

Bildung und Wissen, Schule und Kultur.

Zur Zukunft des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums in Bensheim.¹

Wenn ich heute zu Ihnen sprechen darf über „Bildung und Wissen, Schule und Kultur“

und dann noch die Konkretisierung der Zukunft des Gymnasiums, ja sogar auch noch das „Futurum“ meiner eigenen Schule in den Blick nehmen soll, so ist das im Fontane'schen Sinn ein weites, ein sehr weites Feld. Es hätte etwas Faustisch-Aporetisches an sich, wollte man sich solch' einem Unternehmen in einer dreiviertel-Schulstunde nähern wollen und dabei den Unwillen von Schülern und Lehrern im Blick auf das Pausengeläut riskieren. „Da „steh' ich nun, ich armer Tor. Und bin so klug als wie zuvor,“ denn, würde ich den Schritt in das weite Feld wagen, so könnte ich verzagen. So will ich mich auf Authentisches und Metaphorisches beschränken, will Schulzeit auch noch *Schülerzeit*, allerdings auch schon 45 vergangener Jahre Revue passieren lassen.

Meine Worte werde ich auch nicht für Scholaren halten wollen, denn diese haben schon vor Jahren und Jahrzehnten ihre Reifezeugnisse erhalten, sind ins konkrete Leben eingetreten, haben Berufe ergriffen oder Karrieren vollzogen, aber die, für die ich auch sprechen soll, sind heute nicht da. Im Gegensatz zu mir hat Albert Einstein bei der Eröffnung der 7. Funkausstellung im August 1930 in Berlin noch die Anrede ins Mikrofon sprechen können: „Verehrte An- und Abwesende“ aber hier kann man Abwesende gar nicht begrüßen, sondern die, die da sind, also: „Sehr verehrte Anwesende, Schüler, Lehrer, Eltern: Meine Worte gehen nicht über den Äther und werden, so hoffe ich, doch nicht in den Wind gesprochen sein.“

Es geht mir um die Zusammenhänge, und zwar die von Wissenserwerb und Wissenschaft, Bildung und Kultur. Auch will ich Sie schon jetzt um Nachsicht bitten, dass Einiges subjektiv formuliert, Manches skizziert und damit verkürzt und Verschiedenes pointiert vorgetragen wird: subjektiv deshalb, weil ich als ehemaliger Schüler unserer Schule bei solch' ehrenvoller Einladung nicht frei von persönlichen Reminiszenzen sein kann; wenn ich Einzelnes nur in Pinselstrichen andeuten möchte, dann geschieht dies aus der Distanz, mit der man sich schulischen Fragen zuwenden kann, ohne sich als Außenstehender gleich in den fein ziselierten und auch in ihrer technisch klingenden Sprachlichkeit, etwa bei *Schienen und Leisten von Oberstufenkursen* zu verheddern. Impression an der Stelle von Informationen also. Und wenn zuweilen kräftigere Pinselstriche zur Pointierung beitragen mögen, dann wäre das nicht zu entschuldigen: es ist gewollt.

¹ Festrede des ehemaligen Schülers (1957-1966) Joachim-Felix Leonhard anlässlich des 325-jährigen Bestehens des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums Bensheim am 16. September 2011. (nur im Jahresbericht des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums Bensheim veröffentlicht (Jahresbericht 2011/12., S. 49 – 62).

Und vorab noch etwas: erwarten Sie bitte nicht vom Historiker als heutigem Redner eine retrospektive Betrachtung zur gesamten und immerhin schon 325 Jahre währenden stolzen Entwicklung unserer - und meiner(!) Schule, keine Chronik also, denn dies leistet sehr gut die in den Räumen und Gängen verteilte Dokumentation. Auf einzelne Bezüge zu historischen Situationen und Entwicklungen sollten wir freilich auch aus grundsätzlichen Erwägungen im Folgenden nicht verzichten und deshalb an das Wort von Gotthold Ephraim Lessing halten, wonach Geschichte nicht das Gedächtnis *belastet*, sondern den Verstand *erleichtert*. Ein Satz, der ebenso der Zeit der Aufklärung entstammt wie die aphoristische Feststellung Johann Christoph Lichtenbergs, des in Ober-Ramstadt im Odenwald gebürtigen späteren Göttinger Professors: „Wer nichts als die Chemie versteht, versteht auch die nicht recht“. Als ich diesen Aphorismus zum ersten Male las, geschah dies allerdings nicht aus freien Stücken, weil dem auf einem DIN A-4 Blatt notierten Satz die kritisch-pädagogische Aufforderung an den Leser folgte, er solle dazu Stellung nehmen. Es war das Thema unseres Abituraufsatzes im Herbst 1965, und Oberstudienrat Gerhard Schwabenland wollte uns nicht damit quälen, sondern eher feststellen, wie weit die Probanden die literarisch-philosophischen Lektürestoffe verstanden hätten, wie weit sie im Denken, im Differenzieren der eingangs erwähnten Zusammenhänge gekommen waren und ob sie sich denn auch der angestrebten Prüfung, die ja die Reife bescheinigen sollte, würdig, zumindest nahe zeigen würden; es muss, bewusst oder unbewusst, ein besonderer pädagogischer „*impetus*“ dieser Themenstellung innegewohnt haben, denn das Thema beschäftigt mich seit jenem Tage, also seit immerhin 45 Jahren. Es will beharrlich in verschiedenen Situationen der persönlichen Erfahrung wie der beruflichen Entwicklung immer wieder herangezogen werden: als eine Vergewisserung beim Unterscheiden von Wichtigem und Unwichtigem, bei Planungen und Übernahme von Verantwortung, bei Entscheidungen für die Zukunft: eine Einstellung, die das Ganze zu sehen empfiehlt und über den Tellerrand hinausblicken lässt. Ja, ich glaube, das war es, was unser Deutschlehrer vielleicht nicht unmittelbar im Sinne hatte, aber in jedem Falle erreichte: Er gab uns etwas mit auf den Weg, uns, die wir nun die Schule bald verlassen und in das Leben treten wollten und sollten. Es ging ja gar nicht konkret um die Chemie, die sich metaphorisch jederzeit durch andere Disziplinen hätte ersetzen lassen, sondern um breitere Sichtweisen auf die Dinge des Lebens, gewissermaßen um den Gang auf schmalen Grat zwischen Generalist und Spezialist; es ging aber auch nicht nur um die Beziehung von Breite und Länge des zu vermessenden Wissens und der anzueignenden Bildung und Kenntnisse, sondern auch um Höhe und Tiefe, um Oberfläche und Tiefgang im Denken oder, um in der Zeit von Humanismus und Aufklärung zu bleiben, um das Spannungsfeld zwischen *Universaldilettant* und *Polyhistor*. Also zwischen Selbstfindung und Zielstreben, zwischen Eigeneinschätzung und Vollendung, wobei wir letztere kaum erreichen können und umso leichter von Ersterem zu letzterem streben sollten. Wenn der Weg – methodisch gesehen – das Ziel ist beim Lernen, wenn Kenntnisse zur Erkenntnis führen (sollen), so sind wir nicht weit von Sokrates, der die Lebensmaxime des „homo sapiens“ kurz in die Worte gefasst hatte: „*Oida ouk eidos*“ – ich weiß, dass ich nichts weiß“, eine Erkenntnis, die sowohl der göttlichen Neugier Albert Einsteins sehr

nahekommt, aber auch nicht fern der Ansicht von Karl Popper ist, wonach „wir heute nicht wissen, was wir morgen wissen werden“. Wenn wir zu Anfang dieses Vortrags noch einen Denker der Aufklärung, nämlich Rene Descartes und seine Feststellung: „*Cogito, ergo sum!*“ – „ich denke, also bin ich!“ zu Worten kommen lassen, dann mag dies als erstes genügen, um das Spannungsfeld von Weg und Ziel im schulischen Auftrag zu skizzieren, über das ich im Folgenden einige Anmerkungen machen möchte.

Beginnen wir mit Mitteilungen aus eigenem Erleben: die Knaben, die sich im Frühjahr 1957 zu einer Aufnahmeprüfung am Alten Kurfürstlichen Gymnasium, das in ihrem eigenen Sprachgebrauch bald die Schwerfälligkeit der Amtsbezeichnung hinter sich ließ und für sie bald nur noch in der stolz empfundenen Kurzform „AKG“ firmierte, waren sehr aufgeregt: es ging um die erste Qualifikationsrunde des Lebens, die in fremder Umgebung stattfand und die fast heimelige Atmosphäre der damals noch Volksschule genannten Grundschule bald der Vergangenheit überantworten sollte. Die Aufregung wich nach der Mitteilung über das erfolgreiche Bestehen einer Prüfung, für das sich einige Freunde der Kindheit nicht melden konnten, weil die Eltern dies, und gemeint ist damals zu zahlendes Schulgeld, nicht aufbringen konnten, oder nicht melden durften, weil das elterliche Umfeld und zuweilen auch Lehrer aus der Volksschule dieses nicht erlaubten bzw. nicht empfahlen. Das ist gottlob heute wesentlich anders, als Kinder nach ihren Begabungen und Neigungen, auch nach ihrer Neugier im Einstein'schen Sinne Förderung in der Schule erfahren sollen, je nach Schultyp und stets nach Differenzierung des einzelnen Kindes und Jugendlichen.

Freudige Erwartung ließ die aus dem Ried kommenden Sextaner mit einem Dampfzug nach Bensheim fahren und damit vom Dorf in eine Stadt, die schon damals und zu Recht die Stadt der Schulen genannt wurde. Sie sammelten sich im Schulhof an der Darmstädter Straße, ließen ihrer neuerlichen Aufregung in lautstarkem Gespräch freien Lauf - verstummten jedoch bald, als sie nach Ertönen eines Signals stumm und nebeneinander das Schulhaus betraten. Sie wurden alsbald der pädagogischen Strenge gewahr, die der damalige Direktor, wie eine Statue steif auf einem Treppenabsatz stehend, dabei die Hände ineinander reibend und die Stufe für Stufe herankommende Schülerschar aus randloser Brille musternd, ausstrahlte. Kein Wort, nur Stille und Strenge, Ausdruck von Disziplin. Im Klassenraum erwartete sie dann freilich ein älterer und leutseliger Herr, der für die kommenden drei Jahre ihr Klassenlehrer werden und ihnen viel *bei-bringen* sollte. Wilhelm Weis: Er war nicht nur Deutschlehrer, sondern brachte uns eine Sprache nahe, die er vielleicht deshalb so lebendig vermitteln konnte, weil sie als „tote“ Sprache galt und es hierbei eben nicht um Spracherwerb, sondern um Abstraktion beim Kennenlernen grammatikalischer Strukturen und den dieser Sprache innewohnenden Denkweisen ging. Die Knaben fühlten eher, als dass sie es wahrnahmen, dass diese Sprache etwas Besonderes war, weil sie eben nicht auf einen Ferienaufenthalt im Ausland und die Befähigung, sich im Gastland verständlich zu machen, utilitaristisch ausgerichtet war: Eile und Beschleunigung war also von den äußeren Rahmenbedingungen her nicht geboten, weil es auf unmittelbaren

Nutzen eben gerade nicht ankam? War und ist das, so denke ich heute, als altmodisch anzusehen, nur, weil man sich im Prozess der Wissensaneignung meistens auf unmittelbare Nutzenanwendung auszurichten hat und man Heranwachsenden bei hoher pädagogischer Fahrt nicht auch einmal Phasen von „Entschleunigung“ mit vermeintlich „Nutzlosem“, zu dem auch der musische Unterricht gehört, zubilligen darf? Muss sich alles in der Schule früh, genauer: allzu früh, auf die Effizienz von Spezialwissen ausrichten oder ist nicht gerade in diesem Zeitabschnitt schulischer Bildung die Breite gefragt?

Sechs Jahre später führte ein anderer wahrer Freund des Wortes, wenn man den Beruf des Philologen richtig übersetzen will, die nunmehr Heranwachsenden nicht nur durch Lektüre von Autoren in die klassische Antike ein, in die Kunst und Kultur, in die Philosophie und die Methodik wissenschaftlichen Denkens. Er war in dieser Übung keineswegs allein und wurde, ohne dass dies abgesprochen war, von einem Mathematiklehrer begleitet, der die gleiche Zuhörerschaft in die Grundformen logischen Denkens, nun aber von der Mathematik herkommend, einführte. Zwei Pole, zwei Wege, aber ein Ziel. Großartig. Viel später wurde dies so manchem aus der Klasse bewusst, aus der von den 14 späteren Abiturienten des altsprachlichen Zweiges immerhin drei Naturwissenschaften bzw. Ingenieurwissenschaften studierten, fünf sich der Jurisprudenz und Ökonomie und zwei der Theologie widmeten, während die restlichen fünf die gemeinhin erwarteten Studiengänge in den Geisteswissenschaften wählten. Ganz so determinant und utilitaristisch, wie dies bei möglichst frühzeitiger Spezialisierung hätte sein können, ja fast kybernetisch war das also nicht.

Lernen ist immer prozessual angelegt, wie uns neuerdings auch die Ergebnisse der Hirnforschung zeigen und wie es aber auch schon der antike Philosoph Solon im 6. Jh. v. Chr. in dem Satz *Gerasko dáei polla didaskomenos* – „ich altere und lerne stets Vieles hinzu“ Bündig formuliert hat: Immer haben Menschen sich weiter entwickelt auf der Basis von Grundlagen, die sie zu Anfang ihres Lebens von den Eltern, einer sich leider immer weiter reduzierenden Erziehungsinstitution und anschließend im Kindergarten aufnahmen, wo wichtige Kulturtechniken wie Sprechen und Singen, Spielen und Springen einzeln und in der Gruppe geübt wurden und werden. Wo, um es kurz zu sagen, erste Prägungen der Persönlichkeit stattfinden und wo es umso mehr darauf ankommt, dem Faktor Zeit und Individualität, Gelassenheit und Betreuung den Stellenwert zukommen zu lassen, den diesem Lebensabschnitt nicht erst die neurologischen Forschungen von Wolf Singer und Manfred Spitzer zubilligen. Schon aus diesem Grunde wäre nichts sinnloser als angesichts der Reduktion des späteren gymnasialen Bildungsabschnitts auf acht Jahre, kurz „G 8“ genannt, gleichsam dieses eine Jahr im Sinne einer Einsparstrategie so nach vorne zu verlagern, dass die bisher mit dem sechsten Lebensjahr gemeinhin beginnende Schulbildung auf das fünfte Lebensjahr der Kinder vor-verlegt würde. Kulturtechniken vermitteln, das Lernen „*lernen*“, die Neugier in der Breite des Wissens im Einstein'schen Sinne zu wecken, die Augen und Ohren zu öffnen, spielerisch und ohne gleich den späteren Nutzen im pädagogischen Fernrohr im Blick zu haben – all' das gilt *mutatis mutandis* für den geistigen Anspruch, den Grundschule und Unter-

und Mittelstufenunterricht im Klassenverbund in Gymnasien und Gesamtschulen verwirklichen sollten, doch davon später Weiteres.

Ich gebe zu, dass all´ das bisher Gesagte leichter zu verwirklichen war in der Zeit vor etwa 20 bis 40 Jahren, bevor Wissenschaft und Forschung eine Explosion sondergleichen erlebten und sich das Wissen enorm erweitert hat. Es sind auch wieder bereits viele Jahre vergangen, seit Derek de Solla Price ´feststellt, dass sich die Inhalte des agglomerierten Wissens in jeweils 5, 2 Jahren verdoppeln würden. Das war in den 70er Jahren. Dass sich dieser Prozess in unserer Zeit synchroner und elektronischer Kommunikation nochmals beträchtlich erweitert und in seinem Reproduktionsrahmen verkürzt hat, bedarf keiner ausführlichen Beweisführung: es ist so. Und dass sich deshalb auch die Formen pädagogischer Vermittlung dieser sich stets aufs Neue wandelnden Ausgangsposition anzupassen haben, liegt gleichfalls auf der Hand: wir wissen eben nicht, was wir morgen wissen werden, um Karl Popper erneut zu bemühen, aber sollten wir wirklich den schleichenden Prozess von früher, genauer: zu früher Spezialisierung fortsetzen oder gar intensivieren? Versperren wir vielleicht nicht auch zuweilen durch diese Form der Spezialisierung den Blick für das Ganze und reduzieren wir dabei nicht selten das Gebot der Aneignung von Kulturtechniken in Denken und Sprache, Wissen und Persönlichkeitsbildung?

Anfang der sechziger Jahre hatten die Schüler nicht den täglich-stündlichen Internetzugang, hatten noch keine „virtuellen“ Freundschaften in Facebook, drohte noch nicht die Gefahr, dass allzu intensive elektronische Kommunikation letztendlich zu sozialer Isolation führen könnte. Die heranwachsenden Knaben, nunmehr in der Mittelstufe des Gymnasiums angesiedelt und immerhin nach Latein und Englisch mit Griechisch, auf der Parallelklasse mit Französisch bereits die dritte Fremdsprache erlernend, lernten, paukten auswendig und führten sich als Tertianer, pubertär bedingt, in ihren Gemütszuständen wechselhaft, in jedem Falle aber in der Außenansicht flegelhaft auf. An diesen Verhaltensmustern tat es auch keinen Abbruch, dass in der Zwischenzeit gleich zwei Mädchen zur Klassengemeinschaft hinzugestoßen waren, die, in der ersten Reihe sitzend, im Übrigen das weibliche Gesamtkontingent der ganzen Schule von bis dato zwei Mädchen auf um 100% gesteigert hatten. Kompliziert war das alles nicht, als man sich ja nach anfänglichem Beäugen und Belauern als Gruppe zusammenfand. Zu nahe kam man sich aber auch nicht. Vom heutigen co-edukativen Unterricht war man um diese Zeit natürlich weit entfernt, wie sollte es auch anders sein. Allerdings scheint es heute an nicht wenigen Gymnasien und Gesamtschulen Tatsache geworden zu sein, dass die Verteilung zwischen den Geschlechtern zwar *pari pari* ist, dass aber die Mädchen den Jungen längst den Rang in Lerneifer und Interessen abgelaufen zu haben scheinen. Fehlt den jungen Herren die Ernsthaftigkeit der Teilhabe am Unterricht, oder ist das Ganze einfach nur nicht *cool* genug? Fragen, die einen Außenstehenden mit vier Kindern mit Abitur an dieser Schule, nachdenklich stimmen können.

Die Zeit Anfang der sechziger Jahre war in Fragen, die sich in ihr dem Einzelnen und der ganzen Gesellschaft stellten, geprägt von der „ausdauernden Befragung der Vergangenheit im Namen der Probleme und der Wissbegier der Gegenwart“, wie

dies einmal der französische Historiker Fernand Braudel als Maxime für die Funktion von Geschichtswissenschaft und Vergangenheitsbewältigung beschrieben hat. Zwei Themen beschäftigten neben vielen anderen persönlichen Dingen die damaligen Tertianer und Sekundaner. Sie sahen abends im Schwarzweiß-Fernsehen nach der Tagesschau einen Bericht von einem Gerichtsprozess, der geographisch weit entfernt und thematisch doch so nah unserer eigenen Geschichte und ihrer politisch-historischen Verantwortung war: der Bericht über den Eichmann-Prozess in Jerusalem ließ beim jugendlichen Fernsehzuschauer alsbald Fragen aufkommen und diese anschließend auch den Eltern stellen. Fragen nach dem, was vor und während des zweiten Weltkriegs geschah und worauf sich dieser Prozess bezog. Fragen, die zu Hause offen diskutiert wurden, Fragen, die tiefer gingen und deshalb alsbald auch Gegenstand von Erörterungen im Schulunterricht wurden. Auch dort hatten wir Glück und fanden die Bereitschaft, dieses Thema nicht als ein Thema rückwärtiger Geschichtsbetrachtung anzusehen, sondern als eine sehr wohl gegenwärtige politische Bildung und damit der Erziehung zum mündigen Bürger im besten Sinne.

Daran hatte Bernhard Steiner, der neue Direktor des Gymnasiums maßgeblichen Anteil. Er eröffnete, wie manche Pädagogen seiner Zeit den Schülern bald und unkonventionell nicht nur größere Freiheiten, indem er ihnen Mitsprache in diversen Angelegenheiten zubilligte; er machte aber auch unmissverständlich klar, dass größere Freiheit nun auch entsprechende Verantwortung beim Einzelnen und in der Gruppe bedeutete - was für die Betroffenen erst noch zu verinnerlichen war. Sie taten es, fanden sich im für alle Gymnasien offenen „Politischen Arbeitskreis Oberschulen“ zusammen, an dem sich auch, was um diese Zeit für die heranwachsenden jungen Herren nicht unbedeutend sein mochte, auch die interessierten Schülerinnen der Liebfrauenschule beteiligten. Sie besuchten den Bundestag und das Palais Schaumburg in Bonn, wo sie einem vom Qualm seiner Zigarren umhüllten Bundeskanzler Ludwig Erhard in dessen Dienstzimmer die Hand geben durften, aber sie fuhren auch nach Frankfurt am Main, wo sie im Jahre 1963 im Haus Gallus einen ganzen Tag dem Auschwitz-Prozess beiwohnten. Es war ruhig im Gerichtssaal - und wurde still, als Zeugen, Männer und Frauen, sich in ihrer Sprache, in Ukrainisch oder in galizischem Dialekt, zum ersten Male öffentlich äußern konnten: als Opfer, die das Grauen erlebt und das Morden im Lager überlebt hatten. Ein Gerichtsprozess als, wir würden heute sagen, am außer-schulischen Lernort.

Jahrzehnte später, Sommer 1998, erhielt der damalige Schüler, jetzt Vorstand der Stiftung Deutsches Rundfunkarchiv Frankfurt-Berlin, Besuch vom Direktor des Hessischen Hauptstaatsarchivs Wiesbaden und vom Leiter des Fritz-Bauer-Instituts Frankfurt am Main. Sie brachten einige Tonbänder mit Mitschnitten aus jenem Prozess mit, die dringend der technischen Aufbereitung bedurften, sollten sie nicht für immer verloren gehen, und erbaten Rat. Rat erhielten sie nicht, dafür aber Hilfe. Der Stiftungsvorstand erinnerte sich an jenen Tag im Sommer 1963, stellte einen Tontechniker eigens für diese Aufgabe ab und sah sich Wochen später im Verwaltungsrat seiner Stiftung, mit der von Frage eines Mitglieds dieser Runde konfrontiert, ob man *das* Thema – gemeint war die Shoah bzw. der Holocaust –

fünfzig Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges immer noch traktieren müsse. Die Tonbänder sind heute nicht nur konserviert, sondern liegen als DVD-Edition vor – als Grundlage zur Erinnerung und Gedächtnisbildung in historisch-politischem Unterricht an Schulen und Hochschulen. 50 Jahre nach jenem Besuch des Prozesses und 15 Jahre nach jener Rüge zum Eintrag in das Weltgedächtnis des UNESCO Programms „Memory of the World“ vorgeschlagen. Der Blick schweift zurück auf jenen Tag im Sommer 1963 – in Dankbarkeit und Anerkennung für die pädagogische Aufmerksamkeit und Begleitung, die unsere Lehrer uns gaben. Ein Tag, ein Besuch, außerschulisch, fern dem Kreidestaub und dem Dunst des Reinigungsöls des Klassenzimmers und doch so nah, prägend und nachhaltig. Eines Klassenzimmers, das allerdings zwei Stockwerke über dem Keller der sog. ehemaligen Taubstummenanstalt, in dem zwischen 1933 und 1945 die Gestapo Menschen folterte und dessen mörderische Funktion erst viel später in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bekannt wurde. Ist es nicht Zeit, dort eine Gedenktafel anzubringen, wenn nicht gleich eine Gedenkstätte einzurichten?

Ähnlich verhielt es sich mit einer anderen politischen Frage der Zeit. In Berlin war am 13. August 1961 eine Mauer errichtet und zwischen Lübeck und Hof waren Stacheldrahtzäune als Teile eines „Eisernen Vorhangs“ hochgezogen worden, der verhindern sollte, dass Menschen in Freiheit leben und einander begegnen können. Eigentlich war Bensheim weit entfernt vom Ort der Geschehnisse, und doch traten die Ereignisse nicht nur über die mediale Vermittlung, sondern wiederum durch die Aufmerksamkeit unserer Lehrer in unseren Blick: es wurde nicht nur im Unterricht darüber diskutiert, erst recht bei uns, als eines Tages ein neuer Mitschüler kurzzeitig in unsere Klasse eintrat, der nach der Flucht seiner Eltern, also nach dem sog. „Rübermachen“, auch sein sächsisches Idiom mitgebracht hatte. Aber auch Klassenfahrten nach Berlin, die unser gleichfalls „rübergemachter“ Klassen-, Griechisch- und Lateinlehrer Volker Claus gemeinsam mit der aus Berlin stammenden Englisch- und Französischlehrerin Gisela Burk organisierten, öffneten uns Augen und Ohren – weil beide Lehrer uns auch in den Osten, eben auch an Orte führten, die nicht zum normalen Besuchsprogramm der West-Berlin-Reisen gehören mussten. Auch der gerade zufällig einmal fünf Wochen vor dem Mauerbau von Lehrern und(!) Schülern gegründete Schulsportverein, der Verein für Leibesübungen, tat für unsere politische Bildung viel: Lehrer wie Ludwig Schröder stellten eine Partnerschaft mit einem Neuköllner Sportverein her und organisierten Wettkämpfe zwischen Berlin und Bensheim. Die ersten Fahrten fanden, lange bevor das AKG in der Mitte der achtziger Jahre mehrfach stolzer Sieger im Bundeswettbewerb der Schulen in Berliner Olympiastadion wurde, weder mit Flugzeug noch mit Bus oder Eisenbahn statt, sondern mit den von Lehrern gesteuerten VW-Käfern jener Zeit. Die Fahrten verliefen über die Betonplatten der damaligen „Zonenautobahn“, was sich auf die Wettkämpfe in Neukölln vor von Brandbomben noch rußgeschwärzten Hauswänden durchaus leistungsmindernd auswirken konnte. Schuld daran trug die Sitzposition im Käfer auf dem rechten hinteren Sitz, unter dem sich freilich auch die Autobatterie befand, die ihrerseits bei jeder Dehnungsspalte der Betonplatten dem Sitzenden einen mächtigen Schlag auf das Gesäß versetzte. Bis zur Ankunft in Berlin

hatten solchermaßen tausende Schläge dafür gesorgt, dass an große Leistungsergebnisse nicht mehr zu denken war, zumal man beim Hochsprung nach Überqueren der Latte unmittelbar auf mit wenig Sand bestreuten Boden landete, eher aufschlug. Das war man zwar aus Bensheim gewohnt, wo es die Hochspringer bei ihren Übungen im Auerbacher Sand oder auch im Wintertraining in der kleinen Halle des alten AKG nicht leicht hatten und ihre Leistungssteigerungen sich umgekehrt proportional zu den Verletzungen entwickelten: je höher man sprang, desto tiefer fiel man runter, was mit entsprechend schmerzhaften Landungen auf Sand bzw. dünnen und zerschissenen Turnmatten endete. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Anhebung der Leidenschaft, Fahrten auf der Zonenautobahn, Passieren des Übergangs an der Friedrichstraße: sie bedingten sich gegenseitig und hinterließen „Außen-Spuren“, Erfahrungen der Veränderung der politischen Verhältnisse in Deutschland, wahrlich hautnah.

Wenn früher galt, dass wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen sollten – „*non scholae, sed vitae discimus*“ – so mag heute damit gemeint sein, Kinder und Jugendliche zu mündigen Bürgern und verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Mündig sein heißt aber auch, sich der politisch-sozialen Situation bewusst zu sein und zu erkennen, dass Zukunft stets auch auf Herkunft beruht, wie der Heidelberger Religionsphilosoph und Bildungspolitiker Georg Picht einmal gesagt hat. Das bedeutet schlicht, inhaltlich und auch zeitlich Investitionen im Bereich des historisch-politischen Unterrichts vorzunehmen. Wenn zwanzig Jahre nach dem Fall der Mauer und dem Niederreißen der Zäune das Wissen, das ja von Generation an Generation weiterzugeben ist, bereits erste Risse zeigt, die Probleme aufwerfen: in der politischen Diskussion unserer Zeit wird schon wieder von Vertretern einer bestimmten Richtung in Talkshows und Reden dem „Alles halb so schlimm gewesen!“ Raum gegeben, und bei Umfragen unter Berliner Oberschülern wird Willy Brandt die Rolle des Staatsratsvorsitzenden der DDR und Walter Ulbricht die eines westdeutschen Politikers zugeordnet. Zwanzig Jahre nach dem Fall der Mauer: Was müssen wir tun, um nicht kollektiver Verdrängung und geschichtsloser Amnesie tatenlos zu unterliegen? Ist es gut, den historisch-politischen Unterricht auf das exemplarische Prinzip zu reduzieren und dabei Grundfragen historischer Entwicklungen außer Acht zu lassen?

Natürlich war und ist es vernünftig, nicht mehr wie früher historische Daten „nur“ zu pauken, sondern sich zu vergewissern, welche Deutung ihnen innewohnt. Es ist sicher auch richtig, dass das Wissen in den Naturwissenschaften und in Technik und Informatik weit mehr von den Lernenden unserer Tage verlangt, als dies vor 30-40 Jahren noch der Fall war, weil sich das Wissen eben drastisch erweitert und vergrößert hat, aber: so wird man fragen dürfen, soll man in der gymnasialen Oberstufe im Kurssystem tatsächlich schon ein Propädeutikum mit entsprechender Spezialisierung vorwegnehmen, das ohnehin an Fachhochschule und Universität zu Anfang des Studiums stattfindet? Ist es sinnvoll, dies im Sinne von frühzeitiger Spezialisierung in Leistungskursen mit Schienen und Leisten zu organisieren und zugleich sowohl die bis zum Ende der Mittelstufe generalisierende Ausrichtung des Curriculums als auch die soziale Bindung in der Klasse zugunsten einer Aufteilung

nach Kursen aufzugeben? Es gibt schon zu denken, dass neuerdings – wieder, jedoch in anderem Vokabular – Rückgriffe notwendig erscheinen auf Erfahrungen des Unterrichtens, die das ganzheitliche Prinzip zum Ziel haben. Und soll der „kompetenzorientierte Unterricht“ auf die Orientierung in Sozialtechniken und Kulturtechniken zurückgreifen, weil dies offensichtlich neuerdings wieder ein Desideratum ist?

Man wird, als Eltern in einer mobilen Gesellschaft auch fragen dürfen, was es heißt, Schulen hätten bald ein Kerncurriculum bereitzustellen und könnten ihrerseits dann aber auch eigene Curricula im Sinne einer freien und unabhängigen Schule entwickeln. Das ist im Sinne von Freiheit und größerer Selbstverantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort sicher nicht falsch, aber der Prozess kann zentrifugale Kräfte entwickeln und damit zu neuerlicher Zerklüftung des ohnehin schon regional segmentierten Schulwesens beitragen. Heißt das nämlich etwa, dass Familien, die bisher schon Schwierigkeiten bei einem Umzug – und damit auch bei einem Schulwechsel - vom Norden der Bundesrepublik in den Süden hatten, bei demnächst individuellen Curricula einzelner Schulen schon beim Wechsel innerhalb eines Landes oder gar einer Stadt Probleme erhalten können? Es stimmt mehr als nachdenklich, dass die Kultusministerkonferenz schon seit Jahren bei der Bewertung von schulischen Curricula wie von Abschlussexamina von Lehramtskandidaten zwischen Flensburg und Konstanz Standards ebenso intensiv wie ergebnisarm, diskutiert. Wenn sich dieser Trend nun auf die lokale und regionale Ebene fortsetzen sollte, würde dies kaum einer eigentlich sinnvollen Profilbildung von Schulen dienen, sondern neuerliches Auseinanderdriften hervorrufen können. Wohlgermerkt: diese Profilbildung, die ja der jeweiligen Schule gewissermaßen auch ein Gesicht gibt, wird den Wettbewerb und damit die pädagogische Kreativität stärken, doch darf die Verlässlichkeit der schulischen Strukturen nicht unnötig beeinträchtigt werden – zuungunsten der Schüler, Eltern und Erziehenden. Und nicht von ungefähr wird der Ruf nach zentraler Kompetenz in der Steuerung dieses Prozesses neuerdings zunehmend lauter. Richtig verwundern muss nicht.

Nun soll heute nicht gänzlich in Schwarz gezeichnet werden, doch verdunkeln einige Pinselstriche den Horizont und eröffnen die Frage, ob nicht Bürokratie und Organisationsformen technokratischer Art das Eigentliche, das pädagogische Element, überlagern – nicht unähnlich im Übrigen der Etablierung von europäisch gemeinten Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten, die entgegen dem ursprünglichen Ziel die Zahl der Studienabbrecher aber eben nicht vermindert, sondern im Gegenteil erhöht hat. Mag die territoriale Mobilität der Studenten, die freilich durch Austausch im Rahmen von Schulpartnerschaften oder etwa durch den Rotary-Club gefördert wurde, insgesamt gesteigert worden sein, die geistige Freiheit, wie sie für die Bildung des Menschen schon seit der Aufklärung „*conditio sine qua non*“ ist, hat gelitten: Die einengende Kanonisierung im Curriculum, die man besser und einfacher als Verschulung des Akademischen bezeichnen kann, hat sich weit vom Schule und Universität verbindenden Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts entfernt. Einer Reform, die ja gerade das freie Studieren und damit die Entfaltung des jungen Akademikers zum Ziele hatte.

Wehmut ergreift uns, wenn wir uns in diesem Zusammenhang etwa an Friedrich Schiller und seine Gedanken zur ästhetischen Erziehung des Menschen als einem Bildungsideal der Aufklärung erinnern. Die ästhetische Erziehung meint ja nicht etwa, gleich alle Schüler sich zu Künstlern im professionell engen Sinne entwickeln und reifen zu lassen; vielmehr spricht Schiller die Muße gegenüber der reinen Geschäftigkeit, das „*otium*“ gegenüber dem „*negotium*“, aber eben auch die Musen und das soziale Verständnis an, die wir zu Gestaltung unserer Zukunft und Umwelt nötiger denn je benötigen: die Forderung, dass Stadtplaner und Architekten neben dem ihren Disziplinen innewohnenden Wissen sehr wohl auch sozialwissenschaftliche Überlegungen und kulturelle Gedanken in ihre Planungen einbringen sollten, ist keineswegs trivial; auch Mediziner sollten mit Blick auf Palliativmedizin oder Migrantenmedizin interdisziplinäre Bezüge in ihren Diagnosen und Therapien einbauen, und auch Grundlagenforscher in der modernen Biomedizin sollten den Blick nach links und rechts haben, wenn es z.B. bei der pränatalen Diagnostik nicht nur um technisch-methodische, sondern eben auch um ethische, theologische, philosophische Fragen geht, kurz: um die Grundlagen unseres Lebens geht. Je mehr aber von diesem Denkansatz gerade in der Oberstufe des Gymnasiums im diskursiven Verständnis des Dialogs der Disziplinen in den Köpfen angelegt wird, umso *ge*-schulter, nicht *ver*-schulter werden die jungen Menschen ins Leben treten. Gerade das Gymnasium bietet dafür die besten Voraussetzungen. Auch wenn es sich wie alles stets an die Entwicklung der Zeitläufte anpassen muss.

Das hat diese Schule im Laufe ihrer nun 325 Jahre immer getan, innerlich wie äußerlich., besonders aber in den letzten 20-30 Jahren: Räume für Naturwissenschaft sind an die Stelle von Chemiesälen getreten, wo früher wenig mehr als ein Bunsenbrenner zur operativen Ausstattung gehörte, Musikräume laden zum Musizieren ein, ein Theatersaal führt junge Künstler zu ersten Aufführungen zusammen, eine Schulbibliothek hält als Wissensspeicher Informationen für die Anfertigung von Referaten ebenso bereit, wie Informatikbereiche das Erlernen moderner Kulturtechniken ermöglichen, die Sportanlagen sind geradezu professionell geworden und haben entsprechende Leistungen und Ergebnisse gezeitigt. Das hat die Förderung sportlicher Aktivitäten, die ja auch als Prävention gegen Bewegungsarmut und damit einer gehende Zivilisationserkrankungen zu sehen sind, ebenso befördert wie die Unterstützung von Talenten, die es dann aber auch zu großartigen Spitzenleistungen gebracht haben: bei Bundeswettbewerb, aber auch bei regionalen und überregionalen Wettkämpfen. Darüber konnte die Schule, das „AKG“, schon im Jubiläumsband anlässlich des 300-jährigen Bestehens zu Recht stolz berichten.

Weit mehr als zu früherer Zeit ist die Schule zu einem Ort geworden, an dem sich Lehrer und Schüler den ganzen Tag über begegnen: sie ist heute stärker als früher ein sozialer Raum für den ganzen Tag, weil auch die mittägliche Ernährung in der Mensa darin eingebunden ist, die, wie ich mir habe sagen lassen, ehrenamtlich vor allem von vielen Müttern betreut wird. Solch´ ehrenamtliches Engagement der Mütter verdient große Anerkennung und ist alles andere als selbstverständlich. Ja, ich gebe zu: und eine solche Einrichtung hätte uns Primanern Mitte der 60er Jahre besser

getan als die Formen der Nahrung, die wir an bestimmten Tagen mittäglich im längst verwaisten Gasthof „Zur Post“ in der Darmstädter Straße in Gestalt von Brot mit Griebenschmalz, Soleiern und Gurken zu uns nahmen. Diese festen Nahrungsbestandteile wurden freilich in nicht unbeträchtlichem Umfang von flüssiger Nahrung in Gestalt von in Bensheim hergestelltem Guntrumbier begleitet, was nicht ohne Folgen bleiben sollte. So konnte es dann schon vorkommen, dass einige Schüler im nachmittäglichen Sportunterricht eher den Kampf mit sich selbst als den Wettkampf mit den anderen aufzunehmen hatten und sich beim 3000 Meter Lauf nach den ersten beiden Runden hinter dem Stabhochsprunghügel verbargen, dort ausruhten und einige Runden aussetzten, um dann unter Einsatz der ohnehin schwindenden Kräfte dann zwei Runden vor Schluss wieder in das Geschehen einzugreifen. Eine Mensa hätte unsere Leistungsfähigkeit seinerzeit gestärkt.

Lassen Sie mich noch zu zwei weiteren Beobachtungen und Anmerkungen kommen: In unserer Leistungsgesellschaft, die ja in den letzten Jahren zuerst gerne als Informationsgesellschaft, dann als Wissensgesellschaft beschrieben wurde und die doch eher im Sinne des Berliner Soziologen Wolf Lepenies' eine globale Lerngemeinschaft oder allgemein eine Bildungsgesellschaft ist, in dieser Gesellschaft haben wir stets, man könnte überspitzt auch sagen, fast pausenlos mit Leistungsentwicklung und Beschleunigung, mit Leistungsmessung und Vergleichbarkeit von Ergebnissen zu tun. Der Stress und damit im Zusammenhang entstehende Krankheiten nehmen im beruflichen Leben weiter zu, und zuweilen wünschte man sich, Techniken zum Innehalten zur Hand oder Zeit zur Entschleunigung zu haben oder auch wieder einmal etwas sehr Schlichtes zu tun: zum Denken und zu musischer Betätigung zu kommen. Zugegebenermaßen muss der Stoff, wie die Wissensinhalte kurz bezeichnet werden, im Lehrplan umgesetzt werden, und möglicherweise hat die Ganztagschule den Zeitplan noch weiter verdichtet, wo früher das Bolzen auf dem Fußballplatz Entspannung schaffen konnte; sicherlich ist die Schule heute viel rationaler organisiert, wurden Formen betrieblichen Managements und mit Controlling weitere Elemente der Ökonomisierung und Bürokratisierung in einen wegen seiner besonderen pädagogischen Aufgabe und Klientel auch besonders sensiblen „Betrieb“ eingeführt worden. Jedoch darf man gelegentlich einmal darüber nachdenken, ob denn angesichts der Entwicklung junger Menschen schon so viele Formen des späteren Berufslebens vorweggenommen werden müssen. Muss alles messbar und in dieser Form effizienzorientiert sein, was sich im Tagesablauf einer Schule abspielt? Gewiss, Stunden der Muße und Muse(!) im Musik- und Kunstunterricht werden angeboten, jedoch eigenartigerweise alternativ im Sinne eines *Entweder – Oder*. Muss man eigentlich die ohnehin wenigen Stunden des musischen Unterrichts jährlich zwischen Kunst- und Musikunterricht aufteilen und damit etwas auseinanderreißen, was sich in der Kulturgeschichte eben nicht getrennt entwickelt hat?

Und wie steht mit dem Erwerb von Fremdsprachen, bei denen allzu rasch gesagt wird, Englisch reiche als sog. *Lingua franca* völlig aus und der Erwerb weiterer Fremdsprachen sei weniger bedeutend. Weswegen dann prompt in der Oberstufe Fremdsprachen eher ab-gewählt den ge-wählt werden. Ich halte gerne und mit

Leidenschaft dagegen, dass wer nur Englisch als Sprache erlernt, die kulturelle Vielfalt unserer europäischen Bürgergesellschaft und ihrer diversen kulturellen Provenienzen kaum oder gar nicht erfahren wird. Die Beschränkung auf das Erlernen von mehr als „nur“ Englisch als Fremdsprache ist in Deutschland kein singuläres Problem, sondern gilt erstaunlicherweise für die größeren Länder der Europäischen Union gleichermaßen, nicht dagegen für die kleineren Länder, in denen das Interesse am Erlernen mehrerer Sprachen deutlich größer ist. Die Prognose, dass Abiturienten und Hochschulabsolventen sich im internationalen und globaler werdenden Berufsleben durch Mehrsprachigkeit, die in Wirklichkeit eine kulturelle Orientierung darstellt, eher zurechtfinden, ist nicht von der Hand zu weisen, aber: warum können über das Englische hinausgehende Sprachen so leicht auf der Oberstufe ab-gewählt werden? Belassen wir es dabei, auch hier eine Frage stellen.

Lassen Sie mich bitte zum Schluss noch zu einer Reminiszenz persönlicher Art kommen, die freilich wie in anderen Fällen in Beziehung gesetzt werden kann zu allgemeinen Betrachtungen des schulischen Bildungsauftrages. Gemeint ist nicht so sehr der Sportunterricht und die Erziehung zur Erfahrung körperlicher Leistungsfähigkeit, von denen schon zuvor die Rede war, sondern ein spezieller Wettkampf in den 60er Jahren, der die Teilnehmer beeindruckte, aber auch auf die gesamte Schulöffentlichkeit nicht ohne Wirkung blieb. Dabei waren die Bedingungen, unter denen man im Bensheim Anfang der 60er Jahre leichtathletische Übungen wie z. B. Bundesjugendspiele durchführte, alles andere als einfach. Im Auerbacher Sand standen zwei Fußballplätze, bei deren Bespielung man wegen des Belags mit roter Asche mit heftigen Hautabschürfungen rechnen durfte, und eine 100 Meter Bahn zur Verfügung, die bei der Laufrichtung von Auerbach nach Bensheim eine nicht unerhebliche abschüssige Neigung aufwies und deswegen auch bei Bundesjugendspielen wegen der besseren Ergebnisse solchermaßen bevorzugt wurde. Verblasste Mythen, heute bedeckt vom Gebäude des Goethe-Gymnasiums, dennoch Spuren hinterlassend, die freilich nur noch für die Erinnerung taugen. Unter solchen Bedingungen fand ein Mehrkampf statt, der sich zwar der griechischen Wortform nach Pentathlon, also Fünfkampf, nannte und doch nach der Zahl der Einzeldisziplinen ein Siebenkampf besonderer Art war. Besonders deshalb, weil die sportlichen Wertungen ohne jede Form eines Messgerätes, also ohne Stoppuhr und Metermaß auskamen. Beim Lauf und Sprung, bei Wurf und Stoßen wurden in jedem Wettkampf die letzten drei Wettkämpfer identifiziert. Jeweils 21 Schüler eines Jahrgangs traten dazu an, begannen mit einem 200-Meterlauf, der die Wettkämpfer die ersten 100 Meter auf dem staubigen Fußballplatz und – nach Umrundung der Zielmarke in Gestalt von dort postierten Lehrern – auf dem Rückweg die zweiten 100 Meter zurückliegen ließ. Stets schieden – wie bei allen nachfolgenden Disziplinen wie Weitsprung, Kugelstoßen, Speerwerfen etc. die jeweils letzten drei Kämpfer aus, was mit Fortschritt des Wettkampfes die Teilnehmerschar entsprechend dezimierte. Nicht also kam es auf die Summe der besten Einzelleistungen an, sondern auf die strategische Gesamtkonzeption für Kondition und Kraft. Was heute möglicherweise als StrategoSpiel mit Computerunterstützung *virtuell* ablief, fand seinerzeit *realiter* statt und hatte in der sechsten Disziplin noch fünf Teilnehmer, von denen, wie

gehabt, die drei Letzten ausschieden und die verbleibenden Letzten zwei zum abschließenden Ringkampf in die Weitsprunggrube gebeten wurden. Dort fand unter lebhafter Anteilnahme des johlenden Schulpublikums ein heftiger Ringkampf zwischen diesen beiden Wettkämpfern statt, dessen Beteiligte, zumal bei feuchter Witterung, deutlich auch die Sandspuren des Wettkampfplatzes auf der Körperhaut trugen. Das Ganze hatte schon etwas Archaisches an sich. Die Sieger erhielten ein Buch als Preis, auf dessen erster Seite der Zeichenlehrer der Schule in Frakturschrift akkurat Name des Siegers, Anlass des Wettkampfes und Datum vermerkte. Unterschrieben war dieser Eintrag vom Direktor der Schule. Eine seltene Einrichtung, ein seltsames Sportspiel und irgendwie auch ein kleines Schulfest, das sich kaum änderte, als die Sportbedingungen sich durch den Umzug zum im Jahre 1963 fertig gestellten Weiherhausstadion deutlich verbesserten. Bald aber erfolgte der letzte Pfiff und beendete nicht nur den letzten Kampf, sondern auch die sich gerade aufbauende Tradition eines einzigartigen sportlichen Wettbewerbs. Schade eigentlich, denn an seine Stelle traten nun Mehrkämpfe, bei denen Einzelleistungen in diversen Disziplinen nunmehr bis auf Hundertstelsekunden gemessen und die Ergebnisse nach Ablesen in einer Punktwertung, als Gesamtergebnis addiert wurden. Das besondere, auch emotionale und strategische Moment des Pentathlons, dass sich nämlich auch minder sportlich Begabte dank klugen taktischen Verhaltens noch vorne bringen konnten, war vorbei. Die Nüchternheit der gemessenen Zahl bestimmte von nun an den Stellenwert, wo zuvor ein „*Quidquid agis, prudenter agas, et respice finem!*“ die Taktik bestimmt hatte: „Was immer Du tust, mach´ es klug und bedenke das Ende oder das Ziel“. Also: „verhalte Dich klug, teile Deine Kräfte ein“: ein Trainingsprinzip, keineswegs alt, schon gar nicht veraltet und eigentlich auch modern genug.

Warum habe ich diese Episode, die in der 325-jährigen Geschichte eines renommierten Bildungsinstituts nur einen Wimpernschlag bedeuten kann, an den Schluss meiner Gedanken gesetzt? Dieser sportliche Wettkampf symbolisiert etwas, was Schule ausmachen soll und kann: jungen Menschen mit kreativen Mitteln Fähigkeiten zu vermitteln, sie zu Persönlichkeiten reifen und zu mündigen Mitgliedern einer auf Freiheit orientierten Bürgergesellschaft werden zu lassen. Das bedeutet, sie Wissen erwerben und sich Kenntnisse aneignen, sich selbst zur Reife kommen und zu Verantwortungsbewusstsein heranwachsen zu lassen: dieses stete „lassen“ bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als Kindern und Jugendlichen in der kostbarsten Zeit des Lebens stete inhaltliche Impulse, Anregungen und Anstöße zu geben: entwickeln müssen sie sich letztlich selbst, weil nur sie selbst zu eigenen Persönlichkeiten heranwachsen können. Phantasie und Kreativität, das Denken und die Fähigkeit, sich in stets neue Fragestellungen, aber ebenso in die Situation jeweils Anderer im wahrsten Sinne des Wortes *hineindenken* zu können, das ist der eigentliche Auftrag, der sich im griechischen Ursprung des Wortes Pädagogik verbirgt: die Kinder, „*Paidēs*“ zu führen, auch heranzuführen „*agogein*“, lautet der Auftrag, den Schulen haben und schon immer hatten. Das war vor über zweitausend Jahren unserer auf der christlich-jüdischen Traditionsbildung aufbauenden Bildungskonzeption des Sokrates und anderer Philosophen, die gleichermaßen stets

auch Lehrer und Meister waren, und ihrer athenischen Schulen so. Es hatte sich, den Umständen entsprechend nach mittelalterlicher Scholastik und nach Renaissance und Humanismus in der Aufklärung weiterentwickelt, als in Bensheim vor 325 Jahren die Gründung einer Schule anstand. Niemand von uns war bei der Gründung der Schule im Jahre 1686 dabei, aber es könnte sein, dass der pädagogische Anspruch im Sinne der Zeit seinerzeit so formuliert wurde. Und doch kommt es auf die Grundidee, auf in der Geschichte der Pädagogik angesiedelt und gleichsam immanente Gesetzmäßigkeiten, an die wir angesichts immer neuer Verordnungen, Anhäufung von Bürokratie und, nicht zu vergessen, bei zuweilen allzu hastigen Schulversuchen und den ihnen innewohnenden zentrifugalen Kräften denken sollten. „In der Ruhe liegt bekanntlich die Kraft“, und doch „ist alles im Fluss“. Ein Gegensatz, ein unauflösbarer Widerspruch? Lassen Sie uns darüber nachdenken - zum 325-Jubiläum des Alten, aber ebenso jungen Kurfürstlichen Gymnasiums.