

SCHULZEITUNG AM KATHARINEUM



NUMMER 70 · LÜBECK · AUGUST 1973 · JAHRGANG 25

SCHULZEITUNG AM KATHARINEUM

Inhalt dieser Nummer:

Seite:	Titel:
2	Abiturientenentlassung 1973 Die Namen unserer Abiturienten
3	Das Programm der Abiturientenentlassung, Begrüßung
4	Die Ansprachen der drei Abiturienten
5	Die Ansprache des Klassenlehrers
8	Schizophrene Dichtung Klaus Nothnagel: Psychische Krankheiten
11	Martin Konitzer: Schizophrene Poesie
13	Aus dem Sportleben der Schule Schwimmwanderpreis endgültig im Besitz des Katharineums
13	Basketball — Landesmeister
13	Die Schulmeisterschaften 1973 in der Leichtathletik

Redaktion:

Hans Bode
Christian Kroeger, O 2 b
Dr. Werner Lemke
Peter Matthiesen, O 2 d
Matthias Neumann, O 2 b
Hagen Scheffler
Bernd Schröder, O 2 b
Rüdiger Schröder
Martin Thoemmes, O 2 c
Jürgen Zschiesche

Verantwortlich für diese Ausgabe und ihre

Gestaltung: Hans Bode
Fotos: Dr. Hans Neumann
Druck: Carl Schwartz, Lübeck
Auflage: 2100

Dem Vater einer Abiturientin dieses Jahres dankt die Schule herzlich für seine großzügige finanzielle Unterstützung dieser Ausgabe!

Die Abiturienten des Jahrgangs 1973 am Katharineum

In der altsprachlichen Klasse OIa/g: Christian Balert, Wilfried Bernhardt, Sabine Bohnen, Ulrich Engel, Annette Faber, Martin Konitzer, Werner Krausnick, Claudette Kuhnke, Hans-Peter Kunze, Alfred Loerbroks, Michael Mause, Klaus Nothnagel, Claus Petersen, Beate Polzin, Christian Scharff, Stephan Schmidt, Joachim Strauch, Hans-Joachim Winter, Ute Wolff. Klassenleiter war Herr Schröder.

In der neusprachlichen Klasse OIb/s: Ives Baake, Ulrike Bäcker, Barbara Geldschus, Birgit Graf, Heike Hiltkamp, Sibylle Holz, Eike Jaaks, Ursula Kahn, Ursula Kamischke, Harald Lochmüller, Anne Nothnagel, Claudia Orner, Antje Peters, Eva-Maria Rossa, Petra Schmidt, Sabine Stolte, Annelies Widder, Angelika Willigerod. Klassenleiter war Herr Hein.

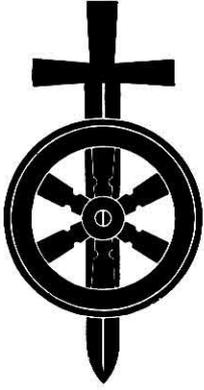
In der neusprachlichen Klasse OIc/s: Christian Balk, Dorit Eckhardt, Brigitte Gottschalk, Gabriele Haase, Sabine Hansen, Cornelia Hennemann, Beate Hoppe, Gundula Maiwald, Carmen Mühl, Doris Müller, Ursula Müller, Holger Paasch, Dietlinde Pardey, Dorothea Röhl,

Beate Schulenburg, Harald Schulze, Eva-Maria Sprenger, Christian Sternberg, Wolfgang Stolz. Klassenleiter war Herr Gehrman.

In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Klasse OId/m: Jörg Bollmann, Jochen Dohse, Klaus Grudzinski, Hartmut Haushahn, Monika von Hoerschelmann, Hans-Horst Hoffmann, Ursula Jacobshagen, Stephan Jannasch, Rainer Kade, Erich Kasten, Thomas Krüger, Jens-Peter Leitz, Matthias Nagel, Werner Roßmann, Joachim Rust, Ruth Sielemann, Ulrike Stark, Heinz-Werner Wahls, Kerstin Welsch. Klassenleiter war Herr Scheffler.

Durch Befreiung von der mündlichen Prüfung wurden ausgezeichnet: Wilfried Bernhardt, Ives Baake, Ursula Kamischke.

Ulrike Bäcker hat eine Jahresarbeit angefertigt zum Thema: „Die Darstellung des Menschen in Alexander Solschenizyns Romanen ‚Der erste Kreis der Hölle‘ und ‚Krebsstation‘.“



KATHARINEUM ZU LÜBECK

Abiturienten-Entlassung

am Sonnabend, dem 16. Juni 1973, um 10.00 Uhr in der Aula

Programm

Orchester	Michael Horwath: Praeludium aus „Pezzi orchestrali“
Begrüßung	Oberstudiendirektor Hans Bode
Ansprachen	„ Gedanken zur gegenwärtigen Lage unserer Schule “ von Abiturienten aus den Oberprimen: Heinz-Werner Wahls Gundula Maiwald Ursula Kamischke und einem Klassenlehrer: Studienrat Hagen Scheffler Überreichung der Prämien und Reifezeugnisse
Orchester	Michael Horwath: Serenata aus „Pezzi orchestrali“

Im Anschluß lädt die Elternschaft die Abiturienten und deren Eltern zu einem Umtrunk im Raum 16 und im Kreuzgang ein. Der „Bund der Freunde des Katharineums“ bittet gleichzeitig Ehemalige und Gäste der Schule zu seinem Stehkonvent im Musiksaal (Raum 12) und im Kreuzgang.

Musikalische Gestaltung: Ein Kammerorchester der Schule
(Nora Kluge, Klavier; Regine Lindtke, Oboe)

Begrüßung

Im Anschluß an die musikalische Einleitung konnte der Schulleiter neben dem Stadtpräsidenten (als Vertreter des Schulträgers) Herrn Dr. Saß von unserer Apenrader Patenschule, zahlreiche Ehemalige und Freunde der Schule, einige pensionierte Lehrkräfte, natürlich die Eltern und fast alle Abiturientinnen und Abiturienten dieses Jahres, abschließend auch zwei „Goldene Abiturienten“ des Jahrgangs 1923, die Herren Stoffregen und Klindwort, begrüßen.

Mit Befriedigung könne der Kompromiß begrüßt werden, der hinsichtlich der Gestaltung dieser Entlassung —

zwischen völliger Ablehnung jeglicher Veranstaltung und dem Wunsch nach einer echten Feier — gefunden worden sei. Erfreulich auch, daß der Stehkonvent des Bundes der Freunde für die Ehemaligen und Freunde und der Empfang der Elternschaft für die Abiturienten und deren Eltern anschließend in den Räumen der Schule gleichzeitig stattfinden und damit die Zusammengehörigkeit der Beteiligten bekundet werden solle.

Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen die Reden zu dem gewählten Leitthema:

Gedanken zur gegenwärtigen Lage unserer Schule

Die Ansprachen von drei Abiturienten

Ich möchte mich in ein paar Worten über das soziale Verhalten der Schüler äußern, wobei mich vor allem die Frage bewegt, ob soziales Verhalten und Leistung ein Anachronismus ist, oder ob sich beides miteinander vereinbaren läßt?

Zu Anfang ein paar Worte über die Situation, in die ein Kind gerät, wenn es auf die Schule kommt. Dem Kind steht meistens zum ersten Male eine fremde Autoritätsperson gegenüber. Diese Autorität scheint unantastbar, denn „der Lehrer weiß alles!“ Dieses Gefühl wird dadurch verstärkt, daß alles, was der Schüler leisten muß, vom Lehrer ausgeht, der „es dem Schüler vorsezt“. Die Leistung entartet zum Auswendiglernen; jegliche Eigeninitiative wird gelähmt. Die Folgen sind vielfältig. Ich möchte nur einige aufzählen, die das soziale Verhalten des Schülers beeinflussen: Autoritätsgläubigkeit, fehlender Mut zur Kritik, Strebertum, Anbiederung bei den Lehrern . . .

Daraus kann man folgern, daß unsoziales Verhalten in dieser Situation gefördert wird. Kritisieren ist nun nicht weiter schwer. Darum möchte ich es nicht dabei bewenden lassen, sondern ein paar Gedanken zur Diskussion stellen, die eine Besserung ins Auge fassen. Ich habe vorhin festgestellt, daß einer der vielfältigen Gründe, der zum unsozialen Verhalten der Schüler beiträgt, die Art und Weise ist, in der Leistung Schülern abverlangt wird. Es geht hier also ganz konkret um die Frage: Wie kann ein Lernprozeß aussehen, der soziales Verhalten fördert?

Der Lernprozeß muß umgekehrt werden! Was bis jetzt nur vom Lehrer ausging, muß vom Schüler ausgehen, nämlich die Initiative zum Lernen. Konkret gesagt:

Für uns Abiturienten ist die Schulzeit, die zugleich Schutz und Einschränkung bedeutete, beendet. Die Zeit der Berufsvorbereitung, die weniger Schutz und mehr Freiheit gewährt, beginnt. Bisher sind wir von Eltern und Lehrern geformt und geleitet worden. Jetzt müssen wir versuchen, uns selbst weiter zu formen. Denn wir haben nur einen Schritt von vielen in der Entwicklung getan, indem wir das Abitur bestanden haben. Wir haben ein Ziel erreicht; doch es sollte nicht unser Endziel sein. Klaus-Georg Mau, der vor 7 Jahren sein Abitur an dieser Schule abgelegt hat, verglich in seinen Abschiedsworten die Abiturienten mit Bauherren: „Das Haus ist im Rohbau fertig,“ sagte er, „es wird gemeinsam Richtfest gefeiert. Wie das Haus im Inneren ausgestattet wird, ob die Wohnungen und Räume des Hauses im Rohbau liegenbleiben und bald verfallen oder ob sie weiter ausgestattet und vervollkommen werden, das bleibt der Arbeit des einzelnen überlassen.“ Dieser Vergleich trifft meiner Meinung nach unsere Situation genau.

Jetzt stehen uns alle Möglichkeiten offen. Es gilt in Hinsicht auf die Berufswahl eine Entscheidung fürs Leben zu treffen. Jetzt muß sich jeder, ohne wirkliche Hilfe von anderen, darüber klarwerden, was er kann; er muß seine Fähigkeiten und seine Kapazität erfassen. Er muß abwägen, um den richtigen Mittelweg zwischen dem Idealen und dem Materiellen zu finden. Wer sich entschlossen hat, ein Studium zu beginnen, wird bald merken, daß es an der Universität ganz anders zugeht als an der Schule: Plötzlich ist alles freiwillig. Man läßt eine Vorlesung ausfallen, wenn man gerade keine Lust hat. Da niemand kontrolliert, ob und wieviel man arbeitet, kommt man leicht auf den Gedanken, nur nicht zuviel

Zunächst eine Vorbemerkung, um gleich eine unausgesprochene Frage zu beantworten, die sicher nach meinem kurzen Beitrag hier in der Atmosphäre einer möglichst harmonischen Entlassungsfeier auftauchen wird, nämlich die Frage: „Und wo bleibt das Positive?“

Einmal war das Leitthema für unsere Ansprachen die Fragestellung: „Was hat die Schule aus uns gemacht?“ Es soll also durchaus eine Art „ehrliche Abrechnung“ mit der Schule stattfinden. Zum anderen bleibt das Po-

der Lehrer muß den Schüler dazu anhalten, aus sich selbst zu schöpfen, eine Leistung aus sich selbst heraus zustande zu bringen. Der Schüler darf nicht mehr das Gefühl haben, ihm werde „etwas vorgesetzt“, was er unverdaut auswendiglernt. Er muß sich seiner Leistung selbst bewußt werden. Dadurch wird die Autoritätsgläubigkeit aufgehoben, denn der Lehrer ist nicht mehr die Autoritätsperson, die „alles weiß“, sondern er wird zum Mitarbeiter, neben dem der Schüler gleichberechtigt steht. Dadurch wird auch eine Anbiederung des Schülers an den Lehrer überflüssig. Die Atmosphäre ist freier und fördert das soziale Verhalten.

Hinzu kommt noch ein anderer Aspekt. Es geht nicht nur darum, die Art der Leistung zu ändern; es ist außerdem wichtig, die Leistung als Wertmaßstab neu zu überdenken. Der Schüler muß zuallererst einmal als Mensch anerkannt werden. Erst dann hat er, auch wenn er in einem Fach weniger leistet, das Gefühl, dazuzugehören und nicht ausgeschlossen zu sein. Damit ist es auch erst möglich, sein Interesse zu wecken. Eine erfreuliche Entwicklung in diese Richtung ist bei den jungen Lehrkräften dieser Schule zu bemerken.

Ich hoffe, daß diese Entwicklung weiter fortschreitet und möchte alle Lehrkräfte aufrufen, ihre Unterrichtsweise zu überdenken und in diese Richtung hin zu verändern. Doch ohne die Hilfe der Schüler geht es nicht. Auch sie müssen sich auf eine andere Beziehung zum Lehrer einstellen.

Ich hoffe, es wird beiden Seiten gelingen, diese Ideen zu verwirklichen und damit ein Klima in der Schule zu schaffen, in dem echte Zusammenarbeit nach diesen Gesichtspunkten möglich ist.

Heinz-Werner Wahls (OId/m)

zu tun. Es ist ja auch nur freiwillig! Diese ungewohnte Freiheit weiß man nach der Schulzeit kaum richtig zu gebrauchen, weil man es nie gelernt hat. Daher empfinde ich es als gut, wenn man in der Schule schon auf das Studium vorbereitet würde. Wer nicht gerade einige Bekannte an der Universität hat, die schon ein paar Semester studiert haben, geht hoffnungslos unter. Kann uns die Schule da nicht helfen?

Sie sollte uns auf das freiwillige Arbeiten und den Universitätsbetrieb vorbereiten. Für diejenigen, die ohne Studium einen Beruf ergreifen, wäre diese Vorbereitung aber sinnlos. Um angehenden Studenten eine noch längere Schulzeit zu ersparen, würde ich es begrüßen, wenn die zwölfjährige Schulzeit wie in anderen europäischen Ländern eingeführt würde und das dreizehnte Jahr als Vorbereitungsjahr für Schüler, die studieren wollen, genutzt würde. Man müßte dann natürlich den Unterrichtsstoff etwas raffen, aber sollte das in anderen Ländern, nicht aber in der Bundesrepublik Deutschland möglich sein? Dieses Vorbereitungsjahr wäre für angehende Studenten eine große Hilfe, und ich glaube, daß es auch einen Teil dazu beitragen würde, die Misere an den Hochschulen abzubauen.

An diesem Tage möchte ich Dank sagen: unseren Lehrern für ihre Mühe, ihre Geduld und ihr Verständnis; unseren Eltern, die uns den Weg bis zum Abitur ermöglicht haben. Der Beweis unserer Dankbarkeit wird sich darin zeigen, daß wir die Grundlage, die uns Schule und Elternhaus vermittelt haben, zu benutzen und zu erweitern versuchen.

Gundula Maiwald (OIC/s)

sitive genau da, wo das Negative aufgehoben worden ist; das heißt: alle Erfahrungen von hier Anwesenden mit der Schule, die meinen Thesen widersprechen, weisen vielleicht auf positive Ansätze hin, die es weiterzuentwickeln gilt.

Ich spreche nun über die Unfähigkeit des Schülers zu arbeiten, Arbeit zu leisten, die ihn befriedigt und es ihm ermöglicht, Gemeinschaften, in denen er lebt, positiv mitzugestalten.

Erstens: Die Ausgangssituation

Ein Kind kann spielen, kämpfen, schreien, malen, toben, reden. Dann kommt es in die Schule.

Zweitens: Die Entwicklung

In der Schule lernt das Kind, sich Regeln zu unterwerfen, die es nie selbst mitgestalten kann; Ideen, die nicht der Auffassung des Lehrers entsprechen, zu unterdrücken; zu lernen, ohne ein eigenes Interesse am Unterrichtsstoff zu entwickeln; sich schließlich vor Eigeninitiative, vor Arbeit und Verantwortung zu drücken; — also Passivität.

Das Kind lernt nicht genug, da sich der Lehrplan unter dem Deckmantel der Chancengleichheit bemüht, die scheinbar objektiv gegebene Arbeitsunlust des Schülers mit niedrigen Anforderungen und geringen Informationsgehalten zu verstärken; es lernt, die Schule losgelöst von seiner alltäglichen Erfahrungswelt, letztlich der Gesellschaft, zu sehen und den Unterrichtsstoff als wertfreies Wissen zu akzeptieren; — also seine Verhältnisse falsch einzuschätzen.

Das Kind lernt, „gute Zensuren haben“ gleichzusetzen mit „gut sein“; sich und andere nach der Schulleistung zu beurteilen; um Anerkennung und Bestätigung mit dem Tauschwert Zensuren zu werben; gleichzeitig aber die Bewertungsmaßstäbe als unantastbar und undurchschaubar hinzunehmen; — also seine Identität zu verlieren.

Das Kind lernt, seine Mitschüler als Konkurrenten, seine Lehrer als Feinde zu erfahren; sich einzeln im Unterricht unterwürfig, in der Gruppe unangemessen aggressiv zu verhalten; schließlich, nicht mehr offen mit Lehrern und Mitschülern reden zu können; — also gemeinschaftsfeindliches Verhalten.

Das Kind lernt, seine Bedürfnisse einem lückenhaften Fächerangebot anzupassen, das meist nur bestimmte Techniken der Anhäufung und Wiedergabe von Wissen vermittelt; es lernt, daß schöpferische Arbeit nicht be-

friedigend sein muß, denn sie wird zum Beispiel im Kunstunterricht zensiert; — also lernt das Kind, wie man seine Möglichkeiten zu spielen, bauen, tanzen, malen, reden verkümmern lassen kann.

Drittens: Die Ergebnisse

Sie hören sich dann nach spätestens zehn Jahren erfolgreichen Schulbesuchs so an: „Die SMV ist doch nur so 'ne Laberclique“ oder: „Wieder so 'ne blöde Schulzeitung!“ oder: „Klassenräume anmalen und politische Diskussionen gehören doch nicht zu den Aufgaben eines Kulturausschusses, ich dachte mehr so an Museumsbesuche oder so“ oder: „Nun biete ich Ihnen in der Oberstufe schon mal Projektarbeit an — und sehe mich einer völlig apathischen Klasse gegenüber . . .“

Viertens: Eine notwendige, wenn auch vorsichtige Fragestellung

Wie können Menschen, die derartig geprägt die Schule verlassen, jemals konstruktive, verändernde, schöpferische, gemeinschaftsdienliche und befriedigende Arbeit leisten? Wem nützt der Tatbestand, daß sie es nicht können?

Fünftens: Ein Nachwort

Ich habe versucht, mit diesen kurzen und natürlich völlig unvollständigen Anmerkungen zu einer dreizehnjährigen Schulzeit selber die Erfahrungen dieser Zeit zu verarbeiten, um später auf ihnen aufbauen zu können. Diese Thesen sollten nun wenigstens Anregung sein, — besonders für die Leute hier in den ersten vier Reihen, meine Mitabiturienten —, noch einmal über die Schule, vielleicht auch die Familie, sich selbst und die Zusammenhänge nachzudenken . . . Denn sonst unterrichtet Ihr in derselben Schule und schickt Eure Kinder in dieselbe Schule, aus der herauszukommen Ihr doch jetzt größtenteils sehr froh seid.

Ursula Kamischke (OIb/s)

Die Ansprache des Klassenlehrers einer Oberprima

Als Bundeskanzler Brandt 1969 das Ziel, „mehr Demokratie zu wagen“, proklamierte, tat er dies in einer Situation, die insbesondere auch auf dem bildungspolitischen Sektor Lösungen für eine Reihe von Problemen grundlegender Art verlangte. Die wachsende Kluft zwischen den Verwirklichungsmöglichkeiten der weitgespannten Reformziele und den schwieriger werdenden finanziellen Realitäten hat bis heute dem hohen Anspruch nach Durchsetzung von „mehr Demokratie“ deutliche Grenzen gesetzt. Erneut hat sich eine alte Erkenntnis auf bittere Weise bestätigt: „Es ist offenbar viel leichter, ein ‚richtiges Bewußtsein‘ zu haben, als dieses Bewußtsein auch vernünftig und produktiv auf die Wirklichkeit anzuwenden.“ (Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1969, S. 36) Die Verantwortung von Politikern wie von Eltern und Lehrern „für die Realisierung von Mündigkeit“ muß insbesondere „die Verantwortung für die Praxis“ mit einschließen (Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, München 1968, S. 69).

Welchen Beitrag hat die Schule, unsere Schule, haben die Schüler, Eltern und Lehrer für die von allen Seiten ohne Einschränkung geforderten Ziele von „Mündigkeit“ und „mehr Demokratie“ geleistet, leisten können? Lassen Sie mich dazu eine knappe Bilanz der letzten Jahre ziehen.

Die Welle der antiautoritären Studentenbewegung der 60er Jahre griff nach einer gewissen Verzögerung recht heftig und spontan auch auf die Gymnasien über. Als ich 1969 als Referendar dieser Schule zugewiesen wurde, habe ich erfahren, mit welcher inneren Erregung viele Schüler ihre Lage zu reflektieren begannen, wie sie in mehr oder weniger bewußter Auflehnung gegen Elternhaus, Schule und Staat Solidarität und Stärke suchten, wie eine abrupt steigende Flut von Programmen, Parolen, Sprüchen, Resolutionen elektrisierende Hektik verbreitete und häufig genug mit politischem Bewußtsein verwechselt wurde. Schüler-Provokationen, Aufsässigkeit bis zum Unterrichtsboykott und Streik, Protestaktionen, Einstellung der SMV-Arbeit, Ablehnung von

Schulordnungen, . . . keine Abiturientenfeiern! Das sind nur einige Schlaglichter, die die damalige Situation auch an unserer Schule beleuchten. Aktionen und Reaktionen ließen den Graben zwischen Schülern und Lehrern bedrohlich groß werden. Schule war in dieser Zeit alles andere als ein „Harmonie-Modell“. Schlüsselbegriffe wie „Konfliktstrategie“, „Durchsetzen von (Schüler-)Interessen“, „Kritik“, „Parteinahme“, „Aktion“ u. ä. zierten Diskussionen, Flugblätter, Transparente, Schulwände . . . und wurden mit scheinbar überzeugender Ausschließlichkeit die politischen Kristallisationskerne im „Bemühen“, dann im „Kampf“ zur Veränderung von Schule und damit Gesellschaft.

Wie haben wir Lehrer auf diese Situation, wie ich sie hier nur in einem sehr unvollständigen Grobraster darzulegen vermag, reagiert? Die Unsicherheit war bei den meisten von uns nicht gering. Sollte man einzelnen Forderungen nachgeben? Barg das Nachgeben an sich nicht schon eine gefährliche Tendenz in sich? Wie weit sollte und durfte man den Schülern entgegenkommen? Einzelne Fächer wie Deutsch, Gemeinschaftskunde, Sport, Religion . . . wurden auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin durchleuchtet, „transparent“ gemacht, bisherige Bildungsinhalte wurden in nie gekanntem Maße über Nacht in Frage gestellt. An keinem Lehrer sind die Belastungen dieser Jahre spurlos vorübergegangen; nicht wenige von uns waren physisch und psychisch erschöpft. Manche resignierten, andere verbitterten, ein weiterer Teil gab nach, manchmal vielleicht mehr, als er eigentlich gewollt hatte, wiederum andere beriefen sich gnadenlos auf Leistung und blieben hart. Eine überzeugende solidarische Gesamtlinie von einiger Zukunftsträchtigkeit gab es in unserem Kollegium nicht. Anstelle der zerbröckelten Amtsautorität mußte „auctoritas“ von jedem täglich neu erarbeitet und bewiesen werden. Der in dieser Zeit klar zutage tretende Lehrermangel ist ein beredtes Dokument verlorengegangenen Berufsbildes.

Das hochbrisante politische Reizklima ist bei uns heute weitgehend verschwunden, Reformwille wurde bezugt, Veränderungen gab es keine. Zu einem möglichen Neuanfang über die Sekundarstufe II haben wir uns bis

heute noch nicht durchbringen können. Zu dem „Mehr“ über das schon an sich sehr kräftezehrende „Stundengeben“ hinaus hätten vielleicht weitere Projekte klarer in Angriff genommen werden können: systematische Weiterbildung, Verbreiterung des Theorieverständnisses, Formen von Kooperation und Teamwork, Diskussionen über didaktische Fragestellungen und Planungsgespräche bezüglich einzelner Unterrichtsfächer und Unterrichtseinheiten wie über allgemeine Reformvorhaben . . . Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats bilden die nicht voneinander zu trennenden Aufgaben wie Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren das volle Spektrum unseres aufregenden Berufs (vgl. Strukturplan des Deutschen Bildungsrats, Stuttgart 1970, S. 217 ff). Wie aber können wir — auch bei bestem Willen — kreativ, dynamisch, modern, verantwortungsbewußt, vorbildlich sein, wenn die allgemein als miserabel eingestuften Arbeitsbedingungen sich in den nächsten Jahren noch verschlechtern, wenn eine verunsicherte und weitgehend konzeptionslose Kultusbehörde ein „Mehr“ an Demokratie in den eigenen Reihen mit Erfolg abblockt, wenn man in dem Erprobungsstadium heute bei der gegebenen Planungs- und Reformenvielfalt die Orientierung zu verlieren beginnt und die Curriculum-Forschung in den Anfängen steckenbleibt? Es scheint, als böte sich in nächster Zukunft auf jedem der gestreiften Gebiete keine überzeugende Globallösung.

Und die Konsequenz für uns? Wir sollten beginnen, den Freiraum der angebotenen Reform-Rahmenrichtlinien auszuschöpfen, um — auch über eine organisatorische Neuordnung — zu größerer Selbständigkeit und damit zu einem lebendigen Selbstverständnis dieser Schule zu gelangen. Wir sollten — trotz der erschwerten Arbeitsbedingungen — durch das Sammeln aller Kräfte und unter Vermeidung von sachfremden Konflikten und Spannungen einen kooperativen und effektiven Führungsstil zügig entwickeln.

Ich möchte mich nun — in gebotener Kürze — dem zweiten Aspekt zuwenden, dem Verhältnis von Elternschaft und Schule. Ich freue mich, eine so stattliche Anzahl von Eltern heute hier versammelt zu sehen. Es ist ein froher Anlaß, der uns heute hier zusammenführt. Ich wäre allerdings erfreut gewesen, wenn ich z. B. die Eltern meiner Klasse während der letzten drei Jahre häufiger gesehen und näher kennengelernt hätte; manche Eltern habe ich wohl nie zu Gesicht bekommen. Auch das ist eine allgemeine Schulrealität. Die Schule braucht zunehmend den Kontakt mit den Eltern. Jedes Gespräch kann für den betreffenden Lehrer von Nutzen sein, kann es ihm doch aus anderer Sicht und Kenntnislage Möglichkeiten zur besseren Einschätzung und vielleicht auch so zur gerechteren Beurteilung des jeweiligen Schülers vermitteln. Ich habe gelegentlich den Eindruck, als überließen manche Eltern — aus was für Gründen auch immer — den Lehrern und den Kindern selbst die Erziehung. Überfordern Sie uns bitte nicht, wenn Sie insgeheim von uns aufbauende, anregende, gezielte Einzelbetreuung Ihres Kindes verlangen, wir aber häufig nur den Leistungsabfall konstatieren, über die Ursachen und Hintergründe von Elternseite her nicht oder zu spät informiert werden. Es mehren sich die Stimmen, die couragiert auf die „neurotische Verwahrlosung“ der Jugend als Folge unserer freizügigen Wohlstandsgesellschaft hinweisen. So hat die bekannte Psychagogin und Autorin Christa Meves unlängst in einem Vortrag solche markanten Zivilisationschäden benannt: u. a. „generelle Ablehnung von Ordnung“, „Illusionäre Riesenansprüche bei einem Gefühl des Zukurzgekommenenseins“, „kaum überbietbare Passivität und mangelnde Durchhaltefähigkeit“, „Verkümmern des Gewissens“. (Problem: Gewalt), „Gefühl der Enttäuschung und Resignation“ (Trend zu Rauschmitteln: Alkohol, Nikotin, Rauschgift) (vgl. die Zusammenfassung in der Zeitung „Die Welt“ v. 10. 5. 1973, S. 23).

Es ist ein offenes Geheimnis, daß mancher unserer Abiturienten, der heute unter uns weilt, Opfer solcher Zivilisationschäden geworden ist und durch diese Belastung eine leidvolle Schulzeit hinter sich haben dürfte. Ich bin sicher, daß bessere und frühzeitigere Kooperation zwischen Eltern und Lehrern manche Fehlentwicklung und manch Sitzenbleiben vermieden hätte. Die Initiative muß aber häufig und in erster Linie von den Eltern ausgehen. Eltern, die mit Empörung auf das Sitzenbleiben ihrer Kinder reagieren, sind zu fragen, welche

Maßnahmen sie während des vorausgegangenen Schuljahres ergriffen haben. Elternvertreter, die sich hinter dem Rücken ihres Klassenlehrers beim Kultusminister darüber beschwerten, der Klassenlehrer habe bewußt die Klasse über entsprechende Nichtvertretungen zahlenmäßig reduzieren wollen, torpedieren mit derartig unhaltbaren Beschuldigungen die auf Vertrauen zu gründende Basis zwischen Eltern und Lehrern. In begrüßenswerter Weise haben die jetzt im Mai 1973 gefaßten KMK-Beschlüsse das legitime Elterninteresse an der Erziehung herausgestellt und formuliert: „Die Schule muß den Eltern Gelegenheit zu verantwortlicher Mitarbeit geben.“ Die anspruchsvolle Zielsetzung, die sich unter dem Stichwort „Partizipation“ in den vor einigen Tagen ausgesprochenen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates abzeichnet, etwa Teilnahme der Eltern an der Unterrichtsplanung oder institutionalisierte Unterrichtsbesuche, wird zunächst gewiß enorme Schwierigkeiten verschiedenster Art mit sich bringen; ich hoffe aber, daß sich aus der heilsamen Unruhe eines Tages als ein Baustein für „mehr Demokratie“ zwischen Eltern und Schule eine offene, verantwortungsvolle Zusammenarbeit größeren Ausmaßes entwickeln läßt.

Ihnen, liebe Abiturienten, gilt heute unser aller Glückwunsch. Mit dem Abitur erwerben Sie — im Gegensatz zu meiner Generation — nur formal die Hochschulreife. Vor dem Studium türmt sich für viele von Ihnen die Barriere des Numerus clausus auf. Angesichts dieser völlig verfahrenen Situation ist der Streit um den Wert des Abiturs und das Verfahren der Zulassung zum Studium unter den Bildungspolitikern entbrannt. Ich nenne nur, ohne im einzelnen hier näher darauf eingehen zu können, so divergierende Konzeptionen, wie sie etwa von Prof. Edding, Frau Hamm-Brücher, von Bundesminister von Dohnanyi oder vom Philologenverband entworfen worden sind. Wenn heute Traumgrenzen von Durchschnittsnoten für so dringend benötigte Berufe wie Mediziner, Biologen, Psychologen . . . erreicht werden müssen, dann darf man sich nicht wundern, wenn für die Mehrzahl unserer Oberstufenschüler, für den sogenannten Durchschnitt also, auch die progressivste Schulreform, die gründlichste Neugestaltung von Lerninhalten und die besten Lernmotivationen ihre Wirksamkeit schon im Ansatz deswegens verlieren, weil für die meisten Schüler die Leistungsgrenzen für das angestrebte Studium auch bei größter Anstrengung unerreichbar sind bzw. werden. Von politischer Seite hat man dafür gesorgt, daß die Abiturientenzahlen ständig steigen. Hat man aber auch — und damit führe ich einen eingangs erwähnten Gedanken weiter — berücksichtigt, wie die mit dem Abitur geweckten Berufs- und Lebenserwartungen erfüllt werden können? Der Mangel an Studienplätzen, vor allem aber die fehlenden wissenschaftlich fundierten Bedarfsprognosen für die einzelnen Berufe, sind schmerzliche Strukturdefizite und erhalten die Wirkung einer Zeitbombe, genannt „akademisches Proletariat“. Auch in unseren Oberstufenklassen ist z. T. eine Tendenz von Resignation, Passivität bis hin zur Leistungsverweigerung signifikant, d. h. eine gleichgültige Haltung, die Hayo Matthiesen in der Wochenzeitung „Die Zeit“ mit „Abwarten und mal sehen“ zutreffend charakterisiert hat („Die Zeit“ v. 8. 6. 1973, S. 19).

Eine weitere Kehrseite der Medaille zeigt sich bei einem Teil unserer Schüler in der „inneren Emigration“ von unserem Staat, unserer Gesellschaft, den Normen, Werten, Inhalten, Ubereinkünften. Das Aufbegehren ist seit jeher das Vorrecht der Jugend. Der Drang der Jugend, Bestehendes zu verbessern und Neues zu schaffen, gehört zu den gestaltenden Kräften einer jeden Gesellschaft. Der Fortschritt hängt vom Augenmaß der Reform ab. Die Revolutionierung unserer Gesellschaft ist weder zwingend noch wünschenswert. Unsere liberal-soziale Demokratie, die das erste Vierteljahrhundert ohne tiefgreifende Erschütterung überstanden hat, sollte selbstsicher genug sein, auch auf radikale Angriffe und Agitationen sachlich zu reagieren und, falls erforderlich, diese in die Schranken zu weisen. Das für mich Erschreckende an der heutigen Entwicklung ist die Tatsache, daß sich, mit hervorgerufen durch die katastrophale Situation an unseren Hochschulen, bei einem nicht unwesentlichen Teil der Jugend die anfangs skizzierte Staatsverdrossenheit bis zur totalen Ablehnung unserer Gesellschaft gesteigert hat. Leitbilder, Orientierungspunkte, Erstrebenswertes bietet ihnen angeblich unsere staatliche Ordnung

nicht mehr, sondern der eben angesprochene Teil der Jugend hat sich immer rückhaltlos im Laufe der Jahre mit sozialistischen Staatsmodellen wie Jugoslawien, dann Kuba und heute einerseits China, andererseits UdSSR/DDR identifiziert. Hier handelt es sich m. E. um einen neuen utopischen Sozialismus verschiedenartigster Ausprägung, der allerdings eine starke Anziehungskraft auf weite Kreise der jungen Intelligenz ausübt und sie zu Feinden unseres Staates werden läßt, den sie bürgerlich-spätkapitalistisch abqualifizieren. In dem idealistischen Bestreben, sich für die beste aller Gesellschaften einzusetzen, werden Hoffnungen und Energien, Tatkraft und Einsatzbereitschaft aufgebracht, die der Entwicklung unserer Gesellschaft und der Verwirklichung unseres Verständnisses von „mehr Demokratie“ verlorengehen. Und wenn sich die mit China verbundenen Hoffnungen — wie zuvor in bezug auf Jugoslawien und Kuba — wiederum nur als Illusion, als Papierdrachen herausstellen sollten? Das von Enzensberger herausgegebene engagiert linksorientierte „Kursbuch“, insbesondere Band 30 (Dezember 1972), verlangt geradezu einen Nachtrag zu dem Thema „China“. Der Sozialismus, wo er sich tatsächlich als Staatsmacht durchgesetzt hat, erfährt in dem „Kursbuch“-Beitrag „Die sozialistischen Länder: Ein Dilemma der westeuropäischen Linken“ von Rossana Rossanda eine auf allen Gebieten eindeutige Absage; das sind analytische Einsichten, die, kämen sie aus dem Munde eines Liberalen, von der Gegenseite allenfalls mitleidig belächelt würden.

Nach dem Vergehen der lautstarken Protestaktionen der Schüler hat sich auch in Schulkreisen ein Kern bürgerlich-radikalistischer Schüler herausgebildet, der zunehmend orthodox-marxistische Züge entwickelt, der das antiautoritäre und subjektive Gedankengut, verbunden mit so bekannten Namen wie Adorno, Horkheimer und Marcuse, scharf angeprangert hat. Diese „harte“ Richtung hat sich dem, wie sie meinen, authentischeren Marxismus und damit der organisierten Disziplin und den alten Klassenkampfparolen verschrieben. Mit ihrer Hingabe an eine Heilslehre, deren Unfehlbarkeit „Wissenschaftlichkeit“ heißt, wirken diese Schüler häufig von ihrem Sprachpotential her elitär, von ihrer Argumentationsweise her abweisend und überheblich und von ihrem kalkulierten Bemühen um Massierung von Massen, genannt Solidarisierung, voller Verachtung gegenüber der arbeitenden Bevölkerung. Es kann einem Liberalen nur leid tun, mit ansehen zu müssen, wenn trotz aller ehrlichen, auch fehlerhaften Bemühung um Erziehung zur

„Mündigkeit“ ein nicht unbeträchtlicher Teil der Jugend der Schwierigkeiten dieses Weges müde geworden ist und lieber den angesprochenen ideologisch fixierten Weg diszipliniert und konsequent nachschreitet. Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft, die für die ständige Neukonstituierung von Freiheit unerlässlich sind, werden als lästige Belastungen empfunden. Die schwierigere Eigenorientierung wird zugunsten der bequemeren Fremdorrientierung durch eine Befehlszentrale aufgegeben. Diese Entwicklung ist für unsere Gesellschaft verderblich. Denn wer die Freiheit des einzelnen bejaht, kann sie nicht durch die Diktatur erreichen wollen.

In den kommenden Jahren muß es uns allen, die wir mit Erziehung zu tun haben, in überzeugenderem Maße gelingen, die Jugend dahingehend zu erziehen, daß sie, ausgestattet mit gesicherten, nutzvollen Kenntnissen und mit einem spezifischen Verhaltens- und Methodenbewußtsein, das Wagnis nach dem „Mehr“ an Demokratie mutig riskiert. Dazu gehört die Aufklärung über die Bürde der Relativität aller Lösungen, Aufklärung über die Unvermeidbarkeit von Konflikten und die Berücksichtigung menschlichen Irrs und Versagens. Zum Leistungsprinzip gibt es keine echte Alternative, wenn es um technischen, wirtschaftlichen, sozialen Fortschritt, d. h. um die Verbesserung von Lebensqualität ganz allgemein, geht. Die Funktion der Schule kann daher für mich nur darin bestehen, nicht Heilslehren zu verkünden, sondern die Vielzahl möglicher Wege, Standpunkte und Methoden bewußt zu machen, um jeder frühzeitigen inneren Verhärtung vorzubeugen und der tödlichen Intoleranz und Indoktrination den Boden zu entziehen. Nur so läßt sich m. E. die erforderliche Einsicht in die Notwendigkeit von Entscheidung und Verantwortungsbewußtsein vermitteln. Abnehmen kann die Schule die Entscheidungen niemandem. Die Schule ist nicht in der Lage, „Fertighäuser“ zu produzieren, sie kann allenfalls „Bausteine“ formen. Auch das Grundgesetz reicht allein nicht aus. Es benötigt Hüter: wache, informierte, kritische, widerstandsfähige und verantwortungsbereite Bürger.

Von Carl Jaspers stammt der Satz, und damit möchte ich abschließend insbesondere Sie, liebe Abiturienten, zu dem Wagnis von „mehr Demokratie“ auffordern:

„Zusehen ist nicht existieren!“

Hagen Scheffler (Klassenlehrer der Old/m)

Überreichung der Prämien und Reifezeugnisse

Als Sie, liebe Abiturientinnen und Abiturienten, vor 9 — oder ein paar mehr — Jahren von Ihren Eltern in das Katharineum eingeschult wurden, scholl durch die Bundesrepublik der Kassandrarauf nach mehr Abiturienten. Heute stehen viele von Ihnen vor der uns alle bedrückenden Situation, daß ein unglückseliger Numerus clausus Ihnen das erstrebte Studium zumindest vorerst verbaut. Daß die Hochschule die von der Höheren Schule ausgestellte Berechtigung zum Studium nicht ohne weiteres und in allen Fällen mehr einlösen kann, ist Anlaß genug, über die Rolle dieses Zeugnisses und die Funktion des Gymnasiums neu nachzudenken.

Viele von Ihnen dürften mit mir der Meinung sein, daß das Gymnasium auch heute noch eine sinnvolle und wichtige gesellschaftliche Aufgabe erfüllt — unter der Voraussetzung, daß es nicht lediglich um seiner selbst oder seiner Vergangenheit willen bejaht und bewahrt wird, sondern als bestmögliches Mittel gewertet und genutzt wird, junge Menschen gleich welcher Herkunft optimal zu bilden und auszubilden. Vielleicht kann es — besorgten Unkenrufen wie unverbesserlicher Polemik zum Trotz — am besten Jugendliche von einer mehr naiven ersten Welterfahrung zu einer mehr wissenschaftlichen Weltdeutung, von einem rudimentären Stoffwissen zu einem Verständnis von Zusammenhängen führen? In einem Gymnasium, das seine soziale Verantwortung erkannt hat und die Kommunikationsfähigkeit zwi-

schen Menschen als eines seiner wesentlichen Ziele postuliert, sollte auch das noch Platz haben, was früher einseitiger in den Vordergrund gerückt wurde, etwa das Individuum, seine Charakterbildung, seine fachliche Leistung, sein geistiges Selbstverständnis. In einem solchen Gymnasium sollte vielleicht das 185 Jahre alte Abitur seinen Platz behalten, wenn auch in veränderter Form. Eine stärkere Profilierung hinsichtlich der Neigungen des einzelnen einerseits und der Anforderungen des weiteren Berufsausbildungsweges andererseits mag wünschenswert sein; vor der leichtfertigen Aufgabe der breiten geistigen Basis, die mit dem Abitur erstrebt wird, ist allerdings dringend zu warnen.

Was den Weg zur Hochschule betrifft, so muß sicherlich nach möglichst objektiven Kriterien für den Zugang gesucht werden. Eine auf punktuellen Tests oder gar auf Verlosung gründende Auswahl wäre eher rückschrittlich zu nennen, die Schwierigkeiten eines Aufnahmeexamens seitens der Universität und die Härten einer zentral gesteuerten Prüfung wären wenig human. Augenblicklich — und für die nächste Zukunft — dürften der Abschluß der Schulausbildung und die Studierfähigkeit unserer Jugend am besten und am menschlichsten durch ein vom Gymnasium ausgegebenes reformiertes Zeugnis einer möglichst allgemeinen Hochschulreife bestätigt werden.

Hans Bode

In diesem Jahr wurden an Prämien

- die sich zum 60. Male jährnde Hermann-Baethcke-Stiftung in Höhe von DM 150,— an Gundula Maiwald aus der O I c,
- der Buchpreis des Bundes der Freunde an Ulrike Stark aus der O I d,
- der Buchpreis der Elternschaft an Wilfried Bernhardt aus der O I a,
- der Buchpreis der Schule an Ursula Kamischke aus der O I b

und

- ein von einem Ehemaligen aus Anlaß seines 55jährigen Abiturs gestifteter Buchpreis an Stephan Schmidt aus der O I a überreicht.

Nach der Ausgabe der Zeugnisse, der offiziellen Entlassung aus dem Schulverband und der Abschlußmusik fanden Stehkonvent und Umtrunk in den historischen Räumen der Schule und abends ein Lagerfeuer am Ostseeufer statt.

„Psychische Krankheiten“ — Versuch einer Einführung

Dieser Versuch einer Einführung in das Gebiet der „psychischen Krankheiten“ wurde aus Anlaß der Besichtigung der Nervenheilstation Rickling bei Segeberg geschrieben, an der eine aus verschiedenen Oberprimen zusammengesetzte Gruppe unter Leitung von Herrn Giese teilnahm. Hier soll im wesentlichen von der Ätiologie der Psychosen die Rede sein. Aus der verwirrenden Vielfalt der Hypothesen und Theorien zu diesem Thema können nur einige Ansätze ausgewählt und kurz gestreift werden. Zur Vertiefung sind folgende Bücher zu empfehlen:

1. S. Freud: Abriß der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1972 — Fischer Taschenbuch, DM 2,80 — (und andere Werke Freuds)
2. Sämtliche Veröffentlichungen Leo Navratils (s. M. Konitzer: „Schizophrene Poesie — Zugang zur Antipsychiatrie“ in diesem Heft)
3. KURSBUCH 28 und 29, Kursbuch-Verlag/Wagenbach 1972 (Hg. H. M. Enzensberger/K. M. Michel), je DM 7,—
4. David Cooper: Psychiatrie und Anti-Psychiatrie, Frankfurt/M., edition suhrkamp, DM 4,50
5. Ronald D. Laing: Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt/M. 1971, edition suhrkamp, DM 4,50

(I) Freuds Darstellung des psychischen Apparates

Freud nimmt in seinem „Abriß der Psychoanalyse“ eine Aufteilung des psychischen Apparates (des „Organismus“ des Seelenlebens) in drei psychische Provinzen oder Instanzen vor:

1. Das „ES“

Sein Inhalt ist alles, was ererbt, bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist, vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe, die hier ihren ersten, uns in seinen Formen unbekannt psychischen Ausdruck finden. Als die beiden Triebe des ES nimmt Freud den Eros und den Destruktionstrieb an. Das Ziel des ersten ist, immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung; das Ziel des anderen, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören. (Beim Destruktionstrieb läßt sich annehmen, daß es als sein letztes Ziel erscheint, das Leben in den anorganischen Zustand zu überführen — daher auch „Todestrieb“.) Die gesamte verfügbare Energie des Eros, die die Befriedigung des Triebes verlangt, nennt Freud Libido; ein analoger Terminus für den Destruktionstrieb fehlt. Die Libido nimmt im Laufe der Entwicklung der Sexualfunktion verschiedene Formen an, allgemein gesehen wandelt sie sich von narzißtischer zu Objektlibido. Die Entwicklung der Sexualfunktion, die nach Freud nicht erst mit der Pubertät, sondern bald nach der Geburt mit deutlichen Äußerungen einsetzt, manifestiert sich in der Weiterentwicklung der libidinösen Ansprüche in vier Phasen (orale, sadistische, phallische, genitale Phase). Die Bedeutung der einzelnen Phasen erläutern zu wollen, würde den Rahmen unseres Themas sprengen.

„Ich bin.
Aber ich habe
mich nicht.
Darum werden
wir erst.“
(Ernst Bloch)

2. Das „ICH“

Das ICH ist durch den fortgesetzten Einfluß der Außenwelt aus einer Rindenschicht des ES entstanden, die ausgestattet war mit den Organen zur Reizaufnahme und zum Reizschutz. Es hat die Aufgabe der Selbstbehauptung, erfüllt sie, indem es nach außen die Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mäßigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Außenwelt in zweckmäßiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität); nach innen gegen das ES, indem es die Herrschaft über die Triebansprüche gewinnt, entscheidet, ob sie zur Befriedigung zugelassen werden sollen, diese Befriedigung auf die in der Außenwelt günstigen Zeiten und Umstände verschiebt oder ihre Erregungen überhaupt unterdrückt.

3. Das „UBER-ICH“

Als Niederschlag der langen Kindheitsperiode, während der der werdende Mensch in Abhängigkeit von seinen Eltern lebt, bildet sich in seinem ICH eine besondere Instanz heraus, in der sich dieser elterliche Einfluß fortsetzt. Sie hat den Namen des UBER-ICHs erhalten. Insofern dieses Über-Ich sich vom Ich sondert und sich ihm entgegenstellt, ist es eine dritte Macht, der das Ich Rechnung tragen muß.

Man sieht, daß Es und Über-Ich bei all ihrer fundamentalen Verschiedenheit die eine Übereinstimmung zeigen, daß sie die Einflüsse der Vergangenheit repräsentieren, das Es den der ererbten, das Über-Ich im wesentlichen den der von anderen übernommenen, während das Ich hauptsächlich durch das selbst Erlebte, also Akzidentelle und Aktuelle bestimmt wird.

(II) Neurose — Psychose

Nachdem — mit der Kurzdarstellung des psychischen Apparates nach Freud — die Grundvoraussetzungen für das Verständnis der psychischen Krankheiten gegeben sind, wollen wir uns nun Freuds Auffassung von Neurose und Psychose zuwenden. „Die Neurose sei der Erfolg eines Konfliktes zwischen dem Ich und dem Es, die Psychose aber der analoge Ausgang einer solchen Störung in den Beziehungen zwischen Ich und Außenwelt“ (Kursbuch 28, S. 22). Bei der Psychose liegt eine durchaus mit der Neurose gemeinsame Ursache vor: „die Versagung, die Nichterfüllung eines jener ewig unbezwingenen Kindheitswünsche, die so tief in unserer phylogenetischen (stammesgeschichtlichen) Organisation wurzeln . . . Der pathogene Effekt hängt nun davon ab, ob das Ich in solcher Konfliktspannung seiner Abhängigkeit von der Außenwelt treu bleibt (was eigentlich seine Funktion ist, insofern in ihm die Sinne zusammengefaßt sind) und das Es zu knebeln versucht, oder ob es sich vom Es überwältigen und damit von der Realität losreißen läßt“ (ebenda, S. 23). Wenn es nun dem Ich nicht gelingt, das Es zu „knebeln“, wenn es ihm erliegt, von ihm übernommen wird, sieht die neue Aufgabe des Ich nach Freud so aus: „Das Ich schafft sich selbstherrlich eine neue Außen- und Innenwelt und es ist kein Zweifel an zwei Tatbeständen, daß diese neue Welt im Sinne

der Wunschregungen des Es aufgebaut ist, und daß eine schwere, unerträgliche Wunschversagung der Realität das Motiv dieses Zerfalls mit der Außenwelt ist. Die innere Verwandtschaft dieser Psychose mit dem normalen Traum ist nicht zu verkennen" (ebenda).

Der charakteristische Vorgang bei der Psychose ist die *Regression*. Der Psychotiker regrediert in Phasen seiner infantilen Entwicklung, und zwar in sehr frühe Phasen, die die Psychoanalyse als oral, narzißtisch und autoerotisch bezeichnet. Es ist die Zeit nach der Geburt bis etwa zum dritten Lebensjahr. In diesem Lebensalter hat das Kind noch kein entwickeltes Ich, das ständig und methodisch Verträge herstellt zwischen den Forderungen der Außenwelt und den eigenen Bedürfnissen. In diesem Alter hat es noch keine oder nur instabile Objektbeziehungen zu anderen Menschen. Die Trennung von der Mutter und damit die Entwicklung des ICH beginnt erst. In der allerersten Zeit führt der Weg von der Spannung (durch Hunger z. B.) direkt zu der Abfuhr dieser Spannung (durch Stillen), dazwischen liegt kaum eine Tätigkeit des Kindes. In diesem Sinne ist das Kind allmächtig und hat zugleich noch keinen sensiblen Körper, der sich in Bewegung versetzen kann, um sich Abfuhr zu verschaffen.

Der Psychotiker, der regrediert, verliert **nicht** seine intellektuellen Fähigkeiten, sondern gebraucht sie gewissermaßen nach den Bestimmungen seiner infantilen Situation, er fühlt sich allmächtig, er weiß nicht genau zwischen sich und den anderen zu unterscheiden, er verwendet aber darauf seine ganze intellektuelle Kraft. Der Skandal eines Psychotikers besteht darin, daß er mit den Ansprüchen eines Kindes auftritt. Derartigen Ansprüchen kann niemand nachgeben, oder nur selten . . . Warum regrediert der Psychotiker? Es gibt nur eine Antwort: Weil der Weg nach vorn für ihn nicht offen zu sein scheint, keinen Sinn mehr ergibt. Derart wäre die **Grundtendenz der Psychose ein Versuch zur Selbstretung**. (Leo Navratil schreibt: Aus der schmerzlichen Wirklichkeit flüchtet der Kranke in die Wunsch Erfüllung des Wahnes. Der Wahn ist Verzweiflung, Trost und Selbstheilung zugleich . . .) Die entscheidende Frage dabei ist nicht, warum der Psychotiker regrediert, sondern warum die Regression zu seinem sozialen Untergang führt, warum er nicht mehr „zurückkehren“ kann (nach Kursbuch 28, S. 234). Realitätsverlust der Psychosen heißt also immer, daß der Psychotiker eine andere als diese bestimmt nicht mehr ertragbare Realität will. Dazu Freud: „Neurose und Psychose sind also beide Ausdruck der Rebellion des Es gegen die Außenwelt, seine Unlust oder, wenn man will, seine Unfähigkeit, sich der realen Not anzupassen . . . Es ist kaum zweifelhaft, daß die Phantasiewelt bei der Psychose die nämliche Rolle spielt, daß sie auch hier die Vorratskammer darstellt, aus der der Stoff oder die Muster für den Aufbau der neuen Realität geholt werden.“ Was man Freud sicher vorwerfen kann (und vielleicht auch sollte), ist sein Haltmachen bei der Benennung der „schmerzlichen Realität“. Wie diese Realität konkret aussieht und was sie so schmerzlich macht, wird von Freud nicht — oder jedenfalls nicht im gesamtgesellschaftlichen Kontext — untersucht. Von welcher Bedeutung Freuds Einsichten dennoch waren, wird sich im nächsten Abschnitt ambivalent am Versagen der herkömmlichen (nicht-freudianischen) Psychiatrie und an der Fortschrittlichkeit des analytischen Ansatzes der — ohne Freud nicht denkbaren — Antipsychiatrie Coopers und Laings zeigen. Am Ende dieses Abschnittes soll eine Definition des Begriffs „Psychose“ stehen, die ansatzweise schon das Dilemma der herkömmlichen Psychiatrie zeigt:

. . . ein dauernder oder zeitweiliger Verlust des Orientierungsvermögens in der realen Umwelt. Bei den **exogenen** oder **organischen** Psychosen sind pathologische Veränderungen im Gehirn erkennbar; z. B. als Folgen von Infektionskrankheiten (Entzündungen des Gehirns, Syphilis), Vergiftungen durch Alkohol (Delirium tremens, pathologischer Rausch) oder Rauschgift, degenerativen Veränderungen (Verletzungen des Gehirns, abnorme Wachstumsvorgänge, Tumore), Epilepsie. Bei **endogenen** oder **konstitutionellen** (!) Psychosen lassen sich anatomische oder physiologische Besonderheiten nicht mit Sicherheit nachweisen (manisch-depressives Irresein, Schizophrenie), (aus: dtv-Lexikon, Bd. 7, S. 158, München 1967).

(III) Was ist Schizophrenie, wie entsteht sie? — Analytische Ansätze von Psychiatrie und Anti-Psychiatrie

1. Psychiatrie

„Die meisten, wenn auch nicht alle Psychiater glauben heute noch, daß von ihnen ‚schizophren‘ genannte Leute die Prädisposition geerbt haben, vorwiegend unverständlich zu agieren.“ In diesem Satz von Ronald D. Laing ist eine der Grundvoraussetzungen der Psychiatrie, für die uns die Bezeichnung „bürgerlich“ angebracht erscheint, kurz umrissen: es gebe eine endogene, konstitutionelle Psychose, also auch (als eine Form der Psychose) eine konstitutionelle, d. h. in den Erbanlagen prädisponierte Schizophrenie. Die Folgerungen aus diesem Satz sind klar: Die Schizophrenie steckt schon im Kranken, es ist gleichsam nur eine Frage der Zeit, wann sie — in einer bestimmten Konfliktsituation etwa — zum Ausbruch kommt.

Die bürgerliche Psychiatrie ist von ambivalentem Charakter: **einerseits** versagend als Therapie für den Psychotiker — denn „den Wahn zu bekämpfen, indem man den Wahnsinnigen bekämpft, war seit jeher Aufgabe der Psychiatrie“ (Kursbuch 28, S. 5); **andererseits** von einiger Wichtigkeit und in der Tat wirksam als „Therapie“ für die bürgerliche Gesellschaft, den wahren Kranken. Die bürgerliche Psychiatrie wirkt als Ferment der bürgerlichen Gesellschaft: Indem die Ursachen für (nicht exogene) Schizophrenie in den Erbanlagen, nicht in der gesellschaftlichen Realität gesucht werden, kann die Gesellschaft exkulpiert werden. Wir werden im Abschnitt über Anti-Psychiatrie noch genauer sehen, daß diese Psychiatrie den Psychotiker am Ende nicht heilen kann: Würde sie nach den wahren Ursachen der Schizophrenie (oder allgemein: der Psychose) fragen, so müßte sie schließlich die bürgerliche Gesellschaft und damit sich selbst negieren.

Inhalt der bürgerlichen Psychiatrie muß also die „Verneinung des rebellisch Unbewußten“ sein, der Kranke muß nicht geheilt, sondern eingebuchtet und mit Psychopharmaka oder Elektroschocks beruhigt werden. „Was auch immer seine ‚Krankheit‘ ist, eins muß der psychisch Kranke in jedem Fall sein: rechtlos. Hätte er Rechte, könnte er im Recht sein“ (Kursbuch 28, S. 3). Eine Psychiatrie, die die Normen des bürgerlichen Staates bejaht, muß am Ende ratlos bleiben; so können Psychiater dieser Richtung kaum mehr leisten als Beschreibungen der Schizophrenen: „In ihrem Verhalten sind Schizophrenen sehr unberechenbar, Perioden der völligen Gemüththeit stehen neben solcher gesteigerter Aktivität (manirierte Gesten und Gebärden), neben automatenhafter Nachahmungssucht, neben Haltungspersistenzen und neben der tobsüchtigen Triebentladung in schweren Erregungszuständen. Der allgemeine Negativismus der Patienten geht oft bis zur völligen Nahrungsverweigerung. Mehrfach beschrieben wurde die ‚archaisch-primitive‘ Eigenheit des schizophrenen Denkens, dessen Tendenz zur Verdinglichung von Zeichen und Symbolen sowie eine gewisse Affinität zum bildnerischen Ausdruck. Vor Ausbruch der eigentlichen Erkrankung gelten viele Schizophrenen als scheu, unsicher, empfindlich und als eigenbrötlerisch: Übergangsformen zur Normalität gelten oft als ‚Sonderlinge‘ im positiven wie im negativen Sinne, deren Lebenslauf durch Unstetigkeit und Kontaktarmut gekennzeichnet ist.“ (Kursbuch 28, S. 18) „Schizophrenie“ näher zu definieren, schlägt der Psychiater Schneider folgendes Verfahren vor: „Von den Psychosen, deren körperliche Ursachen man nicht kennt, zieht man die einigermaßen typisch zyklolythymen (2) ab — den bleibenden Rest heißt man Schizophrenien.“ (Kursbuch 28, S. 15; „zyklolythym“ heißen Menschen, deren Gemütslage sich vorwiegend zwischen heiter und traurig spannt).

Die letzte Voraussetzung dieser Psychiatrie, von der hier die Rede sein soll, ist die Trennung zwischen psychisch gesund oder normal und psychisch krank. Aber wer ist **noch** gesund, wer ist **schon** krank? Und vor allem: Wer zieht die Grenze und wie? Die beiden letzten Fragen lassen sich beantworten: 1. (wer?) „Der Psychiater als ipso facto Gesunder beweist, daß der Patient keinen Kontakt mit ihm hat. Die Tatsache, daß der Psychiater keinen Kontakt mit dem Patienten hat, beweist, daß etwas mit dem Patienten nicht stimmt — nicht aber, daß etwas mit dem Psychiater nicht stimmt.“

2. (wie?) „Tatsächlich ist das psychologische Kennzeichen der Krankhaftigkeit seelischer Störungen dadurch festgelegt, daß wir mit der Nicht-Verstehbarkeit ihre qualitative Abnormität ermitteln.“ (Kursbuch 28, S. 10/11; Laing, 1971, S. 98)

Die politische Funktion der bürgerlichen Psychiatrie (und besonders ihrer Hypothese von der konstitutionel-

2. Anti-Psychiatrie

Im folgenden sollen — so kurz wie möglich — die wesentlichen im Widerspruch zur bürgerlichen Psychiatrie stehenden Züge der ANTI-Psychiatrie aufgezeigt werden, und zwar a) in der Definition von „Schizophrenie“, b) in der Ätiologie der Schizophrenie und c) im therapeutischen Ansatz. Dabei sollen in Zitaten wesentlich die Begründer der Antipsychiatrie (unter anderen) Ronald D. Laing und David Cooper zu Wort kommen.

a) „Der Terminus ‚Schizophrenie‘ wurde von dem Schweizer Psychiater Bleuler geprägt. Wenn ich den Terminus ‚Schizophrenie‘ benutze, meine ich damit nicht irgendeinen Zustand mehr geistiger als physischer Art oder eine Krankheit wie die Pneumonie, sondern ein Etikett, mit dem etliche Leute unter bestimmten sozialen Umständen andere Leute versehen. Den ‚Grund‘ der ‚Schizophrenie‘ kann man nicht finden durch eine Prüfung der prospektiven Diagnose allein, sondern durch eine des ganzen sozialen Kontextes, in welchem das psychiatrische Zeremoniell stattfindet. Nach dessen Demystifizierung ist zumindest soviel klar, daß einige Leute zu einem Verhalten und zu einer Erfahrung ihrer selbst und anderer kommen, welche den meisten Leuten (und ihnen selbst auch) fremd und unverständlich sind.“ (Laing, S. 93/94) „Schizophrenie ist eine mikro-soziale Krisensituation, in der die Handlungen und das Erleben einer bestimmten Person durch andere aus verständlichen kulturellen und mikro-kulturellen (gewöhnlich familiären) Gründen zunichte gemacht werden, bis ein Punkt erreicht ist, an dem der Mensch als in irgendeiner Weise ‚geisteskrank‘ erwählt und identifiziert und schließlich (mittels einer spezifizierbaren, aber höchst willkürlichen Abstempelung) in der Rolle eines ‚schizophrenen Patienten‘ von medizinischen und quasimedizinischen Gremien erwählt wird.“ (Cooper, S. 14)

Schizophrenie erscheint also hier als Resultat von Interaktion zwischen Menschen; die Antipsychiatrie geht nicht von einem primären Defekt des zukünftigen Patienten aus, sondern von einem nachweisbaren Versagen von Bezugspersonen im mikro-sozialen Feld.

b) In der Ätiologie der Schizophrenie gehen Cooper/Laing entscheidend von dem Begriff der Entfremdung aus: „Wir alle sind Mörder und Prostituierte — gleichgültig, zu welcher Kultur, Gesellschaft, Nation wir gehören, und gleichgültig, für wie normal, moralisch oder reif wir uns halten. Die Humanitas ist ihren Möglichkeiten entfremdet. Diese Grundeinsicht hindert uns daran, den ‚gesunden Menschenverstand‘ für eindeutig gesund oder den sogenannten Verrückten für verrückt zu halten.“ (Laing, S. 10) „Entfremdung bezieht sich (also) auf Handlung und auf den Akt der Verleugnung von Handlung in einer Gruppe sowie auf die Ergebnisse dieser Handlung. Wir verstehen demnach unter Entfremdung das Erlebnis dieses Resultats entfremdeter Handlung. Entfremdung ist das Gefühl, (Bewußtsein) in einem Geschehen befangen zu sein, das den eigenen Absichten und Handlungen sowie den Absichten und Handlungen jedes anderen Angehörigen der Gruppe fernliegt; sie ist das empirische Nebenprodukt einer universalen Täuschung.“ (Cooper, S. 51) Und weiter: „Man ist sogar in Versuchung, die Hypothese zu erwägen, daß in den ‚psychotischen‘ Familien (oder: schizophrenogenen Familien) das als schizophren ausgewiesene Mitglied mit

len Schizophrenie) ist am Ende dieselbe wie z. B. die der Erfindung der ‚erblichen Intelligenz‘: Die Apologie der Klassengesellschaft. „Die Geschichte der Psychiatrie ist eine Geschichte der Methoden, wie die Gesellschaft den psychischen Widerspruch zu den herrschenden Lebensverhältnissen zum Verschwinden brachte, indem die Psychotiker zum Verschwinden gebracht wurden.“ (Kursbuch 28, S. 5)

„Wir sind benebelte und tolle Kreaturen, Fremde für unser wahres Selbst, für einander, für die geistige und die materielle Welt — Verrückte selbst von einem idealen Standpunkt aus, den wir nur erkennen, aber nicht einnehmen können. Wir sind hineingeboren in eine Welt, in der uns Entfremdung erwartet. Wir sind potentiell Menschen, aber leben in der Entfremdung, und das ist kein natürlicher Status.“ (Laing, S. 10)

Hilfe der psychotischen Phase sich von einem entfremdeten System freizumachen versucht und daher in gewissem Sinne weniger ‚krank‘ oder zumindest weniger entfremdet ist als die ‚normalen‘ Nachkommen der ‚normalen‘ Familien.“ (ebd. S. 53) (Die starke Gesellschaftsbezogenheit der Anti-Psychiatrie zeigt sich in der Übereinstimmung von Aussagen Coopers/Laings mit der anfangs zitierten von Bloch aus der „Tübinger Einleitung in die Philosophie“ oder dem Ausspruch Adornos vom „Individuum als gesellschaftlicher Charaktermaske“!)

Ein weiteres Element der Entfremdung beschreiben Laing/Cooper: Die Trennung zwischen „innerer“ und „äußerer“ Welt. „Wir scheinen in zwei Welten zu leben, und viele Leute gewahren nur den äußeren Rest. Solange wir uns bewußt bleiben, daß die ‚innere‘ Welt kein Raum ‚innerhalb‘ von Körper oder Geist ist, kann diese Ausdrucksweise unserem Vorhaben dienen . . . Das ‚Innere‘ ist dann also unser persönliches Idiom beim Erleben unserer Körper, anderer Leute, der belebten und der unbelebten Welt: Vorstellung, Träume, Phantasie und darüber hinaus immer weitere Bereiche der Erfahrung.“ (Laing S. 15) Und: „Ein Großteil unseres bewußten Sprachgebrauches ist kaum mehr als ein blasser, piepsender Abklatsch der seltsamen, dunkel ertönenden Stimme unserer Träume und der präreflexiven Formen des Bewußtseins.“ (Cooper, zit. n. Kursbuch 28, S. 41) Am Schluß dieses Abschnittes sei noch ein letztes Mal R. D. Laing zitiert: „Als Erwachsene haben wir unsere Kindheit fast ganz vergessen — die Zeit und ihr Flair. Als Menschen dieser Welt wissen wir kaum etwas von der Existenz der inneren Welt: wir erinnern uns kaum an unsere Träume oder können nichts mit ihnen anfangen. Für unseren Körper erhalten wir uns gerade so viele propriozeptive Empfindungen, daß wir unsere Bewegungen koordinieren und den Mindestanforderungen für bio-soziales Überleben nachkommen können — daß wir Erschöpfung registrieren und die Signale für Hunger, Sex, Defäkation und Schlaf. Darüber hinaus wenig oder nichts. Unser Denkvermögen ist bedauerlich gering — außer im Dienste dessen, was wir in gefährlicher Verkenntnis für unser Eigeninteresse halten, und außer in Konformität mit dem ‚gesunden Menschenverstand‘. Auch unser Seh-, Hör-, Tast-, Geschmacks- und Riechvermögen ist so in mystifizierende Schleier gehüllt, daß jedermann intensive Verlern-Schulung nötig hat, bevor er die Welt frisch zu erfahren beginnen kann — in Unschuld, Wahrheit und Liebe.“ (S. 20) Eine beklemmende Schilderung entfremdeten Lebens, die uns allen, wenn nicht bei uns selbst, so doch zumindest in der Beobachtung an anderen schon begegnet ist und die wir vielleicht sogar täglich neu erfahren!

c) „Psychotherapeutische Beziehung ist ein Wiedersuchen, ein ständig wieder neues und notwendiges Suchen nach allem, was wir verloren haben und was vielleicht einige Leute besser verschmerzen können als andere — wie einige Leute Sauerstoffmangel besser ertragen können als andere.“ „Wir brauchen endlich eine Phänomenologie der Erfahrung unter Einschluß der sogenannten unbewußten Erfahrung, der Erfahrung in Beziehung zum Verhalten, der Person in Beziehung zur Person — ohne Isolierung, Verleugnung, Entpersonalisierung und Reifikation als fruchtlosen Versuchen, das Ganze am Teil zu erklären.“ (Laing, S. 48 und 45) Laing sagt weiter: „Viele Leute dringen in die innere Welt ein

— unglücklicherweise ohne Führung und unter Verwechslung von äußeren mit inneren und inneren mit äußeren Realitäten. Im allgemeinen verlieren dann diese Leute die Fähigkeit, bei normalen Beziehungen angemessen zu funktionieren.“ (S. 113) Cooper/Laing sehen die Möglichkeit, eine Reise in den inneren Raum zu unternehmen, eine Reise unter Führung und aus eigenem Antrieb, ein Versenken, nicht ein Versinken in den inneren Raum.“ Aber das kann erst geschehen in einer Wirklichkeit, da die Reise nicht mehr des Widerspruchs

Schizophrene Poesie

Zugang zur Antipsychiatrie

Der österreichische Psychiater Leo Navratil (Klinik Klosterneuburg) beschäftigt sich seit längerer Zeit mit den Gestaltungsversuchen psychisch Erkrankter. Im folgenden wird von den sprachschöpferischen Produkten die Rede sein, die Navratil den Anstoß für drei Bücher gaben:

1. Leo Navratil, Schizophrenie & Sprache, 1968, München DTV
2. G. F. Jonke/L. Navratil, Weltbilder-49 Beschreibungen, 1970, München, Reihe Hanser
3. Leo Navratil, a+b leuchten im Klee, 1971, München, Reihe Hanser

In diesen Veröffentlichungen legt Navratil den Versuch einer Theorie und die Praxis psychopathologischer Sprachschöpfung vor. Bei der Ungewöhnlichkeit des Unternehmens ist es gegeben, daß die Theorie bei Navratil, die Praxis aber bei seinen Patienten liegt. Genauer faßt man dieses Problem, wenn man annimmt, daß die Schizophrenen eine neue Koinzidenz von Sprachtheorie und Praxis gefunden haben, die sich in ihren Äußerungen selbst manifestiert, wobei es jedoch immer noch der Hilfe des Psychiaters bedarf, um diese Kommunikationsversuche der „normalen“ Welt zu übermitteln (einer Übersetzung ist auch der Arzt als Angehöriger der „normalen“ Welt kaum fähig.“

Der zweiten Auffassung huldigt auch Navratil, dem es darum geht, die These zu stützen, „daß die psychotischen Produktionen nichts anderes als bessere oder schlechtere, aber auf jeden Fall echte Dichtung sind.“ („a+b“ S. 7) Dabei geht er aus von der Auffassung des Psychiaters Hans Prinzhorn aus dem Jahre 1922, daß das Weltgefühl unserer Zeit dem Weltgefühl des Schizophrenen verwandt sei. Mit diesen Theorien steht Navratil der sog. ANTIPSYCHIATRIE nahe, die zu ihrem größten Teil von den englischen Psychiatern Ronald D. Laing und David Cooper entwickelt wurde.

Laing und Cooper gehen aus von S. Freuds Annahme, daß die Schizophrenie eine bestimmte Form der Psychose sei. Über das Wesen der Schizophrenie vermutet S. Freud, daß sie „nicht nur eine Krankheit, sondern auch der Versuch einer Heilung sei. Aus der schmerzlichen Wirklichkeit flüchte der Kranke in die Wunsch Erfüllung des Wahns. Der Wahn sei Verzweiflung, Trost und Selbstheilung zugleich“ (nach Navratil: „Schizophrenie & Sprache“, Seite 38). Das Verhältnis des „Normalen“ zur schizophrenen Psychose beschreibt Freud so: „Jeder Normale ist eben nur durchschnittlich normal, sein Ich nähert sich dem des Psychotikers in dem oder jenem Stück, in größerem oder geringerem Ausmaß, und der Betrag der Entfernung von dem einen und der Annäherung an das andere Ende der Reihe wird uns vorläufig ein Maß für die so unbestimmt gekennzeichnete ‚Ichveränderung‘ sein.“ (Freud, GW Bd. 16, S. 80) Laing/Cooper transzendieren diesen Schizophreniebegriff: „Wir sind sozial darauf trainiert, die totale Versenkung in den äußeren Raum und in die äußere Zeit für normal und gesund zu halten. Versenkung in den inneren Raum und in die innere Zeit gilt als antisozialer Rückzug, als Abweichung, als krankhaft, per se pathologisch und gewissermaßen diskreditierend . . . Wer in das ‚Innere‘ eingedrungen ist, wird sich (wenn er dies erfahren darf) unterwegs finden auf einer Reise, die er unternimmt oder durch die man ihn führt. Aktiv ist da von Passiv nicht klar zu unterscheiden. Diese Reise wird erfahren als ein Schreiten ins ‚in‘,

zu jener als Bedingung des Antritts ihrer selbst bedarf.“ (M. Konitzer, s. in diesem Heft S.) Das heißt, anders gesagt: Eine Reise in die innere Welt kann nur geschehen, wenn die „Rückkehr“ in die äußere Welt nicht wieder schmerzhaft sein wird, wenn also auch eine „Reise“ in eine neue Gesellschaft angetreten wird. In diesem Kontext könnte die Antipsychiatrie Coopers/Laings zu einer Bedeutung gelangen, die vielleicht heute noch gar nicht absehbar ist.

Klaus Nothnagel (Olag)

„Sind wir nicht alle Boten, die mit versiegelten Briefen zu Unbekannten gehen?“ Wilhelm Raabe
 „Blind man running thru' the light of the night with an answer in his hand“ Neil Young

als ein Schreiten rückwärts durchs eigene Leben, in und zurück und durch und hinein in die Erfahrung der Menschheit, vielleicht weiter ins Wesen der Tiere, Pflanzen und Mineralien. (Laing: ‚Phänomenologie der Erfahrung‘, Frankfurt/M. 1970, S. 114/15) Über die Verfassung der Leute, die diese ‚Reise‘ machen, vermutet Laing: „Sie haben vergessen, daß sie schon einmal dagewesen sind . . . Sie versuchen Haltung zu bewahren durch Kompensierung ihrer Verwirrung durch Projektion (Übertragung von Innerem nach außen) und Introjektion (Import von äußeren Kategorien nach innen). Sie wissen nicht, was los ist, und wahrscheinlich wird es ihnen niemand beibringen.“ (Laing, ebenda, Seite 114) Die Antipsychiatrie nimmt also eine der von Freud vermuteten Funktionen als Hauptseite an, die Schizophrenie ist nach Laing „natürlicher Heilprozeß“ (ebenda, S. 116). Das bedeutet für die psychiatrische Praxis die Aufhebung des bisherigen „Degradierungszeremoniells psychiatrischer Untersuchung, Diagnose und Prognose“ (Laing). Der Psychiater muß versuchen, mit dem Kranken die Reise zu unternehmen, ihm bei seinen Erfahrungen helfen, ihn schließlich wieder mit zusammen gemachten neuen Erfahrungen des „inneren Raumes“ in „unsere Welt“ zurückzuführen (aber nicht im Sinne von: anpassen).

Diese „antipsychiatrische“ Schizophrenietheorie ist zweifellos ein ungeheurer Fortschritt. Gegenüber ihren Vorläufern ergreift sie die Partei der Kranken. Sie betrachtet die Schizophrenen nicht als Beispiele für „mißglücktes Dasein“ (ontologische Psychiatrie: Ludwig Binswanger), nicht als Kranken, der vom distanzierten Arzt dem Degradierungsmodell nach Freud unterworfen werden muß. Stattdessen identifiziert sie sich mit den Konflikten des Wahnsinnigen.

Trotzdem negiert sie den Klassencharakter des seelischen Leidens, das als Produkt der entfremdet-entfremdenden Gesellschaft gesehen werden muß. Denn zwei Fragen stellen sich doch, soll die antipsychiatrische Theorie Praxis im Kapitalismus werden: 1. Wer hat in einer Klassengesellschaft überhaupt die Möglichkeit, den „inneren Raum“ aus dem Wunsche heraus, sich durch neue Erfahrungen zu verwirklichen (also nicht als Flüchtling aus der krankmachenden Realität in den Wahn), zu betreten? 2. Was geschieht, wenn die Reise beendet ist? Ist der Reisende nicht in jedem Fall gezwungen, sich wieder anzupassen? Wird der Widerspruch zwischen den befreienden Erfahrungen der „inneren“ Welt und repressiver Praxis der profitorientierten „äußeren“ Welt ihn nicht wieder in die Psychose treiben? Renate Wolff/Klaus Hartung bezeichnen den „Radikalismus“ der Antipsychiatrie als „abstrakt und elitär“ (Kursbuch 28; „Das Elend mit der Psyche“, 1972, Berlin, Seite 42). „Das Angebot des radikalen Antipsychiaters, Reisegefährte zu sein, muß mit Mißtrauen betrachtet werden“ (ebenda), da es an der sozialen Wirklichkeit vorbeigeht. In der Auffassung der Schizophrenie als einer Reise liegt (neben einer humaneren Praxis der Psychotherapie) ohne jeden Zweifel das große Verdienst der Antipsychiatrie. Die „innere Reise“ hat also durchaus ihre Berechtigung, sie wird vielleicht eine noch nicht abzusehende Bedeutung für den sich verwirklichenden Menschen einer neuen Gesellschaft haben. Aber das kann erst geschehen in einer Wirklichkeit, da die Reise nicht mehr des Widerspruchs zu jener als Bedingung des Antritts ihrer selbst bedarf.

Doch nun — nach dieser Reise durch die „Schizophrenietheorie“ — zurück zu denen, die von der Gesellschaft in die schizophrene Reise getrieben wurden, die diese

Reise unter widrigen Umständen angetreten haben — zu ihren verworrenen Berichten der neuen „inneren Landschaft“. Es geht in den 3 Büchern um Schizophrenie und Poesie, und hierzu gibt die Theorie und Praxis der Antipsychiatrie, indem sie den Schizophrenen als Literaturproduzenten mit neuen (dem „Normalen“ überlegenen Möglichkeiten) ansieht, eine gute Hilfestellung. Navratil steht in seiner Gesamtkonzeption — allein dadurch, daß er den Kranken als „Schützling“ bezeichnet — Freud näher als Laing/Cooper. Jedoch vollzieht sich bei ihm eine Wandlung, wenn es um die gestaltungsschöpferischen Versuche der Patienten geht. Er nimmt dann die Sichtweise Laing's und Cooper's an, wenn er sagt: „Ich konnte mich der seltsamen Mischung aus scheinbarer Geistlosigkeit, willkürlicher Destruktion, Zartheit des Ausdrucks und Eigenart der Form nicht mehr entziehen.“ (Schizophrenie & Sprache, S. 8) Die Schizophrenen haben ihm etwas zu sagen, was er auch für die übrige Gesellschaft als relevant ansieht. „Der Negativismus der Kranken, ihre frustrierten Ordnungsversuche und ihre Banalitäten widerspiegeln unsere eigene Entfremdung.“ (Weltbilder, S. 113). So kamen seine Bücher zustande.

Navratils theoretische Grundkonzeption:

Navratils Schizophreniebegriff ließe sich nach dem oben Gesagten etwa umreißen als freudianisch im Übergang zur Antipsychiatrie. Sprache, definiert er, „ist ein Zeichen- und Regelgefüge historisch-konventioneller Art, ein System artikulierter Lautsymbole, das innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft als Verständigungsmittel dient, ein soziales Faktum, ein ‚Ergon‘, eine Kulturschöpfung. Sprache ist aber auch eine wirkende Kraft, eine psychophysische Tätigkeit, individuelle ‚Energeia‘.“ („Schizophrenie & Sprache“, S. 13) In den Sprachschöpfungen der Psychopathen sieht er den Gegensatz zum Sprachgebrauch der „Normalen“, den Cooper so beschreibt: „Ein Großteil unseres bewußten Sprachgebrauchs ist kaum mehr als ein blasser, piepsender Abklatsch, der dunkel ertönenden Stimme unserer Träume und der präreflexiven Formen des Bewußtseins“ (zitiert nach: Kursbuch 28, S. 41).

Die Bücher:

Navratils erstes Buch zu diesem Themenkomplex „Schizophrenie & Sprache“, bietet Texte Schizophrener, die diese spontan oder auf Aufforderung hin geschrieben. Es handelt sich bei den Autoren sowohl um Patienten Navratils als auch um „historische“ Fälle (z. B. Adolf Wölfl, 1864 in der Schweiz geboren, 1921 Protagonist in: W. Mogenthaler „Ein Geisteskranker als Künstler“, Bern). Außerdem enthält es grundsätzliche Erörterungen: „Was ist Schizophrenie?“ „Sprache & Psychose“; sehr wertvoll auch die kategorisierende Arbeit: „Lyrische und schizophrene Sprachphänomene“, die gerade mittels ihrer Akribie nicht in die Gefahr der Starre von bloßen Begrifflichkeiten gerät. Lesenswert die Überlegungen zum „Fall Hölderlin“.

Sein zweites Buch ist eine Gemeinschaftsarbeit mit dem österreichischen Dichter G. F. Jonke („Geometrischer Heimatroman“, 1969; „Glashausbesichtigung“, 1970, Frankf./M.). Es hat den Titel „Weltbilder-49 Beschreibungen“. Bis auf das Nachwort enthält sich diese Publikation theoretischer Äußerungen, es ist der Versuch des konkreten Beweises der Gleichrangigkeit von „normaler“ und schizophrener Dichtung durch Vergleich: ohne Autorenangabe sind Schöpfungen beider Autorengruppen aneinandergereiht — der Autor ist nur aus Inhaltsverzeichnis und Anhang ersichtlich (Patienten aus Klosterneuburg, unter Pseudonymen; außerdem: Wolf Wondratschek, Ernst Jandl, Günter Kunert — um nur die Bekanntesten zu nennen). Günter Kunerts Beitrag sticht besonders hervor, denn er ist ein Versuch der Theorie

eines „unkompliziert-logischen“ Weltbildes, das anknüpft an das Weltverständnis des prähistorischen homo sapiens („Genitalogie“, S. 62).

Das dritte Buch enthält neben einer Vorbemerkung, die als Kurzfassung seiner Theorie genommen werden kann, Navratils größte Sammlung schizophrener Texte mit den konkretesten Angaben über ihre Autoren, deren Lebenslauf so hergeleitet wird, daß die Ursache ihrer Erkrankung in etwa vom Leser erfaßt werden kann. Überraschend wirken die Auszüge aus Gesprächen Navratils mit dem Patienten Artur Säbelmann (S. 94—108).

Beispiele schizophrener Dichtung:

Alexander Herbrich: Der Morgen

Im Herbst da reiht der Feenwind
da sich im Schnee die
Mähnen treffen.
Amseln pfeifen heer
im Wind und fressen.

(„Schizophrenie & Sprache“, S. 7)

Karl Z.: Das Auge

Das Auge kann man im Spiegel beobachten
durch das Bewußtsein nimmt es verschiedene
Formen an. („a+b leuchten im Klee“, S. 73)

Karl Z.:

Der Schnee kann auch mit Musikstimmung betrachtet
werden. (ebenda, S. 75)

Artur Säbelmann: Das fliegende Herz

Das fliegende Herz ist großartig angelegt in seiner
Obsorge und bedarf nur einer Nachpflicht. Es ist geschult
in allen Zeiten und für alle Zeiten und hat ein
gleiches Tempo. („Weltbilder . . .“, S. 77)

Nachbemerkung:

Berücksichtigt man den sozialen Kontext und geht man davon aus, daß die Gesellschaft einige ihrer Mitglieder willkürlich und unvorbereitet auf die „Reise“ der Schizophrenie schickt, so gilt nichtsdestotrotz:

„Heute sind wir soweit, daß wir glauben, es gäbe noch ein Gebiet, das unerobert und von den Bleichgesichtern, den Trägern der ‚Zivilisation‘ und der imperialistischen Vernunft, unbewohnt geblieben sei. Und wir haben erlebt, daß einige Psychopathen, eine Handvoll Schizophrener in dieses Gebiet vor uns anderen eingedrungen sind — unerkannte Natty Bumppos oder Huck Finns, die die neue Welt nicht für irgendeinen Gott, König oder Landes wegen in Besitz nehmen, sondern Neue Menschen werden wollen . . . Faszinierend ist übrigens auch die Tatsache, daß R. D. Laing — unter den zeitgenöss. Psychiatern ein führender Vertreter der Theorie, derzufolge einige Schizophrene einen ‚Durchbruch‘ und keinen ‚Zusammenbruch‘ erfahren haben — sich auf der Suche nach Analogem, obwohl Brite, unserer Welt zur Zeit ihrer Entdeckung als Forscher widmet. Seiner Auffassung nach liefern uns die zufällige Entdeckung Amerikas durch Kolumbus und dessen erste verworrene Berichte darüber aufschlußreiche Parallelen zu der Beobachtung, daß Irre in die Region des erweiterten oder veränderten Bewußtseins vorgedrungen sind, wie auch zu den konfusen Schilderungen, die sie aus dieser fremden Welt, wenn sie aus ihr zurückkehren, mitbringen.“

(Leslie A. Fiedler, amerikanischer Literaturtheoretiker, „The Return of the Vanishing American“, deutsch 1970, Frankfurt/M., Seite 217)

Martin Konitzer (OIag)

Aus dem Sportleben der Schule

Schwimmwanderpreis endgültig im Besitz des Katharineums

Beim Staffelschwimmen der Lübecker Schulen, das alljährlich in der Zeit zwischen Februar und April veranstaltet wird, haben die Mädchen des Katharineums im 10 mal 50-m-Staffelwettkampf drei Mal hintereinander den ersten Platz belegt.

Damit erhält der Wanderpreis, ein großer, gehämmerter Bronzeteller, endgültig seinen Platz im Direktorenzimmer.

Die Mannschaft mit

1. Uta Dusenschön	U 1 b
2. Elke Gützlaff	O 2 c
3. Sabine Seeger	O 2 c
4. Gesa Richter	U 2 c
5. Susanne Früchtlich	U 2 a
6. Sonja Clauß	O 3 d
7. Martina Meyer	O 3 c

8. Ulrike Prepenit	U 3 b
9. Katja Reinke	U 3 b
10. Petra Severin	V d

war in diesem Jahr so stark wie nie zuvor; alle Mädchen schwammen die 50 m unter 40 sec., so daß die hervorragende Leistung aus dem Jahre 1971 von 6:07,4 Min., damals noch in der Schulzeitung als die Bestzeit gelobt, die seit Beginn der Staffelwettkämpfe im Februar 1964 jemals von einer Mädchenstaffel eines Gymnasiums geschwommen worden ist, noch unterboten werden konnte. Schwammen die Mädchen im Jahre 1972 eine Zeit von 6:10,1 min., so schafften sie in diesem Jahr die Strecke in 5:53,7 min., eine für schulische Verhältnisse fast traumhafte Zeit, die wohl nicht so schnell wiederholt werden kann.

Dagmar Bartelmann

Basketball: Landesmeister und 9. Platz bei den Deutschen Meisterschaften

Im Basketball können die Schulmannschaften der Jungen und Mädchen auf ein recht erfolgreiches Schuljahr zurückblicken. Während die Jungen im Frühjahr in zwei Turnieren die Plätze 5—8 (diese Plätze wurden nicht weiter ausgespielt) bei den Spielen um die Landesmeisterschaft der Gymnasien erspielen konnten, wurden die Mädchen im März bei einem Turnier in Bad Oldesloe gar Landesmeister und hatten sich so die Berechtigung zur Teilnahme am Bundesendturnier erkämpft, das in diesem Jahr vom 31. Mai bis zum 3. Juni in Trier ausgetragen wurde. Hier versperrte eine etwas unglückliche Gruppenauslosung eine gute Platzierung unserer Mannschaft. Die Mädchen mußten mit dem amtierenden Europameister und späteren Turniersieger — dem B.-v.-Suttner-Gymnasium Oberhausen — und den Vertretern Bayerns, die im letzten Jahr den 4. Rang belegt hatten, in einer Gruppe spielen. So konnte die Mannschaft als Gruppenletzter nur noch in den Kampf um die Plätze 9—12 eingreifen. Hier aber errangen die Mädchen nach zwei Siegen über die Vertretungen von Rheinland-Pfalz und des Saarlandes den 9. Platz.

Peter-Christoph Willer



Die Schulmannschaft des Katharineums (v. l. n. r.: Beata Schmid, Anne Nothnagel, Maria-Theresia Sarrazin, Sabine Gerth, Dagmar Glogner, Dorothea Calliebe-Winter, Silke Krellenberg, Ursula Kamischke, Birgit Graf)

Die Schulmeisterschaften 1973 in der Leichtathletik

Nachdem in den letzten Jahren die Schulmeisterschaften in der Leichtathletik ein Randdasein hatten fristen müssen, ist in diesem Jahr der Versuch gemacht worden, die Meisterschaften gemischt mit einem bunten Programm von Klassenwettkämpfen an einem Schulvormittag durchzuführen. Die Problematik einer solchen Veranstaltung liegt darin, daß einmal eine bestimmte Schülergruppe eben deshalb, weil es sich um sportliche Wettkämpfe handelt, für den ganzen Vormittag einen „Dauertribünenplatz“ hat und zu vier — für viele sicherlich langweilige — Stunden Zuschauerdasein verpflichtet ist. Zum anderen ist die Gruppe der „Aktiven“, die gerne in mehreren Disziplinen ihre Kräfte messen möchte, dadurch behindert und eingeschränkt, daß bei der Notwendigkeit kompakter Gestaltung viele Disziplinen parallel laufen. Trotzdem dürfte ein Fest dieser Art — besonders in dem Rahmen des Buniamshofes — der Mehrheit der Schüler Freude machen, zumal wenn zum Abschluß die Zuschauer vom trockenen Platz aus am feuchten fußballerischen Wettstreit zwischen Lehrern und Schülern ihr Gaudi haben . . .

Am 29. Juni sind wirklich erfreuliche Leistungen gezeigt worden:

Gruppe I — Klassen U II bis U I

a) Mädchen

75-m-Lauf:

1. Annette Steinbrecher, O II fm	10,2 sec.
2. Susanne Bellin, U II e	10,5 sec.
3. Katharina Groth, U II a	10,9 sec.

Weitsprung:

1. Susanne Bellin, U II e	4,79 m
2. Maren Lange, O II em	4,46 m
3. Annette Steinbrecher, O II fm	4,20 m

Hochsprung:

1. Maren Lange, O II em	1,35 m
-------------------------	--------

b) Jungen

100-m-Lauf:

1. Knud Schöber, U I cs	11,9 sec.
2. Rainer Stock, U I em	12,1 sec.
3. Michael Galley, O II ds	12,2 sec.

400-m-Lauf:

- | | |
|----------------------------------|-----------|
| 1. Michael Galley, O II ds | 55,2 sec. |
| 2. Lutz Dreyer, U II c | 58,0 sec. |
| 3. Winfried Krzyzanowski, O II a | 62,9 sec. |

1000-m-Lauf:

- | | |
|-------------------------------|-------------|
| 1. Detlev Clasen, U II a | 2:51,3 min. |
| 2. Matthias Kaiser, U II e | 2:57,4 min. |
| 3. Christian Brockmann, U I a | 2:59,0 min. |

Weitsprung:

- | | |
|-------------------------------|--------|
| 1. Matthias Rosin, U I em | 5,89 m |
| 2. Rainer Stock, U I em | 5,82 m |
| 3. Michael Gottschalk, U I cs | 5,76 m |

Hochsprung:

- | | |
|---------------------------|--------|
| 1. Ralf Sternfeld, O I bs | 1,55 m |
| 2. Knud Schöber, U I cs | 1,50 m |
| 3. Bodo Steffen, O II a | 1,50 m |

Kugelstoßen (5 kg):

- | | |
|----------------------------|---------|
| 1. Knud Schöber, U I cs | 12,29 m |
| 2. Dietmar Hampel, U II c | 11,67 m |
| 3. Thomas Schröder, U II e | 10,79 m |

Speerwerfen (800 g):

- | | |
|----------------------------|---------|
| 1. Matthias Rosin, U I em | 39,10 m |
| 2. Udo Herbst, U I em | 38,79 m |
| 3. Thomas Schröder, U II e | 30,63 m |

Schleuderball (1 kg):

- | | |
|-----------------------------|---------|
| 1. Udo Herbst, U I em | 50,65 m |
| 2. Matthias Rosin, U I em | 42,46 m |
| 3. Martin Barkowski, U I em | 42,41 m |

**Gruppe II – Klassen IV bis O III****a) Mädchen****75-m-Lauf:**

- | | |
|------------------------------|-----------|
| 1. Andrea Elberling, O III a | 10,5 sec. |
| 2. Kathrin Götsch, U III e | 10,7 sec. |
| 3. Sonja Clauß, O III d | 10,9 sec. |
| Gunda Winter, O III a | 10,9 sec. |

400-m-Lauf:

- | | |
|-------------------------------|-------------|
| 1. Britta Jordan, U III d | 1:10,4 min. |
| 2. Sabine Kroeseler, O III a | 1:11,8 min. |
| 3. Sabine Manteuffel, U III b | 1:14,4 min. |

Weitsprung:

- | | |
|----------------------------|--------|
| 1. Kathrin Götsch, U III e | 4,27 m |
| 2. Gertje Widder, O III c | 4,21 m |
| 3. Christiane Mau, O III b | 4,19 m |

Hochsprung:

- | | |
|------------------------------|--------|
| 1. Christiane Mau, O III b | 1,40 m |
| 2. Sabine Kroeseler, O III a | 1,35 m |
| 3. Gunda Winter, O III a | 1,30 m |

Schlagballwurf:

- | | |
|------------------------------|---------|
| 1. Claudia Ermlich, O III d | 53,16 m |
| 2. Bärbel Meier, U III b | 49,65 m |
| 3. Bettina Willruth, U III d | 42,83 m |

**b) Jungen****100-m-Lauf:**

- | | |
|---------------------------------|-----------|
| 1. Stefan Mest, O III e | 11,9 sec. |
| 2. Hans-Dieter Plennis, U III e | 13,0 sec. |
| 3. Martin Frentz, O III b | 13,0 sec. |

800-m-Lauf:

- | | |
|---------------------------|-------------|
| 1. Lothar Depner, U III d | 2:29,1 min. |
| 2. Thomas Eschke, U III c | 2:33,0 min. |
| 3. André Pappmehl, IV b | 2:34,2 min. |

Weitsprung:

- | | |
|---------------------------|--------|
| 1. Stefan Mest, O III e | 5,48 m |
| 2. Ralf Kruse, O III b | 4,69 m |
| 3. Florian Hoppe, O III a | 4,62 m |

Hochsprung:

- | | |
|------------------------------|--------|
| 1. Andreas Grombein, U III a | 1,50 m |
| 2. Wolfgang Seemann, U III a | 1,45 m |
| 3. Alexander Faber, O III c | 1,40 m |

Schlagballwurf:

- | | |
|-------------------------|---------|
| 1. Jan Potlitz, U III d | 54,20 m |
| 2. Ulf Cosmos, U III d | 50,40 m |
| 3. Axel Mau, U III d | 48,60 m |

Ergebnisse der Klassenstaffeln**Pendelstaffel 20 x 50 m:****Sexta:**

- | |
|-----------|
| 1. VI Td. |
| 2. VI a |
| 3. VI d |
| 4. VI b |
| 5. VI c |

Quinta:

- | |
|----------|
| 1. V d |
| 2. V a |
| 3. V b |
| 4. V c |
| 5. V Td. |

12 x 100 m:**Quarta:**

- | | |
|-----------|-------------|
| 1. IV b | 2:57,2 min. |
| 2. IV d | 3:01,9 min. |
| 3. IV c | 3:04,5 min. |
| 4. IV a | 3:09,3 min. |
| 5. IV Td. | 3:11,0 min. |

20 x 100 m:**Untertertia:**

- | | |
|------------|-------------|
| 1. U III c | 4:57,8 min. |
| 2. U III d | 4:59,2 min. |
| 3. U III e | 4:59,9 min. |
| 4. U III b | 5:07,1 min. |
| 5. U III a | 5:09,3 min. |



8 x 100 m:**Obertertia (Jungen):**

1. O III c	1:45,5 min.
2. O III d	1:45,9 min.
3. O III e	1:48,0 min.
4. O III a	1:51,5 min.
5. O III b	aufgegeben

8 x 100 m:**Untersekunda (Jungen):**

1. U II a	1:46,0 min.
2. U II e	1:46,6 min.
3. U II c/d	1:48,0 min.
4. U II b	1:48,2 min.

12 x 100 m:**Obertertia (Mädchen):**

1. O III a/b	2:58,9 min.
2. O III d	3:01,4 min.
3. O III c	3:11,5 min.
4. O III e	3:11,8 min.

8 x 100:**Untersekunda (Mädchen):**

1. U II e	1:58,3 min.
2. U II d	2:02,8 min.
3. U II c	2:02,8 min.
4. U II b	2:05,0 min.
5. U II a	2:06,0 min.

4 x 100 m (Mädchen) (Marzipantorte):

1. Staffel A. Steinbrecher	55,5 sec.
2. Staffel Susanne Bellin	56,5 sec.
3. Staffel Andrea Elberling	57,4 sec.
4. Staffel F. Alm	58,5 sec.
5. Staffel Kirschner	58,6 sec.
6. NG Basketball I	59,4 sec.

4 x 100 m (Jungen) (Silberschale):

1. NG Volleyball	48,7 sec.
2. NG Fußball	49,2 sec.
3. NG Basketball I	49,9 sec.
4. NG Basketball II	50,4 sec.
5. U II e	50,5 sec.

Allen Schulmeistern und siegreichen Staffeln herzliche Glückwünsche!

Dietrich Wiedenhöft und Peter-Christoph Willer

Unsere neuen Sextaner**Klasse 6a**

1. Bagung,	Daisy
2. Kober,	Peter
3. Block,	Manuela
4. Buddrich,	Martina
5. Dorendorf,	Christine
6. Dorweiler,	Bärbel
7. Fassl,	Christiane
8. Fassold,	Kirsten
9. Filter,	Dörthe
10. Fokuhl,	Christian
11. Fokuhl,	Gabriele
12. Zschesche,	Dorothee
13. Hente,	Christian
14. Höffer,	Ulrich
15. Jahrens,	Bärbel
16. Johannson,	Knut
17. Klie,	Ekkehard
18. Klinck,	Stefan
19. Koch,	Michael
20. Köhler,	Edda
21. Löwenstrom,	Jürg
22. Möller,	Hinnerk
23. Reuss,	Eckart
24. Roggeline,	Holger
25. Rott,	Stefanie
26. Schmidt,	Alexander
27. Siptroth,	Kathrin
28. Spindler,	Martina
29. Stoll,	Christian
30. Stolte,	Hans-Georg
31. Willer,	Antje
32. Witt,	Detlef
33. Wolter,	Michael

Klasse 6b

1. Albin,	Jörg
2. Bauermeister,	Ulrike
3. Becker,	Catrin
4. von Borries,	Sebastian
5. Bräsen,	Jan Hinrich
6. Brock,	Andreas
7. Brüggel,	Jochen
8. Carlsdotter,	Ingrid
9. Carow,	Jasmin
10. Donhauser,	Anja
11. Dräger,	Stefan
12. Filthaut,	Angelika
13. Gahbler,	Agnes
14. Glas,	Bettina
15. Herbst,	Volker
16. Kaben,	Regina
17. Knauser,	Kristina
18. Bartels,	Liselotte
19. Lange,	Nicolaus
20. Meyer,	Dorothea
21. Niendorf,	Marcus
22. Pötschke,	Johann
23. Schad,	Katharina
24. Scharffetter,	Jan
25. Schütze,	Christoph

26. Singhof,	Torsten
27. Steinfath	Matthias
28. Westendorf,	Wulf
29. Willer,	Markus
30. Winandi,	Stefan
31. Wruck,	Wasco
32. Gunschera,	Frank

Klasse 6c

1. Adam,	Ulrike
2. Augustin,	Kim
3. Bertuleit,	Petra
4. Claussen,	Stephanie
5. Dettmann,	Susanne
6. Duensing,	Elke
7. Eicke,	Hildegard
8. Hammer,	Susanne
9. Hannemann,	Daniela
10. Kagel,	Anja
11. Kanowski,	Gerd
12. Keuchel,	Christine
13. Krogmann,	Elisabeth
14. Lisdat,	Matthias
15. Mainus,	Angela
16. Masdke,	Gina
17. Menck,	Marion
18. Otte,	Matthias
19. Panzenhagen,	Kai
20. Popien,	Ute
21. Prütz,	Sabine
22. Ritter,	Annette
23. Rüscher,	Heino
24. Schmidt,	Jan
25. Schulz,	Marianne
26. Schulze,	Anne
27. Schumacher,	Karina
28. Schwarz,	Marianne
29. Schwartz,	Stephanie
30. Siebenhaar,	Heidi
31. Siek,	Manuela
32. Steffens,	Klaus
33. Steinkraus,	Astrid
34. Wegner,	Katrin
35. Werner,	Florian
36. Willner,	Corinna
37. Wohlert,	Sabine

Klasse 6d

1. Albert,	Susanne
2. Babendererde,	Jens
3. Ballaus,	Astrid
4. Berg,	Franziska
5. Bublitz,	Susanne
6. Depner,	Peter
7. Dingeldey,	Petra
8. Eisenträger,	Christiane
9. Frontzger,	Holger
10. Fründ,	Claudia
11. Graeper,	Martina
12. Hagen,	Konstanze
13. Hermanns,	Carola

14. Jagielka,	Silke
15. Koop,	Kerstin
16. Korsun,	Adreana
17. Leonhardt,	Wolfgang
18. Liebe,	Eva-Maria
19. Ludwig,	Hartmut
20. Meier,	Karl-Wilhelm
21. Meyer,	Simone
22. Nissen,	Drews
23. Noack,	Nikolai
24. Ott,	Martina
25. Pagell,	Annette
26. Pasch,	Karl-Heinz
27. Pichler,	Sabine
28. Plaß,	Ruth
29. Rath,	Sabine
30. Roser,	Antje
31. Sander,	Andrea
32. Schneider,	Bettina
33. Scholz,	Juliane
34. Schröder,	Anja
35. Schulze,	Gabriele
36. Völker,	Antje
37. Wrage,	Ulrike

Sexta Td.

1. Bastian,	Stephan
2. Beckmann,	Ulf
3. Behrens,	Mike
4. Berndt,	Hartmut
5. Bunsen,	Olaf
6. Conradt,	Corinna
7. Degler,	Andrea
8. Ewald,	Kerstin
9. Fölsch,	Susanne
10. Franck,	Torsten
11. Groth,	Swantje
12. Jaacks,	Stefan
13. Looks,	Andrea
14. Lunow,	Claudia
15. Mischke,	Jörn
16. Müter,	Stefan
17. Neuke,	Udo
18. Nevermann,	Olaf
19. Ortin-Hagelstein,	Patricia
20. Petersen,	Helge
21. Post,	Corinna
22. Reisenauer,	Niklas
23. Roll,	Sabine
24. Schweinitzer,	Christine
25. Spaeth,	Caroline
26. Steinbrücker,	Ina
27. Vent,	Torsten
28. Wendt,	Anja
29. Westphal,	Torsten
30. Wolters,	Martin
31. Wulf,	Claudia
32. Zehm,	Nicola
33. Zubke,	Thomas
34. Ewter,	Regina

