

SAPERE AUDE

Heft 48 - Juni 2001



INHALT

| | |
|--|------|
| Was sonst als Bildung? (Böhme) | 1031 |
| Dic, cur hic! (Esser) | 1048 |
| Werbe-Flyer St. Afra (Esser) | 1051 |
| Briefwechsel zu St. Afra (Lutz/Rößler) | 1055 |
| Haben Sie es gewusst? (Schwabe) | 1058 |
| Afra vs. Augustin (Schwabe) | 1060 |
| Ecce... (Tunger) | 1062 |
| Redaktionelles (Gründel) | 1066 |
| Archivzugänge (Schwabe) | 1069 |

Herausgeber: Verein ehemaliger Fürstenschüler e. V.
Verantwortlich: Dr. Roland Gründel (A 39a)
Florian-Geyer-Str. 101
12489 Berlin
Tel.: 030/677 18 07

„Was sonst als Bildung ...?“

Schule zwischen Tradition und Internet

Eigentlich sollte hier aus Anlass der Feier zur Erinnerung an die Gründung der Landes- und Fürstenschule St. Augustin zu Grimma vor 450 Jahren der Ministerpräsident dieses Freistaates stehen. Denn die damalige Gründung hat als wegweisende Tat einer Landesentwicklungsarbeit weit über die sächsischen Lande hinaus gewirkt. Ging es doch darum, dass die – später so benannten – Fürstenschulen keine Schulen für Fürsten(kinder) sein sollten, sondern für alle Landes- und Standeskinder – vor allem aber für arme, aber clevere und strebsame Knaben – mit Hilfe von Stipendien eine Chance zu Karriere und zugleich Landes- und Kirchenkulturation eröffnen sollten.

Wenigstens hätte der Fachminister hier zu sein. Denn mit diesem besonderen Prinzip einer Landesschulanstalt für Begabte in eingeschränkten materiellen Verhältnissen hätte er auch heute als einer sächsischen Besonderheit werben können.

Doch der eine weilt in derzeit aktuellen sportlichen Gefilden, und der andere hat im Geldkampf um die Mittel im Landtag präsent zu sein.

So steht nun eben ein Universitätslehrer vor Ihnen. Und das ist dann schließlich wohl einer Feier für eine ehemalige Gelehrtschule auch angemessen. Ein Professor, der aus der Schule jener Sophisten kommt, die auf Sokrates' Frage an Protagoras: Hältst du das Wissen für etwas Herrschendes? Ja sagten. Wie einstmals die Protagoräer, sieht auch dieser Professor im Wissen etwas gesellschaftlich Nützlichem und ist der Ansicht, dass dieses Wissen und die Vermittlung dieses Wissens nicht allein Aufgabe privater und kapitalistischer Verwertungsorganisationen sein kann, sondern in Zukunft weiterhin in öffentlicher Verantwortung zu leisten ist. Es steht vor Ihnen also ein Mitglied jener keineswegs neuen, aber momentan so hervorgehobenen „Wissensgesellschaft“, die allerdings noch herauszufinden hat, was als wertvoll im Sinne des Bildens gelten soll. Denn Bildung und Ausbildung kann nicht bloß unter dem nützlichen Aspekt der Vorbereitung auf das Arbeitsleben organisiert werden. Die entscheidende Aufgabe ist, den Zugang zum Wissen und insbesondere den rechten Umgang mit diesen Kenntnissen zu vermitteln.

I.

Wir leben in einer aufregenden Zeit. Sie erscheint uns hektisch, geprägt von technischen – fast mehr noch ökonomischen – Veränderungen, die den Grundbestand von Traditionen aufzulösen scheinen. Es sind Umwälzungen, die Ängste und zugleich Faszination begründen.

Wir sind Zeugen, Mitgestalter und Miterlebende gleich mehrfacher „Revolutionen“, wie man so leichthin sagt: einer technischen im Blick auf die Nachrichten-, Kommunikations- und Informationstechnologien; einer ökonomischen in Hinblick auf die Ablösung der Marktwirtschaft und ihrer Bedingungen durch die globalen Konkurrenzen von Netzbeherrschung und Frequenzzugängen; und einer moralisch-sozialen, wenn man die tief greifenden Verschiebungen im

Werte- und Beurteilungssystem unserer Gesellschaften betrachtet. Und nicht genug. Zu diesen drei „Revolutionen“ tritt, philosophisch geurteilt, noch eine neue „Welterfahrung“. Zu Poppers drei Welten, der „Realität“, der „psychischen Welt“ und der „Welt der Bedeutung“, tritt eine vierte Welt, die der Datenräume. Eine eigenständige, neuartige Wirklichkeit, die es erlaubt, sich spielförmig eine zweite, ja eine dritte Identität zu schaffen. Eine Welt, die wir „virtual reality“ nennen, die aber im Kern eine eigenständige, neuartige Wirklichkeit darstellt; die sich nicht nur durch Netzpräsenz, Surfen und Chatten erschöpft, nicht in Simulation oder Animation, sondern in der Kombination von Monitor, Datenhandschuh, Sensor und Roboter eine „Realität“ herstellt, die sich zwischen die Welt der Begriffe, der Ideen und der technisch-empirischen Wirklichkeit schiebt, die einen „Erkenntnistyp“ des „anschauenden Verstandes“ darstellt zwischen Empirie und Theorie oder, im Bild zu bleiben, „simuliert“.

Diese knapp akzentuierten Umbrüche sind in ihren Auswirkungen bereits deutlich erkennbar. Sie bewirken eine gründliche Veränderung nicht nur politischer Rahmenbedingungen, in denen sich auch „Schulen“ bewegen. Zentral überlieferte und eingeübte Haltungen, verbindende Zukunftsvorstellungen, die auf bewusster, kritisch aufgearbeiteter Vergangenheit beruhen, auf Begriffen, auf anerkannten Ordnungen und stabilen Organisationen wie „Kirche“, „Staat“, „Schule“, „Universität“ werden und wurden zur „kritischen Masse“, – sie alle stecken in einer „Sinn-“ und „Funktionskrise“, scheinen immer weniger Leitbilder zu vertreten und zu entwerfen, denen man zu folgen gewillt ist, scheinen immer weniger in der Lage zu sein, „Sinn“ zu vermitteln, der die Zukunft zu meistern hoffen lässt, Gerechtigkeit garantiert, soziale Stabilität sichert und den Fertilitätsgap überspringt. Wir sehen deutlicher die Ambivalenz von wissenschaftlich begründetem Fortschritt, der hoffen lässt und doch gleichzeitig Ängste fördert.

II.

Wozu dient Bildung heute – noch? Was ist Wissen überhaupt? Was ist „Wahrnehmung“, „Glaube“, „Auffassung“? Es ist seit den Zeiten der Gründung dieser Schule viel geschehen. „Wissenschaft“ und „Bildung“ sind neben dem Staat – diesen im modernen Sinne entwickelnd – zur zweiten großen Institution geworden, um „Gesellschaft“ neu zu organisieren und sich nützlich zu machen. Wobei allerdings heute die Frage immer prekärer geworden ist, ob wissenschaftlich-technischer Fortschritt auch einen Beitrag zu humanem Fortschritt leiste – und dies nicht nur als Diskussionsbeitrag von Kulturpessimisten. Allenthalben sind in den letzten 30 Jahren „Grenzen“ deutlich und uns bewusst geworden, „Grenzen“, die, beginnend mit den Thesen des Club of Rome, den Fortschritt der Technik unsicher werden ließen, Grenzen der Ressourcen, die die Hoffnung auf eine unaufhaltsame – auch materielle – Herstellung des Glücks für jeden auflösten und die schließlich auch die Vision eines „dauerhaften Wachstums“, die Idee eines „ewigen Friedens“, mit dem ökonomische und soziale Ungleichheit aufgehoben werden könnte, unterliefen oder zumin-

dest infrage stellten. Die Welt, unser Denken und Organisieren, ist, wie es Jürgen Habermas formulierte, „unübersichtlich“ geworden. Jeden Tag lesen wir neue Analysen, die diese „Unübersichtlichkeit“ bestätigen und allen Reformhoffnungen und -offenbarungen ein deutliches Maß an Skepsis realer Erfahrung gegenüberstellen.

Und wieder sind es dieselben Institutionen, Denkkonstruktionen und -organisationen, auf die man hofft, von denen man „Lösungen“ erwartet und sie nicht eingelöst sieht. Von der „Politik“ vorweg nicht, dann nicht von „der Wirtschaft“, schließlich auch nicht von der Schule als zentralem Ausbildungs- und Bildungsort. Von ständiger Reform und Kritik hin und her gezerrt, zwischen sich widersprechenden Aufgaben und Ansprüchen gestellt, vermag Schule immer weniger dieser Aufgabe gerecht zu werden. „Leistung“ – was immer das auch ist – heißt es da und nicht „Muße“. Ausbildung statt „Bildung“ wird gefordert, „Berufsvorbereitung“ – was auch immer das ist –, die Vermittlung „nützlichen Wissens“, ohne eine Antwort zu erhalten, was solch nutzbares Spezialwissen angesichts seines raschen Verfalls eigentlich leisten kann.

In Sonntagsreden hören wir ständig, dass die Vision des Schul- und Lehrauftrages geprägt sein soll von einem Kanon – ich zitiere einen hochrangigen Wirtschaftsmanager, „in dem Fähigkeiten einen höheren Rang haben als Kenntnisse, in dem Eigenschaften wichtiger sind als Fähigkeiten, in dem der Generalist mehr gilt als der Spezialist, in dem Charakter vor Willen steht“. An Schule (und noch mehr an Universität) wird dabei ständig die Aufgabe gestellt, ihre Ausbildungsaufgabe, ja ihre Erziehungsarbeit, „in den größeren Zusammenhang menschlicher Bezüge zu stellen“. Auf die Erfahrung vieler vorangegangener Generationen bauend, „könne die Sinngebung gelingen“. Schöne Worte. Doch die Wirklichkeit sieht – wenigstens soweit ich sie kenne – anders aus: Ein Korsett von Vorschriften und Voraussetzungsdefinitionen bestimmt Lehr-, Lern- und Prüfungsleistungen. So stellt sich mir die schulalltägliche Wirklichkeit dar. Gefordert ist abfragbares Wissen, belohnt werden Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit der Reproduktion von abfragbarem Wissen, bestraft oder bestenfalls negiert werden Spontaneität und Kreativität. Es klafft also eine große Lücke zwischen Anspruch und Werten, zwischen Fortschritts Hoffnung und stupendem Fatalismus.

III.

Liest man die jüngsten demoskopischen Befragungen über die heutigen Vorstellungen von Gesellschaft im Jahre 2010, so wird dieses Bild sich widersprechender Aufgaben und Wirklichkeiten eindrucksvoll und noch tiefer grundiert. Bahnbrechendes erwartet man bei der Behandlung schwerer Krankheiten, der Anwendung von Computern und den Entdeckungen in der Gentechnologie. Technik und Medizin bestimmen, so die Ansicht von 85% der Befragten, das Tempo. Politische, moralische, musische, ethnische Figuren und Themen spielen auf der Nebenbühne.

Dabei hat sich ein gravierender Wandel der Ansichten in den letzten Jahren

ergeben, besonders im letzten Jahr. 83% sehen heute die Entwicklungen in der Medizin positiv, 69% jene in der Technik. Das war nicht immer so. Doch andererseits steigen auch die Prozentzahlen, die Skepsis und Angst signalisieren; von 40% auf 46% sind im Blick auf die technischen Fortschrittssegnungen die Quoten gestiegen. Bei Sicherheitsfragen ist die Skepsis, trotz aller neuer Technologie, von 25% auf 35% hinaufgeschneit. Diese Kluft zwischen „Vertrauen“ und „Angst“, zwischen „Hoffnung“ und „Hinnahme“ spiegelt auch die allgemeine Situation: Die Aufgeregtheit der Politik und der Medien, der Wirtschafts- und anderen Interessenlobbygruppen, die jeden Tag neue Forderungen formulieren, findet letztlich immer weniger Widerhall, so man den Analysen trauen darf.

Man konzentriert sich angesichts der Unübersichtlichkeit und Überfülle an Reizung und Information auf den jeweiligen Alltag. Es ist eine nüchterne, aber auch eine sehr ungeistige Zeit. Die abgefragten Ansichten zeigen einen sehr deutlichen Duktus. Da wird gefordert, der Schule „eine Chance“ zu geben, Chancengleichheit soll sie vermitteln, „angstfreies Lernen“ und „demokratische Schulform“ einüben. Aber gleichzeitig werden die Lehrer als „faule Säcke“ beschimpft, „hin und her geschubst“, die Schüler zu lernunwilligen, gewaltbereiten, renitenten Monstern stilisiert. Die Schule ein Gebäude aus Illusion und Lüge?

Trotzdem plädiert heute jedoch die Mehrheit der Befragten dafür – und das ist neu –, Risiken zugunsten der technischen Entwicklung zu akzeptieren, sofern Arbeitsplätze garantiert oder geschaffen werden. Dabei ist es kein triumphierendes Gefühl eigener Schöpfermacht, das da dominiert, sondern eher eine fatale Hinnahme. Der befragte Mensch sieht sich offenbar nicht mehr als jenen Machtfaktor, der die Systeme in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik bestimmt. Seine Bedürfnisse, Ziele und Visionen werden eher als Passiva angesehen. Deswegen meinen 71%, dass die Gesellschaft kälter, egoistischer würde, die Reichen reicher (70%), Geld immer wichtiger (68%) und die Zukunft unsicherer (50%). Zunehmend, so die Ansicht, würden sich nur die Starken durchsetzen, ganze 5% glauben noch, dass mehr gespendet würde, 6% dass Solidarität und Hilfsbereitschaft wachsen, Politik bürgernäher werde, Religion wichtig, Familie in Zukunft noch von Bedeutung sei.

Was sich in diesen Zahlen zeigt, ist ein Auseinanderfallen, eine wachsende soziale Differenzierung, Kälte und Egozentrik, ein stupender Materialismus, die die sozialen Spannungen vermehren und Unsicherheit wachsen lassen. Der soziale Bindestoff, den in Sprache, Schreibe, Gedächtnis und Logik einzuüben Schule aufgegeben war und ist; jene entscheidende Einübung von Partizipation von jungen, aber auch erwachsenen Menschen an Sachverhalten, Wissen zu vermitteln, das den Zugang leistet, um sich orientieren zu können, mit Wissen umgehen zu können, um zu Urteilen und Aussagen zu kommen, zum Verstehen von Symbolen und Regeln und Bedeutungsmustern, scheint aufgehoben. Offenbar ist durch ein jahrzehntelanges Reformspiel diese Aufgabe ausgeblutet worden, sei es in der chauvinistischen, national-

imperialistischen, faschistischen, sei es in der „kapitaldemokratischen“ oder sozialistischen Spielart. Die politische Leidenschaft ist erkaltet, die Lust an der gesellschaftlichen Kontroverse ermüdet, die Visionen und Utopien von einer besseren Welt sind verblasst. Erdrutschartig verfiel in den letzten Jahren das Interesse, sich mit weltanschaulichen Themen, mit ethischen Fragen oder aktuellen Problemen der Zeit auch jenseits der Medienprofessionalität auseinander zu setzen. Und parallel hierzu erfolgte mit der Abkehr von diesen grundsätzlichen Themen die Konzentration auf praktische Alltagserfahrungen: Reiseinformationen, Haushalt, Garten, Freizeitgestaltung; diese Themen sind die Nachfragehits.

Der gravierenden Umbruchsituation entspricht im Rahmen einer umfassenden Materialismusbewegung ein höchst virulentes Desinteresse an grundsätzlichen Fragen, an Problemen, die stichwortartig mit „Europa“, „Migration“ oder „Alterung der Gesellschaft“ angesprochen werden oder die sich wiederfinden in der Diskussion über Prinzipien von Gerechtigkeit, Toleranz oder Demokratie. Dabei wird vor allem eines deutlich: Wissen, das zur Lösung gesellschaftlicher Probleme projiziert wurde, ist selbst zum gesellschaftlichen Problem geworden. Da Herrschaft auf der Basis der Aneignung von „kulturellem Kapital“ ausgeübt wurde und wird, entstehen heute entscheidende Konflikte mehr und mehr über die Verfügbarkeit von Informationen, und fast mehr noch über deren Interpretation.

IV.

Diesem nüchternen oder sehr ernüchternden Bild setzt die derzeitige Schulpolitik der vereinigten Schulminister, geprägt von „Harmoniesüchtigkeit“, so Bayerns Kultusministerin Monika Hohlmeier geb. Strauß, eine strahlende Aura auf. Frau Hohlmeier freut sich, dass „wir uns über neue Qualitätsstandards einig“ sind, und zwar in Übereinstimmung mit den Vertretern der Industrie, den Wissenschaftsorganisationen und der Mehrheit der Elternvertreter der Schulen. Diese Übereinstimmung beherrscht die jüngste Politik und Diskussion, so dass der brandenburgische Bildungsminister Steffen Reiche formuliert: „Die Beherrschung der neuen Medien muss als vierte Kulturtechnik vermittelt werden.“

In diesem Kontext ist die Forderung von Bundesministerin Edelgard Bulmahn konsequent, für jeden Schüler einen „Laptop“ zu fordern, „Anschluss statt Ausschluss“ zu propagieren und sich mit einem 750 Millionen Mark teuren Anschub-IT-Programm auf den Weg zu einem 82 Milliarden teuren Investitionsprogramm zu machen. Dieses Programm wird einerseits von der Medienindustrie heftig begrüßt – so Bertelsmann oder IBM, die zugleich als Sponsoren umworben und geschmeichelt werden –; aber andererseits muss sich diese Politik dem Gedanken stellen, dass mit der Forderung „Schulen ans Netz“ noch keineswegs das „pädagogische Programm“, der „pädagogische Sinn“, gegeben sei, vielmehr vor „Erfahrungsverlust, Gleichschaltung des Denkens und sozialen Defiziten“ gewarnt wird. Es wird als höchst problematisch postu-

liert: Dass das Internet für Schüler und Schülerinnen das „Lernen automatisch besser, schneller und spaßiger macht, ist inzwischen als Mythos identifiziert“. Weder sei – und dies sagte immerhin Heinz Mandl, Prof. für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie von der Uni München, ein Befürworter eines Schulfaches „Internet“ „die Qualität des Lernens vom Lernenden abzukoppeln, noch lassen sich die Lernprozesse beliebig beschleunigen“.

Offenbar ist das „Tiefbohren im Infosalat“ – so die Medienexpertin Ingrid Hamm, immerhin Leiterin des Ressorts Medien in der Bertelsmann-Stiftung – noch kein Fach, sind audiodidaktische Computerfreaks, sind „engagierte Dilettanten“ (S. Etzold) mit selbst entworfenen Curricula und unorthodoxen Projekten noch keine Lehrer, und deswegen ist mittlerweile die Forderung nach einem „gestrafften Kerncurriculum“ das große Desiderat. Doch hier scheinen – folgt man großen Namen der Computerwelt, aber auch der pädagogischen Schulwelt – die eigentlichen Probleme erst zu beginnen.

So schrieb Joseph Weizenbaum, der bis 1988 am MIT lehrte und als Pionier der Computertechnik gilt (zugleich aber auch als ein heftiger Kritiker des wahllosen Einsatzes dieser Technologie), in Kommentierung der neudeutschen Hoffnung: „Mit Computern erziehen wir die Kinder zu fantasielosen Befehlsempfängern“, die ihre Tage damit verbringen, „den Befehlen der Maschine Folge zu leisten, während sie für den Rest der Zeit am Busen der großen Bestie Unterhaltung saugen“ – für ihn eine „fürchterliche Vision“. „Außer Frage“ ist es für ihn, dass der Computer, auch die Netze, kreativ genutzt werden können, doch die oberflächliche Kenntnis, wie ein Computer zu bedienen sei, ist ihm deswegen von Übel, weil damit nichts erreicht würde, vielmehr verlange die Netznutzung, die Informatik – wie die Mathematik – eine „intellektuelle und emotionale Reife“, sonst mache Informatik und Computer, dieses „wunderbare Instrument“, „blind, sogar geistlos“. „Der Geist gesunder Kinder ist von herrlicher, kreativer Fantasie. Das muss gefördert werden und nicht das Befolgen bedingungslos abstrakter Regeln, deren Autorität nur darin begründet ist, dass sie in zumeist unverständlichen Handbüchern niedergeschrieben sind“. Dieses Nutzanwendungsdictat zerstöre gerade die Vorstellungskraft und sperre „Kreativität in den Käfig“. Schule und die in ihr Heranwachsenden stehen in Gefahr, einem Angriff zu einer denkbar „ungünstigen Zeit“ ausgesetzt zu sein, der einen „fantasievollen Geist zur Rigidität verdammt“.

Das eigentliche Problem, auf das Weizenbaum hier abhebt, ist ja nicht die Information selbst, die technische Konditionierung, sondern die Bewertung, die Synthese, das Auswählen, Vergessen und Bewahren: Es ist die Revitalisierung von Information als Wissen. Die netzgetragene Bereitstellung von Information ist letztlich die große Illusion einer Wissensökonomie, die nichts vergessen kann. Vielmehr registrieren wir heute mehr und mehr, dass die Umkehr von Öffentlichkeit und Verständlichkeit durch Überinformation oder, besser, unsortierter Allinformation geschieht. Der Zugang ist alles. Wir wissen alles und verstehen nichts. Wir machen uns „Bilder“ und verlieren dabei die Fähigkeit zur Imagination, zur Vorstellung und zu der Fähigkeit abzuschätzen.

Wir sind offenbar immer weniger in der Lage, intuitive Operationen zu überschlagen, uns ein Bild zu machen, um Simulationen als Modell und nicht als Spielräume zu verstehen. Wir sind eben nicht „per Maus“ generiert.

Ähnlich formuliert der große Medienkritiker Neil Postman. Es sei Geldverschwendung, so sein pointiertes Diktum, in Schulen in Computer und Netze unqualifiziert zu investieren. Viel sinnvoller sei es, das Geld für Lehrer auszugeben. Die Welt sei verändert worden auf „der Basis von Bleistift, Papier und Buch“; das gab „analytische Kraft“. Die Fähigkeit, mit dem Computer umzugehen, mag auch „eine Art besonderer Kraft“ vermitteln – „aber wir wissen noch nicht genau, welche“. Im 19. Jahrhundert hätten die Menschen an einem Mangel an Informationen gelitten. Doch heute hätte sich das geändert. „Jetzt wissen die Menschen nicht mehr, was sie mit den Informationen anfangen sollen“. Die oft postulierte und gepriesene neue Informationsgemeinschaft, die die Menschen neu vernetzen und zusammenführen würde, ist für Postman „nicht besser als eine reine Ego-Gesellschaft“.

Wieder haben wir den selben Befund: Schule muss die Entfaltung imaginativer, nicht instrumenteller Fähigkeiten leisten, damit aus Daten Urteile werden, aus Symbolen Bedeutungen, aus Informationen Wissen und aus Texten Sinn. Alles dies läuft auf die Forderung der Einübung von einem „Lesen“ und „Schreiben“ hinaus, und zwar im emphatischen Sinn verstanden, was aber von keinem Netz abgenommen werden kann, sondern immer noch vom Menschen geleistet werden muss.

Mit Vehemenz vertritt gerade Neil Postman (und nicht nur er) in einem Interview, in der „Zeit“ (Nr. 43, 1996) nachzulesen, die These, Lesen und Schreiben seien „nicht einfach Techniken“. Im Lesen und Schreiben steckt für ihn eine „unseren Geist verändernde analytische Kraft“. Lesen erfordere, das Ganze zu erfassen, zu verstehen und nicht in Stichwortparaphrasen zu stottern. Schreiben heisst, Ideen entfalten und nicht zusammengeschnittene Flickenzitate abliefern – wie ich sie mehr und mehr dank der technischen Computerreife der Studierenden in meinen Seminaren erhalte.

Und schließlich Hartmut von Hentig. Für ihn ist „was für die Elektronikwirtschaft Peanuts sind, pädagogisch eine Hochstapelei“. Denn worum gestritten werden müsse, sei nicht Einsatz und Nutzanwendung der Maschine, sondern die „Bewertung des Wandels und unserer pädagogischen Möglichkeiten, auf ihn zu antworten“. Der mit dem Netz versprochene „Einbruch der Wissensgesellschaft“ gehe fehl, weil es nicht um Daten gehe, sondern um die jeweilige und kritische Aneignung, um die ständige Auswahl „einer klügeren Ordnung“, um die Integration in den Köpfen. Die gepriesene Medienkompetenz bedeute derzeit eher „tabellenförmiges Chaos“, sei „ein jeder Sachlogik spottendes Menü mit mehrfachen Untermenüs“. Sie führe „zu Hochstapelei“, „Oberflächlichkeit“, „ertötender Redundanz“, ja „zu Verantwortungslosigkeit“.

Deswegen sieht Hentig in der Lobpreisung politisch geförderter Kommunikation, „eine einsame Leere mit geteilter Leere auszufüllen“. „Je mehr wir wissen, umso mehr müssen wir denken“, ist sein Credo. Wer seine Probleme nicht ver-

stehe, könne das Werkzeug nicht für sich arbeiten lassen, der bediene dieses nur. Diese Bedienungskompetenz allerdings zu erwerben – da sind sich die von mir zitierten Kritiker einig – sei „innerhalb von zwei Wochen (Lehrer brauchen etwas länger)“ zu erlernen.

Als knappes Resümee der seitherigen Ausführungen ist also zu formulieren: Ein Mausklick ersetzt wohl nicht das Wissen, das ein Abitur qualifiziert. Die Politik überschätzt den Nutzen des Internets, die Hoffnung auf „die magischen Fähigkeiten“ des Rechners täuscht sowohl in der „Überbewertung der Bilder“ als auch in der Suggestion, die „Mühe des abstrakten Denkens“ und die Erfahrung der Tradition würden sich erübrigen. Mit „Chatten“ zum Abitur, das wird wohl ins Auge gehen. „Intelligentes, lernanschlussfähiges Wissen“ ist wohl – so der Leiter des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München, Franz E. Weinert – unverzichtbar. Angeraten sei „keine hektische Windmachie“.

V.

„Internet und Schule“: diese Problematik ist wohl tiefer anzusetzen – als es sich Politik und der auf den homunculus reduzierte oeconomicus denkt. Es geht letztlich um „die Neubewertung“ – so nochmals Joseph Weizenbaum – „der von der Schule gesetzten“ Prioritäten“. Es geht um die Stunden- und Fachtafel. Soll der Sprach- oder Geschichtsunterricht, Mathematik, Musik und Sport, sollen Naturwissenschaften gekürzt werden, um schnell veraltenden Techniken Raum zu verschaffen, um Zeit für Computerstunden herauszuholen? Es ist die prinzipielle Frage zu beantworten, ob anstelle von eingeübter Sprache und Schrift primitive Trivialität als erzieherische Notwendigkeit von Schule geleistet werden muss. Ist nicht vielleicht, und ich streiche dieses soeben gesagte „vielleicht“ sofort wieder, ist nicht, im Widerstand gegen das Credo von Effizienz und Nutzen, Schule auf ihren eigentlichen Verantwortungskern verwiesen, der Bildung heisst, insofern damit mehr gemeint ist als eine „Wanderung durch eine Wissenshierarchie“ oder ein Pendeln zwischen „Technotempel und Disneyland (D. Karge)“. Diese Aufgabe ist, als Widerstand verstanden, beileibe nicht leicht zu lösen oder zu erfüllen. Der Zeitgeist hat momentan andere Moden, Anpassung heißt der Trend, Wissens- und Netztechnologien einzuüben, das ist gefordert und chic. Dabei wird dann allzu schnell vergessen, dass dem Bildungssektor gerade in einer so euphemistisch gefeierten Wissensgesellschaft eine besondere Rolle der Investition zukommt, und dies kann keineswegs des Gerät allein betreffen, sondern den Kopf. Bildungspolitik hat gegenzuhalten, hat das zu fördern, was nicht im allzu rechnerischen Trend der Entwicklung liegt.

Schule zwischen „Tradition und Internet“ ist also gefordert, das stufenweise, altersentsprechende Aneignen und Übertragen zu leisten, das Verknüpfen von Wissen, von gedanklicher Spekulation und ethischer, moralischer, schließlich auch politischer Grundierung. Schule hat deswegen ihre Prioritäten nach dem methodisch begründeten, weiterführenden allgemeinen Ertrag an Kenntnissen

– das Umfeld des Wissens wird immer Fachwissen sein – der jeweiligen Fächer und ihrer Vermittlung zu setzen, die als erster Schritt jener lebenslangen Entwicklung zu gelten hat, die Goethe einmal im Gespräch mit Riemeerschlicht beschrieb. Gebildet werde man dadurch, dass man von einem Punkt aus nach mehreren Seiten hingehe. Es ist also der Erwerb sehr traditioneller Kompetenzen.

Diese Aufgabe kann sich weder in seinem Nutzeneffekt niederschlagen noch im gallebitteren Satz Senecas: non vitae, sed scholae discimus. Oder anders, zugespitzt gefragt: Gibt es noch eine Chance für Aristoteles oder Seneca, und zwar nicht in dem Sinne, dass man Latein lerne wegen der Fremdwörter oder weil Latein die Mutter aller westeuropäischen Sprachen sei, oder dass man durch den Lateinunterricht die Gesetze der Sprache, ihrer Syntax und Grammatik lerne?

Mit dieser Verteidigungsstrategie wird man den Technokraten, Modernisten, Effizienzfanatikern, für die „die Erfordernisse des Arbeitsmarktes“ gelten, wenig imponieren: denn diese Argumentation auf der Nützlichkeitsstufe sind die typischen, aus der Defensive heraus geborenen Argumente, die den neo-liberalen Ökonomismus, der sich anschickt, Schule und Hochschule nach seinen kurzatmigen Interessen zuzurichten, nicht beeindrucken werden. Für die „Effizienzagenturen“ der Wirtschaft oder Politik hat diese Argumentation keinen Marktwert. Doch soziale Kompetenz und Intelligenz, die so oft geforderten „Schlüsselqualifikationen“, haben mit anderen Elementen zu tun.

Die kulturelle Tradition hat mit Werten zu tun, die sich eben nicht im Verwendungsbezug erschöpfen. Aber andererseits kann auch die bloß ästhetische Gestalt eines Rilkegedichts, die Sprache eines Hölderlin, Kleist, Thomas Mann, die Texte der Odyssee, Platons oder Ciceros, das Ideal humanistischer Bildung auch nicht genügen, mit „Schönheit“ allein gewinnt man keinen Blumentopf, da muss schon mit geistespolitisch härteren Bandagen gekämpft werden, wenn es um die Ausbildungskonzepte für die Freiheit des Individuums geht oder um die Ordnung des Gemeinwesens.

VI.

Europa kann nicht bloß auf den Euro gestützt sein, auf das Preisbindungsverbot und den Freihandel: Europa beginnt in Athen, den griechischen Stadtstaaten und ihrer Bündnispolitik. Dieses Bewusstsein ist z.B. im Philosophen- wie im Historikerstreit aktuell. Die grundlegenden Mythen, von denen unsere Kultur bestimmt ist, ob Antigone oder Ödipus, fundamentale tragische Konflikte, das Medea- oder Kassandramotiv – sie sind nicht aus light Adaptionen herab zu „laden“, ebenso wenig wie mathematisch-naturwissenschaftliche Methodik als grundlegende Erfahrung unserer Weltdefinition und -analyse, die momentan sicher eher von der Gedankenferne der Talkshows bestimmt sind und deren Hilflosigkeit, Kriege und nationale Konflikte in ihren kulturellen Begründungen zu verstehen. Auf welcher Basis wollen wir Europa bauen, auf welchem ein Bewusstsein ein in seiner Herkunft vernetztes Europa begründen? Wie will

man seiner Herkunft begegnen, um eine neue zu schaffen? Wie will man Innovationen, die nicht blind sind, entwerfen, wenn man „nicht zwischen dem zu Erneuernden und dem zu Bewahrenden unterscheiden kann“ (U. Greiner)? Oder, um es an diesem Ort mit Cicero zu sagen: homines historiarum ignari semper pueri – wer nicht weiß, was vor unserer Zeit geschah, bleibt sein Leben lang ein Kind.

Niemand verlangt, alle sollten alte Sprachen lernen. Aber die europäische Elite – die ich nicht mit elitär verwechsle – sollte davon Kenntnis haben (und hat auch, wenn man nach Frankreich, England, Spanien oder Italien schaut). Mit dem Absenken des Niveaus ist außerdem auch niemandem geholfen, ebenso wie mit elitären, falsch verstandenen Verbarrikadierungen. Inflation verbessert weder Qualität noch Ansehen.

Es geht im Blick auf Schule um die Offenheit und das Chancengebot, aber nicht um den Beitrag eines Nivellements oder der Abrichtung auf Nützlich. Es geht um die Ausschöpfung der Reserven und nicht um prinzipielle Gleichförmigkeit. Schulen haben letztlich eine Aufgabe, und diese heißt: Für ein lebenslanges Lernen Rüstzeug zu geben. Aber diese Aufgabe ist zu differenzieren. Es ist mittlerweile deutlich, dass die Degenerierung der Oberschulen zu Hauptschulen, der Universitäten zu Fach- und Hochschulen nicht die Lösung der Schulprobleme sein kann. Da sind die Probleme zu deutlich und drängend geworden und die Konkurrenz auch; Mittelmäßigkeit für alle macht letztlich keinen Spaß, sondern betrügt den Einzelnen wie die Gesellschaft. Ohne einen europäisch vergleichbaren Grundkanon wird es wohl nicht gehen; deswegen ist der Vergleich wichtig im Blick auf und für Europa. Dabei haben Schulen selbst lernende Institutionen zu sein und sind zudem ständig zu fordern. Schulen sind schließlich, gerade im Bewusstsein des großen Umbruchs, per definitionem Säulen der sozialen, politischen Neuordnung, der Lebenschancen und zugleich die Rückversicherung staatlicher, öffentlich verantworteter regionaler Identität. Schulen waren schließlich immer der innerste Kern staatlicher, politischer und ideologischer Reform und Neuorganisation, und dies besonders in den Schaltzeiten europäischer Geschichte.

Dies will ich nun an zwei großen historischen Umbruchsphasen verdeutlichen und in Erinnerung rufen, dass mit dem Ende jeweiliger Geschichtsepochen Schulen Zukunft zu garantieren hatten, indem sie Zukunft von und mit jungen Menschen im Bewusstsein von Tradition und Neuerung leisteten. Die beiden Epochen, die ich mit unterschiedlicher Gewichtung wähle, sind das 16. und das 19. Jahrhundert, und das hat nicht zuletzt mit dem Gymnasium St. Augustin zu Grimma zu tun.

VII.

Wir erinnern uns heute, am 14. IX. 2000, auf den Tag genau, dem Tag der Kreuzeserhöhung, des 450-jährigen Bestehens der Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma, deren Stiftungsurkunde wohl verheißen, aber im Unterschied zu ihren beiden Schwestern 1555 noch nicht ausgefertigt war

und noch 1587 (und bis heute) vergebens gesucht wurde. St. Augustin, die ärmste im Lande, gehört also zu den „dreyen neuen Schulen“, die Herzog Moritz von Sachsen, Begründer des albertinischen Kurstaates und Vollender der Kursächsischen Landeskirche und führende Gestalt in den wechselvollen Zeiten von Unterstützungen und Auseinandersetzungen mit Kaiser Karl V. und der katholischen Kirche, am 16.1.1543 dem großen Ausschuss der Stände vorschlug, um nach langwierigen, auch stürmischen Auseinandersetzungen in der „Neuen Landesordnung“ vom 21. Mai 1543 nicht nur die Verwendung der verfallenden klösterlichen, geistlichen Besitzungen zu regeln, sondern seinem Staat eine neue bürokratische, eine neue ideelle Ausstattung zu sichern, „damit es mit der Zeit an Kirchen-Dienern und anderen gelahrten Leuten in unseren Landen nicht Mangel gewinne“.

Die Schulen waren etwas revolutionär Neues. Sie sollten nicht nur – eine pädagogische Tat – „die Jugend zu Gottes Lob und Gehorsam erziehen“, in den Sprachen und Künsten und dann vornehmlich in „der heiligen Schrift lehren“, sondern ihre Gründung war wesentlich politisch motiviert: Ihre Gründungen kündeten von einem neuen Staatsbewusstsein und einem radikal neuen Ausbildungsverständnis für alle Stände, auch Arme, und waren im Gegensatz zum beengten Ausbildungskreis der seitherigen Stadt- und Klosterschulen beauftragt, „ihre Knaben, die zwischen 11 und 15 Jahren zu sein hatten, sechs Jahre lang mit Lehre, Kost und anderer Notdurft umsonst zu versehen und zu unterhalten“.

Während nun St. Afra und die Pforte bereits 1543 gegründet wurden, verweigerte sich in dem dritten vorgesehenen Schulort Merseburg der Bischof zu Merseburg, und die Angelegenheit wurde zu einer auf die Reichsebene gehobenen Angelegenheit. Gegenstand der Auseinandersetzungen zwischen neuem protestantischem und altem katholisch reichsbestimmtem Interesse, das zugleich eng verwoben war mit der Neuorganisation und Neuordnung des sächsischen Staates und der Neubelehnung der Kurwürde an die albertinische Linie.

Grimma entstand also im Geiste der Landesschulideen der Räte von Herzog Moritz Georg von Carlowitz, Dr. Georg Comerstadt und Ernst von Miltitz, die für St. Afra und die Pforte galten, war aber etwas zugleich Neues: Grimma war nicht nur die schlichte Verlegung von Merseburg, denn Merseburgs Schulgründungs- und Stiftungsplan und die Mittel hierfür gingen nämlich an die Universität Leipzig. Aus diesem Grunde akzentuierte Grimma in besonderem Maße nach dem Ende des Schmalkaldischen Krieges 1547 und der zugleich erfolgten Bereinigung des ernestinischen Korridors, in dem Grimma bisher gelegen war, die neue Staatlichkeit und Landesbewusstsein. St. Augustin ist somit der innerste Kern des neuen Staates und seines Bewusstseins.

Schon 1547 wurde den Ständen der neuen Lande versichert, „in den neu überkommenen Landen noch eine Landesschule“ einzurichten. Eng verflochten mit den Auseinandersetzungen um die neue Kirchenordnung, die zugleich immer auch als Staatsordnung zu verstehen war, den wechselnden Interim,

in denen immer wieder Skepsis und Misstrauen in Blick auf Absicht und Ernsthaftigkeit der Unterstützung der protestantischen Lehre seitens des jungen Landesfürsten aufleuchtete, der mit 20 Jahren 1541 zur Herrschaft gelangte, wurde Grimma zum Hauptschauplatz der innenpolitischen Auseinandersetzungen, die schließlich Moritz bewegten, „in Stiefeln und Sporen“ zu erscheinen, um seiner politischen Absicht, seinem neuen Land eine protestantische Entwicklungspolitik, Schulen für „armer Leute Kinder“, später für „alle unsere Untertanen“, in „christlicher Geduld“ Nachdruck zu verleihen. Dabei nahm ihn der Rat von Grimma beim Wort. Er bot ihm in Person seines Bürgermeisters Sebaldus Müller das 1287 am wichtigen Muldenübergang gegründete Augustiner-Kloster als neues Schulgebäude an. 1315 vom Hochwasser betroffen gewesen, war es 1430 vom Brand zerstört worden, 1435 aber „sehr dauerhaft“ und „prächtig“ wieder aufgebaut worden. War aber im Zuge der Reformation seit 1522 von den Mönchen verlassen worden und stand seit 1541 leer. Sein Besitz war verkauft worden, seine Bibliothek aufgeteilt und kostenlos der Stadt übergeben worden. Ein kluger Schachzug war dieses Angebot, eine Bürde von der Stadt zu nehmen, und dies mit politischem Nachdruck, dem der Herzog nicht entweichen konnte.

Moritz hatte anzunehmen, und im September 1550 war das alte Kloster, im lutherischen Sinne als Schule für 100 Schüler geplant, erneuert. Die Lehrer „ires Amptes ermanet“, die ersten Schüler, 30, von ausgewählten Städten benannt und aufnahmegeprüft, eingeschrieben und als erster Rektor der für Merseburg schon vorgesehene Adam Siber ernannt, 1516 in Schönau bei Zwickau geboren, Schüler von Johannes Rivius, in Wittenberg bei Luther und Melanchthon ausgebildet, bekannt durch eine 1549 in Straßburg gedruckte „Schulordnung“.

Siber entwickelte und stabilisierte bis zu seinem Tode 1584 relativ rasch die neue Gründung, verfasste Lehr-, Haus- und Tagesordnung, organisierte einen neuartigen Wechsel von Selbststudium und Lektion, kämpfte für griechische Kurse, vermied aber Hebräisch. Er verhinderte die reine Ausrichtung als Theologenschule, hatte aber ständig unter den sehr beengten finanziellen Verhältnissen und den miserablen Ausstattungen – Augustins Schicksal – zu jammern. Und Siber vermochte die Schule, die das Klostersgut Nimbchen mit Schwemmsteinbruch und Klosterschänke und mit 8 Dörfern und auch das Kloster Buch zur „Ausstattung“ erhielt, aber sehr oft angewiesen war auf Finanzspritzen, Umlegungen und Finanzausgleiche z.B. mit der Pforte, mit zum Vorbild für Wetzlar, Erfurt oder Berlin zu machen, wobei gerade St. Augustin von Anfang an dem sozialen Auftrag mit der Einrichtung von Frei- und Gnadenstellen neben Koststellen gerecht wurde. Schon 1550 hatte Grimma fünfmal mehr bürgerliche Kinder als diejenigen adliger Herkunft. Am Ende des 17. Jahrhunderts betrug das Verhältnis 1:35, ganz im Gegensatz zu „Afra nobilis“.

VIII.

Nachdem nun 1550 die Einweihung „coram quibus habuere orationes Oeco-

nomicus et Siberus investiendi ludi causa“ mit einem „prandium gratulatorium“ beendet worden war, begann der Alltag. Der Unterricht in drei Klassenstufen mit drei Lehrern in drei Klassenzimmern, im 2 jährigen Lehrkurs. „Latine prosum“ war das Zentrum, in scribendo exercit, repetirt und ständig examiniert. 1577 kam das Trivium hinzu mit Dialektik, Grammatik, Rhetorik, danach das Quadrivium mit Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. 1562 ein erster „Rechenmeister“, dann „Fachlehrer“, die zugleich Schulaufseher und Prediger und Nachtaufseher waren. Die Schule war eine strikte, ständig reglementierende, strafende Schreib-, Lese-, Lern-, Leistungs- und Gelehrtenschule.

Humanismus, das war das Eine des herzoglichen Erziehungsauftrages: Zurück zu den Normen, aber zugleich auch zu Neuem und Eigenem, zu Rede und Schreibe als Weg zu Mündigkeit, Partizipation, Verständnis und Disziplin. Der Weg in die Moderne wurde gesucht im Besitz und Kontext einer neu sich prägenden Schulform, die auf Sprache setzte, auf den klassischen Text als nicht mehr scholastischer Denkweise, Teil einer neuen übernationalen Verbindung, einer neuen Infrastruktur, eines neuen Netzes. Und der Protestantismus, das war das Andere, die eigene Verantwortung vor Gott, die gnadenvertrauende Hoffnung, mit Gottes Wort eine neue Gesellschaft zu begründen, eine neue Welt aufgrund neuen Glaubens in Bildung und Erziehung als Leben zu erfahren (Melanchthon).

Dabei suchten beide Prinzipien die Grundpfeiler auf der eloquens pietas zu gründen. Aber es war nicht mehr das Scholastische, nicht mehr das Katholische, sondern entsprechend Melanchthons Grundsätzen das Wort, in der „Abgeschiedenheit“ zu erfahren. Die Landesschule war eine „geschlossene Anstalt“. Offizielle Ferien gab es erst ab 1820. Ab 1595 hatte man einen Spaziergang nach Nimbchen befohlen. Deutsch war erst ab 1773 erlaubt. Zweimal am Tag gab es zu essen, durchaus ordentlich und penibel registriert durch alle Jahrhunderte hindurch: „alle Zeit soll unser Schull, won der zeiger zu morgens Neune schlägt, gespeiset werden ... und uf den abent, umb vier Uor“. Es gab Wein, auch Bier; die Tischordnung war penibel, ebenso die Tagesordnung und die Gebetsformelordnung. Und dies blieb auch so über lange Jahre; auch die Strafen und die Klagen in Grimma über die „neue Möncherei“. Doch gerade dieser Landesschul-, dieser Internatsgedanke, dieser Fürstenschulgedanke, neue Staats- und Kirchendiener nicht mehr von der Kirche oder den Städten zu beziehen, sondern aus eigener Kraft dem Fürstenstaat zu liefern, dem neuen Machtstaat, der sich fortan mehr und mehr zentralisierte und verabsolutierte – das war das Neue und die besondere Antwort auf den Umbruch.

IX.

Erinnern wir uns! Die Fürsten- und Landesschulgründungen waren die Antwort auf den radikalen Umbruch, der sich mit den Schlagworten Humanismus, Reformation, Renaissance und schließlich Gegenreformation und Orthodoxie bezeichnen lässt und schlicht die Grundlegung der modernen Gesellschaft registrierte und bewirkte. Mit Hilfe antiker, verchristlichter Normen sollte aus

neuer Bildung – und das hieß Partizipation, hieß neue Zugehörigkeit zu einer neuen Welt, und zwar einer „wohldefinierten“ – ein neues Staats- und Gesellschaftsbewusstsein entstehen, das dem Riss einer ehemals einheitlichen Weltauffassung antworten sollte. Mit wenigen Namen und Ereignissen soll aufgezeigt und verdeutlicht werden, in welchem weltgeschichtlichen Kontext die Gründungen erfolgten.

Als Moritz zur Herrschaft kam, starb Francisco Pizarro, eroberte Pedro de Valdivia Chile, eroberten die Türken Budapest, wurde Loyola erster General der Jesuiten und kehrte Calvin nach Genf zur Errichtung seines Gottesstaates zurück, schuf Michelangelo sein „Jüngstes Gericht“ in der Sixtinischen Kapelle, war Antwerpen der führende Handelsplatz, Augsburg und Nürnberg die Hauptplätze der Geld- und Wechselbörsen, und es war zugleich das Todesjahr von Paracelsus; 1543, im Jahr der Fürstenschulgründungen, heiratete Philipp II. Maria von Portugal, starb Holbein, wettete Luther „gegen die Juden und ihre Lügen“ und erschien nach seinem Tod Koperniks „De revolutionibus orbium coelestium“. Das Jahr darauf sah den Frieden von Crépy, den Ausgleich zwischen Habsburg und Frankreich, und wieder ein Jahr später, 1545, erschien der Genfer Katechismus, Luthers Biblia Deutsch und seine Brandschrift „Wider das Papsttum zu Rom, vom Teufel gestiftet“. 1546 begann der Schmalkaldische Krieg zwischen Karl V. und dem protestantischen Bund, bankrottierten die Welser und befanden sich die Fugger auf dem Höhepunkt ihrer Geldmacht, finanzierten den Krieg, und 1548 scheiterte Karls Machtstreben auf dem „geharnischten Reichstag“ von Augsburg, erschien Agricolas „De natura fossilium“, wurden die Silberminen in Peru und Mexiko entdeckt, begann die europäische Geldwirtschaft und der Abfluss des Silbers nach Ostindien und China. 1550 betrug die Bauernabgabenlast 66% des Rohertrages, veröffentlichte Adam Riese seine Rechnung „nach der Länge auff der Linien und Feder“ und war das publizistische Ereignis die Ausstellung des Elefanten Suleiman im Alpengebiet. 1552 schließlich besiegte Moritz mit Hilfe Frankreichs Karl V., wurde das Collegium Romanum gegründet, das Collegium Germanicum und schließlich das Augsburger Interim von 1548 aufgehoben. Die Protestanten gewannen als Fürstenmacht „religiöse Freiheit“, die dann schließlich 1555 zum „Augsburger Religionsfrieden“ führte, mit dem Grundkompromiss: cuius regio eius religio. Ich breche hier ab.

Ich denke, es ist deutlich geworden, in welchem Rahmen das neue Bildungskonzept und die Gründung der Schulen, insbesondere die hier bejubelte, stand. Sie waren nicht weniger als der Kern einer neuen Zeit, die die Lösung ihrer Zeit in Denken, Wissen und Bildung suchte, in Macht, Verwaltung, Glaube und Disziplin eines mehr und mehr absoluten Staatsbewusstseins.

X.

Nicht weniger spannend war die zweite Epoche, die ich kurz noch anspreche und die mit den Schlagworten der amerikanischen industriellen und französischen Revolution bezeichnet wird.

Die säkulare Krise, während der Alteuropa und die Normen seiner „Knappheitsgesellschaft“ untergehen und von neuen politischen, ökonomischen und technischen Prinzipien ersetzt werden, nämlich von Demokratie, Markt und Arbeitsmaschine, ist zugleich der Beginn einer neuen, unserer „modernen“ Welt. Standesordnungen werden aufgelöst. Die bisherige Handgreiflichkeit aller Lebensordnungen wird abstrakt. Statt „Stand“ und soziale „Ungleichheit“ heisst es nun „Leistung“ und „Gleichheit“, statt Bindung allgemeine Freiheit, statt korporative Sicherheit individuelle Vorsorge.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird „die Technik“ überall zu einem entscheidenden politischen Kommunikator und Katalysator. Weil technischer Fortschritt nun zur Lebensbedingung der neuen Industrienationen wird, wird das Verhältnis von technischer Bildung, von technisch Machbarem und moralischer Bewältigung, von sozialer Verantwortung, zum zentralen und brisanten politischen Problem. Mit technischer Innovation, vor allem auch mit „kapitalökonomischer“, hoffen die neuen Bürokratien, die revolutionär explodierte alte Welt Europas neu zu organisieren.

Die neuen Staaten und Politik hofften, politische Restauration durch technisch-ökonomische Innovation bezahlen zu können, auf diese Weise Altes und Neues zu verbinden. Die neue Parole hieß „Technik“. Natur war als „Wissenschaft“, als ein neues Bildungs- und Erziehungsprinzip zu begreifen. Ländern ohne Ressourcen, unterentwickelt gegenüber England, wurden von ihren administrativen Köpfen nur dann einen Chance gegeben, wenn zur innovativen Förderung der Industrie auch die Schulung des „industriösen Geistes“ tritt. Die staatliche Bildungspolitik unterstützte diese Haltung. Der technischen Rückständigkeit Deutschlands, zu Beginn des 19. Jahrhunderts sichtbar werdend, als die heimischen Märkte mit ausländischen – vorwiegend englischen – Waren überschwemmt wurden, sollte mit verstärkten Bildungsanstrengungen auch im technischen Bereich begegnet werden. „Gegenüber der Gefahr, durch die Anstrengungen anderer Fabrikländer immer enger beschränkt zu werden, ist die Hilfe, welche von Staats wegen geleistet werden kann, in dem einzigen Wort begriffen: Bildung!“, so der preußische Staatsrat und Direktor der Generalverwaltung für Handel und Gewerbe, Kunth, am 08.11.1818.

Deswegen bedurfte es neuer Schulen, deswegen war der Beginn des 19. Jahrhunderts europaweit die Geburtsstunde nicht nur der Technischen Hochschulen, der Polytechnika, sondern auch der des Realienwesens. Diese neuen Schulen sollten „bilden“, indem sie Praktisches unterrichteten, Innovationen anregten und halfen, die mobilisierte, ihrer alten Bindungen entrissene Bevölkerung in neue politische Ordnungen zu integrieren, um damit soziale Probleme zu lösen.

Es war wieder einmal eine Zeit der Angst, der Krise, in der man hoffte, durch die Industrialisierung Prosperität, sozialen Frieden und innere und äußere Sicherheit zu erreichen. Aber auch die Reform der alten, überlieferten Schulen stand auf der Tagesordnung. Es war die Geburtsstunde der neuen Universitätsidee im Geiste Humboldts und der Erneuerung des Gymnasiums im klas-

sischen Sinne, das auf Selbstverantwortung und neue Kulturation hinführen sollte. In diesem Kontext wurde nun St. Augustin „reformiert“, hatte Anteil an der neuen Schulidee und leistete seinen Beitrag, der für die Schule im 19. Jahrhundert nicht nur im baulichen Gewand zur Erneuerung führte, sondern am Ende zu einer Neuformierung an Haupt und Gliedern. Mit der Öffnung gegenüber neuen Fächern gewann auch St. Augustin „Modernität“, ohne dass allerdings der alte Zucht- und Internatsgedanke aufgegeben wurde.

St. Augustin schnitt nun auch die Zöpfe ab und legte die Schalaunen (vorgeschriebene Schuluniform) nieder, organisierte einen neuen Lehrplan und erhielt 1820-1828 endlich, nachdem „die Knaben in ihren Zellen vor Schnee, Wind und Wetter nicht mehr sicher sind“, ein neues Schulgebäude, anstelle des abgerissenen alten. Ihm folgte 1891 ein drittes, neues Schulgebäude. Dieser Bestand konnte trotz relativ spärlicher Mittel zur Substanzerhaltung und Schadensreparatur im Zweiten Weltkrieg und bei weiterem Verfall auch nach 1945 erhalten werden.

Entscheidender für die Schulentwicklung in unserem Jahrhundert wurde allerdings, dass nach 1945 der Charakter der Schule radikal verändert wurde. Das führte schließlich 1958 zum rigorosen Bruch der Tradition. St. Augustin wurde nach dem Antifaschisten und Kommunisten Ernst Schneller benannt. Es war nun in der neuen Staatsdoktrin nicht mehr die Losung aktuell „was sonst als Bildung?“, sondern die Nützlichkeitsideologie einer ideologisch zubereiteten Kaderbildung. Dies änderte sich ab 1989, führte 1993 zum Kabinettsbeschluss, die Schule zum Realgymnasium zu machen, mit dem Status – so seit 1995 – der vertieften Ausbildung in sprachlicher Profilrichtung. Und nun steht der nächste Schritt zur erneuerten Tradition an: die Wiedererneuerung der Landesschulanstalten, die Errichtung der alten Schulen in neuem Geist, sowohl in Sachsen als auch in Sachsen-Anhalt, denken wir an Schulpforta.

XI.

Der Kreis schließt sich nun und weist wieder auf den Anfang. Mit einem Bildungsbegriff, der in sich Tradition bewahrte, der behutsam die Lehr- und Bildungsaufgaben erweiterte und der die erzieherischen Gesichtspunkte der organisierten Lehre und zugleich Lebenshaltung einbezog, wurde eine umfassende allgemeine Ausbildung vermittelt, vor allem über sprachliche Kompetenz, aber auch mehr und mehr durch Realien- und musische Kompetenz, um so die notwendige Grundlage des Wissens für das Verständnis nicht bloß des Stoffes als Wissensbasis, sondern auch als einer ethischen Aufgabe und Herausforderung zu legen. Man versucht, den übergeordneten Kanon von Verantwortung und Toleranz als Pflicht zu erkennen und zu vermitteln.

Bekannte Schülernamen beweisen die Kompetenz der Grimmaer Schule auf sehr unterschiedlichen Feldern. Man denkt an Paul Gerhardt, Samuel Pufendorf, den Physiker Ernst Chladni. Vom berühmten, durch Schlichtheit, Volksliednähe und Christlichkeit ausgezeichneten Kirchen-Liedermacher über den Wegbereiter aufklärerischen Denkens zu dem außergewöhnlichen Autodi-

dakten der nach ihm benannten Klangfiguren bis hin zu weiteren herausragenden Persönlichkeiten wird am ehesten deutlich, wie sich die Schule in schwierigen Zeiten immer erneut bewährte, die von dem „ganzheitlichen Aspekt“ nicht lassen wollte und sich immer aufs Neue einem wissenschaftlichen, bildungsorientierten Bildungsbegriff verpflichtet fühlte.

XII.

Dieser Auftrag ist heute nicht weniger als sehr aktuell, denn auch für St. Augustin gilt die Maxime: „scholars must be educated as well as trained“. Dies heißt: Nicht deduktiv vorgehen, sondern induktiv; nicht vom Abstrakten zum Speziellen, sondern vom konkreten Projekt zum abstrakten Verständnis und von hier wieder zu einem konkreten Ansatz kommen. Die Einübung von Denken und Antworten ist so aktuell wie je. Ja, mehr noch. Angesichts der heutigen Herausforderungen, die auch und gerade an die Schule gestellt werden, im Spannungsfeld von „Tradition“ und der Hoffnung, „mit dem Internet“ Probleme zu lösen, ist die vor wenigen Jahren vom japanischen Amerikaner Francis Fukuyama behauptete These vom „Ende der Geschichte“ mehr als aufgehoben und widerlegt.

Auch Fukuyama scheint dies mit seinem neuen Buch „Der große Aufbruch“ gemerkt zu haben; denn Geschichte ging und geht weiter. Der Paradigmenwechsel vom Industrie- und globalkapitalistischen Informationsäkulum – bei Wegfall bipolarer politischer Ordnungen – lässt die heute erkennbaren Verwerfungen und Spannungen dramatisch wachsen. Sei es die zunehmend wachsende und organisierte Kriminalität, die hohe Gewaltbereitschaft, der dramatische Rückgang der Geburtenziffern in den Industriestaaten, der Zerfall der Familie, die hohen Scheidungsraten. Überall zeigt sich ein allgemeiner Wertewandel, der Umbruchzeiten eigen ist und der sich momentan in einem übersteigerten Individualismus und einer „Miniaturisierung der Gesellschaft“ in unterschiedlichster und extremer Gruppenbildung offenbart.

Der allgegenwärtige Wandel der Beziehungen zwischen den Geschlechtern, der „moralische Relativismus“, der Niedergang der Institutionen und der Autoritäten und der damit verbundene Verlust von Vertrauen, der Verlust von „Sozialkapital“ und kultureller Substanz sind Zeichen des Umbruchs, der aber nicht technokratisch zu lösen ist, sondern nur durch die Wiedergewinnung politischer und ethischer Überzeugungen und Traditionen gerade im Blick auf den Aufstieg moderner Netzwerke.

Wie angedeutet, waren im 16. und 19. Jahrhundert die großen Brüche historisch notwendige Zäsuren, die zur Voraussetzung für die Entstehung neuer Gesellschaftssysteme und Spielregeln wurden. Ob Moritz oder Humboldt, sie setzten auf die notwendig zu erneuernden Regelungen im Zusammenleben der Menschen in stabilen sozialen Verbindungen und Institutionen.

Die Erarbeitung und Vermittlung notwendiger Normen hat in der Schule einen notwendigen Katalysator, der sich durchaus – aber nicht sklavisch technoid – mit den Möglichkeiten und Chancen digitaler Entwicklungen zu verbinden hat.

Auch hier ist letztlich, wie zu Moritz' Zeiten, Beharrlichkeit, Wissen und Erinnern gefordert, wobei eines sicher ist, dass sich soziale und ethische Ordnungen nicht automatisch einstellen. „Ob der Pfeil nach oben zeigt“, hängt davon ab, dass die Fähigkeit, den anderen anzunehmen, in Toleranz und wissender Mündigkeit ausgebildet wird und sich auch durchsetzt. Pädagogik, zuweilen ein belächeltes Sujet, ist letztlich die Pflicht jeder Ausbildung. Denn diese Disziplin fordert Verantwortung als Prinzip jeder Bildung und Ausbildung. „Sittliche Vollkommenheit“, so formuliert Seneca – und damit will ich schließen –, „wird nur einem Menschen zuteil, der informiert, durchgebildet und durch ständige Übung zum Höchsten geführt worden ist“. Doch „ad hoc quidem“, für dieses Ziel, „sed sine hoc“, aber ohne dessen Besitz, nascimur, werden wir geboren; und auch bei den besten Naturen gibt es, bevor du sie erziehst, zwar Anlagen zur sittlichen Vollkommenheit, „virtutis materia“, nicht aber Vollkommenheit selbst, „non virtus“.

Verfasser: Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Böhme
TU Darmstadt, Karolinenplatz 3
64 289 Darmstadt

Fußnote: Im Anschluss an vorstehenden Vortrag überreichte Prof. Böhme im Auftrag der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft in Darmstadt als „kleines Angebinde“ die große Bibliotheksreihe der Freiherr-vom-Stein-Ausgabe historischer Originale und eine Wertzusage über 3 TDM für Bücher aus dem Verlagsprogramm der Wiss. Buchgesellschaft und legte den Anwesenden nahe, Mitglied in dieser Selbsthilfeorganisation zu werden.

Sachsens bildungspolitischer Einklang von Tradition und Moderne

oder

DIC, CUR HIC! - Sag, warum hier und jetzt?!

Inzwischen pfeifen es nicht mehr einzelne Spatzen von den Dächern, sondern die wachsenden Probleme des Gymnasiums werden in allen deutschen Bundesländern als a-cappella-Chor vorgetragen: Gedacht als weiterführende Schule auf hohem Niveau, leidet das Gymnasium unter dem Andrang – methodisch wie in seinen Inhalten. In Heidelberg besuchen beispielsweise 65% eines Jahrgangs die dortigen Gymnasien: Zu viele, zu groß und zu unflexibel, um auf die Anforderungswellen von *Globalisierung und Flexibilisierung* mit verstärkter historischer und biographischer Orientierungshilfe sowie auf eine *Dynamisierung der Wissensentwicklung* mit einem geschichtlichen Begriff von

Tradition und Moderne reagieren zu können. Die Gaußsche Verteilungskurve wurde zum Diktat: Auch besondere Begabungen, besondere Lebensumstände überhaupt, können gar nicht mehr zur Kenntnis genommen werden. Was tut ein Staat mit seinen Ressourcen, wenn er schon nicht einmal mehr diejenigen auszubilden in der Lage ist, die Neugierde, Intelligenz und Kreativität mitbringen – *bevor* sie zu 'underachievers' werden?

Ein Antwortversuch auf diese problematische Gemengelage: Im September des Jahres 2001 wird der sächsische Freistaat die Eröffnung einer neuen alten Schule feiern können. Zu den berühmten Schulgründungen der Reformationzeit gehört ein Dreigestirn im Osten Deutschlands, das inzwischen wieder an Glanz gewonnen hat, Schulpforta bei Naumburg, St. Augustin in Grimma, und als letzte wird in Meißen das Sächsische Landesgymnasium, teilweise in den Gebäuden der ehemaligen Fürstenschule, Sankt Afra seine Tore öffnen. Nun sind Schulgründungen oder Schulneugründungen nicht gerade so selten, dass man von ihnen überregional berichten müsste. Auch wenn es so alte Schulen sind wie diese, die durch die Landesordnung von 1543, erlassen durch den Herzog Moritz, den späteren Kurfürsten von Sachsen, gegründet wurde. Wenn Sankt Afra im September 2001 eröffnet wird, beginnt die letzte Phase eines Vorhabens, das vor einigen Jahren begonnen wurde, nämlich die Phase der Realisierung.

Die föderalistischen Bildungsstrukturen in Deutschland nutzend, ergreift der Freistaat Sachsen die Gelegenheit und baut für 300 Internatsschüler auf einem Hügel mitten in der Domstadt Wohnhäuser und restauriert für den Einzug den klassizistischen Schulbau. Was liegt bei dieser so weit östlich gelegenen Schule näher, als dass sie selber nach europäischen Maßstäben konzipiert wird? In ihr trifft nicht nur die humanistische Tradition einer in der Reformation entstandenen Schule auf die deutschen reformpädagogischen Ansätze um die letzte Jahrhundertwende. Hier begegnen sich vielmehr die modernen Anforderungen wie Verantwortung und Eigenverantwortung im europäischen Kontext mit einem traditionsbewussten Bildungsbegriff, der Leistung und Wissen ebenso enthält, wie er seine europäischen Wurzeln und globalen Horizonte kennt.

Von einer solchen Schule zu berichten dürfte denn doch informativ sein. Im Mittelpunkt ihres Konzeptes steht der Gedanke, besonders begabten Jugendlichen einen Ort der Bildung zu bieten. Dabei setzt der Freistaat Sachsen diese im doppelten Sinne humanistische Tradition der Reformationsschule fort, wenn er nämlich das bildungspolitische Bekenntnis des fürstlichen Gründers übernimmt: *Die Lehre sei umsonst!* Der Freistaat gewährt Sozialstipendien! Die deutschlandweite und europäische Ausrichtung dieser Schule gewinnt auch mit dieser Intention an Profil. Aus Deutschland und aus Europa sollen sich hier mehrfach begabte Jugendliche bilden können. Nationale und internationale Verbindungen verweben die Schule ins 'world-wide-web of education'.

Sankt Afra wird als ganztägige Schule in der Einheit von Lehren, Lernen und Wohnen errichtet. Neue und effiziente Unterrichtsmethoden, denen internatsbe-

dingte 'Verschulung' genauso fraglich sind wie der immer noch praktizierte 'Instruktionsunterricht', werden Impulse auf die anderen sächsischen Gymnasien haben. Drei Fremdsprachen, intensives Fremdsprachentraining, teilweise auch Unterricht in der ersten Fremdsprache, sowie eine internationale Lehrerklientel befähigen die Schüler zu Auslandsstudien. Wo immer möglich, werden sie aber schon vorher ermuntert, während der Schulzeit einen längeren Aufenthalt im Ausland zu wählen. Der Bildungsansatz ist 'generalistisch', jeder Afraner widmet sich gleich intensiv sowohl naturwissenschaftlichen wie geisteswissenschaftlichen Studien. *Natur, Gesellschaft* und das *Ich* sind gleichrangige 'Studienobjekte'. Insofern hat die Schule kein einseitiges Profil, sondern sie fördert die Profilierung des Einzelnen entsprechend seiner Begabung.

„Auch soziales Eigentum verpflichtet“: Der Gedanke der Verantwortung und der Eigenverantwortung ist der reformpädagogischen Bewegung aus dem Anfang dieses Jahrhunderts in Deutschland entnommen. Dies wird sich nicht nur in einer außerordentlich differenziert ausgestalteten Schülermitverantwortung erweisen; dies wird sich darüber hinaus auch in sehr viel Eigeninitiative niederschlagen müssen, wenn die Schule wieder zur alten Blüte unter neuen Voraussetzungen und mit neuen Perspektiven kommen soll.

Reformpädagogische Ansätze gingen auch ein ins englische und amerikanische Bildungssystem und kamen von dort wieder zurück. Solche berühmten Schulen wie die United World Colleges standen – zumindest modellhaft – wie ein Menekel an der Wand der Gründungskommission der Schule. Die 'services', gesellschaftlich bedeutsame Hilfsdienste, sind Bestandteil der Schulphilosophie. Sie richten sich auf Hilfsbedürftige unserer Gesellschaft, schließen aber auch unmittelbare Hilfe, beispielsweise in einem örtlichen Sanitätsdienst, ein. So ist von Anfang an die Schule keine 'Glasglocke' – auch nicht für die Schüler. *Services* allerdings sind zugleich auch Vorbereitungen für den zweiten Abschluss, der mittelfristig in Sankt Afra eingeführt werden soll: Das internationale Bakkalaureat. Mit ihm wird neben dem zentralen sächsischen Abitur ein europaweit geltender Abschluss erstmals in Deutschland von einer Schule in staatlicher Trägerschaft angeboten.

Dies alles bedarf weiterhin erheblicher Anstrengungen, von Seiten des Freistaates Sachsen wie von Seiten Dritter. Es bedarf einer klugen Auswahl der Lehrer und einer klugen Auswahl der Schüler.

DIC CUR HIC: Warum hier und jetzt Sankt Afra? Warum in Sankt Afra? Den Imperativ des mittelalterlichen Gelehrten Moscherosch lösen wir an dieser Stelle ein: *Erfahren, erkennen, engagieren und gestalten!*

Für genauere Informationen sei verwiesen auf das *Gründungsbüro des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra für Hochbegabte, Kynastweg 57a,*

D-01662 Meißen, fon: 03521/40 19 88, fax: 40 19 87,

http://www.sn.schule.de/~st_afra sowie e-mail:st.afra@t-online.de

Verfasser: Dr. Werner Esser,
Gründungsleiter St. Afra

(April 2000)

Sächsisches Landesgymnasium St. Afra in Meißen

»Fürstliche« Lernbedingungen anno 1543

Vor mehr als 450 Jahren gründete Moritz von Sachsen drei „Fürstenschulen“. Eine von ihnen war Sankt Afra in Meißen. Es war eine Schule für besonders begabte Kinder im welt-offenen Geist des europäischen Humanismus. Der Mittelpunkt des Weltbildes war der Mensch, und im Mittelpunkt von Sankt Afra stand der Schüler. Für die damalige Zeit war das beispiellos. Und vor allem: Sankt Afra war auch für die Kinder armer Eltern offen. Der Fürst zahlte dann das Schulgeld. Das war auch bei Lessing so. Vielleicht wäre ohne die Förderung in Sankt Afra weder eine „Minna von Barnhelm“ noch ein „Nathan“ entstanden. Dieser sozialen Tradition fühlen wir uns auch bei der Wiedereröffnung verpflichtet. Der Freistaat Sachsen zahlt den Unterricht, die Eltern beteiligen sich entsprechend ihren Möglichkei-

ten nur an den Selbstkosten für Unterbringung und Verpflegung. 2001 geht's los! Sankt Afra startet mit dem Elan des neuen Jahrtausends und mit Lehrern, die im Internat und im Unterricht Mentoren sind. Dazu kommen eine zukunftsweisende Architektur, pädagogisch sinnvolle Trimester-Einteilung, demokratisches Internatsleben und Ganztagsunterricht. Auf die Schüler warten Klassenräume für moderne Unterrichtsformen.

Sankt Afra setzt auf eine Pädagogik, die Interesse an den Unterrichtsthemen weckt. Wir starten mit 100 Schülern für unsere 7. und 10. Klassen. Können Sie sich vorstellen, dass Ihr Kind bei diesem Aufbruch dabei ist? Und dass es Spaß daran hätte, als Gründungsschülerin durch eigenes Engagement die zukünftige Lebens- und Lernstruktur von Sankt Afra mit zu prägen?

Der Mensch lebt nicht vom Kopf allein...

Nichts gegen unseren fleißigsten Datenspei-

cher. Aber der Mensch hat auch noch ein Herz, hat Phantasie, hat eine individuelle Persönlichkeit. Das alles sollte sich bei ihm genauso umfassend bilden und herausbilden wie der Verstand. Das ist die erste Grundlage unserer Pädagogik. Die zweite ist, dass dieses geistige, charakterliche und soziale Wachstum in größtmöglicher Freiheit und mit gegenseitigem Respekt geschieht. Dann kann die Freude am selbstständigen Lernen wirklich zu einem Teil der Persönlichkeit werden, können Kreativität und Mitmenschlichkeit gedeihen.

Die vier Elemente von Sankt Afra

- Intensiv-Unterricht
 - Projektarbeit
 - Internationalität
 - Verantwortungsbe-wusstsein für andere
- Auf diesen vier Säulen steht unser Konzept.

Packender Intensivunterricht

Eine Schule für Hochbegabte braucht Lehrer, die fähig sind, die besonderen Interessen jedes einzelnen Schülers zu erkennen und

individuell zu fördern. Lehrer, die genügend Phantasie und pädagogisches Geschick haben, einen Schüler für die Themen und Lerninhalte zu begeistern. Die Lehrer nutzen dabei vor allem die neuesten Erkenntnisse internationaler Pädagogik. Es werden bis zu vier Sprachen gelehrt: Englisch, eine zweite moderne Sprache und eine Alte Sprache. Eine vierte Fremdsprache kann gewählt werden.

Selbstbestimmte Projekt- und Seminararbeit

Sankt Afra ist ein Schule für Kinder, die's wissen wollen. Schon in der Mittelstufe können sie darum - mit interessierten Mitschülern oder auch allein - selbstgewählte Projekte verfolgen und nach Herzenslust experimentieren und forschen. Dabei verfügen sie über modernste Technik und das breite Hintergrundwissen aus Bibliothek und Internet. In der Oberstufe wird der Anteil des selbstbestimmten Arbeitens immer größer. Workshops, Kolloquien und Symposien

bestimmen das Lernen, man lernt in Seminaren, universitäres Lernen löst allmählich das schulische Lernen ab. Eine Leistungskurskombination der Fächer Geschichte, Politik, Wirtschaft und Recht setzt einen zusätzlichen gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt.

Internationale Lehr- und Lernkultur

Weltoffenheit, globales und vernetztes Denken und die Vorbereitung auf die Welt, in der es immer wichtiger wird, sich international zu verständigen und internationale Erfahrungen zu nutzen, bestimmen dieses Element.

- Gastdozenten halten Vorlesungen und Seminare
- ausländische Gast Schüler bereichern den Unterricht
- in Klasse 10 ist ein Auslandsaufenthalt vorgesehen
- Sprachen lernt man von Lehrern, die aus dem jeweiligen Land kommen
- von der 10. Klasse an gibt es Unterricht für zwei Fächer in englischer Sprache.

Verantwortungsbewusstsein für andere

Die Förderung von Fairness, Kameradschaftlichkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein bestimmt das ganze Schulleben. Die Schülermitverwaltung hat eine zentrale Rolle, die demokratischen Grundtugenden, Kompromissfähigkeit und Toleranz, werden ständig trainiert. Die älteren Schüler tragen Mitverantwortung für die jüngeren, sie übernehmen Patenschaften und die Hausaufgabenbetreuung.

Doch das ist noch nicht alles. Die Schüler engagieren sich mindestens einen Nachmittag in der Woche sozial außerhalb der Schule, zum Beispiel in einem Meißener Altersheim oder bei der Nachhilfe für ausländische Kinder. Die Wahl kann der Schüler selbst treffen. Doch etwas Soziales zu tun, das ist Pflicht.

Leben und Lernen gehören hier zusammen

Das künftige Landesgymnasium entsteht in einem faszinierenden Gefüge von altem Gemäuer aus den Grün-

derjahren und moderner Architektur. Mittel- und Oberstufe haben eine eigene erkennbare städtebauliche Einheit. Die Mensa mit einem Gartenhof und einer gläsernen Cafeteria ist in das architektonische Ensemble ebenso eingebunden wie die Unterrichtsräume. In der räumlichen Struktur spiegelt sich wider, was auch für das Leben der Bewohner gilt: Die Einheit von Leben und Lernen. So wird die gegenseitige Erziehung und das Verantwortungsbewusstsein der Afraner füreinander gefördert. Die Lehrer, als Mentoren und Berater, wohnen in unmittelbarer Nähe und sind jederzeit ansprechbar.

Die Elblandschaft sowie die schöne Stadt Meißener gehören selbstverständlich dazu.

Wir kann mein Kind Afraner werden?

Es gibt vier Voraussetzungen:

1. Ihr Kind muss es wirklich wollen. Es hat keinen Sinn, Kinder gegen ihren Willen zu Höchstleistungen motivieren zu wollen.

2. Ihr Kind muss auch das Leben im Internat wollen. Ein Internat ist eine besondere Art von Heimat, aber eben kein Elternhaus. Es ist eine Entscheidung Ihres Kindes, ob es diese Erfahrung machen will.
3. Ihr Kind braucht eine Empfehlung von seiner Schule.
4. Ihr Kind braucht unsere Zustimmung und muss eine Probezeit bei uns verbringen. Wir können danach erkennen, ob sich Ihr Kind wirklich eignet – und Ihr Kind kann entscheiden, ob es wirklich zu uns will.

Eltern hochbegabter Kinder haben's zuweilen schwer.

Zum einen können Sie die besondere Lernfähigkeit Ihrer Kinder oft gar nicht erkennen, weil sie meistens mit schulischer Unterforderung einhergeht, die dann zu Interesselosigkeit und Leistungsabfall statt zu den angemessenen guten Zensuren führt. Zum anderen werden Eltern, wenn sie die Begabung erkennen

und anderen davon berichten, oft nicht ernst genommen. Wenn die Sprösslinge wirklich besondere Talente haben, wird den Eltern gern Wichtigkeit unterstellt. Wenn Sie dann Ihr Kind lieber etwas durchschnittlicher darstellen, wird die notwendige und mögliche Förderung oft verhindert.

Talente verkümmern, wenn man sie nicht fördert.

Es erschreckt, aber es ist schlicht ein Naturgesetz: Was zu wenig Nahrung und Licht bekommt, kann nicht wachsen und geht ein. Das ist bei Pflanzen so, und bei geistigen Fähigkeiten ist es nicht anders.

Wie viele großartige Talente in wie vielen Generationen sind schon verschenkt worden, nur weil Eltern, Verwandte, Freunde und Schulen nicht genügend Zeit, Geld, Mühe und Talent hatten, sich richtig um das Kind zu kümmern ... Der Freistaat Sachsen jedoch fördert Hochbegabte in seinem Landesgymnasium Sankt Afra in Meißener.

Sankt Afra ist weit mehr als eine Schule. Die früher schon auf Sankt Afra lernten und lebten, haben sich nicht großer Worte geschämt. Wie sagte doch der

Afraner Lessing über seine Schulzeit: „Wie gern wünschte ich mir diese Jahre zurück, die einzigen, in welchen ich glücklich gelebt habe!“ Und was äußerten seine

Lehrer über ihn: „Es gibt kein Gebiet der Gelehrsamkeit, das sein rührender Geist nicht beehrte und ergriffe. Er ist ein Pferd, das doppeltes Futter haben muss.“

Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra

Hochbegabtenförderung

Mit dem
Schuljahr 2001/02

beginnt das neugegründete Sächsische Landesgymnasium St. Afra in Meißen mit einhundert Schülern seinen Unterricht in der

7. und 10. Jahrgangsstufe.

Wir fördern besonders begabte Jugendliche.

Bewerben können sich Gymnasiasten mit

- einer Darstellung der Interessen innerhalb und außerhalb der Schule,
- einer Begründung für die Wahl des Landesgymnasiums St. Afra,
- den letzten beiden Zeugnissen,
- einer Stellungnahme durch einen Pädagogen eigener Wahl
- sowie Unterlagen, die uns Persönlichkeit und Ziele erkennen lassen.

Wir erwarten keine 'Einsteins' oder 'Lessings', sondern neugierige Jugendliche, die über mehr als Talent verfügen, die an der Entwicklung der eigenen Bildung interessiert sind, denen Lernen Freude und das Leben im Internat Spaß machen. Soziales Engagement ist darum ebenso unabdingbarer Bestandteil wie der sprichwörtlich 'helle Kopf'.

Wir bieten so viel Hilfestellung und Entgegenkommen wie nötig und möglich, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Mentoren und Schülern sowie zwischen Schule und Elternhaus. Die Entwicklung eines hohen akademischen Niveaus, eines selbstständigen persönlichen Profils und einer couragierten demokratischen Bildung sind die drei wesentlichen Momente unseres Gymnasiums wie unseres Internates. Muße und Engagement werden sich hier die Waage halten.

Soweit möglich, wird der Freistaat Sachsen bei nachgewiesener Bedürftigkeit, entsprechend einer noch genauer zu bestimmenden Förderlinie, soziale Stipendien ausreichen. Leistungsstipendien und besondere Stipendien einzelner Stiftungen werden vorbereitet.

Die vorstehenden Texte auf den Seiten 1051-54 entstammen dem (mehrfarbigem) Leporello-Album (= Werbe-Flyer) bzw. der Homepage des Afra-Gymnasiums von 2000.

Ein persönlicher Briefwechsel in einer öffentlichen Sache (zwischen 3. Vorsitz. VeF und Staatsminister Kultus)

Prof. Dr. Wilhelm Lutz

Schwarzdornweg 4

65 760 - Niederhöchstadt

Tel. 06173 / 64535, Fax 06173 / 66170

Herrn Dr. Matthias Röblier, Staatsminister für Kultus

Postfach 100910

01 076 Dresden

Betrifft: Landesschule St. Afra in Meißen/Elbe, vorgesehene Eröffnung im

Spätsommer 2001

hier: Inschrift über Hauptportal

30. Januar 2001

Sehr geehrter Herr Staatsminister Dr. Röblier!

Im Zusammenhang mit der vorgesehenen Eröffnung der Landesschule St. Afra erlaube ich mir die höfliche Frage, in welcher Weise die über dem Hauptportal an der Ostseite des Hauptgebäudes von St. Afra angebrachten Worte der Inschrift „Christo Patriae Studiis“, und insbesondere das erste dieser drei Worte: „Christo“, in die Arbeit und in das Leben der Landesschule einfließen werden. Die genannte Inschrift von St. Afra ist im Sommer 1942 entfernt und erst nach mehr als 50 Jahren im August 1994 mit Zustimmung der sächsischen Staatsregierung wieder angebracht worden. Die Entfernung der Worte 1942 wird zu Recht als Ausdruck der ablehnenden Haltung des Nationalsozialismus gegenüber dem christlichen Charakter von St. Afra gewertet, und sicherlich ist auch die Nichtwiederanbringung der Worte „Christo Patriae Studiis“ in den Nachkriegsjahren als Ausdruck der atheistischen Haltung des sozialistischen Herrschaftssystems zu bewerten. Wenn diese Worte nun nach der Wiedervereinigung von den Freunden und Förderern des St. Afra-Gymnasiums wieder angebracht worden sind, so hat dies nicht nur die freudige Zustimmung einer breiten Öffentlichkeit, sondern insbesondere auch die vieler ehemaliger Fürstenschüler gefunden, als unmißverständliches Zeichen des neuen Geistes, der nun wieder über, um und in der Schule von St. Afra wehen wird. In den letzten Jahren seit der Grundsteinlegung bin ich regelmäßig über den Fortgang der Baumaßnahmen unterrichtet worden. Ich nehme an, daß nun auch die Konzeption für die schulische Arbeit der Landesschule und für das Internatsleben von St. Afra klare Konturen gewonnen hat. Ich bitte daher Sie als den verantwortlichen Minister höflich um Auskunft darüber, in welcher Weise sich die Worte der Inschrift in Arbeit und Leben der Landesschule St. Afra widerspiegeln werden. Mit freundlichen Grüßen verbleibe ich

Prof. Dr. Wilhelm Lutz

Sehr geehrter Herr Professor Lutz,

(05.03.2001)

ich möchte mich für Ihre Anfrage in Bezug auf das Verhältnis der wieder angebrachten Inschrift *Christo Patriae Studiis* und dem „Geist“, der in St. Afra wehen und wehen wird, herzlich bedanken.

Auch wenn die wieder angebrachte Inschrift aus den Gründerjahren stammt und hier eine ganz andere Akzentuierung erfahren hat als nach der Reinstallation im August 1994, gehen auch wir von der christlichen Basis des Landesgymnasiums St. Afra aus. Dies hängt nicht zuletzt mit unserem Bildungsverständnis zusammen, das abendländisch orientiert und auf die christlichen Werte beispielsweise der Nächstenliebe zurückzuführen ist. Dementsprechend ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag der sächsischen Schulen auf den ganzen Menschen ausgerichtet und schließt die so genannte Herzensbildung ein.

Wie an jedem anderen sächsischen Gymnasium wird gemäß dem Staatsvertrag evangelische und katholische Religion als Unterrichtsfach angeboten. St. Afra steht aber nicht nur in einer christlichen, sondern auch einer zutiefst humanistischen, weil aufklärerischen Tradition: Im Innenhof findet sich über dem Südportal die Inschrift *Sapere aude*, was bekanntlich soviel heißt: Wage des Wesentliche zu wissen... Und aus diesem Grunde ist es durchaus denkbar, dass ganz im Sinne christlichen Toleranzgebots sich St. Afra auch für andere Konfessionen, beispielsweise der des jüdischen Glaubens, öffnen mag.

Wie Sie aus dem Schulkonzept wohl wissen, ist das soziale Engagement, das unter anderem den Namen der Dienste trägt, eines, das sich ebenfalls im Kern christlich versteht: Bezeichnenderweise hat der Mitgründer der United World Colleges, als er eine vergleichbare Institution unter dem Titel *Services* einrichtete, in den Mittelpunkt und an den Beginn jedes Schuljahres das Gleichnis vom Samariter gestellt. Und dieser Idee verdanken sich die sogenannten *services* oder Dienste.

Wie ich im Übrigen vom Gründungsleiter des Landesgymnasiums weiß, wird er versuchen, in Zusammenarbeit mit der benachbarten Evangelischen Akademie Räume und Formen der Meditation für die Schüler zu reservieren. Denkbar sind ebenfalls Schuljahresanfang- und -endgottesdienste; denkbar ist auch jeden Montag eine 'Andacht', die die Woche eröffnen mag. Diese Details aber gehören zur Gestaltung der Schule, und hier vertraue ich Herrn Dr. Esser wie dem Kollegium von St. Afra auch insofern, dass mit Umsicht und Geschick das Leben in dieser Schule gestaltet wird. Wir haben religiöses Gedankengut den Schülern nahe zu bringen, ohne es ihnen aufzuzwingen.

In diesem Sinne wird das Landesgymnasium St. Afra dem von den ehemaligen Fürstenschülern applizierten Eingangsspruch Genüge tun.

In der Hoffnung, dass Sie auch weiterhin mit kritischem Interesse die Entwicklung des Landesgymnasiums St. Afra verfolgen, verbleibe ich mit freundlichen Grüßen

Dr. Matthias Rößler
Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Der Staatsminister

Sehr geehrter Herr Staatsminister Dr. Rößler!

(17.03.2001)

Ich danke Ihnen für Ihr Schreiben vom 5. März 2001.

Ihre freundlichen Worte, ich möge auch weiterhin die Entwicklung der Landesschule St. Afra mit kritischer Aufmerksamkeit verfolgen, ermutigen mich, meinen Dank für Ihre freundlichen Informationen und Darlegungen mit einigen Fragen und Überlegungen zu verknüpfen.

Ich bin Ihnen für den Hinweis dankbar, daß auch in St. Afra – wie in allen anderen sächsischen Schulen – auf der Grundlage von Grundgesetz, sächsischer Verfassung und Schulgesetz für den Freistaat Sachsen Unterricht in Religionslehre (ersatzweise Ethikunterricht) angeboten werden wird. Ich hoffe sehr, daß es der Schulleitung möglich sein wird, genügend Religionslehrer/Pfarrer für den evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht zu gewinnen, um so den von Ihnen in der Studentafel für Gymnasien vorgegebenen Religionsunterricht abdecken zu können.

Ich freue mich insbesondere über Ihre Zusicherung, daß – über den evangelischen und katholischen Religionsunterricht hinaus – die christliche Grundlage der Landesschule St. Afra im Sinne des Wortes „Christo“ in der über dem Schulportal stehenden Inschrift gesichert sein wird. Ich stimme Ihnen vorbehaltlos zu, daß die Landesschule St. Afra als öffentliche Schule nicht nur Schülern aus christlichen Elternhäusern offenstehen kann, sondern ebenso auch Kindern aus kirchlich nichtgebundenen oder aber sich zu anderen Religionen (Islam, Judentum, Buddhismus u. a.) bekennenden Elternhäusern offenstehen muß. Allen diesen Eltern sollte – bei allem Respekt vor ihrer jeweiligen religiösen Bindung oder aber weltanschaulichen Haltung – die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kinder einer auf christlicher Grundlage geführten Schule anzuvertrauen.

Eine auf christlicher Grundlage geführte Schule wird diesen ihren Charakter aber, so meine ich, auch in ihrem Alltagsleben deutlich werden lassen, etwa im Sinne der von Ihnen angekündigten Andachten zu Beginn einer Woche oder mit Gottesdiensten am Beginn und am Ende eines Schuljahres – und sicherlich auch in anderem mehr. Ich stimme Ihnen zu, daß diese Andachten und Gottesdienste nicht für jedermann verpflichtend sein können, sehr wohl aber als ernsthafte Angebote für Lehrer und Schüler verstanden werden müssen. Das uns Christen aufgegebene Gebot der Toleranz sollte, so meine ich, nicht als Aufforderung zur Gleichgültigkeit gegenüber dem mißverstanden werden, was uns Christen wesentlich ist. Ich gehe davon aus, daß Sie dies ebenso sehen wie ich. Ich begrüße auch die von Ihnen vorgesehene enge Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie in der Freiheit 16.

Ich stimme mit Ihnen überein, daß der Dienst am Nächsten Ausdruck christlicher Haltung ist, doch ich meine, daß damit der Anspruch, eine Schule auf christlicher Grundlage zu führen, noch bei weitem nicht erfüllt sein kann. Wir sind uns sicherlich einig darin, daß Christsein mehr beinhaltet als dies, und wohl auch darin, daß das Christentum mehr ist als nur ein Lehrgebäude für

das tägliche Leben. Ich frage deshalb, ob „die Dienste“ – oder neudeutsch: Services – nicht doch noch einer überzeugenderen Begründung bedürfen, wenn denn, wie dies vorgesehen ist, die Landesschule St. Afra auf christlicher Grundlage geführt werden soll.

In den mir wohlvertrauten Worten „sapere aude“ sehe ich gleich Ihnen eine sinnvolle Ergänzung der eben aufgezeigten Ausrichtung der Landesschule St. Afra, auch wenn ich diese Worte im Sinne von Horaz etwas weiter fassen möchte: nicht nur beschränkt als Aufforderung, „das Wesentliche zu wissen“, sondern als nachdrückliche Ermunterung („aude“/„wage, sei begierig“), weise zu sein. Die Befolgung dieser Worte steht auch, so meine ich, in vollem Einklang mit dem Anspruch der Sächsischen Staatsregierung, mit der Landesschule St. Afra eine Schule mit besonderem Charakter und mit hohen Leistungsanforderungen den Eltern und Schülern in Sachsen (und sicherlich auch darüber hinaus) anzubieten. Hiermit stimmt auch das „Studiis“ der Inschrift über dem Hauptportal der Schule überein.

Sehr geehrter Herr Staatsminister, ich hoffe, daß alle Vorarbeiten für die Wiedereröffnung der Landesschule St. Afra nach mehr als einem halben Jahrhundert der Irrungen und Wirrungen bald zu einem guten Abschluß geführt werden können. Sollte ich Sie in manchem vielleicht mißverstanden haben, so bitte ich Sie höflich, mich dies wissen zu lassen; wenn aber nicht, würde ich die Entwicklung der Landesschule St. Afra in der aufgezeigten Richtung begrüßen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Wilhelm Lutz

Haben Sie es gewußt?

Ich habe es jedenfalls nicht gewußt, und man kann annehmen, daß auch die meisten oder vielleicht sogar alle ehemaligen Fürstenschüler keine Ahnung davon hatten. Für mich war es auf alle Fälle etwas Neues. (Im Archiv hatte ich keinerlei Hinweise gefunden.) Die Rede ist von sächsischen Landesschulen für Mädchen.

Bei seinen Recherchen in Bibliotheken und Archiven stieß ein befreundeter Württemberger – ehemaliger Maulbronn-Schüler, emeritierter Chef des Karlsruher Oberschulamtes und Bewunderer der sächsischen Fürstenschulen – auf diese ungeahnte Tatsache. Dem Archiv überließ er Kopien einschlägiger Abhandlungen. Es handelt sich dabei um einen Beitrag von Julius Richter „Die Anfänge der Mädchenschulen in Sachsen“ (veröffentlicht in der „Festschrift zum 80. Geburtstag des Oberschulrates Dr. Georg Müller im Auftrag der Sächsischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, herausgegeben von Theodor Fritsch, Verlag Carl Merseburger, Leipzig 1930) und um den Beitrag von Hermann Gutbier „Eine staatliche Mädchenschule des

16. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Mädchenschulwesens“ (in „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“ XVI. Jahrgang Nr. 30. 1889).

Weitere Informationen zum Thema bietet Gottfried Uhlig in seiner Schrift „Geschichte des sächsischen Schulwesens bis 1600“, wovon aber das Archiv bislang noch keine Kopie besitzt.

Aus den zitierten Unterlagen geht hervor, daß Moritz von Sachsen schon im Jahre 1546 bekundete, er wolle auch für Mädchen 3 Landesschulen errichten. Die damaligen politischen und militärischen Ereignisse verhinderten aber die Ausführung seines Planes.

Dieses Vorhaben zu verwirklichen blieb erst seinem Bruder und Nachfolger Kurfürst August vorbehalten. Auf mehrmaliges Ansuchen der Landstände entschloß er sich im Jahre 1555, an die Ausführung des Vorhabens zu gehen. In ähnlicher Weise wie die von seinem Bruder gegründeten 3 Fürstenschulen für Knaben stattete er die 3 Mädchen-Landesschulen mit eingezogenem Klostergut aus. Diese neuen Schulen sollten in Freiberg, Langensalza und in Mühlberg gegründet werden.

Für die beiden erstgenannten Schulen waren je 40 Mädchen vorgesehen, für Mühlberg 30 Mädchen – Zahlen, die nie erreicht worden sind, wie sich später in der Praxis herausstellen sollte.

Das Aufnahmealter wurde auf mindestens 7./8. Lebensjahr und höchstens 12. Lebensjahr festgesetzt.

Die Schulzeit wurde für 4 Jahre vorgesehen. Kost, Lehre und Wartung sollten unentgeltlich sein.

Bei der Auswahl der Zöglinge sollten Töchter unvermögender Eltern bevorzugt werden. In Mühlberg wurde aber auch über die Aufnahme adliger Mädchen verhandelt (24.01.1556).

Lehrkräfte und Betreuer sollten Frauen sein.

Wie bei den fürstlichen Knabenschulen erhielten auch hier bestimmte Städte das Recht, eine oder mehrere Schülerinnen zur Aufnahme in die Schulen vorzuschlagen.

Schon am 03.12.1556 wurde die Freiburger Mädchen-Landesschule eröffnet, die im Kloster des Ordens „De poenitentia Beatae Mariae Magdalенаe virginis“ untergebracht wurde. Die pädagogische Leitung übernahm die ehemalige Priorin Katharina von Schönberg. Mit ihrem Tode, der zeitlich nicht festgestellt ist, scheint die Schule wieder eingegangen zu sein. Denn die Bemühungen der Kurfürstin Anna, Ersatz zu schaffen, scheiterten am Widerstand des Freiburger Rates.

Über das Schicksal der Mädchen-Landesschule in Mühlberg sagen die Unterlagen kaum etwas aus. Es ist anzunehmen, daß auch sie – wie die beiden anderen Mädchen-Landesschulen – nicht alt geworden sind.

Dafür gibt es aber reichlich Auskunft über das Schicksal der Mädchen-Landesschule Langensalza. Sie wurde zu Neujahr 1557 im ehemaligen Weißfrauenkloster eröffnet. Bei der Eröffnung zählte sie nur 9 Schülerinnen. Die Anstalt

schloß bereits am 11.10.1561 ihre Pforten wieder. Da waren auch nur 11 Schülerinnen vor Ort – ein Zeichen dafür, daß wenig Begehrt nach dieser Schule vorlag.

Die beiden Zuchtmeisterinnen in Langensalza – ihre Namen sind nicht bekannt – hatten die Aufgabe, die Mädchen in Gebet, Schreiben, Lesen, Singen, Zucht, guten Sitten, Mäßigkeit und Ehrbarkeit zu unterweisen. Hinzu kamen noch Unterweisungen in Reinigungsarbeiten, Bürsten und Flechten, wie es die Anweisungen beinhalten.

Nicht nur Wohnung, Unterhalt und Lehre waren frei, auch die Kleidung und Lehrmittel wurden kostenlos geliefert.

„Jedes Mädchen soll jährlich einmal in Meißenisch oder dergleichen gemeines Tuch gekleidet und ihnen diese Kleider auf Kosten der Schule gemacht, doch ohne Verbrämung, und jeder 10 Ellen Leinwand und 4 Paar Schuhe im Jahr, ABC-Bücher, Katechismen und Evangelienbücher, Papier, Tinte und Federn gegeben werden.“

Die Aufsicht über die Schule war einem Verwalter übertragen worden. Zur Unterhaltung der Langensalzaer Mädchen-Landesschule hatte Kurfürst August die Einkünfte mehrerer eingezogener Klöster angewiesen, so die des Weißfrauenklosters St. Maria Magdalena zu Salza, in dessen Räumen die Schule eingerichtet worden war, dann die Einkünfte des Augustinereremitenklosters und der Propstei St. Georg in Salza, ferner die Nutzungen des Klosters zu Kölleda und des Klosterhofs zu Nauendorf, der vordem zum Kloster Annrode auf dem Eichsfelde gehört hatte. Von der gesamten Jahreseinnahme dieser Klöster mußten interessanterweise auch 300 Gulden jährlich an die Schule zu Grimma abgeführt werden.

Abschließend kann man feststellen, daß der Aufbau dieser 3 Mädchen-Landesschulen fast genau dem unserer Fürstenschulen entsprach. Aber im Unterschied zu diesen gewannen die neuen Schulen kein großes Interesse im Lande, so daß deren Auflösung zwangsläufig war.

Kurt Schwabe
(Anschrift siehe Umschlagseite)

März 2001

Die Beziehungen zwischen St. Afra und St. Augustin

Im SAPERE AUDE-Heft 46 vom Juni 1999 bezweifelte Roland Gründel (A 1939a) auf Seite 931, daß es zwischen den Fürstenschulen in Meißen und Grimma interne Kontakte wesentlicher Art gegeben hat. Er schrieb damals, nach Auskunft „Kundiger“ wäre die einzige Berührung zwischen den Schulen die Ruderregatta nach dem Vorbild Cambridge/Oxford gewesen.

Da ich aus eigenem Erleben ganz anderer Meinung war, hatte mir Gründels Feststellung keine Ruhe gelassen, und so forschte ich im Archiv nach entsprechenden Aussagen. Es lag nahe, zu dieser Frage zunächst einmal die

Jahresberichte beider Schulen und dann die Schulperiodika „Bote von St. Afra“ und „Augustiner Blätter“ zur Klärung heranzuziehen.

In allen diesen Veröffentlichungen konnte man fündig werden. Zur Aufklärung dienten in besonderem Maße die in allen Jahresberichten enthaltenen „Chroniken des Schuljahres“, in denen häufig unter dem Untertitel „Die Beziehungen zu den Schwesterschulen“ informiert wurde. Diese Mitteilungen wurden noch unterstützt durch die Beiträge in den beiden Schulzeitschriften aus der Sicht der Lehrer und Schüler.

Aus allen Unterlagen wird ersichtlich, daß es immer rege Beziehungen zwischen den Fürstenschulen gegeben hat, auch mit Schulpforta.

Ein wichtiger Punkt war dabei, daß es im zweijährigen Turnus – und das schon vor 1900 und bis in die dreißiger Jahre hinein – regelmäßige Fürstenschullehrerzusammenkünfte gegeben hat, die alternierend an den 3 Schulen stattgefunden haben. Daß dabei nicht nur privatpersönliche Beziehungen gepflegt wurden, sondern auch schulische und pädagogische Fragen behandelt wurden, liegt auf der Hand.

Ganz besonders eng wurden die Beziehungen zwischen St. Afra und St. Augustin ab 1924, als Georg Fraustadt – selbst Schüler und auch Lehrer auf St. Afra – das Rektorat in Grimma übernahm. Er organisierte alljährliche gegenseitige Besuche. An den Stiftungsfesten der Schulen nahmen als Gäste regelmäßig Lehrer- und Schülerabordnungen der anderen Fürstenschule teil. Gleiches galt für die Dezennalfeierlichkeiten, für Theateraufführungen, für Musikaufführungen. An den afranischen Novemberbällen nahmen als Gäste auch Lehrer- und Schülerabordnungen aus Grimma teil und umgekehrt auch Gäste aus Meißen an den Grimmaer Theaterbällen im Februar. Derartige Besuche galten übrigens auch für die Martinispiele in Schulpforta.

So war es auch selbstverständlich, daß zu den Altafranerabenden in Meißen auch Altaugustiner eingeladen waren. Daß die Altaugustiner sich dann in Grimma revanchiert haben, ist sicher.

Rektor Dr. Fraustadt erweiterte auch die Schulsportfeste, die meist in Verbindung mit dem Stiftungsfest stattfanden, durch Einbeziehung jeweiliger Schülerabordnungen der anderen Fürstenschule.

In diese Schulsportfeste eingebunden waren dann auch die von Gründel erwähnten Ruderwettkämpfe. Beide Schulen besaßen Sportboote, mit denen sie sich im Wechsel auf Elbe und Mulde harte Kämpfe lieferten mit wechselnden Siegern. Das war aber meines Wissens kein jährlicher Wettkampf, sondern eher sporadischer Art, je nachdem, ob man eine schlagkräftige Vierer- oder Zweiermannschaft besaß.

Die Beziehungen zwischen beiden Schulen brachen leider ab, als Rektor Dr. Fraustadt 1938 „gegangen wurde“ und ein typischer NS-Rektor in Grimma sein Nachfolger wurde.

In den letzten Kriegsjahren wurden an beiden Schulen aus Papiermangel sowohl die Jahresberichte als auch die Schulzeitschriften eingestellt, so daß weitere Erkenntnisse nicht mehr möglich waren. Man kann aber mit Sicherheit

davon ausgehen, daß es wohl auf Grund der politischen und militärischen Situation keine Beziehungen untereinander mehr gegeben hat.

Kurt Schwabe
Archivar des VeF
Anschrift siehe Umschlagseite

März 2001

Ecce quomodo moritur iustus Vom altkirchlichen Responsorium zur afranischen Ecce-Feier

„Uns allen ist die Feier der Toten in St. Afra unvergesslich. Auch dem Knaben ging da schon eine Ahnung auf, was gelebtes Leben an Schicksal im Bösen und Guten in sich birgt, und eine Ahnung davon, was jene letzte Grenze bedeutet, die allem Menschlichen gesetzt ist. Und wem von uns hat sich nicht tief in die Seele geprägt der feierliche Augenblick, da nach dem Verlesen der Namen erklang das *Ecce quomodo moritur iustus et nemo percipit corde?*“
Treffender kann man nicht beschreiben, was jeden Afraner beim Anhören oder Mitsingen des *Ecce quomodo moritur* bewegte, als es Christian Hartlich (A 20) in diesem Vorwort zum 49. *Ecce*-Heft gesagt hat. Mir selbst hat sich dieser Gesang unauslöschlich eingepägt, als ich als Präzentor das letzte *Ecce*, das 1942 in der Aula erklang, in Vertretung des erkrankten Musiklehrers, Studienrat Helm, dirigieren durfte. In der Zwischenzeit wurde die Motette, wenn immer möglich, bei den Zusammenkünften der ehemaligen Fürstenschüler gesungen, aber nie hat jemand ihre Herkunft und ihre Verwendung in der Liturgie hinterfragt. Das soll im folgenden geschehen.

I.

In der Vulgata kommt der Text in der uns bekannten Fassung nicht vor. Seine Ursprünge reichen wahrscheinlich in die vorgregorianische Zeit zurück, basieren wohl auf der alten lateinischen Bibelübersetzung, der sogenannten *Itala*, und wurden so in das große Choralwerk des Papstes Gregor I. (Papst von 590 bis 604) übernommen.

Die erste erhaltene Aufzeichnung unseres *Ecce*-Textes findet sich im Antiphonarium Hartkeri Tomus II. (geschrieben um das Jahr 1000) in der Stiftsbibliothek St. Gallen, Codex 391. Der Text ist dort Responsorium zum Karsamstag und gehört in das Offizium, also das Stundengebet, nicht in die Messe. Bei Hartker steht:

R[esponsorium] *Ecce quomodo moritur iustus & nemo percipit corde. viri iusti tolluntur & nemo considerat. A facie iniquitatis sublatus est iustus. Et erit in pace memoria eius.*

V[ersus] *In pace factus est locus eius & in sion habitatio eius. Et erit*

Über den Worten ist die Melodie in Neumen aufgezeichnet, die damals für den gregorianischen einstimmigen Gesang üblich waren, deren Transkription in moderne Notenschrift jedoch noch nicht überzeugend geglückt ist. Das Responsorium besteht aus einem biblischen Text (hier Jesaja 57, 1-2) und einem Psalmvers (Psalm 76,3). (Ein Vergleich mit der Lutherübersetzung macht deutlich, dass bei der lateinischen Fassung ältere Gestalter am Werk waren.) Nach dem Absingen des Psalms wurde der zweite Teil des Responsoriums von der Schola wiederholt.

Das altkirchliche Responsorium hat die Reformation D. Martin Luthers überstanden. Im – nach dem Drucker genannten – Bapst'schen Gesangbuch, Leipzig 1545, dem letzten, das dem Reformator vor seinem Tod vorgelegen hat und von ihm mit einer Vorrede versehen wurde, findet sich folgender Text (den kundigen Lateiner wird es nicht stören, dass der Buchstabe v mit einem u wiedergegeben ist) mit einer gregorianischen Melodie in Hufnagelschrift:

LXXXII. *Ecce quomodo moritur iustus, & nemo percipit corde, viri iusti colliguntur, & nemo considerat, Ante faciem calamitatis colligitur iustus. Intra in pacem & quiescit in cubili suo, qui recte ambulavit.*

[Versus] *Et ipse in iusticia uidebit faciem Dei, satiabitur cum euigilauerit in similitudine eius. Intra in pacem*

Bereits in diesem Gesangbuch steht das Responsorium in seiner Doppelfunktion als Teil des Karsamstags-Offiziums und als Begräbnisgesang. Offenbar wurde in dem „*iustus*“ nicht nur der gekreuzigte Christus, sondern – bei anderer Gelegenheit – auch ein verstorbener Christ, der (nach Römer 5,1) im Glauben gerechtfertigt ist, gesehen.

II.

In der Renaissance begann man in der katholischen Kirche, die Liturgie reicher zu gestalten und die gregorianischen Gesänge durch neukomponierte Motetten zu ersetzen. Zu diesem Zwecke schuf der Krainer Jacobus Handl, genannt Gallus, einen Zyklus von Motetten, die er in seinem *Opus Musicum* 1587 im Druck veröffentlichte. Unser *Ecce* steht im zweiten Band dieses Werkes:

SECUNDVS TOMVS
MUSICI OPERIS. HARMO-
NIARVM QVATVOR. QVINQVE. SEX OCTO
ET PLVRIVM VOCVM, QVAE EX SANCTO CATHOLICAE
ECCLESIAE VSV ITA SVNT DISPOSITAE, VT
omni tempore inseruire queant.
Ad Dei Opt: Max: laudem, & Ecclesiae sanctae decus,
AVTHORE
Iacobo Händl
PRAGAE. TYPIS NIGRINIANIS. Anno M. D. LXXXVII.

Die von Gallus komponierte vierstimmige Motette entspricht in ihrer Anlage genau dem altkirchlichen Responsorium: Der erste Teil enthält das Responsorium nach Jesaja, der zweite ist mit „secunda pars“ überschrieben. bringt zuerst den Psalmvers und wiederholt danach den Schluss des Responsoriums. Die melodische Gestalt ist mit Tonwiederholungen und Sekundsritten noch ganz dem gregorianischen Rezitationston verpflichtet. lässt aber z. B. in der emphatischen Wiederholung der Zeile „et nemo percipit corde“ bereits Stilelemente der aufkeimenden Barockzeit erkennen. Mit dieser Motette ist Gallus ein Meisterwerk gelungen, das zu Recht die Jahrhunderte überdauert hat.

Schon bald nach Erscheinen muss das Opus musicum in die Hände des Portenser Kantors Seth Calvisius gekommen sein, denn in seiner 1592 erschienenen Melopoiia zitiert er bereits daraus. Calvisius, von 1582 bis 1594 Kantor in Pforta, wurde anschliessend Thomaskantor in Leipzig und starb in diesem Amt am 24.11.1615. Er war ein profunder Kenner des Gallus'schen Werkes und bringt auch in seinen im Jahre 1600 erschienenen „Exercitationes musicae duae“ insgesamt 29 Beispiele von Gallus-Kompositionen. 17 Motetten von Jacobus Gallus enthielt außerdem die von Calvisius angelegte Sammlung, aus der in Pforta vor und nach den Mahlzeiten gesungen wurde.

Während des Kantorats von Calvisius war ab 1591 Erhard Bodenschatz aus Lichtenberg bei Hof Alumnus Portensis. Er wurde, nach einem Studium in Leipzig, 1601 Nachfolger seines einstigen Lehrers im Portenser Kantorenamt, aus dem er aber bereits 1603 in eine Pfarrstelle in Rehhausen bei Pforta wechselte. 1603 gab er eine Motettensammlung heraus mit dem Titel

Florilegium
SELECTISSI-
marum Cantionum, præstantissimo-
rum ætatis nostræ autorum, 4.5.6.7. & 8.
Vocum,
In illustri Gymnasio Portensi, ante & post ci-
bum sumtum, nunc temporis vsitatarum, in gloriam
Dei, scholæ decus, & studiosæ iuventutis
vtilitatem.

Den Grundstock zu dieser Sammlung hatte er von seinem Vorgänger Calvisius bereits vorgefunden. Unter den 17 Gallus-Motetten befand sich auch als Nr. 64 das Ecce quomodo moritur iustus. Im Jahre 1618 erschien eine zweite Auflage, nun unter dem Titel „Florilegium Portense“, der sich inzwischen eingebürgert hatte, und ihr folgten noch ungezählte weitere bis in das Jahr 1747. Das Florilegium Portense gehörte also mehr als hundert Jahre zum eisernen Bestand der lutherischen Kirchen und Schulen. Während dieser ganzen Zeit behielt die Ecce-Motette ihre Doppelfunktion sowohl als Bestandteil der im Lektionston abgesungenen Passion am Palmsonntag oder Karfreitag wie auch als Begräbnismotette. Arnold Schering berichtet in seiner „Musikgeschichte Leipzigs 1650 – 1723“ (S. 22): „Nach beendigtem Vortrage [der Passion nach

Matthäus], der ohne jede gesangliche Mitwirkung der Gemeinde stattfand, von dieser aber stehend mitangehört wurde, erklang vom Chor herab Jakob Gallus' altberühmtes feierliches Sterbelied 'Ecce quomodo iustus'.“ Und vom Leichensingen der Thomaskantorei schreibt er (S. 80): „Bei Standespersonen beschränkte man sich nicht auf Sterbechoräle vom Haus bis zur Kirche. Schon vor der Tür des Trauerhauses vielmehr, ehe die Prozession anging, stellte sich der Chor auf und figurierte Lieder und Motetten, das 'Nunc dimittis', das 'Media vita', 'Si bona suscepimus', Gallus' 'Ecce quomodo' oder ähnliches aus Bodenschatz's und Vulpius' Sammlungen.“

III.

Im 18. Jahrhundert setzte abermals ein Stilwandel in der lutherischen Kirche ein. Für die lateinisch gesungenen Teile der Liturgie (Gloria und Credo in der Messe, das Magnificat in der Vesper) wurde nun die deutsche Fassung verwendet. Die einstimmig gesungene Choralpassion, in der nur die Turbae (die Worte der Jünger oder des Volkes) dem Chor zufließen, musste dem Passionsoratorium Bach'scher Prägung weichen. Da hatte auch die Ecce-Motette des Jacobus Gallus keinen Platz mehr. Aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind keine Belege für ihre Verwendung bekannt.

Im 19. Jahrhundert erwachte ein neues Geschichtsbewusstsein, dessen bedeutendster Vertreter der Historiker Leopold v. Ranke (1795–1886) wurde. Es war also ein Zeichen der Zeit, dass man in den Fürstenschulen dem Gedanken der Pietas vermehrt Aufmerksamkeit widmete, was zur Einführung der Ecce-Feiern führte.

Bei Theodor Flathe, dem Geschichtsschreiber St. Afras, sucht man allerdings vergeblich nach einer Notiz über die Ecce-Feier. Vom Beginn dieser Feiern, die bis zum Jahre 1942 in ununterbrochener Folge stattfanden, berichtet das Afranische Merkbuch, erstmals herausgegeben von den Mitgliedern des afranischen Kollegiums am 370. Stiftungstage der Landesschule, 3. Juli 1913: „Eine der ernstesten Feiern, die in gleicher Weise die enge Zusammengehörigkeit der ganzen grossen Schulgemeinde zutage treten lässt, ist die auch von ehemaligen Afranern und Fürstenschülern überhaupt besuchte Ecce-Feier, die, nach dem Vorgange der Schwesteranstalt Schulpforta seit 1860 am Vorabend des Totensonntags in der Aula abgehalten, dem Gedächtnis der im Laufe des letzten Jahres verstorbenen Afraner gewidmet ist.“

Die zweite Auflage des Afranischen Merkbuches aus dem Jahre 1929 enthält diesen Passus nicht mehr. Die Ecce-Feier wird im Kapitel „Pietas Afrana“ lediglich erwähnt. Sie war wohl inzwischen so zum selbstverständlichen Bestandteil des Schuljahres geworden, dass man über ihre Einführung nicht mehr nachdenken musste.

Die Motette des Jacobus Gallus brauchte man auch nicht mehr aus dem alten Florilegium Portense zu singen. Längst war sie in allgemein zugänglichen Neuausgaben verfügbar. Franz Wüllner hatte sie 1880 in seine „Chorübungen“ aufgenommen, im sogenannten „Kaiserliederbuch“ 1906 steht eine Bearbei-

tung für Männerchor von Eusebius Mandyczewski in As-Dur, in der Ausgabe für Gemischten Chor von 1915 das Original in Es-Dur, 1927 erschien von Ernst Dahlke „Das deutsche Lied. Chorbuch für den gemischten Chor höherer Lehranstalten“, aus dem noch zu unserer Afranerzeit alljährlich das Ecce gesungen wurde.

In diesem Jahr 2001 wird St. Afra aufs Neue seine Tore öffnen. Neue Lehrer, neue Schüler und neue Gebäude werden bereit sein, pädagogische Vorstellungen für das 21. Jahrhundert zu verwirklichen. Werden sie sich auch der langen Vergangenheit dieser Schule bewusst sein und wird, wie früher, am Vorabend des Totensonntags in der Aula das Ecce quomodo moritur iustus erklingen?

Albrecht Tunger (A 38)
Boden 169
CH-9043 Trogen

(Februar 2001)

Redaktionelles und Persönliches von Heft zu Heft bzw. vom Vorgestern zum Übermorgen

Aus Sicht des Redaktions-Sekretärs hat auch das Heft 47 vom Juni 2000 keinen nennenswerten Meinungsaustausch ausgelöst oder gar gefördert. Beklagt wird S. 1014 unten (vorletzte Zeile) der Druckfehler „Die Konfession herauszugeben“ statt herauszuheben. Beanstandet wird auf S. 1017 gegen Ende der Buchvorlage die saloppe Bezeichnung „(kurz) SS-Heimschule“. Eine solche Bezeichnung tauchte in amtlichen Papieren nicht auf und sollte darum auch nicht nachträglich verwandt werden.

Günter Teicher (A 42) macht über Günter Froberg (A 42) in Verbindung mit der Buchvorlage S. 1015-17 aufmerksam auf ein Buch von Harald Scholtz, Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973. 427 Seiten, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Der Erlass für die Errichtung der „Deutschen Heimschulen“ stammt vom 24.8.1941 und führte 1942 zur Gründung von 20 Heimschulen und 1943 zum Bestand von 35. Afra/Meißen wird nach dem bekannten Bericht von Dr. Siegfried Lorenz, Afra 1942-50, abgehandelt. Plön als Muster-Heimschule herausgestellt. Ebenso die Zwangs- und Strafversetzung 1943 nach Prag.

Die Wortmeldung von Johannes Körner (A 33) erhielt eine lebhaftere Zustimmung, und mit gleicher Feder wurde die Wortmeldung von B.-E. Köhler (A 40a) vehement attackiert.

Ein wenig unterhalb des schon erreichten Niveaus der Betrachtung. Denn wenn über den afranischen Dreiklang CHRISTO PATRIAE STVDIIS in seiner Zeitgebundenheit und -losigkeit nachgedacht wird, sollte die Basis des Gespräches nicht mehr das blaue Afrabuch von 1929 sein, sondern die kollektive Aufbereitung der Problematik in S.A. 30, 1989, 378-385 (vgl. S. 387 Nr.

4), vorgetragen von Friedrich Grössel, einem Juristen.

Ganz aktuell zu inhaltlichen Fragen siehe in diesem Heft S. 1055. ff. den Briefwechsel Lutz/Rößler.

Zwischen Heft 47 und Heft 48 S.A. hat sich der Wechsel vom 20. Jh. ins 21. Jh. vollzogen. Ein willkommener Anlass, Rückblick zu halten und einen Ausblick zu versuchen. Keineswegs auf alle Aspekte von Vergangenheit und Zukunft. Beschränkung sei angesagt auf den Verein (ehem. Fürstenschüler) und auf das Vereinsorgan SAPERE AVDE.

Die 1960 begründete Zeitschrift für die Unterrichtung der Mitglieder des Vereins griff mit ihren Untertiteln – Bote von St. Afra und Augustiner Blätter – die Mitteilungsblätter der jeweiligen Schule auf und wählte den Leitspruch der ‚Wahrheitsfreunde‘ Sapere Aude zum Titel der Zeitschrift. Beim ‚Boten von St. Afra‘ war das Motto lediglich Untertitel.

Werner Behr (G 1936) verdanken wir eine verdienstvolle Zusammenstellung (1998), was in Sapere Aude und in den Augustiner Blättern abgehandelt wurde (befindet sich beim Vereins-Archiv oder wird dorthin abgegeben).

Themen der Schulgeschichte wurden in den Heften 8-9, 15-21, 29 und verstärkt ab 1990 (Heft 31 ff.) erörtert. Der besondere Aspekt der Schulen im 3. Reich spielte in den Heften 14 u. 15 S.A. eine Rolle. Doch ließ man – m.E. (!) – die Sache in einer merkwürdigen Schwebelage. Der Hauptartikel malte ein Bild von Afra als einer antifaschistischen Hochburg, dem in einer Wortmeldung behutsam widersprochen wurde. Die geschichtliche Wahrheit scheint noch nicht erforscht, dargestellt.

Meines Wissens haben auch Examensarbeiten der Pädagogischen Hochschule Dresden in den 80er Jahren nicht viel erhellt.

Aus der Schulgeschichte Grimmas wurde besonders der allzu sorglose Umgang einiger Oberen der Stadt und der Schule mit den materiellen Traditionsgütern von St. Augustin – Gebäude, Standbilder, Buchschätze – in den Jahren der DDR kritisch beleuchtet.

Internats- und Erziehungsprobleme wurden thematisiert in den Heften 9 u. 13, 20-27 S.A., in Beiheft 3 und verstärkt ab Heft 32, 1990, mit Blick auf die Neugründung Afras und in dessen Gefolge St. Augustins.

In S.A. wurde intensiv auch über die Schulgründung in Meinerzhagen (1968) nachgedacht und 1988 der 20. Jahrestag der Schule gewürdigt.

Die Geschichte des Vereins ehem. Fürstenschüler wurde erst jüngst, in Heft 46 S.A., überblicksartig dargestellt. Hierzu seien ein paar persönliche Betrachtungen erlaubt. Der (Vor-)Verein, 1875 als Geselligkeitsclub rund um Dresden gegründet, kam nicht so recht auf feste Gleise, sondern schlingerte und krieselte. Die Wiederbelebung von 1886 rückte als Vereinsziel „die Unterstützung bedürftiger Fürstenschüler“ – erstaunlich, dass es die Ausgangs des 19. Jh. gegeben hat! – in den Vordergrund. Ferner die „Pflege der Anhänglichkeit der ehem. Fürstenschüler an ihre Schule(n)“ und die „Förderung des Zusammenhalts“.

Mit mehr als 2000 Mitgliedern blühte der (Vor-)Verein: freilich war der jährliche

Beitritt aller Abiturienten wohl eher Brauch als persönliches Bekenntnis. Dass es – wohl seit 1926 – neben dem VeF auch einen PförtnerBund gibt, wird weder gesagt noch hinterfragt.

Dass in der DDR „alle Vereine verboten und aufgelöst“ wurden (S. 947 unten), hätte ich gern von einem Juristen bestätigt bekommen. Mir wurde vom Vereinsregister Berlin-Charlottenburg die Auskunft gegeben, dass die DDR um 1975 eine Neuregistrierung von Vereinen verlangte und dass diese Anmeldung oft unterblieb bzw. nicht genehmigt wurde.

Ob nun der VeF in der DDR verboten wurde oder eben dort nicht neu angemeldet, bleibe offen. Um so lauter müsste von dem Mut und der Zivilcourage von Dr. med. Streckfuß (A) und Pfarrer Wielepp (G) gesprochen werden, die die ehem. Fürstenschüler in der DDR jeweils am letzten Juni-Sonnabend in Meißen zusammenbrachten. Was das bedeutete, kann richtig nur ermaßen und einschätzen, wer 40 Jahre unter den Bedingungen der DDR lebte und in Meißen dabei war. Dank, Dank und nochmals Dank für diesen Mut!

Ich hoffe – kann es aber in Heft 46 S.A. nicht nachlesen –, dass bei der Neugründung West des VeF als Zweck des Vereins die Errichtung von Meinerzhagen festgeschrieben wurde. Und zwar gemeinsam vom PförtnerBund, von St. Afra und St. Augustin und weiteren Beteiligten.

In der Darstellung der Vereinsgeschichte (S. 948 oben) werden wir sehr schnell ins Jahr 1992 katapultiert, in eine Satzung des VeF, der nur noch Grimma und Meißen umschloss. In dieser Satzung ist der Zweck des Vereins so aufgefächert, dass ich seit 9 Jahren nicht mehr präzise auf die Frage antworten kann: Cui bono VeF?

Ich muss den Briefschreibern Recht geben, die – vgl. VeF-Kurier 02/99 – ihr Desinteresse an einem puren Traditionsverein bekunden. Auch wenn ich dieser Einseitigkeit der Betrachtung nicht zustimme.

Unsere gültige Satzung bringt unser Wollen nicht auf den Punkt. Der PförtnerBund verfolgt seit 75 Jahren die eigenen Ziele und Zwecke für St. Marien in Schulpforta – zweifellos mit guten Ergebnissen, besonders in den Entscheidungsjahren der politischen Wende in Deutschland 1989/90.

Grimma und Meißen, als Hinterherlaufende hinter der jeweiligen Entwicklung, haben den Anschluss – zumindest in Meißen – verpasst, haben spät – sehr spät, zu spät – versucht, einen Fuß in die neuen Türen eines koedukativen Hochbegabten-Internats-Gymnasiums zu setzen, ohne für die Innenausgestaltung einer Schule des 21. Jh. mit Internat und Internet viel Konstruktives einzubringen.

Wenn denn dem VeF als Organisation in jüngster Vergangenheit wenig Fortüne beschieden war – trotz redlichen Engagements seiner Vorstände –, so bleibt es dem Einzelnen unbenommen, den neuen Schulen in Grimma und Meißen seine Bereitschaft anzubieten, auf Anforderung Auskünfte über die Vergangenheit von St. Afra und St. Augustin zu geben. Denn die Satzung des VFFA (= Freunde und Förderer Afras) formuliert unter 2.1.4: Zweck und Ziel des Vereins ist die Neuentwicklung einer lebendigen afranischen Tradition

durch die Pflege freundschaftlicher Kontakte zu den ehem. Schülern der früheren Fürstenschule St. Afra.

War das das letzte Wort der S.-A.-Redaktion, oder wird es 2002 noch ein Heft und ein 'Nachwort' geben?

Roland Gründel (A 39a)
Anschrift siehe Umschlagseite

(März 2001)

Archivzugänge aus den Kreisen der Altafraner und Altaugustiner seit der letzten Veröffentlichung im SAPERE AUDE-Heft 47

- | | | |
|--------|-----------------------------|--|
| A 1931 | Streckfuß, Hans-Dietrich | – Hofmann, Gerold: Im Visier der Stasi Die Widerstandsbewegung im Kreis Meißen nach 1945 Ein Beitrag gegen das Vergessen |
| A 1938 | Tunger, Albrecht | – Jahr für Jahr Advents- und Weihnachtslieder in Sätzen von Albrecht Tunger – Johann Heinrich Tobler Alles Leben strömt aus dir Lieder für Männerchor, Frauenchor und gemischten Chor, herausgegeben im Auftrag des Appenzellischen Kantonsängerverbandes von Albrecht Tunger – Katalog der Schülerbücherei der Fürsten- und Landesschule St. Afra. Ausgegeben im September 1927 mit I. Nachtrag vom April 1929 – Johann Heinrich Tobler Chorgesang als Volkskunst – Geschichte der Musik in Appenzell Außerrhoden – Appenzeller Kuhreihen Beobachtungen - Erkenntnisse - Fragen – Johann Sebastian Bachs Einlagesätze zum Magnificat Beobachtungen und Überlegungen zu ihrer Herkunft |

- FLORILEGIUM GRAECVM IN VSVM PRIMI GYMNASIORVM A PHILOLOGIS AFRANIS FASCICVLVS V, VI, VII. IX, XI, XIV.
- A 1942 Lutz, Wilhelm
 - 1972-1992 20 Jahre Hessischer Elternverein
 - Die Nationalhymne - Handreichung für die Besprechung an den Schulen im Lande Hessen
- tG 1910 Agricola, Etta
 - Pasewitz, Gert von
Brunners, Christian: Eine Bildreise auf Paul Gerhardts Spuren (G 1622)
- G 1918 Laue, Sigfried
 - Leben und Abenteuer des Königlichen Alumnus Jeremias Rohrbein während seines Aufenthaltes zu St. Augustin
 - Kleines Kommersbuch
Liederbuch fahrender Schüler
 - Was wir gesungen haben
 - Liederbuch des Erzgebirgsvereins
- G 1923 Manitz, Klaus
 - Reden anlässlich des 475 jährigen Bestehens des Gymnasiums Freiberg/Sachsen 1990
- G 1929 Carlowitz, Hans-Christoph v.
 - Der Cur und Fürsten von Sachsen Aigentliche Bildtnus sampt einer Kurtzen Beschreibung an Jetzo in die Teutsche Sprach versetzt und von Wolfgang Kilian Burger und Kupferstecher in Augspurg in Kupfer gestochen. MDCXXV. (1625)
 - Mein Kaleidoskop
(seine Lebensbeschreibung)
- G 1930 Schwabe, Kurt
 - Tonband-Kassette: MDR 1-Interview vom 30.06.2000
 - Tonband-Kassette: Mitteldeutsche Kirchenkantaten des 18. Jahrhunderts aus der Musikalien-sammlung der Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma
 - Brückner, Gottfried (GL 1914):
Die ästhetische Grundlage von Jean Pauls Pädagogik (Inaugural-Dissertation)
 - Schmid, Wilhelm:
Wilhelm von Christs Geschichte der griechischen Literatur (2 Bände)

- Kranz, Walther:
Geschichte der griechischen Literatur
 - Klingner, Friedrich:
Römische Geisteswelt
Essays über Schrifttum und geistiges Leben im alten Rom
 - Gimpel, Gerhard:
Ketelhut, Günther:
Das Fürstenhaus Wettin und Grimma, im Tale, wo die Mulde fließt...
 - Sachau, Ursula:
Das letzte Geheimnis
Das Leben und die Zeit der Katharina von Bora
 - Sammlung von 15 Lithographien (alte Ansichten von Grimma und Umgebung)
 - Homers Odyssee in Auswahl
übersetzt und ausgewählt von Thassilo von Scheffer
 - Sophokles' Tragödien
 - Julius Caesar: Der Gallische Krieg
 - Marc Aurel: Des Kaisers Marcus Aurelius Antonius Selbstbetrachtungen
 - Platon: Gorgias
 - Platon: Phaidon oder von der Unsterblichkeit der Seele
 - Platon: Apologie und Kriton
 - Sophokles: Antigone
 - Tacitus: Germania
 - Lessing, G.E.: Emilia Galotti
 - Lessing, G.E.: Laokoon oder die Grenzen der Malerei und Poesie
 - Lessing, G.E.: Nathan der Weise
Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen
 - Lessing, G.E.: Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück
 - Klopstock, F.G.: Oden und Epigramme
- G 1932 Langner, Hans
 - Fotoalbum mit Tagebuch der Unterprima von St. Augustin über das Landheimlager in Schwarzburg im August 1936
 - G 1937 Grosse, Siegfried
 - Fremde deutsche Wörter (Duden)

- G 1938 Miersch, Klausjürgen – Andreas, W.:
Kiderlen-Wächter (G 1868)
Randglossen zu seinem Nachlaß
- G 1941 Hegewald, Roland – Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma
In schwerer Zeit
Aus dem Briefwechsel eines Fürstenschülers G 41
– Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma
Aus schlimmer Zeit
Fürstenschüler G 41 als Luftwaffenhelfer im
II. Weltkrieg 1944/45
Briefe Erinnerungen Dokumente Fotos
- G 1943 Greifenhagen, Günther – Fotoalbum St. Afra 1906-1913
(vom Vater Hans Greifenhagen A 1906)
– Greifenhagen, Hans:
Die Alterslyrik Gleims
(Inaugural-Dissertation)
- G 1943 Reibetanz, Werner – Autorenkollektiv:
Es geschah in der Mitte des 20. Jahrhunderts
Die letzten Jahre der Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma und die ersten Jahre der Oberschule Grimma
Berichte von Zeitzeugen
- G 1948 Andersch, Horst – Die Diplomatischen Akten des Auswärtigen Amtes 1871-1914
Die Bismarck-Zeit (3 Bände)
– Nouveau Dictionnaire François-Allemand et Allemand-François à l'usage des deux nations
(2 Bände)
- G 1950 Adolph, Ulrich – Meine Schulzeit von 1950 bis 1954
Erinnerungen und Reflexionen
- G 1950 Quietzsch, Harald – Basewitz, Gert von:
Brunners, Christian:
Eine Bildreise
auf Paul Gerhardts Spuren (G 1622)
– Tonndorf, Thorsten:
Die Politiker-Karriere des Wilhelm Külz bis zur Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur
(G 1887)
- Hermann, Christel:
Oberbürgermeister der Stadt Dresden
Wilhelm Külz (G 1887)
– Rheinisches Amt für Denkmalpflege:
Paul Clemen 1866-1947
Erster Provinzialkonservator der Rheinprovinz
(G 1879)
– Dachsel, Joachim:
Aurelius Augustinus
Ein Bild seines Lebens und Wirkens
– „...damit es an gelahrten Leuten in unsern Landen nicht Mangel gewinne...“
Schulpforta; 450 Jahre Schulgeschichte;
ein Lesebuch.
– Schmitz-Auerbach, Isenader von:
Georg Horn, ein deutscher Geschichtsschreiber. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Historiographie des 17. Jahrhunderts
Gymnasium Karlsruhe 1880
– Wetzstein, O.:
Die deutsche Geschichtsschreibung zur Zeit der Reformation.
Ein Beitrag zur Geschichte der Historiographie
Teile I und II
Wissenschaftliche Beilage zum Programm der Großherzoglichen Realschule in Neustrelitz
1888 und 1889.
– Lutze, Günther
Die Chronikenschreiber der Stadt Sondershausen
(Programm der Fürstlichen Realschule in Sondershausen 1901)
- G 1950/1951 Arbeitsgemeinschaft „Museum“ Grimma
(Ulrich Adolph, Fritz Albrecht, Harald Quietzsch, Rudolf Quietzsch, u.a.) – Politische Korrespondenz des Herzogs und Kurfürsten Moritz von Sachsen
(Zeitraum 1541-1552) (5 Bände)
- G 1960 Gründer, Michael – G.E. Lessing's gesammelte Werke in 10 Bänden
(Band 5 fehlt)
aus dem Verlag von G.J. Göschen 1841

Anschriften des Vereins ehemaliger Fürstenschüler e.V.

Vorstand:

1. Vorsitzender Prof. Dr. med. Gerhard Pfeifer (G35), Uhuweg 12 a,
22527 Hamburg, Tel. 040/ 570 35 45
2. Vorsitzender Hans-Dietrich Stielau (A39a), Kneesestr. 2, 22041 Hamburg,
Tel./Fax 040/ 68 65 18, e-Mail: HDStielau@aol.com
3. Vorsitzender Prof. Dr. Wilhelm Lutz (A42), Schwarzdornweg 4,
65760 Niederhöchstadt, Tel. 06173/ 64 535, Fax: 06173/ 66 170
- Kassenführer Dipl.-Volksw. Fritz R. Köpke (G35), Barmbeker Markt 42,
22081 Hamburg, Tel. 040/ 209 86 50, Fax: 040/ 20 98 65 79
- Schriftleitung Dr. Roland Gründel (A39a), Florian-Geyer-Str. 101, 12489 Berlin
SAPERE AUDE Tel. 030/ 677 18 07
- Geschäftsstelle VeF Kneesestr. 2, 22041 Hamburg
Tel./Fax 040/ 68 65 18, e-Mail: HDStielau@aol.com
- Vorstandssekretariat Frau Etta Agricola (tG10), priv. Wandsbeker Bahnhofstr. 5
22041 Hamburg, Tel. 040/ 68 42 43
gesch. Kneesestr. 2, 22041 Hamburg (Geschäftsstelle)

Ecce-Bearbeiter:

- St. Afra Günter Gräfe (A39a)
Ziolkowskistr. 30, 06217 Merseburg
Tel.: 03461/ 50 92 60
- St. Augustin Werner Behr (G36)
Hoffnung 9, 42929 Wermelskirchen
Tel.: 02196/ 53 92
- Archivpfleger Kurt Schwabe (G30)
Am Rappenberg 1, 04668 Grimma
Tel.: 03437/ 91 68 13
- Konto des Vereins Vereins- und Westbank Hamburg
BLZ 200 300 00
Konto-Nr. 1802362