

rebellieren – reformieren – bewahren
Die ‚alten Trampelpfade‘ verlassen?

Beobachtungen von Problemen und deren Lösungen zwischen
Vertretern verschiedener Generationen während des
Demokratisierungsprozesses an einem altsprachlichen Gymnasium in
den 1960er bis 1980er Jahren

Aufsatz für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten
2006/2007 zum Thema „miteinander – gegeneinander? Jung und Alt in
der Geschichte“

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort

II. Die Diltheyschule in der Ära Bruckmann (1958-1970): „Reformen werden in den Schulstuben vollbracht“

1. Einführung in das Thema
2. Dr. Heinz Bruckmann – eine „beeindruckende Persönlichkeit“
3. Vom „Sputnik Schock“ und „Halbgöttern“ – Kontroversen im Kollegium
4. Deutschland in den 1960er Jahren – Diskussionen über das ‚System‘ der Schulen
5. „In den Grabstein würde man dann meißeln: Lang hat er gelebt, sonst nichts!“ – eine Abiturrede und ihre Folgen
6. Auswirkungen und Folgen – Die Reaktionen auf eine „bewusst provozierende“ Rede
7. Veränderungen – Das Interesse an Gemeinschaft schrumpft und wächst zugleich
8. Eine ‚Shuffle‘ und ein erster Streik – Spannungen im Schulalltag
9. „Das kostet dich nichts als 5 Minuten Zeit!“ – Diskussionen über das Fach Religion
10. Rosa Luxemburg oder Martin Luther King? Die Enge, der Umzug und deren Folgen...
11. Disziplin durch Verordnungen – Die Lage spitzt sich zu
12. Die Oberstufe wird reformiert, die Schüler bekommen Wahlfreiheiten
13. Das Ende einer Ära: Dr. Heinz Bruckmann stirbt

III. Die Diltheyschule in den 1970er Jahren: Zwischen Auflehnung und Sehnsucht nach alten Zeiten

1. Die Schulleitung in neuen Händen – Konflikte vorprogrammiert?
2. „Allenfalls quantitative Bedeutung“? – Schüler streiken für einen Schüler
3. Ein „außerordentlich gespaltenes Kollegium“ ringt mit sich selbst
4. Schüler, Eltern und Lehrer – Konflikte und Konsens
5. Die Rahmenrichtlinien – „...da hat es das Ministerium halt übertrieben!“
6. Mit neuen Büchern einen Schritt auf die Jugend zugehen
7. Der Alltag zwischen verschiedenen Generationen an einer Schule
8. Ein Sarg und eine Antenne – Appell für mehr Gemeinschaftsgefühl
9. Die HA-BE: Lehrer und Schüler helfen Schülern
10. Gemeinschaft wohin man sieht? – Feste und Debattierclubs werden initiiert
11. „Spießig, altmodisch und albern“? – Ein Ball setzt Zeichen
12. ...und das Abiturzeugnis holt man im Sekretariat ab oder zieht sich aus!
13. Arbeitsgemeinschaften und Theaterstücke zur Verständigung zwischen ‚Jung‘ und ‚Alt‘
14. Noch eine Reform, noch ein Modell: Hilft das ‚KMK-Modell‘ Schülern und Lehrern?
15. Ein Buch reflektiert: „Manches Aufbegehren kann in sinnvolle Aktivität umgesetzt werden!“

IV. Reflektion, Reaktion, Reparation – In den 1980er Jahren alles ‚zurück‘?

1. Ruhigere Zeiten
2. In der höchsten Gefahr kämpfen die Vertreter verschiedener Generationen Seite an Seite – Die Förderstufe droht
3. Selbstreflektion als Lösung drohender Probleme?
4. „Wir sind ein Gymnasium, keine Gesamtschule!“ – Statt Generationenkonflikte Differenzen zwischen Ideologien
5. Ist die Frage der ‚Ökumene‘ auch eine Frage des Alters?
6. „Die Tradition der Diltheyschule zu pflegen...“ – Ein Verein für die Schule
7. Schüler und Lehrer organisieren gemeinsam wieder eine Abiturfeier
8. Ein guter Scherz? – Ein alter Brauch wird zum Symbol wiederkehrender Traditionen
9. Eine Aula für die ganze Schule

V. Schlussteil

VI. Arbeitsbericht

1. Chronik der Arbeitsfortschritte
2. Die Zeitzeugengespräche
3. Die Recherche nach schriftlichen und gedruckten Quellen

4. Die Gliederung
5. Die Textarbeit
6. Tutoren- und Korrekturhilfe
7. Fazit der Arbeit
8. Danksagung

VII. Quellenverzeichnis

1. Mündliche Quellen
2. Schriftliche Quellen
3. Gedruckte Quellen
4. Archivquellen

Vorwort

„Ich beginne mich zu fragen, ob ich wirklich gelebt habe. Geleistet habe ich viel, das steht fest, dafür wurde ich ja oft genug gelobt. Aber gelebt? (...) Vor lauter nützlicher Arbeit habe ich ganz das Leben vergessen.“¹

Dieses Zitat, das die schulische Erziehung radikal in Frage stellt, entstammt der 1966 an meiner Schule, dem Diltheygymnasium, gehaltenen Abiturrede von Tilman Borsche. Ich habe sie vor etwa einem dreiviertel Jahr in der 1994 erschienenen Festschrift ‚150 Jahre Diltheyschule‘² gelesen, noch bevor ich wusste, wie das Thema des neuen Wettbewerbs lauten wird.

Die Rede hat mich sehr fasziniert. Für mich stellte sich die Frage, welche Reaktionen die Rede bei Lehrern und Schülern hervorgerufen hat. Als ich vom Thema des neuen Geschichtswettbewerbs erfuhr, beschloss ich, dieser Frage nachzugehen. Denn: Jung und Alt in der Geschichte war für mich auch die Frage, wie verschiedene Generationen in einer Schule miteinander umgegangen sind.

Noch bevor ich die ersten Zeitzeugengespräche geführt habe, musste ich das Thema und die Fragestellung präzisieren. Es reichte nicht aus, die eine Abiturrede vollkommen aus dem Kontext der Zeit gerissen zu betrachten. Vielmehr war die zentrale Frage:

Wie hat sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im Laufe der 1960er Jahre entwickelt?

Um diese Frage jedoch nicht unreflektiert zu lassen, war eine zweite Frage ähnlich wichtig:

Gab es nach diesen Veränderungen reaktionäre Bewegungen, die einige der Entwicklungen jener Zeit wieder rückgängig gemacht haben?

Das Ziel, das ich mit dieser Arbeit verfolge, soll sein, exemplarisch den Weg der Demokratisierung an einem Gymnasium zu beschreiben. Meine Schule erscheint mir dafür aus zwei Gründen besonders geeignet: Hier sind schon sehr früh – mit dem Beginn des Neuanfangs nach dem Zweiten Weltkrieg – Prozesse einer Demokratisierung in Gang gekommen, und in einem Gymnasium mit humanistischer, altsprachlicher Tradition treffen die Gegensätze zwischen Rebellieren und Reformieren einerseits und Bewahren andererseits besonders stark aufeinander. Der Leser soll darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, die Unterschiede im Vergleich mit anderen Schulen ausfindig zu machen, aber auch Ähnlichkeiten zu entdecken.

¹ Vgl. Q20

² Vgl. Q31

Die Diltheyschule in der Ära Bruckmann (1958-1970): „Reformen werden in den Schulstuben vollbracht“

Einführung in das Thema

Die 1844 gegründete Diltheyschule ist das älteste Gymnasium Wiesbadens und zugleich bis heute die einzige Schule der Stadt, auf der man als erste Fremdsprache Latein und als dritte Fremdsprache Altgriechisch wählen kann. Zwar gibt es schon seit den 1960er Jahren auch einen neusprachlichen Zweig; doch die Schule wurde und wird durch den altsprachlichen Schwerpunkt geprägt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Schule im Wiederaufbau begriffen, Wiederaufbau im äußeren und inneren Sinne. Wie prägend diese Zeit für die Schülergeneration war, die den Zweiten Weltkrieg erlebt hatte, wird in der Bilanz deutlich, die der Abiturient Gerhard Moos im Jahre 1953 zieht und der Schulgemeinschaft für die gemeinsam erlebten Jahre dankt:

„So stehen wir heute mit dankerfüllten Herzen vor Ihnen, um Abschied zu nehmen als Schüler. Als ehemalige Schüler aber werden wir auch in Zukunft Ihrer, Eurer, unserer Gemeinschaft angehören.“³

Moos gehörte zu den Schülern, die sich schon sehr früh für eine Mitbestimmung der Schüler in der Schulgemeinschaft einsetzten. Er selber urteilt darüber stolz: *„Ich habe mich damals als Schüler sehr dafür eingesetzt.“⁴*

Moos betont rückblickend, wie aktiv die Schülervertretung in der direkten Nachkriegszeit gewesen sei. Nicht umsonst habe man sich anfangs SSV (Schülerselbstverwaltung) genannt, bevor das Kürzel SMV (Schülermitverwaltung) sich mit der Zeit durchgesetzt habe.⁵

Die grundsätzlich herrschende Harmonie im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie der gegenseitige Respekt drücken sich in den Worten aus, mit denen Moos seine Rede beschließt:

„Wir wollen alles tun, um unserer Schule, dem humanistischen Gymnasium wie dem Realgymnasium, unseren Lehrern und auch unseren Eltern keine Schande zu bereiten. – Und das ist, glaube ich, der schönste Dank und der beste Lohn, den wir Ihnen für Ihre Bemühungen um uns erweisen können.“⁶

Doch Moos erinnert sich auch noch gut daran, dass ein Lehrer damals bei der Abiturfeier gesagt habe: *„Ihr seid die erste Klasse, die wir demokratisch erzogen haben, und das merkt man euch an.“⁷*

Laut Moos waren diese Worte allerdings keineswegs als Kompliment gemeint, sondern als Hinweis auf fehlende Disziplin. Dennoch sei man mit den meisten Lehrern gut ausgekommen.

Diese gute Ausgangslage für eine in der Zukunft erfolgreiche Schule wurde in der Folgezeit jedoch durch äußere Bedingungen stark beeinträchtigt. Ab 1953 wurden durchschnittlich 1600 Schüler in einem für etwa 500 Schüler ausgelegten Gebäude unterrichtet. Die Folge war akute Raumnot, die dazu führte, dass der altsprachliche Zweig 1955 in ein notdürftig umgebautes Privathaus in der Wiesbadener Alexandrastraße umzog.⁸ Dieses Provisorium war keine gute Voraussetzung für die Erhaltung des bestehenden Gemeinschaftssinns beziehungsweise für die

³ Vgl. Q62

⁴ Vgl. Q10

⁵ Vgl. Q10

⁶ Vgl. Q62

⁷ Vgl. Q10

⁸ Vgl. Q38 und Q71

Fortsetzung des eingeleiteten Demokratisierungsprozesses, nicht nur, weil einzelne Klassen immer wieder ausgelagert wurden, sondern auch wegen der neuen Zusammensetzung des Lehrkörpers und einem neuen Schulleiter, der zuvor Ministerialbeamter im Kultusministerium war. Um die schwierige Situation durch Disziplin in den Griff zu bekommen, wurden strenge Schul- und Hausordnungen verfasst. So ist es nicht verwunderlich, dass sich eine Sextanerin in ihrer neuen Schule 1957 „*klein und verloren* vorkam“.⁹

Dr. Heinz Bruckmann – eine „beeindruckende Persönlichkeit“

In dieser angespannten Situation übernimmt im April 1958 Dr. Heinz Bruckmann die Schulleitung. Der Altphilologe wird die Schule wesentlich prägen. Obwohl er der Tradition immer verpflichtet war, erkannte er frühzeitig, wie wichtig es ist, das altsprachliche Gymnasium nicht nur durch eine Modernisierung des Unterrichts in den alten Sprachen zu reformieren, sondern zugleich auch durch eine Veränderung des inneren Zustandes der Schule, das heißt durch die Realisierung des Ziels einer Schulgemeinschaft. Diese konnte nach seiner Vorstellung nur entstehen, wenn alle Gruppen einer Schule, Lehrer, Schüler und Eltern sich ergebnisoffen einander stellen und sich gegenseitig respektieren.

Eine seiner ersten Amtshandlungen als Schulleiter war es, einen Großteil der Reglementierungen abzuschaffen. Bruckmann, so schildern Zeitgenossen¹⁰, war der Auffassung, dass man den Schülern so viel Verantwortung geben solle, wie sie bereit wären, zu übernehmen. Wenngleich aus heutiger Perspektive diese Handlung relativ harmlos erscheint, so muss sie damals dennoch von einigen Lehrern der Schule als Schritt in die falsche Richtung verstanden worden sein.



Trotz dieser konträren Meinungen wurde er als Persönlichkeit, so weit man es heute beurteilen kann, durchgängig von allen Lehrern geachtet und geschätzt, egal welches Fach oder Alter der jeweilige Kollege hatte. Dieter Draheim war unter Bruckmann Schüler, Referendar und Lehrer. Er erinnert sich an ihn als „*eine bestimmende, beeindruckende Persönlichkeit, die aber Neuerungen gegenüber aufgeschlossen war.*“¹¹

Auch Christel Eidner, obwohl sie es mit ihren Fächern Englisch und Französisch nicht immer einfach am altsprachlichen Gymnasium hatte, „*fand Bruckmann für alles aufgeschlossen. Der hatte eine Autorität, die war Wahnsinn.*“¹²

Sie betont jedoch, dass diese Autorität keine war, die er durch scharfe Disziplin und Strafen erworben hatte, vielmehr durch sein entschiedenes Auftreten, das nicht ideologisch verfärbt war. So gab es damals viele Lehrer, die das Kicken mit Dosen auf dem Schulhof gerne verboten gesehen hätten. Doch Bruckmann sah dazu keinen

⁹ Vgl. Q 38

¹⁰ Vgl. Q1, Q2, Q3 und Q4

¹¹ Vgl. Q2

¹² Vgl. Q3

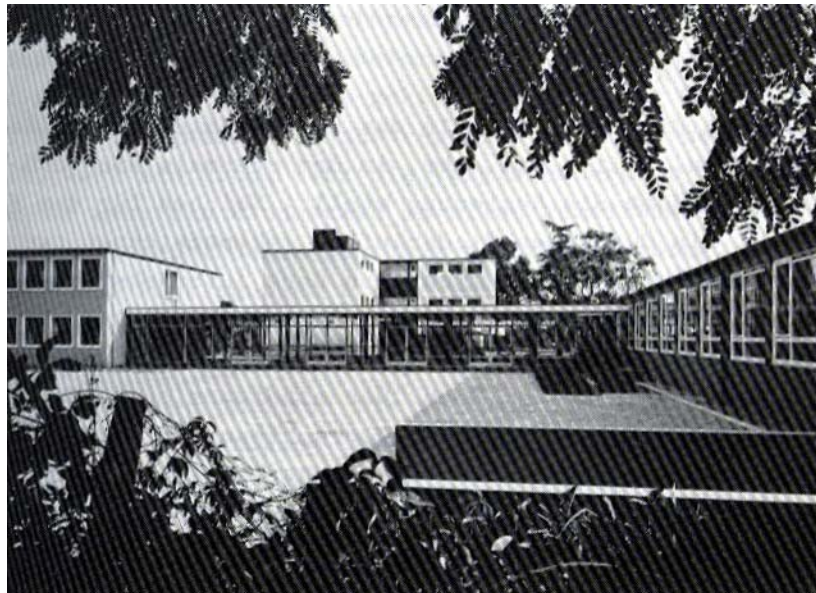
Abbildung: Dr. Heinz Bruckmann

Anlass. Laut Eidner sagte er: *„Lasst sie doch mit den Dosen kicken! Wir haben es schließlich genauso gemacht!“*¹³

Ein damaliger Schüler hingegen, Dr. Ludger Koreng, verband mit Bruckmann immer auch Angst. Er erinnert sich, dass Bruckmann einmal einem Schüler eine Ohrfeige gab. Das sei zwar *„damals in der Zeit kein Thema“* gewesen, denn das hätten *„viele Lehrer gemacht“*, doch trotzdem sei Bruckmann für ihn *„dadurch (...) auch eine Angstfigur“* gewesen.¹⁴

Obwohl sich die Lage in der Alexandrastraße allmählich entspannte, konnte erst der 1962 erfolgte Umzug in den Neubau am Mosbacher Berg in Wiesbaden zur Normalisierung des Schulalltags und damit auch zur besseren Realisierung der gesteckten Ziele führen. Wie viele Hoffnungen mit dem Umzug in den Neubau verbunden waren, zeigt das von Bruckmann verfasste Vorwort zum Jahrbuch 1957-61: *„So wird der Umzug in das neue Schulgebäude auf allen Gebieten sehnlichst erwartet.“* Mit ihm sei *„erst die volle Entfaltung aller pädagogischer Möglichkeiten gegeben“*. Man erwarte, dass *„die Schüler sich in (...) den praktisch eingerichteten Räumen wohlfühlen werden“*.¹⁵

Spätestens mit dem Umzug in den Neubau ließ sich auch ein neues Gemeinschaftsgefühl feststellen. Die Schulleitung organisierte gemeinsam mit der Schülervvertretung große Feste. Dazu gehörten Faschingsbälle sowie der einmal im Jahr stattfindende



Diltheyball. Für Bruckmann war das Ziel solcher Veranstaltungen klar; die Schüler und Lehrer sollten sich auf außerschulischen Veranstaltungen einander annähern, sich besser kennen lernen. Zusammen sollten sie sich als Gemeinschaft verstehen. Mindestens genauso wichtig war Bruckmann allerdings die Reform des Unterrichts. Ständig forderte er laut Draheim, *„die alten Trampelpfade zu verlassen“*.¹⁶ Die Notwendigkeit der Reformen sah er vor allem im altsprachlichen Unterricht. Draheim erinnert sich: *„Den Lateinunterricht auf eine neue Ebene stellen, das war sein Ziel.“*¹⁷ Wie er die alten Trampelpfade verlassen wollte, wird deutlich im bereits erwähnten Vorwort, dem er ein Zitat vom Namenspatron der Schule, dem Philosophen Wilhelm Dilthey, voranstellt: *„Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht. Reglements können nur die Wege zu ihr ebnen. Und sie können dann die Ergebnisse dieser in der Schulstube*

¹³ Vgl. Q3

¹⁴ Vgl. Q8

¹⁵ Vgl. Q23

¹⁶ Vgl. Q2

¹⁷ Vgl. Q2

*vollbrachten Arbeit nutzbar machen. Mehr können sie nicht. Nie können sie pädagogische Realitäten schaffen.*¹⁸

Dieses von Bruckmann ausgewählte Zitat spiegelt seine Grundeinstellung wieder. Er selbst formuliert weiter, dass *„die Schule (...) durch Erlasse und Verfügungen zum Wohle der Beteiligten zwar formal geregelt wird, sich aber doch an jeder Stelle in eigener Prägung entfaltet“*. Gerade deshalb ist es ihm wichtig, dass die Schüler im Jahrbuch *„selbst zu Wort kommen“* und *„ihrem Alter gemäß von den Ereignissen der letzten zwei Jahre erzählen“*.¹⁹

Die von ihm vorgetragenen Wünsche, wie man eine Schule und den in ihr abgehaltenen Unterricht zeitgemäßer gestalten könne, setzte er selber im Unterricht um.

Wie er seine selbst so hochgesteckten Ziele zu erreichen suchte, kann Werner Emrich berichten, der 1964/65 Referendar unter Bruckmann und ab 1982 Schulleiter der Diltheyschule war. Er war begeistert von der modernen Unterrichtsführung: statt lehrerzentriert grundsätzlich schülerzentriert. Es gab Unterrichtsstunden, in denen Bruckmann kaum ein Wort sagte, sondern es ganz den Schülern überließ, den Unterricht zu gestalten. Dabei gab es nie wirkliche Disziplinprobleme, denn die Aufgabenstellungen waren klar und die Schüler waren mehrheitlich bemüht, die Aufgaben zu lösen. Während einige in Gruppen zusammen arbeiteten, sammelten andere die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und schrieben die Lösungen an die Tafel.²⁰

Da heutzutage viele Lehrer solche oder ähnliche Unterrichtsweisen praktizieren, fällt es schwer, den revolutionären Ansatz dieses Lehrerverhaltens zu erkennen. Doch Emrich konnte damals genau vergleichen zwischen Bruckmann und seinen Kollegen, die zumeist im ‚alten Stil‘ unterrichteten. Wie erfolgreich diese Neuerungen waren, zeigt auch die Tatsache, dass viele auch ältere Kollegen Bruckmanns Anregungen aufgriffen und selber ihren Unterrichtsstil vom reinen Frontalunterricht weggehend im Sinne einer größeren Eigentätigkeit der Schüler umgestalteten.

Bruckmann selber erklärte seine Unterrichtsphilosophie Emrich so: *„Ihr Unterricht ist um so besser, je weniger Sie sprechen, je mehr die Schüler sprechen. Versuchen Sie (...) die Schüler unabhängig von Ihnen zu machen.“*²¹

Aus diesen Worten geht hervor, dass Bruckmann das pädagogische Ziel seines Unterrichts vor allem als die Erziehung der Schüler zur Selbstständigkeit hin definierte.

Eine weitere wichtige methodische Neuerung war die sogenannte ‚Ganzheitsmethode‘, die Bruckmann in der Diltheyschule einführte. Bis Anfang der 1960er Jahre wurden die Fächer Latein und Griechisch sehr traditionell unterrichtet. Die Schüler bekamen Texte, die sie gemeinsam im Unterricht Satz für Satz zu übersetzen hatten, nachdem ihnen der Lehrer zuvor die Bedeutung der neuen Vokabeln angegeben hatte. Der Nachteil dieses Vorgehens lag darin, dass dadurch nicht der Text in seinem Sinnzusammenhang betrachtet wurde und die Schüler somit auch nicht die Chance hatten, Unbekanntes mit Hilfe des bereits Bekannten zu erschließen.

Bruckmann erkannte das Problem und löste es, indem er die Schüler zuerst einmal mit einem Textganzen konfrontierte; eine ganze Geschichte oder ein Abschnitt oder mehrere Abschnitte. Dann hatten die Schüler die Möglichkeit, ihren ersten Eindruck vom Text wiederzugeben und seine ungefähre Aussage zu erfassen. Falls einige

¹⁸ Vgl. Q23

¹⁹ Vgl. Q23

²⁰ Vgl. Q4

²¹ Vgl. Q4

Schüler schon während des Lesens wichtige Teile eines Satzes übersetzt hatten, durften sie ihre Übersetzungen vortragen, die dann in der Klasse besprochen wurden. Erst wenn das Textganze und die Details innerhalb und mit Hilfe dieses Zusammenhangs geklärt waren, wurde mit der eigentlichen Übersetzung begonnen. Eine Übersetzung hat nach dem Verstehensvorgang zu erfolgen – das war seine revolutionäre Forderung. Letztlich diente auch diese Methode dem übergeordneten pädagogischen Ziel der Erziehung der Schüler zur Selbstständigkeit. Dieser als „Ganzheitsmethode“ bezeichneter Vorgang setzte sich in der Diltheyschule bei vielen Lehrern schnell durch.²²

Der Einfluss von Bruckmanns Art des Unterrichtens war groß. Das lag vor allem daran, dass die Diltheyschule ein Ausbildungsseminar für Referendare beherbergte und dass Bruckmann diese Referendare intensiv betreute. Somit prägte er vor allem eine große Zahl von jungen Lehrern.

Vom „Sputnik Schock“ und „Halbgöttern“ – Kontroversen im Kollegium

So sehr Bruckmann auch den Ausgleich zwischen den verschiedenen Interessen an der Schule suchte, so wurden doch die Kritik und die Spannungen, vor allem im Kollegium, immer größer. Das lag vor allem daran, dass mit der Zahl der Schüler auch das Kollegium stark anstieg und somit viele junge Lehrer an die Schule kamen. Wie stark das Wachstum der Schule innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums war, zeigt die Tatsache, dass 1955 etwa 600 Schüler das altsprachliche Gymnasium besuchten und sich im Schuljahr 1968/69 die Zahl mit 1301 Schülern fast verdoppelt hat.²³ Obwohl die Schule erst zwei Jahre zuvor den Neubau bezogen hatte, klagt Bruckmann schon 1964 über „bedenkliche Raumnot“²⁴. Das war vor allem eine Folge der Tatsache, dass die Schule mit dem Umzug einen neusprachlichen Zweig einführen musste.

Diese beiden Entwicklungen, die Vielzahl der neuen Lehrer und die Schwächung des altsprachlichen Profils, ließen die Gegensätze im Kollegium immer weiter wachsen. Vor allem die zumeist recht konservativen Altphilologen sahen in der Stärkung von Englisch und später auch Französisch eine gefährliche Entwicklung. Gerade in dieser



Situation versuchte Bruckmann zu vermitteln. Da er selbst überzeugter Altphilologe war, konnte er die Vorbehalte verstehen. Dennoch erkannte er die große Bedeutung der lebenden Sprachen für die Zukunft. So machte er auch den Weg dafür frei, dass für die altsprachlichen Schüler Französisch statt Altgriechisch als dritte Fremdsprache angeboten wurde.

Die bei all diesen Neuerungen nicht vermeidbaren Konflikte waren oft Folge eines Generationenkonflikts. Eine Vielzahl der Lehrer war schon am Wiederaufbau der Schule beteiligt gewesen. Seit dieser Zeit und der Zeit ihrer jeweiligen Ausbildung

²² Vgl. Q4

²³ Vgl. Q29 und Q38

²⁴ Vgl. Q22

hatte es nur geringe pädagogische Veränderungen gegeben. Bruckmann war der erste gewesen, der neue Konzepte von seinen Lehrjahren in Neuss, Oberhausen und Marburg an die Diltheyschule mitbrachte. Doch diese verhaltenen Reformen im Unterricht genügten vielen jungen Lehrern nicht. Ausgebildet an Universitäten wie Frankfurt, brachten sie einen neuen Geist in die Schule. Veränderungen wurden von ihnen auf allen Gebieten gefordert.

Eine der wichtigsten Forderungen war die Stärkung der Naturwissenschaften und der Gesellschaftswissenschaften. Gerade die Forderung nach mehr naturwissenschaftlichem Unterricht hatte laut Draheim, der damals die Entwicklungen als junger Altphilologe genau und kritisch verfolgte, einen politischen Ursprung. Er führt diese Tendenzen auf den sogenannten „Sputnik Schock“ zurück. Als die UdSSR 1957 mit der Rakete „Sputnik“ als erster Staat einen Satelliten in die Erdumlaufbahn schickte, löste dieses Ereignis bei den westlich orientierten Staaten laut Draheim einen Schock aus. Als Konsequenz aus dieser ‚Niederlage‘ wurde in Deutschland eine Diskussion angestoßen, als deren Folge gefordert wurde, man müsse die Naturwissenschaften in den Schulen auf Kosten der Geisteswissenschaften stärken, um so in Deutschland den naturwissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Inwieweit diese Ereignisse auch auf die Entwicklung der Diltheyschule einwirkten, lässt sich schwer sagen.²⁵

Friedrich Berg, der ab 1964 Mathematik und Physik an der Diltheyschule unterrichtete, empfand die Situation, die er an der Schule vorfand, belastend. Er selber kam damals von einer Reform- bzw. Modellschule in Kassel. Der Wechsel nach Wiesbaden war für ihn, auf seine Fächer bezogen, ein Rückschritt. In Kassel hatte er schon einen fünfstündigen Leistungskurs Mathematik gehabt. In Wiesbaden gab es zu diesem Zeitpunkt noch an keiner Schule Leistungskurse.²⁶

Für ihn schienen die Altphilologen damals so etwas „wie Halbgötter“ zu sein. Sie hätten „das Sagen“ gehabt. Vor allem in den Konferenzen sei das „ganz deutlich“ gewesen. *„Wenn da irgendwas zur Diskussion stand, haben die was gesagt und die anderen waren still. Dann wurde abgestimmt und es wurde dann so gemacht.“*

Die Schüler hätten in diesen Konflikten noch keine Rolle gespielt. Die hätten „noch nicht an den Konferenzen teilnehmen dürfen“. Die seien noch „ganz brav“ gewesen. Wie schwer es für junge Lehrer anfangs an der Diltheyschule gewesen ist, zeigt eine Darstellung Bergs: *„(...)selbst unter den Mathematikern, die waren mit den Altphilologen per `du`, das war ein Klüngel! Die waren alle so zwischen 45 und 65.“* Erst Mitte der 1960er Jahre seien so viele neue Lehrer gekommen, dass *„innerhalb von zwei, drei Jahren fünfzig Prozent der Lehrer unter 40 waren“*. Das sei schon ein „großer Bruch“ gewesen.

Besonders die starre Haltung gegenüber den Naturwissenschaften ist Berg aufgefallen. Fast alle Forderungen nach Veränderungen seien von den Altphilologen „abgeblockt“ worden.

Charakteristisch hierfür ist folgendes Zitat, das Berg aus dieser Zeit im Gedächtnis geblieben ist. Ein Altphilologe soll zu ihm gesagt haben:

*„Latein ist das wichtigste Fach! Mathematik spielt gar keine Rolle!“*²⁷ Aufgrund der bis hierhin beschriebenen Lage kann man vielleicht schon eher verstehen, wieso Ende der 1960er Jahre bzw. spätestens Anfang der 1970er Jahre auf der einen Seite eine Art ‚Reformstau‘ entstanden war und auf der anderen Seite der Wunsch nach Veränderung immer größer wurde. In dieser frühen Zeit der Kontroversen spielten

²⁵ Vgl. Q2

²⁶ Vgl. Q1

²⁷ Vgl. sämtliche Zitate Bergs Q1

sich die Konflikte vor allem innerhalb des Kollegiums ab, während die Schülerschaft weitestgehend „ganz brav“²⁸ war.

Deutschland in den 1960er Jahren – Diskussionen über das ‚System‘ der Schulen

Spätestens ab Mitte der 1960er Jahre änderte sich der Blick einer Vielzahl der Schüler auf ihre Schule und deren Gemeinschaft. Einige Schüler begannen das System der Schulen in Frage zu stellen.²⁹

Ein Ort, an dem man nur lernt? Ein Ort, an dem man als Schüler nur gehorcht und allem zustimmt, was einem erzählt wird? Ein Ort, an dem alles seinen geordneten Gang läuft?

Solche Fragen kamen auf und wurden gestellt. Es war jedoch zumindest an der Diltheyschule keinesfalls so, dass die Schüler alleine die ersten waren, die über den Sinn der Schule in der bestehenden Form nachdachten. Das hatten auch einige meist junge Lehrer getan, die alles in der Schule in Frage und zur Diskussion stellen wollten.

Gerade hier, wenn man die Frage beantworten will, weshalb gerade zu dieser Zeit viele Personen auf die Idee kamen, das System zu hinterfragen, muss man über die Grenzen der Diltheyschule hinaus auf die national sich abspielenden Entwicklungen blicken. Diese Faktoren sollen im Folgenden kurz und nur skizzenhaft angesprochen werden.

Zum Einen war sicher die wirtschaftliche und politische Entwicklung entscheidend. In die Zeit der Kanzlerschaft von Ludwig Erhard fällt auch die erste Wirtschaftskrise, die als Folgen Staatsverschuldung und Arbeitslosigkeit mit sich führt. Die Menschen beginnen sich wieder mehr für den politischen Alltag zu interessieren und sich zu engagieren.

Vermutlich spielte aber auch der bis zu dieser Zeit erreichte relative Wohlstand eine Rolle. Wer vieles hat, beginnt sich vielleicht auch eher zu fragen, was ihm noch fehlt. In dieser Situation sind vor allem einzelne Publikationen von größter Bedeutung. Draheim, der ab 1974 in der Referendarausbildung tätig war und sich daher intensiv mit diesen Entwicklungen auseinandergesetzt hat, betont vor allem die Bedeutung von Jürgen Habermas „Die Logik der Sozialwissenschaften“ und A. S. Neills „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“. Diese Werke wurden an den Universitäten behandelt und somit kamen auch die Studenten in Berührung mit diesen Theorien. Dadurch lässt sich auch eher erklären, weshalb vor allem viele junge Lehrer, die gerade von den Universitäten kamen, solche Fragen stellten.

Neills Buch regte besonders zur Frage an, ob nicht gerade die autoritäre Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus einer der Auslöser für die katastrophalen Folgen des sogenannten Dritten Reichs war. Diese Schlussfolgerungen hatten weitreichende Auswirkungen, vor allem auf die Schule. Denn eines war klar: Wenn man dieser Theorie Glauben schenkte, musste sich etwas am Unterricht in den deutschen Schulen ändern und Hierarchien abgebaut werden.³⁰

²⁸ Vgl. Q1

²⁹ Vgl. zu diesem Thema Q104

³⁰ Wichtige Literatur und Quellen: Vgl. Q2, Q31 und Q104

**„In den Grabstein würde man dann meißeln: Lang hat er gelebt, sonst nichts!“
– eine Abiturrede und ihre Folgen**

Auch in der Diltheyschule blieben solche Entwicklungen nicht ohne Auswirkungen. Das erste Anzeichen eines revolutionären Geistes von Seiten der Schülerschaft findet sich im Jahr 1966, als es während der Abiturfeier im März zum Eklat kommt. Der Abiturient Tilman Borsche hielt vor dem versammelten Kollegium und dem Abschlussjahrgang im Aulabau der Schule die Abiturrede. In dieser Rede kritisiert er den Unterricht und die Erziehung, die er am Gymnasium erhalten hat, scharf. Er lässt keinen Zweifel daran, dass vor allem der große Einfluss der Lehrer auf die Schüler für das Versagen der Institution Schule verantwortlich ist.

Die ohne jeden Zweifel brillant formulierte Rede spaltete das Kollegium und löste heftige Diskussionen aus.

Borsches Rede beginnt wie folgt: *„Ins Leben sollen wir nun treten. So sagt man uns wenigstens. Neun lange Jahre sind wir darauf vorbereitet worden, neun lange Jahre harter Arbeit für Eltern, Lehrer und den Rest der Gesellschaft, die sich heute feierlich freut, wieder einmal 40 nützliche Mitglieder in ihre Reihen aufnehmen zu dürfen. Überhaupt erscheint es mir rückblickend, als sei es Sinn der ganzen Unternehmung gewesen, aus dem noch trüben und ungegorenen Rohstoff, der sich einst in unseren Sexten tummelte, hochwertige gesellschafts-nützliche Handelsware zu prägen.“*

Wie einen Schlag ins Gesicht müssen alle anwesenden Erwachsenen diesen Beginn der Rede empfunden haben. Nie zuvor hatte es ein Schüler gewagt, die Schule so freimütig, beziehungsweise so aggressiv und radikal zu kritisieren. Die Abiturreden waren, wie auch die Abiturfeiern, bis zu diesem Zeitpunkt immer sehr traditionell gewesen. Auch Borsches Jahrgang hatte während der Schulzeit nicht vermuten lassen, dass er nach neun Jahren eine so bittere Bilanz zog. Doch Borsches Rede hatte erst begonnen. Bisher hatte er deutlich gemacht, wie sehr die Kinder in der Schule zum Werkzeug einer Gesellschaft gemacht werden, um später in der Gesellschaft „nützlich“ zu sein. Doch statt dieser Abrechnung eine der feierlichen Veranstaltung angemessene Reflexion folgen zu lassen, fährt er fort, seine Kritik zu untermauern und zuzuspitzen. Er fragt: *„Und was nützt dieser Gesellschaft?“* Seine Antwort: *„Durch die Presse tönt die Antwort: Maßhalten!“*

Der Höhepunkt der Rede ist Borsches Bezug auf die Antike. Durch diesen Vergleich wollte er wohl zeigen, wie sehr er sich mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Gerade in diesem vergleichenden Motiv lag die Stärke der Rede. Dadurch, dass er sich auf die von der Diltheyschule so vielbeschworene Antike bezog und damit auf die Tradition dieser Schule, nahm er denen die Argumente, die er kritisierte. Denn er argumentierte mit ihren Argumenten. Das wird in seinem Rückgriff auf Horaz deutlich: *„Horaz hat das einfacher gesagt, er nennt es die aurea mediocritas. Das ist es, was die Gesellschaft braucht. Denn es nützt ihr, was sie erhält. (...) Ich habe Horaz einmal gefragt, was er eigentlich an dem Mittelweg so golden finde, denn er könne doch noch nichts davon gewusst haben, dass es höchstes Ziel des Menschen sei, ein nützliches Glied der Gesellschaft zu werden. Die Sicherheit, meinte er, ohne lange zu zögern. (...) Der Schiffer beispielsweise, erklärte er mir, der seinen morschen Kahn sicher durchs Leben steuern möchte, meidet die Stürme der hohen See ebenso sehr wie die tückischen Felsen des Strandes. Was bleibt ihm dann? Das seichte Küstengewässer, und die Gesellschaft recht vieler ähnlicher Kähne, morsch gleich ihm und wie er, auf Sicherheit bedacht. Und wie lebt solch ein Schiffer? Er räkelt sich müde auf dem Sonnendeck und bläst mit einem Pustebäumchen die Langeweile ins Meer hinaus. Oder er liest in den neuesten Illustrierten von fernen Gewitterwolken, die gerade wieder ein sinkendes Piratenschiff gekapert haben und*

von der Brandung, die sich in endlosem, sinnlosem, selbst zerstörerischem Rollen den schwarzen Klippen an die Schultern wirft. Dann wird der Seemann traurig, aber er ist unfähig, seinen schwerfälligen Kahn aus der Fahrrinne, der säuberlich ausgebaggerten, herauszuscheren. Er weiß ja auch, dass sein Steuerruder verkümmert ist. Denn in der Fahrrinne braucht er kein eigenes, die Bahn ist genau vorgezeichnet. Auf offener See wäre er völlig hilflos. Zwanzig Jahre guter Erziehung lassen sich so leicht nicht aus den Knochen heraustreiben.“

Das fiktive Gespräch zwischen Borsche und Horaz wird zur schonungslosen Abrechnung. Dabei kritisiert er keinesfalls nur die Verhältnisse in den Schulen. Er wird existenzieller und fragt nach dem Sinn des Lebens, wenn er von einer Gesellschaft schon vorgegeben ist.

Der Schiffer ist die Personifikation des von der Schule und der Gesellschaft erzogenen Schülers. Man, die Gesellschaft, warnt ihn vor den Gefahren des Lebens und bietet ihm einen Platz in ihrer Mitte an. Dort wird er nach Borsches Meinung zwar nie in Gefahr sein, doch das liegt nur daran, weil er nichts wagt. Denn, selbst wenn er es anders wollte, ist er nicht mehr fähig, etwas zu wagen. Und so besinnt er sich und denkt sich: Lieber bin ich in der Gesellschaft fest verankert, als dass ich sie für eine ungewisse Zukunft zu verlassen. Die Gesellschaft bietet eine Lebensvariante an, die laut Borsche zwar langweilig, aber sicher ist. Dennoch kann er mit diesem Lebensweg nichts anfangen, denn *„Recht hat er (Horaz; Anm. des Verf.) wohl, sicher kann ich leben auf den windgeschützten Pfaden der mediocritas. Sicher, aber wofür?“*

Für Borsche ist klar, dass er, wenn er zwischen der Wahl stünde, ob er sicher, aber langweilig oder gefährlich, aber erlebnisreich leben wolle, immer das Letztere bevorzugen würde: *„Nie würde ich, wenn Andromeda als Preis winkt, den Kampf mit dem Meeresungeheuer scheuen, weil es Feuer speit und lange Zähne hat. Wenigstens einmal möchte ich etwas Höhenluft geatmet haben und die Welt von oben beobachtet haben, selbst wenn akute Steinschlaggefahr besteht. Denn stürzen muss ich ohnehin. (...) Lieber soll mich der Blitz auf einsamer Gipfelhöhe treffen, als dass ich vorsichtshalber den Gipfel nie erstiegen hätte.“*

Er macht deutlich, was die Folge für den, der immer die Gefahren scheut, ist: *„In den Grabstein würde man dann meißeln: Lang hat er gelebt, sonst nichts!“*

Doch er zeigt auch, welchen Vorteil der Schiffer laut dem fiktiv zitierten Horaz aus einem solchen Verhalten zieht: *„Zugegeben, das ist zwar kein königliches Leben, aber es ist auch nicht eben schlecht. Und vor allem, es kann ja nichts passieren. Nein, wenn er es ernstlich überdenkt, ist's doch besser so. Er hat auch eine hübsche Dreizimmerwohnung vom sozialen Wohnungsbau und ist damit sehr zufrieden, denn die kann ihm keiner nehmen.“*

Borsches Appell ist eindeutig. Die Schule in ihrer jetzigen Form muss überdacht werden. Denn das, was sie bewirkt, die von ihm spöttisch beäugte *„gute Erziehung“*, lässt *„sich so leicht nicht aus den Knochen heraustreiben“*. Das Hauptproblem ist, dass *„alle Extreme von der Schule systematisch unterdrückt werden. Das Normale ist die Parole. Ich meine damit nicht den Wissensstoff, der vermittelt wird. (...) Allen Schulen gemeinsam aber ist das Erziehungsziel der aurea mediocritas.“*

Zusammengefasst meint er damit wohl, die Schule als Werkzeug der Gesellschaft raube den Kindern die Kritikfähigkeit. Die den Schülern zugefügten Schäden seien daher in der Zukunft irreparabel.

Sarkastisch enden seine Überlegungen, wohin als Kettenreaktion die aurea mediocritas führt: *„Hier ist der Mittelweg tatsächlich golden. Und alles vernünftige und sinnvolle Tun hat ja einen Zweck und ein Ziel. Ich lerne etwas, um Arbeit finden zu können; ich arbeite, um Geld zu verdienen; ich habe ein Hobby, um mich zu erholen;*

und ich kaufe mir ein Auto, damit ich noch geschwinder ans Ziel gelange. Ist das Ziel erreicht, stecke ich mir schnell ein neues (...) Ich habe immer Ziele und bin sehr strebsam.“

Er beschließt seine Rede mit einem schonungslosen Fazit. Geleistet, das wisse er, habe er viel. Doch er fragt, ob er auch gelebt habe, und antwortet zugleich: *„Vor lauter nützlicher Arbeit habe ich ganz das Leben vergessen.“* Aber er glaubt auch zu wissen, weshalb er es vergessen hat. *„Habe ich gewusst, dass hier unten keine Blumen blühen, dass hier keine Wolken mehr ziehen? Aber es wäre ja sinnlos und zwecklos gewesen, einfach unsinnig schön. (...) Man hat mir Sand in die Augen gestreut und immer gesagt, es sei sehr gut so.“*

Er beendet seine Rede mit folgenden Worten: *„Wenn du dein Leben erst beginnst, vergiss das Schönste nicht! Einmal lebt ich wie Götter, und mehr bedarf's nicht“*.³¹ „³²

Wie sehr sich die Sorgen und Ansichten der Schüler und Inhalt und Absicht der Abiturreden verändert hatten, zeigt der Vergleich mit einem Auszug aus eingangs zitierten Rede von 1953: *„Es war uns völlig unklar, was wir mit den Rechten und Pflichten der Schülermitverwaltung anfangen sollten (...) Da übernahm im Frühjahr 1948 Herr Oberstudienrat Dr. Hoernecke wieder die Leitung unserer Schule und wies uns einen neuen Weg. Er wies uns ein Ziel, das von nun an uns allen, Lehrern und Schülern in gleicher Weise am Herzen lag: den Wiederaufbau unserer zerstörten Schule.“*³³

Dennoch war Borsche nicht der erste Abiturient in Hessen, der durch seine Rede provozierte. Draheim erinnert sich, dass bereits Anfang der 1960er Jahre eine Abiturientin im Rhein-Main Gebiet eine Rede mit dem Titel ‚Erziehung wider den Ungehorsam‘ gehalten und es dadurch in die Schlagzeilen der bundesdeutschen Presse geschafft hatte.³⁴ Doch dass eine solche Rede nun auch an der Diltheyschule gehalten wurde, war ein Eklat.

Auswirkungen und Folgen – Die Reaktionen auf eine „bewusst provozierende“ Rede

Die Rede wurde von allen Seiten unterschiedlich aufgenommen, wobei besonders Borsches Einschätzung aufschlussreich ist. Er erinnert sich, dass er damals *„nicht bewusst provozieren wollte“*, obwohl er genau gewusst habe, wie provokant viele Anwesenden die Rede finden würden. Die Rede sei bewusst pessimistisch gewesen, so Borsche. Doch eigentlich habe er seine Schulzeit als *„gar nicht schlimm“* empfunden. Er sei *„auch damals eher stolz drauf“* gewesen, *„die Diltheyschule zu besuchen“*. Außerdem sei es ihm klar gewesen, dass die Mehrzahl seiner Mitschüler nicht so wie er gedacht habe. Dennoch hätte er niemals mit so heftigen Reaktionen gerechnet.³⁵

Einige seiner ehemaligen Mitschüler scheinen allerdings gar nicht reagiert zu haben. Zumindest kann sich Achill Jacobs, der im gleichen Jahrgang wie Borsche war und somit auch an den Abiturfeierlichkeiten teilnahm, nicht mehr an die Rede erinnern.³⁶

³¹ Zitat aus Friedrich Hölderlins Gedicht ‚An die Parzen‘ von 1798

³² Vgl. sämtliche Zitate aus Borsches Rede Q20

³³ Vgl. Q62

³⁴ Vgl. Q2

³⁵ Vgl. sämtliche Einschätzungen Borsches Q21

³⁶ Vgl. Q7

So hätten sich die Auswirkungen vor allem in der Lehrerschaft gezeigt. Die sei nach seiner Rede in zwei Lager gespalten gewesen. Auch heute kann Borsche noch nicht sagen, welche Reaktion der Lehrer ihn „*stärker irritiert*“ habe.

Auf der einen Seite habe es die „*streitbaren Lehrer*“ gegeben, die sich durch die Rede „*angegriffen gefühlt und heftig ablehnend reagiert*“ hätten.

Auf der anderen Seite habe es eine Gruppe von „*versöhnlich gestimmten Lehrern*“ gegeben, die beschwichtigen wollten. Die hätten „*das Gesagte nicht so ernst*“ genommen.³⁷

Auch an den Aussagen der damaligen Referendare Emrich und Draheim wird deutlich, dass die Rede im Kollegium durchaus unterschiedlich aufgenommen wurde. Emrich war damals als junger Studienrat von der Rede begeistert. „*Wir Jungen damals fanden sie (die Rede; Anm. des Verf.) ganz toll. (...) Wir waren fasziniert davon und wir fanden es eigentlich notwendig, sich mit ihm zu unterhalten, dass er so denkt, er ist ja noch jung.*“³⁸

In einer 1984 gehaltenen Rede vor Abiturienten der Diltheyschule wurde er noch deutlicher: „*(...) die oben genannte Abiturrede gegen die ‚aurea mediocritas‘ habe ich damals als frisch gebackener Studienrat geradezu genossen, auch mit einem clamheimlichen Grinsen über die verdutzten Gesichter des anderen Lagers. Und das andere Lager war kaum fähig oder gewillt, so manches berechnigte Anliegen herauszuhören.*“³⁹

Borsche jedoch merkte damals nicht, dass Emrich und andere Gleichgesinnte so begeistert von der Rede waren, wie es Emrich erzählt. Denn auch diese jüngeren Lehrer hätten „*das Gesagte*“, wie bereits erwähnt, „*nicht so ernst*“ genommen.

Einig war man sich damals aber anscheinend, dass Borsche sich nicht im Klaren darüber war, welche Kontroversen seine Rede hervorrufen würde. Dazu Draheim: „*Ich glaube, der Herr Borsche war sich der Wirkung seiner Rede gar nicht so bewusst. (...) Diese Sprengkraft (...), das war ihm nicht bewusst.*“⁴⁰

Über die Rede urteilte Draheim damals sehr kritisch und konnte den Unmut der Kollegen verstehen: „*Ich fand sie damals auch als Fehlinterpretation. Mediocritas heißt nicht das Mittelmaß, kann natürlich als Vokabel das heißen, sondern das ist die Erziehung zum Maßhalten. Und das wurde jetzt hier in Frage gestellt. Man hat es falsch interpretiert.*“⁴¹

Dass Draheim Probleme mit den Interpretationsansätzen von Borsche hatte, liegt am Wort ‚*mediocritas*‘, welches im Stowasser sowohl mit ‚*Maßhalten*‘ als auch mit ‚*Mittelweg*‘ übersetzt wird.⁴² Klassisch übersetzt und interpretiert sagt der Text von Horaz aus, der Mensch solle immer um Ausgleich bemüht sein und somit Maßhalten. Borsche hingegen sah im goldenen Mittelweg den Aufruf zur Mittelmäßigkeit. Die Diskussion um den Horaztext wurde nicht nur an der Diltheyschule geführt. Horst Focke besuchte bis Anfang der 1960er Jahre das humanistische Gymnasium in Bergisch-Gladbach. In der Oberstufe arbeitete man damals mit dem Buch ‚*Römisches Erbe*‘⁴³, in dem auch die Horaz-Ode über die ‚*aurea mediocritas*‘ behandelt wurde. Focke erinnert sich, dass man damals in seiner Klasse lange diskutierte, wie denn nun dieser Text interpretiert werden solle. Allerdings gibt er zu,

³⁷ Vgl. Anmerkung 35

³⁸ Vgl. Q4

³⁹ Vgl. Q38

⁴⁰ Vgl. Q2

⁴¹ Vgl. Q2

⁴² Vgl. Q65

⁴³ Vgl. Q78

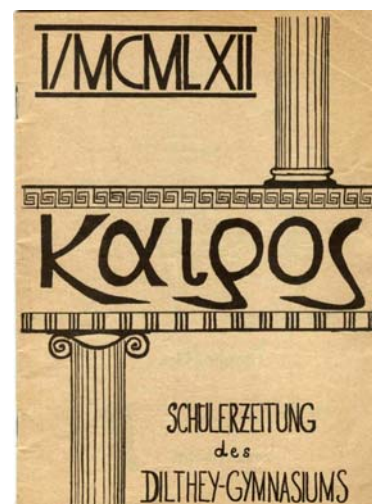
dass es ihnen damals mehr darum ging, „die Stunde rumzukriegen“ als zu provozieren.⁴⁴

Die Einschätzungen von Emrich und Draheim zur Rede beweisen, dass, obwohl beide etwa der gleiche Jahrgang waren und Latein als Fach hatten, die Rede sehr unterschiedlich aufgenommen wurde.

Ihre Auswirkungen zeigte die Rede noch am selben Tag. Für den Abend war eine Abiturfeier geplant, zu der traditionell alle Abiturienten, deren Eltern sowie das Kollegium eingeladen waren. Doch als Folge der Rede blieb ein Großteil des Kollegiums der Veranstaltung fern, darunter auch der Schulleiter Bruckmann. Er schien eine andere Meinung als die Borsches zu vertreten, den interessanterweise formulierte Bruckmann schon 1962 im Vorwort der ersten Ausgabe der Schülerzeitschrift ‚KAIROS‘⁴⁵, an der auch Borsche mitwirkte, was er vom ‚rechten Maß‘ hielt. *„KAIROS – rechtes Maß, rechtes Verhältnis, günstiger Augenblick! Enthält der Name nicht schon alles, was wir diesem Unternehmen wünschen? Rechtes Maß ist eine unerlässliche Voraussetzung zum Gedeihen einer Schülerzeitung. Das soll nicht heißen, daß Lehrer oder Schulleiter Kritik fürchteten und deshalb einem rechten Maß so viel Wert beilegen. (...) Möge KAIROS Glück haben, das Gemäße zu finden!“*⁴⁶

Diese Auffassung könnte eine Erklärung für sein Fernbleiben von der Abendveranstaltung sein. Wie auch immer, viele Schüler und junge Lehrer, darunter auch Emrich, waren irritiert: Vom sonst so liberalen Bruckmann hatten sie ein anderes Verhalten erwartet. Im Nachhinein glaubt Emrich, Bruckmanns Entschluss nachvollziehen zu können. Wahrscheinlich, so Emrich, wollte er das Kollegium nicht noch mehr spalten und zeigte deshalb Solidarität mit den eher konservativen Lehrern.⁴⁷

Dass Bruckmann allerdings tatsächlich über die Rede entrüstet war, das drückte er auch in Gesprächen mit Borsche und dem späteren Schulsprecher Karlheinz Binz aus. Für ihn war Borsche zu weit gegangen, hier musste er auch als Schulleiter die Institution Schule und die Lehrer in Schutz nehmen. Besonders im Bericht des Schulsprechers Binz über die SV-Arbeit in den Jahren 1965-67 wird deutlich, wie effektiv die Gespräche Bruckmanns mit der Schülerschaft waren: *„Nachdem auf der letzten Abiturientenentlassungsfeier von meinem Vorgänger und mir zum Ausdruck gebracht worden war, daß ein Gymnasium nicht den Geist der Demokratie atme, wenn zwischen Lehrern und Schülern nach wie vor ein Autoritätsverhältnis bestehe, wies der Schulleiter mit Recht darauf hin, daß eine solche Feier wohl nicht der rechte Ort sei, solche Angriffe vorzubringen, musste aber gleichzeitig zugeben, daß sich uns bisher keine andere Möglichkeit angeboten hatte, vor einem größeren Kreise, offen über unsere Probleme zu sprechen. So regte er an, in bestimmten Zeitabständen Kolloquien zwischen Lehrerkollegium und Schülern zu veranstalten. Wir diskutierten mit den Klassensprechern der Oberstufe über diesen Vorschlag und fanden ihn großartig. Wir fragten uns allerdings, wieso wir nicht selbst auf diesen Gedanken gekommen waren.“*⁴⁸



⁴⁴ Vgl. Q6

⁴⁵ Vgl. Q45 und Q46

⁴⁶ Vgl. Q45

⁴⁷ Vgl. Q4

⁴⁸ Vgl. Q19

Abbildung: Schülerzeitung ‚KAIROS‘

Schon 1967 setzte sich Binz vehement für die Gesprächsreihe ein und wurde von Bruckmann unterstützt: *„Die SMV regte an, in bestimmten Zeitabständen Kolloquien zwischen Lehrerkollegium und Schülern zu veranstalten, und stieß dabei auf volle Zustimmung bei der Schulleitung. So werden in Zukunft die Schüler gemeinsam mit ihren Lehrern über die die Schule betreffenden Probleme diskutieren und gemeinsam versuchen, sie zu lösen. Wir versprechen uns davon, dass durch diese Kolloquien der Prozeß der Demokratisierung in der Schule weiter vorangetrieben wird.“*⁴⁹

Wenn man diese Worte liest, wird einem klar, dass letztendlich auch ein ‚radikaler Revoluzzer‘, als der Binz galt, bemüht war, für alle Seiten akzeptable Lösungen zu finden. Bereits ein Jahr später konnte Binz` Nachfolger von den ersten Kolloquien berichten: *„Seit Oktober 1967 fanden im Zeitraum von drei bis vier Wochen Kolloquien zwischen der Schulleitung, Vertretern der Lehrer und den Klassensprechern der Oberstufe statt. Die Gespräche dienten zur gegenseitigen Information und zur Diskussion von Fragen, die Lehrer und Schüler betreffen.“*⁵⁰

Die Gespräche waren nicht nur wichtig für die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch für die Schüler untereinander. Das Urteil der Schülerschaft zu bestimmten Themen fiel nicht immer eindeutig aus. Und sogar innerhalb der SMV vertrat man unterschiedliche Positionen. Über den 1967 eingerichteten Filmclub der Schule wird zum Beispiel im Jahr der Gründung geschrieben: *„Die Besucherzahlen beweisen das Interesse unserer Schüler an guten Filmen.“*⁵¹

Nur zwei Jahre später fällt ein SMV-Mitglied, Winfried Hammacher, ein völlig anderes Urteil und verschont damit auch nicht seine Mitstreiter in der Schülerschaft: *„Mit vier Filmen, die sich an Niveaulosigkeit überboten, da die Veranstalter wegen finanzieller Schwierigkeiten auf starken Besuch angewiesen waren, versuchte die SMV den einen oder anderen Schüler zu erfreuen.“*⁵²

Angeichts dieser harten Worte fragt man sich, weshalb Hammacher diese niveaulosen Filme nicht als SMV-Mitglied verhindert hat. Außerdem entsteht der Eindruck, als könne man nur mit schlechten Filmen Erfolg bei der Schülerschaft erzielen. Es lässt sich nicht mehr nachvollziehen, weshalb Hammacher so bitter über seine Zeit in der SMV berichtet hat.

Die Diskussionsforen fanden zwar noch längere Zeit statt, doch bald stellten sich nur noch wenige, meist junge Lehrer der Diskussion. Schließlich wurde auf Anregung Bruckmanns extra ein Raum eingerichtet, der nur den Schülern zur Verfügung stand und in dem sie diskutieren konnten.⁵³

Borsches Rede hatte jedoch noch weitreichendere Folgen. Das Misstrauen der Lehrerschaft in die Abiturfeiern blieb, und nachdem sich in den beiden folgenden Jahren auch kleine Zwischenfälle ereignet hatten, fand im Jahr 1968 erstmals keine Abiturfeier mehr statt und die Abiturzeugnisse wurden nur im kleinen Rahmen übergeben. Interessant ist, dass man schon an den Formulierungen in den Jahrbüchern die Entwicklung bei den Abiturzeugnisvergaben nachvollziehen kann:

*„5.11.1966 feierliche Entlassung der Abiturienten“*⁵⁴

*„21.6.1967 Entlassung der Abiturienten“*⁵⁵

*„28.6.1968 Entlassung der Abiturienten“*⁵⁶

⁴⁹ Vgl. Q112

⁵⁰ Vgl. Q113

⁵¹ Vgl. Q19 und Q112

⁵² Vgl. Q114

⁵³ Vgl. Q5

⁵⁴ Vgl. Q112

⁵⁵ Vgl. Q112

⁵⁶ Vgl. Q113

„12.6.1969 Ausgabe der Reifezeugnisse“⁵⁷

„26.6.1970 (formlose) Ausgabe der Reifezeugnisse“⁵⁸

Dabei darf man allerdings nicht vergessen, dass Lehrer und Schüler gleichermaßen eine solche Veranstaltung nicht mehr wollten. Die Schülerschaft wollte solche ‚spießigen‘ und traditionellen Feiern nicht mehr und holte ab 1970 lieber ihre Abiturzeugnisse im Sekretariat ab, als sie feierlich übergeben zu bekommen. Koreng betont hierbei, dass seine Generation einfach keinen Sinn darin sah, das Abitur 1973 zu feiern. *„Wir hatten mehr so dieses Gefühl, dass es die Sache eigentlich nicht wert ist, dass man da keine riesige Feier draus macht. (...) Wir haben das nüchterner gesehen. (...) Man fand es ‚stylish‘, dass jeder einzeln ins Sekretariat geht und sich einfach nur sein Zeugnis abholt und verschwindet.“*⁵⁹ So ist Borsches Rede ein Wendepunkt in der Entwicklung der Diltheyschule. Sie ist der Beginn einer Zeit, die von Konflikten zwischen Schülern, Lehrern und Eltern geprägt war.

Veränderungen – Das Interesse an Gemeinschaft schrumpft und wächst zugleich

Ab 1967 gab es einen immer stärker werdenden Drang nach Veränderungen an der Diltheyschule. Vor allem die SMV an der Schule war in diesen Jahren sehr radikal und forderte weitreichende Mitbestimmungsrechte für die Schüler. Das macht Binz, der zum Abiturfeiern ablehnenden Abiturjahrgang 1968 gehörte, als scheidender Schulsprecher 1967 deutlich, wenn er schreibt: *„Die Schülermitverwaltung der Dilthey-Schule betrachtet ihre (...) Arbeit nur dann als erfolgreich, (...) wenn es ihr gelingt, die Schule als Institution vollständig zu demokratisieren. Unsere Schulleitung wird diesen Prozeß in jeder Hinsicht unterstützen.“*⁶⁰

Tatsächlich unterstützte die Schulleitung die Schülervertretung bei vielen Vorhaben. Außerdem erkannte Bruckmann die Arbeit der SMV an und brachte diese Wertschätzung im Vorwort des Jahrbuchs 1965-67 auch zum Ausdruck: *„Der Arbeit der Schülermitverwaltung ist größerer Raum gewidmet, weil hier in den Berichtsjahren wirklich etwas geschehen ist, was Eltern und Freunde der Schule erfahren sollten.“*⁶¹

Gerade Binz hatte ein gutes Verhältnis zu Bruckmann. Sie verbrachten gemeinsam viel Zeit mit Gesprächen. Doch es gab Forderungen von Binz, denen selbst der liberalste Schulleiter nicht hätte zustimmen können. So forderte er beispielsweise einen ‚Liebesraum‘ in der Schule, in dem Schüler ‚freie Liebe‘ praktizieren sollten.⁶² Auch wenn Bruckmann solchen Ideen verständlicherweise nicht nachkommen konnte, so ergaben sich dennoch aus den Gesprächen neue Konzepte. Die Schüler konnten erstmals an den Lehrerkonferenzen teilnehmen, wenig später auch an den Fachkonferenzen. Es wurden Reformausschüsse gebildet, die sich mit verschiedenen Themen befassten und aus Vertretern von Schüler-, Lehrer- und Elternseite bestanden. Es gab zum Beispiel Ausschüsse zur Oberstufenreform oder der Schulordnung. Von Schülerseite wurde besonders stolz im Jahrbuch 1968/69 hervorgehoben, dass es gelungen sei, *„zwei Reformen durchzusetzen“*⁶³. Zum einen

⁵⁷ Vgl. Q114

⁵⁸ Vgl. Q115

⁵⁹ Vgl. Q8

⁶⁰ Vgl. Q19 und Q112

⁶¹ Vgl. Q24

⁶² Vgl. Q4

⁶³ Vgl. Q114

durften die Schüler der Oberstufe nach den getroffenen Beschlüssen das Schulgelände verlassen, zum anderen durften die Oberstufenschüler während der Pausen in ihren Klassenräumen bleiben.

Außerdem wurde das System der Schülervertretungswahlen geändert. Ab 1966 wurden der Schulsprecher und die SMV nicht mehr von den Klassensprechern gewählt, sondern von der ganzen Schulgemeinschaft. Für die Initiatoren dieser Reform war damit ein wichtiger Schritt in Richtung Demokratisierung der Schule getan.

Auch in der Praxis zeigte das neue Wahlsystem anfangs seine Wirkung. Vor den SMV-Wahlen zogen die Kandidaten durch die Klassen und machten Wahlkampf, was zur Folge hatte, dass das Interesse an der SMV-Arbeit stieg. Von dieser neuen Wahlkultur berichtete der damalige Schulsprecher Michael Falkenberg: *„Zusammen mit der Schülerzeitung ‚Orakel‘ veranstaltete die SMV im September 1968 eine Wahlparty im Nachbarschaftsheim Biebrich. Bei dieser Gelegenheit konnten zum erstenmal die Schülerinnen und Schüler, die bei den Schulsprecherwahlen kandidierten, längere Zeit ihr Programm darlegen und mit ihren Mitschülern diskutieren. Hier zeigte sich deutlich, wie das Interesse an der Arbeit der SMV gestiegen ist.“*⁶⁴

Es war durchaus ein großer Erfolg, dass mit dem neuen Wahlsystem sich mehr Schüler den Debatten in der Schule stellten. Erst wenige Jahre zuvor hatte einer der Vorgänger von Falkenberg, Bernhard von Issendorf, berichtet, wie schwer es war, die Schule lebenswert zu machen: *„Ich glaube, daß wir das, was auf einer überregionalen Tagung der Schulsprecher gesagt wurde, ‚Die Schule ist mein anderes Zuhause‘ – es ist reichlich optimistisch –, nur langsam und organisch wachsend erreichen können.“*⁶⁵

Zwischen von Issendorfs und Falkenbergs Text urteilte auch Binz 1967, dass die Schule nicht als ‚zweites Zuhause‘ empfunden wurde. Vieles, was Binz sich für die Schule gewünscht hatte, scheiterte einfach am Desinteresse seiner Mitschüler. Zwar gab er deshalb seine Bemühungen nicht auf, doch er analysierte: *„(...) als ich dann mein Amt antrat, erlebte ich die erste große Enttäuschung: ich hatte die Aktivität der Schüler weit überschätzt. Während ich glaubte, die Schüler müßten in der Schule ein zweites Zuhause erblicken, waren die meisten Schüler froh darüber, nach dem Pflichtunterricht nach Hause gehen zu können.“*⁶⁶

Wenn man den Einschätzungen der drei Schulsprecher Glauben schenkt, lässt sich in den 1960er Jahren als Entwicklung erkennen, dass sich immer mehr Schüler für die SMV interessierten. Doch auch hier wird wieder deutlich, welche unterschiedlichen Perspektiven die einzelnen Schüler hatten. Denn schon ein Jahr nach Falkenbergs Bericht, der soviel Zuversicht vermittelte, stellten seine Nachfolger in der SMV klar, dass es im Schuljahr 1968/69 eine der Hauptaufgaben war, dem *„verständlichen Desinteresse der meisten Schüler an schulischen Fragen“*⁶⁷ entgegenzuwirken. Die SMV des darauffolgenden Schuljahrs ging sogar noch einen Schritt weiter und fragte provokant, welchen Sinn eine Schülervertretung überhaupt habe. *„Immer wieder wurde im vergangenen Schuljahr die Frage nach einer dem Schüler nützlichen Funktion der gesetzlich verankerten Schülervertretung gestellt, konnte jedoch nicht beantwortet werden.“*⁶⁸

⁶⁴ Vgl. Q113

⁶⁵ Vgl. Q51 und Q106

⁶⁶ Vgl. Q19 und Q112

⁶⁷ Vgl. Q114

⁶⁸ Vgl. Q115

Mit der Erkenntnis, die Binz im letzten Satz seiner oben zitierten Analyse zusammenfasst, spricht er ein zentrales Problem der damaligen Generation an. Auf der einen Seite zeigten die Schüler damals Solidarität untereinander im Streben nach mehr Freiheiten. Doch auf der anderen Seite führte dieses Streben auch zu einem Verlust des Gemeinschaftsgefühls, womit einherging, dass man sich weniger mit der Schule identifizierte und mehr den eigenen individuellen Neigungen in seiner Freizeit nachging. Und dennoch stieg zeitweise das Interesse an der Arbeit der Schülervertretung. Ein auch auf den zweiten Blick bestehendes Paradoxon.

Wie sehr sich innerhalb weniger Jahre die Ansprüche und Interessen der Schüler verändert haben, zeigt sich auch an der Geschichte des Schullandheims. Es wurde Anfang der 1950er für die Wiesbadener Dilthey- sowie Gutenbergschule gekauft und lag in Holzhausen in der Nähe von Kassel. Seit dieser Zeit führte ein Großteil der Klassenfahrten dorthin.⁶⁹ Den Schülern gefiel der Ort sehr, wie der Anfang eines 1959 von Schülern verfasstes Gedichtes beweist:

*Das Landheim ist ein nettes Haus,
die Menschen gehen dort ein und aus,
Das Essen ist ganz wundervoll,
die Kinder essen sich dort dick und voll.
(...)⁷⁰*

Doch der Begriff Gemeinschaft, den die Schüler mit diesem Schullandheim in Verbindung brachten, war Ende der 1960er Jahre bei einem Teil der Schülerschaft verpönt. Aus diesem Grund wurde das Gebäude schließlich 1969 verkauft, denn Holzhausen bot den Schülern nicht mehr genug.⁷¹

Der Verkauf des Schullandheims war keinesfalls ein Phänomen der Diltheyschule, denn damals kamen diese Einrichtungen überall aus der Mode. Dennoch war es vielleicht auch ein Zeichen, dass die Schülerschaft sich weniger mit ihrer Schule – denn dazu gehörte eben auch ein Schullandheim- identifizierte.

Eine ‚Shuffle‘ und ein erster Streik – Spannungen im Schulalltag

Im Unterricht gab es immer häufiger Konflikte. Viele Unterrichtsinhalte wurden in Frage gestellt und kritisiert. Draheim erinnert sich noch: „*Warum lernen wir die Sprache einer Sklavenhaltergesellschaft?*“⁷²

Die angesprochenen Probleme waren zwar vorhanden, doch aus den Worten der Zeitzeugen geht hervor, dass sie nicht den Alltag bestimmten. Der Referendar Emrich empfand die Schulgemeinschaft deshalb in den 1960er Jahren auch als sehr angenehm. Verglichen mit der Schule, an der er Schüler war, urteilt er, es sei an der Diltheyschule „*beim Großteil der Lehrer eine wesentlich größere Offenheit gegenüber den Schülern*“ gewesen. „*Die haben geholfen beim Abbau von Ängsten.*“⁷³

Wie groß die Zahl derer war, die für Reformen waren, beurteilen die Zeitzeugen unterschiedlich. Draheim sah die ‚Progressiven‘, wie er sie plakativ nannte, zwar nicht in der Mehrheit. Doch sie seien, vor allem von Seiten der Schülerschaft so bestimmend in der Schule gewesen, dass der Eindruck entstanden sei, die meisten Diltheyschüler seien mit dem Zustand der Schule unzufrieden.⁷⁴ Auch Berg glaubt

⁶⁹ Vgl. Q22, Q27 und Q28

⁷⁰ Vgl. Q38

⁷¹ Vgl. Q114

⁷² Vgl. Q2

⁷³ Vgl. Q4

⁷⁴ Vgl. Q2

nicht, dass die Mehrheit der Schüler politisiert war. Vielmehr sei das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern „entspannt, sachbezogen und ruhig“ gewesen.⁷⁵ Frau Eidner findet sogar, dass selbst die Radikalsten keine „gelernten Revoluzzer“ waren, sondern eher „Mitläufer“ im Strom der damaligen Jugend mit ihren revolutionären Ideen.⁷⁶

Diese Tatsachen schlossen jedoch nicht aus, dass bestimmte Schüler durchaus politisch sehr aktiv waren. Die immer größer werdende Zahl der Jugendorganisationen der Parteien, Verbände und Organisationen zeigten auch an der Diltheyschule ihre Wirkung. Vor allem politisch linke Organisationen wie der ‚Allgemeine Sozialistische Schülerausschuss‘ hatte eine große Anhängerschaft in der Schule.⁷⁷ Höhepunkt der politischen Veranstaltungen jener Zeit war eine so genannte ‚River-Boat-Shuffle‘, die die Redakteure der Diltheyschülerzeitung ‚Spektakel‘ am 22.9.1967 organisierten. Der Chefredakteur war der schon als Schulsprecher erwähnte ‚Revoluzzer‘ Binz.⁷⁸

Doch obwohl offiziell die Zeitung ‚Spektakel‘ Organisatorin der Schiffsfahrt auf dem Rhein war, kamen die Idee sowie ein Teil der insgesamt 700 Gäste von der Frankfurter Universität. Viele dieser Studenten gehörten dem ‚Sozialistischen Studentenbund‘ an. Sie leiteten und nahmen teil an Diskussionen zu Themen wie ‚Der Sinn von Schülerdemokratie‘. Dass auch das Kultusministerium diese Art von Demokratisierungsprozess förderte, geht unter anderem daraus hervor, dass die damalige Staatssekretärin im Kultusministerium⁷⁹ die Schirmherrschaft über diese Veranstaltung übernommen hat. Auch berichtete der ‚Wiesbadener Kurier‘ einen Tag später über das Ereignis, wobei der Redakteur relativ neutral blieb und nur selten wertend wird. Am ehesten wird das daran deutlich, wie er die Kleidung der Gäste und die Gestaltungsmittel auf dem Schiff aufzählt und anschließend ironisch kommentiert: „*Verwegene Haartollen auf Jünglingshäuptern, lange, ranke Mädchenbeine unter wenig Rocksäum. (...) Minimode, Twendreß, Beatturnier und ein bisschen Reklame (aber nur ein wenig, auf Ehre!!) sind so kleine Tüpfelchen auf dem Riverboat-I.*“⁸⁰

Die SMV jedenfalls wertete die ‚River-Boat-Shuffle‘ als Erfolg für die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern, denn in ihrem Jahresbericht schrieb sie: „*Die aktive Teilnahme vieler Lehrer der Schule bei der großen River-Boat-Shuffle (...) zeigte die Bereitschaft, sich der Jugend in Diskussionen zu stellen.*“⁸¹

Ein weiteres Beispiel für den Einfluss, den die Frankfurter Studentenbewegung auf die Schulen auszuüben suchte, wird durch die Gründung des ‚Club Voltaire‘ in Wiesbaden geliefert. Das war ein Forum, wo sich Schüler und Studenten zu Diskussionen trafen und auch eine Zusammenarbeit mit der Schülervertretung stattfand. Emrich erinnert sich noch, dass er damals eine Abiturklasse in Deutsch hatte, in der die Hälfte der Schüler an den Veranstaltungen des Club Voltaire teilnahm.⁸²

Eines der Ergebnisse dieser Zusammenarbeit war eine in der Diltheyschule abgehaltene Gedenkstunde zum Todestags Bert Brechts (damals ein wegen seiner oft sozialkritischen Stücke sehr beliebter Schriftsteller), wie Schulsprecher Michael Falkenberg im Jahrbuch 1967/68 stolz erwähnte.⁸³

⁷⁵ Vgl. Q1

⁷⁶ Vgl. Q3

⁷⁷ Vgl. Q42

⁷⁸ Vgl. Q19, Q38 und Q112

⁷⁹ Die Staatssekretärin war Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher

⁸⁰ Vgl. Q38

⁸¹ Vgl. Q19

⁸² Vgl. Q4

⁸³ Vgl. Q113

Aufgrund eines Streits zwischen den Schülervertretungen der Wiesbadener Gymnasien und dem Hessischen Kultusministerium arbeiteten die Schüler und der Club Voltaire noch stärker zusammen. Im Jahr 1968 wollte die große Koalition aus SPD und CDU/CSU im Bund die so genannten ‚Notstandsgesetze‘ verabschieden. Dieses Vorhaben wurde von vielen, vor allem aus den jüngeren Generationen, abgelehnt, und so wurden im gesamten damaligen Bundesgebiet ‚Sternmärsche‘ organisiert. Auch viele Oberstufenschüler von Wiesbadener Gymnasien wollten an einem dieser Märsche teilnehmen. Doch das Hessische Kultusministerium untersagte eine solche Teilnahme. So streikten aus Protest im Mai 1968 mehrere hundert Oberstufenschüler in ganz Wiesbaden. An diesem Tag kam es zur erwähnten erweiterten Einbeziehung des Club Voltaire ins Programm während des Streiks. Ebenfalls im Jahrbuch 1967/68 kann man vom Schulsprecher erfahren, dass man diesen Streik nur als Kritik am Ministerium verstanden wissen wollte: *„Dieser Streik richtete sich nur gegen die Methoden des Ministeriums. Statt des Unterrichts wurde ein teach-in durchgeführt. Auf politischem, literarischem und soziologischem Gebiet arbeitete die SMV mit dem Club Voltaire zusammen.“*⁸⁴

Ereignisse wie dieser Streik entfremdeten nach Einschätzung vieler Lehrer die Schüler von ihrer Schule. Sie konnten oder wollten nicht verstehen, wie man sich so sehr gegen bestehende Strukturen wenden konnte. Ein Streik, der eigentlich ausschließlich gegen das Ministerium war, musste in der Lehrerschaft als Aufbegehren gegen den Unterricht verstanden werden.

Nur zwei Jahre später, so erfährt man aus den entsprechenden Protokollen des Jahrbuchs 1970, *„beschäftigten sich Arbeitsgruppen der Schülerschaft (...) mit der Problematik des Numerus Clausus und leiteten einen mehrtägigen Ausstand der gesamten Schülerschaft ein“*⁸⁵.

Mit der Formulierung *„mehrtägiger Ausstand der gesamten Schülerschaft“* übertrieben die Autoren gewaltig. Stattdessen kann man aufgrund der genauen Buchführung der Schule über alle Ereignisse sagen, dass der Ausstand ein eintägiger Streik war, an dem sich ein Großteil der Schüler der Klassen Zehn bis Dreizehn beteiligte. Der Streik gegen den ‚Numerus Clausus‘ fand am 30.1.1970 statt, erregte anscheinend aber weniger Aufsehen als der Streik gegen die Notstandsgesetze, denn keiner der Zeitzeugen konnte sich an eine solche Aktion erinnern. Immerhin findet sich im ehemaligen Konferenzbuch der Schule ein Eintrag von Bruckmann, aus dem man erfährt, dass die Lehrerschaft in diesem Punkt hinter den Schülern stand: *„Da der numerus clausus in seiner jetzigen Form den Wert und das Ziel unserer Arbeit fraglich macht, (...) wir also direkt mitbetroffen sind, darüber hinaus aber auch die gerechtfertigten Belange der Schüler vertreten sollen, müssen wir die Bemühungen der Schüler unterstützen.“*⁸⁶

Bruckmanns Worte verdeutlichen ein weiteres Mal, wie ernst er die Schüler nahm, und in diesem Fall sorgte er auch dafür, dass die Gesamtkonferenz die Schüler offiziell unterstützte.

„Das kostet dich nichts als 5 Minuten Zeit!“ – Diskussionen über das Fach Religion

Zu diesem Zeitpunkt gab es bereits die Vertrauenslehrer. Deren Funktion war es, für die Fragen und Probleme der Schüler bereitzustehen und notfalls zwischen den streitenden Parteien zu vermitteln. Dabei versuchten sie auch, den Kollegen die

⁸⁴ Vgl. Q113

⁸⁵ Vgl. Q115

⁸⁶ Vgl. Q116

Standpunkte der Schüler verständlicher zu machen. Der damalige Vertrauenslehrer an der Diltheyschule, Manfred Alles, betonte im Jahrbuch 1965-1967, wie viel Spaß man mit Schülern haben kann, wenn man sich auf den persönlichen Kontakt mit ihnen einlässt: *„Als ich kürzlich mit einer Klasse im Landheim war und einer meiner ‚jungen Herren‘ ein nettes Mädchen entdeckt hatte, stellte er sie mir vor, nicht ohne mich später nach meiner Meinung zu befragen. Wer Tag für Tag zusammenarbeitet, sollte auch zusammen Feste feiern können. Man sage nicht, unsere jungen Leute wüssten sich nicht mehr zu betragen. Als die SMV der Diltheyschule selbstständig ein Fastnachtsfest veranstaltete, hatte ich, es sei gestanden, ein wenig Angst vor dem, was ich vielleicht erleben müsste. Ich verbrachte einen vergnügten Abend und lernte dabei, wie man die Beine beim Beat wirft. Und als mir Coca-Cola nicht mehr schmecken sollte, besorgte mir der Schulsprecher eine Flasche Wein, und ich glaube, keiner der Schüler hat sie mir verübelt. Um 23.00 Uhr war Schluß, man räumte Tische und Stühle zusammen und ging.“*⁸⁷

Aus seinem Bericht geht aber auch hervor, dass er sich in seiner Rolle als Vermittler verstand und auch Grenzen im Schüler-Lehrer Verhältnis aufzeigte: *„Warum, so werden Sie fragen, braucht man einen (...) Vertrauenslehrer (...)? Weil hier Vertreter zweier Generationen, die verschieden erzogen wurden und bei denen Spannungen natürlich sind, miteinander arbeiten wollen. Weil man deshalb oft glaubt, sich nicht verstehen zu können. Weil aus diesem Nichtverstehen Wünsche, Forderungen laut werden können, die mit dem Bildungsauftrag einer modernen Schule (...) nichts mehr zu tun haben. Weil wir zwar ein partnerschaftliches Verhältnis wollen, das aus meiner Sicht aber nur ein Verhältnis von Senior- und Juniorpartner sein kann. Wer Freiheit gewährt, muß damit rechnen, daß sie mißbraucht wird. Sie werden alle gelesen haben, was heute die Arbeitsgemeinschaft unabhängiger sozialistischer Schüler (AUSS) bei ihrer ersten Tagung in Frankfurt gefordert hat.“*⁸⁸

In den letzten Sätzen wird deutlich, wie weit die Akzeptanz vieler Lehrer ging. Wahrscheinlich waren diese Worte auch als Mahnung für Bruckmann bestimmt, denn dem warfen viele Kollegen vor, er würde zu viele Freiheiten gewähren. Die Lehrer, die Alles ansprach, wollten eine engagierte Schülervertretung, die auch Rechte hat, doch gleichzeitig musste klar sein, dass der Lehrer gegenüber dem Schüler immer eine Autorität ist, die Respekt verdient. Doch hier gab es einen Punkt, den manche radikalen Schülervertreter anders sahen. Sie wollten am liebsten nicht nur antiautoritären Unterricht, sondern auch den Abbau der Lehrer-Schüler-Hierarchie im Schulalltag.

Um über solche und ähnliche Wünsche und Forderungen offen zu diskutieren, aber vor allem zu entscheiden, wurden Reformausschüsse gebildet, zu deren Mitgliedern auch Schüler gehörten.

In den Ausschüssen wurde zum Teil sehr heftig über die Einführung neuer Fächer diskutiert. Ein solches neues Fach sollte nach Ansicht der Schülervertreter durch Zusammenlegung der Fächer evangelische und katholische Religion entstehen und den Namen ‚Religionskunde‘ bekommen. Diese Forderung führte zu einer Eskalation an der Diltheyschule.

Der damalige Schulsprecher Karlheinz Binz hoffte schon 1967, dass im darauf folgenden Schuljahr das neue Fach angeboten werden könnte. Zwar sollte sich die Einführung des neuen Fachs noch um ein halbes Jahr verschieben, aber in seinem SMV-Bericht wird dennoch deutlich, welche Erwartungen mit dem neuen Fach verbunden waren: *„Nach dem Erlaß vom 27.6.1961 wird die Einführung des*

⁸⁷ Vgl. Q15

⁸⁸ Vgl. Q15

*religionskundlichen Unterrichts ermöglicht. Um die Schüler, die nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen möchten, nicht einer Bildungsmöglichkeit zu berauben, unterstützt die SMV die Einführung dieses Faches. So können aller Voraussicht nach im neuen Schuljahr 1967/68 die Schüler statt des konfessionellen Unterrichtes den religionskundlichen Unterricht wählen und sich dort ein objektives Bild machen über die Welt und die Probleme der Religionen. Dieser Versuch wird zeigen, ob ein solcher religionskundlicher Unterricht die gesteckten Ziele erreichen kann.*⁸⁹

Selbstverständlich waren die Vertreter beider Konfessionen gegen diese Neuerung. Auch Dr. Bruckmann, selbst evangelischer Religionslehrer, sprach sich dagegen aus, denn bisher hatte die Zusammenarbeit beider Konfessionen gut funktioniert. Dabei waren die katholischen Vertreter sehr konservativ. So erinnert sich beispielsweise Berg daran, wie sehr zum Teil die Teilung der Konfessionen deutlich wurde: *„Das ging so weit, dass er auch mich angewiesen hat, der Monsignore (Monsignore Herwig, ein damaliger katholischer Religionslehrer; Anm. des Verf.). Ich musste in Kassel beim Schullandheim die katholischen Schüler (...) persönlich jeden Sonntag in die katholische Kirche führen. Das durfte ich nicht versäumen. Ich musste die tatsächlich zwingen dazu.*“⁹⁰

In dieser Situation bezog der bereits erwähnte Vertrauenslehrer Alles Position für die Schüler. Er als Vertrauenslehrer sprach sich aus eigener Überzeugung für den religionskundlichen Unterricht aus, was die Folge hatte, dass er sein Vertrauen bei einem Teil der Lehrerschaft einbüßte. Die Diskussion wurde immer kontroverser geführt. Denn nicht nur im Kollegium war man sich uneins, sondern auch viele Schüler waren nicht einer Meinung.

Höhepunkt der Auseinandersetzung waren Flugblattaktionen, mit denen beide Seiten versuchten, andere von ihrer Meinung zu überzeugen. So gab es zum Beispiel Blätter, auf denen alle Schüler über 14 aufgefordert wurden, aus der Kirche auszutreten. Der Werbespruch lautete: *„Das kostet Dich nichts als 5 Minuten Zeit“*⁹¹. Die Schülerzeitung versuchte in der Diskussion neutral zu bleiben und druckte daher in ihrer neuesten Ausgabe ein Formular zum Ausschneiden, auf dem jeder die Variante für den Religionsunterricht ankreuzen sollte, die er für richtig hielt. Dann sollte man den Zettel dem Schulleiter zukommen lassen.

Damit jeder mit seiner Ansicht zu Wort kam, gab es Foren, auf denen heftig diskutiert wurde.

Die Aktionen sorgten offenbar für eine Menge Wirbel, denn am 13.3.1968 berichtete auch das ‚Wiesbadener Tagblatt‘ über die Ereignisse. Dabei wird klar, dass auch die Kontroversen im Kollegium keineswegs im Stillen ausgetragen wurden, wie der folgende Ausschnitt aus dem Zeitungsbericht belegt: *„Inzwischen schlagen am Mosbacher Berg die Wogen der Erregung immer höher. Die Front zwischen Befürwortern und Gegnern des religionskundlichen Unterrichts geht offensichtlich quer durch die Klassenzimmer, und auch im Lehrerkollegium scheint man keineswegs einer Meinung zu sein.*“⁹²

Schließlich kamen die Befürworter des religionskundlichen Unterrichts zu ihrem Recht. Stolz berichtete 1969 die neugewählte SV, die diese Reformbestrebung ebenfalls unterstützte: *„Auf Grund des Erlasses des Kultusministers vom 8.3.1968*

⁸⁹ Vgl. Q19 und Q112

⁹⁰ Vgl. Q1

⁹¹ Vgl. Q38

⁹² Vgl. Q38

*wurde von der Schulleitung die Möglichkeit geboten, am Religionskundeunterricht teilzunehmen, so daß sich die Arbeit des Religionskundausschusses erübrigte.*⁹³

Die Schulleitung, die eigentlich gegen das Fach war, musste also letztendlich wegen eines ministeriellen Erlasses einlenken.

Die Debatte hinterließ ihre Spuren. Viele Schüler waren aus den Kirchen ausgetreten und nahmen am religionskundlichen Unterricht teil.

Noch tragischer ist jedoch ein persönliches Schicksal. Die Schüler, ermutigt durch die Rückendeckung einiger Lehrer, testeten aus, wie weit sie bei ihren Religionslehrern gehen konnten. Der oben bereits erwähnte Pfarrer Monsignore Herwig verlor diesen ‚Wettkampf‘ und büßte seine gesamte Autorität ein. Weil er nicht in der Lage war, wieder den Respekt bei den Schülern zu gewinnen, ließ sich als Pfarrer in eine kleine Gemeinde versetzen. Der Reformdrang forderte somit sein erstes Opfer.

Doch auch Alles äußerte sich laut Berg später folgendermaßen darüber, dass er nach diesen Konflikten gedacht habe, er müsse die Schule wechseln, weil er als einer angesehen wurde, der am Riss im Kollegium starken Anteil hatte.⁹⁴

Rosa Luxemburg oder Martin Luther King? Die Enge, der Umzug und deren Folgen...

Bereits erwähnt wurde die immer größer werdende Enge im ‚Neubau‘ am Mosbacher Berg. Weil die Diltheyschule, die ihren Charakter als rein altsprachliches Gymnasium beibehalten sollte, seit dem Umzug 1962 nun doch einen neusprachlichen Zweig aufmachen musste, hatte die Schule bereits 1964 26 Klassen in einem für 24 Klassen ausgerichteten Gebäude. So war ein erneuter Umzug unumgänglich. An der Wiesbadener Georg-August-Straße wurde deshalb Ende der 1960er Jahre innerhalb weniger Monate ein Neubau hochgezogen, der für die Zahl von 700 Schülern ausgelegt war.⁹⁵

In den Neubau, den die Schule im Sommer 1969 bezog, wechselten ausschließlich die altsprachlichen Klassen. Das Gymnasium am Mosbacher Berg wurde zu einem neusprachlichen Gymnasium.

Die Statistik zeigt, wie kurzsichtig die Planung der Stadt im Bezug auf die Kapazitäten des Neubaus war. Am Mosbacher Berg besuchten 1967/68 1172 Schüler die Schule, im folgenden Jahr sogar 1301 Schüler. Nach dem Umzug waren es hingegen nur noch 702 Schüler. Doch die Stadt Wiesbaden wuchs ebenso wie die neu eingemeindeten Vororte enorm, so dass die Diltheyschule zur Eröffnung eines neusprachlichen Zweiges von der Stadt verpflichtet wurde. Die Folgen waren fatal. Schon fünf Jahre nach dem Umzug, im Schuljahr 1974/75, hatte die Schule bereits wieder 1076 Schüler, drei Jahre danach im Schuljahr 1977/78 sogar 1306 Schüler, 600 mehr als für das Gebäude vorgesehen.⁹⁶ Trotz eines Erweiterungsbaues in den 1970er Jahren war die Enge doch allgegenwärtig. Insofern scheint die Überschrift des Wiesbadener Kuriers zum Umzug, *„Endlich aus der Enge heraus“*⁹⁷, beinahe sarkastisch und zeigt, wie wenig sich die Redakteure mit den Realitäten beschäftigt haben.

Die Folge dieser schlechten räumlichen Bedingungen war mangelnde Disziplin der Schüler. Diese sorgte für Verstimmungen zwischen Schülern und Lehrern, insofern verschlechterten in diesem Fall die Räumlichkeiten das Schulklima. Aus diesem

⁹³ Vgl. Q114

⁹⁴ Vgl. Q1

⁹⁵ Vgl. Q22 und Q38

⁹⁶ Vgl. sämtliche der hier aufgeführten Statistiken Q29

⁹⁷ Vgl. Q38

Grund beschloss Bruckmann, eigentlich untypisch für diesen sonst so liberal eingestellten Menschen, eine Schulordnung⁹⁸ zu verfassen. Doch dass er nun auch auf solche Methoden zurückgriff, hing noch mit einigen anderen Ereignissen zusammen. Schon am Mosbacher Berg hatte die Stadtverordnetenversammlung einen Antrag auf Umbenennung der Schule gestellt, der von der Mehrheit der Schüler unterstützt wurde. Statt Diltheyschule sollte sie ‚Martin-Luther-King-Schule‘ heißen. Mit den Einträgen im damaligen Konferenzbuch der Schule lässt sich nachvollziehen, welch politischen Sprengstoff die Schulumbenennung hatte. *„Die Umbenennung der Straße (...) wurde als Vorwand für die Umbenennung der Schule angesehen. Aus dem Tenor des Schreibens wurde ferner gefolgert, daß die Namensgebung der Schule beschlossene Sache und die Befragung des Kollegiums nur noch Formsache sei. (...) Aus diesem Schritt der Stadtverwaltung wurden ff. Konsequenzen gezogen:*

- die Ablehnung bringt dem Kollegium nur Schwierigkeiten
- das Kollegium soll das Faktum nicht hinnehmen, es muß vielmehr zeigen, daß die Namensgebung der Schule nicht von der Stadtverwaltung, sondern vom Kollegium der Schule auszugehen habe. Herr OStD. Dr. Bruckmann unterstrich die von mehreren Herren vorgetragene Meinung, daß der Schule die Namensgebung übertragen sei.“⁹⁹

Auf diesen Konferenzbericht vom 13.9.1968 folgten eine Menge Argumente gegen eine Umbenennung, die an dieser Stelle nicht von Bedeutung sind. Interessant ist vielmehr, dass das Thema noch viele weitere Seiten im Konferenzbuch füllt. Vertreter der Stadtverwaltung versuchten, das Kollegium zum Einlenken zu bewegen und für die Umbenennung zu werben. Doch die Bemühungen waren umsonst, denn das Kollegium sah keinen Grund zur Umbenennung.

Nachdem Martin Luther King als Namensgeber gescheitert war, versuchte die Schülervvertretung die Schule in ‚Rosa-Luxemburg-Schule‘ umzubenennen. Die Schulleitung machte klar, dass eine solche Umbenennung nicht in Frage komme. Daraufhin beschmierten Unbekannte das Gebäude der Schule großformatig mit dem Schriftzug ‚Rosa-Luxemburg-Schule‘ und obszönen Sprüchen.¹⁰⁰

In den Jahrbüchern dieser Zeit finden sich auch ordentlich aufgereiht alle Daten dieser Schmieraktionen:

„25.10.1968 Oberstufen colloquium: Rosa Luxemburg“

„27.1.1969 Transparent (Rosa-Luxemburg-Schule) und rote Fahne in der Nacht angebracht“

„4.2.1969 Fenster und Wände der Schule beschmiert“¹⁰¹

Koreng erinnert sich noch gut an die Wirkung der Schmierereien: *„Das gab einen ziemlichen Aufruhr damals.“¹⁰²*

Disziplin durch Verordnungen – Die Lage spitzt sich zu

Diese Ereignisse trafen Bruckmann schwer. Seine Devise, man könne und solle immer mit den Schülern über alles sprechen, war gescheitert. In der Schülerschaft waren besonders radikale Reformer immer öfter schlecht auf den Schulleiter zu sprechen. Er selber war ohne besonderes eigenes Zutun zum von der jungen, revolutionären Generation so hart bekämpften ‚Establishment‘ geworden.

⁹⁸ Vgl. Q117

⁹⁹ Vgl. Q116

¹⁰⁰ Vgl. Q5 und Q114

¹⁰¹ Vgl. alle Daten Q114

¹⁰² Vgl. Q8

