

Staatl. Aufbau-Gymnasium Schwäbisch Gmünd

Festschrift zur Einweihung

Juni 1965



Festschrift zur Einweihung Juni 1965

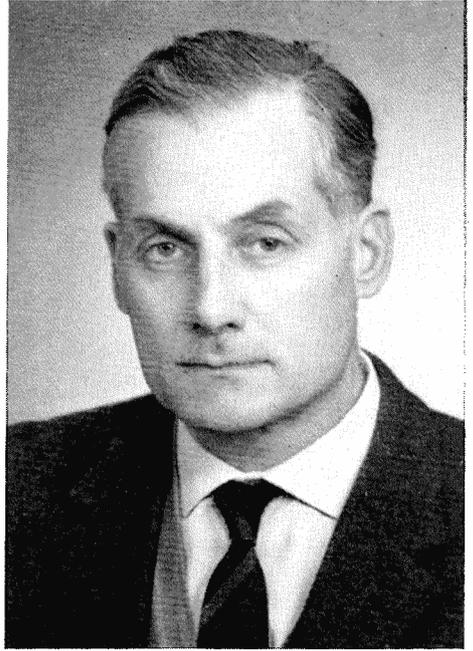
INHALT

3	Kultusminister Professor Dr. Dr. Hahn	Grußwort
4	Oberbürgermeister Hansludwig Scheffold	Grußwort
5	Professor Dr. Adalbert Neuburger	Grußwort
6	Oberstudiendirektor Dr. Paul Steck	Grußwort
8	Oberstudiendirektor Dr. Paul Steck	Zur Geschichte des Aufbaugymnasiums Schwäbisch Gmünd
14	Oberstudienrätin Dr. Emma Lanz	50 Jahre Mädchenerziehung in Gmünd
18	Dipl.-Ing. Hans Auras	Der Neubau des Aufbaugymnasiums Einzelheiten zur Planung und Ausführung
26	Professor Dr. Erhard Lenk	Zu neuen Ufern
34	Oberstudiendirektor Dr. Paul Steck	Die Sinngebung des Schulstaates
42	Studienrat Walter Botsch	Naturwissenschaft, Bildung und Schule
46	Oberstudienrat Hermann Kling	Musische Erziehung – ist sie heute sinnvoll?
52	Gymnasialprofessor Walter Brändle	Musik aus der Fabrik

Umschlag-Gestaltung Alfred Lutz



Schwäbisch Gmünd, vor dem Rathaus der Marktbrunnen mit der doppelgesichtigen Madonna



Das Aufbaugymnasium Schwäbisch Gmünd zieht in neue Räume. Es verläßt ein Gebäude, mit dem sich zahlreiche Erinnerungen von Schülern und Lehrern verbinden, das aber seinen Zweck nicht mehr wie einst erfüllen konnte. Es nimmt Besitz von schönen und zweckmäßigen Bauten, in denen für die Arbeit und die Lebensfreude junger Menschen Platz sein soll.

Ich freue mich, daß dieser lang geplante Umzug nun stattfindet. Zahlreiche Gemeinden haben in den vergangenen Jahren Schulen errichtet und aufs beste ausgestattet; da durfte das Land Baden-Württemberg nicht zurückstehen. Gerade seine Aufbaugymnasien sind ja um zwei vieldiskutierte Aufgaben besonders bemüht: um die Förderung der Begabten aus ländlichen Gebieten und um die Vorbildung des Lehrernachwuchses, den wir so dringend brauchen. Wenn diese Arbeit durch die neue, modernere Umgebung gefördert wird, so ist das der schönste Lohn für die Mühe derer, die an der Planung und am Bau beteiligt waren.

Allen, die zum Gelingen des Werkes beigetragen haben, und allen, die sich künftig im neuen Aufbaugymnasium der Jugend annehmen, gilt mein herzlichster Dank und Gruß. Den Schülern in Schwäbisch Gmünd wünsche ich Gottes Segen und viel Glück auf ihrem Weg.

Professor Dr. Dr. Wilhelm Hahn, Kultusminister des Landes Baden-Württemberg

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Hahn', written in a cursive style.



Das Staatliche Aufbaugymnasium mit Heim ist der Enge der Stadt und der Räume, welche die Ausbildung und Erziehung so sehr beeinträchtigte, entflohen, um vor den Toren Gmünds auf beherrschender Anhöhe Neubauten zu beziehen, die allen Erfordernissen der modernen Pädagogik entsprechen. Hier haben Lehrer und Schüler sowohl beim Unterricht als auch in der Freizeit ein vorbildlich schönes Heim. Durch die Erstellung dieser Schulanlage ist eines der großen Schulprobleme unserer Stadt im besten Sinne gelöst worden.

Allen, die daran mitgewirkt haben, sei herzlich gedankt. Ich beglückwünsche die Lehrer und Schüler des Aufbaugymnasiums zu ihrer schönen Unterkunft. Möge sich die gute Tradition der Schule in den neuen Räumen fortsetzen. Dem Aufbaugymnasium, seinen Lehrern und Schülern wünsche ich einen guten Anfang und viel Glück in ihrem neuen Haus.

Hans Ludwig Scheffold, Oberbürgermeister der Stadt Schwäbisch Gmünd



Seit dem Jahre 1825 vollzog sich in den Mauern der früheren Reichsstadt Schwäbisch Gmünd in dem altehrwürdigen Gebäude des einstmaligen Franziskanerklosters (Lehrerinnenseminar) und ab 1905 auch in dem neuerstellten Gebäude Lessingstraße 7 (Lehrerseminar), also über 125 Jahre hin katholische und (seit 1946) simultane Lehrerbildung. Unter schwierigsten Verhältnissen wurde im Jahre 1946 nach dem schweren gesamtdeutschen Zusammenbruch im Gebäude Franziskanergasse 3 die Lehrerbildung in Schwäbisch Gmünd in der sogenannten „Lehreroberschule“ wieder aufgenommen. Aus dieser Lehreroberschule gingen im Jahre 1951 zwei neue Institutionen hervor: das Pädagogische Institut für Lehrerbildung (seit 1962 Pädagogische Hochschule) und das Staatliche Aufbaugymnasium mit Heim.

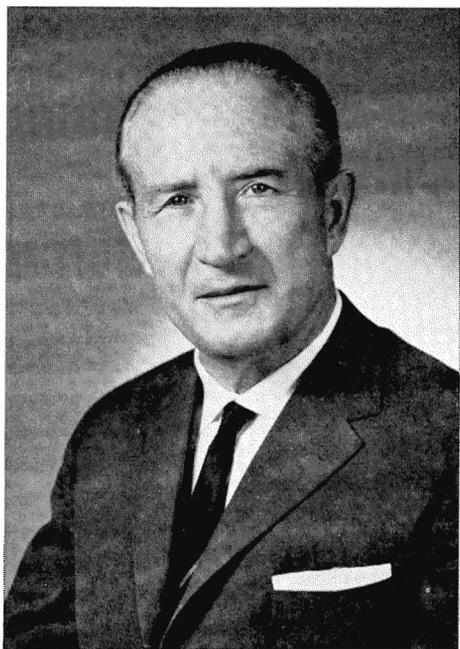
Diese beiden Bildungsstätten sind also aus einer Wurzel gewachsen und historisch eng miteinander verbunden. Sie sind es aber auch sachlich und ihrem Bildungsauftrag nach.

Auf welchem Wege soll man den Lehrermangel der Zukunft bewältigen, nachdem es absehbar geworden ist, daß es auf Jahre hinaus einfach nicht genügend Lehrer geben wird und kann? Es gibt nur eine Möglichkeit: Vermehrung der Abiturientenzahl. Im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern, etwa England und Frankreich, ist in der Bundesrepublik die Abiturientenquote auffallend gering, der Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder in den Höheren Schulen — trotz „gleicher Bildungschancen“ — immer noch sehr klein. Was kann und muß man tun, um die in zahlreichen Arbeiter- und Bauernfamilien immer noch vorhandenen Begabtenreserven zu mobilisieren und die innere Distanz gegenüber „höherer Bildung“ zu überwinden? Wir sind mit vielen anderen der Meinung, daß eine gute, ja eine der besten Möglichkeiten darin besteht, die Zahl der Aufbaugymnasien zu vermehren und die bestehenden zu erweitern.

Deshalb nimmt die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd mit großer Freude am Festtag des Aufbaugymnasiums Schwäbisch Gmünd teil und entbietet herzliche Wünsche für eine glückliche, auch für die Lehrerbildung segensreiche und frohe Zukunft.

Prof. Dr. Adalbert Neuburger, Rektor der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Ad. Neuburger



Daß auch der Raum miterzieht, ist heute zu einem pädagogischen Selbstverständnis geworden. Dieser Tatsache suchen die Schulneubauten soweit wie möglich Rechnung zu tragen.

Die Heimschulen hängen hier jedoch nach. Die überwiegende Mehrzahl ist in Gebäuden beheimatet, die ihre baulichen Vorbilder im Kloster oder in der Kaserne sahen. Hier suchte man einen ganz bestimmten Menschentyp zu formen, der nicht bloß geistig-seelisch, sondern auch körperlich, zeitweise sogar bis auf den Knopf, gleich ausgerichtet war.

Deshalb stehen die Erziehungsziele und -wege in den heutigen Heimschulen oft in krassem Gegensatz zu den Räumen, in denen sie praktiziert werden. Die Schwierigkeiten, die daraus Schülern und Lehrern erwachsen, dürfen nicht einfach auf die Seite geschoben werden. Es ist auch in der Erziehung nicht sinnvoll, neuen Wein in alte Schläuche zu füllen!

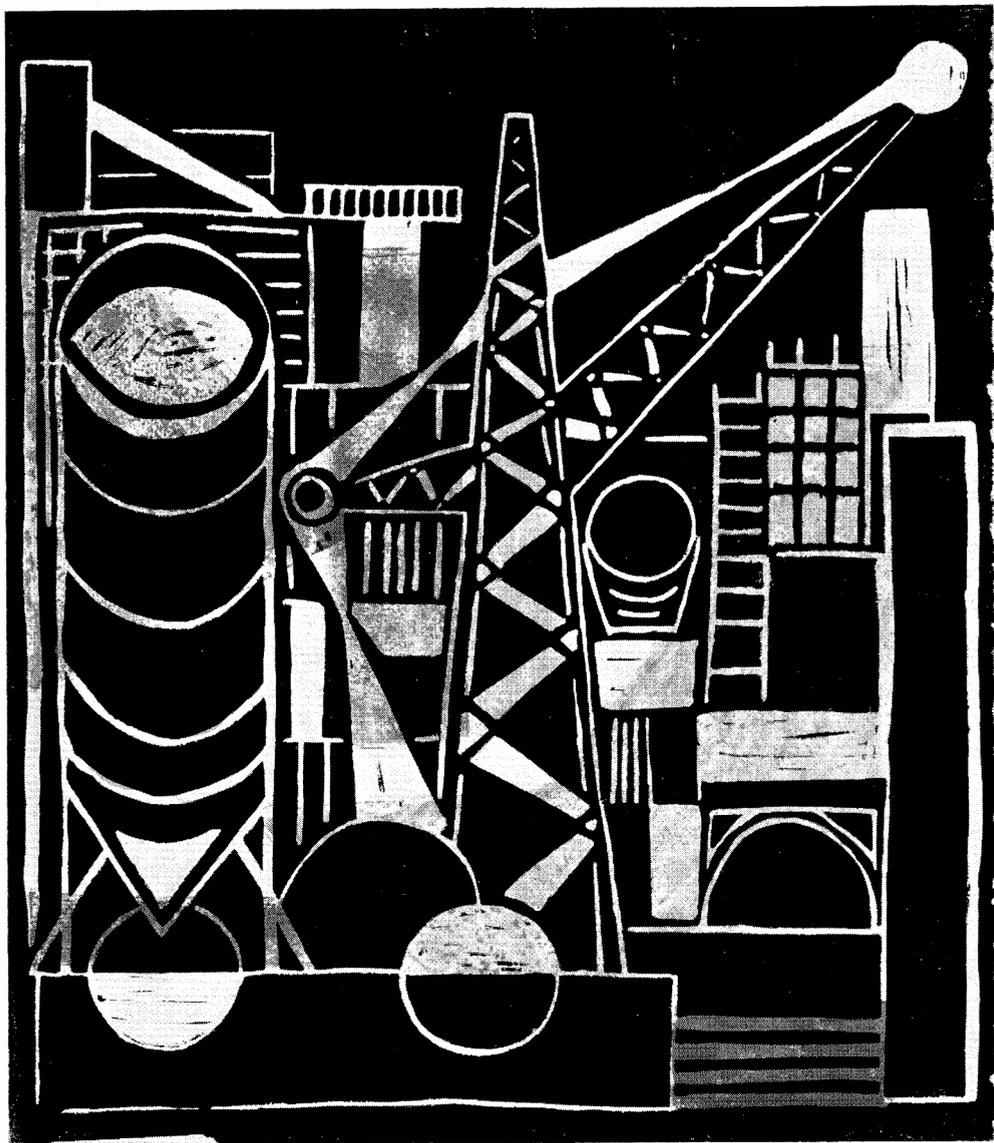
Wenn man nun so manches Jahr seines Lebens, sei es als Schüler, Heimerzieher oder Schulleiter in Internaten des In- und Auslandes verbracht hat, so entsteht allmählich das Bild einer Erziehungsstätte, in der Ideal und Wirklichkeit sich begegnen. Ich suchte deshalb von Anbeginn an durch Gestaltung des Raumprogramms und die Leitsätze für die Architekten entscheidenden Einfluß auf das Bauwerk zu bekommen. Da uns das Glück einen Architekten bescherte, der selbst in einem Internat aufgewachsen war, waren alle Voraussetzungen für ein gutes Gelingen gegeben, vollends da wir wärmste Befürwortung bei den maßgeblichen Männern des Landes fanden.

So hoffe ich, daß vom Raume her das Wesentliche getan wurde, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen, wie er sich in den Aufsätzen dieser Festschrift spiegelt.

Mögen sich allzeit im Aufbaugymnasium Schwäbisch Gmünd Männer und Frauen zusammenfinden, die berufen sind, dienend und planend, lebend und forschend, helfend und erziehend den toten Raum mit blutvollem Leben zu erfüllen.

Dr. Paul Steck, Direktor des Staatl. Aufbaugymnasiums Schwäbisch Gmünd

Dr. Steck



Baustelle, Farblinolschnitt 26x30 cm. Schülerarbeit eines Mädchens, 18 Jahre.

Dieser Arbeit gingen Studien an der Baustelle unseres neuen Aufbaugymnasiums voraus. Jedoch waren diese vorwiegend realen Darstellungen für die Schülerin nur Anstoß zu einer abstrakten Flächengliederung. Oder anders ausgedrückt: Vereinfachte Bildsymbole wie Zementsilo, Kran, Leiter, Gerüst, Verschalung wurden zu Bildträgern einer lebendigen Hell-Dunkel-Ordnung. Dabei sind die Formelemente Kreis, Rechteck, Dreieck in wechselseitiger Spannung zu harmonischer Geschlossenheit vereinigt. Der Schwarz-Weiß-Kontrast wird durch blaugraue und ockerfarbene Flächen gemildert.

Das Vorspiel

Das Aufbaugymnasium Schwäbisch Gmünd ist eingebettet in die Geschichte der Lehrerbildung von Schwäbisch Gmünd, die mit dem Jahre 1825 beginnt. Ihr Historiker ist der Archivar der Stadt Schwäbisch Gmünd, Oberstudienrat Albert Deibele, der zuletzt am Aufbaugymnasium als Lehrer tätig war. In seiner Arbeit, einer wahren Fundgrube heimatlicher Geschichte, finden wir die nackten Daten, die uns die Brücke schlagen von der Vergangenheit zur Gegenwart.

Ende 1945, nachdem sich das Kultusministerium entschlossen hatte, in Gmünd wieder die Lehrerbildung aufzunehmen, wurde 1946 die Lehrerbilderschule aus der Taufe gehoben. Dies war in erster Linie dem vorbildlichen Einsatz von Albert Deibele zu verdanken, der von der Heimleiterin für die Mädchen, Fräulein Dr. Lanz, unterstützt wurde, die heute noch als Oberstudienrätin und Stellvertreterin des Schulleiters am Aufbaugymnasium tätig ist. Mit der Leitung der Schule wurde Oberstudienleiter Dr. Richard Löffler betraut. 1949 wurde dann die Lehrerbilderschule in eine Aufbauschule umgewandelt, die in fünf Jahren zur Reifeprüfung führen und Zubringerschule für das Pädagogische Institut sein sollte. Dem Nebeneinander dieser beiden Anstalten in der Franziskanergasse folgte am 1. April 1951 die Trennung in die Staatliche Oberschule mit Heim und das Pädagogische Institut. Unter heftigen Geburtswehen erfolgte in diesem und im folgenden Jahr die Entflechtung. Das Kind, das geboren wurde, erhielt den Namen Staatliches Aufbaugymnasium mit Heim, das nach sechsjährigem Lehrgang mit dem Abitur abschließt. Im Hinblick auf seine Aufgabe, zum Lehrerberuf im weitesten Sinne vorzubereiten, hat es naturwissenschaftlich-mathematischen Charakter und betont die musische Erziehung. Musik ist Kernfach; zudem wurde der Instrumentalunterricht zur Pflicht gemacht. Auch ist die bildende Kunst durchgängig ein maßgebendes Fach. So entwickelte sich das Aufbaugymnasium zu einer eigenständigen Höheren Schule.

Die Planung des Neubaus

Als ich nach Übernahme der Leitung der Oberschule mit Heim Schwäbisch Gmünd, am 8. August 1952, in den Aktenbergen stöberte, fand ich die Notiz, daß der kulturpolitische

Ausschuß des Landtages die Schule besichtigt hätte. Dabei sei eine vernichtende Kritik am baulichen Zustand geübt worden. Ein Abgeordneter hätte sogar die sofortige Aufhebung der Schule gefordert. Wenn dieses Verlangen auch übertrieben und bei der damaligen Schulumnot keineswegs an eine Verwirklichung zu denken war, fand ich doch eine Bestätigung meines eigenen Eindrucks.

Die Schule war bereits damals überfüllt. Außerdem waren noch einige Räume vom Pädagogischen Institut belegt, das vor kurzem von der Lehrerbilderschule getrennt worden war und dem im Waisenhaus ein Stockwerk zugeteilt wurde. Auch mußten nach wie vor die Studenten des Pädagogischen Instituts in der Franziskanergasse verpflegt werden. Dazu wohnten und aßen die Mädchen der Oberschule mit Heim im Töchterinstitut St. Loreto. Sie waren dort in Miete untergebracht. Fast sämtliche Räume der Schule befanden sich in einem verheerenden Zustand. Dies war auch nicht verwunderlich, denn während der Besatzungszeit war die Schule mit amerikanischen Truppen belegt. Nach ihrem Abzug wurde leider eine grundlegende Renovierung versäumt. Zu allen diesen Unannehmlichkeiten kam noch die Tatsache, daß die Turnhalle und der Sportplatz zehn Minuten von der Schule entfernt waren. Diese Verzetzelung der Schule auf drei Stellen erhöhte die Schwierigkeiten noch beträchtlich. So wird es niemand wundernehmen, wenn ich den Entschluß faßte, die Schule aus dieser wenig erfreulichen Lage zu lösen. Von Anfang an schwebte mir der Gedanke eines Neubaus vor, aber ich wagte ihn zunächst nicht offen zu äußern, da die Widerstände sich himmelhoch vor mir auftürmten.

Schon in den ersten Wochen meiner Tätigkeit streckte ich an verantwortlicher Stelle meine Fühler aus. Dort suchte man zunächst nach einem Ausweg. Zwei Pläne wurden entwickelt: Zunächst liebäugelte man mit dem Gedanken, die Oberschule nach auswärts zu verlegen. Vom Kultusministerium wurde eine Verlegung nach Backnang ins Auge gefaßt, wo der Staat in der ehemaligen national-politischen Erziehungsanstalt ein geeignetes Projekt in der Hand hatte, das jedoch mit Umsiedlern belegt war. Da sich die Stadt Gmünd gegen eine Verlegung sträubte und auch das Oberschulamts sich für die Tradition Gmünds als alter Lehrerstadt

entschied, verschwand dieses Projekt in der Versenkung. Eine erfreuliche Folge hatte es allerdings gehabt: Das Waisenhaus wurde nach Eßlingen verlegt. Im Oberschulamt war man andererseits nicht damit einverstanden, daß das Pädagogische Institut nun rechtmäßiger Nachfolger des Waisenhauses sei, denn vorher war ja dort jahrzehntelang ein Lehrerseminar untergebracht. Obwohl mir nahegelegt wurde, mich in diesen Streit kräftig einzuschalten, tat ich nichts dergleichen. Das Gebäude des ehemaligen Lehrerseminars erschien mir noch weniger geeignet für ein Internat als das ehemalige Kloster in der Franziskanergasse.

Nachdem beide Pläne ins Wasser gefallen waren, ging ich an die Renovierung der Schule, eingedenk des Grundsatzes, daß der Spatz in der Hand mehr wert ist als die Taube auf dem Dach. Ich erreichte es, daß in den Jahren 1953—1958 Sondermittel zur Verfügung gestellt wurden und so das häßliche Innere des alten Baus wesentlich verschönert und teilweise auch umgebaut werden konnte.

Doch schon 1953 ventilierte ich den Plan eines Neubaus. Die Voraussetzung war natürlich ein geeignetes Baugelände. Der Staat besaß nur noch zwei halbwegs geeignete Plätze in Schwäbisch Gmünd. Das waren das Barackengelände bei der Staatsturnhalle und der Hirtenbühl im Schießtal. Eine Kommission des Oberschulamts, die von Regierungsdirektor Leitmeyer geführt wurde, kam nach einer Besichtigung im Oktober 1953 zu dem Beschluß, einen Antrag für einen Neubau auf dem Barackengelände der Oberfinanzdirektion und dem Kultusministerium vorzulegen. In dem Schreiben heißt es nach einer ausführlichen Begründung, daß zunächst Wohnheime auf dem Barackengelände errichtet werden sollten, später müßte dann das eigentliche Schulgebäude auf dem anschließenden Sportplatz gegenüber der Staatsturnhalle erstellt werden. Der Schluß der Eingabe lautet: „Mit der Ausführung dieses Bauplanes würde die Heimoberschule in Schwäbisch Gmünd Gebäude und Räume erhalten können, in denen die Gewähr dafür gegeben ist, daß der Unterricht an einer Schule, die im wesentlichen den künftigen Lehrer heranbildet und sich daher in besonderem Maße zeitgemäßer Lehr- und Arbeitsmethoden bedienen muß, dementsprechend erteilt wird, und die Unterbringung der Schüler und Schülerinnen ohne Gesundheitsschädigung erfolgt.“ Diesen Plan unterstützte auch der damalige Oberbürgermeister Kah, den ich für die Anliegen der

Schule aufgeschlossen fand. So willigte auch die Stadt ein, die Baracken bei dem Sportplatz der Staatsturnhalle zu räumen. Dies war allerdings wegen der Wohnungsnot mit größeren Schwierigkeiten verbunden. Insgesamt dauerte es zwei Jahre, bis die Räumung vollzogen war. Allerdings wuchs auch mit der Räumung der Appetit anderer staatlicher Institute, die sich selbst in Raumschwierigkeiten befanden. So wollte die Staatl. Höhere Fachschule dort ihr Forschungsinstitut errichten, die Post fand es als Omnibusbahnhof geeignet und das Pädagogische Institut wünschte es für ein Studentenwohnheim. Selbst das damalige Oberhaupt der Stadt Schwäbisch Gmünd dachte an eine käufliche Erwerbung des Barackengeländes, des Sportplatzes samt der Staatsturnhalle.

1956 wurde der Plan, die Plätze bei der Staatsturnhalle zu bebauen, endgültig begraben. Die Stadt Schwäbisch Gmünd trat nämlich an den Staat heran, das staatliche Gelände im Schießtal zwecks Überbauung mit Wohnhäusern zu erwerben. Oberbaurat Dr.-Ing. Arnold, der Referent für Schulneubauten beim Kultusministerium, schaltete sich jetzt nachdrücklichst ein. Er entschied sich für einen Neubau im Schießtal. Die Gründe, die ich schon immer für diese Lösung ins Feld geführt hatte, entschieden: Das Baugelände liegt am Rand der Stadt, mit einem herrlichen Blick auf die alte Reichsstadt und die Schwäbische Alb. In unmittelbarer Nähe befinden sich das städt. Freibad mit dem Schießtalsee nebst anderen Sportanlagen. Da das anschließende Gelände in Richtung Herlikofen zur Bebauung ungeeignet ist, besteht keine Gefahr, daß der Neubau über kurz oder lang von Häuserblöcken umsäumt wird. Zudem ist das Gelände für eine aufgedgliederte Bauweise besonders geeignet und wesentlich größer als das Barackengelände.

So arbeitete ich nun mit Oberbaurat Dr. Arnold, der Lageplanskizzen erstellte, das Raumprogramm aus. Beides konnte am 8. August 1956 nach Aufforderung durch die Bauabteilung der Oberfinanzdirektion mit dem Antrag auf Erstellung eines Neubaus für das Aufbaugymnasium Schwäbisch Gmünd eingereicht werden.

Am 5. Oktober 1956 besichtigten Ministerialrat Kieffer und Oberregierungsrat Riedmiller vom Kultusministerium von 8.30 bis 17.30 Uhr das Aufbaugymnasium. Die sehr eingehend durchgeführte Besichtigung, an der auch der Amtsarzt, Medizinalrat Dr. Arnold, und die Stellvertreterin des Schulleiters, Oberstudien-



Nordseite des ehemaligen Franziskanerklosters, in dem sich nach der Säkularisation (1802) vorübergehend die Städt. Lateinschule befand. Später war es dann Lehrerseminar, ab 1922 Lehrerinnenseminar und von 1937—1945 nationalsozialistische Aufbauschule für Mädchen. Bis 1965 diente es als Schulgebäude und Internat für das Aufbaugymnasium. Foto Hentzschel

rätin Dr. Lanz, teilnahmen, hatte folgendes Ergebnis:

1. Die Wirtschaftsräume sind völlig ungenügend. Bei den Unterrichtsräumen fehlen die Spezialräume für Musik, Chemie und Biologie. Der Zeichensaal ist zu klein. Die Sammlungsräume fehlen fast vollständig. Sowohl das Mädchen- als auch das Knabenheim sind überbelegt, besonders in den Schlafräumen. Unwürdig, ja katastrophal ist die Unterbringung in dem Gebäude St. Cäcilia im Mädchenheim. Der Amtsarzt lehnt für die dort herrschenden Verhältnisse jegliche Verantwortung ab. Der Ausbau der Schule von fünf auf sechs Klassen ist nicht möglich.

2. Als Lösung der Raumnot wurde vorgeschlagen, daß das Aufbaugymnasium nach der Verlegung der Staatl. Gehörlosenschule Schwäbisch Gmünd nach Bönningheim dieses Gebäude als Knabenheim übernehmen soll. Die Besichtigung der Staatl. Gehörlosenschule ergab eine entschiedene Ablehnung dieser Lösungsmöglichkeit durch Ministerialrat Kieffer, der sich auch Oberregierungsrat Riedmiller angeschlossen. Die Gründe dafür waren: der schlechte bauliche Zustand, die Unmöglichkeit, die Raumnot hinsichtlich der Wirtschafts- und Unterrichts-

räume zu lösen, die Lage der Gehörlosenschule inmitten des städtischen Verkehrszentrums und die Tatsache, daß die Staatl. Gehörlosenschule ein Teil des Finanzamtes ist, welches Anspruch auf die Gehörlosenschule erhebt und bereits Umbaupläne vorliegen hat.

3. Ministerialrat Kieffer und Oberregierungsrat Riedmiller forderten deshalb einen Neubau. Ministerialrat Kieffer betonte die Notwendigkeit, diesen Neubau doppelklassig zu erstellen (einmal wegen des großen Andrangs zur Schule und dann auch aus finanziellen Erwägungen). Das Raumprogramm, das vom Schulleiter über das Oberschulamt dem Kultusministerium vorgelegt worden ist, wurde eingehend durchgesprochen. Es sollen ein Unterrichtsgebäude für zwölf Klassen, die entsprechenden Wirtschaftsräume, ein Internat mit 90 Stuben für je vier Schüler bzw. Schülerinnen samt Zubehör sowie eine Turnhalle mit Sportplatz erstellt werden. (Zunächst wird jedoch ein sechsklassiger Komplex in Angriff genommen werden.)

4. Das vom Schulleiter vorgesehene und von der Oberfinanzdirektion als geeignet anerkannte staatliche Gelände wurde auch von Ministerialrat Kieffer und Oberregierungsrat Riedmiller

besichtigt und hinsichtlich Lage und Größe als ideal bezeichnet. Nachdem der Antrag auf Errichtung eines Neubaus vom Kultusministerium an das Finanzministerium weitergereicht wurde, besichtigte am 24. April 1957 eine sechsköpfige Kommission der Finanzdirektion unter Führung von Finanzdirektor Seiffert die Schule. Die Kommission anerkannte die Dringlichkeit eines Neubaus.

In den Etat des Landes wurde dann 1957 eine Planungsrate eingesetzt. Das Hochbauamt Schwäbisch Gmünd wurde mit der Planung beauftragt. Baurat Roth erhielt die Durchführung zugewiesen. Das Gelände mußte zunächst in seiner Eignung als Baugrund überprüft werden, vor allem war es wichtig, ein der Stadt gehörendes Gelände beim Hirtenbühl zu erwerben. Auch diese Frage wurde dank der Aufgeschlossenheit von Oberbürgermeister Dr. Klaus zugunsten des Aufbaugymnasiums gelöst, wobei der Garten des Finanzamts, in dem die Stadt eine Zentralturnhalle für die Volks-

schulen zu errichten beabsichtigte, als Tauschprojekt diente. Nachdem das Raumprogramm von der Oberfinanzdirektion überprüft worden war, fand die entscheidende Sitzung des Kultusministeriums und der Oberfinanzdirektion im Staatl. Hochbauamt Schwäbisch Gmünd statt. Nachdem hier in allen Fragen Einigkeit erzielt werden konnte, wurde ein Architektenwettbewerb ausgeschrieben, der zunächst auf 1. September 1959 befristet war, aber auf Bitten der Architekten bis 15. Oktober 1959 verlängert wurde.

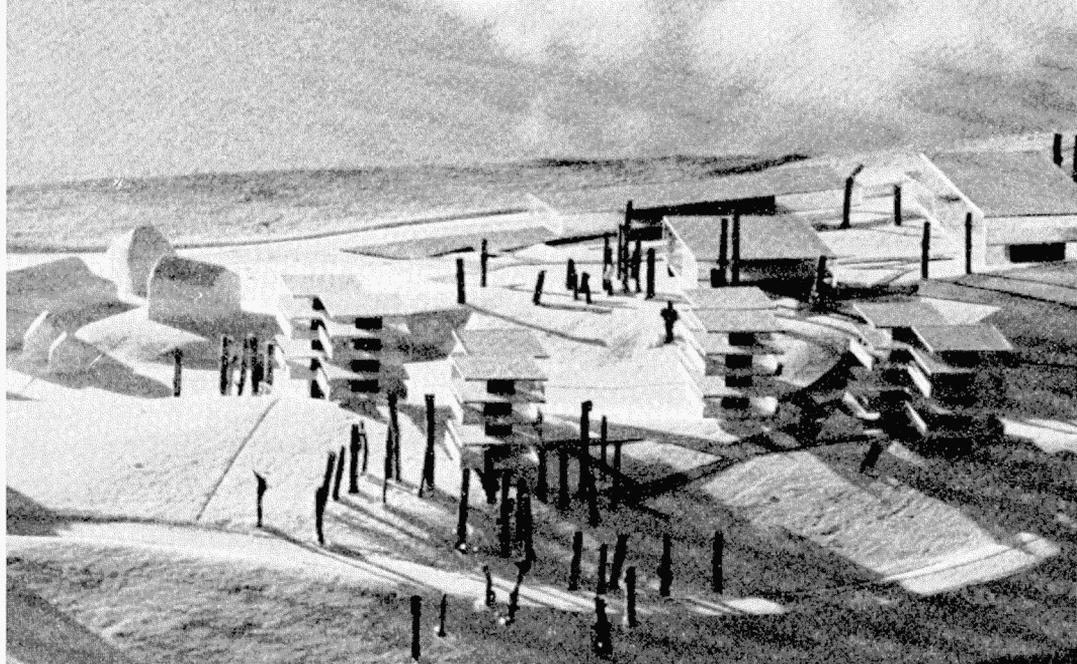
Der Wettbewerb

Das Staatl. Hochbauamt Schwäbisch Gmünd hatte in den anschließenden Wochen die schwierige Aufgabe zu meistern, die zahlreich eingegangenen Pläne und Modelle zu sichten. Sie wurden in der Fachschule ausgestellt und der Allgemeinheit zugänglich gemacht.

Am Dienstag, dem 8. Dezember 1959, wurde der Wettbewerb entschieden. Nach fast zwei-

Auch das derzeitige Gebäude der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd hat eine reiche Geschichte. Erbaut wurde es 1905 als Lehrerseminar und diente in den Jahren von 1934 bis 1946 als Evangelisches Landeswaisenhaus. Erst nach dem Kriege konnte es dann wieder seiner ursprünglichen Bestimmung zugeführt werden. Foto Nagel





Das Modell (Blick vom Südosten) zeigt die gesamte Schulanlage einschließlich der Bauten des 2. Bauabschnitts, die bis 1967 fertiggestellt sein sollen. Für Entwurf und Ausführung zeichnet der Stuttgarter Architekt Dipl.-Ing. Hans Auras verantwortlich.

tägiger Dauer ermittelte das Preisgericht unter Vorsitz von Professor Rolf Gutbrod von der Technischen Hochschule Stuttgart die Preisträger. Den ersten Preis erhielt Diplom-Ingenieur Auras, Stuttgart, den zweiten Renate Weisbach, Bad Cannstatt, und den dritten gewann der Gmünder Architekt Albert Hänle.

Der Bauverlauf

In der Sitzung des Finanzausschusses des Landtags wurde am Mittwoch, dem 4. Juli 1962, endgültig beschlossen, die Mittel für den Neubau des Aufbaugymnasiums in Schwäbisch Gmünd in den Etat einzusetzen. Der Landtagsabgeordnete Janota begründete diesen Bau im Unterausschuß, während der Landtagsabgeordnete Ganzenmüller die zwingende Notwendigkeit des Aufbaugymnasiums vor dem Finanzausschuß darlegte. Als Baubeginn wurde der kommende Herbst genannt. Nachdem dann der Landtag die für den Bau erforderliche Summe genehmigt hatte, war der Start für den Neubau freigegeben.

Die Planungen waren indessen abgeschlossen worden. Die Gesamtplanung hatte Architekt Dipl.-Ing. Auras, Stuttgart, der ja bei dem Wettbewerb mit dem 1. Preis gekrönt worden war. Dieser hatte im Hirtenbühl, an dem Hang zwischen dem Weg zum Schießtal und

der Straße nach Herlikofen, folgende Bauten geplant: ein Schulgebäude, eine Turn- und Festhalle mit Lehrschwimmbecken, einen Musikpavillon, vier Doppelwohnheime und ein Wirtschaftsgebäude. Für dieses bekam der Träger des 3. Preises, Dipl.-Ing. Hänle, Schwäbisch Gmünd, den Bauauftrag. Ende 1962 wurde dann durch die Oberfinanzdirektion, das Staatl. Hochbauamt Schwäbisch Gmünd und die Architekten die Vergebung der Bauarbeiten vertraglich niedergelegt. Um die Bauten möglichst rasch hochziehen zu können, erhielt eine Arbeitsgemeinschaft von sieben Baufirmen die Durchführung.

Leider kamen zu den vielen Widerständen und Hindernissen, die bis dahin überwunden werden mußten, zwei weitere hinzu. Das erste war der drohende Baustopp, der vom Bundestag ausgesprochen worden war. Diesen konnte ich für den Neubau zwar abwenden. Jedoch war ich machtlos gegen das zweite Hindernis, den überaus strengen Winter 1962/63. Nachdem sich dieser bis Ende Januar ausgetobt hatte, konnte in der ersten Hälfte des Monats Februar 1963 mit dem Bau begonnen werden.

Da alle Baufirmen gleichzeitig einsetzten, schritt das Bauvorhaben zügig voran. Schwierigkeiten traten nur bei der Erstellung der Turn- und Festhalle auf. Hier stieß man bei der Aus-



Die Weiträumigkeit des Schulkomplexes, der vielleicht die modernste Internatsschule Süddeutschlands darstellt, zu der nach dem endgültigen Ausbau auch eine Sportanlage und kleine Seen gehören werden, wird bei diesem Bild besonders deutlich.

schachtung auf eine weiche, nachgebende Schicht. Infolgedessen mußte hier eine Änderung der Bauweise durchgeführt werden. Die Turn- und Festhalle wurde auf Zementpfählen errichtet, die in den Boden gerammt wurden. Da die Witterung seit Baubeginn das ganze Jahr über günstig war, rückte mit dem ablaufenden Jahr 1963 das gesteckte Bauziel, das Richtfest für die Rohbauten, in greifbare Nähe.

Am 19. Dezember 1963 konnte das Richtfest gefeiert werden. Es wurde mit einem Böllerschuss eingeleitet. Der Richtspruch, den der Zimmerpolier Quendt sprach, wurde vom Blasorchester und dem Chor des Aufbaugymnasiums eingerahmt. Regierungsbaurat Roth schilderte dann die Geschichte des Neubaus. Der Richtschmaus vereinigte Arbeiter, Bauherren und Gäste im „Pelikan“.

Das Jahr 1964 war ausgefüllt mit den Innenarbeiten und der Möblierung, die termingerecht mit Beginn des neuen Schuljahres 1965/66 abgeschlossen werden konnten.

Nachspiel

Allerdings sind damit noch nicht jene Bauteile fertiggestellt, die für die Aufbauzüge errichtet werden müssen. Bekanntlich hat der Landtag beschlossen, daß dem Aufbaugymna-

sium Schwäbisch Gmünd ein Aufbauzug abgeschlossen wird, der aus drei Klassen mit je dreißig Schülern besteht. Diese Schüler sollen aus den Klassen 6 der Mittelschulen und Gymnasien, sowie aus den entsprechenden Klassen der Handelsschulen und Berufsaufbauschulen kommen und in drei Jahren so weit geführt werden, daß sie an einer Pädagogischen Hochschule studieren können. Für diese rund hundert Schüler müssen nun in einem weiteren Bauabschnitt die entsprechenden Heime und Klassen errichtet werden. Die Planung ist dafür bereits abgeschlossen. Es ist vorgesehen, daß die noch in der Schießtalstraße stehenden alten Gebäude abgerissen werden. In dem Raum zwischen Schießtalstraße und Wirtschaftsgebäude soll ein Wohnblock für die Lehrer, Angestellten und Arbeiter der Schule errichtet werden. Der Sportplatz und die dazugehörigen Anlagen für Lauf, Sprung und Wurf schließen sich an. Weitere Schülerwohnheime und ein Gebäude für den Leiter werden am Waldhang gebaut. Der Bach in der Senke soll zu einem kleinen Natursee aufgestaut werden, während ein weiteres Unterrichtsgebäude mit dem Musikpavillon verbunden wird. Möge das Werk, wie geplant, bis zum Herbst 1967 vollendet sein.

Vom Lehrerinnenseminar zum Staatlichen Aufbaugymnasium

Die Ganzheit der Erziehung an einer Internatsschule schließt das Heimleben, aber auch den gesamten Unterricht ein, der ja nicht nur Wissen vermitteln, sondern gleichzeitig bilden und erziehen will. Diese Ausführungen beschränken sich bewußt auf das Leben im Heim

1. im Lehrerinnenseminar während des 1. Weltkriegs und in der Nachkriegszeit
2. in der Lehrerbildungsanstalt nach dem 2. Weltkrieg
3. im Aufbaugymnasium seit 1952.

Im Lehrerinnenseminar

Das außerschulische Leben der Seminaristin spielte sich weithin in St. Loreto oder in St. Ludwig ab. Der Staat beauftragte damals nicht, wie nach dem 2. Weltkrieg, weltliche Lehrerinnen mit der Betreuung der Mädchen. Für sie galt die Hausordnung, die für die Mädchen des Privatlehrerinnenseminars in St. Loreto und für die beiden Töchterinstitute verbindlich war.

Ziel der Erziehung war es, die jungen Mädchen zu Lehrerinnen heranzubilden, die, im Religiösen wurzelnd, ihre ganze Kraft für den als Lebensaufgabe gewählten Beruf einsetzten. Der tägliche Besuch der Frühmesse war eine Selbstverständlichkeit. Zum Abendgebet versammelte sich wieder die ganze Schar in der Hauskapelle. Mit der Gmünder Bevölkerung bestand kaum Kontakt, da die Schülerinnen keinen Ausgang hatten. Jungen kamen, außer den Ministranten und gelegentlichen Besuchen, kaum ins Haus. Es war auch keine Begegnung in der Stadt möglich, da auf dem für alle verbindlichen Spaziergang nach dem Mittagessen zwei Schwestern als Begleitung mitgingen.

Sehr schön waren die häufigen Wanderungen auf die Schwäbische Alb, oft mit einem Hämmerchen ausgerüstet, um das Gestein zu bestimmen. Auch der gemeinsame Besuch einer Theateraufführung oder eines Konzerts war ab und zu gestattet. Das Haus verließen wir nie ohne die vorgeschriebene und in ganz Gmünd bekannte „Hausuniform“: Schwarzes Krägchen über dem Kleid, im Sommer weißer Strohhut mit schwarzem Band, im Winter schwarzer Filzhut mit weißem Band. Wer darüber lacht, möge an die englischen Schuluniformen denken, die sich bis heute erhalten haben.

Die Verpflegung und die ganze Lebensführung war den Zeitverhältnissen entsprechend sehr einfach.

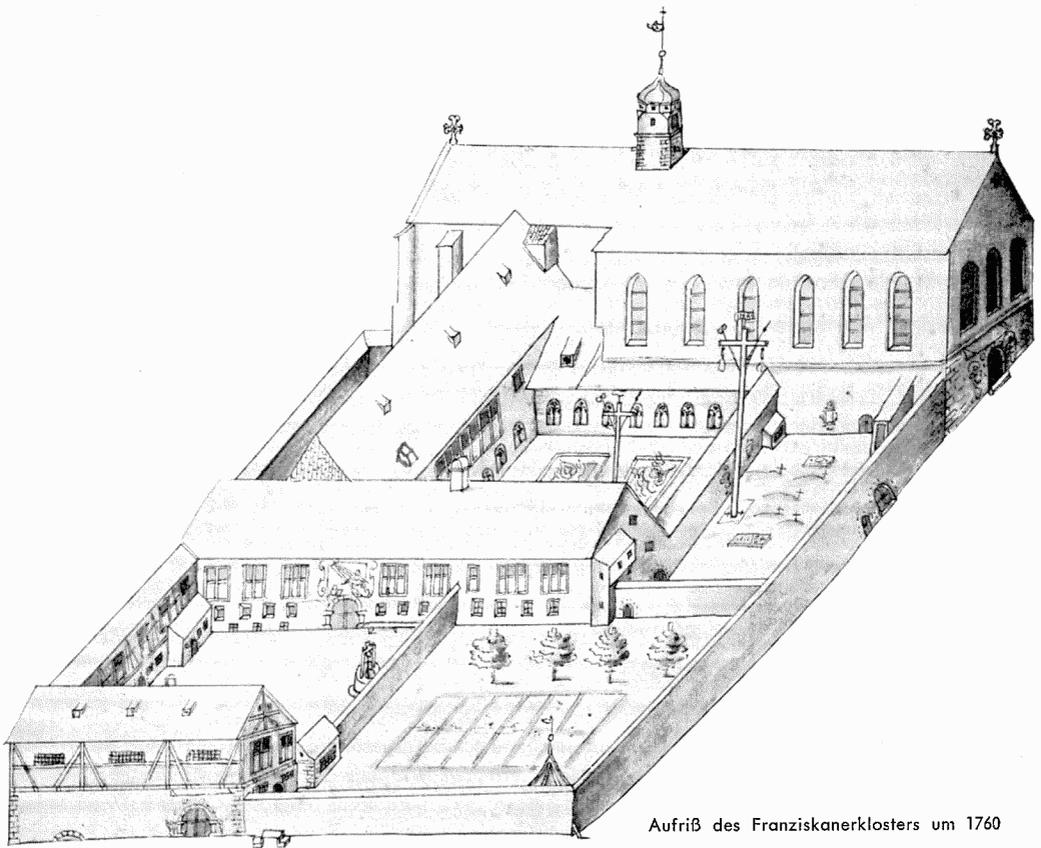
Gearbeitet wurde viel, führte doch in jedem Studiersaal eine Schwester die Aufsicht. In der Freizeit jedoch herrschte im Haus ein fröhliches Leben und Treiben.

Abends im Schlafsaal (es war nach der Hausordnung Stillschweigen vorgeschrieben) unterhielten wir uns oft und gern über den von uns angestrebten Beruf. Gelegentlich verhalf uns auch der Schlüssel zum Schweinestall zu einem Besuch des Loretogartens beim Mondenschein, wenn die Schwestern schliefen.

Wenn sich unser Kurs trifft, unterhalten wir uns natürlich auch über das Leben im Heim, das uns als Schülerinnen oft zu streng erscheinen wollte, dessen positive Seiten wir aber heute gut sehen: die Erziehung zu Einfachheit, zu Fleiß, zu beruflicher Einsatzbereitschaft.

Einige Mitschülerinnen gingen nach dem Staatsexamen ins Kloster, einige studierten weiter, die Mehrzahl arbeitet als Volksschullehrerin, wenige heirateten.

Unter der nationalsozialistischen Herrschaft wurde das Katholische Lehrerinnenseminar aufgelöst. In die alten Räume zog eine Aufbauschule ein.



Aufriß des Franziskanerklosters um 1760

1718 erfolgte die Grundsteinlegung dieser Klosteranlage, die bis auf das Jahr 1222 zurückgeht. Bereits im 17. Jahrhundert errichteten die Mönche hier eine Lateinschule, das spätere Minoritengymnasium.

April 1946: Eröffnung der Lehrerbildungsanstalt

Als ich im März 1946 vom Kultusministerium den Auftrag bekam, an der neu zu errichtenden Lehrerbildungsanstalt in Schwäbisch Gmünd die Heimleitung der Mädchen zu übernehmen, konnte ich mir keine rechte Vorstellung machen, wie alles werden sollte. Nach langjähriger Tätigkeit in Stuttgart wußte ich, daß wir nicht einfach da wieder anknüpfen konnten, wo wir aufgehört hatten. Die Mädchen fanden, trotz der großen Raumnöte in Schwäbisch Gmünd, herzliche Aufnahme in St. Loreto, obwohl auch dort erst einige Tage zuvor die Räume freigegeben worden waren.

Ein kleines Stimmungsbild: Wir waren über 100 Schülerinnen und Studierende der Lehrerbildungsanstalt, die, mindestens auf der Oberstufe, nach Geschlechtern und Konfessionen gemischt war. Ich kann nicht sagen „junge Mädchen“, denn im Heim wohnten nicht nur Jugendliche, sondern Frauen bis zu 45 Jahren und sogar darüber. Der Mann war gefallen oder vermißt, ein oder mehrere Kinder waren zu versorgen. Was lag näher, als daß die Abiturientinnen durch eine damals mögliche verkürzte Ausbildung dem Lehrberuf zustrebten!

Und dann kam der Flüchtlingsstrom. Bald hatten wir Mädchen aus den deutschen Ostgebieten, aus der Tschechoslowakei, aus Polen, aus Ungarn, junge Menschen, die auf der Flucht und in den Lagern Unmenschliches erlebt hatten und nun Zeit und Ruhe brauchten, um ihre Eindrücke zu verarbeiten. Dazu gesellten sich Hunger und Entbehrung, denn trotz großer Anstrengung von St. Loreto und der Schule war die Verpflegung sehr knapp. Die Flüchtlingskinder und die Kinder von Ausgebombten hatten kaum das

Nötigste an Kleidung und Wäsche. Die staatlichen Unterstützungen liefen erst allmählich an, sodaß weithin große Geldknappheit herrschte und die Mädchen kaum Hefte und Papier kaufen konnten.

So begann im Frühjahr 1946 das Heimleben. Und es ging besser als erwartet. In vorbildlicher Weise nahmen sich die Älteren der Jüngeren an. Diese entlasteten ab und zu eine Mutti, daß sie sich besser aufs Examen vorbereiten oder ein wenig ausschnaufen konnte. Lebensmittel, die unsere Landmädchen von zu Hause erhielten, wurden von ihnen meist unter die Kameradinnen im Schlaf- oder Studiersaal verteilt. Daß unter solchen Umständen eine feste, allgemein verbindliche Hausordnung keinen Sinn gehabt hätte, leuchtet ein. Aber kaum einmal gab es so viel Hilfsbereitschaft, Fleiß, Strebsamkeit, Einfachheit und Verlässlichkeit wie in jenen „bösen“ Anfangszeiten.

Ein besonderes Kapitel ist das Verhältnis von Jungen und Mädchen in der ehemaligen Lehreroberschule. Während unsere Mädchen ein Heim hatten, in dem sie eine gewisse Geborgenheit fanden, mußten die Jungen einigemal umziehen, bis ihr Heim in der Franziskanergasse von den Amerikanern freigegeben wurde. Ein geselliges Leben auch in bescheidenem Rahmen zu führen, war bei der drückenden Raumnot unmöglich. Was lag näher, als daß die Mädchen die Buben zu Heimabenden, zum Nikolaus, zu Adventsfeiern nach St. Loreto einluden! Wir hatten den Eindruck, daß sich die Jungen in St. Loreto recht wohl fühlten. Gut erinnere ich mich noch an eine Fastnachtsveranstaltung im Pelikan. Um 9 Uhr mußte die 1. und 2. Klasse abziehen. Alles war guter Stimmung. Mir taten die Buben und Mädchen leid, und so gingen wir zusammen nach St. Loreto und feierten in einem Studiersaal bei Spiel und Scherz. Um 10 Uhr gingen dann die Jungen vergnügt ins Messungsamt.

Wenn wir das heute täten?

Passiert ist trotz der fast unglaublichen Großzügigkeit nie etwas Ernstliches. Die meisten jungen Leute waren höflich und anständig und nützten das ihnen entgegengebrachte Vertrauen nicht aus. Viel Schönes erlebten wir auf unseren gemeinsamen Wanderungen und last not least bei den immer gut besuchten religiösen Veranstaltungen unserer Schule und den gemeinsamen Gottesdiensten am Sonntag und während der Woche.

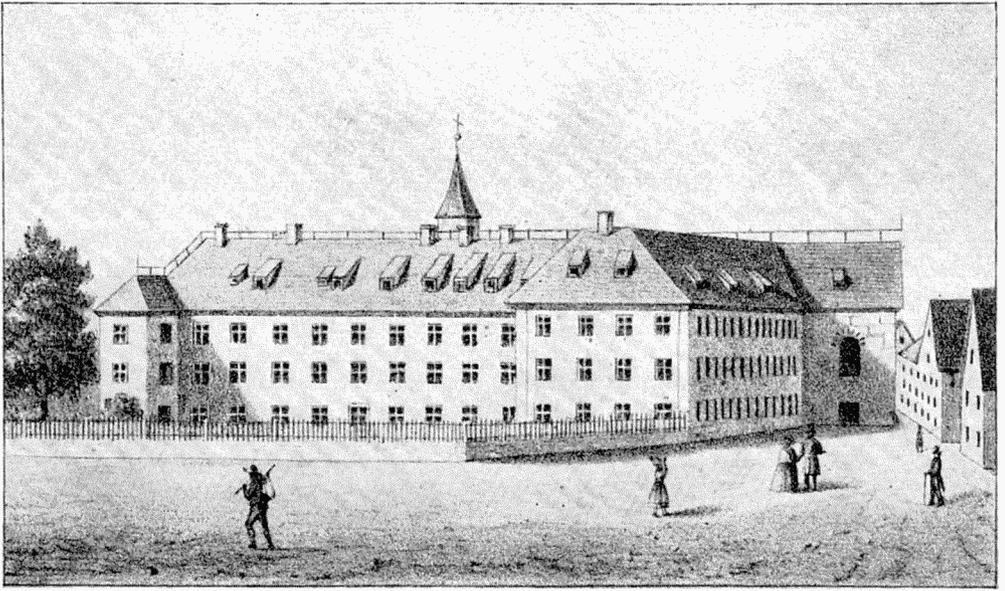
Das Heimleben im Aufbaugymnasium

Der 1. April 1951 brachte die endgültige Trennung unserer Lehrerbildungsanstalt in das Aufbaugymnasium und das Pädagogische Institut. Es war ein entscheidender Einschnitt, auch für das Heim der Mädchen, der sich allerdings erst im Schuljahr 1952/53 auswirkte.

Die Studentinnen zogen aus, so daß wir statt 100 nur noch etwa 50 junge Leute im Alter von 14—20 Jahren im Heim der Mädchen hatten. Für die Heimordnung und Heimgestaltung brachte das eine wesentliche Vereinfachung. Die Heimordnung wurde straffer, d. h. wir bekamen für das Heim der Jungen und der Mädchen dieselbe Hausordnung, allerdings mit dem entscheidenden Beisatz, daß die gemeinsame Heimordnung für die Mädchen „sinngemäß“ Gültigkeit habe. Das bedeutete und bedeutet noch, daß die Mädchen das Leben im Heim ihrer weiblichen Eigenart entsprechend gestalten können. Auf diese Möglichkeit kann meiner Meinung nach keine nach Geschlechtern gemischte Heimschule verzichten, ohne die körperliche und seelische Verfassung der Mädchen und ihre artgemäße Entwicklung ernstlich zu gefährden.

Vieles, was früher im Heim organisiert wurde, wird jetzt von der Schulleitung, den Klassen- und Fachlehrern durchgeführt. Die jungen Leute haben gemeinsame Schulferien, gemeinsame Wandertage, sie gehen zusammen ins Schullandheim oder ins Skilager, fahren zusammen nach Berlin, nur der Austausch mit England konnte bisher nicht für Jungen und Mädchen durchgeführt werden, weil es leider noch nicht gelungen ist, für unsere Jungen eine Partnerschule zu finden.

Vom Schulleiter unseres ABG, Oberstudiendirektor Dr. Paul Steck, wurde bald die mir von englischen Internatsschulen wohl bekannte Schülermitverwaltung eingeführt. Diese einschneidende Neuerung wurde von den Mädchen und von mir persönlich be-



Das ehemalige Franziskanerkloster (Katholisches Lehrerseminar) im Jahre 1847. Nach einer zeitgenössischen Zeichnung von Theodor Carl Weber, Stadtfarchiv

grüßt. Für die Heimleitung bedeutet die Schülermitverwaltung eine große Entlastung, die Zeit für wichtige erzieherische Aufgaben läßt. Die mit der Verantwortung betrauten Mädchen aber haben dabei reichlich Gelegenheit, sich Menschenkenntnis zu erwerben und zu lernen, wie man Menschen führt und übertragene Aufgaben selbständig angeht und meistert. Es ist recht erfreulich, daß sich immer mehr als genug Mädchen fanden und finden, die sich als Warte eignen und bewähren.

Für die Mädchenerziehung im allgemeinen, aber auch für die im Aufbaugymnasium Schwäbisch Gmünd, ergibt sich heute eine Schwierigkeit, die frühere Zeiten (s. Lehrerinnenseminar) kaum kannten. Wir wollen und müssen die uns anvertrauten Mädchen für einen Beruf und zugleich für ihre Aufgaben in Ehe und Familie erziehen. Das ist nicht leicht, verlangt das Aufgeben echter, aber heute veralteter Leitbilder und läßt sich vielleicht am besten dadurch erreichen, daß wir den heranwachsenden Mädchen eine harmonische, ruhige Atmosphäre schaffen, in der sie sich — trotz mancher alters- und zeitbedingten Spannungen — zu gereiften Persönlichkeiten entwickeln können.

Die Heimerziehung der Mädchen war in den vergangenen zwei Jahrzehnten manchen — durch verschiedene Umstände bedingten — Wandlungen unterworfen. Und doch war eine gewisse Stetigkeit dadurch gewährleistet, daß außer der Heimleiterin nur zwei Frauen als Mitarbeiterinnen das Heim betreuen: Fräulein Bezler in der Lehrerbildungsanstalt, Fräulein Harms im Aufbaugymnasium.

Mit dem Umzug in die neue Schule beginnt nun wieder ein neuer Abschnitt in der Mädchenerziehung an unserm ABG. Möge sie wie in den letzten 50 Jahren von gegenseitigem Vertrauen getragen sein!

Einzelheiten zur Planung und Ausführung

Unmittelbar an der östlichen Peripherie von Schwäbisch Gmünd liegt der Hirtenbühl, ein differenzierter und bis vor kurzem noch mit Weideflächen und Gärten überzogener Höhenrücken, der von der Herlikofer Höhe entlang der Herlikofer Straße zur Stadtzone abfällt. Durch glückliche Umstände war es dem Land Baden-Württemberg möglich geworden, hier das geeignete Gelände für den schon lange erforderlichen Neubau des Staatlichen Aufbaugymnasiums mit Heim zur Verfügung zu stellen. Für diese nicht alltägliche Bauaufgabe wurde ein landesoffener Bauwettbewerb ausgeschrieben. Welche Probleme sich dabei ergaben und wie sie gelöst wurden, mag der Leser aus den verschiedenen Aufsätzen selbst entnehmen. Die folgenden Zeilen sollen nur fragmentarische Überlegungen wiedergeben, die sich mit städtebaulichen Aspekten, mit Einzelheiten der Architektur und den damit für den Schulbetrieb verbundenen Konsequenzen beschäftigen. Daß der Bauherr, die Staatliche Hochbauverwaltung (Finanzministerium, Oberfinanzdirektion) sowie die Leitung des Aufbaugymnasiums und das Kultusministerium durch sorgfältige Entscheidungen und Hinweise mir selbst diese Gedanken erst ermöglicht haben, muß der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

Die Höhenlage des für den Neubau vorgesehenen Gebietes läßt die sich bis zu den alten Stadtmauern hinziehende neuere und indifferente Bebauung des Talgrundes unwichtig werden. Der Blick wandert darüber hin, bis er an dem klar erkennbaren alten Stadtkern zum Verweilen aufgefordert wird. Die Türme der ehemaligen Stadtmauer, das mächtige Dach des Münsters und der Johannisturm ragen über die ruhig lagernden Dachflächen der Stadtmitte deutlich heraus.

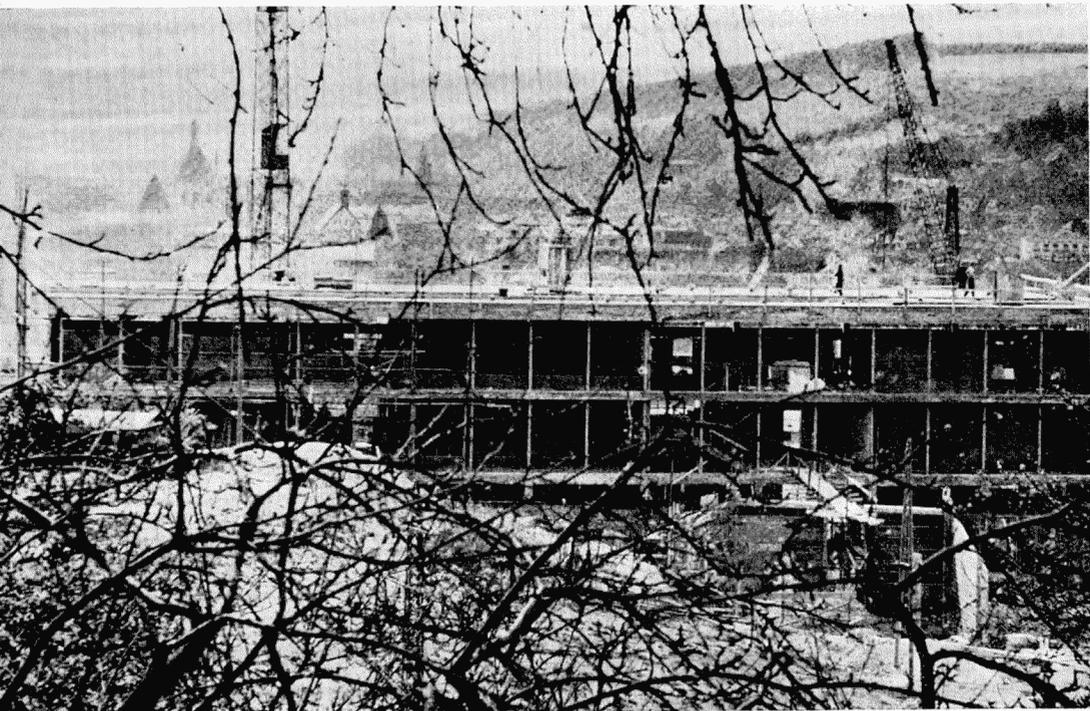
In den Vorstellungen eines Planers wird bei diesem Eindruck sofort die Frage auftauchen, ob bei einem Bauplatz mit einem solchen Gegenüber nicht eine Richtungsbeziehung dorthin vorgenommen werden soll. Dadurch würde am Rande der Stadt ein Festpunkt geschaffen, der mit dazu beitragen kann, auseinanderfließende Erweiterungsgebiete wieder fester an das alte Zentrum zu binden. So hat sich bei der jetzt realisierten Anlage ein Teil des städtebaulichen Konzepts aus der eben beschriebenen Richtungsbeziehung ergeben.

Durch diese Gegenüberstellung des Alten mit

dem Neuen entsteht sofort ein weiteres Problem: Wie kann oder muß das Neue beschaffen sein, wenn es in Konfrontation mit der sehr starken Ausdruckskraft und Qualität seines Gegenüber auch nur annähernd bestehen will? Die Methode, sich durch historisierende Hilfsmittel diesem Gegenüber unterzuordnen oder ihm „zu entsprechen“, scheidet aus, da ihr der wesentlichste Bestandteil einer Aussage fehlt, nämlich Formen dadurch zu prägen, daß die unserer Zeit zur Verfügung stehenden Konstruktionen und Materialien und die hieraus resultierenden Strukturen und plastischen Erscheinungen den jeweiligen „Typus“ herauskristallisieren. Der Typus soll hier nicht nur Funktion und Zweck beinhalten, sondern auch zeitgemäßer Ausdruck für diesen Zweck sein. Diese Zielsetzung schließt damit also alle Einflußmomente aus, die nicht aus der Aufgabe selbst herauswachsen. Andererseits wird aber in der Konfrontation des Alten mit dem Neuen nun nicht mehr nur die rein äußerliche Form betrachtet, wichtig ist vielmehr ihr jeweiliger Ausdruck und insbesondere ihre Übereinstimmung mit der Aufgabe selbst. Das erst ergibt ihren Gehalt an formaler Wahrheit. Deshalb soll man sich nicht darüber wundern, daß Sichtbeton zum Gegenüber von Stubensandstein wird und das Flachdach zum Gegenüber eines Steildaches.

Noch eine andere Frage ergibt sich in diesem Zusammenhang: Kann die in sich geschlossene und äußerst einfache Grundhaltung älterer Baudenkmäler zum Bestandteil einer eigenen, unserer Zeit entsprechenden Grundhaltung werden? Bejaht man diese Frage, so müssen auch hier Anknüpfungspunkte erarbeitet werden.

Nach diesem Aufzeigen einiger städtebaulicher Aspekte möchte ich jetzt auf die inneren Funktionen der Schule eingehen. Wenn auch die gesamte Schulanlage, gemessen an der Größe einer Stadt wie Schwäbisch Gmünd und gemessen an der Weite der sie umgebenden Landschaft, nur ein verhältnismäßig kleines Areal darstellt, so besitzt sie doch einen komplizierten Aufbau. Die für eine Schule typischen Unterrichts- und Sonderklassenräume sind bei einer Internatsschule ja nur ein Teil der Schulanlage. Ein Aufbaugymnasium ist vergleichbar mit einer kleinen, aus sich selbst heraus lebensfähigen Gemeinde, in der man lernt, arbeitet, musiziert, Sport treibt, in der man ißt und in der auch da-



Der Schulkomplex entsteht vor der großartigen Kulisse des Gmünder Stadtbildes mit seinen Türmen und seinem Münster, die hier als Silhouette in den Himmel ragen. Foto Auras

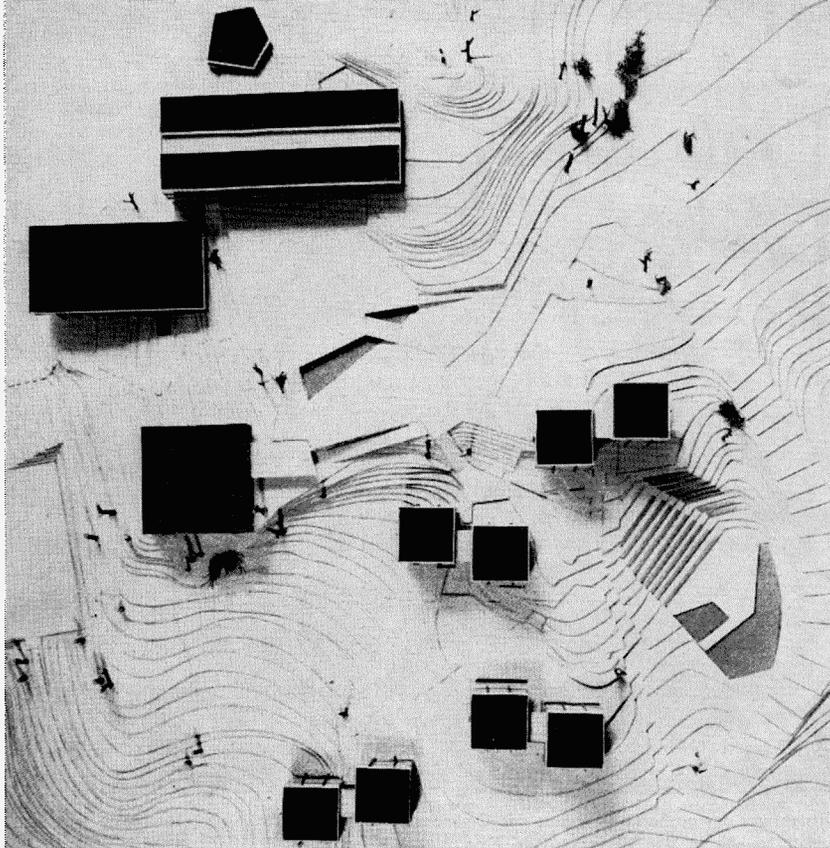
für gesorgt wird, daß gegessen werden kann. Nicht zuletzt muß in einer Internatsschule auch das Elternhaus seine Entsprechung finden. Der kontrapunktische Lebenslauf eines Schülers, der morgens zur Schule geht, sich dort der großen Gemeinschaft unterordnen muß, dann aber nach Hause kommt und Individuum sein darf — mit anderen Worten: er selbst sein darf in der Geborgenheit der elterlichen Wohnung oder des elterlichen Hauses —, dieser kontrapunktische Lebenslauf muß auch im Bereich einer Internatsschule ermöglicht werden. Ist dies nicht der Fall, so wird dem Schüler ein wichtiger Bestandteil seines jugendlichen Erlebens vorenthalten.

Wenn auch das Elternhaus im eigentlichen Sinne keinen Ersatz finden kann, so gibt es meiner Meinung nach doch viele Wege, um diesen Verlust weitmöglichst zu verringern, vielleicht sogar mit neuen Erlebensformen aufzuwiegen. Gerade dieser Gedanke muß bei der Planung einer solchen Schulanlage berücksichtigt werden. Dies ist dadurch geschehen, daß dem sehr differenzierten Wohnbereich ein streng gehaltener Schulbereich gegenübergestellt wurde.

Auf dem höchsten Punkt innerhalb des verfügbaren Geländes, zugleich als nördlicher Ab-

schluß des großen Eingangsbereiches, liegen das Hauptschulgebäude und seitlich davon, über den Hang hinaus ins Schießtal greifend, die Turn- und Festhalle, beide Gebäude unkompliziert und streng aufgebaut. Lediglich der sich nördlich an das Schulgebäude anschließende Musikpavillon ist, in ein kleines Seitental orientiert, freier gestaltet und bildet den vorläufigen Abschluß der jetzt fertiggestellten Anlage. Später wird er Übergangsglied zu den geplanten Gebäuden des 2. Bauabschnittes werden. Die Strenge dieser beiden Bauten, des Hauptschulgebäudes und der Turn- und Festhalle, soll Ausdruck sein für den gewünschten Ernst, mit dem das Exerzitium aller erforderlichen Fächer betrieben werden soll.

Diesem Schulbereich sind, sich zu Tale stufend, die Wohnheime gegenübergestellt. Grundzelle für den Wohnbereich ist der Typus eines Maisonettes geworden. Die einzelnen Maisonette-Einheiten werden übereinander und nebeneinander gesetzt, über unverglaste Treppenhäuser erschlossen und um einen Freibereich mit Wasserbecken und Sitzstufen gruppiert. Eine solche Maisonette-Einheit soll zum Refugium von nicht mehr als zwölf Schülern werden. Bei dieser Zahl können die Wohngemeinschaften auf



Dieses Modellbild zeigt die jetzt fertiggestellten Bauten. Vorne und rechts die vier Doppelwohnheime mit je vier Maisonettes, links das quadratische Wirtschaftsgebäude, dahinter die Turn- und Festhalle mit dem Lehrschwimmbekken im Untergeschoß und anschließend das Hauptschulgebäude. Hinter diesem, am oberen Bildrand, das unregelmäßige Fünfeck des Musikpavillons. Der gegenüberliegende Lageplan zeigt ferner auf der rechten Seite die Bauten des 2. Bauabschnitts sowie das Sportfeld an der Schießtalstraße.

der einen Seite noch das Gemeinschaftsgefühl fördern, auf der andern Seite vermögen sie aber, jedem einzelnen das Gefühl eines individuellen Lebensbereiches zu geben. Vorläufig sind 16 Maisonette-Einheiten gebaut worden, die den jetzigen Wohnbereich bilden.

Das Maisonette ist eine zweigeschossige Wohneinheit, die besonders beim modernen englischen Siedlungsbau sehr häufig verwandt wird. Die Gemeinschaft der zwölf Schüler konzentriert sich um einen zweigeschossigen Mittelraum mit Innentreppe, der zentral in der genau quadratischen Grundfläche einer Einheit von 12 m Seitenlänge liegt. Rund herum befinden sich alle Räume und Nebenräume. Diese Bauweise steht in scharfem Gegensatz zu den langen Fluren kasernenähnlicher Heime. Die untere Ebene des Mittelraumes ist Anknüpfungspunkt an das offene Treppenhaus. Hier liegen auch Lehrerzimmer, Musiküberäume, gegebenenfalls ein Besuchszimmer, Putzräume, Waschräume etc. Über die

Innentreppe gelangt man zu den Arbeits- und Schlafräumen, die teilweise miteinander verbunden sind. Alle Schlafräume sind nach Osten orientiert, die Arbeitsräume zur Stadt hin. In jedem vierten Maisonette sind Gemeinschaftsräume für jeweils fünfzig Schüler untergebracht.

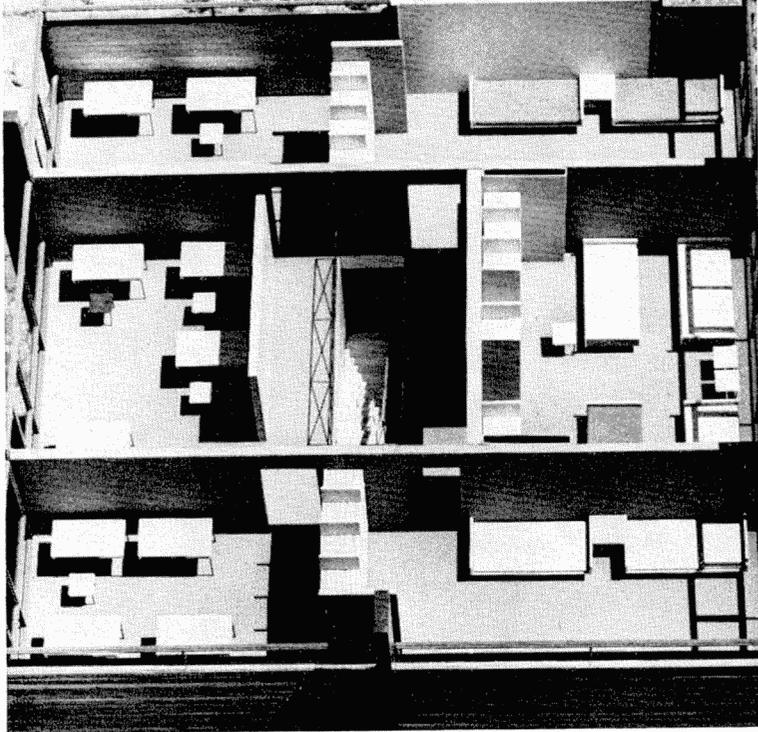
Die Beaufsichtigung einzelner Gruppen von je zwölf Schülern bedeutet bei einer vorläufigen Gesamtschülerzahl von 200, später 300 Schülern für eine Schulverwaltung zweifellos eine große Bürde. Selbst bei einer relativ hohen Zahl von Aufsichtslehrern müssen Verantwortungsbewusstsein und ein gewisses Maß an Selbsterziehung bei jedem einzelnen Schüler vorausgesetzt werden. Die vielen Einzelzellen können sich ihrer Natur nach leichter einer Beaufsichtigung von außen her widersetzen. Deshalb ist die innere Kontrolle, von jedem einzelnen Schüler getragen, für einen reibungslosen Schulbetrieb unbedingt notwendig.

Sicherlich wird man mir jetzt die Frage stel-



**Das Schulgelände
am Herlikofer Hang
beim Hirtenbühl**

Stark schraffiert die jetzt
fertiggestellten Bauten.
Am rechten Rand (ohne
Schraffur) die Gebäude
des 2. Bauabschnitts



Blick in den Schlaf- und Arbeitsteil einer Maisonette-Einheit, die sich über zwei Stockwerke erstreckt. Die drei Schlafräume mit je vier Betten (rechts) liegen alle gegen Osten. Eine Mitteltreppe führt zu den zu dieser Einheit gehörenden Nebenräumen im Untergeschoß (Lehrerzimmer, Wasch-, Dusch-, Musiküberäume u. a.). Foto Auras

len, ob es im Hinblick auf die Verwendung von Steuergeldern nicht leichtsinnig ist, eine staatliche Internatsschule mit derartig hohen Ansprüchen an die Schüler zu planen und zu bauen. Als Antwort darauf möchte ich eine Gegenfrage stellen: Worin unterscheidet sich die geistige Grundlage unserer westlichen Demokratie von dem Dirigismus einer östlichen Tyranis? Theoretisch doch wohl in der Forderung, daß jeder volljährige Bürger eine Kontrolle üben soll an der Demokratie selbst, wodurch er mit verantwortlich wird an allen Angelegenheiten des Staates und der Gesellschaft. Wie aber will jemand eine solche Kontrolle ausüben, wenn er in seiner Jugend nicht gelernt hat, sich selbst zu kontrollieren? Deshalb bin ich der Ansicht, daß es kaum eine bessere Verwendung von Steuergeldern geben kann als für den Bau einer Schule, deren innere Struktur zwangsläufig eine im wahrsten Sinne des Wortes demokratische Erziehung vermittelt.

Die Selbsterziehung als Bestandteil einer Schul-Wohnform bringt es mit sich, daß die individuelle Freiheit des einzelnen Schülers im Wohnbereich erst dann einsetzen kann, wenn er seine Pflichten der Gemeinschaft gegenüber erfüllt

hat. Wird diese Pflichterfüllung von jedem selbst kontrolliert, so setzt damit die individuelle Freiheit bereits innerhalb der Pflichtkala ein, und der Kontrapunkt zur reinen Schul- und Lernsphäre des Internatsbetriebes kann schärfer herausgearbeitet werden.

Schließlich noch ein Wort über die in den Wohnheimen verwandten Baumaterialien. An dominierender Stelle soll Holz den Wohn- und Heimcharakter unterstreichen. Darüber hinaus sollen andere geeignete Materialien wie Klinkersteine und Sichtbeton, die ebenfalls keiner Pflege bedürfen, den Wohnwert noch dadurch fördern, daß auch eine strapaziöse Benützung keine Minderung mit sich bringt.

Das Wirtschaftsgebäude ist das Bindeglied zwischen dem soeben beschriebenen Wohnbereich und dem anfangs erwähnten Schulbereich. Seine neutrale Grundform, ein Quadrat von ca. 25 m Seitenlänge, nimmt auch im Lageplan die seinem Charakter gemäße Position ein. Noch am großen Eingangsbereich liegend, jedoch schon die Wohnzone berührend, steht es wie ein Bollwerk an der Umlenkung der Höhenlinien vom Nord-Westhang zum Süd-Westhang und nimmt in sich selbst die Hangsituation auf. Man betritt

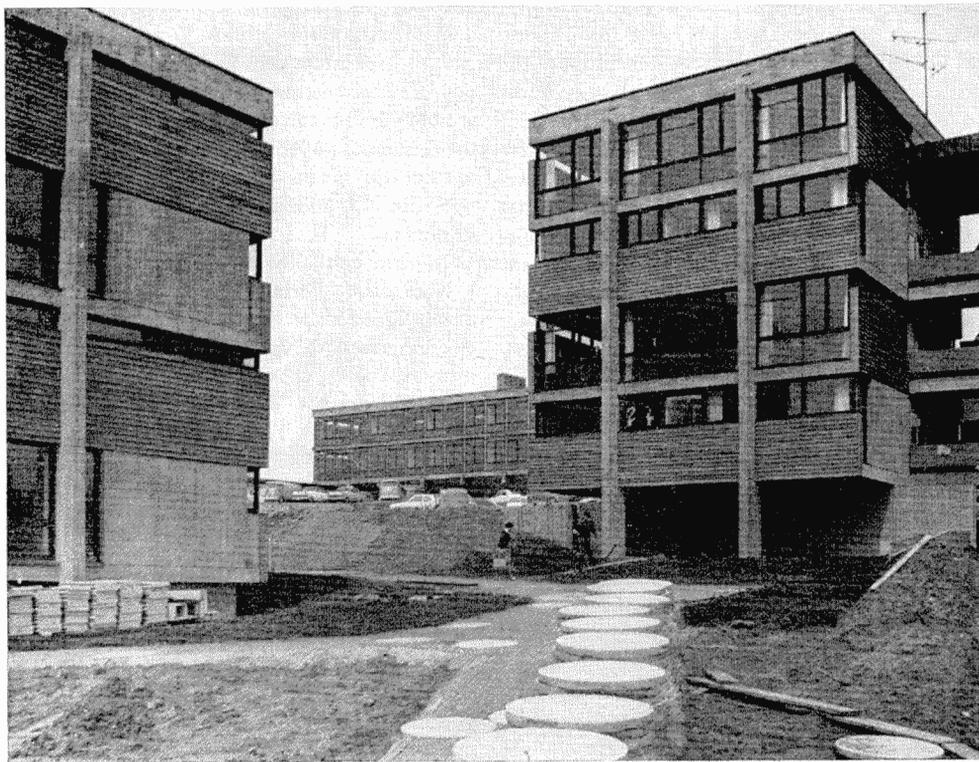
das Gebäude von seinem obersten Geschoß her, erreicht den Eßsaal in Höhe der Galerie und begibt sich über eine unmittelbar am Eingang gelegene Treppe auf das Saalniveau mit den Eßtischen. Auf dieser Ebene liegt auch der Küchen- und Wirtschaftsbereich. Dem Hange folgend erschließt sich ein weiteres Geschoß mit den Personal- und Praktikantenzimmern. Neben dem Hauptzugang zum Wirtschaftsgebäude befindet sich, mit einem separaten Eingang, die Wohnung für die Hauswirtschaftsleiterin. Sie kann von hier aus den Wirtschaftsbetrieb zentral lenken und überblicken. Der große Eßraum soll mit Hilfe einer gefalteten Holzdecke die bei seiner Größenordnung leicht mögliche Kühle verlieren.

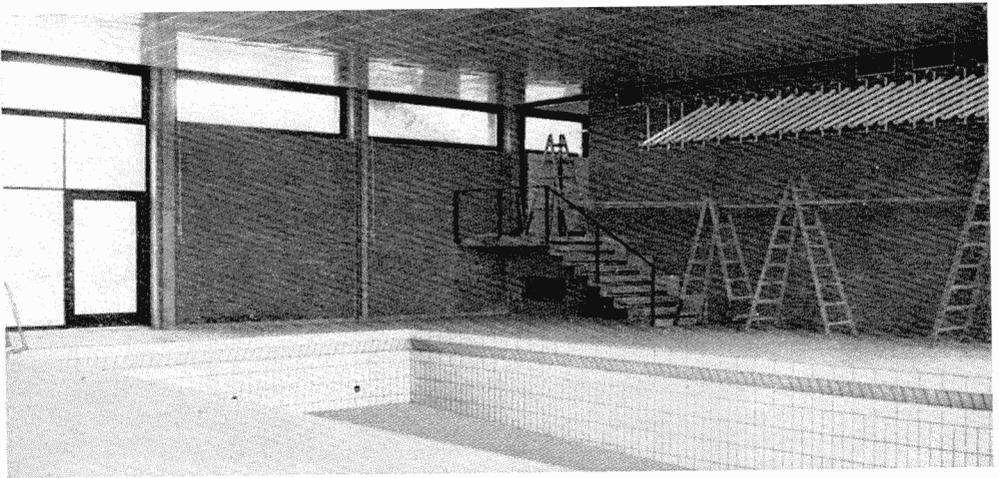
Die bis jetzt nur kurz und innerhalb ihrer kontrapunktischen Stellung beschriebenen Schulgebäude sollen jetzt noch etwas genauer betrachtet werden. Die aus der differenzierten Topographie immer wieder neu entstehende Frage, wie der Hang bewältigt werden kann, führte beim Hauptschulgebäude zur Querstellung des Baukörpers gegenüber den Höhenlinien. Obwohl das Gebäude in seiner über dem Hang schwebenden Form streng kubisch aufgebaut ist, sind in

der Eingangshalle verschiedene Ebenen, dem Gefälle des Hanges folgend und durch Treppen verbunden, angeordnet worden. So entspricht die Halle, die zugleich Verteilerhalle des Schulbezirkes ist, genau der vorgefundenen Hangsituation. Dies kommt auch im Betonrelief am großen Installationsblock hinter der Haupttreppe zum Ausdruck. Von der untersten Ebene der Eingangshalle aus öffnet sich hangwärts eine Garderobe, gedacht für Besucher eventueller Abendveranstaltungen oder Schulfestern in der Festhalle.

Die Festhalle, zugleich Turnhalle, schließt an die Eingangshalle an. Sie ist durch die Größe des vorgeschriebenen Spielfeldes und durch die Bühne in ihrer Grundform festgelegt. Auch hier hat die Querstellung zum Hang im Untergeschoß zwanglos einen natürlich belichteten, ausreichend großen Raum für das Lehrschwimmbekken ergeben. Zweifellos ist die geforderte Kombination Festhalle — Turnhalle nur mit Kompromissen möglich, durch die bei beiden Bereichen Einbußen mit in Kauf genommen werden mußten. So kann auf der einen Seite die gewünschte Festsaalakustik nicht voll erreicht werden, weil dies

Blick aus dem Wohnbereich zum Hauptschulgebäude, vor dem sich ein großer Freiplatz befindet. Jetzt ist dieser Freiraum, der dann später als zentrales Forum dienen wird, noch durch Autos vollgestellt. Foto Munir Jundi





Im Untergeschoß des Turnhallen-Baues befindet sich ein Lehrschwimmbekken 6×12,5 m. Foto Munir Jundi

die Grundform des Saales nicht zuläßt. Auf der anderen Seite schränken alle diejenigen Maßnahmen, die noch ein Optimum an Akustik schaffen sollen, den sportlichen Anwendungsbereich in irgendeiner Form ein.

Der Musikpavillon, Zentrum des musischen Bereiches, ist als reiner Musikraum nicht den rektogonalen Grundrißkonzepten der anderen Gebäude unterworfen. Er ist auf völlig freier Grundriß- und Höhenlage aufgebaut. Sich öffnend zum gegenüberliegenden Hang (projektirtes Gelände für die im zweiten Bauabschnitt zu erstellenden Gebäude des B-Zuges), ist er auch in seiner Fußbodenzone stark gegliedert worden durch stufenförmige Sitzbereiche, die sich hinter den Glaswänden am Hang fortsetzen und eine Art von Freilichtbühne bilden. Auch die Bühne setzt sich ins Freie fort, und mit Hilfe der als Türwand ausgebildeten Fensterwand kann man den Raum in der warmen Jahreszeit nach außen hin öffnen und mit der anschließenden Freilichtbühne zu einer einzigen Bühne verbinden. Musikalische oder andere Aufführungen können dann in ihrem Maßstab veränderlicher gehalten werden.

Nachdem nun im einzelnen die verschiedenen Gebäude betrachtet worden sind, wollen wir noch einmal auf die Gesamtanlage als der Summe aller dieser Einzelerscheinungen eingehen. Das erstrebte geschlossene Bild, das sich unabhängig von den Einzelbauten herauskristallisieren sollte, kann nur zustandekommen, wenn die jeweilige Erscheinung und Oberflächenstruktur nicht nur für das Gebäude selbst gültig sind; sie müssen Teile einer alle Gebäude überspannenden Gesamtkonzeption sein. Dies soll an

einem Beispiel erläutert werden: Die Turn- und Festhalle stemmt sich mit senkrecht angeordneten, tiefen und lamellenartigen Stützen, die in das Schiefstal hinausgreifen, gegen den Hang. In bewußtem Gegensatz dazu steht das stark horizontal gegliederte Hauptschulgebäude mit seinen tief im Gebäudeinnern angeordneten Stützen. Dadurch wird die polygonal aufgebaute Außenterrasse über dem Verbindungsbau in das Gebäudeinnere herein und durch es hindurch bis zum Musikpavillon geführt.

Die Strukturen der Wohnheime müssen immer die Maisonette-Einheit erkennen lassen und sowohl für das einzelne Maisonette als auch für die Gesamtheit aller Einzelzellen gelten. Es müssen darüber hinaus Strukturelemente vorhanden sein, die wir auch bei den anderen Gebäuden vorfinden, z. B. Lamellenstützen wie an der Turn- und Festhalle.

Nach diesen Betrachtungen über die verschiedenen Gebäude der Schulanlage muß auch noch einiges gesagt werden über das, was zwischen den Gebäuden als Verbindungszone notwendig wird. Es sind die Wege, die Frei-, Grün- und Wasserflächen, die Terrassen usw. Im Gegensatz zu den streng kubisch aufgebauten Gebäuden sind sie polygonal (vieleckig) konzipiert worden. Polygone Formen sind in der Lage, sich den Höhenlinien besser anzupassen oder markante Umlenkungen von Höhenlinien schärfer herauszukristallisieren. Die polygonale Formwelt ist der Natur verwandter als die Ratio rechtwinkliger Formen. Aus diesem Grunde werden die Verbindungsglieder der Gebäude untereinander zum Mittler zwischen der Natur und den von Menschen geschaffenen Bauwerken.



J. Wagenblast
4. 4. 1965

Die neue Schulanlage des Staatlichen Aufbaugymnasiums, von Westen her gesehen.

Bildung ist niemals statisch, sondern stets dynamisch (Georg Kerschensteiner)

Beim Anblick der neuen Gebäude des Aufbaugymnasiums Schwäbisch Gmünd mag mancher Außenstehende nach dem Sinn der Gymnasien in Kurzform fragen und mancher Kundige wieder einmal über den Auftrag nachdenken, der diesen Bildungsstätten erteilt ward, und aufs neue über Ziel und Weg ihrer inneren Ausformung nachsinnen. Einige Möglichkeiten der Entwicklung der Kurzform-Gymnasien hat der Leiter des Aufbaugymnasiums Markgröningen, Honorarprofessor Dr. Erhard Lenk, im Juli 1957 auf einer Arbeitstagung der Oberstudien Direktoren der baden-württembergischen Aufbaugymnasien in der Pädagogischen Akademie zu Calw aufgezeigt. Die Gedanken, die er vor acht Jahren in seinem Grundsatzreferat vortrug, können unter dankbarer Berücksichtigung des inzwischen Erreichten noch heute als Basis für eine Besinnung über den Sinn und das Ziel unserer Arbeit dienen. Wir geben sie, um einige Stellen gekürzt, dieser Festschrift im folgenden mit auf den Weg.

Paul Steck

I. Kritisch besinnlicher Rückblick

Die Aufbauschule, die in der Zeit unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg geboren wurde, ist ein Sorgenkind seit je: Sie war ein Sorgenkind ihrer Erzeuger und Taufpaten von voreinst und ist ein Sorgenkind ihrer Propheten und Betreuer von heute.

Ansätze zur Schaffung von Aufbauschulen in der späterhin entwickelten Form finden wir schon im zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts in Berlin in den sog. Begabenschulen, die als Sonderaufbauschulen freilich nur Ausnahmefälle darstellten und nicht als organische Glieder in den Gesamtbau des deutschen Schulwesens eingefügt waren.

Der Verkürzung der Ausbildungszeit von neun auf sechs Jahren entsprechend, preßten sie die amtlich vorgeschriebenen Lehrpläne unter Beibehaltung des damaligen Bildungsideals und Bildungsverfahrens gewaltsam zusammen, d. h. sie hielten — unter Zurückstellung des Bildungsgrundsatzes — am altüberlieferten Stoffprinzip fest. Die Folge: Hastendes Vorwärtsdrängen, Vollstopfen der Hirne mit fremden Vokabeln und grammatischen Regeln, Büffeln von mathematischen, physikalischen und chemischen Formeln und Zeichen, von Geschichtszahlen und geographischen Namen und Begriffen, bis die Köpfe brummt und Hand und Herz verkümmerten; ferner: Arbeitsüberhäufung und deshalb keine Zeit zu beschaulichem Verweilen, zu geruhiger Besinnung und fruchtbarer Vertiefung; Herrschaft des zum Selbstzweck erhobenen Pensums statt Beherrschung des nur als Mittel dienenden Stoffes; blinder Lerneifer statt helläugiger Denkfriede.

Die Initiatoren dieser ersten Fördereinrichtungen für „begabte“ Jugendliche standen noch ganz im Bann der überkommenen Vorstellungen von einer allgemeinen, vorwiegend intellektualistischen Bildung und fuhren, mehr oder weniger mit dogmatisierten Vorurteilen beladen, in den altgewohnten Geleisen. Von den aufrüttelnden Forderungen der Kulturkritiker aus der Zeit kurz vor der Jahrhundertwende schienen sie nichts zu wissen — oder besser: nichts wissen zu wollen. Ist doch kaum anzunehmen, daß die Rufe eines Julius Langbehn (1890: Rembrandt als Erzieher), eines Paul de Lagarde (1886: Deutsche Schriften) und eines Friedrich Nietzsche (1872: Fünf Vorträge in Basel „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“) nicht auch sie erreicht hätten — Rufe, die sich leidenschaftlich gegen den Intellektualismus, gegen die bloß zweckhafte wissenschaftliche Schulung der Jugend und gegen die Vernachlässigung der den ganzen Menschen erfassenden künstlerischen, sagen wir heute: der musischen Erziehung wendeten.

Die Älteren unter uns wissen um diese Zeit- und Kulturkritik und ihren weitreichenden Einfluß auf die Bildungsarbeit in den Jahren und Jahrzehnten nach der

Jahrhundertwende noch aus eigenem Erleben. Ich deute auswählend nur an: Jugendbewegung (1913: Hoher Meißner), Kunsterziehungsbewegung (Ferdinand Avenarius, Alfred Lichtwark, Ernst Weber, Heinrich Wolgast, Martin Luserke), Arbeitsschule und Persönlichkeitsbildung (Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig), Charakterformung (Friedrich Wilhelm Foerster), Landerziehungsheime (Hermann Lietz), Freie Schulgemeinden (Gustav Wyneken, Paul Geheeb), Lebensgemeinschaftsschulen (Fritz Karsen) und schließlich entschiedene Schulreformer (Paul Oestreich).

II. Vom Unterricht

Wir, die wir mit einbezogen waren in das Kampfgetümmel der pädagogisch so bewegten und fruchtbaren zwanziger Jahre, lehnen die Vorherrschaft des verhängnisvoll einseitigen Stoffprinzips mit aller Entschiedenheit ab. Für uns ist bloßes Wissen eine gefährliche, zumindest eine sehr fragwürdige Macht. Wir haben uns dem Bildungs- und Erziehungsprinzip verpflichtet, einem Prinzip, das dem Stoff sein ihm gebührendes Recht läßt, ihn aber nicht zum Götzen macht.

In der Nachfolge Georg Kerschensteiners bekämpfen wir den „Enzyklopädismus“, der zur Verflachung und Atrophie der schöpferischen geistigen und seelischen Kräfte geführt hat, und befehden die „Wissensmast“ und die „Seuche des Überblicks“, an der das deutsche Bildungswesen noch immer krankt und leidet. Uns geht es, ohne daß wir die berechtigten geistigen Ansprüche an unsere Schüler auch nur im geringsten mindern wollen, um die Entwicklung der geistigen Kräfte, um die Emporbildung der Urteilsgabe und der Fähigkeit, das Wesentliche der großen Bildungsgüter zu erfassen; um die Erweckung und Pflege aller Gefühls- und Willensanlagen, um die Formung der geistig mündigen und sittlich autonomen Persönlichkeit — ganz allgemein: um die Totalentfaltung des jungen Menschen nach der Ganzheit seines individuellen Wesens.

Was in den fünfjährigen Aufbaukursen — faktisch währten sie nur etwa viereinhalb Jahre — von uns gefordert wurde, das war, mit Otto Karstädt gesprochen, mehr eine „Erdrückung“ als eine Entfaltung unserer Schüler, war letztlich eine pädagogische Sünde, vor der wir uns nur bewahren konnten, wenn wir aus besserer Einsicht und in eigener Verantwortung den vielberufenen „Mut zur Lücke“ aufbrachten und weniger das Was und das Wieviel des Stoffes als das Wie der Stoffvermittlung zum Kriterium unserer Arbeit machten. Wollten wir doch keine Gedächtnisakrobaten und Quizmeister mit einer Fülle schnell erraffter Kenntnisse zu den Hochschulen oder in eine andere „Lehre“ schicken, sondern für die Welt des Geistigen und das Reich des Guten und Schönen aufgeschlossene junge Menschen mit geschulter wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit, mit zähem Arbeitseifer und echtem Bildungsdrang — zuverlässige, seelisch und geistig bewegte und wendige und weltoffene Träger der Zukunft.

Die Verlängerung der Ausbildungszeit von fünf auf sechs Jahre (seit Ostern 1955) stellt den ersten Schritt zu der von uns seit langem schon erstrebten Besserung dar, vorausgesetzt, daß dem Bildungsprinzip der Vorrang vor dem Stoffprinzip zugebilligt wird. Wir fordern — unter Berufung auf Heinrich Pestalozzi, Helene Lange, Hans Richert u. v. a. — hochgespannte Kraftziele anstelle von übersteigerten Stoffzielen und bekennen uns dabei zu dem vielzitierten Wort Paul de Lagardes: „Ein Achtel kann mehr sein als das Ganze, wenn von diesem Achtel die Gesetze zur Erkenntnis gebracht werden, nach denen sich auch die nicht besprochenen sieben Achtel und alle übrigen Ganzen bewegen.“

Dieser einsichtsvolle und jedem Einsichtigen ohne weiteres einleuchtende Satz schien vielen Schulmeistern im pädagogischen Steinzeitalter des Gedächtnisdrills und der „Bildungs“-Dressur als eine sträfliche Ketzerei. In unserer Epoche des plötzlich so hell gepriesenen sogenannten „exemplarischen Unterrichts“, der ja ebenfalls am Teil das Ganze deutlich werden lassen will, hat er inzwischen auch bei den didaktischen Materialisten der Gegenwart — auf kerschensteinerisch: bei den „Stoffhütern“ — in höchst erfreulichem Maße an Ansehen und Gültigkeit gewonnen. Die in den pädagogischen Diskussionen unserer Tage immer wieder genannte Tübinger Resolution von 1951, die auf die Gefahr der drohenden „Erstickung“ des geistigen Lebens mindestens in den „Höheren Schulen

und Hochschulen“ infolge der Stofffülle mit erfreulicher Offenheit hingewiesen hat, enthält u. a. den bemerkenswerten Satz: „Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzigen vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden.“

Räumen wir also alles Wissensfutter ohne wirklichen Nährwert rücksichtslos aus unseren Stoffplänen aus! Recht bedachter Stoffabbau ist, aufs Ganze des Bildungsprozesses gesehen, Wertzuwachs, vorausgesetzt (ohne stete Vorbehalte geht es vorläufig leider noch immer nicht), daß die rechten Lehrer am Werke sind: Lehrer, die, *conditio sine qua non*, hinreichend geschult und bewandert sind in der Technik, besser in der Kunst der rechten Unterweisung, die, weit darüber hinaus, vor allem aber wahrhaftige Erzieherpersönlichkeiten verkörpern: geistig und seelisch durchformte, von pädagogischem Ethos erfüllte Männer und Frauen mit Ewigkeitsbindung und mit schöpferischen Gedanken und mit dem Mut und der Kraft zum Wagnis. Vor Schulbürokraten mit genormten „Lehrplan- und Fahrplanrezepten“ (Spranger) bewahre uns eine gnädige Vorsehung!

Damit ist das — sagen wir — mehr Unterrichtsliche im Rahmen unseres pädagogischen Gesamtauftrags gekennzeichnet, das bei uns, wie in einer jeden Schule, die gleichzeitig Erziehungs- und Bildungsstätte darstellt, selbstverständlich aufs innigste und untrennbar mit dem Erziehlichen verflochten ist.

III. . . . und von der Erziehung

Mit der Pflege der erzieherischen Werte des Unterrichts ist es bei uns Heimschulpädagogen jedoch bei weitem nicht getan: Den Heimschulen, deren vielfältige Problematik in einer gesonderten Abhandlung zu erörtern wäre, ward eine weitaus umfassendere Erziehungsaufgabe zugeteilt als den Tagesschulen. Mehr noch als für sie gilt für uns die Erkenntnis, daß in unserer notvollen Zeit, für die der Verlust der überkommenen Ordnungen und die Minderung der positiv erziehenden Mitarbeit der Familie wie auch der weiteren Umwelt kennzeichnend ist, der Auftrag der Erziehung (d. h. der charakterlichen Formung) nicht hinter dem Auftrag der Bildung (d. h. der geistigen Prägung) zurückstehen darf.

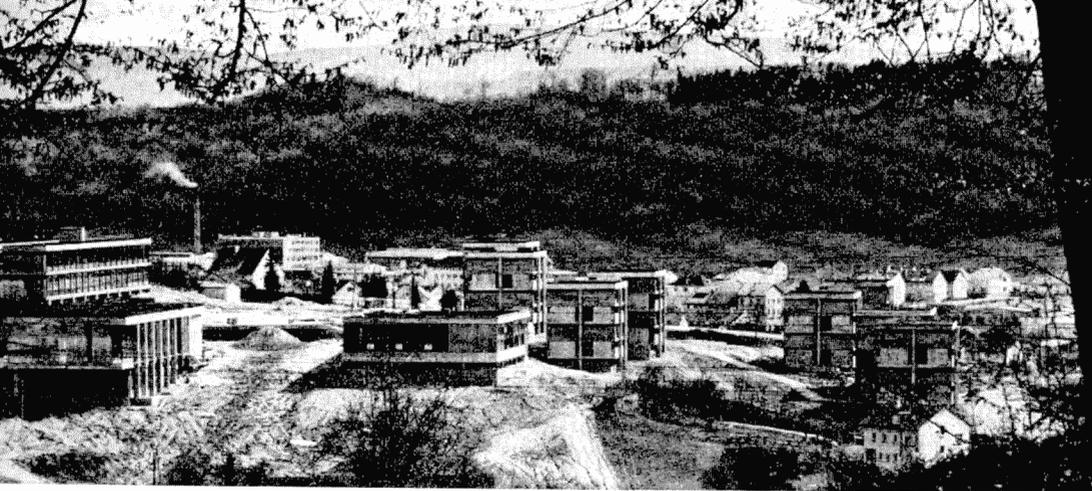
Der Schwerpunkt unserer erzieherischen Bemühungen liegt in der Erziehung unserer Jungen und Mädchen zu mitmenschlich verantwortlicher Haltung und zu mitmenschlich verantwortlichem Tun (Kroh).

Bei dieser Erziehung zur Mitmenschlichkeit lassen wir uns nicht genügen mit einem bloßen Belehren: Wertwissen ist noch kein Wertwollen und Wertwollen noch kein Wert verwirklichen! Bei der Erziehung zur Menschlichkeit geht es zunächst darum, den Zögling in sauber abgestimmtem Zusammenklang von „verantwortungsbewußtem Führen“ und „ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen“ (Litt) als tätig dienendes Glied in unsere Lebensgemeinschaft, d. h. in die Schulgemeinschaft — in dem für den Berufserzieher günstigsten Fall: in die Heimschulgemeinschaft — hineinzubilden.

Ich brauche im einzelnen nicht auszuführen, welche Mittel uns Lehrern und Erziehern aller Sparten dabei zur Verfügung stehen; sie sind in jeder Anweisung für die Gestaltung der Gemeinschafts-, der Gegenwarts- oder Sozialkunde, des staatsbürgerlichen oder politischen Unterrichts oder wie das Fach sonst noch genannt werden mag, zuhauf aufgezählt, ohne daß dadurch freilich eine gemeinschaftsfördernde Erziehung und Bildung verbürgt oder gar in der Schulwirklichkeit schon allenthalben in dem wünschenswerten Maße realisiert ist — weder als Auswirkung des Unterrichtsfachs noch des Unterrichtsprinzips.

In unseren Heimschulen ist sie nicht nur — intentional — Unterrichtsfach und Unterrichtsgrundsatz, sondern aus leicht ersichtlichen Gründen weit mehr als in anderen Lehr- und Erziehungs„anstalten“ — funktional — im Geiste eines Miteinander-Füreinander organisch gewachsenes und unablässig wirkendes Lebensprinzip im Strahlungsfeld eines ganzheitlich erlebten „Wir“ (Künkel) und im Medium einer „schöpferischen Liebe“ (Dunin-Borkowski).

Dabei sind wir uns bewußt, daß selbst wir im Internatschulleben uns nur im Vor-



Vom Baubeginn bis zum Einzug der Schule in ihr neues Heim hat es nur zwei Jahre gedauert. In dieser Zeit war hier am Herlikofer Berg die bei weitem größte Baustelle der Stadt. Foto Hentzschel

feld der sozial-ethischen und politischen Erziehung befinden — so intensiv in einer solch eng umgrenzten, von sittlichen Kräften geformten und getragenen und von familienhaften Bindungen durchwärmten Lebensgemeinschaft mit ihrer besonderen erzieherischen Prägestärke die mitmenschlichen Beziehungen auch gepflegt werden können. Der Kampfplatz des Lebens außerhalb des Heims und der Schule mit seinen Auflösungserscheinungen und Vermassungstendenzen fordert ganz andere Bewährungen der mitmenschlichen Haltung und des mitmenschlichen Tuns — in dem Reiche der hohen Ideale wie im Bezirke der „einfachen Sittlichkeit“ (Böllnow).

Wir suchen und sehen — auf altüberkommenen pädagogischen Einsichten und neuesten psychologischen Erkenntnissen gründend — neue Wege und wollen sie, verantwortungsbewußt und behutsam, erproben dürfen — etwa als Modellschulen, wie sie die Konferenz „Universität und Schule“ im Herbst 1951 in Tübingen erörtert und gefordert und der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ sie in seiner sehr beachtenswerten „Empfehlung“ vom 4. Dezember 1954 dann im Blick auf die musischen Höheren Schulen mit Heim (auch der Aufbauform!) mit guten Gründen vorgeschlagen hat.

Der Größe und Schwere der uns übertragenen Aufgabe und der Möglichkeit ihrer Erfüllung werden wir uns in erhöhtem Maße bewußt, wenn wir ab und zu einmal einen Blick über den Zaun in des Nachbarn Pflanzgarten werfen. So haben es u. a. die Landerziehungsheime Lietzscher Prägung und ihre mannigfach variierten Ableger uns immer wieder mehr oder weniger eindrucksvoll und überzeugend demonstriert, was die Stunde von uns heischt — vor allem der von Kurt Hahn, dem langjährigen Leiter des Landerziehungsheims Schloß Salem (1920 bis 1933), leidenschaftlich geführte Kampf wider die „sozialen Seuchen“ unserer Zeit: wider

1. „den Verfall der körperlichen Tauglichkeit: durch die fehlenden Antriebe zur erholsamen Bewegung;
2. den Verfall der Sorgsamkeit und Vertiefung: durch den Niedergang der geruh-sam arbeitenden Berufe;
3. den Verfall der persönlichen Initiative: durch die Zuschauerkrankheit;
4. den Verfall der Selbstzucht: gefördert durch das lockende Angebot von Reiz- und Beruhigungsmitteln;
5. den Verfall des Erbarmens: als Folge der grausamen Pausenlosigkeit des modernen Lebens, die zuweilen sogar den Kummer um den Tod geliebter Menschen verschlingt.“

Wie gern folgen wir — mutatis mutandis — mehr noch als schon bisher in unserem erzieherischen Tun im Rahmen des uns angezeigt Erscheinenden und Möglichen dem Beispiel der „freien“ Heimschulen; wie gern nützten auch wir die von ihnen erprobten und

gepriesenen „Heilmittel“ zum Segen unserer Buben und Mädels (leichtathletische Pausen, handwerkliche Ausbildung, Expeditionen, „Projekte“ — das sind von den Schülern selbsttätig zu lösende Aufgaben des Forschens, des musischen und handwerklichen Schaffens —, Rettungsdienst in verschiedener Form: Berg- und Küstenwacht, freiwillige Feuerwehr, Erste Hilfe, Samariterdienst, Nachbarschaftshilfe usw.)!

IV. Warnung und Mahnung

Georg Kerschensteiner schrieb in seinem Aufsatz „Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation Höherer Schulen“ bereits vor einem halben Jahrhundert:

„Die verhängnisvollste Forderung, die jemals an die Höheren Schulen gestellt worden ist, ist die Forderung der allseitigen Bildung... Bildung ist innere Formgebung der einheitlichen Seele und nicht Vollstopfen mit Wissen...“

Nicht daß der Schüler über tausend Dinge Bescheid weiß bei seiner Reifeprüfung, kann die Aufgabe der Höheren Schule sein, sondern daß er ernstlich, selbständig und mit der nötigen Kritik ehrlich, charaktervoll, hingebend, erfüllt von der Sache hat arbeiten lernen. Männer brauchen wir, nicht Lexika.

Hier wird man sich dreifach des Satzes bewußt werden müssen, daß das Beste, was die Höhere Schule tun kann, immer nur das eine bleibt: kräftige Anregung zu geben und die Fähigkeit zu gründlicher wissenschaftlicher Arbeit zu entwickeln. Das Weitere ist der Begabung des Schülers und seiner freiwählenden Arbeitslust zu überlassen. Ich halte jede Organisation von vornherein verfehlt, die dem armen Schüler nicht gestattet, neben seinen offiziellen Schularbeiten sich auch nach freier Wahl wissenschaftlichen oder künstlerischen Betätigungen hinzugeben. Ja, ich möchte behaupten, daß es gerade ein Wertmesser ist, ob ihre Schüler der oberen Klassen aus freiem Antrieb sich in den Dienst irgendeiner von der Schule nicht geforderten Arbeit stellen. Die Zahl der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden hat daher im wesentlichen sich nicht nach der Stoffauswahl zu richten, welche man etwa vom Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung für notwendig hält, sondern umgekehrt wird diese Stoffauswahl bestimmt durch die Stundenzahl, die durch hygienische Erwägungen und durch die Förderung wahrer Bildungsinteressen von vornherein diktiert wird. Nach meinen langjährigen Erfahrungen an vielerlei Schulgattungen hat das bayerische humanistische Gymnasium mit seinem neunjährigen Durchschnitt von wöchentlich vierundzwanzig bis fünfundzwanzig obligatorischen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden (mit Einschluß des Zeichnens, aber mit Ausschluß von Turnen und Singen) die nicht zu überschreitende Grenze eingehalten. Die unteren Klassen können unter diesem Maximum bleiben, die oberen können sie um den Fehlbetrag übertreffen...“

In seinem köstlichen Büchlein „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“, dessen letzte Auflage, lebendig wie je, am 20. Todestage des Meisters im Jahre 1952 erschien, machte er dringend und zwingend:

„Will man den Stundenplan im Interesse der Gesundheit der Schüler und im Interesse des Fundamentalsatzes aller Schulorganisationen gestalten, wonach jeder Schüler noch Zeit und Kraft haben soll, sich auch außerhalb der Schulaufgaben mit ernstesten Dingen zu beschäftigen, die ganz auf seine persönlichen Neigungen gestellt sind, so wird man über 28 Stunden obligatorischen Unterricht in der Woche nicht hinausgehen dürfen.“

V. Bilanz und Ausblick

Jahre, Jahrzehnte sind seitdem ins Land gegangen — der warnende und ratende Ruf des großen Münchener Reformers ward nicht erhört.

Unser Leben ist hastiger und betriebsamer geworden seit jenen geruhsamen Zeiten, hektisch nervös und zerrissen und problematisch vor allem — auch für unsere Jugend.

Wir aber versagen unseren Jungen und Mädchen die Möglichkeit zum ruhigen, selbsttätigen und eindringenden Nachdenken, vergönnten ihnen nicht die Rast und Entspannung, die ihnen zu ihrem organischen Wachsen und Reifen so bitter not tut und lassen

Zwischen Glockenturm und Münster der langgestreckte Bau des ehemaligen Franziskanerklosters, in dem das Aufbaugymnasium seither untergebracht war. Die Neubauten stehen auf dem rechts oben das Bild begrenzenden Höhenzug.



ihnen nicht die Zeit zur Sammlung und Stille. Und wir enthalten ihnen sogar das ihnen zustehende Maß an Muße zu lösendem Spiel und heilsamem „Hobby“ vor und auch die unerläßliche schöpferische Pause zum Träumen und Nichtstun.

Tagaus, tagein, nahezu Stunde für Stunde halten wir sie am Gängelband, regeln im streng gegliederten Tageslauf ihr Tun und Lassen und blockieren nahezu jede Gelegenheit, etwas einfach „geschehen“ zu lassen.

Breite auf Kosten der Tiefe, vieles anstelle von viel!

Höchste Zeit, daß wir die verwitterten und längst schon abbruchreifen Götzenbilder (lies: „Bildungs“ideale) aus unserer Vorväter Zeiten stürzen!

Die Landerziehungsheime, denen unsere Schulart nach ihrer von echter pädagogischer Partnerschaft getragenen Gesamtatmosphäre näher steht als den Tagesschulen, haben es weithin schon getan (und sind dafür von offiziellen und nichtoffiziellen Stellen mit vielerlei Lob und Lohn bedacht worden). Aber auch sie, die (nach Becker) nicht „verwalteten“ Avantgardisten, sind noch längst nicht am ersehnten Ziel. Doch sie lassen nicht locker, mögen Menschen mit verstaubten Leitbildern ihre Vertreter auch noch so heftig „unverbesserliche Idealisten“ und „wirklichkeitsfremde Utopisten“ schelten.

So erhebt Kurt Hahn im derzeitigen Widerstreit der restaurativen und progressiven Tendenzen aufs neue seine beschwörende Stimme. Machen wir uns im Bewußtsein unserer geschichtlichen Verantwortung wenigstens einen Teil der Forderungen Hahns auch zu unserer Sache! Er proklamiert:

„1. An die erste Stelle setze ich die Einführung der 28-Stunden-Woche; die 28 Stunden schließen Arbeitsgemeinschaft, Musik, Zeichnen und vier leichtathletische Trainingspausen ein. Die durch die Verringerung der Unterrichtsstunden gewonnene Freizeit sollte vor allem von den Lehrern begrüßt werden, denen es gelingt, durch ihren Unterricht Interessen zu entzünden, und die sich so oft darüber beklagt haben, wie oft das entzündete Interesse spurlos wieder verlöscht, weil es an dem nötigen Spielraum zu seiner Betätigung fehlt.

2. Eine Anzahl unserer Lehrer sollte sowohl die Lenkung von Arbeitsstunden als auch die Betreuung der Projekte ebenso ernst nehmen wie ihren Unterricht. Diese Belastung läßt sich nur rechtfertigen, wenn das Unterrichtsdeputat der betreffenden Lehrer wesentlich verringert würde.

3. Wir brauchen für unsere Projekte Fachzimmer, deren Ausstattung zum Forschen ermutigt. Unseren Labors sollten Übungsräume angegliedert werden, die für eigene Experimente der Schüler eingerichtet sind.

4. Wir sollten eine begrenzte Anzahl von Forschern unter unseren Lehrern haben: Wenn ihr pädagogisches Interesse so stark ist wie die Hingabe an ihre Wissenschaft, um so besser; aber auf die Hingabe kommt es in erster Linie an. Gerade weil wir Raum fordern für die Befriedigung des Tatendranges, ist es nötig — zur Erhaltung des Gleichgewichtes — unsere Kinder mit Männern und Frauen in Berührung zu bringen, von denen eine ansteckende geistige Energie ausströmt. Ein Wochenvormittag sollte unterrichtsfrei sein und den Projekten gewidmet werden. Die Arbeiten der Oberprima sollten als Jahresleistungen im Abitur vorgelegt und für das Endergebnis gewertet werden.

5. Schließlich sollten an sorgsam auszuwählenden freien Schulen Seminare angegliedert werden, um junge Lehrer des öffentlichen Schuldienstes für ihre Tätigkeit an solchen Tagesschulen vorzubereiten, die bereit sind, den ganzen Tag die ihnen anvertrauten Kinder unter ihre Verantwortung zu stellen.“

Die grundsätzlichen Erwägungen, eine besorgte und doch zuversichtliche Besinnung auf ein leuchtendes Fernziel stehen vor aller Erörterung von Einzelheiten des Lehrplans und der Stundentafel für unsere Aufbaugymnasien mit Heim. Sie stehen auch vor der Besprechung der Fragen nach der Zahl und Art der für unseren Bildungsauftrag erforderlichen Lehrer und rangieren ebenso vor der Behandlung der Frage nach Form und Umfang der rechten Ausleseprüfung und des rechten Abschlußexamens und den damit zu erteilenden leidigen Berechtigungsscheinen. Erst wenn das Grundsätzliche geklärt ist, sind die übrigen Anliegen zur Aussprache reif. Möchten wir uns zunächst einmal über das Grundsätzliche klar und — vor allem — einig werden!

Wenn man heute die Frage nach dem Erziehungs- und Bildungsideal der Gegenwart stellt, so wird man schwerlich sofort eine Antwort finden. Wie leicht dagegen ist es für vergangene Epochen! Da bietet sich eine vielgliedrige Kette an: der Christ, der Ritter, der Gelehrte, der Hofmann usw. Als Endglied, das noch unsere Zeit umklammert, sind Universalismus und Humanismus zu nennen. Aber wer wagt es etwa, den Universalismus zum Erziehungsideal unserer Zeit zu stempeln? Wer könnte heute noch mit Faust. versuchen, die Wahrheit zu finden, indem er den gesamten Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften zu seinem persönlichen Eigentum macht? Ein gewöhnlicher Sterblicher ist schon zeitlich nicht mehr dazu in der Lage. Auch ist es eindeutig, daß die Wissenschaften zwar für die Welt und unser Dasein immer neue Tatsachen schaffen, jedoch es nicht vermögen, die letzten Fragen zu lösen. So gesehen muß also der Universalismus als Erziehungs- und Bildungsideal ausscheiden.

Und ist nicht auch das Erziehungsideal des Humanismus in Frage gestellt? Ist die Verwirklichung des Persönlichkeitsideals im Sinne eines Goethe überhaupt noch möglich? Kann sich der Mensch noch frei entfalten, alle seine Kräfte harmonisch gestalten und zum Wirken bringen? War es denn nicht so, daß bereits Goethe selbst dieses ganz auf das Ich gestellte Persönlichkeitsideal gefährdet sah? Und wird es heute nicht wie eine einsame Klippe umbrandet? Umbrandet von der Sinnwidrigkeit des Daseins, von der Sinnentleerung der Kultur des Abendlandes und von der Sinnlosigkeit jeglichen Planens?

Dies war für eine nicht kleine Schicht, und es ist bestimmt nicht die schlechteste, der Grund, das humanistische Bildungsideal über Bord zu werfen und durch ein rein geistliches Erziehungsideal zu ersetzen. Abkehr von der Welt, Flucht in ein Jenseits, Aufgehen in Gott, Frommsein sind hier die Ziele, die noch zählen.

Damit wird ein Kernpunkt des humanistischen Bildungsideals, das Menschentum, aufgegeben. Der Mensch als solcher, der das Dasein gestaltet, kapituliert. Höchste Werte, die sich in der Entwicklung der Menschheit herauskristallisiert haben, werden auf die Seite geschoben oder verneint. Unsere Aufgabe kann es aber nicht sein, das Menschentum aufzugeben,

auch wenn es noch so sehr bedroht ist, vielmehr müssen wir es erhalten. Wer sich allerdings dafür entschlossen hat, muß auch die Persönlichkeitsbildung bejahen, denn Menschentum schließt Persönlichkeit unbedingt ein.

Aber was ist Menschentum heute? Noch immer klammert man sich hier an das Bild der Gesellschaft von gestern und vorgestern. Die Gesellschaft von heute sieht wesentlich anders aus. Sie ist eine Einheits- oder Massengesellschaft. Mit dem Ende des 2. Weltkrieges liegt ihre Struktur klar zu Tage. Der Aufstieg der Arbeiterklasse, welcher der Gesellschaft von 1900—1950 ihr Gepräge gab, ist abgeschlossen. Der Arbeiter fühlt sich dem Bürger gleichberechtigt und übernimmt sogar seine Lebensformen. Der Proletarierbegriff ist verschwunden, er trifft nur noch für die Ausgestoßenen der Gesellschaft zu, für Deklassierte, für Vertriebene, für Kranke und Arbeitsunfähige. An Stelle des Klassenunterschieds trat allein der Unterschied, den die Leistung bzw. der Verdienst hervorruft. Die entstehenden Rangunterschiede: Macht, Reichtum, Bildung werden grundsätzlich nur anerkannt, wenn sie sich mit Leistung verbinden. Deshalb besteht auch keine Führung mehr im alten Sinne. Wir sind eine führerlose Gesellschaft geworden. Selbstverständlich ist das nur fachlich gemeint; denn überall herrscht das Gefühl der Gleichrangigkeit aller. Hervorstechend ist in dieser Massengesellschaft, daß niemand eines anderen Untergebener sein will.

Diese Einheitsgesellschaft kennt also keine Teilfunktion im alten Sinne und deshalb keine organische Gliederung. So können sich keine besonderen Lebens- und Ethosformen bilden. Hierdurch wird ein allgemeines Freiheitsgefühl und Gleichheitsbewußtsein ausgelöst. Erlebnis und Bewußtsein werden gleich, anonym, massenhaft, gleichgültig und indifferent. Jeder erlebt im wesentlichen dasselbe, vermittelt durch das Trommelfeuer der modernen Nachrichtenmaschinen. Es gibt nur noch ein Nebeneinander, kein Füreinander oder Ineinander mehr. Ein drastisches Beispiel dafür ist die Verflachung der Familie, die Entzauberung der Frau.

Eine solche Bewußtseinsart ist nicht geeignet, echte Gemeinschaft zu gründen, sie wirkt zersetzend, sandkornbildend. Der Haufen wird nur von außen zusammengehalten. Es fehlt

der innere Halt; infolgedessen ist diese Gesellschaft auch äußerlich unsicher, schwankend, grenzenlos und jedem Einfluß preisgegeben. Vergessen wir nicht, daß aus diesem Gleichheitsbewußtsein und dem Kollektiverlebnis heraus die unersättlichen Ansprüche des modernen Massenmenschen erwachsen. Dies hat weitgehende Folgen für die Lebensformen; Würdelosigkeit, Respektlosigkeit sind hervorstechend.

Eine Gesellschaft, die einer inneren Gliederung bar ist, kann auch nicht auf dem Gebiete der Ethik schöpferisch sein. An Stelle des moralischen Sollens tritt der grenzenlose individuelle Anspruch; jeder ist sein eigener Gott. Die bis jetzt noch gültigen höchsten Werte sind zumindest veraltet, sei es Nächstenliebe, Anständigkeit, nationale Ehre usw. Das einzige moralische Prinzip ist das Leistungsprinzip, das mit dem sozialen Prinzip gleichgesetzt wird.

Angesichts dieser rauhen Wirklichkeit wundert es uns nicht, wenn man seine Zuflucht zu einem rein geistlichen Erziehungsideal nimmt oder, wenn man nicht diese letzte Konsequenz zu ziehen bereit ist, sich einem Bildungsideal verschreibt, das mit dem Worte Elite gekennzeichnet ist. Diese Strömung hat es aufgegeben, die Masse zu individualisieren, zu verpersönlichen. Ihre Anhänger nehmen bewußt Distanz von der Masse, sie klagen die Schauerlichkeit der Vermassung an, ohne die Hände zu rühren. Sie geben sich dem falschen Glauben hin, daß eine Elite wie einst in vergangenen Perioden der Gesellschaftsentwicklung eine Masse hinter sich hätte, die sich ohne viel Widerrede ihrer Führung anvertrauen würde. Die Analyse der heutigen Gesellschaft spricht deutlich dagegen. Dieses Eliteideal ist so gefährlich wie der verblasene Idealismus um 1900 herum. Auch damals wurde viel von den Idealen und ewigen Werten geredet und geschrieben, aber entsprechend gehandelt wurde wenig. Man rief den anderen das „du sollst“ zu, ohne es selbst in sich verwirklicht zu haben. Dieser Idealismus hat es nicht vermocht, die Katastrophen, welche nach 1900 eintraten, aufzuhalten. Das Bildungsideal der Elite von heute würde ebensowenig einen weiteren Sturz in die Tiefe verhindern. Erziehungs- und Bildungsideale, die nur auf das „Ich“ eingestellt sind, haben stets versagt.

Uns ist deshalb die Aufgabe gestellt, wo immer wir auch stehen, den Versuch zu machen, das Menschentum in diesem so gefährdeten Dasein zu retten und seiner sich vom Sinn ent-

fremdeten Struktur eben durch diese Rettung des Menschentums wieder einen Sinn aufzuprägen. Modernes Menschentum heißt, einen Bewußtseinsdurchbruch zu vollziehen von dem alten und auch neuen isolierten Persönlichkeitsbewußtsein zu einem neuen wir-verbundenen Persönlichkeitsbewußtsein. Wir dürfen ja nicht vergessen, daß es auch geistig durchgearbeitete Massen gab und gibt, die auf klares, gemeinsames Urteil gestellt sind. Und zweifellos gibt es auch die Möglichkeit der Umbildung von der einen Art, nämlich der herdenhaften Masse in die andere.

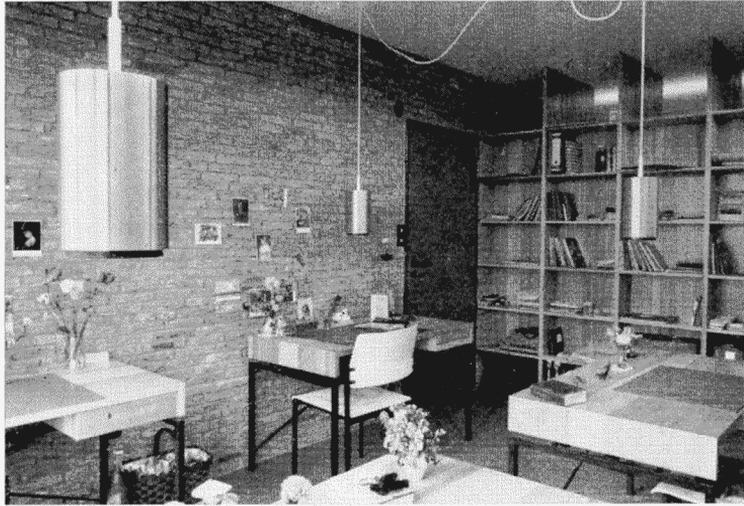
Das moderne Menschentum zu erfahren und innerlich zu erfassen, heißt also erkennen, daß auch die Masse aus Individuen besteht. Es heißt also unsere große Aufgabe erkennen: die Vermenschlichung, die Individualisierung, die Personalisierung der Masse. Es sollen wir-verbundene Persönlichkeiten sein, die wir erziehen und bilden. Nur sie vermögen in dem Massenzeitalter diesem gewachsene Persönlichkeiten zu werden und die Personalisierung der Masse vorwärts zu treiben.

Wenn wir dieses Erziehungsideal der wir-verbundenen Persönlichkeit als gegeben anerkennen, so muß auch die Höhere Schule darin einbezogen werden. Von hier aus erhält die Forderung nach der Einführung des Schulstaats als Erziehungsprinzip ihre letzte Sinngabung.

Es sind nun gerade die Heimschulen, welche dieses Erziehungsprinzip am reinsten verwirklichen können. Die allgemeinen Oberschulen stellen ja nur eine Gemeinschaft auf Zeit dar. Sie umfaßt nur einen Ausschnitt des Lebens der Jugendlichen. Im wesentlichen beschränkt sich die allgemeine Oberschule auf die Bildung. Die Erziehung ist auf das Wort abgestellt und kommt durch Gewöhnung nicht über die Schultugenden hinaus. Der Schulstaat wird hier durch die überragende Stellung der Bildung eingeengt. Die Welt des jungen Menschen tritt stark zurück. Darin wurzeln die Nachteile, die im bisherigen Ablauf der Durchführung der Schüler selbstverwaltung eingetreten sind: Es kam und kommt zu einer rein äußerlichen Nachahmung der Erwachsenen. Dies hat nicht allzuselten Wichtiguerei und Großmannssucht zur Folge. Und nicht zuletzt wird Kritik um jeden Preis getrieben.

Das Wort steht also auch hier im Vordergrund. Von Selbstverwaltung kann keine Rede sein. Deshalb prägte man dafür die Wendung „Schülermitverwaltung“. Der Begriff erhält seine Berechtigung aus der Sache und nicht, wie

Einer der drei Arbeitsräume für je vier Schülerinnen in einer Maisonette-Einheit



Jedes Doppelwohnheim mit vier Maisonette-Einheiten besitzt einen Gemeinschafts- und Aufenthaltsraum, wie ihn dieses Bild zeigt



Ein Schlafraum mit vier Betten. Durch das Fenster sieht man das Hauptschulgebäude
Fotos (8) Hentzschel





Blick in den Musiküberaum einer Maisonette. Für je zwölf Schüler ist ein solcher, mit einem Klavier ausgestatteter Raum und ein ebenso großer für Streichinstrumente vorhanden

angenommen wird, weil der junge Mensch nicht die Fähigkeiten zur Selbstverwaltung besitze, also nicht zur Selbstverwaltung hingeführt werden könnte. Und doch ist für mich das Entscheidende: Herausführung aus der Gebundenheit durch Gebot und Verbot zur Selbständigkeit, zur Selbstverantwortlichkeit, die ihre Krönung in der Selbstverwaltung finden.

Diese vorher genannten Nachteile oder Einschränkungen fallen bei den Heimschulen weg. Diese stellen ja eine echte Gemeinschaft dar. Ihre Schichtung ist ähnlich wie in den Gemeinschaften rings um uns. Lehrer, Schüler, Angestellte und Arbeiter dienen ein und demselben Ziel. Dies ist nicht auf Bildung beschränkt. Darüber hinaus sind Probleme zu lösen, wie sie in der Familie, in Gemeinde und Staat auftreten. Dabei hat die Gemeinschaft der Heimschule, eben der Schulstaat, die großen Vorteile der Durchsichtigkeit und Einfachheit. Um so mehr ist er für die Erziehung zur Gemeinschaft und für die Jugend geeignet. Hier steht der junge Mensch in den entscheidendsten Jahren seines Lebens im Mittelpunkt dieser Gemeinschaft. Die Kräfte, die von außen wirken, sind gering. Die Voraussetzungen für einen Staat sind damit gegeben, und zwar für einen Schulstaat, der in erster Linie ein Staat der Jugend ist.

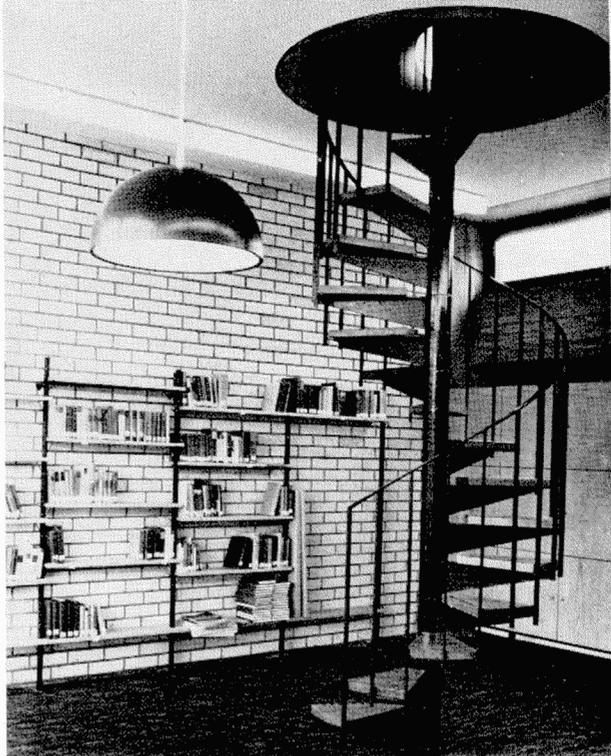
Die Forderung des Schulstaats als Erziehungsprinzip erfolgt aber nicht aus Augenblickserwägungen. In diesem Punkte müssen alle Ansprüche von Sondergemeinschaften abgelehnt werden. Was ihre Forderungen betrifft, so gilt für das Erziehungsziel dasselbe wie für das Bildungsziel. So wenig die Höheren Schulen den Forderungen von Berufsgruppen entgegenkommen können und dürfen, können wir im Erziehungsziel augenblicksbedingten Zwecken gerecht werden.

Wir dürfen auch nicht der Auffassung sein, daß es Aufgabe des Schulstaats wäre, die Technik des Regierens zu lernen. Das ist ja nur eine Äußerlichkeit. Hauptzweck ist vielmehr die Staatsgesinnung. Wir müssen das schaffen, was den Staat und jede echte Gemeinschaft trägt, nämlich selbständiges, kritisches Denken, Verantwortung tragen und Helfenwollen.

Warum? Der Mangel dieser Dreierheit hatte für Deutschland eine Kette von Katastrophen zur Folge, die seit 1914 bis heute nicht mehr abriß.

Das selbständige, kritische Denken ist das erforderliche Gegengewicht gegen die Massensuggestion, gegen den Polizeistaat, gegen den Kommissgeist, gegen die Allmacht der Bürokratie, die mit unser Unglück verschuldeten.

Von der Schülerbibliothek im Hauptschulgebäude führt eine Wendeltreppe auf das Dach, auf dem später noch eine kleine Sternwarte errichtet werden soll

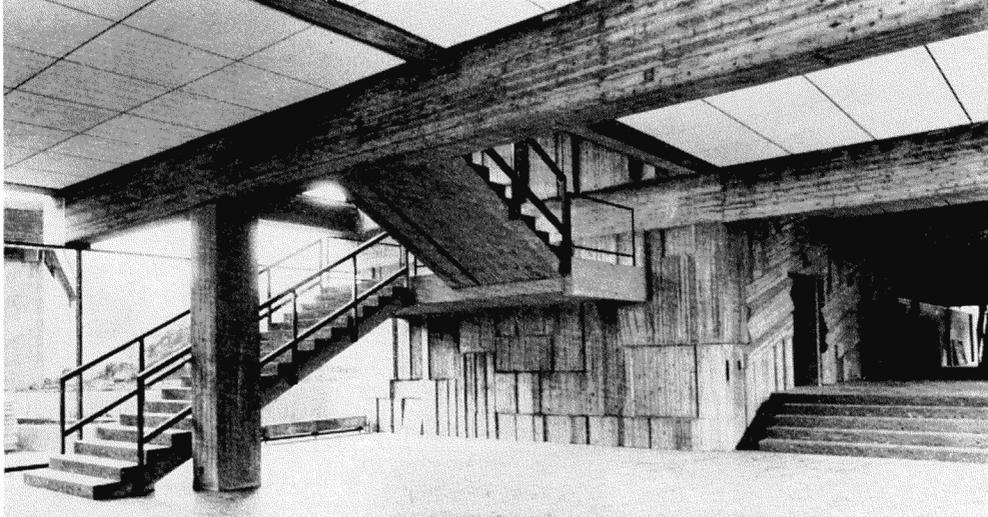


Stellen wir die Frage nach dem Wie im Rahmen des Schulstaates! Man denkt noch lange nicht selbständig, wenn man debattieren kann. Selbständiges, kritisches Denken muß aus dem Unterricht fließen und Ergebnis des Unterrichts sein. Hier führen nicht zum Ziel: dozieren, nachplappern, auswendig lernen, büffeln, sondern erarbeiten, Probleme aufwerfen, einer Sache auf den Grund gehen, das Wesentliche finden. Deshalb die Forderung: nicht Stoffmassen vermitteln, sondern Auslese schaffen. Auch die Diskussion und die Debatte haben dies als Voraussetzung nötig. Man kann und soll nur über Dinge sprechen, die man verstanden hat. Verstanden sind sie, sofern das in ihnen stekende Allgemeine, das Wesentliche erfaßt ist. Andernfalls entsteht ein Leerlauf. Das Debattieren als solches zu lernen, ist kein Problem, sondern nur eine Übungssache. Aber die Diskussion muß einen breiten Raum im Unterricht einnehmen, denn was nützen alle Gedanken, wenn ich sie nicht auszudrücken vermag, bzw. nicht den Mut aufbringe, sie zu äußern.

Selbstverständlich muß mit dem Wesentlichen, das wir erstreben, das Ziel gekoppelt sein, den auszubildenden Menschen schon auf der Höheren Schule der Allgemeinheit zu verbinden. Diese Wirverbundenheit muß ihm auch theoretisch klar werden, indem der Jugendliche

über die Stelle aufgeklärt wird, die er in der geschichtlichen Lage an seinem Ort einnimmt. Hinzutreten muß alles, was der wissenschaftlich vollzogenen Daseinsorientierung über die heutige Lage dient. Wichtig ist die konkrete, allgemeine Kenntniserweiterung über das Eingefügtsein in das geschichtlich, soziologisch interpretierte heutige Dasein. Dazu gehört deren politisch-soziologische Ergänzung für das künftige Handeln im Wir. Wichtig überhaupt ist jede sonstige wesentliche, auf die heutige allgemeine Daseinsart bezogene Ergänzung. Hier erhält eine richtig verstandene Gemeinschaftskunde ihren Sinn. Und ich betone, sie ist nur sinnvoll, wenn sie auf unser Dasein, auf das Hier und Heute bezogen ist, wenn sie wesentlich ist und nicht in eine neue Stoffluberei ausartet.

Für das Gemeinschaftsbewußtsein von heute ist bezeichnend, daß es von einer Scheu vor der Verantwortung beherrscht ist. Man schiebt sie weit von sich oder, wenn man sie tragen muß, schielt man nach oben. Ich erinnere nur an den Ohne-mich-Standpunkt, der keineswegs sich auf den besonderen Fall beschränkt, der diese Parole prägte. Sie wurde noch verstärkt durch das Erbe der Entnazifizierung. Das Wort von den gebrannten Kindern, die das Feuer fürchten, wurde gang und gäbe. Diese Flucht vor



Ausschnitt aus der Eingangshalle im Hauptschulgebäude. Die Rückwand des Treppenhauses ist durch den EBlinger Bildhauer Wolfgang Klein künstlerisch gestaltet

der Verantwortung machte sich auch die Jugend größtenteils zu eigen. Es geschah nicht aus Erfahrung, sondern es war eine Folge des Beispiels, das man ihr gab, das sie sah oder worüber man ihr mindestens eingehend berichtete.

Mit Belehrung ist hiegegen wenig auszurichten. Durch Reden allein wird man am allerwenigsten erzogen, sondern in erster Linie durch Gewöhnung. Im Mittelpunkt der Staatsgesinnung, der Politik steht ja nicht die Lehre. Sie wurzelt im Tun. Man muß bereit sein, Verantwortung zu übernehmen und aus Verantwortung zu handeln.

Auf unseren Fall angewandt heißt das: Verantwortung muß man lernen, üben. Auch das muß jugendgemäß sein. Der Anfang wird dem Alter entsprechend bei Verantwortungen einfachster Art liegen, die nicht nur geistig verkraftet, sondern auch durchgeführt werden können. Sie müssen einer Steigerung unterzogen werden. Als Erziehungsziel bleibt, daß die Verantwortung selbstverständlich wird.

Ein Blick in die Wirklichkeit weist die Schwierigkeiten der Durchführung auf. Jeder von uns weiß, wieviel und wie lange es braucht, bis unsere Heimschüler ihre „Sieben Sachen“ halbwegs in Ordnung haben. Dies zu erreichen, ist jedoch die beste Vorschule. Wer die Verantwortung, die der Tagesplan erfordert, nicht meistert, kann nicht und soll nicht größere Verantwortungen übernehmen. Hier liegt die entscheidende Bedeutung des Heimdienstes. Es muß dabei auf die Auffassung

hingewiesen werden, daß durch die Selbstverwaltung der Erzieher ausgeschaltet werden könnte. Die Erfahrung beweist die Falschheit dieser Annahme. Es ist ja in Wirklichkeit so, daß eben nicht jeder Schüler verantwortungsbewußt ist. Auch hier ist die Streuung recht verschieden. Die Selbstverwaltung darf nicht die Tatsache außer acht lassen, daß unsere Schüler werdende Menschen sind. Die Selbstverwaltung ist eben nicht eine Technik, sondern wurzelt weitgehend in den charakterlichen Anlagen. Deshalb fordert sie den Erwachsenen als Vorbild und Helfer.

Nur gestreift sei der Gedanke, daß dieses verantwortliche Handeln eine wesentliche Stütze durch den Unterricht erhalten kann. Hier soll der Schüler lernen, was es heißt, geistige Verantwortung zu tragen.

Beide Richtungen münden aber in ein Gemeinsames ein, das von Anfang an hinter ihnen stehen muß und ihr Leitstern ist. Die Verantwortung muß von einem Ethos getragen werden, sie muß in einer Weltanschauung wurzeln, welche den verantwortlich Handelnden speist. Hier ist alles Relative fehl am Platze, und falsch ist jede Einstellung auf den augenblicklichen Erfolg, auf das Nützliche, auf das Mögliche. Wo diese letzte Verantwortung aus einer Weltanschauung fehlt, die auf den allgemein gültigen Werten der Menschheit aufbaut, wird der viel besprochene Satz, daß Politik den Charakter verdirbt, zu einer Binsenwahrheit.

Auf unser Thema ausgemünzt heißt dies,

daß Verantwortung nicht dazu da ist, um der Ichsucht zu frönen, um etwas zu sein, um eine Rolle zu spielen. Verantwortung tragen ist nicht ein Führenwollen, um zu befehlen, sondern um zu helfen.

Das Helfenwollen wird somit bewußt dem maßlosen Egoismus der Vergangenheit und Gegenwart gegenübergestellt, der ja in der Massengesellschaft von heute das beherrschende Motiv des Handelns ist. Leider tritt diese Ichsucht auch in jenen Kreisen in Erscheinung, welche Träger der Persönlichkeitsbildung sind, und hier ist sie um so bedauerlicher und in ihren Folgen um so gefährlicher, weil sie irgendwie getarnt auftritt. Dies sind die schlimmsten Totengräber für den Staat der Zukunft. Denn dessen Vorbedingung ist eben das Helfenwollen. Der Grad dieses Helfenwollens wird ja zum Maßstab des menschlichen Verhaltens überhaupt, er macht die Menschlichkeit zur Selbstverständlichkeit. Hier wird die Aufgabe unserer Erziehung zum praktischen Christentum, zum Tatchristentum, und das ist allein das Entscheidende.

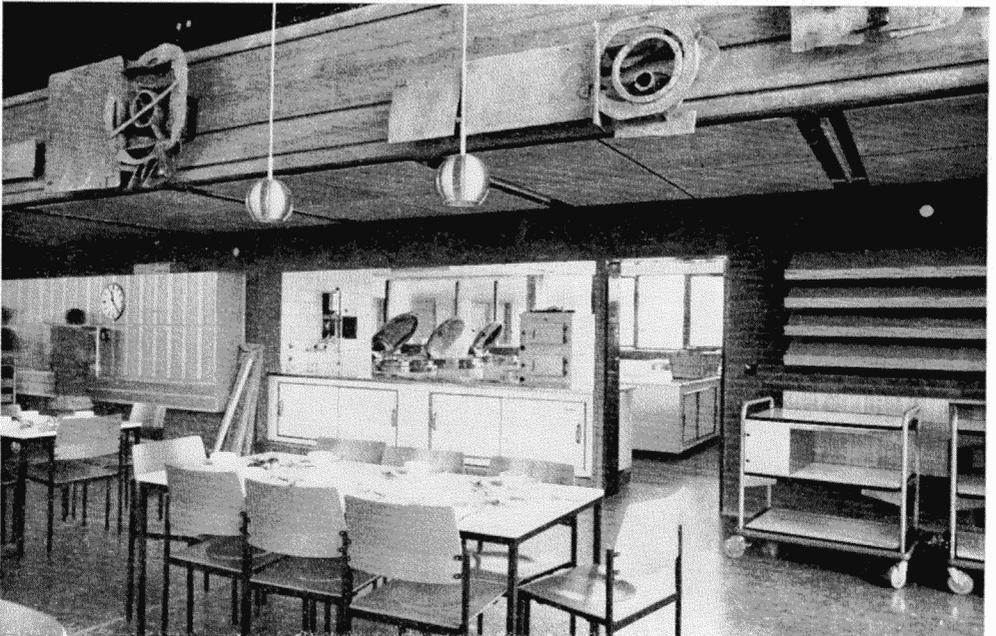
Damit schließt sich der Ring der Sinngebung des Schulstaates. Selbständigkeit des Denkens, Verantwortungsfreudigkeit und Helfenwollen sind ein Ganzes. Eines mündet in das andere. Diese Dreiheit ist nicht im Hinblick auf das Heute, auf das Alltägliche, auf die Forderungen des Tages ausgerichtet, sondern sie steht

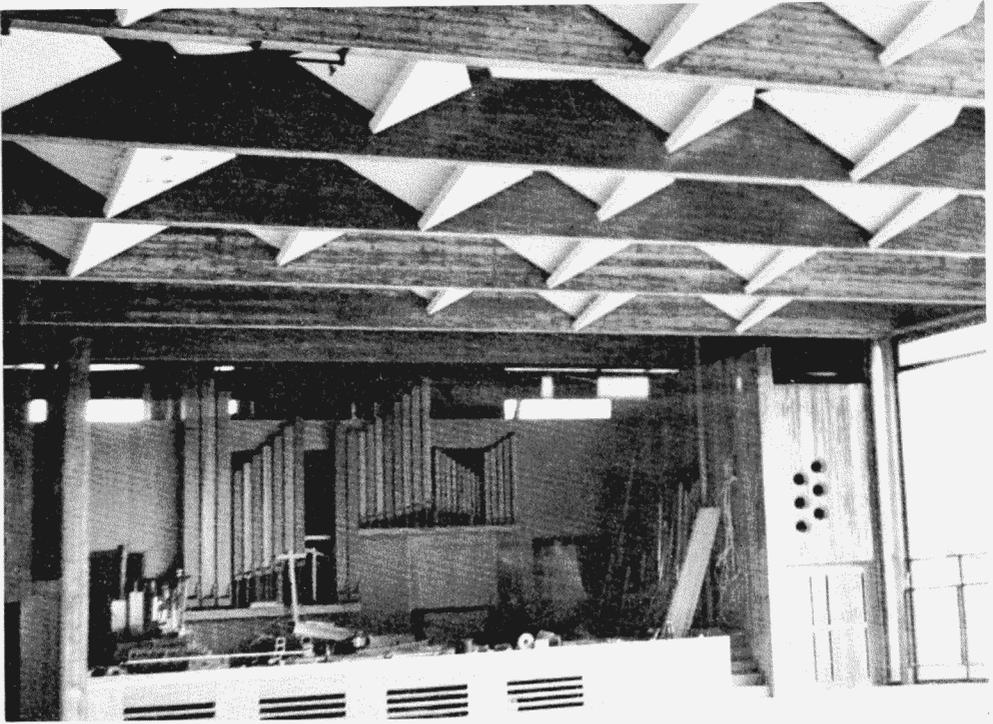
dahinter. Sie weist in die Zukunft. Die Schule soll hier bewußt vom Alltag abgesetzt werden und ihm, auf dem Sektor des Staates, im Bereich dessen, was sie des Kaisers schuldig ist, das Richtmaß des Überzeitlichen geben. Hier liegt der Kern der staatsbürgerlichen Erziehung, nicht in der Lehre und nicht in dem Lehren der Technik des Regierens. Im Blickfeld der Tagesforderung gesehen wird die staatsbürgerliche Erziehung genau so Schiffbruch leiden wie die der Weimarer Republik bzw. die nationalpolitische des Dritten Reiches. Die Techniken der Tagesforderungen mögen wechseln, sich ihnen als dem A und O zu verschreiben, bedeutet auch für die Schule und damit für die Jugend, unter Umständen des Unrechts und auch der Fehlerhaftigkeit überführt zu werden.

Lassen wir doch der Jugend aus vollem Herzen ihr Recht auf Eigenständigkeit zuteil werden. Führen wir nicht das Wort von der Freiheit der Jugend nur auf den Lippen. Tun wir nicht so, als ob die Jugend frei wäre, und wir sie in Wirklichkeit trotzdem am Gängelband führen.

Beides: Eigenständigkeit der Jugend und Ausrichtung auf die allgemein gültigen Werte müssen den Schulstaat tragen, wenn er ein Staat der Jugend sein will und nicht für das Ich, sondern für die Gemeinschaft, nicht für die Gegenwart, sondern für die Zukunft, nicht für die Zeit, sondern für die Ewigkeit bauen soll.

Blick vom Speisesaal in die Küche. Den Schmuck des Wandfrieses zur Galerie fertigte der Gmünder Eckhard Dietz





Die 18x30 m große Turnhalle dient gleichzeitig auch als Festhalle (550 Plätze). Zu diesem Zweck besitzt sie eine Bühne mit einer Orgel, an die hier eben letzte Hand gelegt wird. Bemerkenswert die plastischen Deckenkörper, die eine Schallstreuung und damit eine gute Akustik bewirken. Foto Munir Jundi

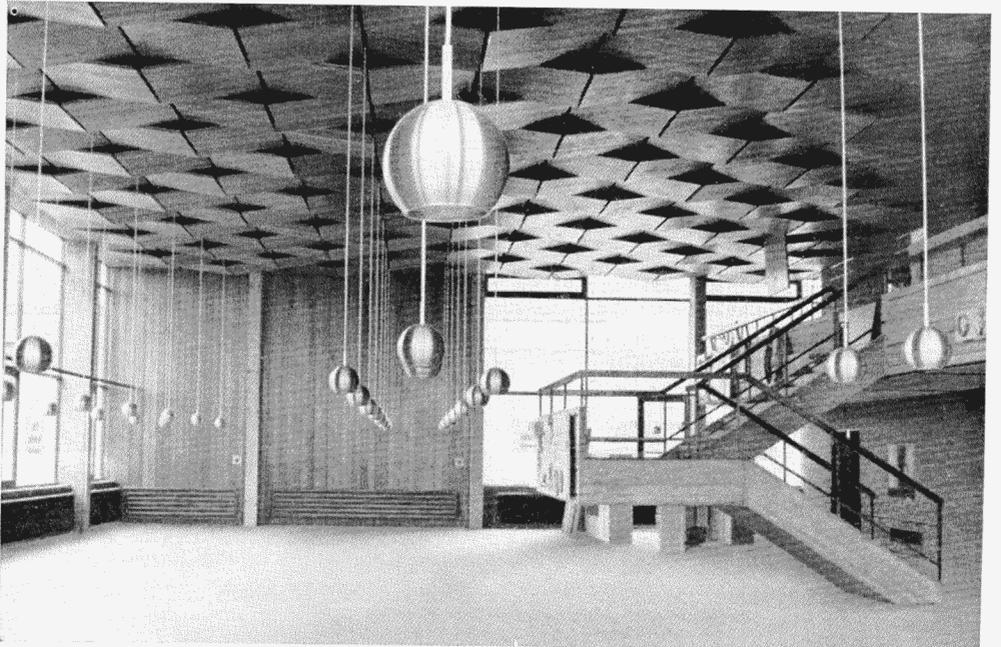
Blick von der Galerie in den Speisesaal der Mensa. Während das gegenüberliegende Bild noch vor dem Einzug der Schüler aufgenommen wurde, geben die gedeckten Tische dem Raum jetzt einen fast festlichen Charakter





Im Musikpavillon steht die farbige Keramikwand des Stuttgarter Bildhauers Eckart Mosny in Kontrast zu den Holzschalungen der Wände und Decke. Deutlich ersichtlich der polygonale Aufbau des Raumes. Im Vordergrund die Geländerstäbe der zum Podium abfallenden Sitzreihen. Fotos Munir Jundi

Speisesaal der Mensa. Der Eingang befindet sich in Höhe der Galerie, von wo eine breite Treppe in den Saal führt. Die Holzdecke mit den herunterhängenden Lampen gibt dem Raum trotz seiner Höhe einen intimen Charakter.



Dem Bildungsauftrag nach ist das Aufbaugymnasium ein Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium mit musischem Charakter. Das bedeutet doch wohl, daß die Schüler auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet ausgebildet und gefördert werden. Mathematik und Naturwissenschaften sollten Bildungsschwerpunkt sein. Ist das auch tatsächlich der Fall? Während seiner sechsjährigen Schulzeit wird der Schüler in den verschiedensten Fächern unterrichtet. Die Unterrichtszeit in den einzelnen Fächern ist recht unterschiedlich. So hat er zum Beispiel im ersten Jahr in jeder Woche sieben Stunden Englisch, im zweiten und dritten Jahr nur noch fünf und in den restlichen drei Jahren je vier Stunden. Das heißt, im Fach Englisch fallen in den sechs Jahren insgesamt 29 Wochenstunden an. In Französisch sind es 17, in Deutsch 28, in Geschichte und Gemeinschaftskunde 14, in Erdkunde 10, in Religion 12 Stunden. Das ergibt für die geisteswissenschaftlichen Fächer eine Gesamt-Wochenstundenzahl von 109. Die musischen Fächer bleiben dabei sogar ausgeklammert. Der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern Physik, Chemie und Biologie stehen in den sechs Jahren nur insgesamt 55 Wochenstunden zur Verfügung. Ähnlich liegen die Verhältnisse im Abitur, bei dem mit Englisch, Deutsch und Geschichte in drei geisteswissenschaftlichen Fächern eine Prüfung abgelegt werden muß. Dazu kommt noch mit Französisch ein viertes Fach als Wahlprüfungsfach. Andererseits ist nur Mathematik Prüfungspflichtfach. Die reinen Naturwissenschaften sind bloß mit einem Wahlfach vertreten, der Physik. Sie kann, als Wahlfach, in der Prüfung abgewählt werden. Es ist also durchaus möglich, das Abitur zu machen, ohne überhaupt eine Prüfung in den Naturwissenschaften abzulegen. Und das in einem naturwissenschaftlichen Gymnasium! Für die eigentliche Naturwissenschaft: Physik, Chemie und Biologie stehen in den sechs Jahren ganze 29 Wochenstunden zur Verfügung. Genau so viel wie für das eine geisteswissenschaftliche Fach Englisch.

Ist es bei diesem Mißverhältnis von geisteswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern überhaupt berechtigt, die Schule ein mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium zu nennen? Dieses Mißverhältnis finden wir nicht nur beim Aufbaugymnasium, sondern an allen sogenannten mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien Deutschlands. Tatsächlich liegt der Anteil der Mathematik und der Naturwissenschaften an diesem Schultyp nur bei durchschnittlich 30 Prozent. Die Geisteswissenschaften besitzen dagegen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium einen Unterrichtsanteil von rund 58 Prozent. Wie lächerlich gering der Anteil der Mathematik und Naturwissenschaft im sprachlichen Gymnasium ist, braucht hier kaum mehr erwähnt zu werden. Wie konnte es zu dieser einseitigen Bevorzugung der geisteswissenschaftlichen Fächer auf Kosten der Naturwissenschaften kommen?

Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir bis zum Beginn des vorigen Jahrhunderts zurückgehen. Damals, 1812, wurde das deutsche humanistische Gymnasium geschaffen. Begründet und gestaltet wurde es von Wilhelm von Humboldt nach den Grundgedanken der Humanitätsbewegung, des deutschen Idealismus. Danach konnte die Aufgabe der Schule nur darin bestehen, den zu bildenden Menschen zur reinen Idee des Menschen hinzuführen. Das wiederum war nur möglich, wenn sich die Bildung an Sachgehalten orientierte, die allein vom Menschen geschaffen und geformt sind: nämlich an den Sprachen und — bei Humboldt — insbesondere an der griechischen Sprache. Mathematik und Naturwissenschaften haben keinen Bildungswert: Die Mathematik, weil sie dem menschlichen Gemüt nichts zu bieten hat, die Naturwissenschaften, weil sie sich mit Dingen beschäftigen, die für das Leben nützlich sind. Bildung aber ist nur zu erlangen, wenn sich der Mensch mit Gütern beschäftigt, die keinen unmittelbaren beruflichen Nutzen für ihn haben. Betont wird die reine Formalbildung, die am besten — oder gar ausschließlich — durch die Beschäftigung mit alten Sprachen, Griechisch und Latein, gewonnen werden kann.

Diese Gedanken sind heute 150 Jahre alt. Sie sind entstanden in einer Zeit, die noch kaum eine exakte Naturwissenschaft in unserem heutigen Sinne kannte, zu einer Zeit, als die Menschen noch nicht einmal ahnen konnten, welche gewaltigen Umwälzungen diese Wissenschaften einmal mit sich bringen würden. In diesen 150 Jahren haben die Naturwissenschaften einen Aufschwung genommen, der geradezu atemberaubend ist. Dank ihrer Ergebnisse und Erkenntnisse ist das Leben des Menschen auf völlig neue Grundlagen gestellt worden. Trotzdem hat sich in unseren Gymnasien das Bildungsideal jener Zeit vor 150 Jahren bis heute gehalten. Und da die Schule den Menschen sehr stark prägt und beeinflusst, ist dieses Bildungsideal natürlich auch Leitbild der gebildeten Volksschichten geblieben. Seine Grundlage ist immer noch der deutsche Idealismus mit der Idealisierung des klassischen Altertums und seiner Gedankenwelt.

Das führt dazu, daß zwar als ungebildet gilt, wer noch nicht Hegel oder Böll gelesen hat, daß es aber durchaus keine Bildungslücke ist, wenn man keine Ahnung hat, wer eigentlich Max Planck war oder was er geleistet hat. Unkenntnis in den Naturwissenschaften wird heutzutage nicht nur entschuldigt, denn es gehört ja nicht zur Bildung, sondern wird sogar oft geradezu als Ehre und Verdienst betrachtet. Man gilt als Banause, wenn man den Wahrheitsgehalt einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis höher einschätzt als den der intuitiven Seherkraft eines Dichters. Es ist sicher ein Glück für uns Deutsche, daß in unserem Land das Gedankengut des Idealismus, der Humanitas, noch lebendig ist. Aber ist es nicht ein Dünkel, anzunehmen, daß Bildung nur aus diesem Gedankengut stammen könne, aus dem Gedankengut der Vergangenheit? Ist es nicht eine Überheblichkeit gegenüber den anderen Wissenschaften, wenn behauptet wird, Bildung könne nur aus der Beschäftigung mit Sprachen, vornehmlich alten Sprachen entwickelt werden?

Vergessen wir doch nicht, daß wir in einer Zeit leben, die mit früheren Epochen kaum mehr etwas gemein hat. Mit dem Beginn der exakten Wissenschaften vor 200—300 Jahren hat eine Entwicklung eingesetzt, die mit keiner Entwicklung in früheren Kulturkreisen zu vergleichen ist. Der Denkstil unserer Zeit ist nicht mehr derjenige vergangener Jahrhunderte. Was unser heutiges Leben beherrscht, ist der Denkstil der Naturwissenschaften. Ein Stil, der in wenigen Jahrhunderten ungeheure Neuerkenntnisse ermöglichte, der unser geistiges und materielles Leben in ungeahnter Weise bereichert hat. Ist es nicht absurd, eben diesem Denkstil den Bildungswert abzusprechen? Und ist es nicht ebenso absurd, dem Schüler gerade diesen Denkstil vorzuenthalten oder ihn doch nur in ungenügender Weise zu vermitteln? Dem Schüler, der schließlich nicht nur die Vergangenheit verstehen, sondern der sich vor allem in *unserer* Gegenwart bewähren, der sie sittlich mitgestalten soll!

Trotz allem schieben viele deutsche Bildungstheoretiker auch heute noch alle Bildungswerte der Naturwissenschaften auf die Seite. Ihnen genügt noch immer eine Bildung, die selbst die elementarsten naturwissenschaftlichen Erkenntnisse unterschlägt. Kein Wunder, wenn der wohl beste Kenner der deutschen Geistes- und Bildungsgeschichte, Theodor Litt, schreibt: „Es besteht ein flagranter Widerspruch zwischen dem Lebenszustand, der durch den Einbruch des Neuen herbeigeführt ist, und der vorgeblichen ‚Bildung‘, die sich unter Mißachtung des Eindringlings meint behaupten zu können“. Diese Entwicklung ist eine Tragik. Aber sie ist darüber hinaus auch gefährlich. Es besteht die Gefahr, daß der Einzelne die naturwissenschaftlich geprägte Welt, die er mit gestalten sollte, gar nicht mehr versteht.

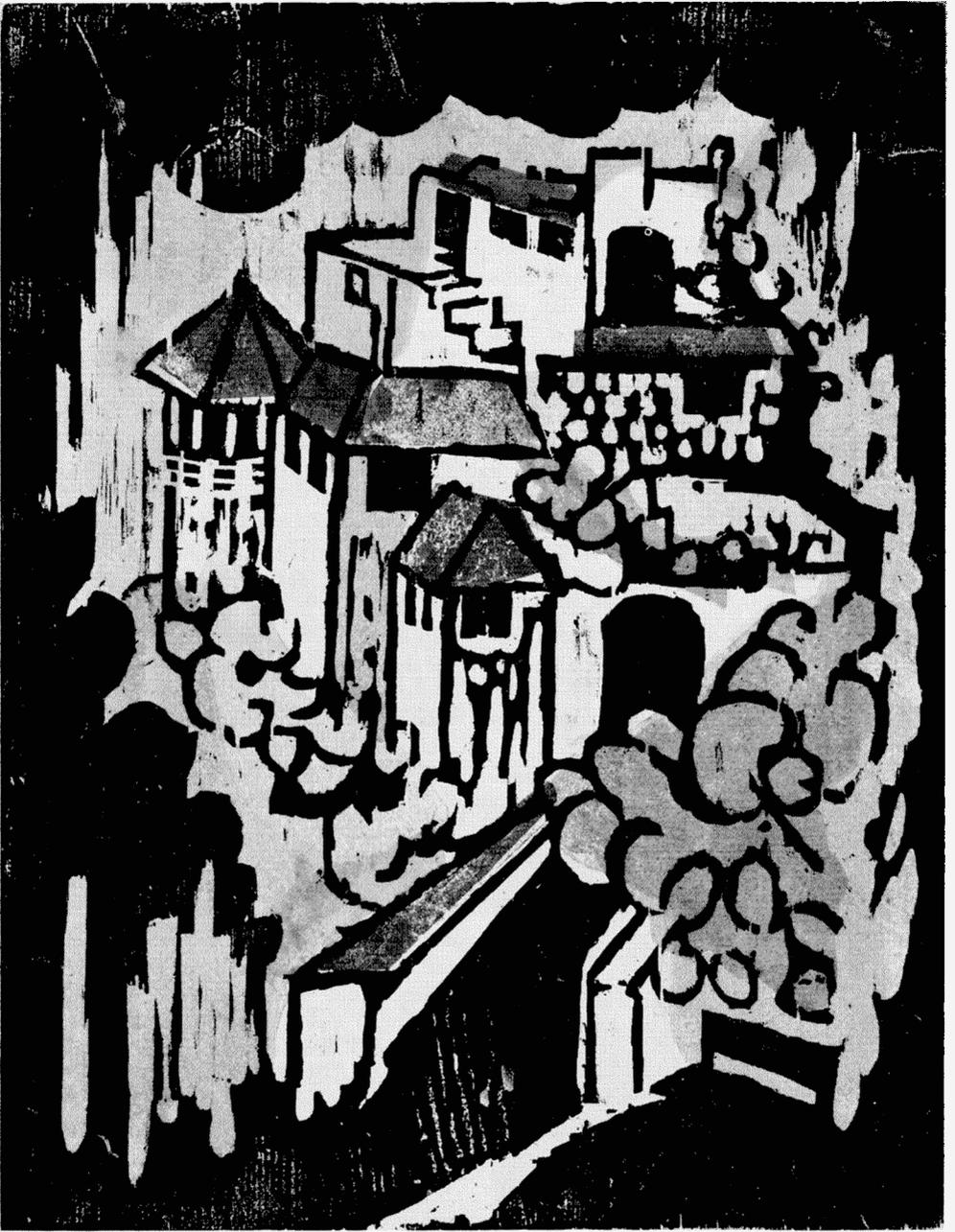
Damit sind wir nun über die Probleme der reinen Bildung hinaus zu den praktischen Fragen und Folgerungen dieser Entwicklung gekommen. Was wird in der Zukunft geschehen, wenn die Abiturienten weiterhin nur ungenügende Vorstellungen von den tatsächlichen Kräften unserer Zeit bekommen? Wenn wir weiterhin meinen, mit den Bildungsidealen des beginnenden 19. Jahrhunderts und mit den Gedanken Wilhelm von Humboldts seien die Probleme der Zukunft zu lösen? Ist es nicht so, wie ein führender deutscher Wissenschaftler ironisch sagt: „Man sollte daran denken, daß auch Schüler Höherer Schulen sich im heutigen Leben zurechtfinden müssen“.

Würde sich die Schule etwas mehr mit den Problemen unserer Zeit beschäftigen, würde sie sich etwas mehr den modernen Denkstil aneignen, vielleicht wäre damit auch eine

der größten Schwierigkeiten der heutigen Bildungsmisere behoben: die geringe Zahl der Abiturienten. Deutschland ist auf dem besten Wege, in der Bildung ein unterentwickeltes Land zu werden. „Wenn die Bundesrepublik nicht gegenüber den Nachbarländern in bedenklicher Weise zurückbleiben will, muß die Zahl der Abiturienten baldmöglichst bedeutend erhöht werden“, sagt der Deutsche Wissenschaftsrat. Für jedes Volk ist es heute eine Lebensfrage, daß sich eine genügend große Zahl seiner Bürger mit den modernen Erkenntnissen der Technik und der Wissenschaft auseinandersetzen vermag. Und hier ist bei uns in den vergangenen Jahren vieles versäumt worden. In der Sowjetunion und in den USA erwirbt jeder fünfte junge Bürger die Hochschulreife. In Schweden, Norwegen, Frankreich oder Griechenland wird immerhin noch jeder Achte hochschulreif. Aber nur jeder fünfzehnte junge Bundesrepublikaner erreicht dieses Ziel. Warum? Niemand wird wohl im Ernst behaupten wollen, unsere Kinder und Jugendlichen seien im Durchschnitt dümmer als die jungen Griechen, Franzosen oder Russen. Also müssen in unserem Volk noch viele Begabungen brach liegen, junge Menschen, die zwar das geistige Rüstzeug hätten, die Hochschulreife zu erlangen, die sie aber aus irgendwelchen Gründen nicht bekommen. Das sind die berühmten Begabungsreserven, von denen in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion so oft die Rede ist. Überall sind heute Spürtrupps unterwegs, die diese Reserven aufspüren sollen, in den Volksschulen, in den Berufsschulen und insbesondere in den ländlichen Kleinschulen. Mir scheint aber, daß die Sucher eine wichtige Quelle dieser Begabungsreserven glatt übersehen: die Gymnasien selbst. In den vergangenen Monaten haben etwa 45 000 Schüler das Abitur abgelegt. 45 000 von 140 000, die neun Jahre vorher in die erste Klasse der Gymnasien aufgenommen worden waren. Die restlichen 95 000 sind in diesen neun Jahren auf der Strecke geblieben. Leider ist das nicht nur im Abiturjahrgang 1965 so. Rund zwei Drittel aller bundesrepublikanischen Gymnasiasten verlassen das Gymnasium vorzeitig, ohne Reifeprüfung, meist gezwungenermaßen, weil die Leistungen in irgendwelchen Fächern nicht ausreichen. Nur jeder Dritte erreicht das Ziel des Gymnasiums, die Hochschulreife. Und nur jeder Siebente erreicht dieses Ziel direkt, also ohne wenigstens einmal sitzen geblieben zu sein. Würde nur die Hälfte der ausgeschiedenen Schüler noch zum Abitur geführt, schon wäre unser Bildungsnotstand erheblich gemildert. Wir würden wenigstens den Stand unserer Nachbarländer erreichen. Und damit erhebt sich wieder die Frage: Sind unsere Kinder zu dumm, um dieses Ziel zu erreichen? Es ist wahrhaftig kein Grund zu finden, warum unsere Kinder dümmer sein sollten als die Kinder anderer Nationen. Ist es nicht viel naheliegender, die Ursachen dieser Misere in den Gymnasien zu suchen? Immer wieder klagen die Lehrer über mangelnde Aufnahmefähigkeit, fehlenden Lerneifer, mangelhafte Konzentration und Lernbereitschaft der Schüler. Vielleicht liegt das einfach daran, daß der Schüler nicht das geboten bekommt, was er eigentlich von der Schule erwartet und was er mit Recht erwarten darf. Junge Menschen leben in der Gegenwart, und zwar ganz bewußt und ausschließlich in der Gegenwart. Wie können sie sich für ein Bildungsideal begeistern, das aus längst vergangenen Jahrhunderten stammt? Ist es ein Wunder, wenn der Schüler — zumindest unbewußt — eine Schule ablehnt, die sich nicht alle Mühe gibt, ihm die reale Situation der Gegenwart verständlich zu machen?

Unsere Gymnasien stecken noch immer mit einem Fuß im Beginn des vorigen Jahrhunderts. Sie sind veraltet. Wann wird sich das ändern, wann wird unser Bildungssystem den Anschluß an die Gegenwart gewinnen? Hoffentlich bald, bevor in unserem Land der Bildungsnotstand ausgerufen werden muß, der die wirtschaftliche Zukunft dieses Landes ernstlich gefährden könnte. Und hoffentlich denken unsere Bildungstheoretiker und -reformer dann auch an das Wort Theodor Litts:

„Gebildet darf sich kein Mensch nennen, der nicht imstande ist, sich vom Wesen und von der Größe der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, von ihrer Stellung im Aufbau des gemeinsamen Lebens und ihrem Verhältnis zu anderen Geistesmächten Rechenschaft zu geben.“



• Ruine Hohenrechberg, Farbholzschnitt 45×34,5 cm. Schülerarbeit eines Mädchens, 18 Jahre

„Zeitalter der Technik“, „Atomzeitalter“ — mit solchen Schlagworten würden wohl die meisten Zeitgenossen die Frage nach den charakteristischen Merkmalen der Gegenwart beantworten. Die Naturwissenschaften, ihre Forschungsergebnisse und die daraus hervorgegangene Technisierung fast aller Lebensbereiche bestimmen weithin das geistige und das materielle Bild unserer Zeit. Dies beweist, daß die menschliche Vernunft den Ablauf der Geschehnisse auf den verschiedensten Gebieten menschlicher Gesellschaftsordnung beherrscht. Das Wirtschaftsleben, aber auch die Politik — um nur zwei Beispiele anzuführen — werden von rein nüchternen, d. h. rationalen Erwägungen geleitet.

Unsere Vorfahren in der Zeit der Aufklärung waren auf die den wissenschaftlichen Fortschritt auslösende Vernunft noch sehr stolz. Wir Europäer von heute können jenen Optimismus nicht mehr teilen. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben uns gelehrt, daß das unheimliche Tempo der technischen Ent-

wicklung keineswegs nur zu unserem Vorteil und Glück gereicht. Hingegen glauben nicht wenige Menschen, daß ein Abwägen der Licht- und Schattenseiten unseres „Fortschritts“ bereits zugunsten der letzteren ausfallen müsse. Ein einfacher Vergleich zeigt dies in krasser Weise auf: Der Handwerker von einst bediente sich seines Werkzeugs, der Arbeiter aber bedient seine Maschine. Wenn im ersten Fall der Mensch noch Herr über seine materiellen Hilfsmittel ist, so wird er im zweiten Beispiel zum Gehilfen, wenn nicht gar zum Sklaven seiner eigenen Erfindung; aber gerade diese Situation ist ein typisches Symptom unserer Zeit. Besonders bei den Wissenschaftlern des Abendlandes geht der einst so hoch gefeierte Vernunftsglaube mehr und mehr in die Brüche. Denn sie spüren schon geraume Zeit, wie ihnen der sichere Boden unter den Füßen weggleitet. Sie weisen oftmals auf die großen Gefahren hin, die über die Menschheit hereinbrechen können, sollte einmal — und wenn auch nur für Augenblicke — einer der für den Weltfrieden Verantwortlichen menschlich versagen. Die Technik hat nicht mehr nur dienende Funktion, sie ist weitgehend ein Instrument der Macht geworden.

Welches aber sind die Ursachen solcher Katastrophenstimmung, die über die ganze Welt verbreitet ist? Wir haben zu lange und zu einseitig der Vernunft vertraut und den anderen Pol des Menschseins, die Seele, verkümmern lassen. Wohl kann ein Volk mit Hilfe des Verstandes einen hohen Stand der Zivilisation erreichen, niemals aber echte Kulturwerte schaffen. Allein das, was wir Kultur nennen, erhebt den einzelnen oder ein Volk über das Niveau des Nüchtern-Zweckmäßigen, des Materiellen hinaus. Und nur in einem Kulturvolk können sich Geist und Seele harmonisch zusammenfinden.

Ist *musische Erziehung* heute sinnvoll? Sie ist nicht nur sinnvoll, sondern sie ist geradezu lebensnotwendig, wenn wir uns nicht der Gefahr aussetzen wollen, unseren Rang als Kulturvolk in der Welt zu verlieren. Wo anders als bei der Jugend kann diese Rückbesinnung mit Erfolg verwirklicht werden? „Verlust der Mitte“, bedingt durch vornehmlich rationalistische Erziehung: Hier ist die wunde Stelle, die wir angehen müssen. Sie kann durch musische Erziehung geheilt werden.

Abb. 1 Vogelfedern, Weißlinienzeichnung. Junge 19 Jahre





Abb. 2 Pferdeschädel, Naturstudie. Mädchen 19 Jahre

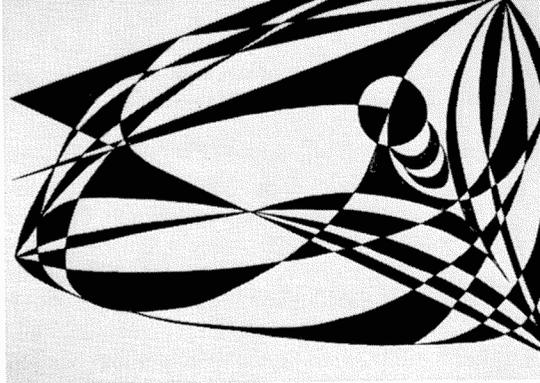


Abb. 3 Pferdeschädel, Abstraktion. Mädchen 19 Jahre

Was heißt „musisch“

Das Musische ist dem Menschen angeboren, es wird „gespeist aus den Kräften, die aus Herz und Gemüt kommen“. Somit ist musische Haltung polar entgegengesetzt dem reinen Sachdenken, der nüchternen Verstandesarbeit, aber auch der bewußten Willensäußerung. Der musische Mensch wird zum Gegenspieler des Gehirnmenschen und des Tatmenschen. Eine einseitig rationalistische Leistung neigt allzu leicht zu Verfestigung und Schematisierung, ein einseitig willensmäßiges Handeln gerät oft in die Gefahr der Hemmungslosigkeit, ja der Zerstörung. Musische Aktivität jedoch bedeutet ein Handeln, das im Einklang steht mit höheren Gesetzen; sie ist eine Aktion, die rhythmisch und nicht mehr metrisch verrichtet wird. Sie geschieht auf der Basis eines geistigen und seelischen Gelockert-seins, einer völligen Harmonie aller dem Menschen innewohnenden Kräfte.

Ein wesentliches Element des Musischen ist die Freiwilligkeit — „Pflicht aus Neigung“ (Schiller). So betrachtet, wird jede Verrichtung zu ernsthaftem, wenn auch zweckbetontem Spiel. Von einem bei der Arbeit innerlich ausgeglichenen und frohen Menschen sagt man: „er schafft seine Aufgabe spielend“. Solch musische Äußerung ist nicht nur dem künstlerisch veranlagten Typ eigen, sondern sie steht jedem geistig und seelisch gelösten und aufgeschlossenen Menschen an. Musisch ist, wem es geschenkt wird, „den natürlichen Rhythmus der seelischen Gezeiten zu bewahren“, wer sich im Einklang befindet „zwischen Einfühlung und Ausdruck, zwischen Bindung und Lösung, zwischen Hingabe und Bewahrung, zwischen Tun und Besinnung, zwischen Erlebendem und spekulativem Tun“. „Nur der musische Mensch vermag die durch den Sachglauben zerstörte

Innerlichkeit wieder aufzubauen“ — diese klare Erkenntnis des Dichters Franz Werfel sollten wir uns alle zu eigen machen.

Im schulischen Bereich haben wir vier Fächer, welche dem Musischen besonders eng verschwistert sind: Die Muttersprache, die Musik, die Bildende Kunst und die Gymnastik. Sie bilden „das musische Quadrivium“. Wenn wir dem Ausspruch eines Heiligen des Mittelalters: „das Schöne ist der Glanz des Wahren“ zustimmen, so dürfen wir ohne Überheblichkeit die musischen Fächer der Religion zur Seite stellen.

Kunsterziehung

„Bildende Kunst“ — diese Bezeichnung hat seit einigen Jahren jenes Fach erhalten, das in früheren Jahrzehnten „Zeichenunterricht“ genannt wurde. Solche Begriffsänderung kommt nicht von ungefähr; sie soll zum Ausdruck bringen, daß auf diesem Sektor musischer Erziehung eine neue Richtung eingeschlagen wurde.

„Zeichenunterricht“ — wir Älteren haben jenes Fach in wenig angenehmer Erinnerung — bedeutete ausschließlich Schulung von Auge und Hand. Wir wurden angeleitet, Beobachtetes mittels klarer Zeichnung wiederzugeben. Als Verwirklichungsmittel standen uns Bleistift und Feder zur Verfügung. Ganz selten durften wir den Farbkasten benützen und dann nur zur Kolorierung von zuvor säuberlich gezeichneten Dingen. Von anderen Techniken haben wir nichts erfahren, sowohl in der Höheren Schule als auch im Lehrerseminar. Auch Kunstbetrachtung kannten wir noch nicht.

Mit den Begriffen „Kunsterziehung“ und „Bildende Kunst“ soll klargestellt werden, daß es heute darum geht, durch Theorie und Praxis die Jugend an künstlerische Probleme heranzuführen. Aufgrund unserer Erfahrun-

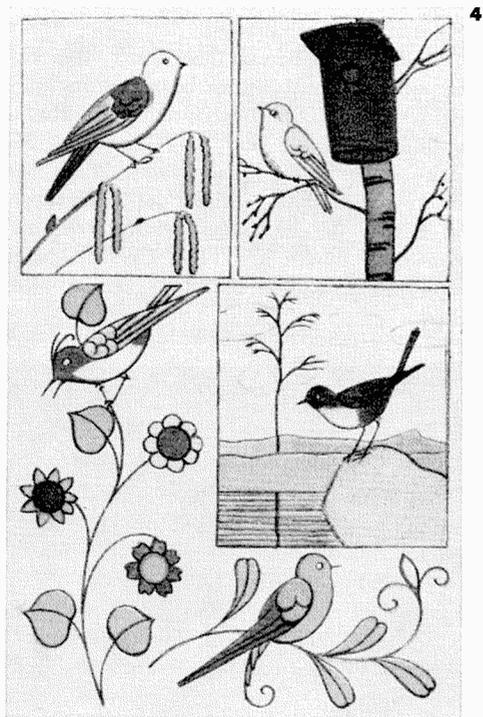
gen im Unterricht trauen wir es unseren Jungen und Mädchen durchaus zu, daß sie imstande sind, bildnerische Aufgaben zu lösen, welchen künstlerische Form und Aussagekraft innewohnen. Der Erfolg hängt weitgehend von unserem Gespür für die geistig-seelische Struktur jeder Altersstufe ab.

Wohl in keinem anderen schulischen Fach wurde die Methodik in solch tiefgreifender Weise durch die Forschungsergebnisse der Kindheits- und Jugendpsychologie angeregt wie in der Kunsterziehung. Bereits um die Jahrhundertwende haben namhafte Reformer den neuen Weg klar aufgezeigt. Der Hamburger Mu-

seumsdirektor *Alfred Lichtwark* erklärte auf dem ersten Kunsterziehungstag 1901: „Die Ausdrucksfähigkeit ist eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes... die Schule geht vom Stoff aus und bleibt am Stoff kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln, dann würde sie den Stoff spielend bewältigen.“ Bei einer ähnlichen Tagung im Jahr darauf wurde folgende These aufgestellt: „Durch die Eingliederung der Kunst (gemeint war das oben genannte musische Quadrivium) in den Unterricht soll der Alleinherrschaft des Intellekts entgegengewirkt werden.“ Damals schon wurde von musisch aufgeschlossenen Pädagogen die Gefahr einer einseitig begrifflichen Schulung deutlich erkannt und gleichzeitig ein Weg gewiesen, der dieses Unheil bannen könnte. Jedoch erst in den zwanziger Jahren sind jene Reformpläne — wenigstens teilweise — in die Tat umgesetzt worden. In Württemberg hat sich *Gustav Kolb* mit der Fachzeitschrift „Kunst und Jugend“ und durch sein Unterrichtswerk „Bildhaftes Gestalten“ um die Verwirklichung eines jugend- und altersgemäßen Kunstunterrichts verdient gemacht. Ich erinnere mich noch gut an die impulsive Art von Professor Kolb. 1929 suchte ich ihn in Stuttgart auf; er sollte mich beraten, wie ich mich für die Aufnahmeprüfung an der Kunstakademie vorbereiten könnte. Die von mir mitgebrachten Arbeiten aus dem Zeichenunterricht interessierten ihn wenig. Er gab mir Papier und Zeichengerät in die Hand, und ich mußte die Themen „Blinder Mann auf der Straße“ und „Zeitungsverkäufer“ mit wenigen Strichen bildhaft verwirklichen. Da ich von spontanen Ausdrucksstudien damals keine Ahnung hatte, waren meine Zeichenergebnisse wohl entsprechend bescheiden.

Es steht heute fest, daß musisches Wirken im Kunstunterricht nichts mit nur visuellen und manuellen Fertigkeiten gemein hat. Diese sind zwar eine Voraussetzung für jedes bildnerische Vorhaben, aber sie sind niemals Endziel. Hingegen sollen *die schöpferischen Kräfte* im Jugendlichen geweckt und für künstlerisches Gestalten mobilisiert werden. Ich will hier keine theoretische Methodik dieses Fachs folgen lassen, sondern an Hand von Beispielen aus dem Unterricht einige charakteristische Wesenszüge der heutigen Kunsterziehung aufzeigen.

Abb. 4 Vögel, eine Lehrerzeichnung aus dem Buch „Planmäßiges Zeichnen“ von Hans Witzig (1927)
Abb. 5 Vögel am Nest, Deckfarben. Mädchen 14 Jahre



Seitdem der Kunstunterricht in der Schule Fuß gefaßt hat — etwa seit 150 Jahren —, ist er mehr oder weniger deutlich von der hohen Kunst beeinflußt worden. Zu den Merkmalen der Kunst der Gegenwart gehört die Befreiung vom Naturvorbild, und so ist auch bei vielen Kunsterziehern das Naturstudium heute verpönt. Ich erachte diese Haltung als zu einseitig; denn es kann — von künstlerischen Erwägungen abgesehen — doch nur von allgemein pädagogischem Nutzen sein, wenn wir die Jugend auch im Kunstunterricht zum Schauen und damit zum Erfassen des Wesentlichen anleiten. Und gerade heute, wo wir tagtäglich von visuellen Eindrücken überhäuft werden, steht uns ein sicheres Gefühl für Wertung und Qualitätsauslese wohl an. Ein weiterer Grund, unsere Aufbaugymnasien betreffend, soll hier noch angeführt werden: Der Entschluß eines Großteils unserer Schüler, den Lehrerberuf ergreifen zu wollen, macht eine Schulung von Auge und Hand notwendig. Jeder Lehrer weiß aus eigener Erfahrung, welche Vorteile er in vielen Fächern hat, wenn er in der Lage ist, an der Tafel eine Sache mit wenigen charakteristischen Strichen zu klären.

Selbstverständlich geht es beim Naturstudium nicht — wie einst in unserer Schulzeit — um das naturalistische Abbild des Gegenstandes, sondern um ein in der Vorstellung des Schülers entstehendes Wesensbild, somit um eine schöpferische Leistung. Die „Vogelfedern“ (Abb. 1) sind das bildhafte Ergebnis eines vorausgegangenen Formerlebnisses; mit anderen Worten: Das optische, rein zufällige Erscheinungsbild wurde in ein rhythmisch geordnetes Bildzeichen umgeformt. Wo es das Motiv zuläßt, erfolgt auf die Naturstudie als zweite Aufgabe eine freie dekorative oder symbolhafte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, wie dies das Thema „Pferdeschädel“ (Abb. 2 und 3) aufzeigt. Hierbei führt der Weg vom Abbild zum Sinnbild.

Manche Themen eignen sich für alle Altersstufen und Techniken, so etwa die Aufgaben „Vögel“ und „Fische“.

Neulich habe ich in einem Handbuch „Planmäßiges Zeichnen“ aus dem Jahre 1927 gelesen, wie ein Schweizer Kunstpädagoge im Zeichenunterricht den „Vogel“ behandelte. Wenn er zunächst vorschlägt, ein ausgestopftes Exemplar zur Beobachtung aufzustellen, so ist dagegen nichts einzuwenden. Völlig undiskutabel wird jedoch seine Empfehlung, der Lehrer soll eine Vogelform an die Tafel zeichnen (Abb. 4).

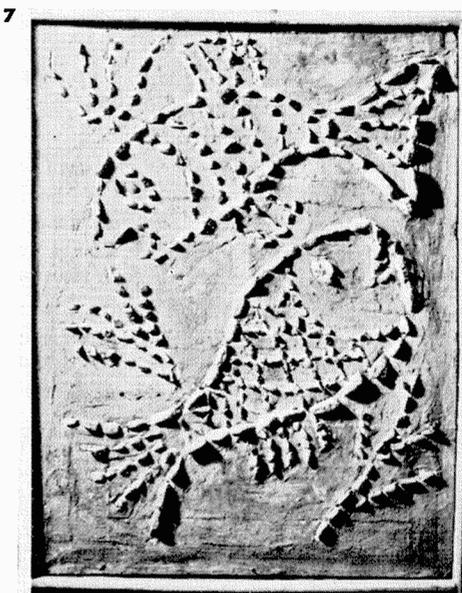
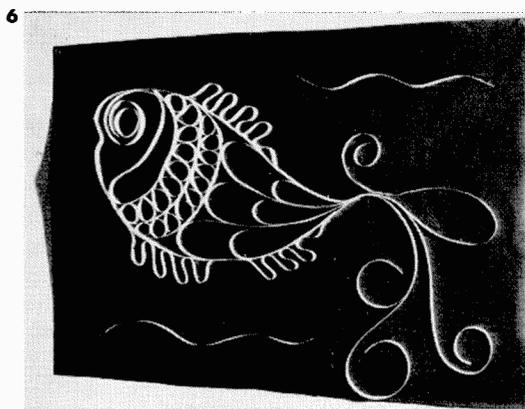
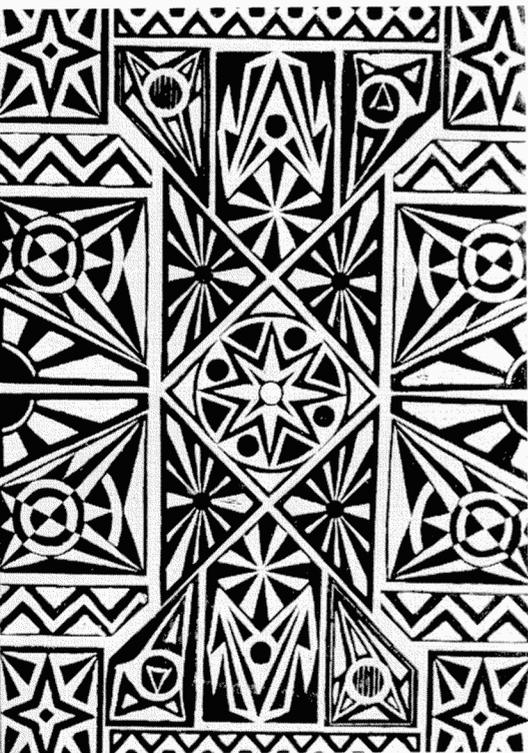
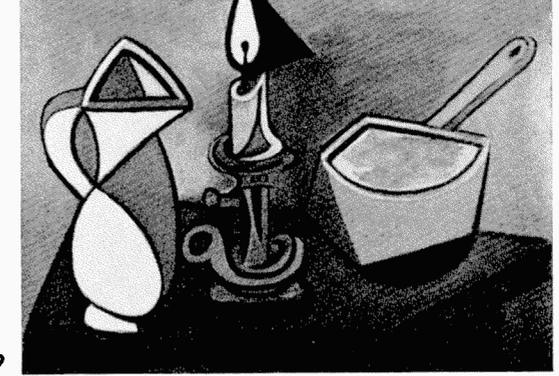


Abb. 6 Fisch, Papierstreifenrelief. Mädchen 18 Jahre
Abb. 7 Fische, Bachkiesel in Zement. Junge 14 Jahre

Selbstverständlich wird jeder zeichnerisch mittelmäßig begabte Schüler versuchen, dieses rein schematische Lehrerbild nachzuahmen. Auch die aufgezeigte Ausführung der Aufgabe ist völlig abwegig: Zuerst mit Kohle anlegen, dann den „richtigen“ Umriss mit Farbstift nachziehen und die so gewonnene Vogelform mit Wasserfarben kolorieren. Das Ergebnis zeigt oben genannte Abbildung: eine unlebendige, wenn nicht sogar kitschige Darstellung. Wie ich im ersten Teil des Aufsatzes erwähnt habe, streben wir eine individuelle, schöpferische Leistung an. Das Deckfarbenbild „Vogel am Nest“ (Abb. 5) ist eine solche persönliche Gestaltung. Sie konnte zustande kommen, weil die Schülerin zu eigener Initiative angespornt wurde.

Die Forderung nach material- und wertgerechter Arbeitsweise und Formgebung wird überall dort praktiziert, wo auf Qualität geachtet wird. Jedes Material hat seine eigenen Formgesetze. In der Arbeit „Papierstreifen-Relief-Fisch“ (Abb. 6) wurde die Naturform in eine dem Material zukommende Gestaltsform umgewandelt. Nun ist der Fisch nicht mehr ein anatomisch proportioniertes Lebewesen, sondern ein rhythmisch bewegtes und beschwingtes Papiergebilde. Eine Werkgruppe der ersten Klasse erhielt die Aufgabe „Fische“, und zwar aus Bachkieseln, die in feuchten Zement eingedrückt werden mußten (Abb. 7). In diesem Falle war das Material körnig und kantig, darum weisen auch die Fischkörper derbere Züge auf.

Die *Gemeinschaftsarbeit* sollte im Kunstunterricht nicht zu kurz kommen, denn dabei werden neben künstlerischen auch soziologische und allgemein pädagogische Ziele verfolgt. Die soziologische Seite besteht darin, daß ein Schaffen in der Gruppe einen starken Gemeinschaftsinn entwickelt. Wenn die Schüler einer Klasse eine gemeinsam zu lösende Aufgabe haben, sowohl im Thema als auch im Gestaltungsmittel und in der Technik, so muß sich jeder einzelne der vorgefaßten Zielsetzung einordnen. Je mehr



er seine subjektiven Besonderheiten und Vorstellungen einzudämmen vermag, desto harmonischer wird sich seine persönliche Arbeit dem Gesamtwerk einfügen. Pädagogisch betrachtet sollte jeder entsprechend seiner künstlerischen oder manuellen Fähigkeiten bei der Gemeinschaftsarbeit eingesetzt werden. So geschieht es auch im öffentlichen Leben, z. B. beim Hausbau oder in der industriellen Produktion.

Ein Beispiel aus dem Kunstunterricht: Wir fertigten vier größere Schachteln an zur Aufbewahrung von Kunstdrucken. Sie sollten durch dekorative Gestaltung der Deckel schon äußerlich auf den besonderen Inhalt hinweisen. Zwei Deckel wurden mit Kartoffelstempeln, die beiden anderen mit Linschnitten geschmückt. Jede dieser vier Gemeinschaftsaufgaben konnte nach Begabungsgraden unterteilt werden (Abb. 8).

Im Idealfalle sind beim Kunstunterricht die theoretische *Kunstabstraktion* und die *praktische künstlerische Arbeit* eng miteinander verwoben. Mit anderen Worten: Das Betrachten

Abb. 8 Schmuck für Schachteldeckel, Linschnitte, Gemeinschaftsarbeit. Mädchen 15 Jahre

Abb. 9 Picasso: Stilleben mit Kerze

Abb. 10 Freie Nachgestaltung in Absprengtechnik. Junge 17 Jahre

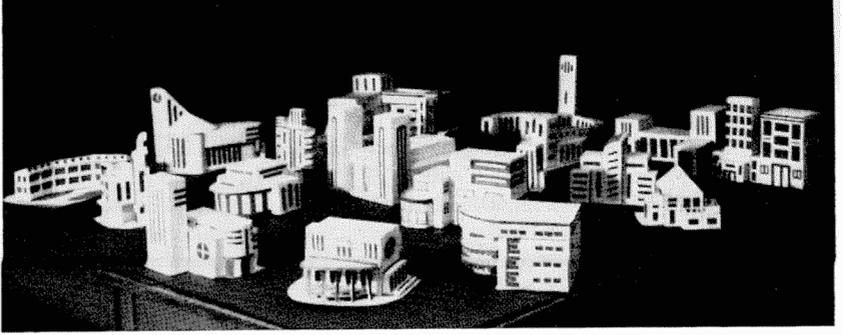


Abb. 11 Profane und sakrale Architektur, Pappe. Jungen und Mädchen 16 Jahre

von Kunstwerken, die der geistigen Haltung einer bestimmten Altersstufe entsprechen, bewirkt, daß die Schüler dabei künstlerische Probleme und Lösungen erfahren, die ihnen beim eigenen Gestalten weiterhelfen können. Gelegentlich lasse ich ein Kunstwerk frei nachschaffen, möglichst in einer anderen Technik als in der des Vorbilds. Dies schließt die Gefahr des Kopieren-wollens aus. Vergleiche dazu das „*Stilleben mit Kerze*“ von Picasso und eine Schülerarbeit (Abb. 9 und 10).

Bei Papparbeiten mit dem Thema „*Profane oder sakrale Bauform*“ war der Einfluß vorhergegangener intensiver Auseinandersetzung mit moderner Architektur deutlich spürbar (Abb. 11). Desgleichen weist der Linolschnitt „*Gestalten am Fenster*“ (Abb. 12) einer Schülerin der Oberstufe Merkmale expressiver Kunst, etwa von Graphiken des Norwegers Munch auf.

Es kann nicht deutlich genug aufgezeigt

werden: Bildende Kunst in der Schule ist nicht ein Fach unter anderen Fächern, sondern es bildet — zusammen mit den drei anderen musischen Einheiten — ein nicht zu unterschätzendes Gegengewicht zu allen rationalistisch ausgerichteten Fachgebieten, insbesondere zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften. Kunsterziehung erfaßt den ganzen Menschen; Leib, Seele und Geist sind gleichzeitig in den künstlerischen Schaffensprozeß miteinbezogen. In den musischen Fächern wird der junge Mensch als ganze Persönlichkeit angesprochen und zu eigenschöpferischem Tun erzogen.

Obwohl — wie oben erwähnt — namhafte Pädagogen schon seit Beginn unseres Jahrhunderts von der Gefahr der Intellektualisierung des Unterrichts an den Höheren Schulen ernstlich warnten, steht es heute schlecht um die musischen Fächer an unseren Gymnasien, vor allem um die Bildende Kunst. Sie wird Schritt für Schritt aus den Stoffplänen verdrängt unter dem Vorwand, dies sei ja nur eine Angelegenheit für musisch Begabte, sozusagen ein Hobby für einige Kunstbegeisterte, und somit sei dieses Fach zweitrangig. Ich fürchte, es ist noch nicht abzusehen, welche Folgen der allmähliche Abbau gerade jenes Sektors der Jugenderziehung, welcher in besonderem Maße die seelischen Kräfte einbezieht, für die Ganzheitsentwicklung der heranwachsenden Generation haben wird. Aufgrund der Erfahrungen, die wir Kunsterzieher im Umgang mit der Jugend stets aufs neue sammeln, haben wir die Erkenntnis gewonnen, daß bei der Erziehung jede Einseitigkeit vom Übel ist. Zu dieser Einsicht war schon Goethe gelangt, wenn er schreibt:

„Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, es werde nun durch Tat oder Wort oder sonst hervorgebracht, muß aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen; — alles Vereinzelte ist verwerflich.“



Abb. 12 Gestalten am Fenster, Linolschnitt. Mädchen 19 J.

Das deutsche Musikleben blüht. Die musikalischen Veranstaltungen in den Städten geben dem Musikfreund jeder Geschmacksrichtung die Möglichkeit, viele berühmte oder auch weniger bekannte Dirigenten, Solisten, Orchester und Chöre aus dem In- und Ausland zu hören. Auf dem Lande finden wir Chorvereinigungen und Blaskapellen in großer Zahl. Musikfeste jeder Art reihen sich das Jahr über aneinander. Das musikfreundliche Publikum füllt die Konzerträume und spendet gern und reichlich Beifall. Die Notwendigkeit der „musischen Erziehung“ gehört zum Kanon der Stellungnahmen, die sich mit Kulturpolitik und Erziehungswesen befassen. Über den Bereich der Musik hinaus kann man ganz allgemein feststellen, daß das Kunstangebot zu keiner Zeit so reichhaltig und umfassend war wie heute. Photographien, Reproduktionen, Filme, Museen, Übersetzungen, Fernsehen, Rundfunk und Schallplatten stellen uns alle bekanntesten Kulturschöpfungen zur Verfügung. Andererseits kann das Kulturgut mit Hilfe der Technik bis in den hintersten Winkel unserer Erde dringen. Wir schwimmen in einem Strom von Kultur und von Kulturen.

Ungeachtet dieser Tatsachen werden immer mehr Stimmen laut, die von einem kulturellen Notstand und von der Bildungskatastrophe in Deutschland sprechen. Unter der glänzenden Oberfläche, jetzt wieder auf das Gebiet der Musik beschränkt, entdeckt der kritische Beobachter tatsächlich sehr beunruhigende Vorgänge und Erscheinungen. Es fehlt an qualifizierten Nachwuchskräften für die Berufsorchester und Opernensembles, für die Privatmusikerziehung und die Jugendmusikschulen. Kleinere Kapellen, Kirchenchöre, Chorvereinigungen und Musiziergruppen finden nur sehr schwer einen geeigneten Leiter, junge Sänger und Spieler melden sich immer seltener zur Mitwirkung in diesen Gruppen. Es gibt kaum noch Volksschullehrer, die fähig sind, einen guten Musikunterricht zu erteilen, geschweige das musikalische Leben einer Gemeinde zu entwickeln, weiterzuführen und zu bestimmen. Die Musikerziehung im gesamten Schulbereich wurde auf ein Existenzminimum beschränkt. In den Stuttgarter Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister, die im Anschluß an die Saarbrücker Rahmenvereinbarung publiziert wurden, fällt die Musik praktisch unter den Tisch. Die Hausmusik ist auf einen Rest zusammengeschrumpft, nur wenige Mütter singen noch mit

ihren Kindern. Niveau und Konsum der Unterhaltungsmusik verhalten sich umgekehrt proportional. Gute Schlager lehnen die Firmen ab, weil sie sich nicht verkaufen lassen. Etwa 80% der Schlagerplattenproduktion werden an Jugendliche verkauft. Immer seltener finden wir seit den ersten Nachkriegsjahren das Wagnis des Neuen in Oper und Konzert, sehr zur Genugtuung eines erheblichen Teils des Konzertpublikums. Dessen Reaktion auf das Angebot zeugt von Kritiklosigkeit, Unsicherheit des Geschmacks und der Beurteilung. Scharlatanerie wird gläubig ernst genommen. Es gibt kaum noch Brücken zwischen stark ausgeprägten Gruppen eines bestimmten musikalischen Bekenntnisses und musikalischer Indifferenz, ein Abgrund klapft zwischen Volk und Avantgarde.

Diese wenigen Striche ergeben kein umfassendes und genaues Bild unseres Musiklebens. Aber sie lassen doch wesentliche Merkmale unserer kulturellen Situation erkennen. Eine jeweils bestimmte soziale Schicht mit eigenem geistigen Habitus hat die gültige und bleibende Musikkultur vergangener Epochen getragen. Wir befinden uns heute in einem Wandel der sozialen Struktur, der alle Merkmale einer Revolution an sich trägt und den wir bis jetzt als Aufbau der modernen (Industrie-) Gesellschaft erkennen können. Diese gliedert sich in eine große Zahl von (Interessen-) Gruppen, etwa die Parteien, Gewerkschaften, Verbände, Vereinigungen jeder Art, auch die Kirchen, was ihre äußere Erscheinungsform betrifft. Die Gruppen bestimmen die Meinungs- und damit die Willensbildung ihrer Mitglieder. In den neuen Gesellschaftsgebilden treffen Menschen aller geistigen Ausrichtungen, Traditionen, Landschaften, aller Bildungsgrade zusammen. Die Gruppen der pluralistischen Gesellschaft mischen und verzahnen sich noch untereinander, weltweite Einflüsse wirken auf sie ein.

Bezeichnend für den Wandel ist der Übergang von der kleinen Arbeitseinheit der Familie zum Betrieb. Der Betrieb übernimmt gewisse Funktionen der Familie. Die Kantine, die Sozialfürsorge, die Kulturprogramme, die teilweise Betreuung der Kinder usw. sind Teile dieser übertragenen Funktion. Man spricht heute mit Recht vom Kulturbetrieb und meint damit eine veräußerlichte Betriebsamkeit, ein Managen mit Kulturgütern, das an einen Satz von Stefan Andres erinnert: „Es muß etwas geschehen!“,

sprach der Floh und — sprang. Aber der Ausdruck Kulturbetrieb wird noch deutlicher in einer anderen Anwendung. Der Rundfunk, die Schallplattenfirmen, die Filmindustrie, staatlich subventionierte Opernhäuser und Orchester sind zum Teil riesige Kulturbetriebe. Sie versorgen eine Masse von Hörern mit Musik jeder Art. Sie haben die Funktion des praktischen Musizierens des einzelnen, der Hausmusik und in geringerem Umfang des Konzertbesuches übernommen. Selbstverständlich richtet sich das Angebot der Musikbetriebe nach der Nachfrage, denn die Hörer zahlen, und selbst im Falle der staatlichen Hilfe muß die Programmleitung darauf sehen, daß publikumswirksame Stücke die Ausgaben wenigstens zum Teil decken. Wir leben im Zeitalter des Hörers. Je größer die Anzahl der Hörer ist, die berücksichtigt werden muß, desto lukrativer sind eingefahrene Geleise, desto gefährlicher wird das Experiment, desto niedriger muß das Niveau gehalten werden. Umgekehrt wirkt die Nivellierung des Angebots auch wieder auf die Hörer. Sie stellen keine Ansprüche, weil keine Ansprüche an sie gestellt werden. Der Hörer wird zum Musikkonsumenten. Musikproduktionsgenossenschaften und Konsumenten bilden Interessengruppen, die intensiv ineinanderwirken. Je schlechter die Qualität eines Nylonstrumpfes oder sonst eines Industrieerzeugnisses ist, desto flüssiger rollt der Rubel. Je niedriger das Niveau der gebotenen Musik, je einförmiger und konventioneller der Konzertbetrieb bleibt, desto schneller müssen die Eindrücke aufeinander folgen, um den Verbraucher in befriedigtem Zustand zu erhalten. Eindrücke aber bringen Geld. In manchen Jahren konnten sich die Riesengeschäfte der Schallplattenfirmen mit den Bilanzen des Stahl- und Oelgeschäfts messen.

Natürlich bemühen sich manche dieser Musikbetriebe um wertvolles Musikgut, ihre gute Absicht und ihr Verantwortungsbewußtsein wird nicht bestritten. Viele Zeitgenossen mühen sich um eine wirksame Musikerziehung. Viele Menschen musizieren und singen noch. (Wie sieht es mit der Musizierfreude der Mitglieder von Berufsorchestern aus?) Natürlich bleibt die Musik von Bach bis Wagner unvergänglicher Wert. Aber hier geht es um Entwicklungstendenzen, denen gegenüber Tradition und bloße Einsichten zunächst kaum ins Gewicht fallen. Neben den Großbetrieben, die eine Masse mit Unterhaltungsmusik und einen Teil der Bevölkerung mit „klassischer“ Musik versorgen, treffen wir noch einige exklusive und lautstarke Kleinbetriebe an. Es sind die der Avantgardisten. Sie kennzeichnen sich dadurch, daß Produzent und Konsument

beinahe identisch sind. Bei ihnen finden wir die Fabrikation vollendet, nämlich durch technische Manipulationen hergestellte Musik, bei der zum Teil der Wille des Komponisten ausgeschaltet ist.

Die Gründe für die geschilderte Sachlage liegen im Wandel unserer gesamten Kultur, dem die Umwälzung im wissenschaftlichen Weltbild, in der technischen Beherrschung der Natur, in der Wirtschaftswelt und in der sozialen Struktur vorausgeht. Wissenschaft, Technik und Industrie zwingen uns, die Eigengesetzlichkeit und Eigenwertigkeit der empirischen Wirklichkeiten anzuerkennen und für alle Zeiten gültige Wahrheiten neu auszuformen, neu zu sehen. Viele durch Jahrhunderte gesicherte Befunde und Anschauungen geraten plötzlich ins Wanken. Auf der geistigen Ebene herrschen Bestürzung, Unsicherheit oder Negierung. Die Möglichkeit der Musikbetriebe verdanken wir der Technik. Aber ihr Ausbau und ihre Wirkung sind eine Folge der allgemeinen Unsicherheit, des kulturellen Vakuums, der Unfähigkeit, von den Vätern ererbtes Besitztum neu zu erwerben. Ein in der Stadt und auf dem Land zeitlich etwas verschobener Prozeß führt heute fast überall bei uns zu demselben Ergebnis. Es ist die Entwicklung aus der heilen Welt der Folklore mit ihrer Geborgenheit heraus über das ethische, dann das ästhetisch-psychologische Musikverständnis und -erlebnis zum Konsumglück und schließlich zum Konsumzwang. Die Kunst kann helfen, und die Menschen ahnen das in ihrem Verlangen nach Glück, Wahrheit, nach Wertmaßstäben und Bezugspunkten. Aber der hilflose Konsument verwechselt materiellen und geistigen Besitz, an die Stelle der Qualität tritt die Quantität, die Kulturschwemme, die immer nur neues Verlangen weckt und nicht glücklich macht. Und immer größer wird die Unfähigkeit, auszuwählen und dieses weltweite Tongewoge abzuschalten, um einem einzelnen Ton zu lauschen. Die Sphären singen das Lied des Alls, aber sie werden übertönt durch eine Wirrnis kleiner Melodien, die doch alle noch einen Abglanz des großen Gesangs in sich tragen.

Könnten die Musikbetriebe nicht die Funktionen der Hausmusik, des musizierenden Individuums, vor allem die grundlegende Musikerziehung überhaupt übernehmen? Müssen sie das nicht angesichts der heutigen Situation, sind sie nicht eine Konsequenz, der wir uns nicht entgegenstemmen dürfen, wenn sich auch zur Zeit noch Fehlerquellen einschleichen? Wir brauchen doch nur einmal die Bedingungen bedenken, unter denen heute ein Kind in seinen dünnen vier Wänden Klavier, Geige oder Trompete übt.

Wäre da nicht eine Musik-Kybernetik am Platze? Ein geeignetes Auswahlssystem könnte ja die Musikbetriebe mit dem notwendigen künstlerischen Nachwuchs versorgen.

Kultur als das geistige Gesicht einer Zeit kann nicht verbreitet werden in der Form der Rundfunkwerbung. Kulturprogramme sind kennzeichnend für Spätzeiten oder Diktaturen. Kultur ist heute ein ebenso verschwommener Begriff wie etwa „musische Erziehung“. Es gehört zur Kultur, daß man nicht vom Automobil und seiner Geschwindigkeit beherrscht wird, sondern daß die Maschine im Dienste des Menschen steht. Daß der Fernsehapparat keinen hypnotischen Zwang ausübt, sondern den wirklichen und wesentlichen Bedürfnissen des Menschen entgegenkommt. Daß Bekleidung, die außer modischer Raffinesse weder Haltbarkeit noch sachgerechte Eigenschaften aufweist, einfach nicht gekauft wird. Daß man ehrlich genug ist, den Weihnachtsgeschäftsrummel nicht mitzumachen, wenn man weder an die Symbole und Embleme noch an den Kern des Ganzen glaubt. Und daß Musik Lebensäußerung ist und nicht Gefühlsquirl oder Stachel gegen Langeweile und Lethargie. Die Einsicht in die Richtigkeit solcher Forderungen genügt nicht, selbst wenn man nach ihnen handelt, weil solche Einsichten Produkte der Kultur und nicht deren Grundlegung darstellen. Hier gilt der einfache Satz: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Der Nährboden der Kultur ist die gesamte Wirklichkeit, der ganze Mensch, die Fülle des Lebens. Sie kann nicht in eine *tabula rasa* eingraviert werden, sie wächst aus den Gründen der menschlichen Existenz, wächst mit dem Gesamtwachstum des jungen Menschen. Darum können nur die kleine Zelle, die Familie, vielleicht noch der Kindergarten und die Schule dafür sorgen, daß der Mensch zum kultivierten Wesen wird. Das Dilemma unserer Kultur- und Bildungssituation kann nur von unten her gelöst werden. Die Nivellierung durch den Musikbetrieb, der Konsument, der Konsumzwang und alle anderen Erscheinungsformen der Revolution, die unsere Zeit bedrängt, fordern eine zeit- und sachgerechte Musikerziehung.

Die Musikerziehung vermittelt zwar ein notwendiges Maß an Wissen, vor allem aber Fertigkeiten, die der kontinuierlichen Übung bedürfen. Stimmbildung, Singen, Erwerb eines Liedgutes, Gehörbildung, aktives Hören, Instrumentalspiel sind dem Gesetz des Wachstums unterworfen. Die Musikerziehung muß in der Familie und im Kindergarten beginnen und durch *alle* Schulgattungen einschließlich der Pädagogischen Hochschulen ohne Unterbrechung weitergeführt

werden. Alle jungen Menschen sind nämlich dem Konsumdrang der Musikbetriebe ausgesetzt. Eine Stundentafel, die das Fach Musik in einer Ecke der Heimatkunde unterbringt oder eine einjährige Pause erlaubt, macht das Kontinuum unmöglich. Die Musik als Begabungsfach anzusehen und die Musikbegabten auf die außerschulischen Möglichkeiten der Weiterbildung zu verweisen, istbarer Unsinn und beweist völlige Ignoranz.

Man kann mit Recht der Musikerziehung Fehler nachsagen. Die moderne Schulmusik ist erst vierzig Jahre alt, sie gewann anfänglich an Raum und wurde inzwischen wieder zum belanglosen Randfach heruntergedrückt. In den normalen Schulen kann die Musikerziehung nicht beweisen, was sie unter anderen Bedingungen leisten würde.

Hier sollen noch drei Musiksparten zur Sprache kommen, die oben bereits angeführt wurden und im Zusammenhang stehen mit dem in der Musikerziehung notwendigen Bestreben, ein neues Verhältnis zur Musik, ein zeitgerechtes Verständnis für sie zu gewinnen: die Unterhaltungsmusik, die traditionelle klassische und die moderne Musik.

Plato betonte den ethisch-erzieherischen Wert der Musik, Aristoteles mehr ihren gesellschaftlich unterhaltenden Charakter. Augustinus liebte die Musik und fürchtete doch ihre Gewalt über den Menschen. Bach sah ihren Sinn in der Verherrlichung Gottes und der „zulässigen Ergötzung des Gemütes“. Wenn wir eine herrliche Haydn-Symphonie auf dem Konzertprogramm aufgeführt finden, stellen sich sofort bestimmte Assoziationen ein: ein Orchester im Frack, Konzertsaal, klassische Musik, Klassik. Zu Haydns Zeit waren seine Symphonien geistvolle Unterhaltung. Aber welche Bildung mußten jene Genießer eines solchen Zeitvertreibs besitzen! Wir befrachten als Erben des 19. Jahrhunderts diese Musik mit Biographie, Ideologie und Psychologie. Andererseits erscheint vielen Musikfreunden die Unterhaltungsmusik suspekt. Sie wird mit dem Schlager und seinem Umkreis gleichgesetzt. Es gibt gute Schlager, leider sehr wenige und noch weniger deutsche. Der gute Schlager könnte das Volkslied unserer Zeit werden. Für die Anhänger der Musikanschauung des vergangenen Jahrhunderts gab es so wenig vitale und geistblitzende Freude. Und aus der modernen Kunst scheint die Heiterkeit überhaupt verschwunden zu sein.

Die Musik als Unterhalterin ist ein wahres Himmels Geschenk. Sie gehört zur Kultur des Industriezeitalters, denn sie entspricht der beja-

Instrumente, Farblinolschnitt 36×18 cm.
Schülerarbeit eines Jungen, 18 Jahre



henden Einstellung zur Welt, sie lockert verkrampte Lebensgier, verbannt den tierischen Ernst und schafft eine unkonventionelle, heitere Gesellschaftlichkeit. Wir hoffen auf die bedeutenden Komponisten, die geistvolle Unterhaltungsmusik schreiben werden. Dann werden die starren Grenzen wieder fließend, Ernst und Heiterkeit werden wieder zu Aspekten des einen, ganzen Menschen.

Die Beschäftigung mit dem Volkslied und der Kunstmusik allein bewahrt die Jugend noch nicht vor dem Konsumdrang und der Nivellierung durch die Musikbetriebe. Auch Unterhaltung, Muße, Genießen, wollen gelernt sein. Die Schule braucht vernünftige Musik und Lehrer, die die Freude in der Musik aller Epochen auffinden und weitergeben. Auch die Gefahren, die im Wesen der Musik liegen, z. B. die hypnotisierende Kraft des Rhythmus, werden nur überwunden durch bewußte Begegnung mit ihnen.

Es wurde bereits gesprochen von der Musikanschauung des 19. Jahrhunderts. Für unsere Augen war sie beladen mit außermusikalischen Elementen. Die Begriffe des Heros, des Genies, des Meisters, der Primadonna — diese Bilder vergangener Kulturen, Schichtungen, Haltungen gehören nicht mehr in unsere Zeit. Interpretieren

sind Mitarbeiter, Komponisten Partner bei unser aller Bemühen, die Welt heller zu machen. Die Musik ist Spiel im ursprünglichen Sinne und in höchster Vollendung, Spiel des Geistes, der Seele und des Leibes, geformte, tönende Zeit. Was der Wissenschaftler durch immer tieferes Eindringen in die Geheimnisse der Natur entdeckt, das begegnet uns latent im Mikrokosmos jeden Kunstwerkes. Der Mensch ist ein Stück Natur, und sein Geist, seine Bestimmung für die Transzendenz bringen im Kunstwerk die Natur zur Erfüllung. Wird unser Leben ärmer durch ein so geartetes Musikverständnis? Bedeutet es nicht wieder eine Nivellierung? Ganz im Gegenteil. Es will objektiv sein und die geistige Freiheit achten. Hinter dieser Anschauung steht der Glaube an die Wahrhaftigkeit der Kunst. Die Wahrheit aber birgt das Gute und das Schöne. Auch das Böse und das Häßliche. Nur daß Böses und Häßliches nicht die ganze Wahrheit sind, sondern nur vorgeben, wahr zu sein. Denn unsere ganze Schöpfung zeugt von einer sinnvollen Ordnung. Das ist die Wahrheit. Wir brauchen für die Schule ein objektives Musikverständnis, das nichts in die Musik hineininterpretiert. Der Lehrer erzieht dadurch, daß er auswählt, dann aber hinter die Sache, den Stoff, das Werk zurücktritt. Die Mu-

sik verlangt und bildet die Geistes-, Gemüts- und Vitalkräfte des ganzen Menschen.

Wie sehr die Zeitgenossen der Atomphysiker im Kunstdenken der Vergangenheit verhaftet sind, das beweist ihr Verhältnis zur modernen Musik. Das Verlangen nach der Geborgenheit im ordo der polyphonen Form, nach klassischer Ausgewogenheit und Symmetrie, nach der späten Schönheit romantischer Daseinsfülle ist durchaus verständlich. Aber — und dasselbe gilt für den kritiklosen Schlagerkonsumenten — der geistige Rückzug auf die Musik der Vergangenheit macht den Hörer untüchtig für die Gegenwart, macht ihn höchstens zum Inhaber des Konsumglücks. Wenn ich die Wirkung der Postkutsche auf den Reisenden schätze, dann hilft es mir nichts, wenn ich der Postkutsche nachtrauere oder sie gar wieder einführen will. Ich muß ihre Werte auf den Kraftwagen übertragen. Echte Tradition setzt Beweglichkeit voraus, sie zielt stets in die Zukunft. Sie ist überhaupt nur möglich durch die Bejahung der Gegenwart. Die wirklich neue Musik beginnt mit der Schönberg-Webern-Nachfolge, also mit der seriellen und elektronischen Musik. Ihre Komponisten gewannen die größte Freiheit und unterwarfen sich doch strengen Gesetzen. Sie nehmen ihre Sache ernst. Aber sie übersehen bewußt natürliche Gegebenheiten und Voraussetzungen des Tonbereichs und der Hörfähigkeit des Menschen und schaffen damit reduzierte Musik. Die serielle Musik ist nicht die einzige moderne, und auch sie weist eindrucksvolle Stücke auf. Die Jugend muß mit der Klangwelt und den Kunstbegriffen unserer Zeit vertraut werden. Das gelingt von Anfang an sehr leicht durch kontinuierliche Gewöhnung.

Was kann nun die Musikerziehung leisten?

1. Sie bildet den Geschmack und erzieht zum urteilsfähigen Hörer.
2. Sie weckt ein zeitgerechtes Musik- und Kulturverständnis.
3. Sie befreit vom Konsumzwang und befähigt zur Auswahl.
4. Sie ermöglicht eine sinnvolle Freizeit- und Fei ergestaltung und schafft eine Grundlage für das gesellschaftliche Zusammenleben.
5. Sie erfaßt den gesamten Menschen mit allen seinen Kräften und dient damit der Persönlichkeitsbildung.
6. Sie führt zum aktiven Singen und Musizieren.

Man versucht heute, durch verstärkte politische Bildung aus den jungen Menschen verantwortungsbewußte Staatsbürger zu machen. Das geschieht vor allem durch Belehrung. Wer die oben zusammengestellten Ziele der Musikerziehung unter dem Gesichtspunkt der politischen

Bildung betrachtet, wird die Mängel reiner Belehrung und die eminent politische Bedeutung eines guten Musikunterrichts erkennen.

Wir brauchen eine kontinuierliche Musikerziehung für die ganze Jugend, ausreichende und festgelegte Stundenzahlen für den Musikunterricht, entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte (angefangen bei den Kindergärtnerinnen), staatlich subventionierten Instrumentalunterricht, Hilfe bei der Beschaffung von Instrumenten, eine Reihe von Schulen (Volks-, Mittel-, Oberschulen) mit betontem Fach Musik, Fachberater für Musik in allen für das Schulwesen verantwortlichen Stellen, zeitgerecht denkende und handelnde Kultusminister und eine kulturelle Breitenarbeit, die den Musikbetrieben das Leben schwer macht. Was andere Staaten, vor allem Ostblockländer, schon lange praktizieren, sollte unser Staat schon aus reinem Selbsterhaltungstrieb auch versuchen.

Die musikalische Arbeit an Aufbaugymnasien beweist, daß bei ausreichender Stundenzahl und geförderttem Instrumentalunterricht Leistungen und ein Bildungsziel erreicht werden können, die unseren Vorstellungen entsprechen. Dabei sind die Schüler der Aufbaugymnasien keine ausgesuchten Musikbegabungen. Die Leistungen in den anderen Fächern liegen nicht niedriger. Und für die ganze Ausbildung stehen nur sechs Jahre zur Verfügung. Das Aufbaugymnasium in Schwäbisch Gmünd beweist außerdem, daß für eine zeitgemäße, moderne Bildungsarbeit, vor allem für die Musikerziehung, nur die gemischte Schule in Frage kommt. Der Partnerschaft der Geschlechter im Leben muß die Partnerschaft in der Schule entsprechen.

Die Musik ist ein Fach unter Fächern. Zum Leidwesen der Schulbürokraten bricht sie ihrem Wesen nach immer wieder aus dieser Richtung aus, sie ist unbequem. Die Musik gehört zum Leben der Schule. Ob es ein Schulleben zur Zeit noch gibt? Oder nur noch organisierte Verabreichung von methodisch durchdachten Dosen von Wissen? Am Aufbaugymnasium durchdringt die Musik das ganze Schulleben, oder dieses entsteht vielmehr durch das Hineinwirken der Kunst in die Schularbeit. Eine solche Schule ist Kulturträgerin. Die musikalische Übung ist trotz Mühe eine Selbstverständlichkeit, der Vergleich mit den Mitschülern spornt an, der einzelne gewinnt Freude für sich, und die einzelnen finden in der Gemeinschaft des Singens und Musizierens zusammen, sie lernen Feste zu gestalten und zu feiern. Die Schüler wachsen in die Musik als Lebensäußerung hinein. Das Leben einer Schule aber steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers, der sich offen hält für jede Wirklichkeit.

Schwäbisch Gmünd und sein Aufbaugymnasium

Die Tradition von Schwäbisch Gmünd als Schulstadt ist 140 Jahre alt: Am 5. September 1825 wurde der erste Lehrkurs am neuen Katholischen Lehrerseminar (im ehemaligen Franziskanerkloster) eröffnet. Aus diesem Seminar haben sich dann sowohl die Pädagogische Hochschule wie auch das Staatliche Aufbaugymnasium entwickelt. Daß wir Gmünder bei dieser Tradition stolz sind auf das neue Heim des Aufbaugymnasiums, das man ruhig als eine der modernsten Internatsschulen der Bundesrepublik bezeichnen kann, ist natürlich. Deshalb ist es auch angebracht, daß aus Anlaß der Einweihung dieser weiträumigen Schulanlage eine Festschrift erscheint, in der aus berufener Feder für uns und für kommende Generationen dokumentarisch die Geschichte der Schule festgehalten ist.

Welch ein Wandel des die Erziehung der Jugend bestimmenden Geistes im Laufe der Zeit, besonders aber in den Jahrzehnten unseres Jahrhunderts erfolgt ist, wird dem Leser dieser Schrift

offensichtlich werden. Dieser Prozeß ist nicht abgeschlossen; wir befinden uns mitten in einer Entwicklung, die — wie es in der Natur der Sache liegt — für das Leben unseres Volkes in Gegenwart und Zukunft von entscheidender Bedeutung ist. Von der richtigen schulischen Erziehung der Jugend hängt letzten Endes das ideelle wie das materielle Wohl der einzelnen Menschen wie des ganzen Volkes ab.

Daß im Lehrprogramm des Aufbaugymnasiums die musische Erziehung so wichtig genommen wird (wie aus den beiden Aufsätzen von Hermann Kling und Walter Brändle hervorgeht), dürfte in Gmünd besonders interessieren.

Zum Schluß bleibt dem Chronisten noch die Pflicht, die Leistungen aller am Bau Beteiligten, der Architekten und Bauführer, der Firmen und Handwerker, die trotz der zeitweilig herrschenden Ungunst der Witterung die Bauten in rund zwei Jahren bezugsfertig hergestellt haben, auch an dieser Stelle lobend zu erwähnen. E. D.

Ausführung der Grab-, Beton-, Stahlbeton- und Maurerarbeiten am Wirtschaftsgebäude mit Verbindungsgang



GEORG BARTH KG

Bauunternehmung Hoch-, Tief-, Stahlbetonbau

Schwäbisch Gmünd, Wilhelmstraße 36/41, Telefon 27 89/58 47

WIR SORGEN IM Speisesaal und in der Küche, in Fest-, Turn- und Schwimmhalle sowie in den Dusch- und Umkleideräumen

FÜR GUTE LUFT

ARNOLD KEINATH KG.

Fabrik für luft- und wärmetechnische Anlagen

STUTTGART-ZUFFENHAUSEN - Talackerstraße 8-12 - Fernsprecher 871900

Heiteres aus den Erinnerungen eines Heimleiters

Heiterkeit ist der Himmel,
unter dem alles gedeiht.
Gift ausgenommen. Jean Paul

Wer jahrzehntelang Heimleiter einer Internatsschule ist, weiß mancherlei zu berichten, was mit dem Schulischen nur entfernt etwas zu tun hat. Da gibt es so viele Erlebnisse, die Gott sei Dank nicht immer ernster Art sind. Der unverbildete Mensch — und die Jugend ist im allgemeinen ja noch unverbildet — lacht gern. Die Schüler haben einen natürlichen Sinn für Humor und Situationskomik. Es ist deshalb auch verkehrt, das Lachen, das da plötzlich im Unterricht erklingt, weil irgendeiner — das kann auch der Lehrer sein — einen (oft unfreiwilligen) Witz gemacht hat, zu unterbinden. Auch solche „Unterbrechungen“ beleben den Unterricht und lokern auf.

Die nachstehenden Erinnerungen bilden einen bunten Strauß von Schüleraussprüchen und Aufsatzzitaten, die — will man sie recht verstehen — nicht als „Witze“ gewertet, sondern in ihrem schulischen Zusammenhang, das heißt als in den Ablauf des Unterrichts eingestreute Episoden angesehen werden müssen.

Ich prägte in der Klasse gerade die Schreibweise geläufiger Fremdwörter ein und fragte nach einem anderen Wort für „Landjäger“ (Gendarm). Ein Junge meinte „Peitschenstecken“ (Bezeichnung einer schwäbischen Dauerwurst).

Im Mathematik-Unterricht. Ich führte an der Tafel einen Beweis. Einem Jungen sah ich an, daß er nicht so recht folgen konnte. Deshalb fragte ich ihn: „Josef, kommst mit?“ — Sein Gesicht leuchtete auf, und strahlend fragte er: „Ja — wo na?“

Ein Schulneuling grüßte mich drei Tage lang auf das freundlichste: „Guten Morgen, Herr Schimmel“ — „Grüß Gott, Herr Schimmel“. Am vierten Tag kam er verlegen auf mein Zimmer und entschuldigte sich; er habe wirklich geglaubt, ich heiße „Schimmel“. Seitdem stelle ich mich den Neulingen immer mit meinem wirklichen Namen und mit meinem Spitznamen vor.

In der Pause traf ich einmal einen Schüler im Waschraum an, der sich vor dem Spiegel sorgfältig seine Haare ordnete und sich wohlgefällig betrachtete. Ich bewunderte ebenso wohlgefällig sein Spiegelbild und sagte: „Du bist in der Tat ein hübscher Junge.“ Antwort: „Ja, i han's au grad denkt.“

Selbstverständlich muß der Unterricht der altersbedingten Aufnahmefähigkeit der Schüler angepaßt sein. Da es aber immer Begabte und weniger Begabte geben wird, ist es nicht immer einfach, mit den richtigen Worten schwierigere Sachverhalte so darzustellen, daß es alle auch gleich begreifen. Als im Biologieunterricht einmal die ungeschlechtliche Vermehrung behandelt wurde, hatte ein aus einer Landgemeinde stammender Junge, dessen Eltern einen Bauernhof besaßen, dies nicht so recht mitbekommen. Ein gleichalteriger Kamerad erklärte ihm das Problem auf seine Weise mit folgenden Worten: „Ungeschlechtliche Vermehrung zum Beispiel wäre es, wenn du deiner Kuh einen Fuß rausreißt, ihn in den Boden steckst und nun wartest, bis eine Kuh dranwächst.“

Da das Winterwetter günstig war, wurde kurzfristig für Klasse 2 eine Skiwanderung angesetzt. Die Klasse war besorgt, ob der Turnlehrer schon darüber Bescheid wisse, daß er mit Skiausrüstung erscheinen soll. Aber die Turnlehrerin beruhigte die Klasse mit den Worten: „Ich habe den Turnlehrer schon umgezogen“. Natürlich wollte sie sagen, daß sie ihn schon entsprechend benachrichtigt habe.

Nach einer unangekündigten Klassenarbeit sagte ein Schüler zu mir: „Das hätte ich nicht gedacht, daß Sie heute eine Klassenarbeit bringen; gestern haben Sie noch so freundlich gelächelt.“

Eine Quelle stillen Schmunzeln können auch manche Schulaufsätze sein, wie diese Zitate beweisen:

Es war 1946; ich war damals 43 Jahre alt. Da schrieb ein Schüler in seinem Aufsatz: „Unser Klassenlehrer, Herr Müller, betritt den Unterrichtsraum, trotz seines Alters noch ungebeugt.“

„Der Mann warf drei Schaufeln Erde in das Grab, darnach seine Frau und die anderen Leute.“

„Meine Eltern suchten für die Ferien eine ruhige Gegend. Sie ließen sich in einem stillen Örtchen nieder.“
Ernst Müller

Seit über 50 Jahren



Eugen Zwisler

Papierhandlung
Schulartikel
Buchbinderei
Einrahmewerkstätte
Schwäbisch Gmünd
Münstergasse 8
Telefon 3205