neu oder besser kennen gelernt, musste lernen, Kompromisse einzugehen und seine eigenen Vorstellungen in einen großen Gesamtkomplex einzuügen.

Deswegen hoffe ich, dass auch in Zukunft Lehrer und Schüler den Mut haben werden, ein ähnliches oder auch ganz andersartiges Projekt anzugehen. Es lohnt sich bestimmt.

P.S. Auf die Handlung des Stückes wollte ich bewusst nicht noch einmal eingehen, denn es ist darüber schon viel geschrieben worden, und es gibt sicher kaum noch jemanden, der sie nicht kennt. Falls doch, so hat Frau Ovesiek noch einige Videos, die sie gern an Interessierte (Preis 20,00 DM) verkauft.

Ariane Skupch

Zweimal Hundert?

1997 hat die Sophienschule schon einmal nahe ihrer Namenspatronin Kurfürstin Sophie mit viel Phantasie und Vergnügen in den Herrenhäuser Gärten hundertjähriges Jubiläum gefeiert, was der hier empfohlene Blick ins Archiv bestätigen wird. Warum also zweimal jubilieren? Die Festschrift von 1925 kann selbst darauf antworten:

„Am 3. April 1922 gedachte die Schule des Tages, an dem vor 25 Jahren durch Eröffnung der Klasse IX der Grundstein zu der heutigen großen Doppelanstalt gelegt worden war. Die Feier beschränkte sich auf einen Festaktus, bei dem Herr Professor Heyn die Geschichte der Sophienschule darlegte; im übrigen verboten die Zeitverhältnisse eine größere Feier.

Wenn auch der politische Himmel für unser Vaterland noch trübe genug ist, so will doch die Sophienschule den Tag nicht ungefeiert vorübergehen lassen, an dem vor 25 Jahren das Gebäude an der Seelhorststraße bezogen worden ist. Zu schlichten Feiern heißt sie alle die willkommen, die als Lehrende und Lernende in dem Hause aus- und eingegangen sind, und hofft, daß recht viele dem Rufe Folge leisten werden.“

Rainer Denecke

Auszug aus der Festschrift der Sophienschule zum 25-jährigen Jubiläum, Hannnover 1925.



Jubiläum Herrenhausen

Samstag, 13. September 1997

- | | |
|-----------|---|
| 17.00 Uhr | Beginn
Kunstaussstellung im Foyer |
| 18.00 Uhr | Konzert Teil 1
Das Konzert wird mit Mitteln der Schule gegebenenfalls
in die Außenanlagen der Orangerie übertragen
Begrüßung durch den Schulleiter nach einem
Eröffnungsstück |
| 19.00 Uhr | Pause mit Sektempfang im Foyer
Das Ende der Pause wird durch Bläser angezeigt |
| 19.30 Uhr | Konzert Teil 2 |
| 21.00 Uhr | Szene der Theater-AG
Gang zum Denkmal der Kurfürstin Sophie,
begleitet von Szenen der Theater-AG
Illumination, Fontainen bis 22.30 Uhr |
| 21.45 Uhr | Am Denkmal: Sophies Geburtstag
Barockmusik
Ausgabe von Fackeln |
| 22.00 Uhr | Weg zum Gartentheater, von Fackelträgern begleitet |
| 22.10 Uhr | Bläsergruppe im Gartentheater |
| 22.15 Uhr | Feuerwerk, durchgeführt von der Firma Rohr |
| 23.00 Uhr | Der Garten wird geschlossen |



„Sophies Bild“ Szenische Darstellung

(Leibniz tritt gemächlich herzu; und mit ihm wird die Kulisse herbeigeschoben; jetzt müssen sich erkennbar alle so gruppieren wie auf dem Gemälde)

Tafel 1 (Applaus)

Tafel 2 (Das Gemälde)

Tafel 3 (... aus unserer Schule)

Tafel 4 (unfassbar)

(verzögert – nach Abklingen des Beifalls)

SOPHIE: Leibniz, mein Freund, Sohn ..., wo war er nur so lange?

LEIBNIZ *(mir erneuter Verbeugung)*: Verzeiht, Teuerste, ich war ..., nun, wie soll ich sagen, ... ich war natürlich noch ein wenig in Gedanken,

Tafel 2 (So ist er immer)

Tafel 3 (Er war pinkeln)

Tafel 4 (Unser Größter)

Sohn (Der Keks)

LEIBNIZ *(zum Publikum)*: ... diese Stimmung, diese Festlichkeit, dieses Gestern und Heute, dieses Immer und Ewig, dieses *(blah, blah)*

SOPHIE: Grandios, Leibniz, wieder ganz Grandios, wie er das so sagt!

LEIBNIZ *(auf die Knie fallend)*: Kurfürstin ...

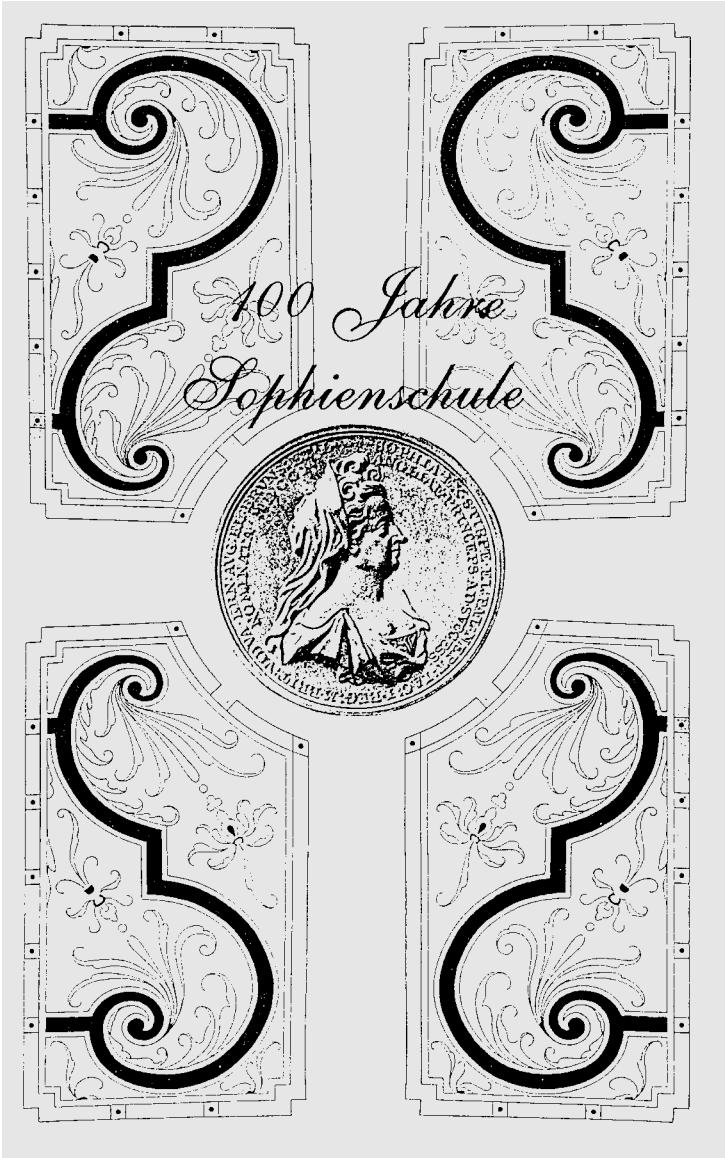
SOPHIE: Später, später Leibniz, bedenk er doch, das Publikum.

LEIBNIZ *(erneut theatralisch)*: Was ist die Welt? – ... – Wo ist das Universum? ... Wer hält uns fest? *(blah, blah)*

Theater-AG, Leitung Eicke Möller

Dialoge (Auszug) von Frank-Michael Czapek







Revue 2000 – ein Projekt mit Tradition

Die Idee, ein Schuljubiläum mit einer Revue zu illustrieren, ist nicht neu: In den letzten Jahren haben schon mehrere hannoversche Schulen ihr Fest mit einer Revue umrahmt, und auch die Aufführung von Musicals nimmt immer mehr zu. Sicher hängt es damit zusammen, dass inzwischen der pädagogische Wert solcher Veranstaltungen deutlicher erkannt wurde und man fächerübergreifende Projekte auch seitens der Schulleitung und der Behörden mehr unterstützt. Als an unserer Schule das erste Projekt dieser Art im Jahre 1983/84 in Angriff genommen wurde, war es noch „Neuland“ in der hannoverschen Schulszene, und unser Versuch wurde damals auch gleich mit einem Auftritt im Ballhof belohnt.

Alles begann damit, dass ein Kollege von der hiesigen Musikhochschule, Herr Professor Hempel, mir ein gemeinsames Projekt in Zusammenarbeit zwischen Schülern und Studenten vorschlug. Ich hatte damals meinen ersten LK Musik und war sofort von der Idee begeistert. Die Studentengruppe entwickelte zunächst eine Handlungsidee: Das Märchen der Gebrüder Grimm „Hans im Glück“ sollte einer modernen Version – nach dem Buch „Märchen-Verwirrbuch“ von Irving Fletcher – gegenübergestellt werden. In der letzten Szene („Der Aufstieg in die Chefetage“) stellt ein choralartiges Schlusslied das glückliche Ende der neuen Fassung in Frage: „Your gold and silver is covered with rust“. „Materialverlust = Glücksgewinn?“ (im alten Märchen) kehrt sich um in „Materialgewinn = Glücksverlust?“

Die Ausarbeitung der einzelnen Szenen und die Komposition der Musik erfolgte dann in gemeinsamen Arbeitsgruppen von Studenten und Leistungskurschülern. Auch alle weiteren Vorbereitungen (Bühnenbild, Kostüme etc.) wurden ausschließlich von den 34 Teilnehmern des Projektes getroffen. Das musikalische Ergebnis war bunt gemischt: Es ging von einfachen Bearbeitungen (z.B. von „Der Vogelsänger bin ich ja ...“ aus der „Zauberflöte“ von Mozart) bis zu Eigenkompositionen in den unterschiedlichsten Stilrichtungen (Rap, Rock, Sprechstücke). Die Vielfalt von eher konventionellen bis zu ganz neuartigen Formen fügte sich nicht immer gut zusammen, sie machte aber auch den Reiz des Stückes aus.

Da die Anzahl der Mitwirkenden überschaubar war, fühlte sich jeder Einzelne für das Gelingen der Produktion verantwortlich. Die Zusammenarbeit war so eng, dass Freundschaften entstanden (manche Zweierbeziehung überdauerte das Abitur), und es wurden auch Weichen für die berufliche Zukunft einiger Sophienschülerinnen gestellt.



Das gute Gelingen unseres ersten gemeinsamen Projektes ermutigte Herrn Hempel und mich, trotz des damit verbundenen Stress' einen erneuten Versuch mit meinem nächsten Musik-LK zu wagen (1988). Dieses Mal sollte die Geschichte eines alten Ehepaares (Adele und Wilhelm) dargestellt werden. Als Rahmenhandlung war die Feier der Goldenen Hochzeit vorgesehen, anlässlich derer die beiden Brautleute ihr Leben noch einmal an sich vorbeiziehen lassen. Handlungs-idee, Text und Musik waren wieder von Schülern und Studenten in Teamwork erarbeitet worden, aber leider schafften wir dieses Mal keine Aufführung vor Publikum, weil uns die organisatorischen Probleme über den Kopf wuchsen: Wir hatten keine gemeinsame Doppelstunde bekommen, und es zeigte sich, dass das Projekt zu umfangreich war, um es innerhalb eines bestimmten Zeitraums auf der Bühne zu realisieren. Letztendlich gingen die Kraft und der Einsatzwille im Strudel des Abiturs unter.

Nach diesem gescheiterten Unternehmen wurde uns erst deutlich, wie glücklich unser erstes Projekt verlaufen war, und wir zogen daraus Konsequenzen für weitere Vorhaben:

- Gemeinsame Arbeitsphasen müssen gesichert sein (entweder als regelmäßige Stunden oder als Kompaktphasen z.B. im Landheim).
- Die kreative Arbeit sollte für die Schüler und die Studenten begrenzt werden, d.h. man sollte z.B. entweder von einer bereits existierenden Textvorlage ausgehend Musik komponieren, oder aber man könnte auch bereits vorhandene Musik bearbeiten und/oder mit neuen Texten versehen (wie es z.B. Herr Bergmeier mit seinem Musik-LK 1988 in der Offenbach-Oper „Romeo und Julia“ gemacht hat).
- Bei umfangreichen Projekten müsste stärker arbeitsteilig vorgegangen werden. Die Plenums-sitzungen, bei denen alles gemeinsam diskutiert wurde, kosteten viel Zeit und Kraft und waren häufig unergiebig.

Als mein dritter Musik-LK im 12. Jahrgang war, war ich bereit, „in eine neue Runde einzusteigen“ (1990). Da es sich um ein schulinternes Projekt handelte, erschien es mir organisatorisch leichter durchführbar, da zumindest alle Beteiligten „greifbar“ waren und man nicht noch zusätzlich die Interessen und Termine der Musik-hochschule berücksichtigen musste. Die Idee war außerordentlich interessant: Zum Jubiläum der Sophienschule sollte eine Revue 90 Jahre Schulgeschichte in unterhaltsamer Weise mit Zeitgeschehen verknüpfen, und es sollten möglichst viele Schülerinnen und Schüler beteiligt sein: der Abiturjahrgang 91, beide Chöre und das Orchester. Die musikalische „Kerngruppe“ bildete der Musik-LK. Das Grundkonzept wurde von einer Gruppe von Lehrern verschiedener Fachbereiche entwickelt



(Deutsch, Geschichte, Kunst, Musik...), und es entstand in Zusammenarbeit mit dem Abiturjahrgang eine gemischte Folge aus Musik, Gedichten, Prosatexten, Sketchen, Tanz, so dass die 90 Jahre dem Publikum exemplarisch durch charakteristische Einzelbeiträge veranschaulicht werden konnten. Zur Verknüpfung der teilweise sehr unterschiedlichen Szenen führte eine Rahmenhandlung (Gespräche zwischen der Kurfürstin Sophie und Leibniz) durch die einzelnen Zeitabschnitte.

Viele musikalische Nummern wurden während der üblichen Chorprobenzeit einstudiert, und die einzelnen Szenen wurden arbeitsteilig in Gruppen erarbeitet. Eine Arbeitstagung im Landheim wurde eingeplant, und das Projekt machte gute Fortschritte. Die letzte Phase gestaltete sich dann aber doch sehr schwierig: Durch die vielen unterschiedlichen Arbeitsgruppen war es sehr kompliziert, einen Gesamtüberblick zu bekommen, und es war schlechthin unmöglich, Durchlaufproben für alle effektiv und befriedigend zu organisieren, weil immer wieder wichtige Darsteller fehlten und damit der gesamte Plan ins Wanken geriet. Bis zuletzt hatte niemand das Stück je komplett gesehen, und es machte große Schwierigkeiten, ein Gesamtskript zusammenzustellen. Mit großem persönlichen Einsatz vieler Schüler und einiger Lehrer haben wir dann doch noch mehrere gute Aufführungen auf die Bühne bringen können.

Die Tatsache, dass wir im Mai 94 wieder ein neues Projekt, nämlich das Musical 2094, aufgeführt haben, zeigt, dass ich trotz vieler Probleme die Durchführung solcher Projekte für sehr sinnvoll halte. Die Handlung des Musicals ging auf eine Idee des Deutsch-LKs von Herrn Dr. Czapek zum Thema „Literatur der Aufklärung“ zurück und stellte in unterhaltsamer, aber auch nachdenklicher Weise eine Situation im Jahre 2094 dar, die eine Umkehr der Verhältnisse unserer Zeit bedeutet: Aufgrund wirtschaftlichen Niederganges sind junge Deutsche gezwungen, im reichen Land Utopistan als Gastarbeiter zu leben. Die komplikationsreiche Liebe zwischen einem deutschen Gastarbeiter zu einer feinen jungen Dame aus der Oberschicht Utopistans ist Gegenstand des Stückes. Im großen Finale werden folgende Fragen aufgeworfen:

„Wie soll eine Welt aussehen, in der das Glück so wenig zählt?
Jeder wollte nur das Beste, jeder hat das Ziel verfehlt.
Wessen Zukunft ist die Zukunft, wessen Welt die eine Welt?
Wessen Glück ist auch das eure, welche Welt die eine Welt?
Alles das, was hier geschehen, könnte es auch heute sein?
Alles, was ihr hier gesehen, soll das unsre Zukunft sein?“



In Zusammenarbeit zwischen Schülergruppen der Sophienschule einerseits und Studenten der Musikhochschule, mehreren Lehrern und Herrn Professor Hempel (der die Musik komponierte) andererseits gelangen uns drei bejubelte Aufführungen in der Schule und als „Bonbon“ eine weitere Aufführung in der Musikhochschule.

Als besondere Würdigung erhielten wir den 3. Preis im Wettbewerb um den „Schülerfriedenspreis 1994“ von der Niedersächsischen Landesregierung.

Bei unserem aktuellen Projekt zur Feier des 100-jährigen Jubiläums der Schule setzen wir selbstverständlich auch an den gefundenen Maximen an: Damit die kreative Arbeit in einem begrenzten Rahmen stattfinden kann, nehmen wir die Revue 90 wieder auf und überarbeiten sie. Außerdem sollen neue Szenen zu den letzten 10 Jahren ergänzt werden. Die Theater-AG unter der Leitung von Herrn Dr. Czapek hat diese Aufgabe als Kerngruppe übernommen, und natürlich werden auch wieder die Chöre und das Orchester mitwirken. Bei der Vorbereitung aller weiteren Faktoren (Bühnenbild, Kostüme, Technik usw.) engagieren sich mehrere Kollegen, aber auch Eltern und Schülerinnen und Schüler, und ich hoffe, dass auch dieses Mal ein für alle Beteiligten befriedigendes Resultat am Ende stehen wird.

Ich persönlich werde mich jedenfalls immer wieder dafür einsetzen, dass trotz aller schulorganisatorischen Probleme fächerübergreifende Projekte dieser Art durchgeführt werden, weil ich von ihrer großen Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler überzeugt bin:

Musikalisch-szenische Projekte können meiner Ansicht nach allen Beteiligten viele neue Erfahrungen bringen. Man erlebt z.B., welche Aufgaben bei einer Bühnenproduktion zu leisten sind, in welchen Schritten sie abläuft und welche Disziplin auf der Bühne und bei den Proben benötigt wird. Außerdem arbeitet man mit Menschen anderer Altersgruppen und Interessen zusammen und kommt durch diese Kooperation zu einem befriedigenderen Ergebnis als in Einzelarbeit. Jeder kann intensiv in seinem ausgewählten Bereich arbeiten (egal, ob es sich dabei um eine Musikdarbietung, um die Bereitstellung der Requisiten oder z.B. um die Bühnenbeleuchtung handelt) und sich in seinem Rahmen um Perfektion bemühen. Dabei kann man Fähigkeiten zeigen, die im normalen Unterrichtsalltag meistens nicht zutage treten. Und schließlich: Das gefühlsmäßige Erlebnis bei den Aufführungen ist für alle – auch für mich – jedes Mal wieder überwältigend und bleibt sicher für alle Beteiligten als besonderes Schlaglicht aus der Schulzeit in Erinnerung.

Margrit Ovesiek



Cd-Cover: Festkonzert in der Orangerie, Hannover Herrenhausen 1997
Covergestaltung: Philipp Kallbach, Philipp Le Blanc, Geesche Schmitz-Reinthal

Sophies Archiv





Die Beteiligung der Sophienschule an der Weltausstellung in St. Louis 1904 nach den Schulberichten 1903/04, 1904/05 und 1905/06

1903

11. November. Der Herr Minister der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten teilt der Direktion mit, daß in Aussicht genommen worden ist, auf der geplanten Deutschen Unterrichts-Ausstellung in St. Louis 1904 die äußeren Einrichtungen und den inneren Betrieb einer „höheren Mädchenschule mit Gymnasialkursen für die weibliche Jugend“ durch die Sophienschule zur Veranschaulichung zu bringen.

30. November. Der Magistrat bewilligt 200 Mark als Kostenzuschuß zur Ausstellung der Einrichtungen der Sophienschule in der Deutschen Schulausstellung zu St. Louis.

Ausstellung des äußeren und inneren Betriebes der Sophienschule und der Gymnasialkurse auf der St. Louis-Weltausstellung 1904, Abteilung Deutsche Unterrichts-Ausstellung.

Durch Zuschrift an die Direktion vom 5. November macht der Herr Minister der Direktion folgendes bekannt: „Es ist in Aussicht genommen, auf der Deutschen Unterrichts-Ausstellung 1904 in St. Louis die äußeren und die inneren Betriebe einer höheren Mädchenschule mit Gymnasialkursen für die weibliche Jugend durch die von Ihnen geleitete Anstalt zur Veranschaulichung zu bringen.“

Es wurden eingeliefert:

1. 9 Photographien (das Äußere, das Innere und den Schulbetrieb, Klassen bei der Arbeit und beim Spiel in Rahmen. 2. Ornamentbild (Wandfläche der Aula). 3. 7 Baugrundrisse in Mappe. 4. Schilderung der Baueinrichtung (Plakate und Papp). 5. Statistisches betr. Sophienschule (Schul- und Turnbetrieb). 6. Buch: Schulbericht 1900/1, 1901/2 der Sophienschule mit Bücherverzeichnis, Schulordnung und Stundenplan. 7. Buch: Lehrplan der Sophienschule. 8. Mappe mit erdkundlichen Schulzeichnungen aller Stufen. 9. Schülerinnenhefte in einem Ordner I. 10. Schülerinnenhefte und Aufgabenbücher in einem Ordner II. 11. Schultagebuch der Sophienschule und Absentenliste. 12. Plakat: Garderobehalter auf dem Korridor der Sophienschule. 13. Statistisches betr. Unterrichtsverteilung und Lehrerverzeichnis der Gymnasialkurse. 14. Buch: Geschichte des Mädchengymnasiums und Statuten sowie Berichte des Vereins Frauenbildungs-Reform. 15. Buch: Lehrplan der Gymnasialkurse und Grundsätze desselben. 16. Ordner mit Schülerinnenheften der Kurse. 17. Schultagebuch und Absentenliste der Gymnasialkurse. 18. Firmenschild über den ganzen $4\frac{3}{4}$ qm Wandfläche bedeckenden Ausstellungsgegenständen. Außerdem hatte der Direktor einzuliefern eine kurze Geschichte der Entwicklung des gymnasialen Bildungswesens für Mädchen in Deutschland.

Am 23. Dezember, am Schulschlußtag, waren die Ausstellungsgegenstände in der Schule ausgestellt. Die Vertreter der Behörden besichtigten sie dort. Am 27. Dezember wurden die Sachen nach Berlin abgesandt.



1904

13. Juni. Der Kommissar der deutschen Schulausstellung in St. Louis teilt der Direktion mit, daß die Ausstellung der Sophienschule im Rahmen der gesamten deutschen Schulausstellung schon am 12. Tage nach der offiziellen Eröffnung der Weltausstellung dem Publikum zugänglich gemacht werden konnte. Das Interesse für die Ausstellungsobjekte unserer höheren Schulen sei lebhaft.

26. September. Der Generalreferent für die deutsche Unterrichts-Ausstellung in St. Louis 1904, Herr Regierungsrat Gilsberger, fragt bei der Direktion an, ob die in der Schulausstellung von der Sophienschule ausgestellten Gegenstände geschenktweise oder käuflich abgegeben werden können.

1906

17. Februar 1906. Der Reichskommissar für die Weltausstellung in St. Louis 1904 überfendet der Sophienschule das Diplom und die Silberne Medaille, siehe Schulchronik.

19. Februar. Nach der Montags-Andacht verkündete der Direktor den in der Aula versammelten Schülerinnen die Auszeichnung, die der Schule zuteil geworden ist durch die Überfendung des Diploms und der Silbernen Medaille, welche der Reichskommissar für die St. Louis-Weltausstellung 1904 der Sophienschule mit folgenden Begleitworten überfandte:

Es gereicht mir zur Freude, das Ihnen hervorragende Leistungen auf der Weltausstellung in St. Louis 1904 verliehene Diplom beifolgend mit einem Glückwunsch zu überfenden, indem ich zugleich den Anlaß benutze, Ihnen für die eindrucksvolle Beteiligung an der Ausstellung den verbindlichsten Dank auszusprechen.

Der Reichskommissar für die Weltausstellung in St. Louis 1904
Dr. Lewald, Geheimer Ober-Regierungsrat



Baustein für die Sophienhütte



Drei Generationen an der Sophienschule: 1898-1930-1956

Mit diesem „Baustein“ sollte ein geplantes Landheim errichtet werden, man bekam ihn bei dem Fest zum 25-jährigen Jubiläum der Sophienschule am 24.04.1925 für eine Spende.

Frau Ursula Faber, geb. Meine hatte den „Baustein“ von ihrer Mutter erhalten und schickte ihn dem Kreis der Ehemaligen mit folgendem Bericht:

„Meine Mutter, Gretchen Meine geb. Brinkmeyer, ist 1898 in Klasse 9 der Sophienschule mit sieben Jahren gekommen, ihre Klassenlehrerin war Frau Elsbeth Bude.

Das Landheimfest wurde damals in den Turnhallen gefeiert. Die ‚ehemaligen‘ Schülerinnen hatten Stände in den Turnhallen aufgebaut wie auch meine Mutter und meine Tante, die Schwester meiner Mutter, Martha Häuser geb. Brinkmeyer.

Mein Vater hatte damals eine Puddingpulverfabrik, Meine & Liebig, und so mußte ich schon als Fünfjährige als Bäckerjunge angezogen auf einem kleinen, von meinem Vater selbstgebaute[n] zweirädrigen Fahrrad aus Holz, auf welches vorne ein Tablett montiert war, Puddingpulver zu Gunsten des Landheims während des Landheimfestes verkaufen.

Ich kam 1930 in die Sophienschule zu Fräulein Kraut. Die dritte Generation aus unserer Familie war dann meine Tochter Renate Trautvetter geb. Faber, die 1956 auf die Sophienschule kam.“

Ursula Faber



Deisterausflug der Klasse I B (1913)

Wie haben wir gelacht, als Ruth Northe aus einem alten Aufsatzheft von 1913 unsere erste Disposition „Deisterausflug am 6. August 1913“, eine Aufgabe von Herrn Fricke, vorlas:

I. Einleitung

II. Ausführung

A. Die Fahrt zum Deister

1. Treffen am Neuen Haus
2. Die Fahrt
3. Ankunft in Egestorf

B. Der Aufstieg zum Deister

1. Der Marsch von Egestorf durch die Felder zum Wald
2. Ein halbstündiger Marsch im Walde
3. Das Frühstück im Walde
4. Der Weitermarsch
5. Die Erstürmung des Nordmannsturmes

C. Auf der Höhe des Deisters

1. Mittagsrast am Nordmannsturm
2. Auf dem Turm
3. Eine Kammwanderung
4. Bei der alten Taufe

D. Der Abstieg vom Deister auf dem Lauenauer Weg

1. Lisas Kampf mit dem Drachen
2. Die Schlacht am Ameisenhaufen

E. In Barsinghausen

1. Die Kaffeestunde im Deisterhotel
2. Spiele im Garten
3. Der Parademarsch

F. Die Rückkehr

1. Spiel und Gesang im Wagen
2. Ankunft in Hannover



Hannover, den 13. Juni 1931
Sophienschule.

Lieber Herr Kollege !

Heute eine Bitte. Eine Reihe von Schülern Ihrer Anstalt sind während des Landheimaufenthaltes mit ihren Fahrrädern nach Hambühren herübergefahren und haben sich in der Nähe unseres Landheims unangenehm bemerkbar gemacht. Die Sache wäre ja am einfachsten zu unterbinden, wenn der Fahrradmißbrauch verhindert würde, aber wenn das nicht möglich ist, wäre ich Ihnen doch dankbar, wenn Sie verhinderten bezw. durch Ihre Kollegen verhindern liessen, dass diese Knaben und Jünglinge mehr oder weniger errötend den Spuren unserer Mädchen folgen. Querverbindungen in allen Ehren, aber es sind eine Reihe von Lehrkräften bei uns doch die Annäherungen unangenehm aufgefallen, und in der gestrigen Konferenz wurde zum Teil recht heftig über diese Gastvorstellungen geklagt. Ich wäre Ihnen ^{sehr} aufrichtig dankbar, wenn Sie Ihrerseits das Nötige dazu täten, hier zu bremsen. Namentlich wäre es auch erwünscht, wenn für die großen Ferien, wo man den Klassen naturgemäss immer mehr Freiheit lassen muß, ein solcher Hinweis erginge.

Mit bestem Gruße

Ihr

L. W. Tietz

Flusszug eines Briefes der Humboldt - an die
Sophienschule vom 21.8.1931

... Die Unterschiede in der Behandlung von Knaben und Mädchen sind zu offensichtlich, als dass ich sie auseinanderzusetzen brauchte. Wir werden es niemals vermeiden können, dass Schüler auf der Haupttreppe des Olden-Cello in die Nähe ihres Landheims kommen, wie ich schon in meinem früheren Schreiben erwähnte. Es ist ausserdem nicht unnatürlich, dass junge Leute nicht die Augen abwenden, wenn ihnen wenig bekleidete junge Mädchen in unmittelbarer Nähe der Landstrasse auf der Wiese erscheinen. Ich bitte Sie höflichst, Ihren all zu empfindlichen Herren in dieser Beziehung meine Ansicht zu mitteilen. ...



Kurfürstin Sophie und ihre Schule

Sie steht auf ihrem Postament, ein Werk des Bildhauers Engelhard, und schaut auf die Seelhorststraße hinab: die Kurfürstin Sophie. Vor Zeiten war sie vergoldet, dann trat die rote Grundfarbe hervor, und in den Unglückstagen des Oktobers 1943 hat sie sich schwarz gefärbt. Aber sie steht noch immer an ihrem alten Platze, und wenn sie lächeln könnte, würde sie das jetzt tun, denn das Schulhaus, dessen Schutzpatronin sie ist, besteht am 24. April 50 Jahre.

Vier Direktoren haben in dieser Zeit die Schule geleitet: von 1900 bis 1921 Geheimrat Dr. Hermann Schmidt, von 1921 bis 1937 der Verfasser dieser Zeilen, Dr. Ludwig Wülker, von 1937 bis 1945 Dr. Hans Bartels und seit 1946 Frau Elisabeth Bernecker, vorher Oberstudienrätin an der Wilhelm-Raabe-Schule.

Die Vorgeschichte der Anstalt ist denkbar einfach. Um die Wende des Jahrhunderts arbeiteten die Bürgervereine der Oststadt darauf hin, eine höhere Mädchenschule in ihrem Bezirk zu bekommen, da die bereits vorhandenen allzu weit entfernt lagen. Der Magistrat billigte diese Wünsche, und so trat Ostern 1897 eine Höhere Töchterschule III ins Leben, die auf Vorschlag von Dr. Hermann Schmidt den Namen „Sophienschule“ erhielt. Zuerst war es nur eine Klasse im Hause der Stadttöchter-schule III an der Ludwigstraße, dann fanden die an Zahl rasch anwachsenden Klassen Unterkunft in einem Privathause in der Sedanstraße. Der starke Zuspruch machte jedoch den Bau eines Schulhauses nötig, und vor gerade 50 Jahren, am 24. April 1900, zogen 11 Klassen in das Gebäude an der Seelhorststraße ein. 1902 übernahm der Direktor zugleich die Leitung der gymnasialen Kurse, die in demselben Hause untergebracht waren. In den nächsten Jahren wurde das Haus durch Aufsetzen eines dritten Stockwerkes erweitert, eine zweite Turnhalle gebaut und weitere Verbesserungen vorgenommen. Die Schülerinnenzahl stieg auf 882 in 26 Klassen (1910). Die Schulreform von 1908 ließ alle Klassen zu einer geschlossenen Einheit verschmelzen als Sophienschule = Lyzeum III mit realgymnasialer Studienanstalt.

Als 1914 der erste Weltkrieg ausbrach, rissen militärische Einberufungen bald große Lücken ins Kolleg. Jüngere Lehrerinnen und freiwillige Hilfskräfte waren bemüht, diese Lücken auszufüllen, mit Eifer und Pflichttreue haben sie ihres Amtes gewaltet, bis um Neujahr 1919 alle Einberufenen zurückgekehrt waren und der Unterricht, wenn auch unter unendlichen Schwierigkeiten, wieder aufgenommen werden konnte.

**Ein Erinnerungsbericht zum
50-jährigen Bestehen am
24. April 1950**



Ostern 1922 hätte der Tag gefeiert werden sollen, an dem vor 25 Jahren die Schule in ihr 50-jähriges Erscheinen getreten war. Aber die Zeitlage verbot ein solches Feiern: Zu nahe lag noch der Zusammenbruch Deutschlands zurück, und das Gespenst der Inflation breitete seine Schatten über unser Vaterland aus. So begnügte sich die Schule mit einer internen Feier und hat erst 1925 unter wesentlich günstigeren Zeitläufen den Tag gefeiert, an dem 25 Jahre vorher das Schulhaus eingeweiht war. Das Fest brachte einen großen Festaktus in der Aula, eine Riesenkaffeetafel für Eltern und Kinder und am zweiten Tage eine Zusammenkunft ehemaliger Schülerinnen, bei der an 500 „Ehemalige“ durch ihr Erscheinen sich zu der alten Schule bekannten. Auch in diesem Jahre sollte der Tag gefeiert werden als 50-jähriges Jubiläum, aber die Schule befindet sich im Zustande des Umbaus und der Wiederherstellung. Vor allem ist die Aula, das unentbehrliche Schmuckstück bei Jubiläen, noch nicht wieder verwendbar. So hat man aufgeschoben, aber nicht aufgehoben und will im September das Fest des 50-jährigen Bestehens in umso größerem Rahmen begehen.

Die Zeiten gingen hin – das Jahr 1933 kam. Das nazistische System wirkte sich bald auch in den Schulen aus: An die Stelle ruhiger, stetiger Arbeit trat eine fast ununterbrochene Folge von Festen und Festlichkeiten. Die Arbeit litt, die Leistungen der Schulen gingen überall zurück. Dass die pädagogischen Missgriffe sich bis ins fast Unerträgliche steigerten, zeigte eine Volksversammlung auf dem Welfenplatz, zu der alle Klassen bis herab zu den 11-jährigen „befohlen“ wurden.

Der zweite Weltkrieg brach aus und entzog der Schule mehrere Lehrkräfte, von denen zwei nicht wieder zurückgekehrt sind. Die Katastrophe vom 8./9. Oktober 1943 setzte dem Schulhause schwer zu. Die Turnhallen wurden zerschlagen, das dritte Stockwerk brannte weg, die Aula wurde stark beschädigt. Ein weiteres Unterrichten in dem Gebäude war unmöglich. So siedelten an 200 Schülerinnen in den Harz über, nach Treseburg und dem nahen Hasselfelde, wo sie in zwei, dann in drei Lagern betreut wurden. Erst am 4. April 1945 erfolgte der Rücktransport der Kinder nach Hannover. Als ein paar Tage später Treseburg besetzt wurde, verfiel das zurückgelassene Gepäck der Lehrer und Schülerinnen der Plünderung durch russische und polnische Zivilarbeiter. Einiges konnte gerettet werden, aber der gesamte Inhalt eines zweiten Transportes ging verloren, darunter auch Bücher und Lehrmittel in großer Menge, die der Schule gehörten. Diese „Beute“ soll sich noch heute in Blankenburg befinden.

Der Sommer 1945 verging ohne Wiederbeginn der Unterrichts, erst in den Herbstmonaten konnte der Unterricht, zuerst in bescheidenem Rahmen, wieder aufgenommen

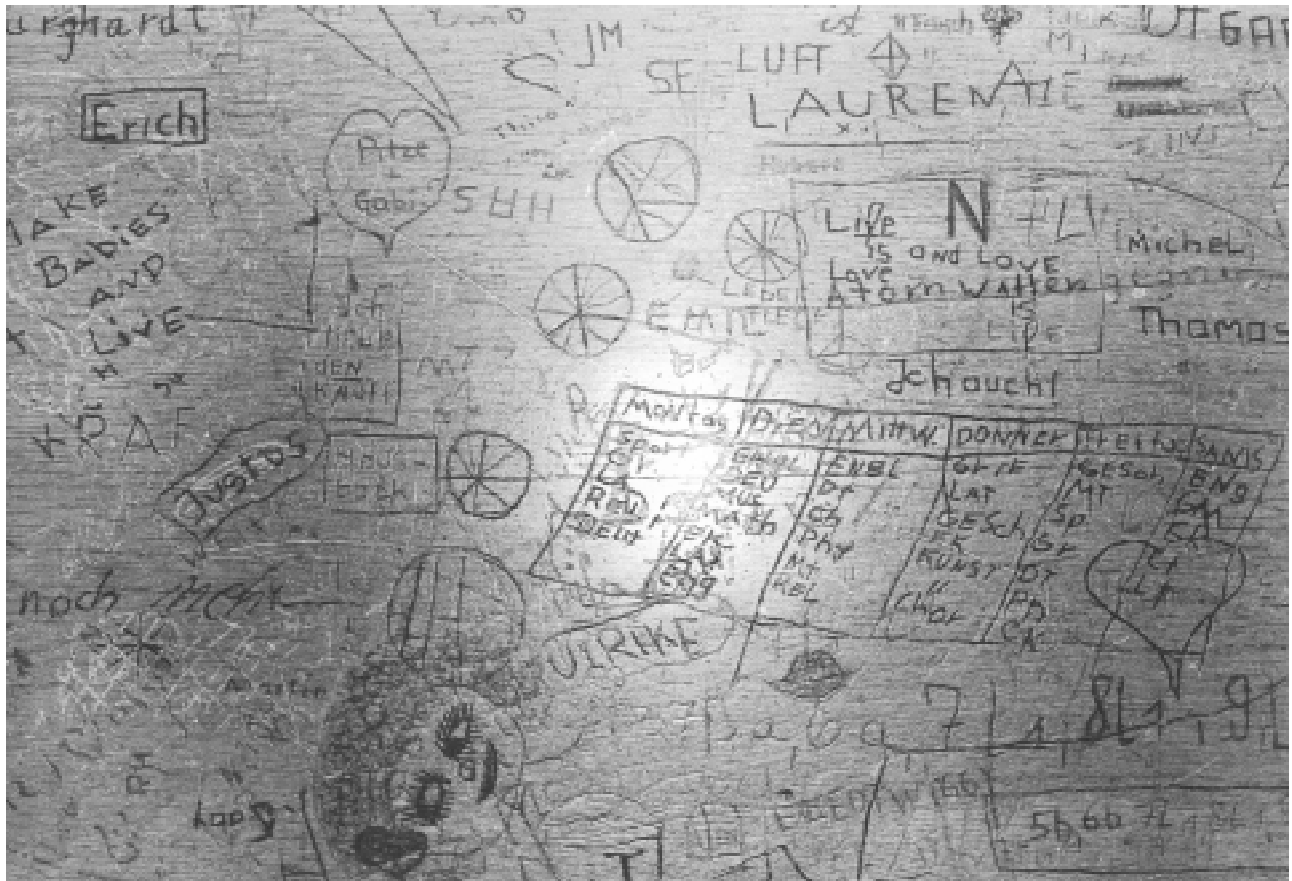


werden, natürlich unter unendlichen Schwierigkeiten. Zusammen mit der Sophien-
schule haben noch andere Schulen das Gebäude benutzt. Von ihnen befindet sich
die Elisabeth-Granier-Oberschule noch heute im Hause in der Seelhorststraße.
Seitdem sind reichlich vier Jahre vergangen, Jahre ernster und stiller Arbeit, in
denen unter zielbewusster Führung die Wunden heilten, die Krieg und Nachkriegs-
zeit geschlagen haben. Die heutigen Leistungen, so vor allem die Reifeprüfungen,
zeigen, dass dieses Ziel erreicht ist.

Aber die Schule hat nicht nur gearbeitet, sie hatte auch für die ihr anvertrauten
Kinder eine besondere Freude, und das war das Landheim. Die Landheimbewegung
hatte in Hannover 1922 eingesetzt, als die Leibnizschule ihr Heim in Gehrden auf-
tat. Andere Schulen folgten, und als erste Mädchenschule erwarb die Sophien-
schule ihr Landheim. Nach langem Suchen im Deister und Süntel und in der Heide
fand sich im Juli 1920 das Gesuchte: ein Heim in Hambühren, 6 km hinter Celle.
Als wir das Gebäude zum ersten Male sahen, wussten wir: Jetzt waren wir am Ziele.
Das Heim wurde gekauft und im Winter 1926/27 ausgebaut. Bald nach Ostern
1927 zog der nachmalige Heimwart Professor Ey mit seinen Sekundanerinnen als
erster Vorposten ins Landheim ein, und am 15. Mai 1927 fand die feierliche Ein-
weihung statt. Viel Freude und viele gute Stunden hat das Heim gesehen. Die
Klassen wechselten wochenweise, und wenn man anfangs einfach den Unterricht
der Schule in das Heim zu übertragen versuchte, kam man bald auf andere Wege.
Man pflegte Geschichte und Heimatkunde, stellte naturwissenschaftliche Beob-
achtungen an, von den Pflanzen und Tieren der Umgebung bis zu dem funkelnden
Sternenhimmel an schönen Sommerabenden. Dazu wurde fleißig gezeichnet, ge-
sungen und geturnt. Ja, man wagte sich eine Zeit lang sogar an eine graue Aufgabe:
an frühgeschichtliche Ausgrabungen, die dem Provinzialmuseum allerhand wert-
volle Funde zugeführt haben. Von 1927 bis 1939 ist das Landheim benutzt worden,
dann wurde es beschlagnahmt und diente den verschiedensten Zwecken und Auf-
gaben. Aber es blieb erhalten und wurde 1948 seiner alten Bestimmung wieder
zurückgegeben. Noch heute fragen alle früheren Schülerinnen, welche die frohen
Tage im Landheim genossen haben, als Erstes, wenn sie einen von uns Alten treffen:
„Was macht unser liebes altes Landheim?“

Ludwig Wülker

Dieser Zeitungsartikel aus der HAZ vom 24.4.1950 wurde der Redaktion von einer ehemali-
gen Schülerin, Frau Hannelore Thaldorf aus Stuttgart, zur Verfügung gestellt.





Karin Neugebauer

Kerstingstr. 5
D-30173 Hannover
Tel. 0511 / 81 66 82

3.7.95

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident !

Offenbar haben Sie mehr als einen Brief zum Thema " Faule Säcke " erhalten. Sie haben sich indessen auch für den Ausdruck entschuldigt. Dennoch möchte auch ich Ihnen schreiben, Ihnen den Ausschnitt der Celler Zeitung vom 23.6.95 zusenden, der von unseren zusätzlichen Arbeiten im Landheim berichtet. Ohne eine Menge ehrenamtlicher Arbeiten von Lehrern und Eltern sowie den Spenden der Eltern ist ein Schullandheim, das kaum staatliche Unterstützung erhält, nicht zu halten. Hinzu kommt die pädagogische Betreuung z.B. zu Themen wie Umweltschutz, regenerative Energien - wir arbeiten im Landheim mit Wind- und Solarenergie. Themen auf die Sie großen Wert legen.

In diesem Sommer, in den "Ferien", betreue ich Malerarbeiten im Schulgebäude der Sophienschule in Hannover. Diese waren nur möglich durch Sponsoring von Firmen und Spenden von Eltern und Ehemaligen. Der Staat stellt so gut wie kein Geld für die Erhaltung der Gebäude zur Verfügung. Meine sonstigen "zusätzlichen" Aufgaben will ich gar nicht aufzählen.

Ich kann Ihnen versichern, daß nicht nur ich als stellvertretende Schulleiterin wesentlich mehr als "meine Pflicht" tue, sondern auch genügend andere Kollegen unserer Schule sich weit über eine "40-Stunden-Woche" hinaus für ihre Schüler engagieren. Dabei hat unser Kollegium auch ein hohes Durchschnittsalter! Wir fragen uns bei der ewigen Lehrerschelte, den zunehmenden Erziehungsaufgaben und zunehmenden Arbeitsanforderungen durch Stunden- und Klassenfrequenzerhöhung, wie lange wir noch so handeln wollen.

Natürlich gibt es auch bei uns Kollegen, die für ehrenamtliche Zusatzaufgaben nicht zu haben sind. Das ist aber kein Wunder bei den mangelnden Perspektiven! Auch hat man als Schulleitung wenig Möglichkeiten regulierend bzgl. des unterschiedlichen Engagements des Kollegiums einzugreifen, da man oft nur Marionette ist - wie z.B. beim "Briefträgererlaß".

Vielleicht wäre ein tieferes Nachdenken über die Problematik angesagt!

Hochachtungsvoll

K. Neugebauer, Schulleiterin



Der Niedersächsische
Ministerpräsident

Frau
Karin Neugebauer
Kerstingstraße 5
30173 Hannover

Postfach 223
30002 Hannover
Planckstraße 2
30169 Hannover
Telefon
(05 11) 120-1-
Telex
923 414-60 nld

7.9.95

Sehr geehrte Frau Neugebauer,

Ihr Brief hat mich in der Einsicht bestätigt, daß meine Äußerungen in der Schülerzeitung des St.-Viti-Gymnasiums in Zeven zu pauschal geraten sind. Damit ist all denjenigen Lehrerinnen und Lehrern in Niedersachsen Unrecht getan worden, die wie Sie mehr als nur ihre Pflicht tun.

Die Beispiele, die Sie mir dafür genannt und belegt haben, haben mir sehr gefallen und ergänzen das, was ich aus eigener Anschauung bereits kannte oder mir in vielen Briefen in der jüngsten Zeit geschildert worden ist.

Es täte mir sehr leid, wenn Sie und andere Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen wegen meiner Äußerungen sich in ihrem Engagement beeinträchtigen ließen.

Mit freundlichen Grüßen

Ky Haas



Das Kollegium der Sophienschule in den Jahren 1990 bis 2000

Reinhard Apel	Ge, Ek, Po	Gerd Lauing	La, Gr
Eva Bähre	Bi, Ch	Bärbel Liebig	En, Ek, We
Wolfgang Bandur	La, Gr	Elke Meinecke	En, Ma
Christel Behrends	Ku, Po	Ingrid Meinecke	En, Po
Josef Berberich	Ma, Ph	Edeltrudis Meis	Bi, Ch
Hinrich Bergmeier	Mu, Ma	Jutta Mensing-Schraven	En, Fr
Christiane Bessert-Nettelbeck	Mu, En	Dr. Dirk Meyerhoff	Gr, La
Ingrid Börner	De, Ge	Karin Neugebauer	Ma, Ph
Bernhard Brandt	La, Ge	Margrit Ovesiek	Fr, Mu
Barbara Brinkop	De, Re	Marei Peetz-v.Drygalski	Gr, La
Renate Brombacher	Re, De	Helga Puchelt	Bi, Ek
Monika Chassefière	De, Fr	Detlef Quaas	De, Ge
Dr. Frank-Michael Czapek	De, Ek	Gerd Raupach	En, Fr
Rainer Denecke	De, Re	Lydia Reimer	En
Hans-Jürgen Deppe	En, Fr	Werner Reinhold	Ch, Ph
Uwe Fischer	Ge, Po	Annegret Remmers	Sn, Fr
Erhard Fries	De, Ek	Dr. Reinhilt Richter-Bergmeier	Fr, La
Dr. Horst Garve	De, Ge	Klaus Rodekohl	Ek, Mu
Andreas Haensch	Ma, Ge	Brigitte Ruhm	Tg, Sp
Jutta Halstenberg	Ma, Ek, If	Bernd Runze	Sp, Ek
Rolf Heddergott	Sp	Hiltrud v. Ruschkowski	Fr, Sp
Hans-Otto Heinrichsdorff	En, Sp	Monique Scheer	Fr, Bi
Klaus Herlitze	Ma, Ph	Peter Schmieder	En, Ge
Dr. Ulrike Hirschberg	En, Ge	Geesche Schmitz-Reinthal	Ku, We
Ilka Hirth	De, Ge	Jürgen Schmitz-Reinthal	Ku, Sk
Dr. Michael Hirth	Ek, De, Sp	Brigitta Schönke	De, Ek
Marie-Luise Holz	Ge, Ek	Heiner Schönknecht	Ma, Re
Hans-Joachim Hoppe	Bi, Ch	Gudrun Schoppe	Tg, Sp
Michael Hoppe	Ma, Po, Ge	Gabriele Schwarz	Ku, We
Werner Isl	Ma, Ph	Joachim Seifert	Ek, Ma
Traute Jäckel	Ku, We	Christina Sommer	Ma, Ph
Hans-Georg Käberich	De, Sp	Gerhard Springer	De, Ge, Ek
Regine Klinke	Bi, Fr	Kathrin Stoebe	De, Re
Sigrun Klöpfer	Sp, Ma	Ruth Strupat	Sp
Annemarie Klöppel	Fr, Sn	Ulrich Wemuth	Ek, Ma
Jürgen Kobs	De, Po	Thomas Wienand	Ma, Ph, If
Christa Krüger	De, En	Ewald Wirth M.A.	Rk, Pā
Dr. Dietrich Krüger	La, Gr	Horst Zimmermann	Bi, Ph
Dr. Wolfgang Kühnemann	De, Ge		

Hausmeister:

Ulrich und Monika Chust

Schulassistenten:

Rüdiger Amtsfeld

Alice Kahl

Hans Schoening

Sekretärinnen:

Renate Erckens

Monika Kräker

Yvonne Uebel

Christine Czaikowski





**Klasse 7 EF – Klassenleiterin:
Frau Neugebauer**

Backhausen	Carlo-Christoph	Schultze	Alexandra
Bensalem	Salima	Schüßler	Frauke
Brodehl	Rebecca	Schwarz	Sophia
Dou	Yan	Sharifi	Ahmad Zubeir
Fricke	Thomas	Siebert	Mariana
Gerike	Henning	Sprung	Vanessa
Gholamshani	Paiam	Thiel	Daniela-Jazmin
Glinzer	Almut	Wurm	Anna-Katharina
Hubrich	Caren		
Knauer	Linda		
Koch	Ina		
Liepe	Nils		
Mieglitz	Jessica		
Mühlenbein	Christina		
Peiser	Jeremy		
Pickelhaupt	Katharina		
Rilinger	Aggie-Eleanor		
Rittstieg	Alessia		
Schmidt	Gerald		



**Klasse 7 EL – Klassenleiterin:
Frau Meinecke**



Adams	Felix	Schramm	Benjamin
Badas	Georgios	Senholdt	Maximilian
Brilla	Lars	Sievers	Nikolaus
Bührig	Tobias	Tuskofidis	Johannis
Diga	Elena	Werner	Hannah
Egger	Dominik		
Emter	Stephanie		
Glavinic	Lavinia		
Goljany	Maryam		
Klebe	Phil		
Kleinert	Till		
Kögler	Jonas		
Maasberg	Svenja		
Mardt	Johanna		
Pech	Jonael David		
von Puttkamer	Adrian		
Rakuschin	Anna		
Sandal	Bahar		
Schiebenhöfer	Henning		



**Klasse 7 F – Klassenleiterin:
Frau Dr. Richter-Bergmeier**

Akinci	Nick	Lüdke	Denyse
Bischofberger	André	Meyer	Maria
Breitzke	Magdalen	Ndow	Mariama
Brockmann	Mathias	Peters	Oscar
Caspari	Lisa-Marie	Stachowicz	Caroline
Dettmer	Eric	Szangolies	Julia
Ehret	Stina	Wiebe	Andreas
Eickmann	Jana	Zilinski	Julien
Erhan	Mine		
Faller	Johanna		
Hülswitt	Renke		
Jäckel	Katharina		
Javadi	Bidjan		
Kaya	Sibel		
Klein	Samuel-Felix		
Koch	Nico		
Kogotkov	Pavel		
König	Benedikt		
Krüger	Wiebke		



**Klasse 7 L – Klassenleiter:
Herr Lauing**

Baumer	Claudius	Petersson	Lasse Per
Beck	Maren	Ruppert	Finja
van Daal	Saskia	Schubert	Meike
Dangers	Dai-Chanty	Schumann	Wiebke Juliane
Dehn	Markus	Skafidas	Georgios
Dick	Margarita	Theoklidis	Delia
Galland	Patrick	Ullrich	Sara Karina
Gieske	Nils-Alwin	Woitack	Lea Marlen
Heidorn	Alexander	Wüstenhöfer	Cornelia
Helmke	Stephanie		
Homann	Cecilia		
Kalk	Florian		
Kammel	Enrico		
Kittel	Thekla Renate		
Majic	Manuela		
Meinow	Johannes		
Menzel	Friederike		
Nikolitsch	Prisca		
Oostdam	Simba-Joshua		



**Klasse 8 F – Klassenleiterin:
Frau Hirth**

Baumguertel	Julia	Schroeder	Christian
Beinert	Natalia	Seils	Annica
Fahse	Jessica	Senholdt	Constanze
Forrester	Tobias Jan	Siefer	Wiebke
Golla	Paul	Siekermann	Friederike
Hassan	Hosni	Strejcek	Janina
Hiemsch	Henrike	Strohmeyer	Antonia
Janietz	Anja	Willenborg	Stephan
Knesebeck	Janet		
Koch	Charlotte		
Köllner	Leonie		
Kotz	Stephanie		
Läer	Katharina		
Lagoutine	Gleb		
Liepe	Nina		
Manzke	Katharina		
Melle	Wiebke		
Rauf	Jennifer		
Sartor	Nicolas		



**Klasse 8 FL – Klassenleiter:
Herr Seifert**

Amelung	Hannes	Simanowski	Kira Elgin
Bley	Michael	Tamm	Antonia
Böselt	Alexandra	Theißen	Isabel
Brückmann	Georg Claudius	Usinger	Nina
Busche	Kendra	Wehrhahn	Janine
Emter	Christian	Wiedemann	Insa Kristin
Gasnik	Alexander	Zurko	Sylwia
Göhmann	Andrea		
Hensen	Bennet		
Herrmann	Christian		
Hoenecke	Johannes		
Kastaun	Jonathan		
Keil	Maximilian		
Klabisch	Karsten		
Laufer	Ferdinand		
Maasberg	Annika		
Otte	Annika		
Peschke	Johannes		
Schasse	Marcel		



**Klassen 8 L – Klassenleiterin:
Frau Peetz-von Drygalski**

Fehling	Annette
Heermann	Laura Patricia
Heinzelmann	Carl Philip
Hinze	Sebastian
Hirth	Benjamin
Lange	Margarita
Mangelsen	Nils
Mießner	Malte
Moritz	Dennis Marcel
Rausch	Laura
Ravens	Sarina
Römeth	Justus
Rüping	Christopher
Schmidt	Imke
Schoebel	Laura
Schwenck	Charlotte
Tammen	Carolina Judith
Wedemeier	Celia
Zareie	Marisa



**Klasse 9 F – Klassenleiterin:
Frau von Ruschkowski**

Block	Gowin
Eckhardt	Julia
Erhan	Aysegül
Fuchs	Janina
Jackl	Hanna
Janz	Janet
Klein	Tina
Knapp	Ann-Kristin
Kuse	Marie
Meyer-Staude	Johanna
Mohammadi	Datis
Paschke	Anna Greta
Probst	Robert
Schaedel	Marc-Oliver
Schneider	Marc Leonard
Schwäbe	Sebastian
Sieraszewski	Natalia
Slatev	Ivailo
Strasen	Andrea
Tönjes	Ina-Jasmin



**Klasse 9 FL – Klassenleiter:
Herr Reinhold**

Adams	Max-Marald	Schnur	Caroline
Balfanz	Sandra	Schöne	Sven
Bock	Nina	Schott	Juliane
Böckler	Isabel	Schubert	Jana Muriel
Borchardt	Sandra	Schwerdtfeger	Max Stefan
Franke	Jennifer	Stalke	Amelie
Gebert	Julia	Strohmeier	Simona
Gorczynski	Saskia	Thinius	Lisa
Günter	Alexander	Thyssen	Hanns-Benjamin
Hahnemann	Merle	Wolf	Marie-Luise
Heinicke	Ulrike		
Hejl	Marie-Christine		
Kluth	Kerstin		
Kubale	Jana Ae Rang		
Nickel	Marco		
Pfeiffer	Anna		
Rilinger	Nora-Sophia		
Ritter	Laura Marie		
Schneider	Jessica		



**Klassen 9 L – Klassenleiter:
Herr Dr. Meyerhoff**



Balzereit	Carolina
Beier	Friederike
Benhauser	Inna
Bornemann	Robert
Boxhorn	Dennis
Brandt	Antonie
Frucht	Eike
Glinzer	Tobias
Hechinger	André-Philipp
Hosseinzadeh	Khazar
Keferstein	Sophia
Kesting	Anna
Lönnecker	Jörn
Nowotka	Sebastian
Rimpl	Mareike
Schumann	Imke Christina
Stähr	Richard
Steiner	Alexander
Wenzel	Katharina
Yen	Chun-Chieh



**Klasse 10 FL – Klassenleiter:
Herr Isl**

Bonow	Hendrik	Schepelmann	Oriana
Böselt	Sebastian	Spöttle	Nina
Brattig	Matthias	Steinau	Jan
Breuer	Katharina	Ungewickell	Veronika
Dudner	Irina	Winter	Constanze
Eickhoff	Christina		
Faller	Jan-Holger		
Huth	Katharina		
Kaya	Yasemin		
Koch	Johannes		
Kress	Sebastian		
Maxin	Juliane		
Miehe	Alina		
Mischke	Julia Kristina		
Neter	Ruben		
Ohlscher	Tim		
Paschke	Paul-Frederik		
Rüter	Alexander		
Sauerwald	Werner		



**Klasse 10 L1 – Klassenleiterin:
Frau Brombacher**



Beck	Helge
Cho	Eun-Hye
Fehling	Christoph
Galland	Sarah
Kopatz	Annette
Kurz	Thomas
Le Blanc	Stephan
Mayer	Anita
Nordmeyer	Philipp Johannes
Pirouz	Mona
von Plato	Isabelle
Prien	Katharina
von Sassen	Katharina-Franziska
Schmidt	Tessa
Schumpp	Michael
Schwenck	Nicolas
Weidig	Vincent
Wolf	Jonas



**Klasse 10 L2 – Klassenleiterin:
Frau Puchelt**

Bährens	Christian Jochen
Bessert-Nettelbeck	Luisa
Gehrke	Anja
Giesecke	Lisa
Gläsker	Esther Sophie
Kropf	Susann
Krull	Sebastian
Kurz	Philip
Langenbartels	Björn
Peiffer	Sebastian
Plappert	Anna
Przybilla	Yorck
Rüdiger	Deborah
Schulz	Marianna
Schwarzkopf	Nadja
Stiegler	Julia
Stridde	Jaqueline
Wurm	Hanno-Richard



**Klasse 11 EF – Klassenleiter:
Herr Denecke**

Altunbahar	Marti	Mitschke	Alexandra
Amelung	Lisa	Nassreesfahani	Farsin
Bessert-Nettelbeck	Leonie	Riechers	Stefanie
Bormann	Luise	Schipulja	Artiom
Brandes	Johann	Schmauß	Florian
Burbliess	Malte	Schott	Sabine
Company	Nawid	Schumann	Antje Mareike
Dasdan	Negar	Schwarzenau	Christa
Gebert	Jennifer	Suganandarajah	Ernst
Hett	Julian	Wedemeier	Vasco
Hohmann	Jessica		
Hruschka	Christine		
Isik	Dogukan		
Kastaun	Christian		
Kopatz	Christian		
Kühne	Roland		
Leopold	Konstanze		
Magunna	Lars		
Michaelis	Jeannette		



**Klasse 11 LF – Klassenleiter:
Herr Deppe**

Block	Philipp	Peters	Olivia
Burmeister	Fabian	Rehwagen	Natascha
Dreher	Frederic	Rosentreter	Mark
Ernsting	Felix	Roßberg	Jennifer
Fernando	Liz Angel	Schniewind	Henry
Filler	Eva	Schumpp	Christian
Fries	Helene	Suppa	Hannah
Graute	Richard	Willenborg	Johannes
Hesse	Felix	Wüstenhöfer	Frauke
Hirth	Anna-Serena	Zywietz	Fabian
Hoenecke	Cornelius		
Horzela	Sebastian		
Jahns	Kristin Lena		
Kanth	Natalie		
Khuri	Fatin		
Kirschte	Thomas		
Lessing	Svenja		
Maas	Arvid		
Machleidt	Anna		

**Jahrgang 12 – Jahrgangsleiter:
Herr Wemuth**

Adamski	Yvonne	Manneck	Julia
Agro novsky	Alexander	Matyschok	Sebastian
Ahr	Nadine	Maxin	Leena
Amediek	Thorsten	Meier	Arne
Balfanz	Hendrik	Meinecke	Inga
Becker	Fabian	Meyer	Melanie
Beier	Moritz	Miehe	Julia
Benkler	Alice	Mihajlovic	Maja
Bischoff	Christiane	Moelle	Anna-Lena
Boetel	Friederike	Mohammadi	Zhabiz
Bonnet	Yvonne	Motyl	Claudia
Braesel	Julia	Peters	Christopher
Brandt	Joachim	Pöppelmeyer	Charlotte
Carstensen	Björn	Prenzler	Anne
Chung	Yu-Ri	Reichardt	Absalom
Dohnke	Nancy	Roßberg	Jessica
Domschat	Helen	Roßocha	Kyra
Egthedari	Mona	Sandberg	Constanze
Engelen	Susanne	Schäffer	Max Friedrich
Erdmann	Lena	Schille	Fabian
Faller	Saskia	Schlie	Jakob
Faust	Julia	Schlüter	Isabelle
Federmann	Philness	Schmidt	Nico-Alexander
Gmelin	Johanna	Schmidt-Hager	Jörg
Graute	Johannes	Schneider	Claudia
Grissemann	Benedikta	Schöne	Kerstin
Hahn	Kerstin	Seichter	Veronique
Heidorn	Sandra	Steiner	Sara
Hein	Mascha	Stiegler	Joseph
Hensen	Henni	Tamm	Anne-Kathrin
Hess	Katharina	Tholen	Sara Friederike
Knapp	Julia-Marie	Weidemann	Stefanie
Krödel	Johanna	Wiedemann	Anna Linn
Krutyi	Beata	Wirth	Michael
Kuhtz	Hilger	Wirz	Jana
Lauer	Corinna-Johanna		
Laukart	Bianca		
Leckebusch	Verena		
Löser	Cornelia Bettina		
Machleidt	Felix		
Mainzer	Anna Elisabeth		
Mandic	Laura		



Deutsch-LK
Herr Denecke



Erdkunde-LK
Herr Runze



Geschichts-LK
Herr Dr. Garve



Kunst-LK
Frau Schmitz-Reinthal





Musik-LK
12. und 13. Jahrgang
Frau Ovesiek

**Jahrgang 13 – Jahrgangsleiter:
Herr Denecke**

Adenli	Meral	Lüddecke	Robert
Backhaus	Moritz	Lüders	Arne
Bartkowiak	Julia	Ludwig	Michael
Bonow	Friederike	Marquardt	Nicole
Bornemann	Anna	Minks	Sebastian
Bornstein	Jessica	Möller	Alexandra
Cio banu	Daniel	Möller	Wiebke
Dennert	Friederike	Nettelstroth	Benjamin
Diensthuber	Ralph	Neubert	Tobias Julius
Dill	Nadja	Nolte	Sören
Eiling	Daniel	Nordmeyer	Anne
El Boustani	Christian	Papatanasiju	Georg
Erhan	Rüsan-Hüseyin	Pavel	Stefanie
Feike	Barbara	Peters	Marc
Frucht	Benjamin	Pöler	Nicolas
Frucht	Sebastian	von Puttkamer	Johanna
Grabolle	Wolfgang	Quintos	Marion
Grahovac	Branka	Rosemeier	Friederike
Große	Britta	Rosenmeier	Kathrin
Heckmann	Kristin	Rubbel	Nina
Hernandez	Jaclyn-Cheryl	Saber	Sepideh
Huth	Sabine	Schäfer	Kay Charlie
Jäger	Federica	Schork	Francisco
Jahns	Anne-Kathrain	Simanowski	Merle
Kallbach	Philipp Torge	Simecek	Jana
Kamp	Sarah	Spyridis	Efthimios
Katolnik	Jewgeni	Stupperich	Nils
Keferstein	Ana Catarina	Templin	Daniel
Kegel	Daniela	von Thadden	Astrid
Kerschke	Jan	Vietzke	Jonas
Kesten	Arne Moritz	Weber	Friederike
Kesting	Sarah	Westphal	Gabriela
Kleimann	Jennifer-Christin	Wienker	Malte
Koch	Juliane	Winkelmann	Thomas
Kollarz	Caroline	Wittke	Frank
Kulling	Rebecca	Wong	Andrea
Küster	Daniel Hans		
Le Blanc	Alexander		
Le Blanc	Philipp		
Leopold	Karoline		
Lerch	Eike		
Leske	Karen		



Geschichts-LK
Herr Quaas



Politik-LK
Herr Fischer



Englisch-LK
Frau Meinecke



Kunst-LK
Frau Jäckel





Physik-LK
Herr Isl



Chemie-LK
Frau Meyer (KWR)



Die Abiturientinnen und Abiturienten der letzten 10 Jahre

Abitur 1990

Abé, Nicolas
Alves, Christian
Anemüller, Holger
Behr, Julia
Beismann, Jörg
Bertram, Nel Sebastian
Bieritz, Ariane
Bitter-Suermann, Johannes
Bödecker, Beate
Bödecker, Sabine
Böhmer, Susanne
Bosold, Katja
Both, Carsten
Bremer, Andrea
Broda, Maren
Conring, Justus
Conzelmann, Christina
Deppmeyer, Stefan
Duden, Julia
Frantz, Alice
Freise, Bettina
Geldmacher, Henning
Griebenow, Carola
Grünekle, Stefan
Günzel, Peer
Haardt, Martina
Hampe, Volker
Harm, Silke
Hartung, Ralph
Hawlich, Heiko
Heberle, Sylvia
Heere, Tobias
Hoppe, Marion

Hunsdörffer, Julia
Kästner, Matthias
Kindsvater, Katrin
Klinkert, Holger
Kloth, Stefanie
Koch, Stefanie
Kriskovic, Andreas
Kröger, Stefan
Krokowski, Stefan
Krüger, Myriam
Kügler, Peter
Kuhlmann, Gesa
Küther, Tanja
Laczko, Andrea
Lattemann, Vera
Lee, Chi-Yeun
Lehnen, Alexandra
Lepper, Maria Barbara
Liebrich, Clemens
Ludwig, Andreas
Mantow, Nicole
Meyer-Schönherr, Matthias
Müller, Kerstin
Neter, Daniel
Neubauer, Sabine
Obajdin, Sanja
Osterwald, Anja
Pammel, Astrid
Pelkmann, Henning
Pohl, Lars
Puchelt, Ralf
Rafflenbeul, Julia
Resch, Julia
Ressel, Meike
Rheinfurth, Volker

Rothe, Nicole
Rülke, Katja
Schallert, Nicole
Scheer, Sebastian
Schlüter, Andre
Schmidt, Markolf
Schönknecht, Andrea
Schuh, Katja
Schuhknecht, Hans-Ulrich
Schuhknecht, Stefanie
Schuster, Marc
Sellnau, Sabine
Spang, Michaela
Spindler, Silja
Stöver, Thorsten
Thiele, Frauke
Träger, Markus
Ulbricht, Michael
Wagner, Jean
Weber, Tom J.
Wiegel, Jan-Christoph
Wiese, Anja-Friederike
Zabel, Claudia

Abitur 1991

Amelunk, Menuela
Arpe, Sylke-Maren
Auerswald, Marco
Backhus, Wenke
Bauer, Jessica
Bayer, Sebastian
Behrens, Tina Henriette
Beindorff, Christopher
Bochow, Maike



Bornemann, Meike
 Bösenberg, Christina
 Broda, Arndt
 Buhmann, Sitta
 Darwisch, Susanne
 Demuß, Katrin
 Dieball, Katja
 Dieckhoff, Angelika
 Dohle, Jörg
 Duemke, Julia Patrizia
 Duemke, Nina Beatrice
 Ehricht, Jörg
 Elftmann, Andrea
 Feilke, Stefanie
 Freimuth, Susanne
 Friedel, Florian
 Geisler, Juliane
 Gundlach, Katja
 Habenicht, Jörg
 Hallbaum, Tatjana
 Hansmann, Lars
 Hasel, Simone
 Heinrich, Sonja
 Helms, Simone
 Hoppe, Anja
 Hoppe, Peer
 Huwe, Stephan
 Iffländer, Jessica
 Janze, Kerstin
 Jelitto, Melanie
 Jörn, Alexander
 Juckel, Mareile
 Jürgens, Anna Elisabeth
 Kadelbach, Vivian
 Kaiser, Ulrike
 Kaufhold, Jan Martin
 Kellner, Nathalie
 Kiepe, Petra
 Klauke, Jan
 Kleinert, Stefan

Klinge, Petra
 Knitter, Stephan
 Krämer, Mirjam
 Kuhlmann, Carsten
 Kunkel, Nicole
 Landau, Stefanie
 Lange, Björn
 Langer, Ruth
 Lawin, Nils
 Lepper, Christian
 Mares, Birte
 Medjedovic, Aleksandar
 Mender, Claudia
 Meyer, Adda
 Meyerhof, Katja-Sybille
 Mostioglul, Michael
 Mühl, Inga
 Oberreuter, Helene
 Othmer, Markus
 Porthmann, Marja
 Reddig, Inka
 Regul, Jörn
 Riedler, Ilka
 Riefke, Stephanie
 Rosga, Anna
 Rosga, Maria
 Rünger, Carsten
 Schimanek, Anke
 Schmidt-Thomé, Maja
 Schulze, Ines
 Schulze, Patricia
 Sumann, Claudia
 Süther, Alexandra
 Tiedje, Anett
 Uebel, Stefanie
 Uhl, Christian
 Vietzke, Daniel
 van Voigt, Silke
 Völxen, Julia
 Walther, Michael

Weißendorn, Julia
 Werner, Christine
 Wicke, Kerstin
 Wochnik, Anke
 Zerzawetzky, Panja
 Zillmer, Meike
 Zimmer, Sabine

Abitur 1992

Adam, Helge
 Ahles, Hans-Jürgen
 Boeck, Evelin
 Brinkmann, Elke
 Burdelski, Kathrin
 Chassefière, Marion
 Cohn, Sascha
 Diekmann, Antje
 von Drygalski, Robert
 Enger, Christina
 Evers, Niels
 Fiederling, Anandi
 Findel, Sibylle
 Frehrking, Christian
 Freytag, Elke
 Gaedecke, Christine
 Gehlsen, Christina
 Haas, Juliane
 Hahn, Anke
 Heinemann, Daniela
 Heller, Tanja
 Heydenreich, Hendrike
 Hoffmann, Michaela
 Horenburg, Jörg
 Huber, Florian
 Hujer, Sandra
 Jagemann, Guido
 Johannsen, Nils
 Kindsvater, Christina
 Kloss, Daniel



Kmoch, Daniel
Knülling, Simon Michael
Krüger, Ruth
Lange, Sonja
Lehmann, Heidi
Lehmann, Stefanie
Lieken, Julia
von Lintel, Veronika
Ludewig, Anke
Mayr, Markus
Meiß, Julia
Meyer, Christian
Müller, Christian
Müller, Karen
Müller, Sven
Neumann, Robert
Nölle, Stefan
Oppermann, Michael
Pakzad, Kasra
Poerschke, Christine
Reincke, Stefanie
Riefke, Kathrin
Roschig, Lejla
Sayme, Farid
Scherf, Christiane
Schmall, Markus
Schmidt, Ingo
Schrepfer, Ann-Kathrin
Schröer, Simone
Schwintek, Sebastian
Senarclens de Grancy, Moritz
Sollors, Sibo
Spilker, Heiko
Stumme, Ulrike
Sturm, Katharina
Tegen, Achim
Tioutou, Eleni
Tonn, Klaus
Trzeba, Esko
Uhrbach, Thorsten

Vogel, Christina
Wendlandt, Juliane
Werner, Markus
Wiechert, Swenja
Wronna, Alexander
Wronna, Sebastian
Wünschmann, Adrian
Ziegenhorn, Ralph
Zuck, Karin

Abitur 1993

Anemüller, Heiko
Apelt, Saskia
Arlit, Katharina
Asabdaftari, Jessica
Bán, Elisabeth
Bartels, Kirstin
Bienek, Susanne
Bornemann, Benjamin
Brechtelsbauer, Sonja
Brinkmann, Bärbel
Brombacher, Anke
Bubalo, Ariane
Celada Garcia, Francisco José
Decker, Mark
Dohm, Daniela
Effenberg, Stephan
Eickhoff, Anne Katrin
Ficker, Mirjam
Fusch, Nicola
Gatzke, Bibiana
Gretzinger, Philipp
Haas, Kristina
Habben, Birgit
Hartung, Ingo
Heinrich, Andrea Stefanie
Henneken, Christiane
Hübner, Alexander
Jäger, Anke Elsa Sophie

Johannsenen, Kirsten
Juckel, Cordula
Kassner, Oliver
Kehren, Henrik
Kloth, Melanie
Knöner, Wibke
Koch, Tobias
Kötz, Diana
Krügel, Henning
Läuger, Sonja Susanne
Lange, Melanie
Lange, Tobias
Leiedecker, Nina
Löschner, Inka
Ludwig, Carsten
Lüert, Inken
Mayr, Solvy
Michaelis, Annette
Mozer, Christine Elisabeth
Nakic, Biljana
Ossenkopp, Silke Karoline
Peter, Nina
Pinar, Berna
Poos, Cordula
Richwien, Andrea
Riedler, Katrin
Ristow, Kirstin
Ruge, Nikola
Sarrazin, Karina
Schmid, Kristina
Schönknecht, Christian
Schröder, Berit
Schütze, Sabine
Schulze, Jörn-Christian
Seiler, Martin
Staske, Steffanie
Stubenrauch, Daniel
Stupperich, Achim
Tenge, Armin
Tiedje, Kristina



Übermeier, Thomas
Wagner, Isabel
Waldheim, Wiebke
Walter, Christof
Walther, Jens
Wittstock, Jessika
Wittwer, Tim
Wolany, Barbara Anna

Abitur 1994

Altenburg, Manja
Bartels, Julia
Beismann, Jens
Bertram, Julia
Blume, Kerstin
Böttcher, Nina-Marie
Botezatu, Carmen-Alina
Bothe, Axel
Busse, Albert
Dedzum, Isabel
von Elsner, Caroline
Fahlbusch, Jennifer
Finkelstein, Ilana
Fischer, Jeanette
Fusch, Thomas
Heinrich, Carsten
Heller, Kristina
Hellermann, Klaus
Helms, Tim
Hepp, Ingrid
von Holn, Sandra
Ipland, Per-Hendrik
Jezierski, Bettina
Jung, Claudia
Kadelbach, Marie-Isabel
Kirchner, Friederike
Krügel, Tina
Kühne, Holle

Ledig, Tina
von Lintel, Richard
Lohmann, Carina
Ly, Thanh-Hung
Mast, Carolin
Mühlberg, Gesine
Nerger, Wolf-Christian
Neumann, Eva
Nordmeier, Wilhelm E.
Oberreuter, Cornelia
Pohl, Sven
Quaas, Alexa
Radtke, Angelika
Rafflenbeul, Lukas
Reccius, Sebastian
Regul, Jobst
Schmidt, Gisa
Skupch, Arianne
Sommer, Gustav
Thierkopf, Nina
Uhl, Michael
Vagt, Svend
Vogler, Christina
Vonnahme, Jörn
Wachendorf, Olaf
Winkelmann, Hans-Christian
Zapf, Constanze
Zink, Daniel

Abitur 1995

Alken, Wiebke
Bingemer, Nikolas
Blanke, Nella
Bochow, Matthias
Bölle, Katrin
Brandt, Hendrik
Bremer, Stephan
Busch, Beatrice
Busch, Susanne

Cohn, Danielle
Dietze, Doris
Dreschhoff, Helmut
von Drygalski, Marcus
Eckstein, Andreas
Fiederling, Arne
Frank, Bettina
Frölich, Sebastian
von Gizycki, Valeska Sophia
Gleißner, Sigrid
Götting, Eva
Gros, Stephanie
Großkord, Philip
Heller, Daniela
Hempel, Tom
Heyne, Anja
Kackerow, Alf
Kaiser, Christian
Kröner, Friedrich
Kühne, Clarissa
Lepper, Bernhard
Mares, Ute
Meinecke, Christoph
Muck, Vanessa
Müller, Hendrik
Nettelstroth, Alexander
Neubert, Till
Neukirch, Timm
Nicken, Eike
Oertel, Tobias
Pudelko, Monika
Riester, Sönke
Rojczyk, Sonja
Schlieter, Kathrin
Schmidt, Daniel
Schmidt, Mirco
Schmidt-Vogt, Friederike
Schneider, Daniela
Seiler, Andrea
Skala, Moritz



Sollors, Silja
Störk, Jennifer
Sturm, Christian
Waldschlägel, Anja
Weske, Melanie
Wieczorek, Marciej
Wrede, Moritz
Zetzsche, Florian

Abitur 1996

Batra, Sarita
Beck, Sebastian Emanuel
Burian, Rosemarie
Dröge, Annika Birte
Eckert, Marcello
Ehrhorn, Henriette Naemi
Engel, Konrad
Feurer, Marthe-Katharina
Finke, Angelika
Frank, Andreas
Frank, Thomas
Geertz, Karin
Gombkötö, Thomas
Große, Meike
Haschemi-Fard, Sascha Omid
Hellermann, Rolf
Hoever, Ulrike
Jahns, Marc
Jantos, Lycien
Kahlmann, Timo
Kaup, Christian
Klinge, Maren
Köweker, Gerrit
Kühne, Tilman
Lieken, Kathrin
Ly, My-Phuong
Matz, Melanie
Mende, Volker
Methe, Saskia

Miehe, Henrieke
Müller, Kathrin
Nerger, Stephanie
Neubert, Saskia Johanna
Neumann, Monika
Nickel, Gunter Burkhard
Obermayer, Anne-Brit
Pohl, Nils
Richwien, Katja
Rojczyk, Bernd Ingo
Rosemeier, Susanne
Roßmann, Moritz Jan
Rust, Daniela
Schermer, Juliane-Mareike
Schmidt, Majka
Schnetzer, Katrin
Schöne, Dorothea
Schork, Dorothea Adriana
Schulze, Andrea Diane
Selge, Stephanie
Späth, Björn-Oliver
Stupperich, Britta
Szangolies, Jennifer
Thorns, Johannes
Widderich, Enke
Wienker, Dagmar
Ziegenhorn, Gero

Abitur 1997

Adenli, Oral
Arora, Patrick
Baneux, Céline
Barth, Christian
Baumann, Bastian
Böcker, Saskia
Bothe, Miriam
Dengler, Eva
Dietert, Julia
Dröge, Janina

Eicke, Alexandra
von Elsner, Dorothee
Gohde, Stefan
Grabolle, Martin
Harder, Lars
Heitzmann, Sandra
Helms, Friederike
Hennings, Antje
Hofmann, Vivian
Husemann, Katharina
Keferstein, Isabel
Kegel, Tanja
Körte, Julia
Lessmann, Jens
Loewenbrück, Jan Christoph
Lohff, Johanna Beate
Look, Ulla
Lorenz, Heiko
Lüders, Christian
Macuda, Boris
Marquardt, Arne
Mathew-Perangat, Bindu
Mellenthin, Ulrike
Meyer-Jüres, Thibault
Mrusek, Daniela
Müller, André
Naschke, Roswitha
Niebuhr, Sandra
Obajdin, Damir-Ivan
Oberpottkamp, Ben
Ossenkopp, Friederike
Osterthun, Hermann
Plappert, Daniel
Popyk, Meike
Roeding, Antje
Schmidt-Ahrens, Silke
Seiferth, Viviane
Tapp, Holger
Urban, Marcus
Voigt, Nina Marion



Weiss, Nora Pauline
Wendt, Sebastian
Wiebrock, Iris
Wünsche, Patrick
Wyglandatz, Daniel
Ziemann, Constanze

Abitur 1998

Beck, Annina
Berg, Philip
Bienek, Simone
Bochow, Daniel
Brock, Alexander
Burian, Philipp
Clark, Jessica
Contrael, Benjamin
Dahlgrün, Eva
Dengler, Julius
Feofanowa, Irina
Feofanowa, Tatjana
Findel, Patricia
Fischer, Tobias
vom Hofe, Franziska
Hohmann, Melanie
Holzhey, Sandra
Hoppe, Fred-Andree
Hoyer, Heike
Karimdadian, Jila
Keferstein, Irina Joana
Kerschke, Ina
Lauer, Paul-Sebastian
Leupold, Katrin
Lorenz, Caroline
Lotze, Jörn
Meder, Anke
Milinic, Darko
Möller, Eicke
Nettelstroth, Annchen
Neumann, Marcia

Oberpottkamp, Wilm
Rauch, Alexander
Röseler, Julia
Rosentreter, Jan
von Sassen, Philipp
Schlinker, Wiebke
Schöne, Astrid
Schulze, Daniela
Szabo, Nora
Vaslet, Alain
Voß, Katharina
van Vugt, Daniel
Wacker, Meike Katarina
Weiß, Kristin
Westenberg, Niko

Abitur 1999

Benkler, Gerrit
Bombosch, Gudrun
Brattig, Anna
Corduan, Michelle
D'Azzeo, Immacolata
Decher, Katharina
Deckmann, Anna
Finke, Christina
Fraenzel, Imke
Freerksen, Nele
Freerksen, Svante
Fricke, Sirko
Hahnemann, Benjamin
Hellermann, Bernd
Helmchen, Friederike
Hepp, Michael
Hilsenbeck, Kay-Ingeburg
Hoffmann, Julia
Kahlmann, Daniel
Kaiser, Philipp
Kallweit, Jens
Kliche, Gunnar

Koch, Phoebe
Kruschwitz, Sören
Labenz, Dennis
Lenz, Alexander
Lettow, Henning
Lohmann, Marieke
Lorenz, Julia
Ly, My-Linh
Meinecke, Gunda
Meyer, Jakob
Meyer-Jüres, Dorothee
Möller, Sonja
Obermayer, Bastian
Ossenkopp, Katherine
Pirouz, Mani
Platenius, Paul
Pöler, Richard-Alexander
Polke, Jan Alexander
Reinicke, Jan-Philipp
Reiß, Tanja
Rossmann, Anna
Sabharwal, Prashant
Scheel, Kirstin
Schlüter, Janina
Schmidt, Franziska
Schmidt, Mascha
Schnetzer, Lena
Senholdt, Philip
Sonnenberg, Kathrin
Stamm, Nicole
Szabo, Michael-Botond
Weinhardt, Arne
Wempe, Philipp
Wendt, Juliane
Wirth, Alexander
Wöller, Dorothea
Wömpner, Maike

**Autoren**

Reinhard Apel
Karla Asbahr
Sarita Batra
Dr. Renate Becker
Christine Behler
Renate Brombacher
Malte Burbliess
Dr. Frank-Michael Czapek
Rainer Denecke
Hans-Jürgen Deppe
Irmgard Engelke
Ursula Faber
Wilhelm Fahlbusch
Angelika Finke
Yannick Gainche
Prof. Dr. Harm Glashoff
Meike Grosse
Bernd Hellermann
Rolf Hellermann
Mohamad Heyadrey
Dr. Ulrike Hirschberg
Anna Serena Hirth
Dr. Michael Hirth
Hans-Joachim Hoppe
Heike Hoyer
Carolina van der Huck
Charlotte Hüser
Dr. Getraude Ils
Werner Isl
Traute Jäckel
Christian Kastaun
Sarah Kesting
Adelheid Kroemer
Dr. Wolfgang Kühnemann
Gerd Lauing
Robert Lüddecke
Felix Machleidt
Leena Maxin
Gunda Meinecke
Dr. Dirk Meyerhoff
Heinz Mohrhoff
Karin Neugebauer
Katherine Ossenkopp
Hilde Ossenkopp-Quensell
Margrit Ovesiek
Marei Peetz-v. Drygalski
Dr. Kurt Person
Detlef Quaas
Hilde Quensell
Dr. Wolf-Rüdiger Reinicke
Annegret Remmers
Dr. Reinhilt Richter-Bergmeier
Klaus Rodekohl
Dr. Gerhard Roemheld
Anna Rossmann
Nina Alexandra Rubbel
Max Schäffer
Geesche Schmitz-Reinthal
Jürgen Schmitz-Reinthal
Astrid Schöne
Barbara Schöne-Harms
Gerhard Schröder
Ariane Skupch
Christina Sommer
Cecilia Tamayo
Edith Tetzlaff-Gröbke
Henrike Trautmann
Jonas C. Vietzke
Sigrid Voggel
Wolf-Rüdiger Wagner
Stefanie Weidemann
Christina Wille
Ewald Wirth M.A.
Dr. Ludwig Wülker



Frau Kräker; Frau Kahl; Herr Amsfeld



Hausmeisterehepaar Chust



Die Mitglieder des Redaktionskreises
danken für die eingesandten Beiträge.

Sie bitten um Verständnis,
dass nicht alle Texte berücksichtigt werden konnten.

