

Dieter Grimm

**Festrede
aus Anlass des 125jährigen Jubiläums
des Wilhelmsgymnasiums Kassel**

Das Wilhelmsgymnasium ist 125 Jahre alt. In dieser Zeitspanne war es für viele Menschen der Ort, an dem sich – jedenfalls eine Weile lang – ein Gutteil ihres Lebens zutrug. Zwölf Direktoren amtierten hier, Hunderte von Lehrern waren tätig und Tausende von Schülern genossen ihren Unterricht, die alle von sich sagen können, sie seien auf derselben Schule gewesen, und damit eine Gemeinsamkeit behaupten, selbst wenn sie sich während der Schulzeit nie begegnet sind.

Und doch: Ist ein Schüler, der 1886 in das gerade eröffnete Wilhelmsgymnasium aufgenommen worden war und 1895 Abitur machte, auf derselben Schule gewesen wie, sagen wir, Hubertus Behrendt, der im August 1914 Abitur machte, kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs, und vier Monate später tot war, als junger Fähnrich an der Ostfront gefallen? Oder ist Reimar Lüst, der die Schule 1941 vorzeitig mit dem Kriegsabitur verließ, unverzüglich in Uniform gesteckt wurde und zwei Jahre später von einem britischen Zerstörer aus dem Atlantik gefischt wurde, nachdem sein U-Boot torpediert worden war, und der die Festrede zum 100jährigen Jubiläum der Schule hielt, auf dieselbe Schule gegangen wie zum Beispiel ich, der aufs WG kam, als es in Trümmern lag, und 1957 Abitur machte, als es in Westdeutschland ständig aufwärts ging und keine Gefahr bestand, dass man alsbald in einen Krieg ziehen musste? Und bin ich auf derselben Schule gewesen wie eines der ersten Mädchen, die 1968 die Ära der Jungenschule beendeten und 1977 Abitur machten wie zum Beispiel Anke Hornung? Oder wie jemand von Euch oder Ihnen, die heute Wilhelmsgymnasiasten sind? Sind wir tatsächlich alle auf derselben Schule gewesen?

Nun möchten Sie freilich einwenden: Aber es ist doch immer noch das Wilh... Halt, rufe ich dazwischen, zu meiner Zeit nicht, nicht *das* Wilhelmsgymnasium, sondern *die* Wilhelmsschule. Und auch vor dem „Wilhelm“ änderte sich manches im Laufe der Zeit: Am Beginn war es das Königliche Wilhelmsgymnasium, zeitweise das Staatliche Wilhelmsgymnasium oder die Staatliche Wilhelmsschule, zwischendurch und heute wieder fehlt ein solcher Zusatz. Und unterhalb des „Wilhelm“ änderten sich die Bezeichnungen erst recht.

Manche dieser Namenswechsel haben mit Regime-Wechseln zu tun. Die Schule ist für Regime-Wechsel besonders anfällig. Regime-Wechsel bedeuten Werte-Wechsel, und diese schlagen sich unweigerlich in Änderungen der Erziehungsziele und der Unterrichtsinhalte nieder. Das Wilhelmsgymnasium hat in 125 Jahren drei Regimewechsel erlebt, also vier Regime: das Kaiserreich, die Weimarer Republik, den Nationalsozialismus und die Bundesrepublik. Man vergleiche das mit England, wo der letzte Regime-Wechsel im 17. Jahrhundert stattfand.

Aber auch ohne Regime-Wechsel ist die Schulpolitik ein Feld, auf dem die Parteien rivalisieren, gerade in den Ländern, denen wenig mehr als die Bildungspolitik zur eigenständigen Gestaltung und damit auch als Wahlkampfthema geblieben ist. Mehrfach stand dabei das Gymnasium als Schulform auf dem Spiel. Bei der Feier zum 100jährigen Jubiläum des Wilhelmsgymnasiums bildete diese Gefahr *das* Thema. Dem Wilhelmsgymnasium drohte nach 100 Jahren das Ende. Heute müssen wir uns darum glücklicherweise nicht sorgen.

Unruhe wird aber nicht allein von der Politik in die Schule getragen. Es gibt etwas anderes, das ständig mitläuft, mal gemächlich mal beschleunigt, mal unmerklich mal gebieterisch: der soziale Wandel, gesellschaftliche Veränderungen. Auch ohne Regime-Wechsel war die Schule vor 1968 etwas anderes als die Schule nachher. Davon können viele, die in diesen Jahren auf der Wilhelmschule unterrichteten oder unterrichtet wurden, erzählen. Aber auch jetzt, seit der säkularen Wende von 1989/90, ist die Schule etwas anderes als davor.

Die Frage, die ich bei diesem Jubiläum stellen will, ist also die Frage nach der Identität der Schule. Ist es mehr als eine Zeile in unseren Lebensläufen, dass wir gerade *diese* Schule besucht haben? Verbindet uns das irgendwie, auch wenn wir die wenigsten persönlich kennen, die einmal Schüler des Wilhelmsgymnasiums waren, und viele von ihnen längst nicht mehr am Leben sind? Und schließen wir damit, wie mit jeder Identitätsbehauptung, andere aus, eben weil sie nicht auf dieser, sondern einer anderen Schule waren? Woran hängt Identität bei einer so wechselvollen Geschichte?

Blicken wir noch einmal auf den „Wilhelm“, der ja offenbar eine Konstante in der Schulgeschichte bildet. Sind wir stolz auf den „Wilhelm“? Die Frage ist keineswegs so absonderlich, wie es scheinen mag. Die Schüler des 19. Jahrhunderts hätten darauf eine klare Antwort gehabt, und zwar eine bejahende. „Wilhelm“ war im Gründungsjahr nicht einfach ein Name, der eine Unterscheidungsfunktion von Schulen erfüllte, die nach Friedrich oder Goethe benannt waren. „Wilhelm“ war 1886 ein Bekenntnis. Wozu? Nicht zu dem hessischen

Landgrafen, nach dem die Wilhelmsstraße und Schloss Wilhelmstal benannt sind, auch nicht zu dem hessischen Kurfürsten, der Schloss Wilhelmshöhe den Namen gegeben hat, aber nichts mehr zu küren hatte, weil drei Jahre nach dem Erwerb der Kurwürde das Heilige Römische Reich unterging.

1886, als das Wilhelmsgymnasium gegründet wurde, gab es auch Kurhessen nur noch als geographischen und landsmannschaftlichen Begriff, nicht mehr als politischen. Zwanzig Jahre zuvor hatte Preußen Kurhessen vereinnahmt, und Kassel war von der Residenzstadt zur Provinzhauptstadt geworden. In Preußen regierte seit 1861 König Wilhelm I., der seit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 zugleich deutscher Kaiser war. Ein 15 Jahre später gegründetes preußisches Gymnasium, das nach Wilhelm benannt war, meinte diesen Wilhelm, den preußischen König, nicht den deutschen Kaiser, denn in Bildungsfragen besaß das Reich keine Zuständigkeit. Den Namen konnte sich eine Schule freilich nicht einfach beilegen. Das ging nur mit allerhöchster Erlaubnis, und die wurde mit königlichem Erlass vom 17. März 1886 erteilt. Es unterliegt keinem Zweifel, dass das damals ein Grund äußersten Stolzes war.

Der Name des Monarchen überlebte die Monarchie, die 1919 unterging. Niemand kam damals auf den Gedanken, der Schule einen neuen Namen zu geben. Der Untergang des Kaiserreiches wurde von vielen bedauert. Manche hätten die Republik gerne gegen die Monarchie eingetauscht. Die Weimarer Republik war arm an Demokraten, und diese Hypothek hatte sie zeit ihrer Existenz zu tragen. Sie wurde ein wesentlicher Grund für ihr Scheitern. Aber auch das neue Regime sah keinen Grund, die Erinnerung an die Monarchie auszulöschen.

1945 war das anders. Die deutsche Geschichte wurde nun von ihrer Katastrophe her gedeutet. Die Vorstellung von einem deutschen Sonderweg verbreitete sich, und am Ende dieses Sonderwegs stand Hitler. Alles geriet unter den Verdacht der Vorläuferschaft zum Nationalsozialismus, besonders Preußen und die Dynastie der Hohenzollern. Jedes Andenken daran sollte getilgt werden. Das äußerte sich unter anderem in vielen Umbenennungen, die Hohenzollernstraße wurde zur Friedrich-Ebert-Straße, der Bismarckturm hieß nun Brasselsbergturm, so dass die Kasseler sich fragten, ob man im Fischladen noch Bismarckheringe verlangen durfte oder nur Brasselsbergheringe. Monarchist war ein Schimpfwort. Kreise, die den langjährigen Direktor der Wilhelmsschule, Wolfgang Paeckelmann, nach 1945 aus dem Amt drängen wollten, bezichtigten ihn beim Kultusministerium, Monarchist zu sein, was abwegig war, aber beinahe seine Wirkung getan hätte.

Das Wilhelmsgymnasium verlor 1945 manches, das Gebäude schon 1943 durch Bomben, aber nun endgültig, weil der Wiederaufbau der Ruine abgelehnt wurde. Mehr, es verlor seinen Standort an der Humboldtstraße, wo nun das ebenfalls ausgebombte Friedrichsgymnasium unterkommen sollte. Es verlor schließlich seine humanistische Ausrichtung. Nur der Name „Wilhelm“ blieb erhalten. Aber er war kein Bekenntnis mehr. Wenn wir die Frage nach der Identität des Wilhelmsgymnasiums stellen, beziehen wir sie nicht von Wilhelm I. oder gar vom Wilhelminismus.

Woraus dann? Spielt womöglich der Ort eine Rolle? Zur Zeit erscheint ein Buch nach dem anderen über Erinnerungsorte. Orte können also offenbar einen bedeutenden Identifikationsfaktor bilden. Unsichtbares, Vergangenes wird von ihnen evoziert. Das ursprüngliche Gebäude des Wilhelmsgymnasiums war seit der Nacht vom 22. auf den 23. Oktober 1943 zerstört, als das alte Kassel ausgelöscht wurde. Die Schule wich aus in die Schwalm. 1946 kehrte sie nach Kassel zurück und begann in einem Kirchditmolder Gasthof mit dem Unterricht.

Als ich aufgenommen wurde, 1947, war die Schule wieder am alten Platz. Die Ruine stand noch, äußerlich recht gut erhalten. Der Unterricht fand im südlichen Torwacht-Gebäude, im Direktorenwohnhaus neben der Schule und in einer schnell errichteten Baracke auf dem Schulhof statt. Zu feierlichen Anlässen zog man in den Hörsaal des Landesmuseums. Für die Ruine galt: „Betreten verboten!“ Wir betraten sie natürlich trotzdem, die Treppenhäuser waren noch intakt. Über die Flure konnte man zu den Klassenzimmern gelangen, an deren Türschildern ablesbar war, wer da zuletzt Unterricht gehabt hatte. Aber wenn man die Türschwellen überschritten hätte, wäre man ins Bodenlose gestürzt. Ich sehe mich im Traum noch manchmal in dem Gebäude, und beim Aufwachen bleibt eine gewisse Wehmut zurück. Die Schule ist eben nicht nur die übersinnliche Institution, die höhere Lehranstalt, der man zugeteilt ist, sondern auch der Ort, an und in dem das Schulgeschehen stattfindet. Aus dem wiederkehrenden Traum spricht wohl das Empfinden, dass die Wilhelmsschule eines Identifikationsmerkmals beraubt worden ist.

Überlegen wir für einen Moment, was gewesen wäre, wenn man das Gebäude damals wieder aufgebaut hätte, wie die Schule es wünschte, der Magistrat aber vereitelte. Das Gebäude hätte dann denen, die es betreten, das Bewusstsein, dass sie eine traditionsreiche, altehrwürdige Schule besuchen, stets von neuem visuell vermittelt. Aber wir wollen das nicht verklären. Über kurz oder lang hätte die Schule auch gestöhnt: „Der alte Kasten! Wäre er doch

abgerissen worden!“, zumal es schon vor dem Krieg Klagen gegeben hatte, dass er zu klein sei und den Anforderungen an naturwissenschaftlichen Unterricht nicht mehr gewachsen.

War es von Bedeutung, dass als Ersatz kein Neubau zur Verfügung gestellt wurde, sondern eine ehemalige Kaserne, in die wir 1950 umzogen? Ich weiß noch, wie bei der Einweihung das Symbolische bemüht wurde. „Kaserne wird Schule“ – das sollte das neue Deutschland sein. Nie wieder Krieg durch Deutschland, nie wieder deutsche Soldaten! Die Kaserne war also durchaus ein geschichtsträchtiger Ort. Sie vermittelte eine Botschaft. Nur war diese schon sieben Jahre später nicht mehr wahr. Deutschland wurde im Zeichen des Ost-West-Gegensatzes wieder aufgerüstet, das Kasernengebäude musste abermals militärischen Zwecken dienen.

Jetzt kam ein Neubau, der aber erst einmal ein ganz geschichtsloser Ort war. Mittlerweile haben ihn allerdings 50 Schülerjahrgänge durchlaufen, die ihre Schulzeit mit diesem Gebäude identifizieren, und darüber ist er selbst zum „Altbau“ geworden, weil die Schule sich ausgedehnt hat und Neubauten hinzugekommen sind. Eine Traditionslinie reicht freilich von der Humboldtstraße bis zur Kunoldstraße, das ist die Eule, ursprünglich im gotisierenden Tympanon des alten Gebäudes aufgestellt und dort als Symbol der Weisheit und der Verpflichtung der Schule auf die Antike gedacht. Heute ist sie eher ein Symbol der Kontinuität. Man weiß nicht nur, dass die Schule älter ist als das Gehäuse, man kann es auch sehen und zeigen.

Nun wird es aber Zeit, zum Kern der Identitätsfrage vorzustoßen, zu dem wofür Schulen geschaffen sind, zu dem Unterricht, der dort stattfindet, zu Bildung und Erziehung. Das ist freilich kein Spezifikum einer bestimmten Schule. Erziehungsziele, Unterrichtsgegenstände, Lehrmethoden werden staatlich festgelegt. Die einzelne Schule hat insoweit wenig Spielraum. Aber festgelegt werden sie in Gesetzesform, das heißt generell und abstrakt. Jede Schule, jeder Lehrer muss sie sich aneignen, sie interpretieren und konkretisieren und in seiner Person und mit seinen Möglichkeiten verwirklichen. Deswegen ergibt ein einheitlicher Lehrplan für alle Schulen eines Landes noch lange nicht an jeder Schule denselben Unterricht, nicht einmal in jeder Parallelklasse ein und derselben Schule.

Wenn häufig über den Geschichtsunterricht der 50er Jahre geklagt wird, weil er sich vor dem Nationalsozialismus und seinen Wurzeln gedrückt habe und weil er politische Ereignisse nicht in ihren gesellschaftlichen Kontext gestellt habe, dann widerlegt unser Geschichtsunterricht diese Klage. Den Geschichtsunterricht, den jener Lehrer erteilte, der in all den sieben Jahre der Existenz unserer Klasse zugleich unser Klassenlehrer war, Berthold

Wiegand, empfinde ich noch heute als sehr modernen Geschichtsunterricht, der dem damals als heikel geltenden nicht aus dem Weg ging und große Synopsen von Politik, Kultur, Wirtschaft etc. und ihrer wechselseitigen Bedingtheit entfaltete. Meine Klassenkameraden, die heute fast vollständig hier sind, würden das wohl bestätigen.

Aber unabhängig davon könnte vermutlich jeder der hier Anwesenden andere Fächer und andere Lehrer nennen, denen er oder sie etwas verdankt und die ihre Sache gut gemacht haben, jeder wahrscheinlich auch schlechte Lehrer, aber ohne schlechte Lehrer wüsste man nicht, was ein guter Lehrer ist. Verzeihen Sie also, dass ich einen meiner guten Lehrer herausgestellt habe, und denken Sie für einen Augenblick, jeder für sich, an Ihren „Wiegand“.

Im Umsetzen von abstrakten Lehrplänen in konkreten Unterricht und in dem, was außer dem Unterrichtsstoff noch an Haltungen, Neigungen, Überzeugungen vermittelt wird, können Schulen also eine Identität ausbilden, und diese Identität erlegt sich jedem neuen Lehrer und jedem neuen Schülerjahrgang auf, wie sie auch von jedem wieder verändert wird. Solche Identitäten sind nicht leicht zu fassen. In meiner WG-Zeit, der sogenannten Ära Morlang, die von 1948 bis 1967 währte, war viel vom „Geist der Wilhelmsschule“ die Rede, ohne dass wir eine klare Vorstellung hatten, worin er bestand. Falls meine Erinnerung mich nicht trügt, wurde er zudem meist bemüht, wenn es etwas zu tadeln gab. Man hatte sich dann nicht nur schlecht betragen, diese oder jene Regel verletzt, sondern auch gegen den Geist verstoßen.

Der „Geist“ war aber keine Morlang-Erfindung. Wie man in vielen Berichten lesen kann, war er bereits in der Ära Paeckelmann beschworen worden. Während wir uns seiner in den 50er Jahren jedoch nur mit Spott erwehren konnten, erwähnen ihn damalige Wilhelmsschüler mit Achtung und Dankbarkeit. Das hat ersichtlich etwas mit den Verhältnissen zu tun.

Paeckelmann amtierte von 1928 bis 1948, also auch in der NS-Zeit, wo der Geist der Wilhelmsschule mit einem Ungeist kontrastierte, der sich ziemlich genau beschreiben ließ. Reimar Lüst, der Festredner von 1986, der 1933 aufs WG gekommen war, sagte in seiner Rede: „Ja, ich meine, dass in der Schule ein Geist spürbar war, der – bei allem Einfluss, den sich die Nazis durch die HJ und den NS-Lehrerverband verschafft hatten –, einen Freiraum garantierte, was damals viel bedeutete.“

Unter Umständen mussten dafür auch Opfer gebracht werden. Um nur ein Beispiel zu nennen: 1937, als die NSDAP die Beamtenschaft vollständig in die Partei eingliedern wollte und entsprechenden Druck ausübte, war Paeckelmann entschlossen, dem nicht nachzugeben. Insgeheim hatte sich die Partei eine Frist gesetzt, nach der alle Verweigerer aus dem Amt entfernt werden sollten. Einem Mitglied des Lehrerkollegiums war das zu Ohren gekommen,

und noch in der Nacht vor dem Fristablauf suchte er Paeckelmann auf und drang in ihn, den Schritt im Interesse der Schule zu tun. Paeckelmanns Antwort ist überliefert. Sie lautete: „Ich kann und werde mich nie innerlich zu dieser Partei bekennen, in der ich nur ein Unglück für Deutschland sehe. Was Ihr und meine Treueverpflichtung gegen meine Schüler heute von mir fordert, ist das schwerste Opfer, das ich bisher in meinem Leben gebracht habe.“

Der Lehrer war Dr. Ernst Hadermann, im Krieg früh in russische Gefangenschaft geraten und nach 1945 für den Aufbau des Bildungswesens in der sowjetisch besetzten Zone verantwortlich. Ein Kommunist (wenn er denn damals schon einer war) bewegt also einen überzeugten Christen, in die NSDAP einzutreten, damit der Schule, an der beide hingen, Schlimmeres erspart wird. Vor die Frage: mitmachen, um Schlimmeres zu verhüten, oder sich verweigern und womöglich ausgeschaltet werden, sahen sich damals viele gestellt, und es ist schwer, über ihre Entscheidungen zu richten, wenn man anders als sie das Ende kennt und selber in einer Zeit lebt, die einem solche Situationen erspart.

Am unbefangenen konnte man wohl noch in der Gründungsphase vom „Geist“ reden. Gemeint war damals eine Mischung aus Patriotismus, der sich in Worten wie Vaterlandsliebe, Opferbereitschaft, Manneszucht, gläubige Hingabe niederschlug, aus Humanismus in dem Sinn, dass die Antike als Maßstab alles Wahren, Guten und Schönen und die lateinische Grammatik das beste Geistestraining galten, sowie Christentum, das nicht nur als Privatangelegenheit begriffen wurde, sondern auch die Grundlage des öffentlichen Lebens bildete. Dass die Worte, die den Patriotismus ausfüllten, kein leeres Gerede waren, zeigt die Begeisterung, mit der sich 1914 zahlreiche Lehrer und Schüler von der Schule verabschiedeten und freiwillig in den Ersten Weltkrieg zogen, nicht ahnend, dass die Zeiten der heroischen Kriege vorbei waren.

Das patriotische Vokabular erhielt sich aber auch nach dem Ende der Monarchie und wurde vom Nationalsozialismus – um seine humanistischen und christlichen Inhalte verkürzt – ausgebeutet, so dass vielen der veränderte Sinn nicht sofort auffiel. Nach 1945 war es verbraucht, erscheint uns heute fremd, hohl, lächerlich oder abstoßend. Man darf aber nicht übersehen, dass es das nicht von Anfang an war, und sollte darauf gefasst sein, dass auch unsere hehren Worte späteren Generationen unerträglich sind, wenn diese fragen, wie wir die Versprechen eingelöst haben, welche in ihnen mitschwangen.

Der Patriotismus ist seit dem Zweiten Weltkrieg diskreditiert. Er hatte auch in dem geteilten und mit der historischen Schuld des Holocaust beladenen Land keine Basis mehr. Wir wurden europäisch, durchaus mit Überzeugung, doch half der Überzeugung auch die Ahnung nach,

dass sich nur so die Last der Vergangenheit abschütteln lasse. Wir haben im Lauf der Zeit aber auch so etwas wie einen Verfassungspatriotismus entwickelt, nicht die schlechteste Variante des Patriotismus. Der Humanismus, wie er als Sinngebung für das humanistische Gymnasium fungierte, war ebenfalls überlebt. Man hatte ihn für das sicherste Bollwerk gegen Barbarei gehalten, und er hatte doch nichts zu verhindern vermocht. Aber nach den Gräueln der Vergangenheit ist ein neuer Sinn für die Würde des Menschen entstanden, und auch Deutsche, die das Grundgesetz nie gelesen haben, kennen vermutlich seinen ersten Satz auswendig: Die Würde des Menschen ist unantastbar.

Das Christentum spielte dagegen nach 1945 für die Schule eine große Rolle. In Reden und Berichten taucht es immer wieder auf. Mein Schultag begann mit einem Gebet, und die Schulwoche begann mit einer Andacht oder einer Messe, und dafür gab es seinerzeit auch eine gesellschaftliche Basis: ein einziger Mitschüler meiner Klasse gehörte keinem christlichen Bekenntnis an. Heute kann die christliche Religion nicht mehr die Grundlage der Erziehung sein, zum einen weil große Teile der einheimischen Gesellschaft religiös indifferent geworden sind, im Unterschied zu vielen Immigranten, die jedoch nicht-christlichen Glaubensgemeinschaften angehören; zum anderen weil unser verfassungsrechtliches Verständnis von Religionsfreiheit die Identifizierung des Staates mit einer Religion verbietet, und staatliche Schule ist Teil des Staates. Allein durch Nicht-Identifikation ist der Staat in der Lage, die friedliche Koexistenz der Religionen zu garantieren. Christlich kann die staatliche Schule nur noch insoweit sein, als das Christentum ein prägender Faktor unserer Kultur ist, und Tradierung und Anverwandlung der eigenen Kultur, doch ohne Überlegenheits- oder gar Herrschaftsgestus, bleibt eine wesentliche Aufgabe der Schule.

Wo wir auch hinschauen, es gibt also mehr Diskontinuität als Kontinuität. Kontinuität treffen wir auf der relativ abstrakten Ebene der Institution an. Sobald es konkret wird, begegnen wir Veränderungen. Daraus will ich ein paar Schlüsse ziehen. Der erste: Identität kann nur Identität im Wandel sein. Der zweite: Identität ist offenbar mehr eine Sache unseres Bewusstseins als der realen Gegebenheiten. Das WG im Jubiläumsjahr 2011 hat wenig mit meinem WG der 50er Jahre zu tun. Aber ich lebe in dem Bewusstsein, dass es *meine* Schule ist, die heute ihr 125jähriges Bestehen feiert. Der amerikanische Politologe Benedict Anderson hat dafür das Wort „imagined communities“ gefunden. Vielleicht lässt es sich am besten als „vorgestellte Gemeinschaften“ übersetzen. Aber auch Vorstellungen von der Wirklichkeit sind ungeachtete ihrer „Richtigkeit“ eine Realität und entfalten reale Wirkungen.

Um zu zeigen, was ich meine, flechte ich noch einmal eine persönliche Erinnerung ein. Als ich 1987 mein Amt als Bundesverfassungsrichter antrat, traf ich in Karlsruhe schon zwei WGer an: Hermann Heußner, Jahrgang 1926, Kriegsabitur im Zweiten Weltkrieg und sofort zum Militär eingerückt (sein Großvater Rudolf Friedrich Heußner war übrigens der erste Direktor des Wilhelmsgymnasiums); ferner Ernst-Wolfgang Böckenförde, Jahrgang 1930, Abitur 1949. Beide waren also noch im alten Gebäude unterrichtet worden, worum ich sie beneidete. Heußner hatte die Schule hinter sich, als ich sie erstmals betrat. Als Böckenförde Abitur machte, war ich Quintaner. Bei diesem Abstand von sieben Jahren kennt man sich nicht. Aber wenn auch 1949 der Brauch gepflegt wurde, dass die Abiturienten mit ihren Reifezeugnissen durch das Spalier der singenden Schüler „ins Leben“ schritten, dann habe ich 1949 für Böckenförde „Auf du junger Wandersmann“ gesungen.

Es waren also drei Wilhelmsschüler unter den 16 Richtern des Bundesverfassungsgerichts. Kein deutsches Gymnasium hat das jemals geschafft. Aber manchmal habe ich gedacht: Vielleicht waren drei nötig als Wiedergutmachung für einen einzelnen, nämlich Roland Freisler, Abitur auf dem Wilhelmsgymnasium 1912.

Obwohl wir drei uns während der Schulzeit nicht gekannt hatten, verband uns die Zugehörigkeit zur Schule. Wir wussten etwas voneinander, weil wir wussten, was für eine Schule wir besucht hatten. Wir hatten eine gemeinsame Geschichte und konnten uns etwas darüber erzählen, zum Beispiel über Lehrer, die wir alle drei gehabt hatten. Das verlängerte das Bild der Schule über den eigenen Erlebnishorizont hinaus und gab uns eine Vertrautheit, an der die anderen nicht teilhaben konnten. Das ist ein Beispiel für generationsübergreifende, imaginierte Identität.

Die dritte Schlussfolgerung heißt: Die Identität muss als ständig im Wandel begriffene und von der Imagination abhängige auch ständig bestätigt und erneuert werden. Mit der Identität verhält es sich also so ähnlich wie mit jener Axt, von der ich vor Jahren einmal in einem Rundfunkinterview hörte. Der Journalist fragte einen Holzfäller: „Das ist also die Axt, mit der schon ihr Großvater Bäume gefällt hat?“ Der Holzfäller darauf: „Genau die Axt ist das, mal wurde der Schaft ausgewechselt, mal die Schneide.“

Damit gehe ich zu meiner abschließenden Frage über, nämlich zu der Frage nach den Bedingungen, unter denen die Schule heute ihre Funktion erfüllt und ihre Identität ausbildet. Dabei nehme ich freilich ein gewisses Risiko auf mich, weil mir die gegenwärtige Schulwirklichkeit nicht hinreichend vertraut ist, nicht die allgemeine und nicht die des Wilhelmsgymnasiums im Besonderen. Ich höre allerdings häufig, dass die schulische

Erziehung heute ungleich schwerer sei als früher. So pauschal behauptet, halte ich das für unwahrscheinlich. Derartige Aussagen relativieren sich schnell, wenn man sie darauf untersucht, welche Umstände und welche Zeiten dem Vergleich zugrunde liegen.

Ich bezweifle aber nicht, dass vieles *anders* geworden ist. Es gibt Veränderungen in der Umwelt der Schule, die diese nicht unberührt lassen können. Ich will fünf benennen, ohne damit Vollständigkeitsansprüche zu erheben. Durchweg handelt es sich um Großtendenzen. Damit ist gesagt, dass sie nicht erst gestern eingesetzt haben und voraussichtlich nicht schon morgen an ihr Ende gelangt sein werden. Als Großtendenzen sind sie ferner unumkehrbar, jedenfalls kurzfristig, deswegen aber nicht unbeeinflussbar.

Als erstes will ich auf den Bedeutungsverlust traditioneller Sozialisations- und Enkulturationsinstitutionen wie Familien und Kirchen und auf die Auflösung traditioneller, beruflicher, sozialer, politischer Milieus hinweisen, in denen ebenfalls Grundeinstellungen, Verhaltensmuster, Wertkodizes gebildet und tradiert wurden. Der Anteil an Bildung und Erziehung, der früher hier geleistet wurde und von der Schule vorausgesetzt werden konnte, wird heute zusätzlich der Schule aufgebürdet, ohne dass ihr damit jedoch die spezifischen Mittel zuwachsen, über die jene Institutionen und Milieus verfügten.

Diese Entwicklung findet ihren tieferen Grund in einem zweiten Trend: die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft. Damit ist gemeint, dass die Wahlmöglichkeiten des Einzelnen bezüglich seines Lebensentwurfs, seiner persönlichen Bindungen, seiner Selbstdarstellung usw. immens gewachsen sind. Es gibt auch eine breitere Skala gesellschaftlich tolerierter Werte, aus der jeder sein persönliches Wertgefüge zusammensetzen kann. Verstärkend wirkt die wachsende Multikulturalität, Multireligiosität und Multisprachlichkeit. Beides hat zur Folge, dass die Homogenität der Gesellschaft abnimmt. Der Vorrat an Gemeinsamkeiten, an geteilter Geschichte, geteilten Gewohnheiten und Verständigungsformen, geteilten Überzeugungen, den die Schule unterstellen und auf dem sie aufbauen kann, wird geringer. Der Vorrat lässt sich auch durch die Schule nur begrenzt wiederherstellen. In meiner Generation war Schule noch eine Lebensform, die auch die Freizeit bestimmte. Noch früher erhob sie sogar den Anspruch, das außerschulische Verhalten zu kontrollieren. All das ist vorbei.

Drittens hat die Bedeutung der Kommunikationsmedien enorm zugenommen. Immer weniger Kommunikation findet unter Anwesenden statt. Soziale Kontakte verlagern sich in virtuelle Parallelwelten. Immer weniger Informationen entstammen unserer eigenen Anschauung oder Erfahrung. Unser Wissen ist größtenteils medienvermittelt und unsere Unterhaltung und

Freizeitbetätigung nicht minder. Medien liefern freilich nicht einfach ein Abbild von Wirklichkeit, sondern konstruieren Wirklichkeit. Wer sich das nicht bewusst hält, ist den Medien ausgeliefert. Das immens ausgeweitete Medienangebot und die Individualisierung der Nutzung machen es überdies leicht, sich Überraschungen und Irritationen zu entziehen und nur noch Bestätigung der eigenen Überzeugungen und Anschauungen zu suchen. Die Schule muss aufgrund dessen nicht nur mit vermehrter Ablenkung und Konzentrationsschwäche rechnen. Oft arbeitet die Medienwelt ihren Erziehungszielen auch ausdrücklich entgegen. Was die Schule morgens aufzubauen versucht, wird nachmittags und abends von Medien demontiert.

An vierter Stelle möchte ich die fortschreitende Kommerzialisierung vieler Lebensbereiche erwähnen, die ihrer Funktion nach nicht an wirtschaftlichen Kriterien orientiert sind, sondern einer eigenen Logik folgen und durch die Unterwerfung unter wirtschaftliche Kriterien in ihrem Eigenwert gemindert werden. Der Sport ist ein sinnfälliges Beispiel dafür. Nahezu alle Probleme, die ihn heute belasten, gehen auf seine Kommerzialisierung zurück. Die Schule kommt mit der Kommerzialisierung in Berührung, wenn von ihr erwartet wird, sich vorwiegend auf die Bedürfnisse der Wirtschaft einzustellen. Freilich soll die Schule auch wirtschaftlich verwertbares Wissen lehren. Ihr Hauptzweck ist das aber nicht. Die Schule wird ferner berührt, wenn man ihr ansinnt, sich als Wirtschaftsunternehmen zu verstehen und mit anderen Bildungseinrichtungen um den Verkauf der Ware Bildung zu konkurrieren. Pädagogik braucht, wie Wissenschaft, Kunst usw., einen Freiraum, der gegen jede Funktionalisierung abgeschirmt werden muss.

Der letzte Faktor ist die Beschleunigung der gesellschaftlichen Entwicklung. Insbesondere wird die Zeitspanne, in der Wissen sich überholt, immer kürzer. Gleichzeitig reißt aber jeder Gewinn an Wissen neue Wissenslücken auf. Damit erhöhen sich die Risiken bei der Nutzung neuen Wissens. Immer häufiger sind wir gezwungen, Entscheidungen unter Bedingungen von Nicht-Wissen über Folgen und Folgesfolgen zu fällen. Für die Schule heißt das, dass man nicht mehr erwarten kann, mit schulischem Wissen ein Leben lang auszukommen. Auch Lebenseinstellungen, auf welche die Schule vorbereitet, verändern sich rasch. Wo früher im Arbeitsleben zum Beispiel Betriebstreue belohnt wurde und häufiger Arbeitsplatzwechsel als verdächtig galt, wird jetzt Mobilität honoriert, während Treue Unbeweglichkeit signalisiert.

Vieles ist also anders. Aber ist anders gleich schlechter und für die Schule nur nachteilig? Ich möchte davor warnen, die geschilderten Tendenzen vorschnell moralisch zu bewerten. Sie sollten zunächst als Gegebenheiten hingenommen und dann differenziert betrachtet werden. Dabei entpuppen sie sich häufig als ein Gemisch von Gefahren und Chancen. Einige Türen

werden geschlossen, andere geöffnet. Wichtig ist deswegen die Einstellung zu den Veränderungen. Wer nur in Verfallskategorien denkt, übersieht die Gegenströmungen, die die Veränderungen aus sich selber hervortreiben und beraubt sich der Einflussnahme auf die Entwicklungsrichtung.

Wie die Schule sich zu diesen Veränderungen stellt, ist für ihre Identität ausschlaggebend. Ich kann dazu keine fachlichen Ratschläge erteilen, ich bin weder Pädagoge noch Erziehungswissenschaftler. Aber einige Gesichtspunkte, die mir aus dem Vorigen zu folgen scheinen, will ich nennen. Sie richten sich an diejenigen, welche für die Ausgestaltung des Bildungssystems verantwortlich sind. In dem so gezogenen Rahmen richten sie sich aber auch an die Schule selbst.

1. Wenn der Umschlag von Wissen sich immer weiter beschleunigt, kommt es mehr auf Verstehen als auf Faktenwissen an und tritt Lernen lernen in den Vordergrund gegenüber Stoff lernen.
2. Wenn die Schülerschaft immer heterogener wird, wächst zum einen das Bedürfnis nach Pflege des kollektiven Gedächtnisses, nach einem Kanon geteilten kulturellen Wissen, während zum anderen, jenseits des Kanons, größere Differenzierung der Bildungsangebote und -wege der Vielfalt der Herkünfte und Begabungen Rechnung tragen muss.
3. Wenn die Individualisierung der Gesellschaft voranschreitet, kommt es vor allem darauf an, dass man lernt, von seinen Wahlmöglichkeiten kompetenten Gebrauch zu machen. Das setzt zum einen die Kenntnis voraus, was überhaupt zur Wahl steht, zum anderen: Maßstäbe, Beurteilungsvermögen, Unterscheidungsvermögen, Kritikvermögen.
4. Wenn der Einfluss der Medien wächst, ist die Schaffung von Medienkompetenz eine vorrangige Aufgabe der Schule, und wenn Vereinzelungsgefahren drohen, muss sie vermehrt Gemeinschaftserlebnisse stiften und Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme schaffen.
5. Schließlich kann die Schule das alles nur leisten, wenn sie selber vor Kommerzialisierung bewahrt bleibt und die Möglichkeit hat, sich in Distanz zu ökonomischen Imperativen ungeschmälert an dem Ziel der Persönlichkeitsbildung zu orientieren.

Viel Erfolg bei alledem, Wilhelmsgymnasium!