

Pädagogische Architektur

Wege zu einer menschenwürdigen Schulgestaltung

Schriftliche Hausarbeit
im Rahmen der ersten Staatsprüfung
für das Lehramt für Sonderpädagogik,
dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen
an Schulen in Köln vorgelegt von:

Oliver Engel & Yasha Dahlmann

Bonn, den 17.10.2001

Gutachter: OSTR Dr. Theo Eckmann

Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Seminar für Sozialpädagogik

Seite

A Einleitung

1	Persönliche Einschätzung des Problems Schularchitektur	
1		
2	Anliegen der Arbeit	3
3	Aufbau der Arbeit.....	4

B Theoretische Grundlagen

1.	Historischer Abriss der Schulraumgestaltung	6
1.1	Pioniere der Schularchitektur - vom Mittelalter bis zur Neuzeit	7
1.2	Entwicklung der Schularchitektur in der jüngsten Vergangenheit	9
1.2.1	„Bausünden“ der 60er und 70er Jahre	9
1.2.2	Versuche der „Wiedergutmachung“ in den 80er und 90er Jahren.....	11
2.	Menschenbild und Anthropologische Grundlagen	13
2.1	Anthropologisches Orientierungsmodell (Johannes Schilling)	14
2.2	Bollnow	18
	2.2.1 Anthropologische Erörterung des Raumes	22
2.3	Komplexe Probleme erfordern komplexe Lösungen – der Systemisch- Ökologische Ansatz nach Bronfenbrenner.....	25
2.3.1	Der Ansatz.....	25
2.3.2	Fazit	28
2.4	Der organologische Architekturbegriff nach Kükelhaus	30
3.	Zur Relevanz von Architektur im pädagogischen Diskurs	37
3.1	Exkurs.....	39
3.1.1	Demokratie und Autonomie in der Schule als Grundlage einer tatsächlich menschengerechten Bauweise	39
3.1.2	Der Zusammenhang zwischen Architektur und Lerneffizienz	41
3.1.3	Wahrnehmungslernen nach Tausch und Tausch.....	42
3.1.4	Innenarchitektonische Gestaltungsmittel	43
3.1.5	Politik und Architektur „versus“ Schülerschaft	44
3.1.6	Schule als Ort öffentlichen Lebens und der Begegnung– ein Beitrag der Autoren zum wissenschaftlichen Diskurs	47
3.1.7	Fazit.....	49
3.2	Rittelmeyers Theorie des „Sensomotorischen Bau-Erlebens“	50
3.3	Die Waldorfpädagogik und ihre Schulen.....	56

3.3.1	Waldorfpädagogik	56
3.3.2	Zusammenhang zwischen Architektur und Pädagogik	59
4.	Aspekte des menschlichen Erlebens bzw. der Wahrnehmung von räumlichen Strukturen.....	62
4.1	Raum in Abhängigkeit von der individuellen Konstruktion von Realität.....	63
4.2	Die kindliche Entwicklung in Abhängigkeit vom Erleben räumlicher Gegebenheiten.....	64
4.3	Der Stellenwert multipler Umweltreize in Zeiten einseitigen Medienkonsums	68
4.4	Forderungen an eine moderne Schule – architektonisch wie didaktisch	70
4.5	Fazit	73
5.	Raumgestaltung	74
5.1	Licht	76
5.2	Farbe.....	82
5.3	Akustik	92
5.4	Materialien	94
5.5	Form.....	98
5.6	Außenraum.....	102
6.	Architektur als Dienstleistung	105
6.1	Die Rolle des Architekten bzw. der Architektin.....	106
6.2	Wege aus dem Dilemma	107
6.3	Gebäudeevaluation – ein Praxisbeispiel.....	109
6.4	Chancen und Hindernisse einer Zusammenarbeit von Laien und Experten bei der Konzeption von Gebäuden.....	112
6.5	Fazit	113
7.	Der 10-Punkteplan der Pädagogischen Architektur.....	114
C Evaluation von Schularchitektur in der Praxis		
8.	Theoretische Überlegungen zur Auswertung der erhobenen Daten.....	117
8.1	Die Methode	118
8.2	Die Untersuchungsgruppe und die Durchführung der Interviews	120
8.3	Die Fragestellungen.....	121
8.4	Auswertung und Analyse	122
9.	Schultyp „Erfurt 2“ – Die Hundertwasserschule	124
9.1	Entstehungsgeschichte des „Hundertwasser-Projekts	125
9.2	Kurze Beschreibung der Schule	127
9.3	Identifikation mit der Schule als Stützpfiler einer sozialen Erziehung	129
9.4	Die Möglichkeit zu Rückzug und unbeobachteten Aktivitäten	

als grundlegendes Bedürfnis von SchülerInnen.....	131
9.5 Schulen dürfen nicht perfekt sein.....	133
9.6 Einbettung der architektonischen Besonderheit in ein stimmiges Gesamtkonzept.....	135
9.7 Und wer soll das bezahlen?	136
9.8 Back to nature.....	137
9.9 Fazit.....	138
10. Stiftung Rotegg für Körperbehinderte – Bilanz eines architektonischen „Meilensteins“ 20 Jahre nach Grundsteinlegung	139
10.1 Beschreibung des schulischen Konzeptes und des Schulkomplexes	139
10.2 Die Quelle allen Lebens – Licht als Garant für eine angenehme Lern- und Lebensatmosphäre.....	142
10.3 Natürliche Materialien stimulieren durch ihre organische Struktur Körper und Geist.....	145
10.4 Demokratie und Einbettung in ein schlüssiges Gesamtkonzept als Grundlage menschengerechter Architektur	149
10.5 Schulen dürfen nicht perfekt sein.....	153
10.6 U-Bahn-Ambiente oder Hort des Organischen.....	155
10.7 Besonderheiten und vorbildliche Aspekte.....	157
10.8 Fazit.....	159
11. Freie Waldorfschulen und andere Beispiele	162
11.1 Freie Waldorfschule Offenburg	162
11.1.1 Architektur der Schule	162
11.1.2 Besonderheiten der FWO	164
11.1.3 Ist die FWO ein gutes Beispiel für eine menschengerechte Architektur?.....	167
11.2 Weitere Beispiele verschiedener Waldorfschulen.....	171
11.2.1 Waldorfschule in Köln-Chorweiler	171
11.2.2 Johannesschule in Bonn.....	173
11.2.3 Rudolf Steiner Schule Düsseldorf.....	174
11.3 Zwei weitere Schulbeispiele	175
11.3.1 Theodor Heuss Realschule in Leverkusen-Opladen	175
11.3.2 Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck.....	177
11.3.2.1 Beschreibung der Schule	177
11.3.2.2 Die EGG in Bezug zum 10-Punkte-Plan.....	180
11.3.2.3 „Fels“ – eine Besonderheit der EGG.....	183
12. Fünfundzwanzig „pädagogisch wertvolle“ Schulneubauten im internationalen Vergleich	184
12.1 Matrix.....	185
12.2 Auswertung	191
12.3 Fazit.....	195
13. Die Problematik des Schulbaus aus Sicht der Verwaltung	196
13.1 Ergebnisse des Interviews	197
13.2 Fazit.....	200
14. Zusammenfassung	201

15. Ausblick.....	203
-------------------	-----

<u>Literaturverzeichnis.....</u>	206
---	------------

<u>Abbildungsverzeichnis.....</u>	210
--	------------

Anhang

Die vorliegende Arbeit wurde von Herrn Yasha Dahlmann und Herrn Oliver Engel gemeinsam angefertigt.

Die einzelnen Kapitel und Unterpunkte wurden teilweise in eigenständiger Arbeit und teilweise gemeinsam erarbeitet. Zur Feststellung der individuellen Leistungen der beiden Autoren wird im Folgenden eine Auflistung der einzelnen Kapitel und ihrer jeweiligen Urheber gegeben:

Folgende Kapitel wurden von Herrn Dahlmann verfasst:

2.1	11	(11.1 bis 11.3.2.3)
2.2		sowie 2.1.2
3.3		(3.3.1 bis 3.3.2)
5.		(5.1 bis 5.6)

Folgende Kapitel wurden von Herrn Engel verfasst:

1.1	6.	(6.1 bis 6.5)
1.2	8.	(8.1 bis 8.4)
2.3	9	(9.1 bis 9.9)
2.4	10	(10.1 bis 10.8)
3.1	12	(12 (12.1 bis 12.3)
3.2	13.	(13.1 bis 13.2)
4.		(4.1 bis 4.5)

Folgende Kapitel wurden in gemeinsamer Arbeit erstellt:

A	(Einleitung)	7.	(10-Punkteplan)
14.	(Zusammenfassung)	15.	(Ausblick)

A Einleitung

1. Persönliche Einschätzung des Problems Schularchitektur

„Ach das ist doch bloß ´ne Schule, da muss man doch nicht so´n Aufwand betreiben...“

Solche und ähnliche Aussagen bekamen wir des öfteren zu hören, wenn wir Bekannten oder Eltern von unserem Vorhaben berichteten, eine wissenschaftliche Arbeit zur Architektur schulischer Gebäude verfassen zu wollen. Dass aber alleine die äußere Erscheinungsform eines Gebäudes durchaus ‚Ein-Druck‘ auf den Betrachter bzw. den Menschen, der sich tagtäglich darin aufhält oder aufhalten muss, machen kann, verdeutlicht nicht nur das folgende Zitat, welches den Bau der Neuen Reichskanzlei in Berlin durch den Architekten Albert Speer beschreibt. Durch ihren historischen Kontext veranschaulicht diese Passage sehr deutlich, dass Architekten nicht nur *irgendwelche* Gebäude entwerfen, sondern durchaus wissen, welche Wirkung ihre Werke haben können.

„Von der Flügeltür am Eingang bis zum Schreibtisch Hitlers an der gegenüberliegenden Seite waren etwa 15 Meter zu durchqueren, und die psychologische Überlegung ging dahin, jeden Besucher, den die endlose Marmorgalerie noch nicht mit dem gehörigen Schauer erfüllt hatte, hier endlich in der Annäherung an den Führer, in eine Art lähmende Mutlosigkeit zu versetzen.“
(Fest1999, S. 146)

Auch ein Blick in unsere alltägliche Gegenwart genügt, um zu erkennen, dass mit teilweise erheblichem finanziellen Aufwand versucht wird, mittels Architektur die Menschen zu beeindrucken, ihre Aufmerksamkeit zu erregen oder ihnen das Gefühl zu vermitteln, ihr Geld in qualitativ hochwertige Waren zu investieren. Futuristisch anmutende Autohäuser oder opulente Einkaufspassagen sind nur zwei Beispiele für die Überzeugung vieler Verantwortlicher, mit Hilfe einer ansprechenden Architektur, dem Besucher, Kunden oder Geschäftspartner imponieren und ihn vielleicht sogar beeinflussen zu können. Aber nicht nur kommerzielle Bauten

spiegeln den Einfluss auf Menschen wider, den man der Architektur offensichtlich zutraut.

Museen können hierfür ebenfalls als exemplarisch herangezogen werden. Sie erfüllen zwar häufig auch repräsentative Zwecke für den jeweiligen Staat oder eine Stadt, bestechen aber bei gelungener Ausführung vor allem dadurch, dass es der Architekten verstand, eine räumliche Struktur zu kreieren, die möglichst perfekt auf die auszustellenden Exponate zugeschnitten ist und sie, im wahrsten Sinne des Wortes, im besten Licht erscheinen lässt. Das Haus der Geschichte in Bonn kann in diesem Zusammenhang als äußerst gelungenes Beispiel genannt werden. Hier werden dem Besucher sehr eindrucksvoll die Möglichkeiten vor Augen geführt, die sich aus einem intelligenten Zusammenspiel zwischen museumspädagogischer Intention und ihrer Betonung durch die räumlichen Strukturen eröffnen. Am deutlichsten wird die Effektivität solcher Maßnahmen vielleicht, wenn man sich einmal vorstellt, dieselben Artefakte lieblos nebeneinander aufgereiht in den Räumen eines tristen, schlecht beleuchteten Vorstadthochhauses betrachten zu müssen. Sicherlich würden sie dadurch den größten Teil ihrer Faszination einbüßen.

All dies sei aber nur einleitend erwähnt, um zu verdeutlichen, dass es sich bei einer Arbeit, die sich mit ‚*Pädagogischer Architektur*‘ auseinandersetzt nicht um eine exotische Gedankenspielerlei pädagogisierender Lehramtsanwärter handeln muss, sondern, dass sich dahinter durchaus ein realistischer und realisierbarer Ansatz verbirgt.

Denn es drängt sich natürlich die Frage auf, warum, wenn also Architektur wirklich einen einflussnehmenden Faktor für die menschliche Empfindung darstellt, dieser Einfluss ausgerechnet vor den Toren der Schulen halt machen sollte.

Vielmehr scheint es dringend notwendig, eine Institution wie die Schule, die ja für Kinder und Jugendliche in erheblichem Maße prägend ist, nach Konzepten zu bauen oder auch umzugestalten, die einen möglichst positiven Einfluss auf das bewusste und unbewusste Empfinden der Schülerinnen und Schüler haben. Wahrscheinlich dürfte es nicht all zu abwegig sein, zu behaupten, dass ein ‚kleines‘ Kind von den trostlosen Betonkorridoren mancher Schulen genauso eingeschüchtert werden kann wie der ‚große‘ Botschafter einer ausländischen Macht es von der endlosen Marmorgalerie Hitlers gewesen sein dürfte.

2. Anliegen der Arbeit

Beinahe jeder kennt aus eigener Erfahrung das Phänomen, dass man sich in gewissen Räumen nicht wohl fühlt. Oft scheint es jedoch schwierig, die Gründe hierfür zu benennen oder besser gesagt: Das unbehagliche Gefühl, welches viele Gebäude vermitteln, dürfte angesichts der allgegenwärtigen architektonischen Realität einen solch festen Platz in unserem Alltag gewonnen haben, dass es nur noch unterbewusst wahrgenommen wird. Gerade in dieser latenten Abneigung gegen dominierende Umweltfaktoren sehen wir eine Gefahr für das gesellschaftliche Gefüge im Allgemeinen und einen gewichtigen Hemmfaktor für eine erfolgreiche Wissensvermittlung an Schulen im Speziellen. Eine Gesellschaft, die sich nicht wohl „in ihrer Haut“ fühlt wird es schwer haben, soziale Umgangsformen auszubilden, die auf einem entspannten und harmonischen Miteinander basieren. In gleicher Weise dürften auch Schulgebäude, die keine Akzente im alltäglichen Einheitsbrei von Beton und Kunstlicht setzen, diese Tendenzen höchstens forcieren.

Aber gerade eine Gesellschaft, die immer stärker von Individualisierungstendenzen und einem zunehmenden zwischenmenschlichen Konkurrenzdruck dominiert wird, in der sinnliches Erleben und primäre Erfahrungen immer mehr auf den Konsum sekundärer Fertigprodukte reduziert werden, sollte bestrebt sein, gerade ihren jüngsten Mitgliedern eine Alternative hierzu zu bieten.

Wir gehen deshalb davon aus, dass es **unter anderem** der Schule als derjenigen Einrichtung, die die Kindheit des Menschen dominiert wie keine zweite, obliegt, Strukturen zu schaffen, in denen sich Kinder und Jugendliche gerne bewegen und gegebenenfalls auch über die reguläre Unterrichtszeit hinaus freiwillig länger aufhalten möchten. Denn moderne Bildung darf sich nicht nur auf die reine Wissensvermittlung beschränken – in einer hochkomplexen Welt wie der unsrigen kann die alleinige Konzentration auf Faktenwissen keine ausreichende Orientierung mehr bieten. Die Ausbildung zu einer integrierten Persönlichkeit und kritischem Denken müssen daneben als mindestens gleichberechtigte Bildungsziele angesehen werden. Aber gerade solch sensible Bereiche wie die kindliche Persönlichkeit und ihre Entwicklung erfordern eine Umgebung, die nicht nur durch ihre Inhalte Halt gibt sondern auch durch ihre äußere Erscheinungsform Vertrauen und Geborgenheit

vermittelt und durch eine Vielzahl sinnlicher Reize Anregung bietet, die Welt zu erforschen und ein Gefühl für ihre Zusammenhänge zu gewinnen.

Aus dem bisher Gesagten leiten wir die Schlussfolgerung ab, dass die Aufgaben einer modernen Bildungspolitik in den architektonischen Manifestationen einer veralteten Pädagogik nicht mehr zu bewältigen sind.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, Argumente zu finden, die obige These stützen und diese in eine Form zu bringen, die im Verbund mit anderen gesamtgesellschaftlichen Maßnahmen vielleicht dazu beitragen kann, neue Perspektiven des Zusammenlebens zu schaffen.

3. Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit (Teil B) soll zunächst ein theoretisches Gerüst gezimmert werden, auf dessen Grundlage sich der daran anknüpfende Praxisteil (C) schließlich der schulischen Realität widmen wird.

In Kapitel 1 werden wir uns dem Thema „Pädagogische Architektur“ mittels einer historischen Betrachtung des Schulbaus an sich nähern, um im Anschluss daran vier Autoren zu Wort kommen zu lassen, die das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis vom Menschen beschreiben. Des weiteren soll das Thema aber auch aus dem pädagogischen Blickwinkel betrachtet und soll in Bezug auf den Aspekt der Raumwahrnehmung hin untersucht werden. Welche Konsequenzen das bis dato Gesagte für einzelne architektonische Gestaltungselemente hat, wird in Kapitel 5 untersucht.

Unter Punkt 6 findet zum ersten Mal ein Exkurs in die architektonische Praxis statt. Hier wird die konkrete Evaluation eines Gebäudes vorgestellt sowie der psychologischen Sicht der Dinge Gehör geschenkt.

All dies mündet dann in den sogenannten „10-Punkteplan der Pädagogischen Architektur“, der noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung bündelt und in einer Art Forderungskatalog vereint.

Teil C widmet sich, wie bereits angedeutet, der Evaluation einiger ausgewählter Schulbauten. Zu diesem Zweck wurden etliche Interviews mit unterschiedlichsten Personen geführt, die direkt oder indirekt etwas mit dem Phänomen Schulbau zu tun haben, bzw. davon betroffen sind. Diese breitgefächerte Erhebung hat zum Ziel, den Untersuchungsgegenstand von so vielen Standpunkten wie möglich aus zu betrachten und somit zu einer relativ objektiven Einschätzung zu gelangen.

Aus Gründen der wissenschaftlichen Nachprüfbarkeit sind die Interviews im Anhang in Form einer Abschrift komplett nachzulesen. Aber nicht nur aus diesem Grunde dürfte es interessant sein, die niedergeschriebenen Gespräche in ihrem Zusammenhang zu lesen - sicherlich wird auch die ein oder andere Interpretation des Gesagten somit noch deutlicher.

Aus stilistischen Gründen, wie auch aus dem Bestreben heraus, dogmatische Stereotypen möglichst vermeiden zu wollen, werden wir im Laufe der vorliegenden Arbeit die geschlechtsspezifische Benennung von Personen und Berufen relativ variabel gestalten. Grundsätzlich sehen wir in der Verwendung des großen „Binnen-I“ ein probates Mittel, einen Beitrag zur immer noch nicht gänzlich in den Köpfen verankerten Gleichstellung von Mann und Frau zu leisten, glauben aber, dass der weniger strenge Gebrauch dieser Form, zu einer insgesamt größeren Akzeptanz führt. Abgesehen davon erlauben manche Formulierungen aus rein ästhetischen Gründen kein Binnen-I.

B Theoretische Grundlagen

1. Historischer Abriss der Schulraumgestaltung

Die Notwendigkeit einer geschichtlichen Würdigung ergibt sich unserer Auffassung nach aus der Überzeugung, dass man die Zukunft nur dann positiv gestalten kann, wenn man sich der Vergangenheit bewusst ist und es versteht, aus ihrem Verlauf die richtigen Schlüsse zu ziehen. So haben sich für uns in der Beschäftigung mit der Historie zwei wesentliche Faktoren herauskristallisiert:

Zum einen ist dies die ganz allgemeine Erkenntnis, dass grundlegende Entwicklungen selten von heute auf morgen stattfinden, sondern meistens einen prozesshaften Charakter haben. Von daher müssen auch Enttäuschungen und Rückschritte einkalkuliert werden, wenn man sich an die schwierige Aufgabe wagt, die schulische - und vielleicht nicht nur diese - Architekturlandschaft verändern zu wollen. Aus dem Wissen um die Relativität temporärer Ereignisse lässt sich in unseren Augen aber eine Menge Optimismus schöpfen und die Hoffnung, dass auch der momentane Zustand nicht für die Ewigkeit zementiert bleiben muss.

Zum anderen sehen wir eine dringende Notwendigkeit darin, vor allem den Ereignissen der jüngsten Vergangenheit Beachtung zu schenken, da gerade die baulichen Ausprägungen der 60er und 70er Jahre bis in die Gegenwart hinein wirken und die architektonische Schullandschaft noch immer unangefochten dominieren. Die Suche nach einer Lösung der gegenwärtigen Probleme ohne das Wissen um gerade diese Epoche ist wahrscheinlich gleichzusetzen mit dem Versuch, ein Haus zu bauen, indem man mit der Konstruktion des Daches beginnt.

In diesem Sinne möchten wir diese kurze Einleitung mit einem Zitat von Gustav Flaubert beenden, der da sagte:

„Indem wir die Geschichte ignorieren, verleugnen wir gleichzeitig unsere eigene Zeit.“

1.1 Pioniere der Schularchitektur – vom Mittelalter bis zur Neuzeit

„Die Schule selbst soll eine liebliche Stätte sein, innen und außen eine Augenweide. Drinnen sei ein helles, reines Zimmer, ringsherum mit Bildern geschmückt. Draußen aber sei bei der Schule zunächst ein freier Platz -... aber auch ein Garten, wohin man die Schüler bisweilen schicken soll und wo man ihre Augen sich am Anblick der Bäume, Blumen und Kräuter weiden lassen soll.“ (COMMENIUS, Jan Amos, „Didakta Magna“, 17. Kapitel, 1632)

Mit dieser und ähnlichen Forderungen durch den „Urvater“ der Erziehungswissenschaften gelang dem Abendland, zumindest theoretisch, der Sprung aus dem didaktisch-pädagogischen Mittelalter in die Neuzeit. Die praktische Umsetzung seiner Ideen ließ allerdings noch einige Jahrhunderte auf sich warten. Was aber nichtsdestotrotz bemerkenswert erscheint, ist die Tatsache, dass selbst diese ersten Ansätze zur Humanisierung des Bildungswesens die Ahnung um den Zusammenhang zwischen der äußeren Gestalt des Lernortes und dem Lehren und Lernen erkennen lassen.

Zwar erhob Johann Fürnbach der Ältere (bei STEINER 1999 Furtenbach geschrieben) nur 18 Jahre später ähnliche Forderungen und widmete diesem Komplex mit seiner 1649 veröffentlichten Schrift „Teutsches Schulgebäu“ sogar ein komplettes Buch, doch auch er konnte sich mit seinen Erkenntnissen nicht durchsetzen. Vielmehr sollte es bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts dauern, bis seine Ideen bezüglich des Raumklimas und der Ausrichtung der Klassenräume zur Sonne hin von Dr. med. B.C. Faust in dessen „Sonnenbaulehre“ wieder aufgegriffen wurden. Auch Baurat Vorherr lässt sich um 1830 von diesen Gedanken inspirieren und sorgt mit seinen „Entwürfen zu 10 Landschulgebäuden“ für eine erste Umsetzung der Theorie in die Praxis. Nicht zu vergessen sei hierbei natürlich Maria Montessori, die z.B. das Fach Mathematik nicht bloß *in* einem Raum unterrichtet wissen wollte, sondern den Raum an sich dergestalt zu strukturieren gedachte, dass er schon durch seine bloßen räumlichen Gegebenheiten zu *„mathematischem Denken und Handeln provozieren sollte“* (STEINER 1999, S.22). Aber diese Bemühungen konnten nicht verhindern, dass sich das preußische Deutschland meist mit repräsentativen ‚Schulkasernen‘ schmückte und auf die pädagogische Wirkung eines militärischen Hierarchiegefälles zwischen Lehrer und Schülern,

festgeschraubter Tisch- und Stuhlreihen sowie enger und bewusst einschüchternder Klassenräume setzte (BUDDE / THEIL 1969, S.19). In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass diese heute als ‚Schulkasernen‘ bezeichneten Gebäude damals unter dem stolzen Titel „*Schulpaläste*“ firmierten und als Sinnbild für die „*hohe kulturelle Bedeutung der Schule*“ (KLÜNKER in MITTER 1994, S.6) galten.

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders in den 20er Jahren wird eine Tendenz zur Abkehr vom streng wilhelminischen Schultyp des Industrialisierungszeitalters erkennbar. Als einflussreiche architektonische Strömungen nennt STEINER (1999, S. 24) hierbei z.B. die Einflüsse der Gartenstadtbewegung oder der Neuen Sachlichkeit, die etwa Aspekte wie Belüftung und möglichst natürliche Lichtverhältnisse in die Planung von Schulbauten einfließen ließen. Überhaupt gewann die Natur als Quelle geistigen und körperlichen Wohlbefindens einen erheblichen Stellenwert bei vielen Verantwortlichen, die sich mit der Planung und Erbauung von Schulgebäuden befassten. Ziel war es plötzlich, eine Atmosphäre zu schaffen, die nicht mehr von Drill und Unterordnung bestimmt war, sondern vielmehr Freundlichkeit und Lebensfreude schaffen sollte.

In diesem Zusammenhang sei natürlich auch auf Rudolf Steiner und seine Waldorfpädagogik verwiesen, die sich, zumindest theoretisch, ebenfalls seit den 20er Jahren um eine bewusste Gestaltung von Schulgebäuden bemüht. Als repräsentative Bauten dieser Epoche können beispielsweise das Goetheanum bei Basel oder De Vrije School in Den Haag herangezogen werden. Allerdings konzentrierte man sich damals eher auf die Verbreitung der pädagogischen Konzepte und ging erst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg dazu über, die architektonischen Ideen Steiners konsequent in die Realität umzusetzen (vgl. RAAB 1982, S.32).

All diese Tendenzen, die sich natürlich nicht in allen Schulneubauten der Weimarer Republik widerspiegelten, fanden durch die Machtübernahme Hitlers ein jähes Ende, konnten aber nach dem Krieg in der BRD relativ schnell wieder Fuß fassen. Bedingt durch die enormen Zerstörungen während des Krieges kam es in der Nachkriegszeit zu einem gewaltigen Bedarf an Schulneubauten. Dabei orientierte man sich häufig an den Ideen der 20er Jahre und verhalf den Gestaltungselementen der Reformschulen somit zu einer Renaissance. Vor allem der von F. Schuster geprägte Stil einer zweistöckigen Schule mit zweiseitigem Lichteinfall in die Klassenräume wurde wiederbelebt und als „Schustertyp“ bis in die 60er Jahre

hinein in vielen Variationen gebaut. Auch lässt sich zu dieser Zeit zum ersten Mal die Tendenz erkennen, die Gestaltung von Schulen nicht allein den Architekten zu überlassen, sondern im interdisziplinären Verbund von Pädagogen, Architekten und Verwaltungsbeamten nach baulichen Lösungen zu suchen, die dem „*Wesen des jungen Menschen...*“ (KLÜNKER in MITTER 1994, S. 8) entgegen kommen. Auch Pestalozzis Begriff der „*Schulwohnstuben*“ wird reaktiviert und hält Einzug in die Diskussion um ein möglichst kindgerechtes Bauen. KLÜNKER gibt allerdings zu bedenken, dass sich die theoretische Bearbeitung dieses Themas eher oberflächlich gestaltet und eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung nicht stattfindet. Trotzdem halten wir diesen Punkt für erwähnenswert, da es schon als Fortschritt zu werten ist, dass man sich gerade in dieser von Not und Notwendigkeiten geprägten Epoche die Zeit für Schulbaukongresse (ab 1948) und vergleichsweise ‚zweitrangige‘ Themen wie Schularchitektur nahm.

1.2 Entwicklung der Schularchitektur in der jüngsten Vergangenheit

1.2.1 ‚Bausünden‘ der 60er und 70er Jahre

Natürlich sind die erwähnten theoretischen Modelle und ihre Verwirklichung in den 50ern nicht unbedingt als revolutionär zu bezeichnen, aber im Gegensatz zu dem was gegen Ende der 60er und im Laufe der 70er architektonisch erdacht und umgesetzt wurde nehmen sich diese als geradezu progressiv aus. In beinahe völliger Abkehr von den Idealen der Nachkriegszeit huldigte man nun einem Schultypus, der, korrespondierend mit einer Epoche nahezu grenzenloser Technikgläubigkeit, nur an seiner multifunktionellen und nutzungsintensiven Wirtschaftlichkeit gemessen wurde. Als bezeichnend kann hierbei ein Zitat von BUDDE/THEIL herangezogen werden, die in ihrem 1969 erschienen Buch zum Schulbau forderten, die „...*Schule aus ihrem grünen Ghetto herauszuholen...*“ und sich mehr von Faktoren wie Effizienzsteigerung und Einsparpotentialen leiten ließen, als von humanistischen Ideen. Eine Einbettung der Schule ins Grüne sei zwar weiterhin

wünschenswert, aber vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Notwendigkeiten seien solche Forderungen meist zu verwerfen.

Hinzu kommt die Tendenz zur Auflösung des Stammklassenprinzips und die damit verbundene Mehrfachnutzung der Räume. Außerdem ging der bildungspolitische Trend der ausgehenden 60er Jahre eindeutig in Richtung riesiger Schulzentren, die nach außen vor allem durch ihre schiere Größe und Kompaktheit beeindruckten. Diese monumentale Bauweise hatte unter anderem zur Folge, dass Räume, die im Inneren solcher Betonklötze liegen, künstlich belichtet und klimatisiert werden müssen.

Laut KLÜNKER ist zu dieser Zeit auch eine regelrechte Flut wissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Thema Schulbau festzustellen, die sich primär durch *„fachspezifische Untersuchungen von Detailproblemen“* (KLÜNKER in MITTER 1994, S.10) und eine immer abgehobenere Fachsprache auszeichnen. Gerade diese beiden Punkte verdienen besondere Beachtung: zum einen ist es gerade die übermäßige Detailversessenheit, die Planern und Architekten oft den Blick auf den großen Zusammenhang verstellt, und zum anderen dürfte mit der Abkehr von der, in den 50er Jahren noch geforderten, Allgemeinverständlichkeit architektonischer Arbeitsweisen ebenfalls ein Grundstein für die folgende ‚Epoche der Planungsfehler‘ gelegt worden sein. Zumindest korrespondiert diese von KLÜNKER (1994) festgestellte Kluft zwischen einer verwissenschaftlichen Fachsprache und einer Laiensprache, die untereinander nicht kompatibel sind, auch mit den Erkenntnissen und Forderungen von SOMMER (siehe auch Kapitel 6).

Als bezeichnend und eigentlich keiner weiteren Kommentierung bedürftig sei hier ein Zitat aus der Veröffentlichung *„Schulbaubuch – Analyse, Modelle, Bauten“* aus dem Jahre 1976 herangezogen, nachdem für die Berechnung des Flächenbedarfs beispielsweise *„bedarfsbezogene pädagogisch-organisatorische Daten ... mit Hilfe der Bezugseinheit „Schülerplatz“ in flächenbezogene Anforderungen“* zu transformieren seien (KLÜNKER in MITTER 1994, S.11).

Diese, meist von Universitäten durchgeführten, Arbeiten befassten sich zwar durchaus mit Fragen der Beleuchtung, der Materialien, der Lüftung oder des Schalls, waren aber stets darauf bedacht, individuelle, die Besonderheiten der einzelnen Schüler berücksichtigende Faktoren zu negieren und möglichst Herangehensweisen zu wählen, die exakte und quantifizierbare Ergebnisse versprachen.

Natürlich provozierten solche grundlegenden Neuerungen im Schulbau auch die Frage nach deren pädagogischen und architektonischen Auswirkungen und zogen eine Reihe wissenschaftlicher Studien nach: Eine relativ frühe Untersuchung der „Arbeitsgruppe Schulbau“ der Technischen Hochschule Darmstadt aus dem Jahre 1971 kam beispielsweise mit Hilfe einer umfangreichen brieflichen (!) Befragung mehrerer Direktoren, Architekten und Schulbauinstitute in den USA zu dem Ergebnis, dass *„weder Vollklimatisierung, ... , [oder] künstliche Beleuchtung bei wenigen oder keinen Fenstern“* als schädlich eingestuft werden. *„Lediglich bei der Frage, ob das Tageslicht besondere, für die Gesundheit notwendige Eigenschaften besitze, räumen einige Antworten ein, dass dies zwar nicht empirisch erwiesen, aber möglich sei.“* (KLÜNKER in MITTER '94, S. 11). Dieser wahrscheinlich doch etwas allzu blauäugigen oder sogar ideologisch verblendeten Sichtweise folgten einige Jahre später etliche Untersuchungen, die um die Benennung der evident gewordenen Nachteile einer solchen Bauweise nicht mehr herum kamen: die Unerträglichkeit fensterloser Räume und die nachweisbare Zunahme von Schmierereien und Zerstörungen an Schulen sind hier nur zwei Aspekte, die KLÜNKER nennt. Noch weiter geht KÜKELHAUS, der in seiner Schrift „Organismus und Technik“ von 1971 die sogenannte (sog.) „Weiße Hölle“, eine völlig fenster- und farblose, komplett in weiß gehaltene ‚Neon- und PVC-Schule‘ in New York, beschreibt. Solche und andere, „zum Wohle“ der Schülerinnen und Schüler bewusst ergriffenen, Maßnahmen führten im Laufe der Zeit zu Neurosen, Phobien, Aggressionen und Entwicklungsstörungen bei den Kindern sowie psychischen wie physischen Krankheiten bei den Lehrern (vgl. S.56).

Natürlich stellt eine solche Schule ein extremes Beispiel dar, aber der Schluss dürfte wahrscheinlich relativ naheliegend sein, dass somit auch weniger extreme Bausünden nicht ohne Auswirkungen auf das Lehren und Lernen, sowie das allgemeine Wohlbefinden der Betroffenen bleiben.

1.2.2 Versuche der „Wiedergutmachung“ in den 80er und 90er Jahren

Als eine der ersten Veröffentlichungen, die sich von diesem Denken abwendet und versucht, neue Wege in der Gestaltung von Schulen zu beschreiten, kann das Positionspapier „Empfehlungen im Schulbau“ von A. ASZTALOS herangezogen

werden. ASZTALOS fordert als Referent für Schulbaufragen im niedersächsischen Kultusministerium schon 1981, Schulen als Bauwerke zu konzipieren, die *„durch logische und funktionsgerechte Raumfolgen, vielfältige Bau- und Raumformen, einen ideenreichen Ausbau, differenzierte Farbgestaltung und Materialwahl in Maßstab und Struktur auf die Schüler“* (ASZTALOS zit. nach MITTER 1994, S14) abgestimmt sind. Erstmals wird hier auch auf das kindliche Raumerleben eingegangen und in den Architekturzeitschriften tauchen mitunter Worte wie ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Geborgenheit‘ auf. Ebenso halten die, von KÜKELHAUS schon Anfang der 70er Jahre postulierten, Schlagworte vom Sinnlichen oder Organischen immer mehr Einzug in den Wortschatz der Architekten und anderweitig verantwortlicher Personen. Darüber hinaus erhalten auch die wissenschaftlichen Publikationen und Forschungsansätze eine völlig neue Qualität: Plötzlich werden Faktoren wie *„Die Wahrnehmung und Beurteilung baulicher Umwelt durch Kinder“* (KLÜNKER in MITTER 1994, S. 15) oder die Korrelation zwischen baulicher Realität und Aggression untersucht (z.B. KLOCKHAUS/MORBEY 1986). Das bedeutet also, dass der wissenschaftliche Diskurs nun viel mehr von der kindlichen Perspektive des Problems geprägt wird, als dies bislang der Fall war. Was KLÜNKER allerdings zu bedenken gibt, ist das Faktum, dass sich trotz aller pädagogischen Gedankenspiele noch immer relativ wenige Schulneubauten finden lassen, bei denen die Schüler tatsächlich aktiv im Planungsprozess beteiligt waren oder sind. Ein Manko, dessen Behebung an vorderster Stelle aller ‚Reformbemühungen‘ stehen sollte.

Des Weiteren muss man sich natürlich auch der Tatsache bewusst sein, dass sich all diese positiven Tendenzen zwar sehr löblich ausnehmen und durchaus bedeutsame Schritte auf dem wissenschaftlichen Wege darstellen, die Zeit der massenhaften Schulneubauten allerdings vorbei ist und die allergrößte Zahl der Schülerinnen und Schüler auch weiterhin in den baulichen 70er-Jahren werden lernen und leben müssen! Deshalb darf auch ein wichtiger Aspekt der Schulbaugestaltung nicht außer Acht gelassen werden: nämlich die Möglichkeit, bestehende Schulen zu renovieren und dabei umzugestalten (siehe auch Kapitel 9). Wahrscheinlich dürfte dies in den meisten Fällen die realistischere, weil kostengünstigere, Alternative darstellen. Trotz alledem lassen sich mittlerweile eine beachtliche Anzahl pädagogisch äußerst gelungener Schulneubauten in der ganzen Welt als mutmachende Beispiele anführen (siehe Kapitel 12).

Mit der Präsentation und Bewertung einiger dieser Schulen am Ende unserer Arbeit wollen wir den Kreis schließen und uns im Folgenden zunächst den Möglichkeiten und vielleicht auch den Utopien moderner Schularchitektur von der theoretischen Seite her nähern.

2. Menschenbild und Anthropologische Grundlagen

Um einen Raum mit seinen Strukturen, seinen Wänden und Farben, seiner Form erleben zu können, muss man den Menschen verstehen, der diesen Raum benutzt bzw. in Anspruch nimmt.

Die Anthropologie setzt sich mit dem Wesen des Menschen auseinander, sie versucht, diesen zu verstehen, wirft die Frage auf, wie und warum er genau so funktioniert wie er funktioniert und versucht schließlich, diese Frage zu beantworten.

Wir glauben, dass bei der Planung und Gestaltung von Schulgebäuden und Schulräumen anthropologische Aspekte zwingend berücksichtigt werden müssen, weil ein Raum immer einen Bezug zum Menschen beinhaltet.

Bei vielen Schulgebäuden ist es offensichtlich, dass die Architekten und Auftraggeber kaum ein oder überhaupt kein anthropologisches Konzept hatten. Wie sonst wäre es denkbar, dass so viele unmenschliche „Betonquadrate“ unser Land verunstalten.

Bei einem Schulbau bzw. Umbau sollten sich die Beteiligten Gedanken über ihr eigenes Menschenbild machen und über das Menschenbild, welches sie als Schule nach außen vertreten wollen.

Bei der Betrachtung von Waldorfschulen sehen wir den Einfluss solcher Überlegungen. Hier wurden Schulgebäude geplant und gebaut nach dem Menschenbild RUDOLF STEINERS und der daraus begründeten Anthroposophie. Schulraumplanung wurde nicht mehr allein durch den Gedanken der Funktionalität bestimmt, statt dessen wurde der Mensch (Schüler) mit all seinen Sinnen in die Planung mit einbezogen. Wiederum andere Menschenbilder finden wir z.B. in den Schriften von ROTH; BOLLNOW oder MASLOW.

In diesem Kapitel wollen wir zwei theoretische Ansätze zur pädagogischen Anthropologie beschreiben, von denen wir glauben, dass sie eine sinnvolle gedankliche Voraussetzung zur Planung eines Schulbaus darstellen.

Wir werden die pädagogische Anthropologie von BOLLNOW und das anthropologische Orientierungsmodell von SCHILLING, den ökologischen Ansatz von BRONFENBRENNER, den Architekturbegriff von KÜKELHAUS und die Anthroposophie von STEINER vorstellen. Aus den Schriften dieser fünf Autoren gehen verschiedene Gedanken bzw. Ansätze zur Diskussion eines Menschenbildes hervor.

Andere Autoren z.B. ROTH oder ZDARZIL, die sich wie Bollnow grundlegend mit der pädagogischen Anthropologie auseinandergesetzt haben, werden wir nicht berücksichtigen, da wir in BOLLNOW, mit seinen Veröffentlichungen zum Thema, Raum und in SCHILLING, mit seinem Orientierungsmodell den stärksten Bezug zum Begriff, pädagogische Architektur sehen.

Die pädagogische Anthropologie benennt und untersucht im Austausch mit den empirischen Wissenschaften die Determinanten, die das Erscheinungsbild des Menschen bestimmen, die Voraussetzungen, die Erziehung und Unterricht ermöglichen, erfordern und begrenzen, sowie die Folgerungen, die sich für das Verständnis von Erziehung, Unterricht und Erziehungswissenschaften aus den anthropologischen Daten ergeben (vgl. ROTH, 2000).

Aus diesem Grund haben wir bewusst die pädagogische Anthropologie gewählt und nicht die philosophische oder soziologische Anthropologie.

2.1 Anthropologisches Orientierungs-Modell (Johannes Schilling)

Schilling beschreibt ein Menschenbild, das er in erster Linie aus der traditionellen, geschichtlich-philosophischen Sichtweise des Menschen entwickelt hat. In seinem Menschenbild wird der intra-personale Aspekt wie auch der inter-personale Aspekt berücksichtigt: „...*der Mensch als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner selbst. (Kultur und Ethik)*“ (Schilling 2000, S. 244).

Da es bislang noch keiner Wissenschaft gelungen ist ein verbindliches Menschenbild darzustellen, spricht Schilling auch eher von „Modellen“. Dieses Modell soll nicht die Frage nach dem Wesen des Menschen beantworten, vielmehr stehen seine Handlungen im Vordergrund.

Es soll es sich bei diesem Modell um ein Arbeits- Konstrukt handeln (vgl. Schilling 2000, S.244).

In dem anthropologischen Orientierungs- Modell werden sechs Dimensionen zusammen gefasst.

„Der Mensch ist aus anthropologischer Sicht ein ganzheitliches Wesen, das man analytisch in sechs Dimensionen teilen kann. Dabei wird von den Standardmodellen als dem intra-personalen Bereich ausgegangen und diese durch drei inter-personale Dimensionen Handlung, Gesellschaft, Kultur ergänzt“ (SCHILLING 2000, s.251).

Schilling definiert den Menschen in sechs Dimensionen:

Schilling / Sechs dimensionen

Yasha 1 9 zeilen

Abb. 2

Diese lassen sich wie folgt erklären: Aus dem Handeln und dem Reagieren entsteht zunächst die biologisch-vitale (psycho-somatische) Dimension, dabei müssen Reize, Signale, eine Situation von den Sinnen wahrgenommen werden. Voraussetzung für die anderen Dimensionen ist die biologisch-vitale Dimension, sie kann auch als Basis- und Grunddimension bezeichnet werden. Anschließend reagiert die zentrale Dimension, die emotional-affektive (psychische) Dimension, welche Reize als angenehm oder nicht einordnet, als Bedürfnis und vom Willen geleitet erkennt. Der Verstand (kognitiv-rationale Dimension) empfängt den Impuls und vergleicht ihn mit bisherigen Erfahrungen. Die Gefühle und der Verstand

ermöglichen dem Menschen eine abschließende Bewertung durch die ethisch-wertende Dimension, die letzte im internen Prozess.

Als Ergebnis dieses internen Prozesses können wir schließlich das Handeln des Menschen beobachten, dieser Prozess drückt sich in der motorischen Dimension aus. Das Handeln steht wiederum immer in einem kommunikativen, sozialen Bezug. Diese Dimension wird als die sozial-kommunikative (psycho-motorische) Dimension bezeichnet. Sie versteht sich als das Ergebnis und als Anfang des Prozesses

Anfang insofern, als wir den Impuls zum Handeln aus der Umwelt, aus der Interaktion und der Kommunikation beobachten können, und Ende, weil sein Ziel wiederum auch Interaktion und Kommunikation ist (vgl. SCHILLING 1993, S.199).

Diese Dimensionen können nicht getrennt voneinander verstanden werden, denn nach Schilling stellt der Mensch sich immer als eine Einheit aus allen sechs Dimensionen dar, die sich außerdem wechselseitig beeinflussen. Entsteht eine Störung in einer Dimension, so wirkt sich dies unweigerlich negativ auf die anderen Dimensionen aus.

Schilling / Zusammenhang der Dimensionen

Yasha 2 17 zeilen

„...einem anthropologischen Orientierungsmodell mit sechs Dimensionen. Diese kann man zwar analytisch trennen, muss den Menschen jedoch stets als Ganzheit verstehen. Der Mensch hat diese Dimensionen nicht, er ist diese Dimensionen. Bei diesem Orientierungsmodell handelt es sich um ein empirisches, öffentliches Menschenbild, auf das sich Pädagogen verständigen können, ohne zuerst über religiöse oder weltanschauliche Fragen und Menschenbilder streiten zu müssen. Dieser Konsens ist für pädagogische Arbeiten von großer Bedeutung.“ (SCHILLING 2000, s.252).

Wie könnte dieses Modell in der Praxis aussehen? Wie könnte uns dieses Modell bei der Planung eines Schulgebäudes oder eines Schulraumes unterstützen?

Über die sechs Dimensionen lassen sich Richtziele bzw. Lernziele für die pädagogische Arbeit definieren. Diese Ziele versuchen die Bedürfnisse, welche sich in Anlehnung an MASLOW, aus den sechs Dimensionen vermuten lassen, zu befriedigen. Die Aufgabe eines Pädagogen besteht im Erkennen dieser Bedürfnisse, der richtigen Zuordnung (Dimension) und dem anschließenden Handeln zur Bedürfnisbefriedigung. So finden wir z.B. das Bedürfnis Lob in der emotional-affektiven Dimension wieder. Für die emotional-affektive Entwicklung eines Kindes ist es von Bedeutung, dass es gelobt wird. Bleiben Lob und Anerkennung dauerhaft aus, kann das Selbstvertrauen des Kindes geschädigt werden.

Der Mensch wird als ein Wesen dargestellt, welches zu fördern ist. Seine Sinne, seine Bewegung, seine Gefühle, sein Verstand, seine Vernunft, seine Handlungen, sein soziales Verhalten, seine Werte, seine Kultur und seine Ethik sollen gefördert werden

Das Menschenbild von SCHILLING besticht durch seine komplexe Betrachtung menschlichen Handelns.

Die Schule ist der Raum, in dem das Handeln von Schülern und Lehrern im Mittelpunkt steht. Der Schulraum sollte dementsprechend so gebaut sein, dass er das Handeln, in seiner ganzen Komplexität (spielen, lehren und lernen, sportliche Aktivitäten etc.) fördert.

Das Menschenbild, das in SCHILLINGS Anthropologischem Orientierungsmodell dargestellt wird, bietet sowohl für Pädagogen als auch für Architekten eine Hilfestellung in der Frage: „Welche Ziele verfolgen wie in Bezug auf die Architektur und Gestaltung der Schule?“.

Der Mensch steht in einer Schule immer im Mittelpunkt jeglicher Interaktion. Das Handeln und Fühlen von Schülern und Lehrern ist ausschlaggebend für die Lern- und Lehratmosphäre in einer Schule. SCHILLING verdeutlicht uns dieses sehr bewußt durch sein anthropologisches Orientierungsmodell.

Der Schulbau kann durch seine Architektur bzw. Gestaltung Voraussetzungen für ein positives orientiertes Handeln und Fühlen schaffen.

2.2 Bollnow

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, der sich selbst als Pädagoge und Philosoph bezeichnete, zählt zu den Begründern der pädagogischen Anthropologie.

Er stellt die Pädagogische Anthropologie nicht als eine Einzelwissenschaft dar, sondern versucht die Pädagogik unter dem Aspekt der Philosophie zu durchleuchten. *„Bollnows anthropologische Pädagogik versteht sich, insofern er nach dem Wesen des Menschen fragt, als philosophische Anthropologie und steht damit in der Tradition von Scheler, Plessner und Gehlen“* (SCHILLING 2000 S.134).

Seine zentrale Fragestellung lautet:

„Wie muss das Wesen des Menschen im Ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen lässt ? Das Verständnis dieser einen Fragestellung bedeutet das Verständnis der philosophischen Anthropologie überhaupt“ (BOLLNOW 1974 S.16).

BOLLNOW entwickelte vier methodische Grundprinzipien: die anthropologische Reduktion, das Organon-Prinzip, die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene des menschlichen Lebens und das Prinzip der offenen Frage.

- Das Prinzip der anthropologischen Reduktion: der Mensch ist der Schöpfer aller Kulturen mit ihren Kulturbereichen. Der Mensch gestaltet seine eigene Kultur.

- Das Organon-Prinzip: sieht den Menschen aus der umgekehrten Richtung. Wie muss der Mensch beschaffen sein, wie muss man den Menschen verstehen, dass er

der Schöpfer aller Kulturen ist. Welche Bedeutung steckt hinter der Tatsache, dass der Mensch erzogen wird?

- Das Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene:
BOLLNOW versucht der Frage nach der Bedeutung und dem Sinn einzelner Phänomene wie z.B. Freude, Hass, Angst oder Furcht nachzugehen. *„Wie muss das Wesen des Menschen im Ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen lässt?“* (YOU 1993 S.105)

- Das Prinzip der offenen Frage: verweist auf die Unergründlichkeit des Menschen, da sich der Mensch im ständigen *„Prozess des Schaffens und Neu- Schaffens befindet“* (SCHILLING 2000, S.136).

Eine zentrale Dimension in BOLLNOWS Arbeit ist die Fähigkeit „zu tun“. BOLLNOW bezeichnet den Menschen als handelndes Wesen. Grundvoraussetzung zur Fähigkeit zur Tat ist das „Nichtkönnen“, welches immer im Menschen existent ist. Durch das Üben kann der Mensch das „Nichtkönnen“ überwinden was ihn zum „Können“ führt.

„...Denn das Können kann seine Wirkung nur im Tun präsentieren, und das heißt, dass der Mensch nur im Tun Gewissheit über sein Können gewinnt und allein im Moment des Tuns das Können eine echte, nicht zu bezweifelnde Wirklichkeit ist“ (Bollnow 1974, S. ?).

Weiterhin beschreibt BOLLNOW die bedeutende Rolle von Vernunft und Verstand für den Menschen:

„Es sind also zwei Leistungen, die zusammenkommen müssen, wenn wir ein sinnvolles Leben erreichen wollen. Das eine ist das, was dem Menschen aus eigener Kraft gelingt: die durch die Kraft des Verstandes und des von ihm geleiteten zweckhaften Handelns zu schaffende Welt einer menschlichen Ordnung. Aber angesichts der immer wider aller Ordnungen vernichtenden Zerstörung braucht der Mensch, wenn er nicht verzweifeln soll, jenes tragende Vertrauen und jene Kraft der Hoffnung, die er nicht von sich aus hervorbringen kann, sondern die ihm als Geschenk zufallen müssen. In diese große Doppelheit zwischen dem, was dem Menschen aus eigener Kraft gelingt, und dem, was in der Weise einer Gnade hinzukommen muss, wenn sein Werk gelingen soll, ist das ganze menschliche Leben hineingestellt“ (Bollnow 1983, S. 77).

Welchen Zusammenhang stellt BOLLNOW zwischen der Anthropologie und der Pädagogik her? „*Wie muss der Mensch in seinem Wesen, das heißt in seiner Seinsweise verstanden werden, damit darin und daraus Erziehung als ein notwendiger Zug alles menschlichen Seins ihrer Möglichkeit begreifbar wird*“ (BOLLNOW 1983, S.35)?

BOLLNOW redet von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Er greift hier die These von PLESSNER und GEHLEN auf

„...dass der Mensch von Natur aus ein „Mängelwesen“ ist, das in seiner biologischen Ausstattung (durch Mangel an natürlichen Waffen, Fehlen eines schützenden Haarkleids usw.) so sehr gegenüber den Tieren benachteiligt ist, dass er nur in einer künstlich geschaffenen Umwelt, einer Kultur, überhaupt lebensfähig ist“ (BOLLNOW 1983, S. 41).

In BOLLNOWS Schriften finden wir drei ausführlich behandelte Themen:

die anthropologische Erörterung des **Raumes**, der **Zeit** und der **Sprache**. Aufgrund ihrer Komplexität und ihrer Bedeutung für unsere Arbeit gehen wir nur auf die anthropologische Erörterung des Raumes näher ein (siehe Kapitel 2.3.1).

SCHILLER stellt sieben pädagogische Folgerungen aus der pädagogischen Anthropologie von BOLLNOW:

1. Von pädagogischer Bedeutung ist nicht die Frage nach dem Wesen des Menschen, sondern der Mensch soll als „Ganzes“ betrachtet werden.
2. Der Mensch befindet sich in ständiger Veränderung, er befindet sich im ständigen Prozess des Neu-Schaffens. Der Pädagoge sollte so den Menschen immer als ein „offenes“ Wesen betrachten und keine voreiligen Bewertungen vornehmen.
3. Die Kultur ist der Inbegriff des Menschen, der Mensch ist der Inbegriff der Kultur. Ein Pädagoge muss den Menschen immer in Beziehung zu dessen eigener Kultur sehen, ihm die Möglichkeit geben, sich in dieser auch auszudrücken und handeln zu können. Aus der Sicht BOLLNOWS können wir auch von einer Kulturpädagogik reden.

4. Über die Erkenntnis, dass der Mensch ein Mängelwesen ist, wird das Tunkönnen zum zentralen Wesensmerkmal. Den Menschen sollten Handlungsfelder angeboten werden, damit sie sich über diese verwirklichen können.

5. Wenn der Mensch über die Fähigkeit des Nichtkönnens zum Können gelangen will, muss er üben. Der Pädagoge hat auch hier die Möglichkeit dem Menschen über Handlungsfelder die Überbrückung vom Nichtkönnen zum Können zu erleichtern.

6. Die Vernunft ist das regulierende Glied in Bezug auf die Leidenschaft des Menschen. Der Pädagoge kann Hilfestellungen anbieten, um die richtige Balance zwischen zuviel und zuwenig Leidenschaft zu finden.

7. In der Pädagogik besitzt die Sprache eine zentrale Bedeutung. BOLLNOW misst der Sprache ebenfalls eine zentrale Bedeutung bei. Die Wichtigkeit im Umgang mit der Sprache sollte jedem Pädagoge bewusst sein (vgl. SCHILLER 2000; S.145-146).

Für die Architektur einer Schule lassen sich aus den sieben pädagogischen Folgerungen folgende drei Forderungen ableiten:

1. Die Architektur muss den Schüler als „Ganzes“ berücksichtigen, indem Räume geschaffen werden, die dem Schüler genügend Platz für seine individuellen Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen.

2. Die Schule sollte kein abgeschlossenes Werk eines Architekten sein, da der Mensch sich in einer ständigen Veränderung befindet und eine nicht zu veränderbare Gestaltung einer Schule dies negativ beeinflussen kann (als Beispiel siehe Kapitel 10).

3. Die Architektur und die Gestaltung einer Schule sollte so gegeben sein, dass Schüler mit Behinderungen (ob körperliche oder emotionale) optimale Bedingungen zum Leben und Lernen vorfinden.

2.2.1 Anthropologische Erörterung des Raumes

Grundlage seiner Gedanken zur anthropologischen Erörterung des Raumes finden wir in seinem Buch: „Mensch und Raum“ (BOLLNOW 1963). Hier stellt er dem physikalisch- mathematischen Raumbegriff die anthropologische Dimension des Raums entgegen und ermöglicht damit eine ganz neue Betrachtungsweise des Raumes. Seine Untersuchung kann als die erste ontologisch und interkulturell weit gefasste „Raumanthropologie“ verstanden werden. Das Buch bezeichnet den kosmologischen oder metaphysisch ausgedehnten Raum als sekundär, veranschlagt dagegen als primär ein Raumordnen, wie es sich vom menschlichen Siedeln her entwickelt hat.

Weiter setzt BOLLNOW den Menschen und sein komplementäres Bedürfnis nach Bewegung und Ruhe ins Zentrum seines Raumverständnisses. Raum, wie er sich auf den Menschen und sein Verhalten bezieht bleibt nicht länger homogen: „*Die anthropologische Funktion des Hauses ist heute wieder neu zu entdecken*“ (BOLLNOW 1963, S.137). Sein Anliegen ist es also den Raum und das Wohnen an sich nicht mehr länger nur aus funktioneller Sichtweise zu sehen.

Dieser Ansatz verstärkt und unterstützt unsere Forderung nach einer menschengerechten Bauweise, die sich in der pädagogischen Architektur niederschlägt. In Bezug auf die Planung und Gestaltung eines Schulgebäudes oder Schulraumes, sind vor allem die verschiedenen Typologien von Räumlichkeiten mit denen sich BOLLNOW auseinandergesetzt hat für uns von Bedeutung. Es handelt sich dabei um verschiedene Aspekte, unter denen der Raum betrachtet werden kann. Im Folgenden gehen wir daher auf seine Überlegungen zum hodologischen Raum, zum gestimmten Raum und zum Handlungsraum näher ein.

1. Der hodologische Raum

Im Gegensatz zum mathematischen Konzept des Raums wie er in Karten, Plänen und dergleichen dargestellt wird, baut sich der hodologische Raum auf faktisch-topologischen, physischen, sozialen und psychologischen Bedingungen auf. Er wird auf dem Weg von A nach B erlebt, sei dies nun in offener Landschaft oder im urbanen Raum mit dominant architektonischen Bedingungen. Im Plan eines Architekten können zwei Punkte zweier verschiedener Wohnungen ganz nahe, nur

durch eine Mauer getrennt, nebeneinander liegen. Was es aber jemanden unter Umständen an physischem und sozialem Aufwand kostet, um vom einem dieser beiden zum anderen Punkt zu gelangen, beschreibt Bollnow sehr eindrücklich und überzeugend.

Die lebendige Geometrie der hodologischen Verbindung sieht ganz anders aus, als dies sich der Architekt denkt (vgl. BOLLNOW 1963). Gerade in Bezug auf die pädagogischen Ausrichtung einer Schule kann sich dies kontraproduktiv auswirken. Stehen zum Beispiel die verschiedenen Räume in keinerlei Beziehung zueinander, so können auch die Menschen die diese Räume nutzen keine Beziehung zueinander aufbauen wodurch jegliches Gemeinschaftsgefühl automatisch unterbunden wird.

Jeder Architekt oder Designer sollte bei der Planung eines Gebäudes oder Raumes (Schulgebäude oder Schulraum) eine solche hodologische Sichtweise miteinbeziehen.

2. Der gestimmte Raum

Betrachtet man einen Raum in Hinblick auf seinen Stimmungscharakter, so zeigt sich, dass er eine bestimmte Stimmung hat welcher sich auf den darin weilenden Menschen überträgt, aber genauso überträgt auch der Mensch seine Stimmung auf den Raum. Der Raum wird also geprägt durch verschiedene äußere Bedingungen wie z.B. dem Gefühl von Weite, der sinnlich- sittlichen Wirkung von Farbe und der Wirkung von Innenräumen (BOLLNOW wählt hier als Beispiel den Kirchenraum) aber eben auch durch innere Bedingungen, die im Menschen selbst liegen.

Die Wirkung der Farbe Gelb beschreibt er wie folgt: *„Die anregende Wirkung des Gelben steigert sich, je mehr die Farbe sich zum Roten hin wandelt“* (BOLLNOW 1963, S.233). Sein Überlegungen zur Wirkung von Farbe leitet er dabei aus der Goetheschen Farbenlehre ab.

„Jeder konkrete Raum, indem sich der Mensch befindet, ob Innenraum oder Außenraum, hat als solcher schon einen bestimmten Stimmungscharakter, hat sozusagen menschliche Qualitäten, und diese bedingen dann wieder unter anderem als die einfachsten Bestimmungen die Erfahrungen der Enge und der Weite eines bestimmten Raumes“ (BOLLNOW 1963, S.230).

Dieses Zitat von BOLLNOW verdeutlicht noch einmal die Bedeutung einer menschengerechten und menschenwürdigen (Schul-)raumgestaltung in der sich „mensch“ wohl fühlen kann.

2. Der Handlungsraum

Bollnow beschreibt diesen Raum als dreidimensionales ergologisch geprägtes Raumkonzept. Das heißt, der Handlungsraum organisiert und strukturiert sich entsprechend der menschlichen Arbeit wie z.B. der Vorratsraum, das Magazin, die Werkstätte, der Studierplatz und die Bibliothek (vgl. BOLLNOW 1963).

Gerade die Schule ist ein Ort wo die verschiedensten Handlungen stattfinden. Die Architektur einer Schule, eines Klassen- oder anderen Schulraumes sollte den Schülern und Lehrern immer die Möglichkeit zur Umgestaltung geben, entsprechend der jeweiligen Handlung.

Ein weiterer Aspekt der uns in Bezug zur pädagogischen Architektur interessant erschien, ist die Auseinandersetzung BOLLNOWS mit dem Unerforschten und dem Neuen:

„Es ist die Lust am Abenteuer und den unberechenbaren Zufällen, die einen in der Ferne zustoßen. Auch diese Erfahrungen gehören zum erfüllten menschlichen Dasein, denn sie sind zugleich die Grundform dessen, dass überhaupt der Mensch auch im übertragenen Sinn aus dem Umkreis fester Gewohnheiten in den Raum des Unerforschten und Neuen vordringt“ (BOLLNOW 1983 S. 87).

Gerade in der Schule erscheint es uns wichtig auch Raum für Unerforschtes und Neues zu schaffen. Indem Ecken, Nischen und unbeobachtete Plätze und Orte bei der Planung miteinbezogen werden, wird ein ganz anderes Lernen im Sinne von Erleben ermöglicht. In diesem Punkt wie in seiner gesamten anthropologischen Ausrichtung, erscheint uns BOLLNOW in seinen Gedanken und Überlegungen zur anthropologischen Betrachtung des Raumes erstaunlich aktuell und für damalige Verhältnisse äußerst revolutionär.

Für Pädagogen und für Architekten der heutigen Zeit stellt sich umso mehr die Aufgabe, gestörte „Raumbilder“ zu erkennen und Kindern/Jugendlichen das Gefühl eines ausgeglichenen „Raumbildes“ wieder zu geben. Gestörte „Raumbilder“ finden wir sowohl in vielen Schulbauten der 70er Jahre und Schulen Großstädten als auch in den ghettoähnlichen Stadtrandsiedlungen in denen die Schüler leben. Eine Schule die eine angenehme, wohnliche aber auch herausfordernde Architektur bietet kann dazu einen wichtigen Kontrast bilden. BOLLNOW bietet uns ein anthropologisches

Menschenbild an, welches die Voraussetzung zur einer solchen pädagogischen Architektur bietet.

2.3 Komplexe Probleme erfordern komplexe Lösungen – der Systemisch-Ökologische Ansatz nach Bronfenbrenner

Im Folgenden wollen wir auf den Ansatz Bronfenbrenners bezüglich einer systemisch-ökologischen Herangehensweise an pädagogische und gesellschaftliche Probleme eingehen und im Anschluss an die Darstellung der Grundzüge seiner Theorie erläutern, weshalb wir gerade dieses Modell als bedeutsam für unsere Arbeit erachten.

2.3.1 Der Ansatz

In seinen Publikationen zur systemisch-ökologischen Theorie befasst sich Bronfenbrenner insbesondere mit der sozialen Interaktion zwischen einzelnen Menschen sowie innerhalb von Familienverbänden und Institutionen. Dabei teilt er die Umwelt, die er als komplexes Gebilde betrachtet, in verschiedene Ebenen ein und versucht ihre gegenseitigen Verflechtungen und Einflussnahmen zu erläutern.

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“ (BRONFENBRENNER´81, S. 37)

Bronfenbrenner geht dabei davon aus, dass das Individuum, welches er als eine „wachsende dynamische Einheit“ betrachtet, einerseits seine Umgebung beeinflusst und andererseits selbst von ihr beeinflusst wird. Solche reziproken Einflussnahmen bleiben allerdings nicht auf die unmittelbare Umwelt einer Person oder eines ‚Systems‘ beschränkt, sondern werden als ein regelrechtes Netzwerk von Strukturen betrachtet, deren wechselseitige Relationen konzentrisch um den jeweiligen

Mittelpunkt (Person, Institution etc.) kreisen. Diese Strukturen werden nun, je nach Entfernung vom ‚Mittelpunkt‘ als Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- oder Chronosystem bezeichnet (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 76). Im Folgenden wollen wir kurz auf diese fünf unterschiedlichen Systeme näher eingehen:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können.“ (BRONFENBRENNER 1981, S.38).

Im Gegensatz zu Parsons funktionalistischer Systemtheorie, die eine soziale Rolle eher als eine normative Erwartung der Gruppenmitglieder an den Rolleninhaber sieht, beachtet Bronfenbrenner auch den Standpunkt des Individuums und seine Erwartungen an die Gruppe. Besonderen Wert legt er, neben den objektiven Eigenschaften eines System, auf den Einfluss der subjektiven Wahrnehmung der Umwelt. Als Beispiel hierfür kann z.B. eine futuristisch gestylte Schule aus Stahl und Beton herangezogen werden, die bei nahezu identischen äußeren Bedingungen zwei individuell völlig unterschiedliche Gefühlslagen hervorrufen kann: während ein Außenstehender, der sich nur als interessierter Besucher kurzzeitig dort aufhält, sich durchaus angenehm stimuliert fühlen mag, kann ein Schüler von den selben Gegebenheiten in der tagtäglichen Konfrontation gestresst und eingeschüchtert werden.

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt...“ (BRONFENBRENNER´81, S.41).

Der Fokus liegt hierbei auf den Verbindungen der unterschiedlichen Lebensbereiche, d.h. der Knüpfung eines sozialen Netzwerkes. Die Verbindung zwischen zwei Lebensbereichen kann dabei direkt (durch eine aktive Beteiligung einer Person in beiden Systemen) oder indirekt (durch die Vermittlung Dritter) hergestellt werden. Ein anderer wesentlicher Punkt betrifft die Kommunikation zwischen den jeweiligen Bereichen. Auf unsere besondere Problematik bezogen könnte dies z.B. bedeuten, dass ein Schüler mit Lernschwierigkeiten, der zwar in einer ‚perfekten‘ schulischen Umgebung gefördert wird, nach dem Unterricht aber in eine katastrophale häusliche Situation zurückkehren muss, wahrscheinlich keine

Chance hat, alleine durch die positiven schulischen Gegebenheiten seine Probleme zu bewältigen.

Das Exosystem wird dagegen definiert als „...*Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht...*“ (BRONFENBRENNER 1981, S.42). Typische Exosysteme wären demzufolge also der Architekt oder die Stadtverwaltung, die einer Schüler- bzw. Lehrerschaft ein neues Schulgebäude vorsehen, ohne sie zuvor nach deren Wünschen oder Vorlieben gefragt, geschweige denn sie in den Planungsprozess involviert zu haben.

Im Makrosystem werden alle, den ersten drei Systemen immanenten, formalen und inhaltlichen Gemeinsamkeiten zusammengefasst, die sich aus der gemeinsamen Subkultur oder der gesamten Kultur ergeben. Das heißt also, dass gesellschaftliche Mikrosysteme wie Restaurants, Schulen oder Büros innerhalb eines Kulturkreises grundsätzliche strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen, in anderen Kulturen aber von gänzlich anderen Mustern geprägt sein können (z.B. unterscheidet sich das streng hierarchisch geordnete Gesellschaftssystem der Japaner so grundlegend von dem unsrigen, dass Geschäftsleute gut beraten sind, Benimm-Kurse zu absolvieren, bevor sie nach Japan reisen). Aber auch solche Faktoren wie Weltanschauungen, Ideologien oder Traditionen und ihre Einflussnahme auf die einzelnen Untersysteme werden hierunter subsummiert. Auf den Zeitraum der 60er und 70er Jahre bezogen, ließen sich beispielsweise die nahezu uneingeschränkte Technikgläubigkeit dieser Epoche und die daraus resultierenden Tendenzen in der Architektur anführen.

Als letzte der von Bronfenbrenner entwickelten fünf Strukturen sei nun noch das Chronosystem erwähnt, bei dem zeitliche Veränderungen oder Permanenzen von sich entwickelnden Personen oder des gesamten Umweltsystems in die Betrachtung mit einfließen. Dabei spricht er zum einen von sog. Lebensübergängen, die stattfinden, wenn eine Person ihren Lebensbereich oder ihre gesellschaftliche Rolle wechselt und somit automatisch mit einer Veränderung ihrer Stellung in der Umwelt konfrontiert wird (Einschulung, Schulwechsel, Vaterschaft, Neueinstellung etc.). Zum anderen entwickelte er schließlich den Begriff des Lebenslaufs, der die

unterschiedlichen Lebensübergänge einer Person in einer kausalen Reihe zu ordnen versucht (vgl. BRONFENBRENNER 1990, S.77).

Bronfenbrenners Ansatz scheint uns gerade deshalb als besonders hervorhebenswert und für die theoretische Untermauerung unserer Arbeit geeignet, da man bei einer solchen Herangehensweise an gesellschaftliche Probleme als Forscher geradezu dazu gezwungen wird, von althergebrachten Denkweisen Abstand zu nehmen und sich unserer hochkomplexen Lebenswirklichkeit bewusst zu werden. Gerade in einer Zeit, die geprägt ist von höchst ausdifferenziertem Spezialistentum, der Tendenz zur Individualisierung sämtlicher Lebensbereiche und einer Reizüberflutung in bisher nicht gekanntem Ausmaß, kann eine monokausale Ursachenforschung wohl kaum noch ernsthaft betrieben werden. Dabei scheint eine solche Schlussfolgerung, obwohl sie eigentlich höchst simpel und einleuchtend erscheint, noch immer eine intellektuelle Transferleistung vorauszusetzen, zu der sich selbst vermeintliche Koryphäen nur schwerlich durchringen können. Interdisziplinäre Forschungen und Projekte finden in der Wissenschaft zwar immer breiteren Zuspruch, aber wie groß ist deren Anteil wirklich und wie lange wird es dauern, bis sich unser schwerfälliges und antiquiertes Hochschulsystem tatsächlich aus seinen abgeschotteten und eifersüchtig bewachten Nischen und Winkeln herauswagt, um die Probleme unserer Zeit fachübergreifend und gemeinsam anzugehen? Deutlich wird dieses Manko unter anderem auch in der pädagogischen Fachliteratur, die sich, gerade in Bezug auf unsere Problematik, größtenteils noch immer gegen eine all zu ganzheitliche Sichtweise zu sperren scheint.

2.3.2 Fazit

Aus diesen Gründen erachten wir es als äußerst wichtig, unsere Kindern schon in frühester Jugend damit vertraut zu machen, dass es eine Welt die sich uns in bequemem Schwarz und Weiß präsentiert nicht gibt und wir sie nur verstehen können, wenn wir uns die Mühe machen, sie von so vielen Seiten wie möglich zu betrachten. Dies setzt natürlich voraus, dass wir ihnen zum einen ein Lernumfeld bieten, das sie herausfordert, das sie neugierig macht, das ihnen verschiedene Perspektiven und die Möglichkeit zum kreativen Schaffen bietet und zum anderen Unterrichtsinhalte an die Hand geben, die nicht nur reproduktiven Charakter haben,

sondern auch dazu angetan sind exemplarisches Lernen zu fördern. Besonders der Faktor des Exemplarischen dürfte in Zukunft höchste Priorität erlangen, da es bei einer sich ständig potenzierenden Stofffülle ohnehin nicht mehr darauf ankommen kann, in der Schule zehn oder zwanzig Kleinsteinheiten perfekt auswendig zu kennen, sondern vielmehr schon heute die Fähigkeit gefragt ist, sich eigenständig neue Gebiete erschließen zu können.

Wir unternehmen an dieser Stelle ganz bewusst einen solchen Exkurs, der sich nicht ausschließlich mit der architektonischen und raumgestalterischen Verwertbarkeit der Theorie Bronfenbrenners beschäftigt, da wir uns – ganz in seinem Sinne – der Tatsache bewusst sind, dass eine alleinige Konzentration auf diese Aspekte in der Realität des schulischen Alltags nur kläglich scheitern kann. Denn was nutzt der prachtvollste, kindergerechteste Bau mit erlesensten Materialien und sanfter Lichtführung, wenn das unterrichtliche Geschehen noch immer geprägt ist von frontalem Dozieren oder lehrplanorientierter Paukerei? Oder das außerschulische Umfeld der Kinder: ist es wahrscheinlich, dass man alleine mit architektonischen Mitteln gegen die Auswirkungen einer vernachlässigenden Familie bestehen kann? Wahrscheinlich nicht...

Auf der einen Seite ist Architektur also nur ein Baustein unter vielen, der es ermöglichen soll, den Lernprozess für Kinder und ebenso für Lehrer(!) effektiver und menschlicher zu gestalten. Auf der anderen Seite darf man aber auch die erheblichen Einflussmöglichkeiten von Raum nicht unterschätzen und muss sich der Tatsache bewusst sein, dass einer progressiven Schule ohne entsprechendes Ambiente und architektonische Gestaltung aller Wahrscheinlichkeit nach ein wesentliches Element fehlt.

Abschließend wollen wir noch Anette Sommer, Dipl. Psychologin und Redakteurin der Zeitschrift „*Wolkenkuckucksheim*, Internationale Zeitung für Theorie der Architektur“, zu Wort kommen lassen, die in ihren Ausführungen ebenfalls eine starke Anlehnung an die systemisch-ökologische Sichtweise erkennen lässt und im folgenden Zitat, ohne es ausdrücklich so zu benennen, auf den Aspekt des Mikrosystems im Zusammenhang mit der individuellen Raumwahrnehmung hinweist: *„Die Aneignung von Architektur, der Maßstab 1:1 im Alltag [durch den realen Bewohner], ist jedoch von der Raumidee [des theoretischen Architekturstudiums] meist weit entfernt. Sie besteht aus Alltagsroutine, Handlungs-/ Wahrnehmungs- und Erlebensmustern einzelner Individuen, die*

zeitlich, sozial, individuell und physisch komplex miteinander verwoben sind. Für jeden Menschen sieht sie etwas anders aus und fühlt sich anders an, weil jeweils unterschiedliche Aspekte gerade wichtig sind“ (SOMMER 1992).

Letztendlich bedeutet dies natürlich, dass es *das* perfekte und auf jedes Individuum optimal zugeschnittene Schulgebäude nicht geben kann. Wird aber jedem Schüler bzw. jeder Schülerin die Möglichkeit offeriert, eigene Gestaltungskonzepte oder Veränderungsvorschläge einzubringen und in einem demokratischen Prozess zu realisieren, so ergibt sich gewissermaßen ein ‚Doppelter Konstruktivismus‘: zum einen konstruieren sich Schülerinnen und Schüler ihre Sicht der Welt ohnehin individuell und aus der Vorgabe ihrer speziellen systemischen Zusammenhänge und Prägungen heraus und zum anderen lernen sie somit frühzeitig, dass sie diese Welt durchaus auch physisch aktiv mitkonstruieren können.

Der Frage, welche Auswirkungen derartige Mitbestimmungsmöglichkeiten unter anderem auf Motivation und Lernverhalten haben können, wollen wir in Kapitel 4 näher nachgehen. Zunächst widmen wir uns aber Hugo Kükelhaus, der sich in Kernbereichen seines Ansatzes explizit mit Architektur und ihren Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft auseinandersetzt.

2.4 Der organologische Architekturbegriff nach Kükelhaus

Kükelhaus geht davon aus, dass es so etwas wie ‚Vernunft‘ beim erwachsenen Menschen nicht gibt. Vernunft - im Sinne seiner Definition davon - gibt es nur in der vorgeburtlichen Phase und in der postnatalen Zeit, in der das Kind noch in der Entwicklung begriffen ist. Dabei zeichnet sich das Kind bzw. der Embryo nach Kükelhaus vor allem durch die Fähigkeit aus, dem inneren Drang nach Expansion gleichzeitig nachgeben und Einhalt gebieten zu können. Vereinfacht gesprochen bedeutet dies eine symbiotische Anpassung an die natürliche Lebensumwelt, bei der die Bedürfnisse der, wie er sagt, *„angelegten Möglichkeiten [die Gene]“* einerseits *„nach außen drängend aussprossen“* (KÜKELHAUS 1973, S.7) und andererseits die Beschränkung durch die Außenwelt suchen. Auf diese Weise versteht es der junge Körper, Harmonie und Ausgleich im Einklang mit seinen individuellen

Bedürfnissen herzustellen. Allerdings verliert der Mensch diese Eigenschaft im Laufe seiner Entwicklung zusehends durch die Konfrontation mit einer denaturierten Lebensweise. Als Folge dessen entwickelt er sich immer mehr zu einem vernunftlosen und parasitären Zerstörer seiner eigenen Lebensgrundlagen (Vgl. auch: der Begriff des Kontinuums in LIEDLOFF 1980: „Suche nach dem verlorenen Glück“).

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass für Kükelhaus der Begriff ‚Vernunft‘ also keine rein mentalen Fähigkeiten impliziert, sondern eher die somatische Eigenschaft eines natürlichen Organismus darstellt.

Ausgehend von dieser Grundannahme stellt er sich also die Frage, wie dieses „*nachgeburtlich*“ verlustig gegangene Regulativ wiederbelebt werden kann. Dabei betrachtet er allerdings mehr den Weg denn das Ziel, da er der Annahme ist, dass es für das Erreichen des Ziels ohnehin zu spät sein dürfte. Trotz dieser recht defätistischen Haltung sieht er sich aber in der Tradition Luthers, der ja ebenfalls noch ein Apfelbäumchen gepflanzt hätte, „*wenn die Welt morgen unterginge*“ (KÜKELHAUS 1973, S.8).

Als einen möglichen Weg sieht er die Bemühung, den Menschen wieder den engen Zusammenhang zwischen kognitiven Prozessen und Leiblichkeit zu vergegenwärtigen. KÜKELHAUS ist überzeugt davon, dass unsere Gesellschaft den Akt der Denkleistung, den sie als völlig losgelöst von jedem körperlichen Einfluss sieht, förmlich in götzenhafter Weise anbetet und sich in immer absurderen Ideologien und Strukturschaffungen ergeht, die ihrerseits wieder so abgehoben sind von den somatischen Grundfesten der menschlichen Existenz, dass die Deterioration unserer Lebensbedingungen nur noch beschleunigt wird. Eine Art Teufelskreis also, der seinen Ursprung in der Negierung unserer körperlichen Bedürfnisse hat und durch die Tatsache, dass gerade diese Negierung den zentralen Aspekt der vorherrschenden Lebensweise darstellt, immer neue Nahrung erhält. Als bezeichnend hierfür sieht er beispielsweise unseren Umgang mit den ökologischen Zerstörungen durch den Menschen an. Das Problem ist zwar erkannt, die Versuche es zu beheben basieren aber noch immer auf den Strukturen der Denkmuster, die sie hervorgerufen haben. Die Natur ist nun mal keine Maschine, bei der es genügen mag, **ein** Teil auszuwechseln, um sie wieder in Gang zu bringen. Dafür sind ihre Zusammenhänge viel zu komplex, als dass man sie mit dem monokausalen Handwerkszeug der westlichen Schulmedizin an einigen wenigen, offensichtlichen

Brennpunkten wieder zusammenschustern könnte. Ganz praktisch gefragt bedeutet dies also: Was nutzt uns das beste 3-Liter-Auto, wenn sich diametral zum Verbrauch der Autos deren Stückzahl verdoppelt?

Oder um es mit anderen Worten auszudrücken: KÜKELHAUS' Sichtweise der Welt präsentiert sich also ebenfalls im hohen Maße im Sinne einer ganzheitlichen und systemisch-ökologischen Ausrichtung. Aber sein Konzept fügt sich noch aus einem anderen Grund hervorragend in unsere Arbeit ein. In seinem Buch „Unmenschliche Architektur“ verdichtet er seine Kritik, quasi exemplarisch für die Gesamtheit einer denaturierten Umwelt, explizit in der Auseinandersetzung mit der Architektur und legt einen Focus speziell auf die kindliche Entwicklung und den Schulbau. Der Schulbau ist für ihn dabei das „*Maß der Mensch-Gültigkeit der Architektur*“ (ebd. S.14), da er die Schule als entscheidende Instanz sieht, der es obliegt, die Geschicke einer Gesellschaft in Bahnen zu lenken, die dem oben beschriebenen Teufelskreis entweder weiteren Vorschub leisten oder dazu angehalten sind diesen zu durchbrechen. Indem er die Möglichkeit dieser beiden Wege zur Disposition stellt, propagiert er, trotz eines starken Hangs zum Defätismus, ein Menschenbild, das nicht per se deterministisch ist, sondern noch Spielraum für Hoffnung lässt. Wenn er z.B. von einem Zeitalter der „*Brutalisierung*“ (ebd. S.14) spricht, so weist er trotzdem darauf hin, dass der damit einhergehende Begriff der Aggressivität nicht als alleinige Triebfeder für gesellschaftliche Prozesse zu sehen ist und erteilt somit einer sozial-darwinistischen Sichtweise eine klare Absage. Vielmehr stellen die momentanen Verhältnisse nur ein Resultat bestimmter historischer Entwicklungen dar und sind – zumindest teilweise – auch wieder reversibel.

Eine solche fatale aber umkehrbare Entwicklung sieht er in den Schulbauten der 60er und 70er Jahre, deren Leitmotiv ein Schülerbild war, welches vor allem durch die Vorstellung geprägt wurde, dass nur eine völlig reizarme und störungsfreie Lernumgebung die optimalste Voraussetzung für möglichst effektives Lernen darstellt. Im krassen Gegensatz dazu verhält sich die Position KÜKELHAUS': Nicht das Gehirn als singuläres Organ des Lernens sondern der gesamte Organismus ist an dem Prozess der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten beteiligt; oder um es mit den Worten KANTs auszudrücken: „*Die Hand ist das äußere Gehirn des Menschen.*“ (KANT zit. nach KÜKELHAUS 1971, S.61) Von

einer solchen Prämisse ausgehend kann seine Forderung nach einer radikalen Abkehr von dieser Sichtweise kindlichen Lernens und der damit einhergehenden Architektur, nur als zwingende Notwendigkeit gesehen werden. Er geht sogar so weit, in einer Geisteshaltung, die solche Lernbunker hervorbringt, Parallelen zu den unbeschreiblichen Zuständen in Tierfabriken zu sehen: „*geradlinige Anpeilung gewünschter Effekte. Ausschaltung aller Störelemente*“ (KÜKELHAUS 1973, S.16). Als eindruckliche Beispiele für solche „*Lernhöllen*“ sei auf die äußerst impressive Lektüre der, sich im Anhang befindlichen, Beschreibung zweier Schulen in New York sowie in Offenbach verwiesen (ebd. S. 17+18, Anhang S.XXVIII).

KÜKELHAUS nennt als einige der möglichen Folgeschäden, die durch eine unmenschliche Architektur hervorgerufen werden können, etwa Haltungsschäden oder psychosomatische Ausfälle, bedingt durch das widernatürliche Agieren im zweidimensionalen Raum, zu dem eine herkömmliche Schule die Schülerschaft meist verurteilt (in Verkennung der Tatsache, dass es sich bei dem Menschen um ein dreidimensionales Wesen handelt). Aber auch der Boden, schattenlose Ausleuchtung, die Wände, Mängel in der Akustik oder die Vollklimatisierung vieler Schulen tragen für ihn dazu bei, dass sich die Schüler nicht ihren Bedürfnissen bzw. ihren Möglichkeiten entsprechend entwickeln können: So fordert er beispielsweise ausdifferenzierte Materialien bei der Gestaltung von Boden und Wänden, die den Tastsinn, das Auge oder die Motorik durch Rillen, Riefen, Farben, Gerüche oder Hindernisse herausfordern und zur Erkundung anregen. Genauso wichtig erscheint ihm das Zulassen von Schall. Die Versuche der 70er Jahre, durch schallschluckende Bauweise und Dämmmaterialien eine nahezu geräuschlose Umgebung zu schaffen wirken somit gerade nicht konzentrationsfördernd, sondern vielmehr verstörend und dadurch kontraproduktiv. Gleiches gilt für eine gleichförmige Neonbeleuchtung ohne Schattenwurf und eine dadurch bedingte unstrukturierte Ausleuchtung auch des kleinsten Winkels.

Als bezeichnend für die Ahnungslosigkeit der meisten Menschen ob der eigenen Körperzusammenhänge und Bedürfnisse beschreibt er den kläglichen Versuch einiger Eltern und Verantwortlicher der beiden obigen Schulen, den schließlich offensichtlich gewordenen Missständen dadurch zu begegnen, stupide auf die Bekämpfung einer einzigen Ursache zu setzen: In völliger Verkennung der Tatsache, dass ein so komplexes Gebilde wie der Mensch sich auch in hoch komplexen Zusammenhängen bewegt, hatte man, nachdem sich erhebliche

gesundheitliche Schädigungen bei Kindern und Lehrern eingestellt hatten, das böse Kunstlicht als alleinigen Sündenbock auserkoren.

In der ähnlich monokausalen Denkweise der Verantwortlichen ist auch der Grund dafür zu sehen, wie es überhaupt zu der absurden Idee kommen konnte, Schulen zu bauen, die sich so radikal nach außen abschotten wie die beschriebenen Einrichtungen. Dabei dürfte die Logik der Planer wohl folgendermaßen ausgesehen haben:

„Der Verkehrslärm ist so laut, wir müssen die Schule schallisolieren!“ Die Alternative („Der Verkehrslärm ist so laut, wir müssen ihn verringern!“) wurde dabei wahrscheinlich noch nicht einmal angedacht.

Somit erwächst aus einem Übel ein noch größeres und der erwähnte Teufelskreis feiert weiter fröhliche Urstände. Um solche Fehler in der Zukunft vermeiden zu können, beschwört KÜKELHAUS die dringende Notwendigkeit einer „*Phalanx von Humanbiologen, Anthropologen, Psychologen, Physiologen, Pädagogen, Verhaltensforschern, überhaupt Naturwissenschaftlern aller Kategorien einschließlich von Technikern, Ingenieuren und Architekten*“ und stellt sich somit in eine Reihe mit Autoren wie BRONFENBRENNER oder den Praktikern unserer Tage wie RAMBOW oder BROMME (siehe Kapitel 6). Dies bedeutet für die schulische Ausbildung die Forderung – und dies schon vor fast genau 30 Jahren – ebenfalls eine verstärkte Konzentration auf exemplarisches Lernen, Lernen am Objekt und die Förderung der Fähigkeit abstrakten Denkens. Gerade diese Form ‚kognitiver‘ Fertigkeiten sieht er in besonderem Maße durch ein ganzheitliches, gesamtkörperliches Lernen, am ehesten gewährleistet und betrachtet die klassische Paukerei damit als völlig obsolet und den Anforderungen der heutigen Zeit längst nicht mehr angemessen. Auch diese Ansicht bestätigt, welchen Stellenwert KÜKELHAUS auch heute noch besitzt bzw. von welcher visionären Kraft seine damaligen Aussagen geprägt sind.

Den Begriff des exemplarischen Lernens fasst er dabei so weit, dass er sogar davon ausgeht, dass bereits die gelungene Gestaltung eines Schulraumes eine Einheit von Entdeckungsdrang und daraus resultierendem Lernen evoziert. Denn für ihn befinden sich der Raum und der in ihm agierende Mensch in einer organischen Wechselwirkung. Daraus zieht er auch die Schlussfolgerung, dass die artifiziellen und auf einen auf dem Reisbrett entworfenen Musterschüler zugeschnitten DIN-Werte, die eine normale Schule in jedem Winkel prägen, hochgradig

kontraproduktiv für das Lernverhalten sind. Hinzu kommt der Einfluss der reizarmen Umgebung, die, anders als intendiert, eher ermüdet als zum konzentrierten Lernen anregt. Denn, so sagt er: *„Nicht die Inanspruchnahme des Organismus ist es, die ermüdet, sondern die Nichtinanspruchnahme, die Prozesslosigkeit.“* (KÜKELHAUS 1971, S.41). Als Beispiel sei in diesem Zusammenhang ein drei Kilometer langer Marsch auf der Landstraße nach einer Autopanne angeführt, der durch das Laufen auf dem harten, ohne Variation glatten Asphalt sehr ermüdend sein kann, wohingegen ein drei km langer Spaziergang im Wald mit seinen Unebenheiten, der frischen Luft und den optischen Reizen der natürlichen Umgebung ungemein erquicken kann. Genau die selben Prozesse finden also auch in der Schule statt: trostlos unbunte, schnurgerade Wände aus nacktem Beton oder mit Plastik verkleidet, PVC-Fußböden und an jedem Ort gleichgeschaltetes künstliches Raumklima bieten dermaßen wenig somatische Reize, dass sie unweigerlich ermüdend wirken. Seine Forderung besteht deshalb darin, beim Bodenbelag angefangen über die Wandverkleidungen bis hin zur Decke und den Möbeln, unterschiedliche ‚reizvolle‘ Materialien zu verwenden (z.B.: Kork, Holz, Gips, Leinen etc.). Gerade im Bereich der Behindertenpädagogik sollten solche Maßnahmen ohnehin zum Standardrepertoire gehören, aber auch in anderen Schulformen sollte deren Wirkung nicht unterschätzt werden.

An anderer Stelle hebt er besonders den in Kapitel 5 noch eingehender beleuchteten Aspekt der Lichtführung hervor und sieht sich dabei durchaus nicht als Rufer in der Wüste, sondern führt an, dass in seinem Sinne auch Anthropologen, Biologen, ja sogar einige große Konzerne erkannt hätten, dass eine gnadenlos ausgeleuchtete Räumlichkeit keinerlei Herausforderung für den Sehapparat bedeutet. Für ein *„organologisches“* Schulhaus würde dies konkret die Konstruktion einer lichttechnischen Anlage bedeuten, die es ermöglicht, eine Beleuchtung zu kreieren, die ein fast unmerkliches Wandern der Lichtquelle zulässt. Der Effekt, den er sich davon verspricht, bezeichnet er als eine Art *„Gymnastik für Netzhaut, Stammhirn und Endhirn“*, die deshalb so wertvoll ist, weil eine solche Lichtführung die unregelmäßigen Lichtverhältnisse in der Natur imitiert und somit den organischen Bedürfnissen des Menschen am nächsten kommt.

An dem Punkt, an dem er den verschiedenen Baumaterialien jeweils ein körpereigenes Äquivalent zuordnet, beginnen wir allerdings ein wenig Abstand zu nehmen von seiner, teilweise auch leicht verschoben wirkenden Theorie. Mit der

Vorstellung das Gebälk entspräche dem menschlichen „*Bänderungssystem*“ (KÜKELHAUS 1973, S.38), der Beton den „*Mischungsprozessen des Stoffwechsels und der Verdauung*“ oder der Stein dem Muskel- und Skelettsystem des Menschen können wir uns nicht direkt anfreunden bzw. sehen darin eigentlich nur eine fast schon esoterisch anmutende Gedankenspielerlei, die, ohne einen wirklichen Bezug zur Realität, für uns keinen praktischen Nutzen erkennen lässt. Überhaupt liest sich KÜKELHAUS' Werk an vielen Stellen etwas eigentümlich (z.B. seine vielen semineologistischen Wortgebilde wie etwa „*Wachstumsdränge*“, „*Verhaltungen*“, „*Entlebensanstalt*“, „*Zwiefältigkeit*“ oder „*postnatale Abtreibung*“).

Trotz dieser Kritik stehen wir jedoch auf dem Standpunkt, dass KÜKELHAUS - wenn man es versteht, ihn richtig zu deuten und die praxisrelevanten Ideen aus den, teilweise doch sehr phantasievollen, Gedankengebäuden zu extrahieren - auch heute noch als hochaktueller und sehr wacher Zeitgenosse erscheint, dessen Warnungen noch immer nichts von ihrer Brisanz eingebüßt haben. Wir hoffen, dass es uns in der vorausgegangenen Darstellung gelungen ist, eben jene essentiellen Schlüsse aus seinem Werk zu ziehen.

Vor allem ein Blick in die pädagogische Fachliteratur genügt, um seine Ideen an allen Ecken und Enden aufgegriffen oder sogar verwirklicht zu sehen. Von daher kann er wahrscheinlich mit einiger Berechtigung als einer der wichtigsten und vor allem revolutionärsten Vordenker und Urväter vieler Wissenschaftler und Praktiker gesehen werden, die sich heutzutage in immer größerer Zahl mit dem Problem der Schularchitektur befassen. Besonders beeindruckt hat uns dabei seine unorthodoxe, vor Ideen nur so sprühende Kraft überzeugt, die ganz offensichtlich einer tiefen inneren Überzeugung entspringt und die sich um stilistische und wissenschaftliche Konventionen herzlich wenig kümmert.

Dabei ist es nicht nur der ganzheitliche Gedanke, der seine Überlegungen prägt und sich von daher sehr gut in unser Konzept einfügt, sondern auch seine, wenn auch an einigen Stellen etwas gewöhnungsbedürftige aber doch innovative Vorgehensweise, die uns dazu bewogen hat, sein Werk als eine der grundlegenden Theorien für unsere Arbeit heranzuziehen. Denn es erscheint uns gerade in unserer gleichgeschalteten, globalisierten und von sekundären Reizen bestimmten Welt besonders wichtig, neue Wege zu beschreiten; in der Wissenschaft ebenso wie in der Schule. Als Stichworte seien hierbei Begriffe wie ‚Interdisziplinarität‘ (Kapitel 2.1),

‚Demokratie‘ (Kapitel 3.1) oder die verstärkte ‚Förderung von Primärerfahrungen‘ (Kapitel 4.3) genannt.

3. Zur Relevanz von Architektur im pädagogischen Diskurs

Wie schon im Kapitel zur historischen Entwicklung der Schulraumgestaltung aufgezeigt, ist die Diskussion um die Einflüsse architektonischer Faktoren nicht unbedingt neu. Nahezu gleichzeitig mit dem Aufkeimen erster pädagogischer Theorieansätze ist auch die Tendenz zu erkennen, dem räumlichen Faktor einen gewissen Stellenwert beizumessen.

Für uns als angehende Praktiker stellt sich nun die Frage: Welche Beachtung erfährt dieses Thema in der modernen pädagogischen Diskussion? Eigentlich sollte man bei einer so langen Vorlaufzeit erwarten können, dass sich – zumindest im Laufe der letzten Jahrzehnte - bereits Heerscharen von Wissenschaftlern diesem Komplex gewidmet und ihn, ob seiner offensichtlichen Bedeutung, bereits in aller Ausführlichkeit abgehandelt haben dürften. Wirft man allerdings einen Blick in die pädagogische und sonderpädagogische Literatur, so muss man feststellen, dass sich zwar viele Autoren dazu genötigt fühlen, auf die große Bedeutung der äußeren Gestaltung eines pädagogischen Raumes aufmerksam zu machen, sich aber gleichzeitig mit diesem mageren Hinweis eine Art Absolution erteilen und die ganze Angelegenheit somit auf sich beruhen lassen. Bei der Häufigkeit dieser Verhaltensweise könnte man beinahe den Eindruck gewinnen, als handle es sich nach Ansicht vieler Autoren bei den meist negativen architektonischen Gegebenheiten unserer Zeit um eine Geißel der Erziehungswissenschaft, deren Existenz von so unabänderlichem, ja schon fast gottgegebenem Charakter ist, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung damit nur müßig erscheint.

Dass es auch anders geht, zeigen die unter Punkt 3.1 angeführten Autoren aber auch eine mittlerweile steigende Zahl an praktischen Bemühungen einzelner pädagogischer Einrichtungen, mit teilweise einfachen aber phantasievollen Mitteln, aus ihrem ‚Raum-Dilemma‘ herauszukommen. Die wissenschaftliche Aufarbeitung dieses Komplexes hinkt dieser Entwicklung aber hinterher: Die meisten Autoren

scheinen sich mit konkreten Überlegungen zu den ‚starren‘ räumlichen Gegebenheiten äußerst schwer zu tun und selbst diejenigen, die sich explizit um diese Themen bemühen, bleiben teilweise erstaunlich unkonkret und vermeiden eine allzu praxisnahe Festlegung auf Änderungsvorschläge.

Als exemplarisch hierfür möchten wir etwa Helmut Dreesmann anführen, der in seiner 206-seitigen Arbeit zum „Unterrichtsklima“ ganze 1,5 Seiten lang auf den Faktor Architektur eingeht und eigentlich nur zu dem Schluss gelangt, der Klassenraum müsse heller und bunter, sowie in sich strukturierter werden. Auch FEUSER und MEYER (1986) äußern sich in ihrer ausführlichen Integrationsstudie nur sehr vage bezüglich unserer Problematik und ergehen sich in Allgemeinplätzen wie der Forderung nach der Notwendigkeit „...*das Lernumfeld zu planen und zu strukturieren...*“. Bezeichnenderweise verweist STEINER (1999) darauf, dass auf den Fotos im Anhang zu FEUSERS Buch, eine räumliche Strukturierung seiner eigens präparierten Klassenzimmer nicht zu erkennen ist...

Eine ausführlichere Auflistung von mehr oder weniger halbherzigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema „Raum“ lässt sich bei Herbert STEINER 1999 nachlesen: er sichtet hier auf immerhin neun Seiten die sonderpädagogische Literatur, um schließlich zu dem Schluss zu kommen, dass die Wissenschaftstheorie „*die schulräumliche Situation weitgehend auszugrenzen*“ scheint (S.80). STEINER versucht zwar bei einigen Autoren so etwas wie einen diesbezüglichen „guten Willen“ zu konstatieren, muss aber letztlich eingestehen, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema kaum stattfindet.

Die Liste solcher Publikationen ließe sich noch beliebig ausweiten, doch erscheint es uns sinnvoller, an dieser Stelle lieber den positiven Beispielen Raum zu geben und somit einen konstruktiven Beitrag zu leisten.

Ganz so pessimistisch wie STEINER sehen wir die Situation allerdings nicht und können gerade in den letzten zehn Jahren eine kleine aber teilweise äußerst klar formulierte und praxisbezogene Anzahl von Veröffentlichungen ausmachen, auf die wir vor allem in Kapitel 3.1 eingehen möchten.

Dabei werden wir diesen pädagogischen Komplex in drei große Unterkapitel unterteilen. Das bedeutet:

Punkt 3.1 versucht, einen Überblick über unterschiedliche Ideen und Vorgehensweisen zu geben, die weniger ein geschlossenes pädagogisches Konzept, als vielmehr interessante Aspekte verschiedener Autoren darstellen. Im Anschluss daran werden wir uns unter Punkt 3.2 den praktischen Untersuchungen von Prof. Dr. Rittelmeyer widmen, um durch eine kritische Auseinandersetzung mit seinem Verfahren, einen konkreten Versuch der Erziehungswissenschaften vorzustellen, der sich dem Problem mittels empirischer Verfahren zu nähern versucht. Und zu guter Letzt befassen wir uns mit der Pädagogik Rudolf Steiners, die sich als einzige Vertreterin unserer Disziplin direkt mit der Frage nach dem Einfluss der Architektur auf Menschen beschäftigt und auch ein konkretes Konzept aus ihren Erkenntnissen entwickelt hat (Dabei weisen wir darauf hin, dass wir die Ideen der Anthroposophie lediglich als Beispiel dafür verstanden wissen wollen, wie man Pädagogik und Architektur in einem stimmigen Gesamtkonzept vereinen kann. Eine uneingeschränkte Votum für die Waldorfidée geht damit nicht einher).

3.1 Exkurs

Natürlich können wir hier nicht alle Autoren und Werke ausführlich besprechen. Deshalb haben wir uns entschlossen, in diesem Kapitel in loser Reihenfolge Ideen und Ansätze vorzustellen, auf die wir im Laufe unserer Rechercharbeiten gestoßen sind, ohne sie allerdings in der gebotenen Ausführlichkeit darzulegen. Vielmehr soll dieses Kapitel als Impulsgeber und Ideenbörse fungieren, die den Blick für einige besondere Problemfelder unserer Thematik schärfen sollen.

3.1.1 Demokratie und Autonomie in der Schule als Grundlage einer tatsächlich menschengerechten Bauweise

Die erste Publikation, auf die hier Bezug genommen werden soll, betrifft eine Arbeit von Herbert STEINER (*Integration und Raum*, 1999), deren zentraler Aspekt auf der Verknüpfung von Integration und der mannigfaltigen Bedingungen und Einflüsse räumlicher Umwelt liegt. Sein Ansatz geht unter anderem davon aus, dass

gerade im Hinblick auf Integration behinderter Kinder in die Regelschule, eine menschengerechte Gebäudestruktur dazu beitragen kann, kommunikative Prozesse in Gang zu setzen und somit die Möglichkeit besitzt, eine aktive Rolle in der Anbahnung von Interaktion zwischen den Kindern zu spielen.

STEINER bleibt dabei eher unkonkret; für uns wären in diesem Zusammenhang aber vor allem solche Maßnahmen zu nennen, die über die herkömmliche und rein funktional ausgerichtete ‚behindertengerechte Bauweise‘ hinausgehen. Denkbar wären hierbei etwa bauliche Elemente in Aufenthaltsräumen und Gängen, die die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit einer Behinderung berücksichtigen und z.B. Gesprächsrunden auch für Rollstuhlfahrer spontan und unkompliziert ermöglichen (Sitzbänke, die um eine Säule o.ä. herum installiert sind und somit keine Eingliederung von Rollstühlen erlauben sollten von daher eher vermieden werden). Mit ein wenig Phantasie ließen sich sogar Podeste ohne Rampe aber mit einer durch die Mitschüler zu bedienenden Hebevorrichtung (Flaschenzug o.ä. mit Seilbremse gegen ‚Abstürze‘) konstruieren. Dies hätte zwei entscheidende Vorteile: zum einen könnten auch Rollstuhlfahrer die Erfahrung von Niveauunterschieden im Raum erleben (der Mangel an solchen Erfahrungen führt bei bewegungsbeeinträchtigten Kindern meist zu Wahrnehmungsdefiziten!) und zum anderen fördert das Überwinden solcher Hindernisse durch die gemeinsame Anstrengung von Behinderten und Nicht-Behinderten zu Identifikation und Gemeinschaftsgefühl. Aber auch eine Architektur bzw. eine Verwaltung, die ein aktives Arbeiten an der Bausubstanz selbst zulässt, leistet durch die gemeinsame Ausbau- oder Verschönerungsarbeit einen Beitrag zu Austausch und Kooperation.

Dabei setzt der Wille, solche räumlichen Um- oder Neubauten zu realisieren, voraus, dass an der Schule demokratische Strukturen herrschen und den *„KollegInnen, den Eltern und den SchülerInnen eine entsprechende Gestaltungsautonomie zugebilligt wird.“* (BUDDENSIEK 1994 zit. nach STEINER 1999, S. 84). Dies unterstreicht unsere Ansicht, dass nur an einer Schule mit freiheitlicher und real-demokratischer Ausrichtung wirkliche und grundlegende Veränderungen stattfinden können. Außerdem gibt STEINER zu bedenken, den Blick auch auf den Bereich der Mesosysteme zu richten, wenn er z.B. fordert, schulrechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die es erlauben, Schulen in weitestgehend autonome und mündige Institutionen umzubilden. Denn - um mit

BRONFENBRENNER zu sprechen - nur die jeweilige Schule vor Ort kann ermessen, welche individuellen Maßnahmen für eine positive Umgestaltung notwendig sind. Dies sollte selbstverständlich auch andere Entscheidungen betreffen, die in einer bislang fremdgesteuerten Anstalt, welche die herkömmliche Schule nun einmal ist, anfallen (welcher Verwaltungsangestellte in Düsseldorf oder Mainz kann denn wirklich beurteilen, welche Maßnahmen in der Schule X von Nöten sind und welche nicht?).

3.1.2 Der Zusammenhang zwischen Architektur und Lerneffizienz

In Bezug auf die Frage nach einem Zusammenhang zwischen einer menschenwürdigen und anregenden Gestaltung der räumlichen Bedingungen und einer daraus resultierenden höheren Lerneffizienz vertritt STEINER die Ansicht, dieser Aspekt habe eigentlich keine Relevanz, da er nicht wissenschaftlich nachprüfbar sei. Für uns drängt sich aber die Überlegung auf, ob gerade solche subjektiven und stark von individuellen Dispositionen abhängigen Faktoren immer empirisch nachweisbar sein müssen, um eine wissenschaftliche Akzeptanz zu erfahren. Vielleicht sollte gerade im Umgang mit *Menschen* auch der gesunde *Menschenverstand* als legitime Basis herangezogen werden auf deren Grundlage Handeln und Verhalten beurteilt werden müssen: man überlege sich nur einmal welcher Student sich freiwillig in den Waschkeller begäbe, um sich zwischen Maschinen, bröckeligem Putz und im Neonlicht auf eine wichtige Prüfung vorzubereiten. Wahrscheinlicher ist es doch, dass er sich einen Ort sucht, an dem er sich gut fühlt und er sich nicht absichtlich durch widrige äußere Umstände von seiner Aufgabe ablenken lässt. Nicht umsonst versuchen ja immer mehr große Firmen mit erheblichem Aufwand, das Wohlbefinden ihrer Mitarbeiter zu steigern. Und besonders durch die Tatsache, dass sich bedeutende Unternehmen selten durch ein nennenswertes Maß an Altruismus auszeichnen, unterstreicht diese Tendenz, welche praktische Bedeutung ein menschenwürdiges Ambiente für effektives Lernen und Arbeiten offenbar hat. Aus diesen Überlegungen heraus dürfte es eigentlich nur naheliegend sein, dass ein Schüler, der sich in einem Gebäude wohl fühlt, unter Umständen auch eher geneigt ist, dem Unterricht zu folgen bzw. ihn aktiv zu gestalten, als wenn er sich unwohl fühlt. Lässt man diese Gedanken gelten,

so drängt sich die Vermutung auf, dass auf dem architektonischen oder raumgestalterischen Wege durchaus **eine** wesentliche Voraussetzung für die ‚erfolgreiche‘ Wissensvermittlung geschaffen werden kann: gesteigerte Aufmerksamkeit.

3.1.3 Wahrnehmungslernen nach TAUSCH und TAUSCH

Ausgehend von diesen Überlegungen möchten wir zu den Überlegungen von TAUSCH und TAUSCH überleiten, die in ihren Ausführungen zum „*Wahrnehmungslernen*“ (TAUSCH/TAUSCH 1991, S.32) betonen, dass im täglichen Unterricht nicht nur das direkte, klassische Lernen (Lehrer vermittelt Stoff – Schüler rezipiert diesen) greift, sondern, dass es vielmehr auch eine Art Meta-Lernen existiert, das sich unbemerkt aber äußerst prägend im Hintergrund abspielt. STEINER1999 spricht in diesem Zusammenhang gewissermaßen vom „*Lernen hinter dem Lernen*.“(S.45), bei dem sich das Kind in erheblichem Maße an dem orientiert, was ihm auf der Verhaltensebene vorgelebt wird. Aus dieser Annahme heraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die soziale oder unsoziale Ausrichtung eines Kindes in nicht unbeträchtlicher Weise davon abhängt, welche Verhaltensweisen die Umwelt ihm offeriert. Dass ein solches Lernen am Beispiel nicht nur auf der interpersonellen Ebene, sondern auch zwischen dem Gebäude und dem Schüler stattfinden kann, belegt unter anderem auch die Untersuchung von KLOCKHAUS/MORBEY (1986), die nach ausführlichen empirischen Studien zu dem Schluss kam, dass der bauliche Zustand und die Gepflegtheit einer Schule maßgeblich für den Umgang mit derselben verantwortlich sind (ebd. S.39). Diese Aussage konnte auch durch die Ergebnisse unserer qualitativen Untersuchung bestätigt werden (siehe Kapitel 9). Dabei dürfte die Vermutung nahe liegen, dass es sich z.B. bei Vandalismus von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließlich um den vielzitierten Werteverfall oder eine generelle Respektlosigkeit gegenüber ‚Werten‘ handelt, sondern, dass ein solches Verhalten unmittelbarer Ausdruck von Protest ist. Protest gegen ein respektloses Verhalten ihnen gegenüber, das sich in ungepflegten Schulgebäuden, fehlender Seife in den Toiletten oder generell einer nicht menschengemäßen Architektur manifestiert. Nicht anders ist es beispielsweise zu erklären, wie es einer Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck gelingen kann,

ihre, in einem absoluten sozialen Brennpunkt (also quasi einer Sprayer-Hochburg) gelegenen, Anlagen graffitifrei zu halten.

Wir werden auf diesen Punkt im Praxisteil noch einmal zu sprechen kommen, stellen hier aber schon einmal die These auf, dass eine Schülerschaft, die sich in ihrer Schule wohlfühlt oder gar aktiv in gestalterischen Prozessen mitgewirkt hat, alleine durch das erhöhte Maß an Identifikation mit **ihrem** Haus ein anderes Sozialverhalten walten lassen.

3.1.4 Innenarchitektonische Gestaltungsmittel

Wenn es nun tatsächlich zur Umstrukturierung oder gar zum völligen Neubau einer Schule kommt, kann man bei STEINER aber auch bei MAHLKE/SCHWARTE (1997) aus einem großen Fundus an praxisrelevanten Anregungen schöpfen. Dabei konzentrieren sich alle drei sehr stark auf den Aspekt der innenarchitektonischen Gestaltung, die in unseren Augen aber ebenfalls selbstverständlich zum großen Feld der Architektur gehört.

So weist auch STEINER (1999) zunächst, genauso wie etliche andere Fachleute, auf die ungeheure Wichtigkeit von Ruhezeiten und Rückzugsmöglichkeiten hin (vgl. S. 91). Dabei muss es sich nicht immer um komplett neu geschaffene Räume handeln. Vielmehr bietet sich in einem ausreichend großen Klassenraum der Einbau eines Podests an, was die Möglichkeit eröffnet, zwei Fliesen mit einer Klappe zu schlagen: Zum einen entsteht dadurch eine zweite Ebene und somit Platzgewinn und zum anderen hätte man in dem Bereich darunter eine mehr oder weniger abgeschlossene Höhle geschaffen (vgl. MAHLKE/SCHWARTE 1997, S. 89). Wie wichtig solche Höhlen und Verstecke gerade für jüngere Kinder sind wird auch in Kapitel 12 zu sehen sein (nahezu jedes Kind gibt bei der Frage nach Lieblingsplätzen unter anderem eine Nische o.ä. an!).

Die von KÜKELHAUS geforderten haptischen, optischen oder akustischen Reize lassen sich nach STEINER (1999) – vor allem im Falle eines Neubaus – so gut durch architektonische Mittel verwirklichen, dass auf viele pädagogische Hilfsmittel wie „Angebotskisten“ (ebd. S.91) mit organischen Materialien zum Befühlen und Betrachten verzichtet werden kann, da sich solche, in den Raum integrierte Materialien, wesentlich harmonischer und natürlicher in die Lebenswirklichkeit der

Kinder einfügen als irgendein „Schauholz“ oder ein „Beispielseil“ aus der Kiste. Gerade der Faktor der Funktion, mit dem z.B. ein raues, gemasertes Brett einer Wandverkleidung oder einer Treppe gleichzeitig verknüpft ist, erscheint uns wesentlich eher mit einer ganzheitlichen Pädagogik vereinbar, als ein aus dem Kontext herausgelöstes Stück Holz.

Für den oft vernachlässigten Bereich der Decke empfiehlt STEINER (1999) zum einen, die viel geschmähten Neonkästen zu entfernen und durch Arbeitslampen dort zu ersetzen, wo sie auch wirklich gebraucht werden (vgl. S. 92).

Dies sollte vor allem bei der Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern bedacht werden, da diese, behinderungsbedingt, häufig nur dem Deckenbereich eines Raumes zugewandt sind... .

Zum anderen betrachtet STEINER die Decke als einen meist verschenkten Raum, den man mittels umlaufender Deckenabhängungen erstens als Materialablage (großformatige Blöcke, Materialien etc.) und zweitens als schalldämpfende Maßnahme nutzen kann.

STEINER spricht häufig vom strukturierten Klassenraum, möchte aber nicht dahin gehend verstanden werden, dass der Unterricht mit einer solche Strukturierung gleichermaßen in ein festes Regelwerk gepresst wird. Vielmehr verweist er ausdrücklich darauf, dass die Aneignung der Räume durch LehrerInnen und SchülerInnen in einem dynamischen Prozess erfolgt, der durchaus auch Umstrukturierungen zur Folge haben kann.

3.1.5 Politik und Architektur „versus“ Schülerschaft

STEINER (1999, S.95) zitiert eine Dokumentation der Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Titel „Ästhetische Dimensionen im Schul- und Bildungsbau“ aus dem Jahre 1996. Als bezeichnend kann dabei die Tatsache angesehen werden, dass bei den Beschreibungen der individuellen Bauten pädagogische Aspekte gänzlich ausgeklammert werden. Hierbei wird nur wieder allzu deutlich, dass das Prinzip ‚form follows function‘ in der architektonischen Realität oftmals keinerlei Bedeutung hat. Alleine pseudoästhetische, zur Selbstbeweihräucherung einiger Funktionsträger dienende Modeströmungen dominieren noch immer die architektonische Landschaft (nicht nur im Schulbereich!). Deutlich wird eine solche

Verkehrung des Verhältnisses von Form und Funktion am Beispiel der Pausenhalle einer Schule für Sprachbehinderte in Berlin-Kreuzberg:

Unkommunikative Reallösung:

Kommunikativere Alternative:

11 zeilen

Abb. 4

Gerade der Umstand, dass es sich hier um eine Schule für Sprachbehinderte handelt, macht offensichtlich, wie wenig der Architekt über die Bedürfnisse der Kinder, die ja seine **„eigentlichen Arbeitgeber“** sind, zu wissen scheint. Was schon für sprechfähige Menschen eine äußerst unvorteilhafte Kommunikations'lösung' bedeutet, muss für Sprachbehinderte, die sich beim kommunizieren ja gegenseitig sehen müssen, als geradezu grotesk angesehen werden. (In diesem Zusammenhang erinnere ich mich an meine eigene Gymnasialzeit und das Gebäude (Marke „Stahl und Beton“), in dem ich mich immerhin neun Jahre lang jeden Schultag aufhalten musste: unsere Schule besaß einen atriumähnlichen Innenhof von mindestens 100 qm Fläche, der, statt von Schülern, von einer monumentalen, für uns immer völlig undefinierbar wirren, modernen Stahlplastik okkupiert wurde. Wenn für uns Schüler zumindest die Möglichkeit bestanden hätte, diesen Innenhof betreten zu dürfen, hätte er wenigstens als zweiter Pausenhof oder als Rückzugsmöglichkeit eine Funktion erfüllt, aber so stellte er für uns immer der Inbegriff der totalen Sinnlosigkeit dar [der Verfasser des Kapitels])

Bei der Betrachtung der Beispiele in obiger Dokumentation der KMK kommt STEINER zu folgendem Ergebnis: Die selben Architekten, die **ihre** Vorstellungen von Ästhetik auch in Shopping Malls, Großflughäfen und ähnlichen Kathedralen der Konsumgesellschaft verwirklicht haben, sind auch verantwortlich für den

größten Teil unserer Schulbauten. Auf Grund dieser Tatsache ist es für ihn legitim, in von solcher Hand gebauten Schulen ebenfalls eine „*Simulation des Konsumtempels*, [ein] „*Informationszentrum*“ mit Durchgangscharakter“ zu sehen. (ebd. S.107). Dies gilt es radikal zu verändern, denn eine Schule hat nun einmal andere Aufgaben als ein Supermarkt und muss folglich auch anders aussehen.

Darüber hinaus stehen einem innovativen Schulgebäude oftmals Bauvorschriften im Wege, deren Sinn nicht immer auf den ersten Blick offensichtlich wird. So erfuhren wir beispielsweise im Gespräch mit dem Schreinerei-Lehrer der Freien Waldorfschule Offenburg, der an dem in Kapitel 9 beschriebenen Neubau aktiv beteiligt war, dass die Schule eigentlich hätte höher gebaut werden sollen. Dies sei aber nicht möglich gewesen, da sie sonst das städtebauliche Bild gestört hätte. Dazu sollte erwähnt werden, dass die Schule etwas außerhalb gelegen ist, sich optisch ohnehin nicht in den Rest der Stadt einfügt und noch dazu niedriger ist als ein angrenzendes anderes Gebäude!

Alleine dieses kleine Beispiel verdeutlicht, dass es der konkrete Nutzen vieler bürokratischer Auflagen oftmals nicht gerade nachzuvollziehen ist und eine flexible Handhabung der jeweiligen Vorschriften dringend angeraten wäre.

In diesem Zusammenhang stehen wir ebenfalls auf dem – zugegebenermaßen recht blauäugigen – Standpunkt, dass man sich seitens des Gesetzgebers Gedanken darüber machen sollte, ob eine lückenlose Pausenaufsicht, die in der Praxis ja ohnehin nicht gewährleistet ist, wirklich notwendig ist oder ob man diese Frage nicht in das Ermessen der einzelnen Schulen stellen sollte. Es wäre ja durchaus denkbar, unbeobachtete Freiräume in das pädagogische Konzept der Schule zu integrieren und somit versicherungstechnisch Tatsachen zu schaffen, die die Eltern bei der Einschulung ihres Kindes einfach akzeptieren müssen. Wie wir im Praxisteil noch näher ausführen werden, könnte im Falle einer Abschaffung der Aufsichtspflicht bzw. der Regresspflichtigkeit öffentlicher Einrichtungen ein ungeahntes Potential an gestalterischen Maßnahmen gerade im Außenbereich von Schulen aber auch von Spielplätzen freigelegt werden. Wie wichtig unbeobachtete Rückzugsmöglichkeiten (Nischen, ‚Höhlen‘ oder ganz einfach kleine Räume, die für Erwachsene tabu sind) besonders für kleinere Kinder sind, kommt nicht nur bei STEINER (1999), sondern auch bei FORSTER (2000), MAHLKE/SCHWARTE (1997), BESELE (1999) oder KRONER (1994) ganz klar zum Ausdruck (aber nicht nur Kinder, selbst Studenten wünschen sich für ihre Universitäten in hohem Maße

ungestörte Plätze, die ihrem Bedürfnis nach einer Privatsphäre entgegenkommen (vergleiche KLEBERG in MITTER 1994, S. 32)). So weist z.B. FORSTER (2000) darauf hin, dass Pausenhöfe mit räumlicher Strukturierung und nicht einsehbaren Bereichen eine wesentlich geringere Rate aggressiven Verhaltens aufweisen als gänzlich freie, meist betonierte Flächen.

Außerdem geben wir diesem Zusammenhang zu bedenken, dass ein Schüler, der unbeobachtet sein will, zum einen das Recht dazu haben sollte und sich dieses Recht zum anderen einfach nimmt, wenn es ihm nicht gewährt wird. Dass er sich dazu vom Schulgelände entfernen muss, weil ihm das Gesetz dieses Bedürfnis nicht zugesteht, ist eine tagtägliche Realität an fast jeder Bildungsanstalt in Deutschland, die diese Bestimmung schon seit Jahrzehnten ad absurdum führt.

3.1.6 Schule als Ort öffentlichen Lebens und der Begegnung – ein Beitrag der Autoren zum wissenschaftlichen Diskurs

Steht die Finanzierung einer Sanierungsmaßnahme bzw. eines Neubaus auf wackeligen Füßen, so bieten sich etliche Methoden an, die diesen Umstand zu mindest mildern können. Beispielsweise wären an dieser Stelle die Einbeziehung von Studenten, Teilen der arbeitslosen Bevölkerung (vgl. auch BECKs Konzept der Freiwilligen Bürgerarbeit, BECK 2000) oder die aktive Mithilfe von Eltern zu nennen: Studierende der Pädagogik, der Sozialpädagogik oder auch der Psychologie könnten z.B. im Rahmen von Seminaren, Workshops oder Projekten Schulen oder Teile von Schule umgestalten. Eine solche Maßnahme brächte nicht nur den Vorteile für die Studierenden, die dadurch auch außerhalb der Pflichtpraktika die Realität ihres späteren Tätigkeitsfeldes kennen lernen würden, sondern auch für die jeweilige Einrichtung, die somit auf kostengünstigem Weg zu einem neuen Klassenzimmer oder einem ansehnlicheren Flur gelangen könnten.

Gerade im Sonderschulbereich könnte eine Zusammenarbeit zwischen den vermeintlich ‚geisteskranken‘ oder ‚asozialen‘ Schülerinnen und Schülern und der endemischen Bevölkerung dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und den integrativen Gedanken in der Praxis voranzutreiben. Dabei wollen wir den Begriff der Integration nicht als Einbahnstraße verstanden wissen, sondern betrachten ihn eindeutig als Maßnahme, die auch auf nicht-behinderte Menschen anzuwenden ist.

Ein schönes Beispiel hierfür ist z.B. die Schule für Körperbehinderte in Rodtegg (Luzern) die durch die besonders gelungene Gestaltung des Schulgartens, der ausdrücklich zur öffentlichen Nutzung ausgeschrieben ist, eine Plattform geschaffen hat, auf der gerade ‚normale‘ Bürger in die Welt behinderter Menschen integriert werden. Für uns steht fest, dass z.B. Kinder, die im öffentlichen Schulpark einer KB-Schule während des Spiels auf ganz natürlichem Wege mit behinderten Kindern in Kontakt kommen, einen wesentlich ungezwungeneren Umgang mit diesen Menschen entwickeln werden, als der, der noch immer großen Teilen auch der jüngeren Generation eigen ist.

Des weiteren bietet sich aus oben genannten Gründen an, die sonstigen Räumlichkeiten eines Schulgebäudes ebenfalls für Veranstaltungen, Bürgertreffs, abendliche Fortbildungen oder die Aktivitäten von Vereinen zu öffnen. Diese Mehrfachnutzung einer Schule rechtfertigt nicht nur die hohen Baukosten vor dem Steuerzahler, sondern kann – ganz nebenbei – bei der Planung eines Neu- oder Umbaus bereits berücksichtigt werden, sodass sich die Kosten unter Umständen auch auf mehrere Schultern verteilen ließen. Denn im Normalfall steht ein so teurer und eigentlich multifunktionaler Bau ab mittags ungenutzt in der Gegend herum und schreit förmlich nach einer sinnvollen Auslastung.

Chorweiler Negativ # 2

Wir plädieren deshalb dafür, dass Schulen auch nach Unterrichtschluss weiterhin für Schülerinnen und Schüler offen stehen sollten und beispielsweise Freizeitangebote oder sozialtherapeutische Maßnahmen anbieten. Gerade in Großstädten könnte die Schule als aktiver Lebensraum für viele Kinder und Jugendliche fungieren und ihnen den Weg zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung aufzeigen. Auch böte sie sich als idealer Ort für die Erledigung der täglichen Hausaufgaben an. Gerade der Aspekt der außerschulischen Begleitung von Schülern in den Räumlichkeiten der Schule stellt eine wichtige Komponente im Kampf gegen eine immer anonym werdende Lebenswelt, die den Kindern keine wirklichen Perspektiven anbietet und sie geradezu in selbstzerstörerische oder gesellschaftsbedrohende Verhaltensweisen treibt, dar. Aber gerade unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, muss sich die Schule auch optisch von dieser unwirtlichen Umwelt abgrenzen und einen emotionalen, menschlichen Raum schaffen, in dem Kinder freiwillig Teile ihrer Freizeit verbringen möchten. Räume, deren Charisma eher an die Standards einer U-Bahnhaltestelle gemahnen, gibt es schon zur Genüge. Wer Schülern ein solches Ambiente ernsthaft als „pädagogischen Raum“ offeriert, sollte sich über eine entsprechende Reaktion nicht wundern.

3.1.7 Fazit

Stellt man STEINERs eher negative Sicht der Dinge unseren eigenen Ergebnisse gegenüber, so müssen wir konstatieren, dass wir im Gegensatz zu ihm zwar noch einige Autoren haben ausfindig machen können, die sich ausführlich mit unserer Thematik auseinandersetzen, aber resümierend müssen auch wir feststellen, dass sich die Zahl der konkreten Arbeiten doch stark in Grenzen hält. Dafür können wir jedoch eine eindeutige qualitative Entwicklung innerhalb der letzten Dekade beobachten und diesen wenigen Veröffentlichungen eine durchaus praxisrelevante Tauglichkeit bescheinigen, die ein immer größeres Maß an ausgereiften Ideen erkennen lässt.

Aber vielleicht korreliert ja diese zaghaft wachsende Auseinandersetzung mit architektonischen Fragen in der Pädagogik mit einem gleichzeitigen Umdenken in Praxis. Einige Anzeichen hierfür konnten wir schon der Literatur entnehmen und

hoffen, dass sich diese Tendenz auch in der Realität, sprich unserem Praxisteil, widerspiegeln wird.

Das theoretische Rüstzeug für den Schulbau der Zukunft liegt unserer Ansicht nach eigentlich bereit und wartet nur noch auf seine Umsetzung in die Praxis.

3.1 Rittelmeyers Theorie des „Sensomotorischen Bauerlebens“

Im Folgenden soll auf eine relativ aktuelle Untersuchung eingegangen werden, die an der Universität zu Göttingen unter der Leitung von Professor Dr. Rittelmeyer durchgeführt wurde. Hierbei handelte es sich um ein mehrjähriges Forschungsprojekt, das sich zur Aufgabe gesetzt hatte, wahrnehmungspsychologische Bedingungen bezüglich Bauformen und Raumfarben und deren Einfluss auf Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

RITTELMAYER (1994) geht dabei zunächst davon aus, dass Schulbauten das gesamte Sinnessystem provozieren und von daher auch von sinnlichen Menschen konzipiert werden müssten. Dieser grundsätzlichen Ansicht, dass Architektur eine ständige einflussnehmende Größe darstellt, legt er vorab eine eben so simple wie einleuchtende Feststellung zu Grunde: Genau wie jede andere Umgebung auch, so präsentiert sich auch ein Schulgebäude nicht als luftleerer Raum, sondern wirkt in unterschiedlichster Art und Weise auf die verschiedenen Sinnessysteme der Kinder. Bewusst oder unbewusst erfährt das Gehirn der Schüler eine ständige Stimulierung durch Gerüche, akustische Reize, taktile und visuelle Phänomene oder einfach nur durch eine trockene oder feuchte Raumluft oder die jeweilige Temperatur.

Wenn man also davon ausgeht, dass solche Faktoren einen Einfluss auf das menschliche Empfinden haben, dann sollte auch der daraus folgende Schluss zulässig sein, dass mit der Veränderung dieser Faktoren gleichermaßen eine Veränderung der jeweiligen Empfindlichkeit zu erzielen ist.

Als wissenschaftliches Forschungsinstrument diente RITTELMAYER hauptsächlich eine Methode der Blickmusterbestimmung, die mit Hilfe von Sensoren an den Augenmuskeln der Probanden arbeitet. Dabei werden zunächst die Blickbewegungen erfasst, mit denen ein Mensch normalerweise ein Objekt visuell abtastet. Anschließend werden diese Muster graphisch dargestellt und über die zuvor

betrachtete Abbildung (von Gebäuden oder geometrischen Figuren) gelegt. Anhand dieses Schemas kann man nun ablesen, welche Teile des Objektes fixiert wurden und in welcher Reihenfolge dies geschehen ist (diese relativ ruckartigen Augenbewegungen werden vom Menschen natürlich nicht als solche wahrgenommen, sondern laufen subliminal ab und fügen sich in der bewussten Rezeption des Gesehenen zu einem schlüssigen Gesamtbild zusammen).

Diese Versuche führten nun zu zwei signifikanten Ergebnissen:

Zum einen stellte man fest, dass Abbildungen von Gebäuden mit diversen architektonischen Besonderheiten, Widersprüchen oder unterschiedlichen Farbgebungen ein wesentlich höheres Maß an Richtungswechseln in der Blickmotorik bedingen als Gebäude, die sich durch eine monotone Fassade auszeichnen. Bei den monotonen Bauten kam es dagegen verstärkt zu einförmigen, ‚starren‘ Blickbewegungen. Aus diesem Befund wird der Schluss gezogen, dass eine Architektur, die das Auge bzw. das Gehirn stimuliert als ‚menschengemäßer‘ anzusehen ist, als eine Bauweise, die dem Auge keine respektive wenige ‚Aufgaben‘ stellt. Ausschlaggebend hierfür ist die Auffassung, dass das menschliche Auge von seiner gesamten Disposition her eher dafür geschaffen ist, zu sondieren, Bewegungen zu erfassen und zu erkunden. Des weiteren untermauert RITTELMEYER diese These mit den Ergebnissen von Schüler-Befragungen, nach denen solche monotonen Gebäude häufig als ‚*feindlich*‘, ‚*starr*‘ oder ‚*unorganisch*‘ (ebd. S. 44) bezeichnet werden.

Zum anderen kommen die Forscher zu dem Schluss, dass aber auch der übermäßige Einsatz vor allem von schrägen Konstruktionen dem angestrebten Ziel einer möglichst menschengemäßen Architektur widersprechen kann. Zu diesem Ergebnis kam man, indem Schülern und Studenten unter Versuchsbedingungen geometrische Figuren präsentiert wurden, die sich allesamt durch eine einseitige Schräge auszeichneten. Anhand der Blickmusteranalyse stellte man fest, dass fast alle Probanden dazu neigten, die jeweilige Figur nicht komplett visuell nachzufahren, sondern nach der teilweisen Erfassung des Gesehenen davon abzuweichen und im ‚Raum‘ daneben eine optische Lotrechte zu verfolgen, die allerdings gar nicht existierte (siehe umseitige Skizze).

Abb. 6

Dieses Verhalten hat laut RITTELMEYER kompensatorischen Charakter und dient dazu, die eigene Raumorientierung und somit das Gleichgewichtsgefühl aufrechtzuerhalten. Dementsprechend bezeichnet er dieses Phänomen auch als „*visuellen Stützpfiler*“ (ebd. S.24) und den gesamten Komplex dieser Untersuchungen als „*Sensomotorik des Bauerlebens*“ (ebd. S.16).

Resümierend kommt er zu dem Schluss, dass das menschliche Gehirn einerseits zwar durch ein gewisses Maß an provozierenden Formen stimuliert werden muss, dass es andererseits durch extreme Formgebungen aber auch schnell überlastet werden kann. Als optimale Lösung sieht er von daher eine moderate Formgebung an, die zwar anregt aber nicht übersuggestiv ist und z.B. all zu extreme Schrägen durch eine Gegenschräge auszugleichen versteht.

Rittelmeyers Theorien erscheinen uns im Allgemeinen eigentlich als nachvollziehbar und erwähnenswert. Allerdings stellt sich für uns die Frage, ob er nicht in einigen Aspekten etwas über das Ziel hinaus schießt und sich in ein Fahrwasser begibt, das den Weg der wissenschaftlichen Nachprüfbarkeit zumindest teilweise verlässt. Zunächst betrifft dies folgende Behauptung: „*Schließlich führen monotone Blickbewegungen zum Eindruck eines monotonen Gebäudes; man beachte dabei, dass es sich hier nicht um eine bloß kognitive Registrierung solcher Monotonien geht, sondern um das bewusste Erleben der eigenen Körperbewegung, die gleichsam in den kognitiven Bereich gespiegelt und dann auch erst bewusst werden kann. Der Leib erfährt also tatsächlich sensomotorisch das architektonische Milieu,...*“ (RITTELMEYER in REISS 1995, S.88) Die Behauptung, dass der Eindruck von Monotonie und Bedrohlichkeit eine direkte körperliche Reaktion auf eine reizarme visuelle Wahrnehmung darstellt und nicht kognitiv begründet sein

kann, bedarf wahrscheinlich einer fundierteren Grundlage, als sie hier geliefert wird. Allein auf der Basis der durchgeführten Blickmusteruntersuchungen kann eine doch recht eigenwillige These wie diese wohl nicht ernsthaft propagiert werden und muss wahrscheinlich als Spekulation zurückgewiesen werden.

Ein anderer Punkt, der uns ebenfalls zweifeln lässt, betrifft seine Aussagen bezüglich der negativen Auswirkungen allzu schräger Elemente in der Konstruktion eines Gebäudes. Zwar erscheint uns das Ergebnis, dass das das Blickmuster einer signifikanten Zahl von Probanden zum Teil neben der jeweiligen Schrägen, also im ‚Nichts‘, auf und ab wandert, durchaus interessant, aber ob hieraus die angeführten Schlüsse gezogen werden können, sollte zumindest einer gewissenhafteren Prüfung unterzogen werden. Einzig die Tatsache, dass die Probanden im Test teilweise vom Objekt abdriften, muss ja nicht zwangsläufig gleichbedeutend sein mit einem negativen Erleben in der Praxis, denn der Test zeigt nicht, ob mit der jeweiligen Schräge eine positive oder negative Stimmung einhergeht.

Auch seine Versuche, anhand von muskulären Spannungszuständen, das jeweilige Raumempfinden von Versuchspersonen zu ergründen, erscheinen uns nicht unbedingt zwingend, da weder offengelegt wird, ob die Versuche unter Laborbedingungen oder im Feldversuch gewonnen wurden, noch eine wirklich nennenswerte Erkenntnis aus den Experimenten gezogen werden kann: das einzige Ergebnis scheint darin zu bestehen, dass, verschiedene Personen unterschiedlich auf enge und weite Räume reagieren (RITTELMEYER 1994, S. 41). Eventuell lässt dieses doch recht dürftige Resultat auch Rückschlüsse auf den generellen Wert solcher monofaktoriellen Untersuchungen zu. Uns erscheint diese Methode - gerade wenn man versucht, ein Problem aus einer ganzheitlichen Sichtweise heraus zu verstehen - eher abwegig. Nach unseren bisherigen Erkenntnissen präsentiert sich die Raumwahrnehmung als ein hoch komplexes Phänomen. Zum einen wird sie von Einflussfaktoren auf der somatischen Ebene tangiert (RITTELMEYER in REISS 1995, S.85) und zum anderen durch ganz individuelle Erfahrungen, Stimmungen und auch Wahrnehmungsdispositionen beeinflusst. Der Versuch einer so komplexen Wechselwirkung zwischen Raum, Individuum, Farbe, Licht und Materialien (um nur einige zu nennen) mittels einer simplen Tonusmessung auf die Spur zu kommen, kann eigentlich als Anachronismus der Schulmedizin bezeichnet werden.

Ähnlich zweifelhaft erscheint uns auch seine Untersuchung zur sympathischen Farb- und Formgebung von Schulfassaden und -innenräumen (RITTELMEYER 1994, S.43). Statt reale SchülerInnen in realen Schulen zu befragen, verlegte er sich teilweise auf die Anweisung, lediglich Bilder von Klassenräumen zu beurteilen. Unverständlicherweise räumt er die offensichtlichen Nachteile dieser Methode zwar ein, zieht aber aus dieser Erkenntnis nicht die entsprechenden Konsequenzen. Hinzu kommt, dass es sich bei den präsentierten Photos um Schwarz/Weiß-Abzüge handelte, was die beschriebene Methode noch zweifelhafter erscheinen lassen dürfte.

Letztendlich kommt RITTELMEYER zu Ergebnissen, die sich eigentlich mit dem decken, was auch wir im Laufe unserer Beschäftigung mit dem Thema anhand der gesichteten Literatur und auch durch unsere eigenen Untersuchungen haben feststellen können. D.h., die befragten Schülerinnen und Schüler stuften einen Schulbau dann als schön, einladend oder freundlich ein, wenn Formen und Farben sich *„Abwechslungs- und anregungsreich, freilassend und befreiend sowie warm und weich“* (ebd. S. 47) präsentierten. Insgesamt können wir uns aber mit RITTELMEYERs Arbeitsweise recht wenig anfreunden. Als letztes Beispiel sei an dieser Stelle noch die Gegenüberstellung zweier Photos erwähnt, die den etwas schwammigen Charakter unterstreicht, den seine Arbeit in unseren Augen auszeichnet. Zunächst eines der beiden Bilder:

Abb. 7

Auch hier arbeitete er bei seinen Befragungen nach eigenem Bekunden wieder mit Photovorlagen, statt mit der Realität. Den Flur beschreibt er wie folgt:

„Die Entgrenzung der Grenze durch das Fenster, durch das man nach draußen (wie es scheint auf eine Landschaft) blickt; die Deckenrillen verweisen auf die Blickrichtung, die davor stehenden Pflanzen zeigen einerseits – wie auch das Fenster selber – die Grenze zwischen Innen- und Außenraum an, bieten aber andererseits die Grundlage für eine bestimmte rhythmische Blickfigur. ... Die architektonische Rhetorik führt also den Blick abwechselnd zur schweifenden, flottierenden, nomadischen Erfahrung, hält aber andererseits den Eindruck des umschlossenen Raumes aufrecht.“ (ebd. S.55).

Genauso gut könnte man auch schreiben: ‚Die beiden Pflanzen obstruieren durch ihr ausladendes Blattwerk den Lichteinfall von außen und den Ausblick von innen. D.h., das Gewächs steht der architekturpsychologischen Intention der Raumstruktur diametral gegenüber und mindert somit das transzendente Potential des Fensters.‘ Man könnte allerdings auch ganz einfach konstatieren, dass sich der rechte Flur dadurch auszeichnet, dass er eine kommunikative Nische bildet und durch das Fenster eine natürliche Lichtquelle erhält.

Auf Grund der oben angeführten Kritikpunkte möchten wir auf eine weitere Auseinandersetzung mit RITTELMEYER verzichten, denn leider konnte uns seine Arbeit keine neuen Wege aufzeigen. Er äußert zwar teilweise durchaus interessante Gedanken und stimmt inhaltlich in vielen Punkten mit unserem eigenen Standpunkt überein, aber die wissenschaftlichen Methoden, auf deren Grundlage er seine Positionen vertritt, sind unserer Meinung nach nicht dazu angetan, unserem Anliegen glaubwürdig Gehör zu verschaffen und Experten von der Notwendigkeit zu überzeugen, in den ‚pädagogischen Ausbau‘ von Schulgebäuden zu investieren.

Bleibt die Frage, weshalb wir RITTELMEYER dann überhaupt erwähnen. Wir haben uns zum einen dazu entschieden, weil uns bei der Sichtung der Literatur aufgefallen ist, dass er in einer nicht geringen Anzahl von Publikationen erwähnt wird und seine Ergebnisse zum Teil auch übernommen wurden. Dies könnte sich allerdings als problematisch erweisen, wenn etwa der Verdacht entsteht, dass seine Daten in einigen Fällen einfach kritiklos übernommen wurden. Dies wäre unserem Anliegen nicht gerade dienlich, da Pädagogen ohnehin schnell mit dem Vorurteil der Halbwissenschaftlichkeit belegt werden.

Wir aber brauchen nachvollziehbare Ergebnisse und konkrete ganzheitliche Ansätze, mit denen man kritische Geister in Verwaltung und Planung überzeugen kann. Die Anzahl der Skeptiker ist zu groß, als dass man ihnen mit halbherzigen oder vielleicht sogar esoterisch anmutenden Argumenten begegnen könnte.

Zum Anderen geben wir hier Einblicke in das Schaffen RITTELMEYERs und unsere Kritik daran, weil wir der Überzeugung sind, dass erst aus der Beschäftigung mit dem Makel oder dem ‚Nicht-Perfekten‘ Fortschritte erwachsen und sich neue Wege eröffnen.

Nun aber kommen wir zu derjenigen pädagogischen Strömung, die als eine der wenigen Ansätze auf eine und langjährige und vor allem aus der Praxis gewonnene Erfahrung mit der Wechselwirkung von Pädagogik und Architektur zurückblicken kann.

3.3 Die Waldorfpädagogik und ihre Schulen

3.3.1 Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik ist ohne Zweifel eng mit den Namen RUDOLF STEINER verbunden. STEINER (1861 - 1925) begründete mit seiner Anthroposophie einen Erkenntnisweg, auf dem der Mensch seine Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten erweitern kann. Die Anthroposophie bemüht sich nach exakt definierten Methoden um ein Verständnis des Menschen und seiner Beziehung zu den Kräften des Kosmos. Geschichtlich und inhaltlich folgt die anthroposophische Lehre Steiners der theosophischen Bewegung zum Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. ROTH 2000).

Der Mensch ist laut STEINER aus vier Gliedern zusammengesetzt: der Physische Leib, der Äther- oder Lebensleib, der Seelen- oder Astralleib und der Geist bzw. Ich-Leib. Diese vier Leiber entsprechen den vier Stufen menschlicher Erkenntnis: die sinnlich materielle, die imaginative, die inspirative und die intuitive. Zur Begründung seiner Theorie über die Viergliedrigkeit des Menschen bedient sich STEINER der Naturphilosophie. Zum einen stellt er einen Zusammenhang zu den vier Elementarqualitäten (fest, flüssig, gasförmig und wärmehaft) her, zum anderen knüpft er eine Verbindung zu den drei Naturreichen: Mineral, Pflanze und Mensch. Der physische Leib besteht aus organisch-mineralischen Stoffen und drückt die Phase der Loslösung von der physischen Mutterhülle aus. In dieser ersten

Lernphase wirken nachahmenswerte Sinneserlebnisse auf das Kind ein. Der Ätherleib entwickelt sich mit zirka sieben Jahren und ist die Schicht, welche wir bei allen Lebewesen vorfinden. Der Ätherleib prägt die äußere Erscheinung des Menschen und ist bei den Tieren und Pflanzen für Gestalt, Wachstum und Fortpflanzung verantwortlich. Beim Menschen bestimmt dieser Leib darüber hinaus auch einen Teil des Innenlebens, wie Gewohnheit, Temperament und Gedächtnis. In der Waldorfschule werden durch den bildhaft gestalteten Unterricht den Kindern Inhalte durch einen erlebnishaften Bezug vermittelt. In dieser Phase, in der die Kinder noch keine eigene Urteilskraft besitzen, verlangt die Waldorfpädagogik einen Lehrer mit Autorität, der die Schüler von der ersten bis achten Klasse führt.

Mit ungefähr 14 Jahren, markiert durch das Eintreten die Pubertät, tritt der Mensch in die dritte Entwicklungsphase (Empfindungs- und Astralleib), die gekennzeichnet ist durch Freude und Schmerz, Lust und Leid, Begierde und Trieb. Der Unterricht wird wissenschaftlich orientierter, da der Jugendliche in dieser Phase die Beherrschung seiner inneren Regungen erfährt.

Der Ich-Leib ist die äußerste Hülle des Menschen und für das Selbstbewußtsein, die Individualität und die Moralität verantwortlich. Nun wäre das erzieherische Ziel zum mündigen Handeln erreicht. Nach STEINER durchläuft jeder Mensch von Geburt an diese vier Stufen. Weiter entwickelte STEINER aus den vier Stufen den Siebenjahres-Rhythmus:

„Aus der zeitweisen Vorherrschaft eines der vier Leiber ergibt sich der epochenmäßige Verlauf der menschlichen Entwicklung in Sieben-Jahren-Rhythmen: von Geburt des physischen Leibes als Eintritt in das irdische Leben, über die Geburt des Ätherleibes mit dem äußeren Merkmal des Zahnwechsels und der Geburt des Astralleibes mit dem Kennzeichen der Geschlechtsreife bis hin zu der Geburt des Ich -Leibes mit dem Beginn des Erwachsenseins“

(KAYSER 1991 S.14).

Der Waldorflehrer soll hierbei gezielt auf die Entwicklung der verschiedenen Leiber eingehen, wobei jedes siebte Jahr eine andere Haltung gegenüber dem Schüler bedarf.

Folgend wollen wir einige eigenständige Elemente, welche die Waldorfschule prägen, vorstellen:

- Es werden keine Noten gegeben und eine Versetzung ins nächste Schuljahr ist obligatorisch; im Jahreszeugnis werden Leistungen, Stärken, Schwächen und Möglichkeiten zu eigener Verbesserung differenziert ausformuliert.

- Von der ersten Klasse an werden zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch, Englisch und Russisch oder Englisch und Italienisch) gelernt.
- In der Eurythmie, einem Fach welches wir an staatlichen Schulen nicht vorfinden, werden Sprache und Musik über das innere Erleben durch Bewegung des Körpers künstlerisch gestaltet.
- Waldorfschulen verwalten sich selbst - ohne Hierarchie, ohne Direktor und auch ohne Eingriff des Bundes der Freien Waldorfschulen. Verantwortlich für die wirtschaftliche und rechtliche Schulverwaltung zeichnet statt dessen ein Trägerverein oder eine Genossenschaft, die von Eltern, Mitarbeitern und Freunden der Schule gegründet wird. Den Mittelpunkt bildet die wöchentlich stattfindende Lehrerkonferenz.
- Zu einer weiteren Besonderheit zählt der Epochenunterricht. Dieser Unterricht, der auch Hauptunterricht genannt wird, findet jeden Morgen in den ersten beiden Stunden über mehrere Wochen statt. In ihm wird ein spezielles Thema abgehandelt. Der Fachunterricht wie Werken, Eurythmie, Musik oder Kunst findet außerhalb des Epochenunterrichts statt.
- Der Mensch wird in seiner Gesamtheit (Seele, Geist und Körper) betrachtet und gefördert. Dies soll durch die Gleichgewichtigkeit von theoretischen, künstlerisch-musischen und handwerklichen-praktischen Fächern erreicht werden.
- Die Einbeziehung der Architektur in den pädagogischen Bereich.
(vgl. verschiedene Broschüren einzelner Waldorfschulen, bei den Autoren einsehbar)

Die Waldorfpädagogik leitet sich aus STEINERS anthroposophischer Menschenkenntnis ab. Neben der Waldorfpädagogik, gibt es die anthroposophische Medizin, die biologisch-dynamische Landwirtschaft und die anthroposophische Heilpädagogik.

Die Zahl der Waldorfschulen ist erheblich gestiegen. So gab es Ende der 60er Jahre gerade mal 30 Waldorfschulen. Die Zahl erhöhte sich, auch aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen seit dem Ende der 60er Jahre, auf 57 Schulen im Jahr 1980, 1990 waren es 117 Schulen und bis 1999 waren es 168 Schulen in Deutschland (vgl. KLEINAU-METZLER 2000, S.11):

Fast alle Waldorfschulen sind im „Bund der freien Waldorfschulen“ vertreten.

Die selbst verwalteten Waldorfschulen entlasten den Staat jährlich um ca. 2000 Millionen Mark, da für die Schüler keine staatlichen Schulplätze zur Verfügung gestellt werden müssen. Nur einen Teil der Ausgaben bekommen die Waldorfschulen vom Staat erstattet (unterschiedlich in Verfahren und Höhe je nach Bundesland, im Durchschnitt zwischen 70 und 90 Prozent). (vgl. KLEINAU-METZLER 2000, S.14)

Obwohl ihre Anzahl nicht gering ist, obwohl ihr Pädagogik in vielen Kreisen anerkannt ist, obwohl viele staatliche Schulen Elemente, welche wir in der Waldorfpädagogik vorfinden inzwischen auch einsetzen (z.B. Lernen mit allen Sinnen, keine Noten in der Grundschule) wird die Waldorfschule nach wie vor vom Staat „diskriminiert“ (mangelnde finanzielle Unterstützung).

Die Waldorfschulen stehen in der jüngsten Zeit vor dem Problem, dass sie z.T. kein ausreichendes Lehrpersonal mehr finden. Ein Grund, der nicht offiziell ausgesprochen wird, ist das klägliche Gehalt eines Waldorfschullehrers. Würde er die selbe Gehaltsstufe wie seine Kollegen in staatlichen Schulformen bekommen, könnte die Zahl der Waldorfschulen erheblich größer sein.

3.1.2 Zusammenhang zwischen Architektur und Pädagogik

In Bezug auf unsere Arbeit wollen wir näher auf den Zusammenhang zwischen Architektur und Pädagogik eingehen.

Die anthroposophische Architektur gehört zur Gruppe der organischen Architektur. Nicht vordergründige Naturnachahmung, sondern das Entwerfen von gebauten Organismen ist das Ziel. Die anthroposophische Architektur versucht dieses Entwurfprinzip auf die Grundlage geistiger Erkenntnis zu stellen. Dadurch entsteht ein Ganzes, das über die Einzelkomponenten hinaus Bezüge und Wirkungen enthält, die nur in der Anschauung erlebt werden.

Die organische Architektur, wie wir sie in den Waldorfschulbauten erleben, nimmt die inneren und äußeren Beschränkungen als Herausforderung an und löst den Widerspruch zwischen Schönheit, Zweckdienlichkeit und Umwelteinbildung auf, indem sie die Übereinstimmung mit dem Wesen des Menschen sucht, das

wiederum im Einklang mit geistigen und natürlichen Zusammenhängen steht. Organische Architektur ist deshalb auch zugleich ökologische Architektur.

Wir können bei der organischen Architektur, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zunächst als Gegenbewegung zur Veräußerlichung der zeitgenössischen Mainstream-Architektur entwickelt hat, auch von keiner einheitlichen Schule oder Stilrichtung sprechen.

Die Architektur der Waldorfschulen unterscheidet sich grundlegend von der Architektur der meisten Regelschulen.

Einer der Hauptgründe für diese Differenz, liegt in der Anthroposophie selbst. Das Kind wird nicht als ein Mensch betrachtet, welcher die Schule zum reinen Zweck der Wissensaufnahme besucht. Stattdessen will die Waldorfschule das Kind als Ganzes fördern. Das heißt, der Unterricht in einer Waldorfschule soll so ausgelegt sein, dass die Sinne (tasten, hören, fühlen, sehen, riechen), die Kreativität, die Physis und der Geist (auch im Sinne der Wissensvermittlung) angesprochen und gefördert werden.

Der Schulbau und das Außengelände soll diesen Gedanken bzw. Lernprozess unterstützen. Formen, Materialien und Farben die für den Schulbau verwendet werden, sollen auf die jeweiligen Entwicklungsstufen der Schüler „abgestimmt“ werden.

Ein Beispiel für die Gedanken, die sich über die Wirkung von Raum auf die Schüler in der Waldorfpädagogik gemacht werden, finden wir in einem Artikel von WERNER SEYFERT in der Zeitschrift Erziehungskunst wieder:

„Der Mensch erlebt ein Bauwerk in Bezug auf seine Körpergröße und seine Körperhaltung. So kann man eine unmittelbare Formbeziehung zwischen den Kindern und dem Klassenraum erhalten, wenn man die Entwicklung der Körperformen betrachtet“ (SEYFERT 1996, S.755).

Der Architekt und Waldorfschullehrer MICHAEL HARSELM beschreibt den Zusammenhang von Architektur und Pädagogik:

„So ist die Arbeit an einem Neubau meist gleichzeitig auch eine Arbeit an einem Schulkonzept und zwingt alle Beteiligten dazu, sich über die pädagogischen Zielsetzung und Ausrichtung ihrer Schule klar zu werden, da man sonst Gefahr läuft, sich durch die Vorgaben des Baues gewisse pädagogische Konzepte zu erschweren“ (HARSELM 1996, S.831).

Diese Zeilen verdeutlichen, inwieweit eine Verschmelzung zwischen Architektur und Pädagogik in Waldorfschulen statt findet.

REX RAAB äußert sich in seinem Standardwerk „Die Waldorfschule baut“ grundlegender zur Beziehung zwischen dem Schüler und der Schularchitektur:

„Die Schüler müssen sich in ihrem Schulhaus wohlfühlen können, es bis zu einem gewissen Grad strapazieren dürfen. Der Baukünstler „(hier wird nicht von einem Architekten gesprochen, sondern von einem Künstler, dies unterstreicht die künstlerische ethische Ausrichtung eines Waldorfschulgebäudes, Anmerkung der Autoren)“ ,der sich dem Schulbau widmet, wird eine Entwurfsqualität entwickeln müssen, die weder von „Paukfabrik“ noch von „Weisheitstempel“ noch von „Schlamperbude“ irgendeine Note enthält“ (RAAB 1982, S.29).

Weiter schreibt er in Anführungsstrichen: *„Ein Schulbau ist ein künstlerisch gestalteter Utilitätsbau“ (RAAB 1982, S.29)!*

Der Anspruch eine gute Architektur für den Schulbau zu erlangen ist in der Waldorfpädagogik sehr hoch.

In der Planung und in der Durchführung eines Schulbaues unterscheiden sich die Waldorfschulen ebenfalls grundlegend von den staatlichen oder auch kirchlichen Schulen.

Entscheidungen die den Schulbau betreffen, wie die Form, die Auswahl einzelner Materialien, die Farbgestaltung, die Gestaltung der Außenanlagen und der finanzielle Rahmen, werden unter den gerade vorgestellten Gruppierungen besprochen und entschieden. Dieser Prozess ist häufig ein sehr langer und schwieriger Weg. Doch konnten wir in unseren Gesprächen mit einzelnen Waldorfschulen und in der Literatur feststellen, dass gerade dieser Weg, so schwierig er auch war, den Grundstein für eine einzigartige und in unserem Sinne menschengerechte Schule gelegt hat.

Auch der Architekt und Waldorfschullehrer, MICHAEL HARSELM äußert sich positiv über diesen Prozess:

„Durch die intensive gemeinsame Arbeit entsteht nicht nur eine Identifikation mit dem Bauwerk, sondern auch eine Identifikation mit der Schule als Gemeinschaft, als sozialem Organismus. Einerseits bildet sich ein Wir- Gefühl, das durch die gemeinsame Aufgabe hervorgerufen wird, andererseits erfordert ein Neubau die Auseinandersetzung mit fast allen grundlegenden Fragen einer Schule von der

Schulkonzeption bis hin zu internen Abläufen, z.B. Konferenz-Gestaltungen etc“ (HARSELM 1996, S.833).

Weiterhin versuchen die Waldorfschulen ökologische Aspekte in den Schulbau zu integrieren, so die Begrünung von Dächern, die Einbeziehung der Sonnenwärme, den Einbau von Rück-Wasser Gewinnungsanlagen, die Verwendung von ökologischen Baustoffen. Nicht jede Waldorfschule hat diese Aspekte gleich berücksichtigt, doch konnten wir bei den meisten Schulen die ökologische Berücksichtigung klar erkennen.

Dass die Architektur der Waldorfschule kostenintensiver als die der staatlichen Schulen ist, ist ein weit verbreiteter Trugschluss!

Durch die hohe Eigenleistung durch Arbeit und finanzielle Unterstützung, durch Lehrer, Eltern und Schüler können Kosten sehr häufig niedrig gehalten werden. Die Baukommission einer Waldorfschule achtet in ihrer Planung von vorne herein darauf, dass die Kosten so niedrig wie möglich gehalten werden.

Die Finanzierung wird bei den meisten Waldorfschulen durch Elternspenden, Fremdkredite (z.B. Bankdarlehen), Haushaltssicherheiten (eigene Einsparungen), Eigenleistung am Bau (ehrenamtliche Leistungen durch Eltern und Lehrer) und den Zuschüssen (Landesmittel), gewährleistet.

4. Aspekte des menschlichen Erlebens bzw. der Wahrnehmung von räumliche Strukturen

Das Feld des Raumerlebens erscheint uns für eine wirklich fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema als einer der zentralen Aspekte in der Diskussion um menschengerechtes Bauen. Besonders wenn man sich an den Grundsätzen einer systemisch-ökologischen Anthropologie orientiert, ist eine Auseinandersetzung mit der individuellen Interpretation von Umweltfaktoren zwingend notwendig. Aber ähnlich wie in Kapitel 3 lässt sich die allgemeine Tendenz in der Pädagogik erkennen, diesen Komplex zwar wie selbstverständlich zu erwähnen aber auch genauso selbstverständlich nicht weiter zu behandeln. Im

Bereich der Psychologie fiel es uns ebenfalls relativ schwer, viele Werke auszumachen, die unserer speziellen Thematik dienlich wären. Das Feld der Forschung bezüglich der Raumwahrnehmung ist zwar riesig und gehört bekanntermaßen zu den Grundlagen der allgemeinen Psychologie, doch konzentriert sich das Interesse dabei meist auf physiologisch-medizinische Aspekte.

Aus diesem Grund ist es uns auch nicht möglich, in diesem Kapitel den Anspruch auf eine umfassende Würdigung des Themas zu erheben. Wir können hier nur versuchen, mit den uns zur Verfügung stehenden Quellen, ein annäherndes Verständnis für die Besonderheiten der menschlichen und vor allem der kindlichen Wahrnehmung in Bezug auf Raum zu schaffen. Des Weiteren ist es uns als Sonderpädagogen auch ein Anliegen, den Fokus zumindest teilweise auf die besondere Situation von Kindern mit einer körperlichen Beeinträchtigung lenken.

4.1 Raum in Abhängigkeit von der individuellen Konstruktion von Realität

Zunächst gehen wir davon aus, dass sich jeder Mensch seine eigene, in Nuancen immer unterschiedliche Sicht von seiner Umwelt (und somit auch des jeweiligen Raumes, in dem er sich gerade aufhält) konstruiert. Diese Annahme gründet auf der Tatsache, dass jedes Individuum einer Situation mit einem eigenen, unterschiedlichen Grundwissen über soziale oder naturwissenschaftliche Zusammenhänge, verschiedenen emotionalen Erfahrungen, Erwartungen und somatischen Voraussetzungen gegenüber steht. Als Beispiel sei hier nur der Geruchssinn angeführt, dessen Fähigkeit, längst vergessene Eindrücke evozieren zu können, das beste Beispiel für die extrem unterschiedliche Wahrnehmung ein und der selben Situation sein kann: fast jeder Mensch dürfte das Gefühl kennen, das einen überkommt, wenn man plötzlich mit einem Geruch konfrontiert ist, mit dem man ganz spezielle Erinnerungen verbindet. Aber obwohl nahezu jeder dieses Phänomen kennt, dürfte es kaum zwei Menschen geben, die bei dem selben olfaktorischen Reiz die selbe Empfindung haben bzw. diesen Geruch mit dem selben Raum in Verbindung bringen... .

Von dieser Ansicht lässt sich offenbar auch FUHRMANN (1993) in seiner Funktion als Ingenieur leiten, wenn er in der *Deutschen Bauzeitschrift* sagt:

„Die Gefühlslage eines jeden von uns wird sehr unmittelbar von den an bestimmte Raumeindrücke der Architekturelemente gekoppelten Erfahrungen bestimmt, die sich [...] ebenso auf die Erwartung wie auf entsprechende Empfindungen im Raum auswirken.“ (ebd. S. 1458)

Aus obiger Grundannahme lassen sich zwei wesentliche Schlüsse für unsere Arbeit ziehen: zum einen gibt es folglich **den** Raum an sich nicht, weil er von jedem der 6 Milliarden Menschen unserer Erde ein wenig anders wahrgenommen wird. Und dies hat zum anderen wiederum zur Folge, dass es uns nicht möglich ist, den architektonischen Königsweg zum optimalen Schulbau aufzuzeigen. Vielmehr lässt sich aus dieser Grundannahme die Forderung ableiten, Schulen nach der Maßgabe zu bauen und zu gestalten, die ihre Nutzer mittels demokratischer Willensbildung ermittelt haben, denn nur so ist gewährleistet, dass die von Einzugsgebiet zu Einzugsgebiet, von Klasse zu Klasse und von Kind zu Kind unterschiedlichen Mesosysteme berücksichtigt werden. Hinzu kommt die Notwendigkeit, dass auch der Architekt eines hohen Maßes an Einfühlungsvermögen und Empathie für die jeweilige Situation sowie den kulturellen und sozialen Kontext einer jeden neu zu bauenden Schule neu in menschenwürdige Realität transferieren kann. Diese Vorgehensweise stellt für uns die einzige Möglichkeit dar, den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Raum und den daraus resultierenden Wünschen und Vorstellungen der einzelnen Individuen annähernd gerecht zu werden.

4.2 Die kindliche Entwicklung in Abhängigkeit vom Erleben räumlicher Gegebenheiten

Im Folgenden werden wir versuchen, einige grundlegende Faktoren aufzuzeigen, die maßgeblich verantwortlich dafür sind, wie sich die individuelle Wahrnehmung räumlicher Gegebenheiten auf die Entwicklung eines Kindes auswirken kann.

Nach MAHLKE/SCHWARTE (1997) stellt sich das kindliche Raumerleben gänzlich anders dar, als das des Erwachsenen. Während der Erwachsene die Fähigkeit zur Abstraktion besitzt, leben Kinder noch in einer Welt, in der

Imagination und Wirklichkeit in hohem Maße mit einander verzahnt sind; eine eindeutige Trennung zwischen Subjekt und Objekt gibt es nicht. Das heißt, Kinder erleben Raum nicht nur, sie fühlen sich gewissermaßen als Teil von ihm (ebd. S.22).

„So war es in der Schule. Wir erinnerten uns an jeden Gesichtsausdruck, jeden Spott und jede Ermunterung, jede hingeworfene Bemerkung, jeden Ausdruck von Macht oder Schwäche. Für sie [die Erwachsenen] waren wir Alltag, für uns waren sie zeitlose und kosmische, überwältigende Mächte.“ heißt es bei Peter Höeg in „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“)

Wenn sich ein Kind also so sehr mit seiner Umwelt identifiziert, dann muss auch deren Einfluss auf seine Entwicklung ein ganz erheblicher sein, woraus sich gleichsam die Vermutung ableiten lässt, dass nur eine kindgerechte Umgebung dazu angetan ist, dieses auch optimal zu fördern.

Wie aber sieht eine solche optimale Umgebung aus?

Zunächst soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, möglichst ‚allgemeingültige‘ Aspekte zu finden, die in der Regel dazu beitragen, dass ein Mensch beispielsweise ein Objekt oder ein Haus als angenehm bzw. ästhetisch empfindet. FUHRMANN (1993) nennt dabei vier Kernpunkte der ästhetischen Empfindung: die *Ausgewogenheit*, die *Spannung*, die *formale Entsprechung* sowie die *Auffälligkeit* (ebd. S.1458).

Unter Ausgewogenheit versteht er die beiden Grundlagen der sogenannten Guten Gestalt: die ästhetische Ausgewogenheit also „*ein Zustand, bei dem ... keine Veränderung (mehr) möglich scheint und das ganze in all seinen Teilen den Charakter von Notwendigkeit annimmt*“ und die, seiner Ansicht nach, „*vielumstrittene*“ Harmonie (ebd. S.1461). Für FUHRMANN stellt die Neigung des Menschen, Musik, Malerei oder Kunst im Allgemeinen auf Grundlage dieser Kriterien als ‚schön‘ zu empfinden eine angeborene Determinante dar. Dies allein scheint dem ästhetischen Empfinden des Menschen jedoch nicht zu genügen. Vielmehr verlangt es auch nach einem gewissen Maß an *Spannung* innerhalb eines Objektes. Ambivalenz muss sich mit Vertrautem mischen, Neues mit Bekanntem eine Symbiose eingehen. Und aus der Kombination der beiden erstgenannten Faktoren erwächst nach FUHRMANN der dritte Aspekt: die *Formale Entsprechung*. Er geht dabei von einer Art subjektiven Dialektik aus, die die unterschiedlichsten Formen menschlicher Wahrnehmung, zur ‚*höchsten*

(bekanntes) Ausprägung des ästhetischen Prinzips“ (ebd. S.1461) vereinigt. Hierunter fallen Begriffe wie Ähnlichkeiten, Muster, Reime, wiederkehrende Gestaltstrukturen oder sich ergänzende Gegensätzlichkeiten, deren Erkennen individuell verschieden ist und unter Zuhilfenahme des gesamten Körper geschieht. Über die vierte Grundlage äußert er sich fast ein wenig abschätzig, wenn er die *Auffälligkeit* als relativ oberflächliche Variante lustbetonter Wahrnehmung beschreibt, die ‚lediglich‘ emotional und nicht verstandesgemäß funktioniert. Grelle Farben, satte Klänge und exotische Effekthascherei seien hier als charakteristisch genannt.

Die große Kunst architektonischer wie anderer künstlerischer Bemühungen besteht nun darin, allen vier Aspekten Tribut zu zollen und sie in einer gemeinsamen Form zur Perfektion zu bringen. Diesen hehren Anspruch muss FUHRMANN natürlich relativieren, denn gerade die erwähnte subjektive Komponente in der Wahrnehmung macht eine allgemeingültige Perfektion sicherlich unmöglich, aber wir glauben trotzdem, dass ein Gebäude, welches nach der Maßgabe dieser vier Merkmale komponiert wurde, die Grundlage für eine Akzeptanz durch seine späteren Nutzer besitzt. In welchem Maße diese Chance genutzt werden kann hängt letztlich von dem Können des Architekten ab.

Der nächste wichtige Aspekt bezieht sich auf ein vordergründig eher pädagogisches Problem, welches aber bei genauerem Hinsehen durchaus Auswirkungen auf Wahrnehmung und Entwicklung von Kindern hat. Die Rede ist von der Tendenz westlicher Gesellschaften, ihre Kinder überbehütet und in immer größerer Unmündigkeit ‚hochzupäppeln‘. MOLLENHAUER (1983) ist der Meinung, dass gerade die passive Rolle des Säuglings und seine Disposition zum adaptierenden Lernen in viel zu großem Maße auch auf ältere Kinder übertragen wird. Vielmehr sollte man davon Abstand nehmen, die in der ersten Phase der kindlichen Entwicklung durchaus notwendigen Stimulierungen und Pflegemechanismen bis in das ‚hohe‘ Kindesalter durchzuexerzieren (ebd. S.34). Ein Übermaß an pädagogisierenden Maßnahmen und vorgefertigten Räumen wirkt sich eher kreativitätshemmend als -fördernd aus. Deshalb drängt sich auch die Forderung nahezu auf, Kindern wieder mehr Freiräume zuzugestehen und ihre Phantasie nicht unter einem Berg von vorfabrizierten Spielmöglichkeiten (und seien sie noch so toll) oder gar von Sicherheitsbestimmungen zu begraben. „Dazu bedarf es einer Umwelt, die

weniger didaktisch ist als dies in den Räumen, die von der Schule hergeleitet sind, der Fall ist“ (MAHLKE/SCHWARTE 1997, S.22). Norbert SCHWARTE erinnert sich in diesem Zusammenhang an seine eigene Kindheit und schreibt:

„..., so sind es in der Rückerinnerung vor allem die Trümmergrundstücke der 40er und 50er Jahre, die, herrenlos und undefiniert, wie sie waren, auch dem Großstadtkind schier grenzenlose Spielmöglichkeiten boten.“ (ebd. S.10).

Natürlich wird man sofort einen entsetzten Aufschrei besorgter Eltern hören, die ihre Kinder niemals der Gefahr einer baufälligen Fabrik aussetzen würden - aber gerade das ist das Problem: Wir müssen unseren Kindern wieder mehr zutrauen und uns von der Vorstellung lösen, sie in jeder Sekunde ihres kindlichen und teilweise auch jugendlichen Lebens überwachen und beschützen zu müssen! Explorationsdrang und Abenteuerlust sind zwei Triebfedern der kindlichen Entwicklung, deren Unterdrückung widernatürlich und entwicklungshemmend ist.

In ganz besonderem Maße trifft dies auch auf körperbehinderte Kinder zu, deren Alltag meist straff durchorganisiert und deren Leben meist völlig fremdbestimmt ist. Dadurch dass ihnen offensichtlich kaum ein Erwachsener etwas zutraut, trauen sie sich selbst natürlich auch nichts zu und leben somit kaum in ihrer eigenen Welt, sondern nur in (Schon)Räumen, die ihnen von anderen ‚zugemutet‘ werden. Deshalb kann es nicht genügen, die Bedeutung der Körper- und Raumwahrnehmung lediglich erkannt zu haben und dieser Erkenntnis virtuos mit Bällchenbad oder organisch strukturiertem Fußboden entgegen zu kommen. Nicht dass diese Maßnahmen hier lächerlich gemacht werden sollten – wir fordern ähnliches ja selbst – aber sie können auch nicht die alleinige Konsequenz sein. Ein körperbehindertes Kind muss, genauso wie jedes andere auch, lernen, was es heißt zu schwitzen, Adrenalin durch seinen Körper fließen zu lassen oder einer gefährlichen Situation zu begegnen. Vor allem aber müssen sie lernen, was es heißt unbeobachtet und uneingeschränkt **leben** zu können. Dies mag für den einen oder die andere abschweifend oder schwammig klingen. Aber für uns hat dies äußerst viel mit Wahrnehmung zu tun, wenn man nämlich annimmt, dass Wahrnehmen mehr ist, als nur die Summe der Eindrücke, die die einzelnen Sinnesorgane hervorrufen. Außerdem kann das, was hier speziell in Bezug auf Kinder mit einer Körperbehinderung gesagt wird auch auf jedes andere Kind übertragen werden. Längst haben etliche Studien (z.B.: BESELE 1999 oder ECKERT 1999) nachgewiesen, dass viele Kinder, bedingt durch Bewegungs- und Reizarmut vor

allem in Ballungsräumen, beträchtliche motorische Defizite aufweisen (Dementsprechend äußerte sich auch eine Lehrerin der Freien Waldorfschule Köln-Chorweiler uns gegenüber: sie befand das Phänomen der zwar marketinggelenkten und immer weiter um sich greifenden Tretroller-Manie immerhin in dem Punkt erfreulich, als sie doch etliche Kinder wieder verstärkt mit ihrem Gleichgewichtssinn bekannt mache!).

Für unsere spezielle Problematik bedeutet dies unserer Meinung nach folgendes:

- 1.) Um die von uns geforderten architektonischen Maßnahmen in einem ganzheitlichen Sinne voll zur Entfaltung kommen zu lassen, muss auch ein pädagogisches Umdenken stattfinden, das es der Schule ermöglicht, Freiräume zu schaffen, die den Kindern ihr Recht auf Rückzug und Exploration zugestehen. (Eine DIN-genormte Schaukel kann niemals eine selbstgebaute Butze oder das Klettern auf einem Baum ersetzen!)
- 2.) Schule muss unfertig sein und Möglichkeiten bieten gestalterische Erfahrungen zu sammeln – ob die Ergebnisse den Erwachsenen gefallen oder nicht ist gleichgültig! Wir haben ja gesehen, dass Kinder eine völlig andere Sicht der Dinge besitzen, von daher ist es vermessen zu glauben, ihnen unsere Sichtweise von Ästhetik aufzuzwängen zu dürfen.

Gerade Punkt 2 könnte ja unter dem viel zitierten Aspekt der Geldknappheit eine weitere, sehr interessante Konnotation erfahren. Wenn man von dem Prinzip ‚Weniger ist oft mehr!‘ (natürlich nur unter bestimmten Maßgaben!) ausgeht und eben nicht den Anspruch hat, Schulen bis ins Detail durchzustylen, lässt sich sicherlich der ein oder andere Euro sparen.

4.3 Der Stellenwert multipler Umweltreize in Zeiten einseitigen Medienkonsums

Dies führt uns zu unsere dritten großen Überlegung: die Bedeutung einer anregenden Umwelt. Hierbei ist es von größter Wichtigkeit, dass diese Anregung durch so unterschiedliche Reize wie möglich gesetzt wird, denn gerade Kinder identifizieren sich, wie oben bereits erwähnt, nicht nur in sehr hohem Maße mit

ihrer Umgebung, sondern sie saugen sie förmlich mit ihrem gesamten Körper förmlich auf. Sie riechen, schmecken, ertasten, krabbeln, laufen, springen:

„Die Funktionen der gesamten Nervenstrukturen sind erforderlich zur Aufnahme, Weiterleitung und Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt über die Sinne: Gesichts-, Gehör-, Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn sind in ihren komplexen Wirkungsweisen gefordert und erforderlich“ (ECKERT 1999, S.18).

Um den Stellenwert dieser entwicklungspsychologischen Grundbedingungen für eine gesunde kindliche Entwicklung zu unterstreichen, führt ECKERT das Beispiel des Hospitalismus, als eine der schlimmsten Folgen von Reizentzug bei Kleinkindern und Säuglingen an. Auch hier wird zwar wieder ein Extrem bemüht, aber daraus lässt sich unserer Einschätzung nach mit relativ hoher Sicherheit schlussfolgern, dass sich weniger gravierende Formen reizarmer und vernachlässigender Umweltfaktoren ebenfalls nachhaltig auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Als Beispiel hierfür kann die immer größer werdende Dominanz der visuellen Stimulation durch Computer oder Fernsehen zu Ungunsten der teilweise regelrecht verkümmerten bzw. sich gar nicht erst richtig entfaltenden übrigen Sinne herangezogen werden. Aus diesem Grunde sehen wir es als dringend notwendig an, gerade in der Schule auch die anderen Sinneskanäle der Kinder und Jugendlichen zu schulen und in den Unterricht mit einzubeziehen. Dies kann zum Einen durch eine grundsätzlich anregende Architektur erfolgen, muss aber gleichzeitig eine direkte Entsprechung in der Didaktik und der Pädagogik erfahren. Entsprechende Maßnahmen finden sich beispielsweise in Kapitel 3 und lassen sich – zumindest im didaktisch-pädagogischen Bereich - auch ohne die eigene Phantasie über Gebühr zu beanspruchen in dutzenden von erziehungswissenschaftlichen Werken nachschlagen (Natürlich korrespondiert das hier gesagte auch in besonderer Weise mit unseren beiden Schlussfolgerungen in Punkt 4.2).

Eine Schule oder besser gesagt eine Gesellschaft, die also immer noch glaubt, solche und ähnliche Entwicklungen ignorieren zu können, braucht sich wahrscheinlich nicht zu wundern, dass ‚die Jugend von heute immer schlimmer wird‘ und pädagogische Konzepte nicht mehr greifen. Denn weder das Festhalten an einem antiquierten Frontalunterricht, der ja ebenfalls nur die visuell-auditiven Sinne anspricht, noch die räumlichen Bedingungen der allermeisten Schulen können diesem Problem etwas entgegensetzen.

4.4 Forderungen an eine moderne Schule – architektonisch wie didaktisch

Für ECKERT (1999) steht fest, dass beispielsweise Lern- und Verhaltensstörungen in vielen Fällen nur dann erfolgreich angegangen werden können, wenn ihnen eine „*Aufarbeitung von grundlegenden sensorischen Erfahrungen*“ (ebd. S.20) vorausgeht. Und genau hier kann und muss angesetzt werden:

- 1.) die Schule muss einer sensorischen Integration Raum und Zeit geben und ihren Lehrplan dahin gehend umstellen (vor allem betrifft dies den großen Bereich der Regelschulen)
- 2.) die Schule muss ihren Wirkungsstätten ein menschenfreundliches Gesicht geben, welches architektonisch mit einer Vielzahl an Formen, Farben und Materialien die menschlichen Sinne stimuliert

Denn „*die Sensorik nimmt entscheidenden Einfluss auf die Motorik*“ (ECKERT 1999, S.32), und erst eine gut ausgebildete Motorik ist der Garant für einen erfolgreichen ‚mentalen‘ Lernprozess. Als Beispiel wären hier die Auge-Hand-Koordination und die daraus resultierenden Grundfertigkeiten für das Schreiben anzuführen. Ein weiterer Bereich betrifft die Sprachfertigkeit, die einerseits stark mit motorischer Koordination zusammenhängt und andererseits eine hoch differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit voraussetzt, um sprachlichen Mustern ein Äquivalent in der Realität zuzuordnen.

In diesem Sinne fordern wir von einem intelligenten Schulbau auch, dass er den Kindern unterschiedlichste Raumerfahrungen bereit stellt. Schule sollte demnach:

- 3.) Weite erfahrbar machen aber auch die Möglichkeit bieten, sich in versteckte Höhlen zurückziehen zu können; mit Rundungen und Schrägen versuchen, das Auge herauszufordern; mit Hilfe von Farbe versuchen, eine angenehme aber nicht aufdringliche Atmosphäre zu kreieren und Räume bereitstellen, die durch unterschiedliche Ebenen verschiedene Perspektiven ein und der selben Situation zulassen (dies ist besonders im KB-Bereich wichtig, da viele Kinder durch ihre Körperbehinderung ein konkretes Defizit in der räumlichen Wahrnehmung haben. Dadurch dass sich viele Kinder häufig nicht selbst

aufrichten können, nehmen sie Räume oder Distanzen nur aus sehr eingeschränkten Perspektiven (im Rollstuhl sitzend oder in Betten liegend) wahr)

STEINER (1999) appelliert in diesem Zusammenhang an uns als Erwachsene, diesen Punkten dringende Beachtung zu schenken, da Kinder keine konkrete Vorstellung von „*Raumhöhe, Proportion* [oder] *Perspektive*“ besitzen (ebd. S.129) und von daher raumgestalterische Belange selten von sich aus kritisieren (Dieses Faktum schien sich auch im Laufe unsere Befragungen zu bewahrheiten; die meisten Kinder (und selbst die älteren Jugendlichen) hatten große Schwierigkeiten, die räumlichen Besonderheiten ihrer Schulen in handfeste Begriffe zu verpacken). Wir erwähnen diesen Punkt, um dem Trugschluss vorzubeugen, dass ein Mensch, der sich nicht negativ über eine Gegebenheit äußert, auch gleichzeitig mit ihr einverstanden sein muss!

Zu guter Letzt präsentieren wir noch einen vierten Punkt, der sich mit den Außenanlagen und dem Pausenhof beschäftigt:

- 4.) Schule sollte möglichst naturnah sein. Dies betrifft nicht nur die Materialien, sondern auch die Forderung nach ungezähmten Grünanlagen und (nach Möglichkeit) einer Lage ‚im Grünen‘ selbst

Eine wilde Gartenlandschaft hat nicht nur den Vorteil, dass aus einer solchen Anlage unweigerlich die erwähnten Verstecke und ‚Gebüschhöhlen‘ erwachsen, sondern dass mit einem Schritt in Richtung Natur anscheinend einem tief verwurzelten menschlichen Bedürfnis nach ‚Landschaft‘ entsprochen würde. Aus Untersuchungen der NASA geht hervor, dass sich Astronauten weniger durch Spielfilme von der wochenlangen visuellen Langeweile ihrer immer gleichen Raumkapseln erholten, als vielmehr durch die Betrachtung von Landschaftsabbildungen (FORSTER 2000, S.38). Darauf aufbauende Studien haben gezeigt, dass ‚Landschaft‘, also Natur, vor allem zwei wesentliche Strukturmerkmale aufweist, die der Mensch als besonders angenehm empfindet: erstens ist dies der freie Blick in die Weite, die Tiefe und zweitens wird „*der Anblick vegetationsreicher Umgebung als vergleichsweise sehr viel beruhigender bezeichnet*“ (ebd. S.38) als urbane Umgebungen.

Waldorfschule Chorweiler Negativ # 20A

Abb. 8 Waldorfschule Köln-Chorweiler, Pausenhof

Dies lässt sich natürlich nicht ohne Weiteres bei jedem Schulneubau geschweige denn –umbau realisieren, doch mit ein wenig Phantasie und Initiative sollte man fast jeden Betonpausenhof in eine kleine grüne Oase verwandeln können. Und wenn selbst das unmöglich ist, was wir bezweifeln, so sollte sich ein Gebäude doch zumindest mit einigen Grünpflanzen bestücken und somit menschengemäßer machen lassen. Generell würden wir jedoch gerade bei Neubauten dafür plädieren, Schulen möglichst am grünen Stadtrand oder - wenn es irgend geht - dem Rand eines innerstädtischen Parks zu platzieren. Die Wege mögen dann zwar etwas länger ausfallen, aber der sinnliche Nutzen gerade für Kinder, deren Wohnumfeld fast ausschließlich aus zugestrichelten, unnatürlichen und menschenfeindlichen Betonlandschaften besteht, kann diesen Nachteil unter Umständen um ein Vielfaches wett machen.

4.5 Fazit

Abschließen wollen wir dieses Kapitel mit einem Zitat aus dem Schulbauprogramm der OECD;

„... the quality of the environment can have an effect on children, the young and not so young, as they develop in spaces built with harmony and human needs in mind. The beauty of spaces and forms and the attraction of colours chosen, effective acoustics, carefully selected materials, well designed lighting and green surroundings all make a contribution which few would dispute.“ (MOON 1996 zit. nach FORSTER 2000, S.39).

Dem ist eigentlich nicht viel hinzuzufügen. Bleibt zu hoffen, dass sich die hier auf hoher europäischer Ebene formulierten Einsichten durchsetzen werden und nicht im Paragraphenschwung verloren gehen oder unter dem Einfluss von Lobbyisteninteressen zu einem allseits beliebten Minimalkonsens herunterdiskutiert werden. Erfreulich ist zumindest die Tatsache, dass man offensichtlich auch in bedeutenden Gremien die eminente Bedeutung menschenwürdiger Schulbauten erkannt hat. Dies veranlasst uns zu der schon im Geschichtskapitel geäußerten Erkenntnis, dass historisch bedeutsame Entwicklungen zwar oft langsam voranschreiten aber doch irgendwann konkrete Formen annehmen (genauso wie die Stadt Rom, die ja bekanntlich auch nicht an einem Tage erbaut wurde..).

Dass es allerdings nicht genügen darf, sich ausschließlich auf den eventuellen guten Willen der Politik zu verlassen, wird unter anderem auch Thema des Kapitels 6 sowie des Praxisteils dieser Arbeit sein. Zunächst aber soll der Focus auf die raumgestalterischen Aspekte gelenkt werden, um Praktikern und SchülerInnen somit auch Möglichkeiten für autonome Arbeiten am eigenen Schulgebäuden aufzuzeigen. Denn neben den rein theoretischen Begründungen für die beschriebenen Maßnahmen hoffen wir, auch praktisch umsetzbare Tips geben zu können

5. Raumgestaltung

Einleitung - Der Raum

Nach welchen Gesichtspunkten werden Räume gebaut? Welche Überlegungen stellt sich der Architekt bei der Planung eines Raumes? Welche Materialien werden verwendet? Welche Philosophie steckt in einem Raum?

Diese Fragen wollen wir versuchen in diesem Kapitel zu beantworten.

Zuerst wollen wir klären welche Intention wir hinter dem Begriff „Raum“ sehen, da es viele verschiedene Definitionen und Auffassungen zum Begriff „Raum“ gibt.

Wenn wir uns Räume vorstellen, so finden wir eine große Anzahl von sehr unterschiedlichen Räumen. Das können sowohl Räume sein in denen Aktivitäten stattfinden, wie Krafträume, Tanzräume, Lernräume, Arbeitsräume, als auch Räume der Ruhe, wie Schlafräume oder Meditationsräume. Räume, die den sozialen und öffentlichen Aspekt ansprechen sind z.B. öffentliche Räume, Verkehrsräume, Landschaftsräume. Räume können aber auch die Psyche des Menschen beschreiben, wie bei Freiräumen oder Lebensräumen.

Diese Aufzählung verdeutlicht die enorme Vielzahl von Raumbezeichnungen, welche wir im täglichen Leben verwenden um die „benutzten“ Räume zu beschreiben.

Das Große Bertelsmann Lexikon 2000 definiert Raum wie folgt: „Ausgedehtheit; für die naive Auffassung ergibt sich die Vorstellung von Räumlichkeit aus der Vielfalt der ausgedehnten Dinge, die einen Raum ausfüllen und begrenzen; daraus folgt, daß Materie substanzerfüllter Raum sei.“

Dieser Vorstellung zufolge ist der Raum das Gegebene, in das ein Gebäude, wie z.B. ein Schulgebäude oder auch ein Klassenraum, einfach hineingestellt werden kann.

Unter architektonischen und künstlerischen Gesichtspunkten beschreibt WULF WINKELVOSS den Raum wie folgt:

„Raum ist nicht einfach da, er muß vielmehr erst hergestellt werden. Raum entsteht durch die visuelle Wechselbeziehung zwischen Objekten. Ohne diese Objekte existiert keine Raumerfahrung und somit auch kein Raum“ (WINKELVOSS 1985, S.18).

Erst durch die Zuordnung von Bauteilen und der Verbindung zu den Gegenständen entsteht eine architektonische Raumgestalt. *“Der Raum wird über seine Begrenzungen definiert“* (vgl. JOEDICKE 1968, In WINKELVOSS 1985, S.18).

Natürlich besteht die Möglichkeit den Raum aus rein mathematischen Aspekten zu betrachten, indem der Raum über die Dimensionen Höhe, Tiefe und Breite definiert wird. Diese Tatsache wollen wir nicht unterschlagen und folgend in unserer Arbeit als gegeben voraussetzen.

Der Schulraum, bzw. der pädagogische Raum geht über die Dimensionen von Höhe, Tiefe und Weite dennoch hinaus - **er wird zu einem menschlichen Lebensraum, zum erlebten Raum!**

BOLLNOW (1963), DÜRCKHEIM (1932) und HEIDEGGER (1927) setzten sich mit dem Raum in Bezug zum Menschen auseinander, daraus entstand der Begriff des „gelebten Raums“.

Ein Mensch ohne Raum ist nicht vorstellbar, denn überall wo er sich bewegt existiert kein Vakuum sondern ein Raum, egal in welcher Form auch immer. Auch stellt der Mensch kein lebloses Wesen im Raum dar, er befindet sich in Bewegung, gestaltet Räume oder lässt sich von ihnen beeinflussen, zeigt sich aktiv oder passiv, doch immer findet eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Raum statt.

„Es gibt einen Raum nur, insofern der Mensch ein räumliches, d.h. Raum bildendes und gleichsam um sich aufspannendes Wesen ist“ (BOLLNOW 1963, S. 23).

Ein Raum ist auch immer in Verbindung mit dem Erlebten zu sehen. Der Mensch handelt in Räumen, welche speziell für seine Handlungen konstruiert sind. Alles, was der Mensch tut, was der Mensch empfindet, was er erlebt, findet in Räumen statt. Wir könnten somit den Raum auch als Erlebnisraum bezeichnen.

In der *pädagogischen Architektur* reden wir sowohl von mathematischen Räumen (dreidimensionalen, euklidischen Räumen) als auch von gelebten Räumen. Da gelebte Räume den mathematischen Raum (in der funktionellen Architektur) mit einbeziehen, meinen wir in unserer Arbeit mit dem Begriff Raum, auch immer den gelebten Raum.

Ein beliebiger Raum kann sich unter dem Einfluss des Lichtes (z.B. Neonlicht, Kerzenlicht, Sonnenauf- u. Untergang), der Wärme und Kälte, des Menschen (mit seinen Sinnen), die den Raum füllen und benutzen, der Vergangenheit und Zukunft, des Umbaus- und Anbaus, der Neugestaltung

sowie des Abrisses, verändern kann. Sowohl zum Positiven als auch zum Negativen.

In unserer Arbeit stellen wir Überlegungen an und Forderungen auf, die zu einer menschengerechten Schularchitektur, in der nicht die Funktionalität eines Raumes (Sinnbild des mathematischen Raumes) im Vordergrund steht, sondern die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Bedürfnissen und Forderungen für eine „*schöne Schule*“, in der das Lehren und Lernen sowohl Spaß machen als auch zu Erfolg führen kann.

5.1 Licht

Ohne natürliches Licht würde jeder Raum seine Bedeutung und Wirkung verlieren (außer wenn der Raum bewusst verdunkelt wird, z.B. für eine Phantasiereise oder ein Spiel, bei dem die Wirkung der Dunkelheit besonders wichtig ist).

Welch negative Wirkung ein Schulraum durch eine vollkommen dem Menschen entfremdete Beleuchtung erhält, wie sie KÜKELHAUS in seinem Buch „Unmenschliche Architektur“ an einem Beispiel aus einer Schule in Amerika beschrieben hat, ist gut vorstellbar. Das folgende Zitat verdeutlicht in seiner ganzen Bandbreite die unmenschliche Wirkung einer überausgeleuchteten Schule:

„Das Innere des Komplexes empfängt sein Licht durchweg und ausnahmslos für alle Räumlichkeiten (Treppentrakte, Flure, Klassen, Aulen, Labors, Bibliothek, Gymnastikhalle, Musikräume, Behandlungsräume, Lehrerzimmer, Büros usw.) durch derart dicht an dicht gereihete Leuchtstoffröhren, daß es zu keinerlei Schattenbildung kommt. Lichtmenge: 2500-3000 Lux. Vergleichsbild: Lebensmittelsupermarkt im Souterrain der Warenhäuser“ (KÜKELHAUS 1973, S. 17).

KÜKELHAUS kritisiert die totale Ausleuchtung von Räumen, da sie zu schweren Schäden am menschlichen Organismus führen kann. Architektur steht immer eng in Verbindung mit dem Licht. KÜKELHAUS schreibt über die Wichtigkeit des Hell-Dunkel Unterschieds in Räumen für den Gesamtorganismus des Menschen und

betrachtet das Auge bzw. den Sehnerv unter physiologischen Gesichtspunkten. KÜKELHAUS unterscheidet nicht zwischen der Außenwelt und dem menschlichen Organismus. „Die äußere Lichtwelt ist - sozusagen - der nach außen gekehrte menschliche Augenleib - und umgekehrt.“ (KÜKELHAUS 1973, S.46). Gerade für den jungen Organismus des Kindes kann sich die unattraktive Umgebung, welche durch das Licht erst ihre eigentliche Bedeutung bekommt, negativ auf den kindlichen Entwicklungsprozess auswirken, (vgl. KÜKELHAUS 1973, S.46). Seine Kritik, im Bezug zum Licht, richtet sich vor allem gegen die übermäßige künstliche Ausleuchtung in Schulen.

In der Schule und anderen Institutionen, in denen gelehrt und gelernt wird, besitzen die verschiedenen Lichtquellen eine große Bedeutung. Die folgende Abbildung verdeutlicht gut, welche Möglichkeiten in der Belichtung liegen:

Turnhalle / Gelsenkirchen

Abb. 9

Ein Schüler, der in der Grundschule, das Lesen lernen soll, kann durch eine nicht ausreichende differenzierte Beleuchtung so stark beeinträchtigt werden, dass Defizite in der Lese- und Rechtschreibleistung entstehen können. PRACT

verdeutlicht dies und zieht eine Parallele zwischen der Leistungsfähigkeit eines Schülers und der Qualität der Beleuchtung:

„Schulen müssen so gebaut und ausgestattet werden, daß sie unter Berücksichtigung der Parameter der Lichttechnik im frühesten Planungsstadium die Lernfähigkeit, das Wohlbefinden und die Gesundheit aller Beteiligten berücksichtigen“ (PRACHT 1994 S.164).

Zudem sollten Schulräume Lichtquellen zulassen, die ein angenehmes Licht ausstrahlen wie - das Sonnenlicht - welches dem Schulraum Wärme und den SchülerInnen ein angenehmes Gefühl vermitteln kann. Zu beachten wäre, dass es richtig dosiert wird (z.B. durch Lamellenrollos) und nicht den Schüler oder den Lehrer blendet.

MARLEEN NOACK schreibt von der Bedeutung der verschiedenen Himmelsrichtungen, aus der das Sonnenlicht kommen kann. Ein Klassenzimmer, welches seine Fensterfront nach Süden ausgerichtet hat, wirkt wärmer und heller als ein Raum, der nach Norden ausgerichtet ist.

„Schon in der Gebäudeplanung sollten daher die unterschiedlichen Beleuchtungsverhältnisse beachtet werden, weil sie Räumen mit ansonsten identischem Grundriss differierende Qualitäten verleihen“ (NOACK 1996, S.94)

Der Schulraum wie wir ihn unter dem Aspekt der *Pädagogischen Architektur* verstehen ist ein „lebendiger“ Raum“, der nicht durch seine uniformen Lichtverhältnisse zu einem unmenschlichen, reizarmen Lernraum werden darf. Ein Raum, der keine Fenster hat und nur durch künstliches Licht erhellt wird, wirkt kalt und abweisend auf uns, im Gegensatz zu einem Raum, in den das Tageslicht aus verschiedenen Himmelsrichtungen eindringt.

CHRISTOPHER DAY beschreibt in seinem Buch „Bauen für die Seele“ den Zusammenhang zwischen Gesundheit und Lichtquelle. Er geht auf die Vielseitigkeit des natürlichen Lichts ein, welches je nach Tageszeit unterschiedliche Stimmungen und Farben erzeugen kann. Für DAY sind Räume, die Licht aus unterschiedlichen Richtungen bekommen „lebendige“ Räume, die *„lebensstärkend im eigentlichen biologischen Sinn“* (DAY, 1996 S. 22) den Menschen beeinflussen.

„Deshalb ist Licht, das durch zwei Fenster aus zwei Himmelsrichtungen einfällt, immer angenehmer und gesünder, als wenn es nur aus einer Richtung kommt“ (DAY 1996, S.22).

Wir wollen den Raum mit seinen Lichtquellen ganzheitlich, im Sinne des systemisch-ökologischen Ansatzes nach BRONFENBRENNER (siehe auch Kapitel 2.1) betrachten. Das heißt, dass der Raum in Bezug zu seiner Beleuchtung nicht nur aus einem Blickwinkel, (z.B. ausreichende Beleuchtung für das Lesen an der Tafel) sondern aus möglichst vielen verschiedenen Blickwinkeln (so z.B. die Berücksichtigung des Wärmeeinflusses der Sonne oder die Wirkung der Farben im Klassenraum) betrachtet werden sollte.

Wie verändert sich die Farbe, die Form des Raumes, die Temperatur, das Mobiliar mit der jeweiligen Lichteinwirkung? Wie reagieren der Schüler und der Lehrer auf die verschiedenen Beleuchtungsarten?

Überlegungen zu diesen Fragen erscheinen uns sehr wichtig bei der Planung von Schulräumen. Daraus schließend sollten Beleuchtungskörper „möglichst flexibel und unterschiedlich sein“ (MAHLKE, 1989 S.91).

Anhand verschiedener Beispielen möchten wir diese Aussage verdeutlichen:

Wird im Unterricht ein Film gezeigt oder der Overhead-Projektor verwendet, sollte die Möglichkeit bestehen, den Raum zu verdunkeln oder einzelne Arbeitsbereiche unterschiedlich zu beleuchten. Ebenso vorteilhaft wäre die Installation eines Dimmers, damit ein Raum für spezielle Unterrichtseinheiten (z.B. Phantasiereisen, Vorlesen, Rollenspiele) situativ beleuchtet werden kann. Auch sind bewegliche Lichtquellen sinnvoll, da mit diesen immer wieder veränderte Situationen im Schulraum hervorgehoben werden können.

Auch außerhalb der Klassenräume haben die Lichtverhältnisse eine große Bedeutung.

Häufig besticht die Innenbeleuchtung vieler neuer und moderner Schulgebäude durch eine perfekt ausgeleuchtete Architektur, die eher an einen „Hochglanzkaufhof“, als an eine atmosphärisch geborgene Schule erinnert. Das Licht, meist künstlich, läßt keinen Winkel unbeleuchtet. So können z.B. keine optische Ecken oder Nischen entstehen, in denen sich die Schüler verstecken oder zurückziehen können. **Die Neugier und das Abenteuerherz des Kindes verliert sich in den modernen, kunstvoll gestalteten Lichtwelten renommierter ehrgeiziger Architekten!**

Durch die Zusammenarbeit von Architekten, Pädagogen, Psychologen, dem Schulamt und durch die Partizipation von Schülern könnten Planungen zur Installation von Lichtquellen gemeinsam durchgeführt werden und so dazu beitragen, dass durch eine einheitliche, verbindliche Sprache zwischen den verschiedenen Kommunikationswelten eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung gefunden wird.

Einen anderen Aspekt des Lichtes, beschreibt SEIDL, indem er das Tageslicht unter psychologischen Gesichtspunkten betrachtet und dabei einen Bezug zwischen der Außenwelt (Natur) und dem Gefühl der Eingeschlossenheit in einer Wohnung, welche nicht über ausreichend große Fenster verfügt, herstellt (vgl. SEIDL, 1986 S. 207).

Dem Schulraum fehlt der Bezug zur Natur, wenn ihm das Tageslicht bzw. das Sonnenlicht entzogen wird (gerade die Schulbauten der frühen 70er Jahre verdeutlichen dieses).

Ein Raum, in dem kein Tageslicht vorhanden ist, nur die künstliche Beleuchtung für Helligkeit sorgt, kann sich negativ auf die Gefühlslage von Schülern auswirken. Dazu ein fiktives Beispiel aus der Schule, wie wir es häufig beobachten können:

Schüler, die Montagmorgens in die Schule kommen, sind häufig müde und träge, da die Umstellung vom späten Aufstehen (Wochenende) zum frühen Aufstehen für sie schwierig ist (auch viele Erwachsene kommen mit dieser Umstellung mehr oder minder schlecht zurecht). Kommt ein Schüler nun in einen Raum, der durch die aufgehende oder schon aufgegangene Sonne beleuchtet wird, hat dies bestimmt eine andere Wirkung auf seine Gefühlsstimmung, als ein Raum, in dem der Schüler durch helles und kaltes Neonlicht „empfangen“ wird.

Das Licht erzeugt Wärme! Ein Gesichtspunkt, der auch in einer Schulbauplanung berücksichtigt werden sollte.

Schulräume können sich im Sommer stark erhitzen, abhängig von ihrer Lage. Ebenso können aber auch Räume im gleichen Gebäude zur gleichen Jahreszeit empfindlich kühl sein. Würde eine zentralregulierte Klimaanlage nun im Sommer alle Räume kühlen, so könnten einige Räume zu kalt und andere zu warm werden. Das Schulen sinnvoll auch ohne eine Klimaanlage gebaut werden können zeigt uns

das Beispiel der evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (siehe Kapitel 11.3.2).

SCHRICKER beschreibt das Licht als „*Synonym des Lebens*“. Er stellt einen Zusammenhang her zwischen der Beleuchtung von Krankenhäusern, Altersheimen und Kindergärten und der Wahrnehmung, der Psyche und der emotionalen Lage des Menschen (vgl. SCHRICKER 1999, S. 74)

In einer Sonderschule für Erziehungshilfe haben wir es häufig mit Menschen zu tun, die große Probleme im emotionalen Bereich haben und sehr sensibel auf ihre Umwelt reagieren. Vergleichend zu SCHRICKER glauben wir, dass die Gestaltung und die Beleuchtung von Räumen die psychischen Schwierigkeiten von Schülern mit Verhaltensstörungen beeinflussen können. Räume mit hellem, gleißendem und starrem Licht können diesen Schülern nicht das Gefühl von Wohlbefinden oder Wärme vermitteln, welches sie dringend benötigen (dieses gilt natürlich auch für Schüler in anderen Schulformen).

Der Innenarchitekt SCHRICKER gibt mit der folgenden Aussage den Weg für ein Umdenken der Architekten vor:

„Wir müssen als Planer die Lebensträume der Menschen kennen damit wir in der Lage sind, für diese Menschen Räume zu schaffen.!\...\$ Architektur kann nicht Selbstzweck sein: keine leeren und abstrakten Räume ohne Licht, ohne Leben, ohne Seele, ohne Menschen“ (SCHRICKER 1999, S.75).

Jede Schule, die den Anspruch hat, den Schüler als ein Wesen zu erkennen, welches gefördert und gefordert werden muss (nicht nur im Sinne der Wissensvermittlung, sondern auch in der Berücksichtigung leistungsschwacher, emotions- und aufmerksamkeitsgestörter sowie behinderter Schüler), müsste sich bei der Planung der Schulräume Gedanken über die Auswirkung des Lichts auf Schüler und Lehrer machen.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Forderungen:

Erstens sollten Räume mit variablen und ausdifferenzierten Beleuchtungssystemen die das jeweilige Lernangebot unterstützen geplant und gebaut werden.

Zweitens sollten Räume so gestaltet sein, dass sie Sonnenlicht aus mindestens zwei verschiedenen Himmelsrichtungen bekommen.

Drittens sollte in der Gesamtplanung eines Schulgebäudes eine optimale Ausnutzung der Sonnenwärme berücksichtigt werden.

Viertens sollte das Sonnenlicht immer gegenüber dem künstlichen Lichts, bei der Planung bevorzugt werden.

Die fünfte und wichtigste Forderung ist die weitestmögliche Gewährleistung von ausreichendem Sonnenlicht in allen Räumen und Fluren eines Schulgebäudes.

5.2 Farbe

„Mit dem Blau aber hat sie die Eigenschaften gewonnen, abzuschirmen und doch transparent zu sein, leicht zu wirken ohne große Helligkeit, mit Zurückhaltung Aufmerksamkeit zu wecken“ (SCHMUCK 1999, S.77).

Die Rede ist von dem St.-Benno-Gymnasium in Dresden, vorgestellt von FRIEDRICH SCHMUCK in seinem Buch „Farbe und Architektur Teil 2“.

SCHMUCK beschreibt hier die Seitenwand des Schulgebäudes, welche die Schule zur Straße abgrenzt. Die Schule befindet sich in einem eher farblosen Stadtteil und wollte sich durch ihr äußeres Bild von diesem etwas abheben.

Wir sind mit diesem Zitat in das Kapitel Farbe eingestiegen, weil es ein gutes Beispiel ist, um die Wirkung von Farbe an Schulgebäuden zu verdeutlichen.

Bevor wir uns aber näher mit der Wirkung von Farbe beschäftigen folgt einleitend ein kleiner Exkurs zur Frage: Was ist eigentlich Farbe ?

Farben entstehen aus einer besonderen Art elektro-magnetischer Energie, den sogenannten Lichtquellen. Diese sind farblos und werden erst durch unser Auge und in unserem Gehirn als Farben registriert. Alle Farben, welche wir in Räumen oder an Gebäuden erkennen, sind Pigmente bzw. Körperfarben. Sie werden auch Absorptionsfarben genannt. So absorbiert die Farbe Rot alle anderen Farben des Lichts und nur Rot wird reflektiert. So ist eine blaue Wand eines Schulgebäudes ist

in Wirklichkeit farblos und nur in Kombination mit dem Licht erscheint uns die Fläche als Blau (vgl. KINND-BARKAUSKA, 1986 S. 321).

Demzufolge kann Farbe nicht ohne Licht existieren.

Diese Aussage zeigt uns, in welcher Wechselbeziehung das Licht zur Farbe steht. Schulräume oder Schulgebäude, die farbig gestaltet sind, entfalten ihre Wirkung erst in der richtigen Beleuchtung. So kann ein Raum bewusst mit einem intensiven Rotton angestrichen sein, der sich jedoch durch das Einwirken von Licht verändern kann. So entsteht z.B. ein Rosa, welches gar nicht beabsichtigt war.

Farben können in der Schule überall eingesetzt werden, von den Außenfassaden bis zu den Toiletten, vom Fußboden bis zu den Treppengeländern, von Einrichtungsgegenständen bis zu den Fenstern (farbiges Glas kann punktuell eingesetzt Teilbereiche von Räumen abtrennen und ein interessantes Licht reflektieren, wie z.B. in Kirchen). Jeder Raum kann durch seine Farbgestaltung sein individuelles „Gesicht“ bekommen.

Welches ist nun **die** richtige Farbe für ein Schulgebäude? Für welchen Raum benutze ich welche Farbe? Welche Wirkung hat eine bestimmte Farbe oder hat Farbe überhaupt eine Wirkung?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden wir zuerst FRIEDBERT KIND-BARKAUSKAS zitieren, der sich mit der Frage zur Wirkung von Farbe beschäftigt hat:

„Die Farbwirkung entsteht aus der Beziehung einer Farbe zu einer Nichtfarbe wie Schwarz, Weiß, Grau bzw. einer oder mehreren anderen Farben, weil Auge und Verstand nur durch Vergleiche oder Kontraste zu eindeutigen Wahrnehmungen kommen können“ (KIND BARKAUSKAS 1983, S. 332).

Die Abbildung zur Linken zeigt ein Beispiel für eine harmonische Farbzusammensetzung, in der ähnliche Farbcharaktere nebeneinander angeordnet sind:

Abb. 10 & 11 (siehe linke Seite)

Die zweite Abbildung (Abb.11) zeigt uns das Gegenteil, hier stehen die Farben mit starken Kontrasten nebeneinander:

Wichtig ist anzumerken, dass diese Aussagen immer subjektive Aussagen des Betrachters sind (vgl. KIND-BARKAUSKAS 1983, S. 332).

Diese Subjektivität macht deutlich, welche Schwierigkeiten bei der Farbgestaltung eines Klassenzimmers auftreten können. So kann ein Schüler bei der Betrachtung einer Farbkombination ein angenehmes Gefühl empfinden, ein anderer wiederum fühlt sich durch diese Farbe beengt, verängstigt oder erdrückt.

Gerade im Sonderschulbereich ist der sensible Umgang mit der Farbgestaltung wichtig. In der Sonderschule für Erziehungshilfe stellt sich die Frage, wie der Schulraum gestrichen werden kann, ohne eine negative Beeinflussung auf einzelne Schüler mit ihren verschiedenen Störungsbildern auszuüben. Weiß zum Beispiel wird häufig als eine relativ neutrale Farbe bezeichnet (nicht umsonst sind viele Klassenräume weiß gestrichen um die spätere Gestaltung der Wände nicht durch eine Farbe zu beeinflussen), hat aber die Eigenschaft, dass sie blendet und dem Raum einen eher langweiligen Eindruck verleiht.

Lasuren sind Farben, die nicht die Volltönigkeit der Abdeckfarben erreichen, aber einen Raum farbig leicht nuancieren können. So dass der Raum farbig gestaltet werden kann und doch nicht durch seine dominante Farbgebung erdrückt wird. Eine Farbe, die einen negativen Einfluss auf ein Störungsbild der Schüler hätte, wie z. B. Rot auf Aggressivität, kann durch Lasuren gedämpft werden und aus dem Rot würde eine leichte Rotfärbung entstehen.

Wie entsteht aber eine harmonische Farbe?

Eine Erklärung versucht uns KIND-BARKAUSKAS zu geben:

„Objektiv betrachtet ist Harmonie ein psycho-physischer Zustand des Gleichgewichts, in welchem Dissimilation und Assimilation der im Auge vorhandenen Sehsubstanz gleich groß ist“ (KIND-BARKAUSKAS 1983, S. 332).

Das Auge versucht immer ein Gleichgewicht herzustellen. So sucht oder erzeugt das Auge bei der Betrachtung einer Farbe die jeweilige Komplementärfarbe. Komplementärfarben sind Ergänzungsfarben oder entgegengesetzte Farben, Beispiele für Komplementärfarben wären die Paare: Grasgrün - Purpur, Citrongelb - Blauviolett, Gelb - Ultramarin, Orange - Preußischblau, Karmin - Spangrün.

Der Natur entsprechend erzielen entgegengesetzte Farben die intensivsten Wirkungen (vgl. EYTH/MEYER 1899 Reprint 1988, S.52). Wir reden dann von einem Sukzessiv-Kontrast. Bei der Farbgestaltung in der Schule ist diese Tatsache sehr wichtig, *„denn je weniger das Auge durch das Fehlen von Farbkomponenten belastet wird, desto ausgeglichener, harmonischer wird eine Farbgestaltung auf*

den Betrachter wirken“ (KIND-BARKAUSKAS 1983, S. 333). Siehe als Beispiel
Abbildung 12:

Friedbert Kind-Barkauskas

Abb. 12

Die Empfindung, die der Betrachter einer Farbe spürt, lässt sich nicht generalisieren. Bestimmte Farbzusammenstellungen werden als angenehm empfunden, andere wiederum erzeugen eher ein unangenehmes Gefühl oder Gleichgültigkeit. Wir zitieren nochmals KIND-BARKAUSKAS:

„Dieses Farbempfinden ist eine subjektive, körpereigene Reaktion - objektive Harmoniegesetze sind damit nicht immer in Einklang zu bringen. Die Beachtung dieser Tatsache ist eine Grundvoraussetzung für jede Art von Farbgestaltung, weil nur Menschen mit entsprechendem Farbempfinden angesprochen werden können; farbig anders gestimmte werden sich mehr oder weniger abgestoßen fühlen. Unsympathische Farben können auf Dauer psychisch belastend wirken - sympathische Farben dagegen wirken entspannend, beruhigend, erzeugen Wohlgefühl und lassen Behaglichkeit zu“

(KIND-BARKAUSKAS 1983, S. 332-334).

In diesem Zitat wird die Schwierigkeit der objektiven Farbwirkung verdeutlicht. Wie wir schon vorhergehend erwähnt haben, ist die Farbgestaltung der Schulräume und des Schulgebäudes nicht so einfach.

Farbgestalter (Architekten sollten in diesem Prozess nur eine untergeordnete Rolle spielen) könnten Lehrer (besonders sinnvoll wäre die Einbeziehung von Kunstlehrern), Schüler, Künstler oder Maler sein. Wenn alle vier am Gestaltungsprozess der Farbgestaltung beteiligt wären, hielten wir dies für die beste Lösung. Die eben erwähnten Probleme könnten in diesem Kreis erörtert, bearbeitet und Farben in Bezug auf ihre Wirkung ausprobiert werden. So wäre eine Farbgestaltung gewährleistet, welche die Gesichtspunkte eines angenehmen Klassenklimas und die Berücksichtigung individueller Farbpräferenzen integriert.

Verschiedene andere Autoren haben sich ebenfalls mit der Wirkung von Farben auseinandergesetzt.

Zum Beispiel untersuchte FRIELING die Wirkung und Reaktion von Farblicht auf unterschiedliche Versuchspersonen, indem er sie einem durch verschiedene Filter hervorgerufenen Farblicht aussetzte.

Folgendes konnte FRIELING nach dieser Untersuchung festhalten:

„Rot stimuliert, es ist einem sympathicotropen Reiz vergleichbar [...] Gelb spannt und löst zugleich, erhöht die Motorik. [...] Violettblau (und Blau) erhöht innere Reaktivität und führt zur konzentrierter Ruhe. [...] Grün wirkt ähnlich einem Lichtreiz mit Ausgleichstendenz heterogener Strebungen“ (FRIELING 1990, S.188-190).

Idealerweise sollten Schulräume dementsprechend violettblau oder blau angestrichen werden. Diese Untersuchung kann aber nur eine Ideenhilfe bzw. ein zusätzlicher Aspekt unter vielen anderen sein, die bei der Entscheidung über die richtige Farbe oder Farbkombination in einem Schulraum berücksichtigt werden sollten.

In der Anthroposophie von RUDOLF STEINER finden wir ebenfalls Gedanken zur Wirkung von Farbe, insbesondere bei der Farbgestaltung in Schulen. Rudolf Steiner bezog seine Gedanken über die Wirkung von Farbe, durch seine intensive wissenschaftliche Erforschung der Werke von Goethe, explizit der goethischen Farbenlehre. Folgend ein Zitat von STEINER aus dem Jahr 1911, das aber nichts an seiner Aktualität eingebüßt hat:

„Nun ist es durchaus nicht gleichgültig, von welchem Farbenton des abgegrenzten Raumes der Mensch in irgendeiner Verfassung seiner Seele umgeben ist. Und weiterhin ist es nicht gleichgültig, welcher Farbenton in der Hauptsache auf einen Menschen von diesem oder jenem Temperament, Intellektualität, Charakter wirkt. Auch ist es nicht gleichgültig für die gesamte Menschenorganisation, ob irgendein

Farbenton lange Zeit in oft wiederkehrender Wiederholung wirkt, oder ob er nur vorübergehend wirkt“ (STEINER 1911).

Wenn die Wirkung von Farben individuell berücksichtigt werden muss, und es nicht möglich ist, jedem einzelnen Schüler seine auf ihn individuell zu- geschnittene Farbe zu geben, so stellt sich die Frage, warum wir nicht jeden Raum weiß streichen. Eine vollkommen neutrale Farbe gibt es aber nicht. Dementsprechend hat weiß, wie schon erwähnt, auch seine Wirkung. So schreibt z.B. GÖTZ KEITEL über die Farbe Weiß:

„Weiß ist deshalb so lebensfremd, so farblos, so antiseptisch und langweilig weil es jenseits der Bewegung steht! Weiß ist die Auflösung der Widersprüche allercouleur, Auflösung auch aller vitalen Subjektivität“ (KEITEL 1996, S. 774).

Jede Person, die schon einmal in einem Krankenhaus war, konnte die sterile Wirkung der Farbe Weiß „empfinden“!

STEINER sagt nicht, dass es eine bestimmte Farbe mit seiner grundsätzlichen Wirkung gibt, sondern seine Aussage gibt uns zu verstehen, welche Wechselbeziehung der Mensch mit seiner Seele und der Raum mit seiner Farbe hat. PETER DE KLEINE kommt zu ähnlichen Schlüssen:

„Humane Architektur bezieht ihre verantwortlichen Gestaltungsprinzipien aus einem möglichst umfassenden Menschenbild und weiß von der Wirkung der Farbe auf Leib, Seele und Geist im Denken, Fühlen und Wollen dadurch daß der Mensch seinen Sinneswahrnehmungen völlig ausgeliefert ist“ (KLEINE, 2000 S.4).

STEINER hatte die Idee, Schüler (in Waldorfschulen) in ihrer Schullaufbahn verschiedene, aufeinander aufbauende, farbig gestaltete Räume „durchlaufen“ zu lassen. Doch sollte dieses kein starres Schema sein, eher ein „schöpferischer Vorschlag“. Wie die Farben aufeinander aufgebaut werden, ist dem Gestalter bzw. Maler selbst überlassen. Als Farben wählte Steiner bewusst keine Deckfarben, sondern Lasurfarben. Dazu der Maler und Farbgestalter, GÖTZ KEITEL:

„Bei der Lasurmalerei will ich nicht vordergründig die Machart erkennen, sondern Farbe erleben. Nicht die Manier, nicht die Technik, das mehr oder große können der Maler interessiert, sondern wie die Farbe den Raum beseelt, belebt, in Stimmung taucht“ (KEITEL 1996, S.774).

So entsteht die endgültige Wirkung der Farben erst an der Wand durch übereinander geschichtete Lasuren. Zusätzlich können die Lasurfarben das Profil bzw. die

Maserungen der Baumaterialien verstärken, wodurch ein transparenter und optisch „offener“ Schulraum entsteht.

Folgend ein Beispiel aus der Waldorfpädagogik für die Farbgestaltung im Schulbau:

Farbskala / Steiner / Raab

Abb. 13

REX RAAB beschreibt in seinem Buch: „Die Waldorfschule baut“ ein Beispiel für die Überlegungen, welche sich Steiner zur Wirkung von Farbe gemacht hat:

„Wenn eine noch gesteigerte Geschicklichkeit und Konzentration aber bei ruhiger Körperhaltung entwickelt werden soll, wie dies bei der Handarbeit der Fall ist, dämpfte sich in Steiners Praxis die Raumfarbe auf ein helles Violett, wo die rötliche Komponente immer noch überwiegt, herab. Handwerk hingegen erfordert eine äußerliche aktivierende Farbe ohne bläuliche Komponente, etwa Orange“ (RAAB 1982 S.211).

Bei der Gestaltung von Fachräumen in Schulen können so entweder Farben die aktivierend, oder Farben welche eher beruhigend wirken verwendet werden, um eine optimale Lernsituation zu unterstützen.

RAAB erläutert weiter die positiven Möglichkeiten und die Gefahren der Anwendung von Farbe am Schulbau.

Durch die Farbgestaltung bieten sich Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen geschaffener Umgebung und der harmonischen Natur, sowie Möglichkeiten zur Schaffung von Arbeitsfeldern, in denen künstlerische Laien unter entsprechender Anleitung sich künstlerisch betätigen können.

Gefahren sieht RAAB in der Missachtung der Farbenwelt „*durch einen unterentwickelten Sinn für Farbqualitäten*“ (RAAB 1982, S.212). und der skrupellosen Effekthascherei.

Eine weitere Gefahr sieht er in der Verwissenschaftlichung von Farben durch Farbenmetrik, Normung und Synthetik, welche den künstlerischen Aspekt zu stark in den Hintergrund geraten lassen (vgl. RAAB 1982, S. 212).

Die farbige Gestaltung von Klassenräumen sollte in Abstimmung mit den Schülern erfolgen. So können auch sogenannte künstlerische Laien (mit Anleitung eines Kunstlehrers) „wahre Raumwunder“ vollbringen.

Die Anthroposophie im Sinne STEINERS versucht, eine Brücke zwischen der Seele des Menschen und dem Raum eines Schulgebäudes zu schlagen. Das Resultat lässt sich an unzähligen Waldorfschulen bestaunen.

Die Berücksichtigung der Seele des Menschen bei der Farbgestaltung findet man auch bei HUNDERTWASSER. Er kritisiert die Benutzung von eintönigen, chemisch zusammengesetzten Farben auf glatten, monotonen Wandflächen. Sie erzeugen eine sterile und kalte Atmosphäre und stellen keinen Bezug zur Natur her. Hierbei spricht HUNDERTWASSER zwei Hauptprobleme an: Erstens die Problematik des glatten Untergrunds und Zweitens die Bemalung von Häusern durch vorfabrizierte Farben. Erst durch die Einwirkung des Lichts und der Verschiedenartigkeit des Untergrunds entwickelt die Farbe ihre Wirkung. Häuser bzw. Fassaden dürfen auch bunt bemalt werden, da sie dann zu einem Kunstwerk werden und nicht in Diskrepanz zur Natur stehen. Bei der Farbgestaltung eines Hauses unterstreicht HUNDERTWASSER das individuelle Recht zur Gestaltung eines jeden einzelnen Bewohners, verankert im Fensterrecht von HUNDERTWASSER (jeder Mieter hat das Recht die Außenwand um sein Fenster, soweit seine Arme reichen, umzugestalten). Sollten Wände in ihrer Struktur glatt sein, so müssen sie zumindest abwechslungsreich angestrichen werden, da eine eintönige Farbe reizarm und monoton wirkt. HUNDERTWASSER spricht davon, dass der Mensch durch die Monochromie der Farbe wahnsinnig wird. Darüber

hinaus bezeichnet er chemische Farben als charakterlosen Farben. Ein weiterer Aspekt der Farbgestaltung entsteht durch die Natur selbst, etwa durch Verwitterung und Bepflanzungen an Gebäuden. HUNDERTWASSER kritisiert die Sterilität von Gebäuden, ihre Perfektion von Schönheit und Ordnung, bei der jede Unebenheit am Gebäude ausgeglichen werden muss, jede farbige Gestaltung durch Verwitterung vernichtet wird und Sauberkeit als das Maß aller Dinge anerkannt wird.

„Wir brauchen Schönheitshindernisse“ (HUNDERTWASSER, 1981)

Im Kapitel 12 stellen wir die Hundertwasser Schule in Wittenberg vor und zeigen somit ein praktisches Beispiel zur Farbgestaltung durch HUNDERTWASSER.

Ein anderer Autor, welcher sich mit der Wirkung von Farben in Schulen auseinander gesetzt hat, ist CHRISTIAN RITTELMAYER (1994). Er geht von einer verbesserten Schulatmosphäre durch den Einsatz von Farben aus (eine ausführliche Auseinandersetzung mit seinen Untersuchungen findet sich im Kapitel 3.2 wieder).

EVA HELLER versucht wiederum, die Wirkung von Farben durch eine umfangreiche Befragung darzustellen. Das Ergebnis veröffentlichte sie in ihrem Buch „Wie Farben wirken“. 1888 Personen im Alter zwischen 14 und 83 Jahren wurden anhand eines Fragebogens befragt. Zu einem Begriff sollte eine Farbe zugeordnet werden. So ergaben sich Prozentranglisten zu 200 verschiedenen Begriffen. Im Anhang finden sich einige Beispiele der Befragungsergebnisse (vgl. HELLER 1994).

Weiterhin unterscheidet HELLER sechs Wirkungsarten von Farben: die psychologische, die symbolische, die kulturelle, die politische, die traditionelle und die kreative Wirkung.

Psychologische Wirkung: Erfahrungen, die wir mit Farben gemacht und verinnerlicht haben.

“Alle einer Farbe zugeschriebenen Eigenschaften entstehen aus Erfahrungen“ (HELLER 1994, S.14).

Symbolische Wirkung: Ebenfalls das Entstehen der Wirkung durch Erfahrungen, diesmal nur durch jahrhundertealte Überlieferungen.

Kulturelle Wirkung: Die unterschiedliche Auffassung von Farben in unterschiedlichen Kulturen.

Politische Wirkung: Die besondere Symbolik von Flaggen oder Wappen, sowie den verschiedenen Assoziationen zu einzelnen politischen Lagern.

Traditionelle Wirkung: Der historischen Hintergrund einzelner Farben.

Kreative Wirkung: Neue Farbkombinationen oder ein kreativer Farbwechsel.

(vgl. HELLER 1994)

An HELLERS Aussagen zur Wirkung von Farben können wir die enorme Komplexität dieses Themas erkennen.

In einem folgend beschriebenen Beispiel möchten wir dies verdeutlichen: In einer Schule soll ein Klassenraum grün angestrichen werden, weil die Schüler und der Lehrer einen Bezug zur Natur bzw. zum Wald, welcher sich der Schule angrenzt, herstellen wollen. Einige Schüler interpretieren die Farbe ganz anders. Für sie stellt die Farbe Grün keinen Bezug zur Natur dar, sie kennen die Farbe unter einer anderen Bedeutung - es ist die heilige Farbe des Islams. Aus dieser Situation muss sich nicht zwangsläufig ein Problem entwickeln, doch kann das Wissen über die Bedeutung dieser Farbe, für den Lehrer wichtig sein.

Wie wir schon vorhergehend erwähnt haben, stehen die Farben und das Licht in einer Wechselbeziehung zueinander. Viele Räume sehen mit dem Einflussfaktor Licht anders aus als sie ursprünglich auf der Bauzeichnung gedacht waren.

Zuletzt möchten wir noch einmal SCHRICKER zitieren, der die Komplexität der Farbgestaltung in Räumen treffend beschreibt :

„Die Reaktionen der Menschen auf Farben!...\$. Sie sind abhängig vom Sättigungsgrad der Farben, von der Helligkeit, vom Kontrast zu weiteren Farben und Materialien, von wirksamen Strukturen, von der verwendeten Proportion der Farbanteile zueinander, vom Bestimmungszweck, von der Zeitdauer der Farbwirkung, vom irritierenden Blendgrad glänzender Oberflächen und nicht zuletzt von der physischen, psychischen und sozialen Verfassung des Wahrnehmenden selbst. Letztere weist auf die Subjektivität von Farbwahrnehmungen hin und läßt jede Objektivität sogenannter Farbtheorien im Zwielficht erscheinen“ (SCHRICKER 1999, S.195).

5.3 Akustik

„Der Schall ist nur dann lästig, wenn er von der Bezugsperson als nicht übereinstimmend mit den augenblicklichen Intentionen erlebt wird“ (HAWEL 1967, S.123).

Hinter dieser Aussage versteckt sich die differenzierte und individuelle Empfindung von lärmenden Geräuschen, welche einen Einzelnen belasten.

Gerade in der Grundschule oder auch Sonderschulen kann die Geräuschkulisse so hoch sein, dass die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern gestört ist. Viele Intentionen und Äußerungen seitens des Lehrers können die Schüler nicht mehr richtig aufnehmen. Auch in umgekehrter Richtung kann ein Lehrer die Aussage des Schülers aufgrund der hohen Geräuschkulisse nicht mehr richtig verstehen. So kann es dazu kommen, dass der Schüler die richtige Aussprache des Lehrers falsch versteht und so Fehler in seiner eigenen Aussprache und in seinem Schriftbild entwickelt. Die Wahrscheinlichkeit der Ablenkung wird größer. GRANDJEAN erwähnt in seinem Buch „Wohnphysiologie“ eine Untersuchung von BROEDBENT in der es heißt: *„...daß Lärmsituationen die Häufigkeit von Aufmerksamkeitsunterbrechungen erhöhen und dadurch psychologische Testleistungen, die anhaltende Aufmerksamkeit erfordern, beeinträchtigen“ (GRANDJEAN 1973, S.280).*

Die Architekten sind nicht für die Geräuschkulisse in einer Klasse verantwortlich (dies wäre eher eine pädagogische Fragestellung!) aber sie können so bauen, dass die Geräuschkulisse verstärkt oder gedämpft wird.

Die Aufgabe der architektonischen Planung einer Schule wäre die Miteinbeziehung von raumakustischen Maßnahmen. Diese können zumindest eine Voraussetzung für eine gute Sprachverständlichkeit in Schulräumen bieten.

„In Unterrichtsräumen ist eine gute Sprachverständigung von großer Bedeutung. Schlechte Verständlichkeit erfordert von den Schülern erhöhte Konzentration, wodurch Aufmerksamkeitsverringering und Ermüdung zeitlich früher als im Normalfall hervorgerufen wird. Die Folge ist eine vorzeitige Verminderung des Leistungsvermögen der Schüler und ein Absinken der Effektivität des Unterrichtsprozesses“ (FASOLD, SONNTAG, WINKLER 1987, S.289).

Verschiedene Untersuchungen unterstützen diese Aussage, (ESSMANN 1970, TIMOCHINA 1961, BOBRAN 1965).

Ein Schulraum wird wohl immer ein Raum bleiben indem es etwas lauter zu geht als z.B. in einem VHS-Unterrichtsraum, da Schüler in ihren Mitteilungsbedürfnissen eine andere Empfindung von Lautstärke besitzen als erwachsene Menschen. Im Grundschulbereich könnten Räume dementsprechend z.B. partiell mit Teppich ausgelegt oder mit schallabsorbierenden Wänden ausgestattet werden. In Aulen und großen Sälen sollte die Akustik eher verstärkt werden, so beim Saalbau in der Offenburger Waldorfschule, in der durch architektonische Baumaßnahmen eine hervorragende Akustik entstanden ist (siehe auch Kapitel 13).

Auch KÜKELHAUS hat sich mit der Akustik in Räumen beschäftigt. Er forderte eine Raumgestaltung, die *„dem Menschen durch das hörende Erleben der vielschichtigen Raumtiefe aus der eintönigen Enge des bloßen Daseins hinaus helfen“* (KÜKELHAUS GESELLSCHAFT 1998, S.76). Verschiedene Konstruktionen sollen die Akustik in Schulen verbessern, so wie ein in Stein gehauenes Summloch, indem sich die Vibration der Stimme verstärkt oder einfache aufgehängte Papprohre mit einer Länge zwischen einem und zwei Metern und einer Dicke zwischen fünf und zehn Zentimetern, wodurch ein raumerlebtes Hören entstehen soll (vgl. KÜKELHAUS GESELLSCHAFT 1998, S.76).

Ein schöner Raum, der die Einflussfaktoren des Lichts und der Farbgestaltung berücksichtigt hat, kann durch eine schlechte Raumakustik seine positiven Eigenschaften nutzlos werden lassen. So gehört auch die Akustik zu einem wesentlichen Einflussfaktor für ein angenehmes Schul - bzw. Klassenklima. In einer Sonderschule für Schwerhörige bekommen die Planungen für die Raumakustik nochmals einen besonderen Stellenwert. Dies soll aber nicht heißen, dass bei den anderen Schulformen die Raumakustikplanung keine Berücksichtigung finden soll - angenehmes Lernen und Lehren in einem angenehmen Raumklima ist in jeder Schule wichtig!

5.4 Materialien

Wenn wir einen Schulbau genau betrachten, entdecken wir unzählige verwendete Baustoffe, die in ihrer Struktur, Form und Konsistenz sehr verschieden sein können.

Beispiel für eine Isolierung aus einer Waldorfschule in Järna (Schweden):

Foto / Waldorfschule Järna / Baustoff

Abb. 14

Wir finden natürliche, ökologische Baustoffe wie Ton, Sand, Lehm, Holz, Hanf oder Erde; chemisch produzierte Baustoffe wie PVC, Kunststoffe oder Linoleum; gesundheitsschädliche Baustoffe wie Asbest; teure Baustoffe wie Kupfer oder Eichenholz; billige Baustoffe wie Beton oder Zement; weiche Baustoffe wie Gräser oder Schilf.

Die Auswahl scheint vielfältig und doch werden fast immer ähnliche Baustoffe, wie Beton oder vorgefertigte Kunststoffschalen für den Schulbau benutzt. Dies lässt sich durch die einschränkenden Vorgaben von Seiten der Kommunen und Städten

begründen: geringer Kostenspielraum, ungeeignete Grundstücke, Verwaltungsrichtlinien, Unfallverhütungsrichtlinien und bauliche Vorgaben.

Alle Materialien besitzen individuelle Eigenschaften, eine individuelle Formbarkeit und Dichte und eine ebenso starke Wirkung auf den Menschen wie wir sie von der Wirkung der Farben und den Lichtverhältnissen her kennen.

Die Verwendung von preiswerten und leicht verarbeitbaren Materialien auf Kosten der Gesundheit von Schülern und Lehrern, wie es häufig in den 70er Jahren der Fall war, kommt den Kommunen und Städten heute teuer zu stehen. Viele Schulen mussten komplett saniert (wie z.B. die Gesamtschule Kikweg in Düsseldorf, welche zur „ersten Generation“ der Gesamtschulen gehörte), oder abgerissen werden, da sich in den Wänden schädliche Stoffe wie Formaldehyd befanden.

Heute hat sich das gesellschaftliche Bewusstsein gewandelt, so dass bei der Planung einer Schule gesundheitsschädigende Materialien nicht mehr in Betracht kommen.

Zweifelsohne gibt es Materialien, die für den Bau einer Schule bzw. einen Schulraum besser geeignet sind als andere Materialien (z.B. Holz statt PVC).

Holz erscheint uns ein idealer Werkstoff für den Schulbau, vor allem für die Innenraumgestaltung zu sein. Auch ein großer Ratgeber für ökologisches Bauen und Wohnen sieht in Holz den idealen Werkstoff:

„Zur Verkleidung von Decken und Wänden, in dekorativen Sinne, besitzt Holz ideale Eigenschaften. Doch kann Holz auch als Trägermaterial in der Baukonstruktion verwendet werden“ (SCHMITZ-GÜNTHER 1998, S.208).

Der Architekt DAY beschreibt Holz als ein Baustoff, welcher Wärme vermitteln kann. *„Holz ist warm, es birgt Leben in sich, obwohl der Baum lange gefällt ist...“* (DAY 1996, S. 115).

Holz ist ein natürliches Produkt und für Schüler leicht definierbar. Seine Maserungen, Strukturen und Farben regen die verschiedenen Sinne der Schüler an. Zusätzlich lässt sich Holz einfach verarbeiten, ist sehr stabil und kann flexibel eingesetzt werden. Fichte und Kiefer sind die häufigsten eingesetzten Hölzer, sie haben als Weichhölzer den Vorteil, dass sie flexibler eingesetzt werden können und eine stärkere Maserung als Harthölzer besitzen. Von Hölzern aus Regenwäldern, wie Mahagoni oder Teak sollte aus ökologischen Gesichtspunkten Abstand genommen werden. Die Struktur und Maserung des Holzes kann auch durch das Streichen von Lasurfarben (wie wir es immer wieder in Waldorfschulen beobachten

können, siehe auch Kapitel 11) verstärkt werden. Die Benutzung von Deckfarben würde die Natürlichkeit des Holzes verschwinden lassen. Holz kann man hören, es riecht angenehm, es fühlt sich warm an, es nimmt Feuchtigkeit auf und gibt diese wieder ab und lässt sich ideal mit anderen Materialien, wie z. B. Stoffe verbinden.

Aber auch andere Materialien eignen sich für den Schulbau. Lehm und Ton sind zum gemeinsamen Bauen mit Kindern gut geeignet. Es sind natürliche Stoffe, welche eine angenehme Wärme ausstrahlen. Kacheln und Fliesen bilden ein unerschöpfliches Repertoire an künstlerischen Möglichkeiten der Gestaltung, der Schulräume als auch der Innenraumgestaltung. Die Hundertwasserschule in Wittenberg (siehe Kapitel 9) stellt ein sehr gutes Beispiel dar.

Trotzdem werden sich beim Schulneubau immer noch zu wenig Gedanken über ökologische, natürliche Baustoffe, die ein angenehmes Raumklima erzeugen können, gemacht. Beton ist nach wie vor das Maß aller Dinge in Sachen Schulbau. Eine Schule, die in der Planung, den ökologischen Aspekt mitberücksichtigt, erzeugt in der Raumgestaltung (incl. Außenraum, wie Garten oder Schulhof) ein angenehmeres und vor allem ein natürlicheres Klima, als eine Schule die sich solchen Überlegungen komplett entzieht.

Daraus folgernd meinen wir, dass der Begriff, der *pädagogischen Architektur* auch das ökologische/natürliche Bauen mit einschließt.

Baumaterialien sind jedoch nie alleine für die Raumatmosphäre verantwortlich, erst die Kombination aus Licht, Farbe und den verwendeten Baustoffen, und nicht zu vergessen den anwesenden Personen, geben dem Raum seine Atmosphäre.

Immer mehr werden Schulen gebaut, die besonders auch den ökologischen Gesichtspunkt mit einbeziehen (z.B. Gesamtschule in Gelsenkirchen- Bismarck oder die Waldorfschule in Köln-Chorweiler). Ein weiteres Beispiel dafür ist das erste rein ökologische Schulgebäude Deutschlands, gebaut und geplant vom Architekten Klaus-Dieter Luckmann.

Realistisch gesehen können Schulen aus einer Kombination von ökologischen Produkten und Materialien wie Stahl, Aluminium oder Glas geplant und gebaut werden, wie dies die evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (näheres im Kapitel 11.3.2) hervorragend umgesetzt hat. Die Gesundheit, das

Wohlbefinden von Schülern und Lehrern sind die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl geeigneter Baustoffe.

Die verwendeten Materialien zum Bau von Wänden, Böden, Decken, Nischen, Schränken etc. müssen didaktisch den Schüler erreichen. Eine glattpolierte Wand aus Sichtbeton ohne Farbgestaltung erwirkt ein vollkommen desinteressiertes, abweisendes Gefühl beim Schüler. Eine Wand muss so konzipiert sein, dass sie den Schüler fordert, ihn interessiert, seine Sinne weckt:

Abb. 15 (siehe linke Seite)

Aber nicht nur die eine Wand in einem Klassenraum - die ganze Schule soll durch ihre Architektur den Schüler fördern und ihm gleichzeitig auch das Gefühl von Geborgenheit geben. Dazu ein Zitat von Prof. KLAUS SCHNEIDEWIND:

„Die in der Massengesellschaft unverzichtbaren Materialien, wie industriell gefertigtes Glas, Kunststoffe, Aluminium und polierter Stahl oder „Scheinholz“ haben noch kaum Oberflächenstruktur. Für die haptische Wahrnehmung sind diese Stoffe reiz-los“ (SCHNEIDEWIND 1998, S. 51).

Nun haben wir die Wirkung von Licht und Farbe untersucht und uns mit verschiedenen Baumaterialien auseinandergesetzt. Alle drei Aspekte können zwar isoliert betrachtet werden, stehen aber in der Realität in verschiedenen Wechselwirkungen zu einander. Wenn ein Schulgebäude geplant wird, so muss immer der Aspekt berücksichtigt werden, dass - eine reizvoll gestaltet Wand ihre Wirkung auf den Schüler verliert, wenn der Raum monoton und entfremdend farbig gestaltet ist oder der Raum übermäßig hell durch künstliches Licht ausgeleuchtet wird und so ein undifferenziertes helles Licht entsteht.

Im nächsten Kapitel beschäftigen wir uns mit der Form von Schulgebäuden und Schulräumen.

5.5 Form

Die häufigste Form, die wir bei der Betrachtung eines Schulgebäudes oder eines Klassenzimmers antreffen, ist das Rechteck bzw. das Quadrat. Laut Schulbauerlass in NRW müssen alle Schulklassen rechteckig sein, nur in Ausnahmefällen und mit persönlicher Genehmigung des Ministers können Schulklassen auch ein andere Form besitzen. Zusätzlich scheint diese Form in Bezug auf Einrichtungsgegenstände (welche meist auch eckig sind), die funktionell günstigste zu sein. Auch sind viereckige Räume und Gebäude kostengünstiger als Fünfeckige oder Runde Räume.

SCHNEIDEWIND äußert sich passend dazu auf einem Symposium:

„Ein Schulbaukonzept, das sich an den anthropogenen und soziokulturellen Erfordernissen auszurichten hätte, wird so der kostenabhängigen Zweckhaftigkeit unterworfen“ (SCHNEIDEWIND 1998 S. 53).

Die Form eines Klassenzimmer kann auch die Methodik und Didaktik eines Unterrichts beeinflussen.

Gehen wir z. B. von einem klassischen Frontalunterricht aus, so lassen sich die Schülertische, in einem rechteckigen Raum bestmöglich zentriert zum Lehrerpult aufstellen. Auch eine Anordnung der Schülertische zu einer U - Form sind in einem rechteckigen Raum ideal. Räume mit eingebauten Nischen und Erkern oder Räume, die verwinkelt gebaut sind, können einen Unterricht unterstützen, in denen Rückzugsmöglichkeiten für Schüler vorhanden sind bzw. einzelne Gruppenarbeiten sich besser räumlich trennen lassen.

Immer mehr Schulen versuchen sich bei der Planung von einem neuen Schulgebäude, sich von einem einheitlichen „Bauhausstil“ zu trennen, um so zu einem individuelleren Schulgebäude zu gelangen.

So z.B. die Realschule in Renchen, die das Sechseck als Klassenzimmer und „Urzelle“ gewählt hat. Die Schule kann auf eine 15-jährige positive Erfahrung, mit dem „Sechseck“, zurück blicken.

Ein anderes Beispiel ist die Ecole Maternelle in Nizza, die nach der Form eines Schneckenhauses gebaut wurde. Die grundlegende Idee für die Architekten stammte von dem Philosophen Gaston Bachelards. Die Form ist dem Wachstum von

Lebewesen nachempfunden worden - „*Von innen nach außen entfalten*“ (vergl. REHLE 1998).

DAY hinterfragt die rechteckige Form kritisch. Er findet keine Übereinstimmung zwischen dem funktionellen Rechteck und dem Menschen mit seinen Eigenschaften.

“Rein funktionell gesehen haben rechteckige Formen wenig Bezug zur Gestalt und zu den Bewegungen des Menschen und auch nicht zu seinen Bedürfnissen nach Geborgenheit und intellektueller Beweglichkeit“ (DAY 1996, S. 78).

Weiter schreibt er, dass wir sehr viele rechte Winkel in der Architektur vorfinden. Diese werden benutzt, da in der Baukonstruktion die meisten Materialien vorgefertigt werden, um den Zusammenbau zu vereinfachen und um ihn kostengünstig zu halten (vgl. DAY 1996). DAY kann sich auch vorstellen, dass das Rechteck im positiven Sinne genutzt werden kann:

„...ich möchte betonen, dass nicht das Rechteck das Problem ist, sondern die Starrheit, die damit einhergeht. Wenn es gelingt, durch Materialien, Oberflächenstrukturen, kraftvolle Linien, Farben, Licht usw. solche Räume mit Leben zu füllen, können die praktischen und kulturell zugeschriebenen Eigenschaften des Rechtecks zum Vorteil genutzt werden“ (DAY 1996, S. 83).

Auch der Architekt PETER HÜBNER, der schon viele Schulen gebaut hat (z.B. die Waldorfschulen in Bonn-Poppelsdorf und Köln-Chorweiler oder die evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen) setzt sich mit der Frage des rechten Winkels auseinander:

„Ohne viele Vorteile des rechten Winkels in Frage zu stellen, die u.a. aus der Schwerkraft, der besseren Benutzbarkeit, sowie der Produktionsbedingungen für gewisse Bauelemente herrühren, behaupte ich weiterhin, dass das, was Mitscherlich die Unwirtlichkeit unserer Städte genannt hat oder Konrad Lorenz die Nutzmenschenhaltung in Batteriestallungen, auch ein Ergebnis unserer mangelnden Zeichentechniken ist, deren bauliche Ergebnisse wir Architekten gern zu menschenwürdiger {diese Aussage unterstützt unsere Forderung zu einer menschengerechteren Architektur, Anmerkung der Autoren} Einfachheit und Klarheit verklären“ (HÜBNER 1999, S.10).

Viele Waldorfschulen wählen auch andere Formen für ihre Klassenräume, als das klassische Viereck.

Die Architekturgeschichte im Wandel
 5.5 Form

Architektur gebaut (siehe Kapitel 1.2), so entstehen heute mehr Schulen, welche auch ethische, künstlerische und ökologische Gesichtspunkte mit einbeziehen.

Ob nun ein Schulgebäude rechteckig, quadratisch, kubisch oder rund ist, entscheidend für ein angenehmes Schul- und Raumklima ist die richtige Kombination der Baumaterialien in Verbindung zu den Einflussfaktoren Licht, Farbe und Akustik - die Schule wirkt in ihrem Gesamteindruck!

Das Äußere eines Schulgebäudes fällt jedem Betrachter, welcher sich der Schule nähert, zuerst auf. Das Schulgebäude ist sozusagen das Dach der Schule bzw. im Sinne HUNDERTWASSER, die „dritte Haut“ (Die „erste“ Haut ist die eigentliche Haut des Menschen, die „Zweite Haut“ ist die Kleidung und die „Dritte Haut“ ist das Haus bzw. die Architektur).

Das Schulgebäude stellt die zentrale Form der Schule dar. In ihm befindet sich das „Innenleben“ der Schule, wie Klassenräume, Lehrerräume, Fachräume, Aula, Mensa, Cafeteria und andere Räumlichkeiten. Die Architektur eines Schulgebäudes kann so vorgegeben sein, dass sie Möglichkeiten lässt Räumlichkeiten im Schulgebäude individuell zu planen, sowohl in ihrer Form als auch in der Innenraumgestaltung.

Zusätzlich besitzt das Schulgebäude die Funktion des „Wegweisers“, so müssen unter anderem Fluchtwege einfach und deutlich erkennbar sein. Bei Schülern, die neu in die Schule kommen, können besonders in einer großen Schule, Schwierigkeiten mit der Orientierung auftreten (oft Wirken große Gesamtschulen mit Schülerzahlen über 1.500 unübersichtlich auf junge Schüler, z. B. die Gesamtschule Kikweg in Düsseldorf).

Über differenziert eingesetzte Baumaterialien können einzelne Bereiche voneinander optisch getrennt werden. So kann ein Teil der Schule in Holz gebaut sein, ein anderer Teil wiederum in Naturstein. Die Schüler verbinden den jeweiligen Teilbereich (z. B. den, der aus Holz gebaut ist) mit dem dort angebotenen Unterricht. Sie suchen nicht mehr nach einem Buchstaben oder einer Zahl (häufig verwendete Bezeichnungen für Schulteilgebiete in größeren Schulen) sondern orientieren sich nach dem jeweiligen Baustoff, welcher prägend für dieses Schulteilgebiet ist. Der Schüler muss sich nicht mehr eine abstrakte Zahl merken,

5.5 Form

...er aufgrund der unterschiedlichen Teilgebiete (mit seinen spezifischen Baumaterialien) orientieren.

Eine weitere Möglichkeit der Untergliederung von verschiedenen Bereichen in der Schule besteht in der unterschiedlichen Farbgestaltung der einzelnen Abschnitte (die Waldorfschule in Offenburg hat die verschiedenen Altersgruppen räumlich und farbig getrennt, siehe auch Kapitel 11).

Der Architekt MARTIN KOHLBAUER bezeichnet den Schulbau als eine große Herausforderung für Architekten. Er sieht die Schule als ein öffentliches Haus, welches sich architektonisch der Umgebung anpassen muss. Die Schule besitzt ein individuelles und differenziertes Raumprogramm mit unterschiedlichen Raumdimensionen und einem Großraumkonzept als Sportanlage. Sie stellt Anforderungen in Bezug auf die Gestaltung von Freiräumen, wie Pausenhöfe, Gartenanlagen, Parkplätze etc. Weiter erwähnt KOHLBAUER die Wichtigkeit der Miteinbeziehung der Pädagogik in die Schularchitektur.

„...und nicht zuletzt der der Bauaufgabe innewohnende pädagogische Auftrag an die Architektur, an die räumliche Gestalt in Konzept und Detail; „Mensch baut Haus - Schulhaus baut Mensch „

(KOHLBAUER, Internet www.lsr-ooe.gv.at/schulhaus/symposium05.htm, stand: 20.08.2000).

Die Form des Schulgebäudes und der Schulräume kann den Schülern und den Lehrern das Gefühl von Geborgenheit, von Wärme, von Stolz oder aber auch das Gefühl von Kälte, von Langweile, von Missachtung widerspiegeln. Im Schulbau geht der Trend immer weiter weg von rein funktionell ausgerichteten Planungen hin zu mehr Miteinbeziehung menschlicher Sinne und Bedürfnisse (siehe auch Kapitel 1.2).

In Gesamtschulen halten sich viele Schüler über bis zu acht Jahre lang den größten Teil des Tages in der Schule auf - Schulen werden z.T. zu einem zweiten Zuhause. Für Schüler und Lehrer kann eine Schule, welche Wärme und Geborgenheit ausstrahlt, eine Schule, auf die man stolz sein kann, eine große Chance für einen Lernerfolg der Schüler bedeuten. Die Form einer Schule ist vielleicht ein erster Schritt in diese Richtung, wobei eines nie vergessen werden darf: **Die architektonisch beste geplante und gebaute Schule, im Sinne der**

Lernklima, bzw. einen Lernerfolg für Schüler. Nur in der Kombination mit einem gut funktionierenden und harmonisierenden Lehrerteam (einschl. Schulleiter !), mit einer schülerzentrierten Pädagogik und der Förderung von leistungsschwachen, verhaltensauffälligen Schülern oder solchen mit verschiedenen Behinderungsarten, kann die *pädagogische Architektur* einen hohen Beitrag zu einem angenehmen Schulklima leisten.

5.6 Außenraum

Fragen zu einer menschengerechten Architektur sind nicht nur bei der Planung eines Schulgebäudes oder eines Schulraumes äußerst relevant, auch bei der Planung des Schulgeländes, wie z.B. dem Schulhof, der Sportanlagen oder der Grünflächen, sollten diese Fragen im Mittelpunkt stehen.

Das Schulgelände sollte unterschiedlichsten Wünschen (der Schüler und Lehrer) gerecht werden und gleichzeitig funktionell sowie die Sinne fördernd konstruiert sein.

Viele Raumformen verbergen sich in einem Schulgelände. KIRSTEN WINKLER, freischaffende Landschaftsarchitektin, unterscheidet zwischen sechs Funktionen (Raumformen) eines Schulgeländes und setzt die daraus resultierenden Raumansprüchen gegenüber:

1. Bewegungsraum (z.B. sportliche Bewegung, Bewegungsformen in Alltagsbewegungen, Kraftprobe)

Raumansprüche: Spielfelder mit Ausstattungen, Spiellandschaften mit ungenormten Hindernissen, Bauspielbereich zum aktiven Gestalten.

2. Spiel- und Freiraum (Platz für Kreativität und Spielideen, frei von unterrichtlichen Verhaltensnormen).

Raumansprüche: Raum außerhalb der Sichtweite von Lehrern, keine Spielgeräte die einen Spielzwang hervorrufen.

3. Ruhe- und Regenerationsraum (Entspannen, Aufnahme von Speisen, Ausruhen)

Raumansprüche: Ruhige abgelegene Bereiche, Bereiche in denen Pflanzen blühen, visuell schön gestaltete Orte.

4. Kontaktraum, sozialer Lernort (Treffpunkt, Kontakt außerhalb der Stammklasse, privates Zusammensein, eigenverantwortliches Aneignen der Alltagsumwelt).

Raumansprüche: Klassische Treffpunktbereiche (Eingänge, Cafeteria, Verstecke), keine altersspezifische, sondern funktionsgerechte Raumaufteilung, Möglichkeiten zum Umgestalten.

5. Ort für Naturerfahrung (Tages- und Jahreszeiten erleben, respektvoller Umgang mit Tieren und Pflanzen).

Raumansprüche: viele unterschiedliche Pflanzen, eigenverantwortliche Biotope, Lehr- oder Naturpfad (incl. Kräutergarten).

6. Unterrichtsort (unterrichten außerhalb des Schulgebäudes, Lernen durch Begreifen, Lernen am Objekt).

Raumansprüche: Freilufträume (Theater, Arena, Wiesen), vielfältiges und anregendes Gelände.

(vgl. WINKLER, INTERNET: www.nibis.ni.schule.de Bewegte Schule Kapitel 4, stand: 25.07.2000)

Ein schönes Beispiel für eine gelungene Gartengestaltung ist die Schule für Körperbehinderte in Luzern-Rodtegg (siehe auch Kapitel 10). Der inzwischen verstorbene Gartengestalter KURT BRÄGGER aus Basel gestaltete bzw. baute diese Schule zusammen mit OTTO SCHÄRLI Anfang der 70er Jahre.

Der Garten bietet viele Nischen und Verstecke für Kinder und beeindruckt durch seine enorme Größe. Auch in der Ecole Maternelle (Mischung aus Kindergarten und Grundschule) in Nizza finden wir eine gelungene Außenraumgestaltung vor. CORNELIA REHLE beschreibt diese sehr passend zu den vorangegangenen Aussagen von KIRSTEN WINKLER:

„Die Außenanlagen sind reich gegliedert durch Büsche und Bäume, durch die sich gewundene Wege schlängeln. Die zum Teil alte mediterrane Vegetation schützt das Gebäude und Spielflächen auf angenehme Art vor der südlichen Sonne. Das Terrain weist eine natürliche Hanglage von Norden nach Süden auf, was eine terrassenförmige Stufung

des Spielgeländes und eine natürliche Gliederung in zahlreichen kleine Nischen ermöglicht“

(REHLE, 1998 S. 116-117).

Für die gestalterische Planung liegen, wie auch beim Schulbau, unterschiedliche Voraussetzungen vor. Straßen und Bebauungen (d.h. auch die Schule selber) welche unmittelbar an dem Gelände anschließen, Lage des Geländes in Bezug auf die Himmelsrichtung, Neigungsgrad, Baumbestand, unterschiedliche Bodenbeläge, der Zuschnitt des zur Verfügung stehenden Geländes und das verfügbare Budget sind Faktoren, die berücksichtigt werden müssen.

Auch die Erziehungswissenschaftlerin und Humanethologin JOHANNA FORSTER beschäftigt sich in ihrem neusten erschienenen Buch „Räume zum Lernen und Spielen“ mit dem Thema „Schulbau“ und insbesondere der Gestaltung von Pausenhöfen im Grundschulbereich. Der Schwerpunkt ihrer Veröffentlichung bildet die wissenschaftliche und empirische Auseinandersetzung am konkreten Beispiel des „Pausenhofes“.

FORSTER fordert die Gestaltung von Spielräumen für Kinder:

„Weil Spiel wichtige Funktionen für die Förderung kindlicher Entwicklung hat, müssen wir dementsprechend danach suchen, wie sich durch die Gestaltung des umgebenden Raumes unterschiedliche Spielarten fördern lassen“ (FORSTER 2000, S.158).

Weitere Forderungen liegen in der stärkeren Einbindung der Eltern und den schulischen Umfeld in der Gestaltung der Pausenhöfen, sowie die Nutzung mobiler und veränderbarer Spielmaterialien.

FORSTER stellt einen Bezug zwischen der Wirkung des umgebenen Raumes auf das Verhalten von Kindern und der sozialen Dichte her.

Das folgende Zitat unterstreicht die Wichtigkeit einer menschengerechten (kindgerechten) Pausenhofgestaltung, gerade in Bezug auf ein Klientel wie wir es aus der Sonderschule für Erziehungshilfe kennen:

„Die den Kindern zur Verfügung stehende Raumfläche ist eine wichtige Einflussvariable von Wohlbefinden sowie der motorischen und sozialen Verhaltens. Eine hohe soziale Dichte führt in Abhängigkeit von den Umgebungsbedingungen zu Vermeidungsverhalten, zu vermehrten Alleinspielen und u.U. zu mehr aggressivem Verhalten“ (FORSTER 2000, S.160).

Ergänzend fordert sie eine Gliederung der Pausenhöfe in kleinere und größere Spielbereiche um den Kindern differenziertere Spielmöglichkeiten zu ermöglichen. FORSTER konnte beobachten, dass Kinder auf Pausenhöfe die durch ihre Gliederung verschiedene Rückzugsmöglichkeiten den Kindern ermöglicht hatten, z.B. mehr Phantasiespiele gespielt haben.

Auch sollte die Gestaltung der Pausenhöfe das unterschiedliche Spielverhalten von Mädchen und Jungen berücksichtigen.

JOHANNA FORSTER zieht aus ihren Beobachtungen und ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Thema „Schulbau“ folgendes Fazit:

„Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass eine geeignete schulische Umgebung, die die biologischen und sozialen Bedürfnisse von Kindern stärker berücksichtigt, notwendige Entwicklungen unterstützt“

(FORSTER 2000, S.163).

Diese Aussage deckt sich mit unsern Forderungen zu einer menschengerechten Architektur (siehe 10-Punkteplan, Kapitel 7).

6. Architektur als Dienstleistung

Im Folgenden wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, welche Stellung der Mensch an sich in den Überlegungen eines Architekten einnimmt und welche Rolle er eigentlich spielen sollte. Außerdem geht es uns ebenfalls um die Frage, mit welchen Argumenten man Verantwortungsträgern in Verwaltung und Architekturbüros vermitteln kann, weshalb eine aktive Einbindung der späteren Nutzer von Gebäuden schon in der Planungsphase von großer Wichtigkeit und enormem Nutzen ist. Denn es geht hierbei nicht nur um eine Maßnahme, die dazu angetan ist, lediglich bauliche Aktivitäten sinnvoller zu gestalten. Aus systemisch-ökologischer Sicht könnte ein solcher Schritt auch Modellcharakter für andere Lebensbereiche haben, in denen sich der gemeine Bürger bislang hilflos und von gesellschaftlicher Partizipation ausgeschlossen fühlt. Denn mit der Zusammenarbeit von Laien und Experten kommt es gleichzeitig zu einer Verschiebung innerhalb der von

BRONFENBRENNER (1981 & 1990) beschriebenen Strukturen: für den einzelnen (z.B. Schüler- oder LehrerInnen) bedeutet dies, dass sich etwa Architekten aus ihrem Olymp des scheinbar unerreichbaren Exosystems herab in die ‚Niederungen‘ des Mesosystems begeben, woraus sich durch Kommunikation und Interaktion ungeahnte Handlungsalternativen ergeben können.

Um unsere Ansicht zu untermauern werden wir uns zunächst auf die Ausführungen R. BROMMES, Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität Münster, sowie R. RAMBOWS, Geschäftsführer von PSYPLAN – Institut für Architektur und Umweltpsychologie in Frankfurt, stützen. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden wir auf die Ausführungen der Psychologin A. SOMMER eingehen, die das Problemfeld von der semantischen Seite her betrachtet.

Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei den hier verwendeten Quellen um Artikel handelt, die ursprünglich in Fachzeitschriften (siehe Literaturverzeichnis) veröffentlicht und von den jeweiligen Autoren ebenfalls ins Internet gestellt wurden. Wir stützen uns im Folgenden auf letztere Quelle, weshalb wir in diesem Kapitel auch keine korrekte Zitierweise leisten können (die Seitenangaben fehlen!).

6.1 Die Rolle des Architekten bzw. der Architektin

„Diese Ursachen [negative Folgen sozialer Veränderungen wie Trabantenstädte, AKWs, oder Gesamtschulzentren werden von Laien, also der Bevölkerung, mit dem Baustoff Beton assoziiert] können in der Kommunikation mit Laien nicht ausgeblendet werden, aber dabei verändert sich der Status der Architekten. Da sie für diese sozialen Veränderungen ebenfalls keine Experten sind, müssen sie hierzu mit den an Architektur interessierten Laien ebenfalls als Nicht-Fachleute kommunizieren.“ (Bromme / Rambow 1995).

Wir haben dieses Zitat als Einstieg in die Materie gewählt, da es unserer Meinung nach einen sehr guten Einblick in den Geist beschreibt, dem sich BROMME und RAMBOW offensichtlich verpflichtet fühlen. Zugegebenermaßen keine einfache Kost, bedeutet eine solche Maxime doch für renommierte und angesehenen Persönlichkeiten des gehobenen gesellschaftlichen Lebens eine gewisse ‚Säkularisierung‘ ihrer gewohnten Standesvorstellungen. Doch ohne grundlegende Veränderungen im gesellschaftlichen Kommunikationsprozess dürften auch keine wesentlichen sozialen Neuerungen zu erwarten sein. So verweisen die Autoren

beispielsweise auch auf das Selbstverständnis des Wissenschaftszweiges Architektur, der sich traditionell zwar gerne als interdisziplinär und nutzerorientiert betrachtet, in der realen Architekturausbildung aber kaum Gesichtspunkte berücksichtigt, die sich etwa mit Raumerleben oder Raumwahrnehmung von Menschen befassen:

„Psychological theories hardly ever crop up when architects are being trained. ... That means that it is possible to graduate without ever coming across psychology in the course of one's studies.“ (Rambow/Bromme 1995)

Alleine diese Tatsache zeigt, welchen Stellenwert der Mensch und seine Bedürfnisse in den Augen der herkömmlichen Architektur haben. Führt man sich solche Gegebenheiten vor Augen, so verwundert es nicht mehr, wie sich über Jahre hinweg eine architektonische Ästhetik entwickeln konnte, die sich, allen menschlichen Ansprüchen zum Trotz, alleine an elitären und weltfremden ‚künstlerischen‘ Maßstäben orientierte.

6.2 Wege aus dem Dilemma

Hat man nun aber den Punkt erreicht, an dem man Missstände nicht nur erkannt hat sondern auch gewillt ist diese zu beheben, so bietet sich zunächst das Instrument der Gebäudeevaluation an.

„Die Psychologische Evaluation von Gebäuden wird als eine Möglichkeit für den Architekten vorgeschlagen, den möglichen Erfahrungsgewinn aus einem Projekt vollständiger auszuschöpfen, als dies üblicherweise geschieht. Die Gefahr der Wiederholung von Planungsfehlern kann auf diese Weise gesenkt werden“ (RAMBOW/RAMBOW 1996).

RAMBOW und RAMBOW erwähnen hier eine Fallstudie zu einem Erweiterungsbau einer Ecole–Maternelle in Daours/Frankreich, der zwei Jahre nach Fertigstellung von Architekten und Psychologen evaluiert wurde. Im Rahmen der Untersuchung kamen Verhaltensbeobachtungen, Interviews, Gruppendiskussionen sowie eine Analyse von Nutzungsspuren und deren fotografische Fixierung zum Einsatz. Einige Elemente erwiesen sich dabei als stark von der ursprünglichen

Intention abweichend, andere dagegen konnten als praxisgerechte Planungserfolge verbucht werden.

Interessant ist vor allem ihre Auffassung von den Aufgaben eines Architekten, die sich um so schwieriger gestalteten, je weiter seine eigenen Bedürfnisse von denen seiner eigentlichen Klientel (nämlich der zukünftigen Nutzer des Gebäudes) abweichen. In Bezug auf Schulbauten tritt dieser Faktor für ihn besonders deutlich zu Tage:

„Die Bedürfnisse und Wahrnehmungsgewohnheiten von Kindern unterscheiden sich offensichtlich radikal von denen eines durchschnittlichen Architekten.“
(RAMBOW/RAMBOW 1996)

Für RAMBOW & RAMBOW stellt sich nun die Frage, auf welchem Wege sich ein engagierter Architekt aus diesem Dilemma befreien kann. Dabei ziehen sie etliche Möglichkeiten in Betracht, sind sich aber bei allen vorgeschlagenen Wegen auch der Risiken und Schwächen der jeweiligen Methode bewusst und beschreiten somit einen Pfad, der ebenfalls Elemente einer systemisch-ökologischen Betrachtungsweise aufweist:

- auf eigene Kindheitserfahrungen zurückgreifen [Dieses Vorgehen kann allerdings nie als repräsentativ gelten, da es individuell eingefärbt, schichtspezifisch und generationsabhängig ist]
- Erfahrungen mit ihm bekannten Kinder nutzen [Dabei ist das Generationsproblem zwar gemildert, nicht aber das Problem der Vielschichtigkeit innerhalb der Generation]
- sich theoretisches Wissen aus Psychologie, Pädagogik oder Medizin aneignen [was bedingt durch enorme Differenziertheit der einzelnen Disziplinen und des eigenen Zeitdrucks jedoch nur bedingt möglich ist]
- direkte Kommunikation mit den künftigen Nutzern, also den Kindern und den Betreuern [Dies scheint am erfolgversprechendsten, aber auch solche Erhebungen bergen die Gefahr in sich, durch suggestive Fragen beeinflussend zu wirken (vor allem bei Kindern, deren sprachliche Kompetenz noch relativ eingeschränkt ist)]
- sich von bereits existierenden Beispielen inspirieren lassen [Dabei entsteht das Problem, dass kaum Untersuchungen existieren, die das Funktionieren eines Baus nach seiner Fertigstellung untersuchen, was wiederum bedeutet, dass sich auf die lange Sicht gesehen nur die Ideen der Architekten tradieren]

Auch wenn die Autoren davon ausgehen, dass gewillte Architekten versuchen werden, alle diese Methoden zu kombinieren, um zu einer möglichst breitgestreuten Analyse des jeweiligen Mesosystems zu gelangen, sind sie doch der Meinung, dass für eine noch effektivere Arbeit die Hinzuziehung eines Psychologen von Nöten ist. Den Hauptvorteil bei der Arbeit mit einem Psychologen sehen sie in dessen Wissen um entwicklungspsychologische Zusammenhänge sowie seine Fachkenntnisse bezüglich empirischer Informationsgewinnung. Dabei sei auch darauf zu achten, dass der Psychologe seitens des Architekten nicht als ein weiterer behindernder Experte empfunden wird, sondern als beratende und die Arbeit erleichternde Hilfe (vgl. Rambow/Rambow 1996).

Aus unserer Sicht stellt sich diese Forderung als sehr wünschenswert dar, nur stehen wir auf dem Standpunkt, dass die zusätzliche oder alternative Einbeziehung eines Pädagogen wahrscheinlich ein ebenso probates Mittel darstellen dürfte, da ein solcher ja eigentlich den engsten und praxisbezogensten Bezug zur Materie hat.

6.3 Gebäudeevaluation – ein Praxisbeispiel

Im Folgenden wollen wir kurz skizzieren, zu welchen Ergebnissen das Expertenteam um Rambow (ein Psychologe, eine Psychologin und zwei Architekten) bei der Evaluation der Ecole Maternelle gekommen ist.

Innerhalb nur eines Tages gelang es der Gruppe, alle Schülerinnen und Schüler, drei Lehrerinnen, eine Gruppe von Müttern, die Putzfrau sowie den Direktor zu befragen. Dabei wurde ein Problem, das wahrscheinlich in der angewendeten Methode der Informationsgewinnung begründet liegt, relativ offenkundig und muss hier erwähnt werden, da die Gefahr besteht, dass sich ähnliches bei anderen Untersuchungen wiederholt: Bei nahezu allen Gesprächen stellten die Experten fest, dass ihre Gesprächspartner erst nach einer gewissen Eingewöhnungszeit ihre ehrliche Meinung kund taten, während sie zu Beginn der Gespräche lediglich vermeintlich erwünschte Positiv-Antworten gaben.

Insgesamt konnte fünf zentrale Aspekte herausgearbeitet werden:

- 1.) Probleme mit der Akustik: Zum einen bedingen die besonders pflegeleicht gehaltenen Oberflächen der Räume einen erhöhten Schallpegel und zum anderen

führen die schlecht schallisolierten Schiebewände innerhalb verschiedener Räume zu Störungen. Der durchgelassene Lärm ist so groß, dass an ein entspanntes Schlafen in den abgetrennten Ruhezeiten kaum zu denken ist. Außerdem werden eben diese mobilen Wände fast nie genutzt, da sie im Alltag mit allerlei Bildern und Informationen beklebt sind, die im Bedarfsfall ständig wieder entfernt werden müssten. Diese Räume werden jetzt als Puppenspielräume genutzt.

2.) Die sog. „zone d'eau“, ursprünglich als Lehr-Dusche für die Kleinsten geplant, wird auf Grund ihrer mangelnden Intimsphäre (zu große Einsehbarkeit) abgelehnt und fungiert nun als Malraum.

3.) In Bezug auf die Farbgebung kristallisierte sich zwar eine große Zufriedenheit mit der allgemeinen Farbigkeit des Gebäudes heraus, allerdings stieß die Dominanz der „Mädchenfarben“ Rot und Gelb bei einigen Kindern auf Ablehnung (die Schule wird deshalb von den männlichen Schülern auch teilweise als „Mädchenschule“ angesehen). Um dieses Ungleichgewicht auszugleichen wurde gefordert, einen höheren Blauanteil zu schaffen. Besonders die ansonsten äußerst beliebten Nischen wünschten sich die Kinder statt in einheitlichem Rot auch in Blautönen.

4.) Verblüffenderweise stellten die Kinder eine Kohärenz zwischen den lasierten und somit alt wirkenden Sperrholzdecken und einigen Schränken des Altbaus her und empfanden sie deshalb als weniger schön. In diesem Zusammenhang glaubt das Forscherteam einen Zusammenhang zwischen alt und hässlich sowie zwischen neu und schön im Empfinden der Kinder zu erkennen.

5.) Als problematisch erwies sich offensichtlich auch das wenig strukturierte Außengelände, das, im Gegensatz zur Geborgenheit der Innenräume mit seinen wenigen, verstreuten Spielgeräten als ‚anonyme Freifläche‘ wirkt. Daraus resultiert ein erhöhter Bedarf an Verboten und Kontrollmaßnahmen, um den Mangel an strukturgebenden Elementen auszugleichen.

Resümierend kommen die vier Experten zu dem etwas knappen Schluss, dass die aufgeführten Probleme bei frühzeitiger Einbindung der Nutzer weitestgehend hätten vermieden werden können.

Was unsere Meinung bezüglich dieser fünf Aspekte anbelangt, kommen wir zu einer etwas anderen Sichtweise. So glauben wir z.B. nicht, dass es möglich gewesen wäre, die unter Punkt 3 und 4 subsummierten Erkenntnisse schon in der Planungsphase vorherzusagen, da es sich hierbei wahrscheinlich um Phänomene

handelt, welche erst im aktiven Prozess der Benutzung und der Auseinandersetzung mit dem Haus evident werden. Des weiteren halten wir es für notwendig, darauf hinzuweisen, dass die unbenutzbaren Ruhezeiten einen erheblichen Mangel darstellen, dem auf angemessene Art und Weise abgeholfen werden muss, da es sich bei anderen Befragungen (siehe Kapitel 12) gezeigt hat, dass gerade eine solche Rückzugsmöglichkeit von größter Wichtigkeit für Kinder in diesem Alter ist.

Was den Punkt 5 anbelangt, so muss ganz salopp gesagt werden, dass man sich, auch ohne die Nutzer vorher zu befragen, hätte ausmalen können, dass eine solch spärlich mit Spielgeräten gesprenkelte Rasenfläche ohne Sträucher o.ä. nicht gerade Begeisterungstürme hervorrufen wird.

Aber Fehler sind ja dazu da, um gemacht zu werden und gerade aus dieser Maxime heraus messen wir einer solchen evaluierenden Nutzungsanalyse einen erheblichen Stellenwert im gesamten Prozess des architektonischen Schaffens bei und fordern, ein solches Verfahren zum Standard einer jeden Neubaumaßnahme zu machen – auch derjenigen, die „nur“ das Wohnen oder Arbeiten von Menschen betreffen. Denn selbst solche in unseren Augen unvorhersehbaren und natürlichen Entwicklungen wie in Punkt 3 und 4 kann man, wenn sie wie beschrieben aufgedeckt werden, mit den geeigneten Maßnahmen korrigieren. Eine regelmäßige Inspektion eines fertiggestellten Gebäudes sollte für einen engagierten Architekten, der es ernst meint mit dem Anspruch menschengerechten Bauens, ohnehin eine Selbstverständlichkeit darstellen.

Hierbei handelt es sich um die Evaluation eines Neubaus. Dass sich aber auch aus einem älteren, unter den Aspekten einer ‚pädagogischen Architektur‘ nicht gerade vorteilhaften Bausubstanz (ehemaliges Kasernengebäude und Metzgerladen) zeigt das in MAHLKE/SCHWARTE 1997 (S.59ff) eindrücklich beschriebene Beispiel des Umbaus einer Kindertagesstätte der AWO in Würzburg. Eine handvoll studentischer und Zivildienst leistender Vollaian brachte es innerhalb von 17 Tagen fertig, der Kindertagesstätte ein gänzlich neues Gesicht zu verleihen. Dem interessierten Leser oder Praktiker sei an dieser Stelle die erwähnte Lektüre wärmstens ans Herz gelegt.

6.4 Chancen und Hindernisse einer Zusammenarbeit von Laien und Experten bei der Konzeption von Gebäuden

Eine frühzeitige Zusammenarbeit zwischen Architekten und Laien fordert auch die Psychologin Anette Sommer. Allerdings sieht sie ein solches Unterfangen als relativ schwierig an, da sich ihrer Ansicht nach schon auf der sprachlichen Ebene so große Differenzen zwischen diesen beiden, aus systemisch völlig unterschiedlichen Richtungen aufeinander treffenden, Fraktionen ergeben, dass beide unvermeidlich Gefahr laufen, aneinander vorbeizureden. Dabei muss diese Tatsache nicht ausschließlich als Nachteil gesehen werden, da ja beide Sprachstrukturen in ihren jeweiligen semantischen Microsystemen durchaus ihre Berechtigung haben, denn *„Architektensprache und Nutzersprache machen jeweils Aussagen über Architektur auf ihren Erfahrungshintergründen. Weder die eine noch die andere Sprache ist besser oder schlechter für Architektur geeignet, denn sie beschreiben jeweils Realität“* (Sommer 1997). Damit nun aber beide Microsysteme sich in einem Mesosystem begegnen können, ist es unverzichtbar, dass beide Parteien aufeinander zu gehen und diese Differenzen in der Semantik ausräumen bzw. sich die unterschiedlichen Sichtweisen des selben Problems einander näher bringen. Andernfalls kommt es wieder zu der altbekannten Konstellation: Nutzer ‚begegnet‘ Architekt auf der Exosystemebene, keiner von beiden lernt etwas aus den Erfahrungen des anderen und längst bekannte Fehler werden munter tradiert.

Auf ein sehr eindrückliches Beispiel für ein solches Interaktionsdefizit verweist SOMMER (1997), wenn sie die unterschiedlichen Perspektiven anführt, aus denen Architekten und Laien einen Raum betrachten. Während der Laie darauf spezialisiert ist, einem Gebäude im Verhältnis 1:1 zu begegnen, hat der Architekt die Aufgabe und die Fähigkeit im abstrakten Raum von 1:100 zu denken und vor allem zu planen. Damit der Nutzer schon in der Planungsphase mit einbezogen werden kann, wird von ihm also in hohem Maße ein Denken in anderen Maßstäben gefordert (und umgekehrt natürlich auch vom Architekten!). Nach SOMMER sollte diese Fähigkeit in jedem Menschen wieder zu reaktivieren sein, wenn das Problem von der allgemeinen Erfahrungsebene aus angegangen wird. Besonders der spielerische Umgang mit anderen räumlichen Dimensionen (z.B. beim Puppenspiel, der Modelleisenbahnen, in Rollenspielen etc.) in der Kindheit dürfte bei den meisten Erwachsenen hierfür eine Grundlage gelegt haben. MAHLKE /

SCHWARTE (1997) schlagen zur Visualisierung vor, einfache Modelle anzufertigen (siehe Abb.15). Diese simple Maßnahme kann beiden dienlich sein: den Laien als auch dem Architekten, denn ein großes Problem in einer solchen Situation sehen die Autoren nicht nur in der mangelnden Vorstellungskraft für räumliche Verhältnisse bei Laien, sondern gerade auch bei Architekten. Das linke der folgenden beiden Fotos verdeutlicht sehr schön die vom Autorenteam vorgebrachte Kritik an einer viel zu zweidimensional ausgerichteten Vorstellungswelt von Architekten, die den Faktor der Raumhöhe oft sträflich vernachlässigen:

Grundriss eines normalen Raumes:

Modell – von Laien entwickelt:

Abb. 16

6.5 Fazit

Die hier offenkundig werdende Notwendigkeit, sich als mündiger Bürger in abstrakte Zusammenhänge hineindenken zu können, belegt nebenbei erneut, wie wichtig es ist, den Kindern (Bürgern) schon in der schulischen Ausbildung flexible Lernschemata an die Hand zu geben. Nur so kann das notwendige Maß an Demokratiekompetenz geschaffen werden, das wir schon in den Kapiteln 2.3 sowie 3.1.1 gefordert haben.

Somit kommen wir abschließend zu der Schlussfolgerung, dass Architektur, egal in welchen Feldern sie sich bewegt, als eine klassische Dienstleistung anzusehen ist, bei der ein regelmäßiger Kundendienst und eine gewissenhafte Nachbetreuung, zumal eines dermaßen teuren Produkts, zum Standard gehören sollten. Besonders in unserer heutigen Dienstleistungsgesellschaft erscheint es einigermaßen befremdlich, dass es noch immer so bedeutende marktwirtschaftliche Sektoren wie die Architektur und in ihrem Windschatten die gesamte Bauwirtschaft gibt, deren Kunden sich so völlig unmündig und fremdbestimmt ihrem Schicksal ergeben. Aber so lange solche und ähnliche gesellschaftlich relevanten Bereiche – wie z.B. auch unsere bundesrepublikanische Hochschullandschaft – nicht als Dienstleistungen betrachtet, sondern als sakrosankte Instanzen ehrfürchtig verehrt werden, wird sich auch dieses Dilemma wohl schwerlich ändern.

7. Der 10-Punkteplan der Pädagogischen Architektur

Zum Abschluss des Teils B unserer Arbeit möchten wir an dieser Stelle noch einmal die wichtigsten Aspekte unserer bisherigen Forschung in einem sogenannten 10-Punkteplan bündeln und diesen im Teil C als Grundlage für eine ausführliche Untersuchung der von uns besuchten Schulen verwenden.

Die Reihenfolge der aufgeführten Punkte stellt dabei keine Gewichtung dar, da wir davon ausgehen, dass eine optimale Lösung nur dann erreicht werden kann, wenn möglichst alle Punkte Berücksichtigung finden. Lediglich Punkt zehn wollen wir als eine Art ‚Polemischer Resümee‘ verstanden wissen und stellen ihn deshalb bewusst ans Ende dieses Forderungskatalogs.

1.) Ein soziales Umfeld bedingt ein soziales Verhalten. Architektonische und zwischenmenschliche Respektbekundungen gegenüber Kindern und Jugendlichen steigern deren Selbstwert und ihre Fähigkeit, soziale Zusammenhänge zu erkennen und zu adaptieren. Die Identifikation mit der eigenen Schule spielt hierbei eine wichtige Rolle .

- 2.) Rückzugsmöglichkeiten und unbeobachtete Bereiche müssen integraler Bestandteil einer jeden Schule sein. Überbehütende und entmündigende Erziehungsmaßnahmen seitens des Staates wie von Seiten der Eltern wirken sich entwicklungshemmend auf Kinder aus.
- 3.) Schulen dürfen nicht perfekt sein und sind niemals fertig. Sie sind immer auch als Experimentierfeld, als Ort der demokratischen Mitbestimmung und von daher auch der Veränderung zu sehen. Ein bewohntes Kunstwerk kann genauso steril sein wie ein bewohnter Betonklotz.
- 4.) Veränderungen im architektonischen Bereich können nur dann ernst zu nehmen und wirklich effektiv sein, wenn sie eingebettet sind in ganzheitliche Konzepte. In diesem Fall können sich architektonische Gegebenheiten durchaus positiv auf die Lerneffizienz eines didaktischen Modells auswirken.
- 5.) Schulneu- oder Umbauten müssen in einer breiten Phalanx von SchülerInnen, LehrerInnen, ArchitektInnen, Bauämtern usw. geplant werden. Auch bei den konkreten Baumaßnahmen können und sollten Laien durchaus mitarbeiten. Eine Evaluation der Vergangenheit ist dabei unverzichtbar.
- 6.) - Die Finanzierung eines Schulbaus sollte, zumindest zum Teil, auch auf alternativen Wegen angegangen werden. Sponsoring darf dabei nicht per se ein Tabuthema sein.
 - Humane Bauten müssen nicht unbedingt teurer sein als herkömmliche.
 - Gesamtgesellschaftlich gesehen dürften die Folgen einer Sparpolitik im Bildungssektor teurer sein als kurzfristig gerechnete Haushaltspläne.
- 7.) Schulen müssen sich nach außen öffnen und sollten als integraler Bestandteil des jeweiligen Lebensumfeldes (Meso- und Exosysteme) aktiv nutzbar sein (Theater, Sport, Spiel). Es müssen Anreize und Freizeitangebote geschaffen werden, die den Kindern (nicht nur den Schülern) eines Stadtteils attraktive Alternativen zum Spielen auf der Straße bieten. Ein ansprechendes Schulgelände kann sich dabei nur positiv auswirken.
- 8.) Schulen müssen in einer Welt, die im globalen Einheitsbrei zu ersticken droht, Akzente setzen und durch individuelle Gestaltung herausstechen, indem sie möglichst viele unterschiedliche Umweltreize bieten (Formen, Farben, Materialien und auch Inhalte). Gesellschaftsbedingten Entwicklungsstörungen kann somit Vorschub geleistet werden.

- 9.) Schulen – vor allem in Ballungsräumen – sollten Natur möglichst erfahrbar machen, was eine intensive Beschäftigung mit der Pausenhofgestaltung voraussetzt. Eine ökologische Ausrichtung auch in Bezug auf Materialien und Gestaltung des Gebäudes an sich (Dachbegrünung, Solaranlagen etc.) kann dazu beitragen, die Sinne für Umweltfragen zu schärfen.
- 10.) Schule braucht Phantasie und den Mut zum Ungewöhnlichen! Das Unmögliche ist machbarer als man denkt!

Foto Negativ # 34 [Wittenberg]

Abb. 17: Martin-Luther-Gymnasium Wittenberg – vorher/nachher

C Evaluation von Schularchitektur in der Praxis

8. Theoretische Überlegungen zur Auswertung der erhobenen Daten

Während wir im ersten Teil unserer Arbeit einen ausführlichen Überblick über die pädagogischen und anthropologischen Grundlagen unserer Thematik gegeben haben, nachdem der historische Kontext des Problems ebenfalls beleuchtet wurde und wir versucht haben auch einige praxisnahe Anregungen zu geben, gebietet der ganzheitliche Gedanke nun eine Überprüfung all dieser mehr oder weniger theoretischen Konstrukte vor Ort.

Zu diesem Zweck haben wir uns bemüht, ein möglichst breites Spektrum unterschiedlichster Schulen und Standpunkte zusammenzutragen. So führte uns unser Weg beispielsweise in die Schweiz, nach Ostdeutschland, Baden-Württemberg und natürlich auch in unser lokales Umfeld. Ausgehend von der Grundannahme, dass der Einfluss von Architektur auf Menschen ein grundsätzlicher ist, wählten wir die zu untersuchenden Schulen ganz bewusst aus und vermieden es, als angehende Sonderschullehrer unsere Daten ausschließlich im Bereich unseres zukünftigen Betätigungsfeldes zu erheben. Somit kommen in dieser Arbeit nicht nur die architektonischen Zustände einer Schule für Körperbehinderte zum tragen, sondern auch die eines Gymnasiums, zweier Waldorfschulen sowie einer Realschule. Diese Untersuchungen hatten den Anspruch, einen breitgefächerten Überblick über die Ansichten und das Empfinden aller, in den jeweiligen Schulen lebenden und arbeitenden, Menschen zu verschaffen. Dementsprechend sprachen wir mit Schülerinnen und Schülern, Vertretern des Kollegiums, Angestellten und den verantwortlichen Architekten. Um das Bild abzurunden, ließen wir auch einen Vertreter des Städtischen Bauamtes der Stadt Köln zu Wort kommen und untersuchten etwa 30 nationale und internationale Schulen anhand einer selbsterstellten Matrix, die wir aus einer Literaturvorlage extrahierten.

Wir hoffen, einem so vielschichtigen und komplexen Zusammenhang wie dem unsrigen auf diese Weise annähernd gerecht geworden zu sein. Natürlich kann diese

Untersuchung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben und müsste wahrscheinlich durch eine ausgedehntere Arbeit noch weiter vertieft werden. Wir glauben aber, aus dem vorliegenden Material schon einige aufschlussreiche Tendenzen und Erkenntnisse ziehen zu können.

Inwiefern diese mit der vorangestellten Theorie in Einklang zu bringen sind soll Aufgabe dieses zweiten großen Teils der Arbeit sein.

8.1 Die Methode

Dieses Kapitel hat zur Aufgabe, unsere methodische Vorgehensweise zu erläutern und einen generellen Einblick in die Grundlagen einer qualitativen Sozialstudie zu gewähren.

Auf Grund der Tatsache, dass wir uns zum Ziel gesetzt hatten, ein möglichst breites Untersuchungsfeld zu bearbeiten und die untersuchten Schulen hauptsächlich wegen ihrer jeweiligen Besonderheiten in der Architektur ausgewählt wurden, war es uns nicht möglich längerfristige Untersuchungsmethoden in Betracht zu ziehen. Natürlich böte sich in unserem Falle eine teilnehmende Beobachtung an, die durch die häufige Präsenz vor Ort ein wesentlich genaueres Bild des Schulalltags und eine vertrautere Beziehung zu den Interviewpartnern (vor allem bei Kindern scheint uns dies wünschenswert) ermöglicht hätte. Leider konnten wir die Vorteile dieser Methode nicht wahrnehmen, da die teilweise erhebliche räumliche Distanz zu einigen Schulen einen längeren Aufenthalt vor Ort nicht zuließen.

Folglich konzentrierten wir uns auf das Verfahren, unsere Daten mittels qualitativer Interviews zu sammeln, deren Grundprinzipien im Folgenden erläutert werden sollen.

Zwar kommen im Rahmen qualitativer Untersuchungen hauptsächlich Vorgehensweisen zum tragen, die aus eben dieser Richtung der Empirie stammen, aber trotzdem ist es zulässig und teilweise auch notwendig, Methoden der quantitativen Forschung zu verwenden. So kommen z.B. das *informativische* oder auch das *analytische* Interview teilweise zum Einsatz: Ersteres dient der Erfragung von Informationen, welche der Befragte als ‚Experte‘ liefern kann und zweiteres „versucht, soziale Sachverhalte zu erfassen“ (vgl. LAMNEK 1995, S.39), wobei

das Gesagte mittels theoretischer Überlegungen analysiert wird. Im Gegensatz zum quantitativen Vorgehen gestaltet sich das qualitative allerdings nicht starr und hakt die einzelnen Punkte lediglich stur ab, sondern geht auf die Antworten des Interviewten ein und lässt sich vielmehr vom Gesprächsfluss leiten. Am Schreibtisch ausgearbeitete Fragen dienen mehr als Gedankenstütze denn als wörtliches Manual. Oftmals müssen Fragen umformuliert und auf die neue Situation und auf das bereits Gesagte abgestimmt werden. Dies hat natürlich den Vorteil, dass es dem sensiblen Forscher möglich ist, ein wesentlich intimeres Verhältnis zu der jeweiligen Person aufzubauen und an Informationen zu gelangen, die sie einem Fragebogen oder einem anonymen Fragesteller niemals geben würde.

Durch das hier Gesagte wird schnell ersichtlich, dass für unser Anliegen eine qualitative Befragung in Form eines halbstrukturierten Interviews die geeignetste Methode zu sein scheint, da bei unserem Thema zum Großteil äußerst subjektive und private Fragen zu stellen sind, deren Beantwortung mittels standardisierter Verfahren wohl kaum eine vergleichbare Fülle an Informationen hervorrufen würde.

Dabei ist natürlich darauf zu achten, dass der Forscher seine persönlichen Ansichten und sein fachspezifisches Wissen über den Forschungsgegenstand nicht dahingehend einsetzt, die Befragten bewusst oder unbewusst zu manipulieren (LAMNEK 1995, S.65). Auch sollte man es vermeiden, aus einigen wenigen Aussagen, vorschnell verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. MOSER 1998). So besteht die Gefahr, von prägnanten oder wenigen Antworten auf eine Allgemeingültigkeit zu schließen (z.B.: ‚Unsere Studien haben gezeigt, blaue Aulen wirken sich stimulierend auf Schüler aus!‘ - obwohl vielleicht nur drei SchülerInnen befragt wurden). Des Weiteren sollte auch darauf geachtet werden, das Interview mit einigen lockeren Fragen zum ‚aufwärmen‘ zu beginnen und erst nach dem ersten gegenseitigen Beschnuppern in die eigentlichen Tiefen vorzustoßen. Natürlich sollten die Fragen auch ausreichend konkret und dem sprachlichen Niveau des jeweiligen Gegenübers angepasst sein (vgl. LAMNEK 1995, S.65).

In unserem speziellen Fall muss gesagt werden, dass sich die Vorteile der nicht-standardisierten Variante eher bei den älteren Gesprächsteilnehmern voll ausschöpfen ließen. Die jüngeren Kinder und auch viele der Jugendlichen, gaben sich eher zugeknöpft oder hatten noch Hemmungen uns gegenüber. Hier wäre es mit

Sicherheit noch aufschlussreicher gewesen, im Vorfeld längere Zeit mit den Schülern verbracht zu haben.

8.2 Die Untersuchungsgruppe und die Durchführung der Interviews

Um ein möglichst ganzheitliches Bild der einzelnen Schulen zu erhalten befragten wir, wie bereits erwähnt, neben Schülern und Lehrern auch Architekten, Schulleiter, Therapeuten, Krankengymnastinnen und andere Personen, die in das tägliche Leben der Schulen eingebunden sind oder dieses im Vorfeld des Baus maßgeblich bestimmten (z.B. der Baudezernent). Von der Auswahl einer so heterogenen Gruppe von Befragten versprachen wir uns einen maximalen Einblick in die ‚Wirklichkeit‘ der untersuchten Felder, denn wir gehen ja wie in Kapitel 2.1 erläutert, davon aus, dass ein Gegenstand stets von so vielen Standpunkten wie möglich betrachtet werden muss, um ihm halbwegs gerecht werden zu können.

Aus diesem Umstand erklärt sich auch die Tatsache, dass die einzelnen Interviews sich ebenfalls durch ein hohes Maß an Unterschiedlichkeit auszeichnen. Während einige Gesprächspartner nahezu ununterbrochen redeten und fast alle vorbereiteten Fragen in ihrem Redeschwall anschnitten, ließen sich andere eher auf ein Zwiegespräch ein oder verlangten geradezu nach der nächsten Frage. Ähnliches gilt für die zeitliche Dauer der Gespräche, die von zehn Minuten bis zu knapp zwei Stunden reichte.

Die Abschrift der Interviews kann im Anhang nachgelesen werden. Dabei möchten wir zu bedenken geben, dass das Geschriebene zwar dem Wortlaut der Befragten genau entspricht, wir uns allerdings nicht die Mühe gemacht haben, jede Dialektnuance niederzuschreiben!

8.3 Die Fragestellungen

Im Gespräch mit den einzelnen Personen aus den verschiedenen Untersuchungsgruppen stützten wir uns auf eigens angefertigte Fragenkataloge, die jeweils auf die speziellen Gegebenheiten der unterschiedlichen Situationen zugeschnitten waren. So flossen etwa angelesene Spezialinformationen über z.B. Hundertwasser, Kükelhaus etc. aber auch über das soziale Umfeld, somatische Voraussetzungen der SchülerInnen usw. in die Erstellung der einzelnen Kataloge mit ein. Auch können wir nur bestätigen, welchen Vorteil diese Art von Datenerhebung mit sich bringen kann: durch die Ermittlung so unterschiedlicher Standpunkte, eröffneten sich uns eine Vielzahl von Einblicken und daraus resultierende neue Fragen, die uns am berühmten Schreibtisch niemals eingefallen wären.

Die konkreten Fragen an sich lassen sich im Anhang nachlesen. Hier wollen wir nur die Aspekte hervorheben, die wir mit unseren Fragen näher untersuchen wollten:

Selbstverständlich war uns schon im Vorfeld der Untersuchungen bewusst, dass es sehr schwer sein würde, konkrete Zusammenhänge zwischen architektonischen Gegebenheiten und dem individuellen Empfinden oder gar ihre Auswirkungen auf das Lernen ‚nachzuweisen‘. Deshalb versuchten wir, durch ein möglichst breites Spektrum an Fragen einen Antwortkanon gewinnen zu können, der in Verbindung mit unseren theoretischen Überlegungen eine schlüssige Analyse der räumlichen Faktoren zulässt.

Somit finden sich in den ‚Fragebögen‘ Fragen zum allgemeinen Wohlbefinden ebenso wie Fragen zur Bau- und Planungsgeschichte, zum Vandalismus, zu Planungsfehlern, geliebten und gehassten Räumen und vieles mehr.

Wir glauben, dass diese Leitfragen durchaus eine Qualität aufweisen, die unsere Untersuchung auf ein solides Fundament stellt. Die Bandbreite der Fragen impliziert gesellschaftliche und individuelle Bereiche, die Aspekte umfassen, die vom Micro- über das Exo- bis hin zum Makrosystem reichen.

Auf dieser Grundlage möchten wir im nächsten Kapitel zur Auswertung der erhobenen Daten kommen.

8.4 Auswertung und Analyse

Zunächst möchten wir diesen Abschnitt mit einem Zitat von LAMNEK (1995) einleiten, welches wir im weiteren Verlauf als Grundlage für die Interpretation unserer Daten sehen:

„In der qualitativen Sozialforschung gibt es keinen Konsens über eine bestimmte anzuwendende Analysemethode, vielmehr wird angestrebt, dem jeweiligen Projekt eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden.“ (ebd. S.114). *„Die Möglichkeiten der Auswertung des Materials aus qualitativen Interviews sind so vielfältig wie die Typen des Interviews selbst.“* (ebd. S.108).

Demzufolge werden wir nun versuchen, einen Weg zu konstruieren, der uns für die Analyse am geeignetsten erscheint. Dabei stützen wir uns weitestgehend auf die Ausführungen MOSERs (1998), behalten uns aber vor eigene Modifikationen anzubringen.

Der oberste Grundsatz qualitativer Sozialforschung verpflichtet den Forscher zu einer transparenten Arbeitsweise, die es dem Leser ermöglicht, die Analysemethode jeder Zeit nachvollziehen zu können. Des Weiteren sollte man darauf bedacht sein, sein Vorgehen systematisch und kontrolliert zu strukturieren, um nicht Gefahr zu laufen, Aspekte, die gerade in das Konzept passen, zu extrahieren und vorschnell als allgemeingültig zu postulieren.

Der Versuch, zentrale Strukturelemente aus den gesammelten Aussagen herauszuarbeiten und zu interpretieren, gehört ebenfalls zu den Grundbedingungen der qualitativen Methode. Um aus solch einem Strukturelement nun vorsichtige Rückschlüsse auf eventuelle Allgemeingültigkeit ziehen zu können, werden wir uns hauptsächlich auf unsere theoretischen Grundannahmen beziehen und versuchen, Korrelationen mit dem dort Gesagten zu entdecken. Es gibt jedoch eine erhebliche Anzahl von Aussagen in unseren Daten, die sich auf ganz spezielle Besonderheiten der jeweiligen Schule beziehen und von daher nicht ohne Weiteres auf andere übertragen werden können. Trotzdem tragen viele dieser Aussagen maßgeblich zum Verständnis des gesamten Mesosystems bei und müssen deshalb erwähnt und interpretiert werden. Natürlich setzt dies ebenfalls eine Verallgemeinerbarkeit dieser Angaben für das spezielle Umfeld voraus, jedoch erachten wir einige Antworten als so schlüssig, dass ihnen auch trotz ihres singulären Charakters ein erhebliches Gewicht zufallen dürfte (z.B. die Feststellung einer Therapeutin in

Rodtegg, die zu bedenken gab, dass die Finsternis in der Schule nicht gerade förderlich für einige der sehbehinderten SchülerInnen sei).

Außerdem gibt MOSER (1998) zu bedenken, dass das Ziel vieler Studien nicht zwangsläufig die Verifizierung bereits vorhandene Hypothesen ist, sondern, dass die Hypothesenbildung an sich die eigentliche Intention vieler qualitativer Arbeiten darstellt. In diesem Sinne wollen auch wir versuchen, eigene strukturelle Elemente aus unserem Datenbestand herauszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen. Zu diesem Zweck werden wir auch auf die unter Punkt 12 vorgestellte Matrix zurückgreifen, die zwar nicht unseren eigenen Feldforschungen entspringt, die wir aber aus den Angaben von KRONER (1994) eigenständig gewonnen haben. Hinzu kommen natürlich auch unsere eigenen Beobachtungen, die wir teilweise in Form von Fotos festgehalten haben. Diese sind zwar auch nicht objektiv, können aber wegen ihres Wissens um den aktuellen Forschungsstand gleichwohl als Bereicherung des systemisch-ökologischen Kaleidoskops gesehen werden und die Analyse um einen weiteren Standpunkt bereichern, der von den Interviewten in dieser Form nicht zu erwarten ist.

Eine Analyse kann nun folgendermaßen vonstatten gehen:

1.) Verarbeitung der Daten:

- Herausarbeiten zentraler Tendenzen [z.B. alle Befragten empfinden einen Raum als zu warm] und
- Innerhalb dieser Tendenzen das Feststellen von Spannweiten [Manche fangen in einem Raum etwa an zu schwitzen, während andere sich dort nicht konzentrieren können]

2.) Explikation von Daten:

- Die Daten werden auf eine Übereinstimmung mit den theoretischen Erkenntnissen hin überprüft. Diese werden daraufhin entweder verifiziert oder verworfen

Abschließend sei aber noch festzustellen, dass wir uns anfangs noch etwas schwer taten mit der Aufgabe, wildfremde Menschen zu interviewen. Im Laufe der Untersuchung wurden wir allerdings zunehmend routinierter und konnten die jeweiligen Situationen besser einschätzen und lenken. Von daher müssen wir zugeben, dass wir die, in diesem Kapitel angepriesenen, Vorzüge der qualitativen

Sozialstudie noch nicht bis zur Perfektion haben ausreizen können und z.B. – sollten wir diese Arbeit in der Zukunft noch weiter ausbauen – gerne noch einmal nach Wittenberg fahren würden. Gerade hier und vielleicht auch in Rodtegg hätten wir uns noch intensiver um die Meinung der SchülerInnen bemühen müssen. Jedoch sehen wir in Kapitel 12 eine mehr als ausreichende Kompensation für einen eventuellen Mangel an Schülerstimmen in den zuletzt genannten Schulen (Die hier bearbeitete Matrix stützt sich in hohem Maße auf die Aussagen von SchülerInnen und Kindern im Vorschulalter).

Wir wollen deshalb auch ausdrücklich darauf hinweisen, dass wir den Teil C unserer Arbeit nicht explizit als streng empirische Studie betrachten, sondern dass sie bewusst eine Mischung aus empirischen Ergebnissen und eigenen, subjektiven Rückschlüssen sowie Beobachtungen darstellt. Diese Rückschlüsse aber erachten wir deshalb als besonders wichtig, da wir sie als geeignete Methode ansehen, Fehler und Fortschritte hervorzuheben, die anderen Projekten als Orientierungshilfe dienen können.

9. Schultyp „Erfurt 2“ – Die Hundertwasserschule

Wir haben uns für diese Schule als eines unserer Referenzobjekte entschieden, da wir vor allem von dem unkonventionellen Weg begeistert waren, auf dem es zur Umgestaltung des Gebäudes durch einen so renommierten Künstler wie Friedensreich Hundertwasser kam. Dabei ging es uns aber weniger um die Tatsache, dass es sich hierbei um eine weltbekannte Persönlichkeit handelt, sondern vielmehr um die grundlegende Aussage, die durch die Realisierung dieses faszinierenden Projektes offenkundig wird:

Es kann sich lohnen, Träume zu träumen und vermeintlich unrealistische Ziele anzugehen!

9.1 Entstehungsgeschichte des „Hundertwasser-Projekts“

„Die Kinder verbringen ihre kostbarste Zeit, ihre Jugend- und Entwicklungsjahre in Architekturen, die Strafanstalten oder übereinander gestapelten Hühnerställen ähneln, in denen die Seele des Kindes zugrunde geht mit allen bösen Folgewirkungen für unsere Gesellschaft – eigene Träume oder Schöpferum, ohne die der Mensch nicht Mensch sein kann, werden in diesen autoritären, gefühlkalten Erziehungsanstalten im Keim erstickt.“ (Friedensreich Hundertwasser in HISSENKÄMPER (ohne Datum!))

Diesen Eindruck hatten offenbar auch die Schülerinnen und Schüler der Grundschule *Am Trajuhnischen Bach* und des *Martin-Luther-Gymnasiums* (MLG) in Wittenberg von ihrem Schulgebäude, welches in der ehemaligen DDR als ‚Schultyp Erfurt 2‘ genau 540 mal flächendeckend gebaut wurde. Eingebettet in eine Landschaft aus reinem Beton unterschied sich die Schule in keinsten Weise von den restlichen Plattenbauten der riesigen Wohnsiedlung am Rande der Stadt.

14 Zeilen für 9x13 Fotos

Negativ # 31

Abb. 18: Im Originalzustand belassener hinterer Pausenhof *„Hier sollten Panzer auffahren können.“* (HISSENKÄMPER)

Im Laufe von knapp 20 Jahren traten nicht nur die ästhetischen Mängel immer deutlicher zu Tage, auch der rein technische Zustand des Hauses näherte sich zusehends dem einer ‚Bruchbude‘. Dass diesem Umstand Abhilfe geschaffen

werden musste, war eigentlich allen Leidtragenden klar. So kamen es im Jahre 1993 zu allgemeinen Überlegungen, wie das Haus zu renovieren sei.

Diese Gedanken wurden von den Kunstlehrern der Schule aufgegriffen und in Form einer Unterrichtseinheit zur künstlerischen Auseinandersetzung durch die Schüler gebracht. Die daraus resultierenden Werke machten die Sehnsucht nach Farbe und Abwechslungsreichtum mehr als deutlich und viele fühlten sich an die Arbeit Hundertwassers erinnert („...rund und bunt und mit dem Schwimmbad auf dem Dach“ (Direktor Sandau; Anhang, S.I)). Aus dieser Assoziation heraus wurde die ‚Hundertwasser-Idee‘ geboren und deren Realisierung zügig in die Tat umgesetzt. Ein handschriftlicher Brief (adressiert: Hundertwasser – Wien) seitens der Schülerschaft und ein Gespräch des Direktors mit dem Künstler genügten, um eine positive Zusage zu erhalten. Dabei war der Umstand, dass Hundertwasser gänzlich auf ein Honorar verzichtete sicherlich einer der Faktoren, die letztlich zur Machbarkeit des Projekts beigetragen haben. Abgesehen davon gelang es dem rasch gegründeten *Förderverein Hundertwasser*, nicht unerhebliche Geldbeträge zusammenzutragen. Zum einen wurde kräftig die Webetrommel gerührt, sodass sich in relativ kurzer Zeit etliche Firmen und Unternehmen fanden, die bereit waren den Umbau entweder finanziell oder durch Sachspenden (Türen, Fenster etc.) zu unterstützen. Zum anderen wurde aber auch die Schülerschaft in die Finanzierungsfrage integriert und durch die Herstellung von Merchandising-Produkten, die durchaus regen Absatz fanden, gelang es, zusätzliches Geld in die Kassen zu spülen.

In unermüdlichen und freiwilligen (!) Aktionen engagierten sich wesentliche Teile der Schülerschaft und versuchten mittels Info-Ständen oder auf Veranstaltungen der Stadt, Überzeugungsarbeit zu leisten.

Nach einer knapp vier jährigen Vorlaufzeit konnten die Umbaumaßnahmen im Herbst 1997 beginnen und bis zum Mai 1999 so weit abgeschlossen werden, dass die 700 Schüler wieder ihr ‚altes‘ Gebäude beziehen konnten. Kleinere Baumaßnahmen sind allerdings bis zum heutigen Tage noch nicht abgeschlossen und vor allem am Außengelände muss noch kräftig gefeilt werden.

Zu den Umbaumaßnahmen an sich muss gesagt werden, dass sich Hundertwassers Einflussphäre auf den Außenbereich beschränkte, während der Innenausbau durch KünstlerInnen aus Sachsen-Anhalt in Zusammenarbeit mit der Schülerschaft erfolgt bzw. noch erfolgen soll.

9.2 Kurze Beschreibung der Schule

Das Martin-Luther-Gymnasium, dem auch ein Grundschultrakt angeschlossen ist, präsentiert sich nach außen wie ein skurriles, buntes Schlösschen, das sich so gar nicht einfügen will in die umgebenden Einheitsbauten aus den Hochzeiten der DDR-Architektur. Die Handschrift Hundertwassers hat sich unverkennbar in die Fassade des Gebäudes eingebrannt: an allen Ecken (die es meist gar nicht gibt, da die meisten Kanten abgerundet wurden) und Enden finden sich Türmchen, Kuppeln, unterschiedlichste Fensterformen, Kacheln und unregelmäßige, bisweilen schiefe Formen sowie Bäume, die aus Fenstern wachsen. Trotzdem lässt sich noch ein großer Anteil an Sichtbeton erkennen, der aber durch die große Farben- und Formenvielfalt aufgelockert wird und seinen einstigen Schrecken gänzlich eingebüßt hat. Teile der ursprünglichen Bausubstanz wurden jedoch ebenfalls erhalten, was dem Gebäude ein besonderes Maß an historischer Authentizität verleiht. Hier wird nicht, wie etwa bei der gnadenlosen Ausradierung vieler ‚Ost-Straßennamen‘, der Tendenz gefrönt, unangenehme geschichtliche Dokumente möglichst gänzlich aus dem Gesichtsfeld der ‚siegreichen‘ Gesellschaftsform zu verbannen, sondern der Versuch einer Gegenüberstellung unternommen, aus der man als mündiger Bürger ja vielleicht seine eigenen Schlüsse ziehen kann (schön zu sehen an dem Riss, der sich im folgenden Foto schräg durch die Fassade zu ziehen scheint).

Um die Schule in die heutige Form zu bringen, mussten an einigen Stellen ganze Klassenräume komplett abgetragen werden während an anderen Stellen Aufstockungen erfolgten. Hinzu kommt eine extensive Dachbegrünung, die auch in das gebäudeklimatische Konzept eingebunden ist sowie diverse kleine Dachterrassen.

Von innen stellt sich die Schule dagegen völlig anders dar. Sowie man das Gebäude betritt, wird einem bewusst, dass nun nicht mehr Hundertwasser regiert sondern wieder der rechte Winkel. Einzig die abgerundeten Fenster oder die, bis auf Schulter- bzw. Brusthöhe reichende, wellenförmige Farbgebung der Wände gemahnen in ihrer Asymmetrie an den Künstler. Vereinzelt finden sich schon die ersten Anzeichen von künstlerischer Gestaltung der Flure und Klassenräume (z.B. Holzfiguren, Säulenplastiken oder bemalte Stützpfeiler). Insgesamt wirken aber viele Räumlichkeiten noch etwas kahl, beinahe steril.

Vom beleuchtungstechnischen Standpunkt her erschien uns die Schule sehr hell und auch die Flure verbreiteten durch einen großen Anteil an Tageslicht eine angenehme Atmosphäre (abgesehen natürlich von der ungestalteten Kargheit mancher Gänge). Einzig die Treppenhäuser kamen uns etwas schummerig und düster vor, was wohl an den etwas zu kleingerateten, wahrscheinlich im Originalzustand gelassenen, aber auch teilweise verkleinerten, Sichtluken liegt (siehe Foto 2: besonders das linke rot verklinkerte Treppenhaus).

Was die Wahl der Materialien für den Innenausbau betrifft, so können wir auch hier keine umwerfende Vielfalt entdecken (verputzter Beton, Kunststofftüren, glatter unstrukturierter Boden). Alles wirkt zwar sehr sauber und frisch, aber eine von uns geforderte haptische Vielfalt ist eigentlich nicht zu erkennen. Besonders unangenehm fiel uns die Tatsache auf, dass das Gebäude nicht behindertengerecht ausgebaut ist. Ein geplanter Aufzug fiel, nach Aussage von Herrn Sandau, dem Rotstift zum Opfer, aber auch entsprechende WCs konnten wir nicht entdecken. Dafür kann sich die Schule aber mit einer opulenten Sternwarte schmücken, die durch den Verkauf eines limitierten Hundertwasserdrucks angeschafft werden konnte (immerhin DM 70.000 kosteten die Spezialgeräte). Inwiefern es eventuell sinnvoller gewesen wäre, dieses Geld beispielsweise in einen Aufzug zu investieren müssen der Leser oder vielleicht auch die Schüler, die unfallbedingt vielleicht einmal auf einen Rollstuhl angewiesen sein werden, selbst entscheiden. Mit dem Gedanken an Integration scheint am MLG jedenfalls niemand zu spielen.

Alles in allem machte die Schule auf uns aber einen äußerst ansprechenden Eindruck und wir sind guter Dinge, dass sie sich mit fortschreitender Innenraumgestaltung zu einer wahren Perle entwickeln könnte (Selbst als wir mitten in der Nacht, wo ja bekanntlich alle Schulen grau sind, in Wittenberg ankamen und das Gebäude zum ersten mal sahen waren wir förmlich baff ob des beeindruckenden Anblicks!).

9.3 Identifikation mit der Schule als Stützpfiler einer sozialen Erziehung

Wie bereits oben erwähnt, wurden die SchülerInnen auch in der ersten Phase des Projekts, als dessen Realisierung noch keineswegs gesichert war, aktiv in die Beschaffung von Geldmitteln involviert. Dabei dürfte aber weniger der rein materielle Aspekt im Vordergrund gestanden haben, als die aktive Partizipation und das Gefühl, bei der Realisierung eines solchen Traums gebraucht zu werden. Zusammen mit der Tatsache, dass der gesamte Umbau auf ihre eigene Initiative zurückzuführen ist und die weitere Innengestaltung teilweise ebenfalls mit ihrer Hilfe und auf Grundlage ihrer Ideen vollzogen werden soll, könnte sich hier ein erster Indikator für unsere Vermutung ausmachen lassen, dass eine Identifikation mit der Schule zur Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens beitragen kann (siehe Kapitel 3.1.3)

Wir wollen nun versuchen, Anhaltspunkte für diese These zu finden:

Auffällig erscheint uns zunächst die Tatsache, dass sich im gesamten Bereich der Schule keinerlei Graffiti oder sonstige Spuren von Vandalismus finden lassen. Auch gibt es nach Aussage von Herrn Sandau (Schulleiter) keine Fälle von körperlicher Gewalt an der Schule. Beides führt er eindeutig auf das hohe Maß an Identifikation mit diesem besonderen Gebäude zurück:

„Sie sind auch bestrebt diese einmalige Schule in einem guten Zustand zu erhalten – sie identifizieren sich halt mit ihrer Schule. Das ist, denke ich, der wertvollste Gewinn bei der ganzen Sache.“ (Anhang, S.II).

Aber auch der humane und respektvolle Umgang, den die Schule zu praktizieren versucht, sei mit verantwortlich für diese Tendenzen (ein schönes Beispiel hierfür

ist die Tradition der Schülerzeitung, jeden Schüler, der neu an die Schule kommt, namentlich vorzustellen und einzeln zu interviewen). Auch diese Ansicht des Direktors deckt sich mit der unsrigen, denn auch wir gehen davon aus, dass sich auf dem Weg zu einer demokratischen Erziehung möglichst alle Einflussfaktoren (Punkt 4 unseres 10-Punkteplans) entsprechend menschlich ausgerichtet sein sollten – frei nach dem Motto: „Ein Hundertwasserhaus alleine macht noch keinen Sommer!“

Auch die Äußerung eines Lehrers, der sagte, dass man auch ein, zwei Tage nach Beginn der Ferien noch immer Lehrer in der Schule anträfe, weil man sich irgendwie „*doch verbunden fühlt*“ (Anhang, S.V), unterstreicht den positiven Geist, der hier zu herrschen scheint.

Wie stehen nun aber die SchülerInnen zu dieser Frage?

Fangen wir zunächst mit dem ‚Negativen‘ an. Auch wenn einige der Interviewten sich eher indifferent gegenüber der Frage bezüglich ihrer Einstellung zum neuen Gebäude äußern („*Also jetzt wenn ich so in der Schule drinne bin find ich’s eigentlich auch als normal. Es ist jetzt also nicht so, dass ich jeden Tag denke wow: total was Besonderes*“ (Anhang, S.IV)), so spricht doch die Tatsache für sich, dass es de facto keinerlei Vandalismus oder Gewalt gibt. Dies lässt darauf schließen, dass vielleicht der Respekt vor dem ästhetischen Objekt an sich auch diejenigen Schüler davon abhält, Sachen zu zerstören, deren Begeisterung für Hundertwasser oder auch für die Institution Schule allgemein sich in Grenzen hält. Außerdem sind ja gerade Graffiti-Schmierereien in der Regel nicht nur ein schulinternes Phänomen, sondern werden auch von schulfremden Jugendlichen in die Schule getragen. Aber auch diese scheinen nicht das Bedürfnis zu verspüren, ihren Unmut an den Wänden des MLG niederzuschreiben. Dies würde wiederum unsere Ansicht stützen, dass Graffiti auch Ausdruck einer Unzufriedenheit mit hässlichen Umwelten ist und die Hundertwasser-Schule offensichtlich kein Objekt ist, das zum opponieren reizt.

Grundsätzlich aber lässt sich konstatieren, dass wir im Rahmen unserer Schülerinterviews keine negativen Antworten bekamen und sich die aller größte Zahl an Schülern sehr positiv zu den Veränderungen äußerte („*Ja also irgendwie freut man sich immer wieder drauf. Ja weil es ist mal was anderes ist und nicht so langweilig*.“ (Anhang, S.IV)). Aussagen, die sich explizit auf eine *Identifikation* mit der Schule bezogen, konnten wir nicht einfangen (wir hatten allerdings auch nicht

direkt danach gefragt!). Allerdings äußerte sich ein ehemaliger Kunstlehrer dementsprechend und sprach, ohne danach gefragt zu werden, von einem gewissen Stolz der Schüler auf ihre Schule. Diese Aussage ist von besonderer Wichtigkeit, da sie sich erstens mit der des Direktors deckt und zweitens – ohne Herrn Sandau hier zu nahe treten zu wollen - aus einem neutraleren Munde kommt, was ihre Verallgemeinerbarkeit noch einmal erhöhen dürfte (der Mann ist schon pensioniert und hat somit eigentlich keinen Grund, Dinge schöner zu reden, als sie wirklich sind. Dem Schulleiter dagegen könnten Kritiker unseres Ansatzes einen gewissen Zugzwang unterstellen).

9.4 Die Möglichkeit zu Rückzug und unbeobachteten Aktivitäten als grundlegendes Bedürfnis von SchülerInnen

Dieser Forderung wird am MLG nicht entsprochen. Gerade die von Hundertwasser geschaffenen Terrassen und Balkone böten zwar optimale Refugien für Schülerinnen und Schüler, die sich zurückziehen wollen, aber die strikte Einhaltung der Pausenaufsichtspflicht sorgt dafür, dass diese Bereiche in der Regel nicht zugänglich sind (obwohl sie ja die vorgeschriebenen hohen Geländer aufweisen!). Das wunderschön begrünte Dach

kann *überhaupt* nicht betreten werden und wird dementsprechend selten von den Nutzern des Gebäudes überhaupt gesehen.

Hier offenbart sich in unseren Augen eine völlige Verkennung von Hundertwassers Auffassung vom menschlichen Bauen. Und wenn die schuleigene Hochglanzfestschrift vollmundig davon spricht, dass *„durch Gründächer ... neuer Lebensraum für Mensch und Tier an die Natur zurückgegeben“* wird (HISSENKÄMPER), dann muss dies eigentlich als blanker Zynismus angesehen werden. Auch Herrn Sandaus Ansicht, es gäbe kein Bedürfnis nach Ruhezeiten oder Rückzug, können wir nicht nachvollziehen und letztlich widerspricht er sich auch selbst, wenn er nämlich sagt:

„Das hat auch in der Gestaltung keine Rolle gespielt. Das ist auch so ein Bestandteil, man muss sich gegenseitig vertrauen, man muss Respekt voreinander haben. Und dieses Vertrauen kriegt man dann auch zurück. Man kann alles regulieren, perfekt regulieren und provoziert damit letztendlich bei dem, der nicht reguliert werden will nur die Überlegung: ‚Wie kann ich dieses perfekt regulierte umgehen?‘“ (Anhang, S. III)

Denn erstens schreit die Gestaltung geradezu nach einer Nutzung der vorhandenen Winkel und zweitens hat er ja auch genau erkannt, was eine perfekt regulierte Maßnahme, wie sie eine lückenlose Pausenaufsicht nun mal darstellt, für Mechanismen auf Seiten der Schüler auslöst... .

Was wir hier also als Ergebnis festhalten können, ist Folgendes:

Hier wird in eindrucksvoller Weise demonstriert, welche unheilige Allianz eine übermäßige Angst vor Regressansprüchen und die entsprechenden Vorschriften eingehen können. Denn einerseits werden den Kindern und Jugendlichen Grundrechte vorenthalten, die sich wie ein roter Faden durch einen großen Teil der Literatur ziehen und zum anderen wird die ureigenste Intention Hundertwassers, nämlich dem Menschen ein Stück Natur und Lebensqualität zurückzugeben, auf dem Altar der Bürokratie geopfert. Eine überaus funktionale Kunst wird hier zum schnöden Prinzip *l'art pour l'art* verkommen gelassen. Konsequenterweise müsste man dann aber auch in dem nicht immer zu überwachenden Öffnen der Fenster die Quelle großer Gefahr erkennen und dieses Risiko ausschalten – immerhin könnte hier ja ebenfalls eine Person zu Tode stürzen.

In diesem Falle muss man sich wirklich fragen, ob man sich zumindest die dekorativen Balkone nicht einfach hätte sparen sollen. Man wäre somit dem fehlenden Aufzug sicherlich ein gutes Stück näher gekommen.

9.5 Schulen dürfen nicht perfekt sein

Dieser Forderung wird die Hundertwasserschule zwar auf jeden Fall gerecht, man kann aber gleichzeitig bemängeln, dass sich die Schule in ihrem Inneren noch recht wenig von anderen renovierten Schulen unterscheidet. Auf der einen Seite sehen wir gerade in der (noch) mangelnden Innenraumgestaltung sicherlich eine wichtige pädagogische Herausforderung für die SchülerInnen und die Lehrerschaft, aber andererseits sind wir doch auch enttäuscht über die grundsätzliche, nun mehr irreversible architektonische Formgebung im Innern.

Den Schülern wird, was besonders in einer Zeit vorgefertigter und ‚perfekter‘ Konsumgüter besonders wichtig ist, vor Augen geführt, dass das Leben eben nicht nur ein einziges großes Konsumieren ist, sondern nur durch Kreativität und eigenen Gestaltungswillen erst wirklich interessant und mit *Inhalt* gefüllt wird. Durch den prozesshaften, unfertigen Charakter des Projektes gewinnt die Tatsache, dass sich die Schülerschaft ihre neue Schule selbst erkämpft hat, noch eine ganz andere Qualität, nämlich die Erfahrung, dass ein ‚Kampf‘ auch dann noch weiter gefochten werden muss, wenn der (Etappen-)Sieg schon gewonnen zu sein scheint. Das bedeutet, dass hier der allgemeinen Tendenz, von einem Hobby oder von einem Konsumgut zum nächsten zu springen und das alte ‚in die Tonne zu kloppen‘, etwas entgegengesetzt wird, was ein gehöriges Maß an Geduld und die Fähigkeit, konsequent bei einer Sache zu bleiben, fordert.

Den SchülerInnen ein schlüsselfertiges und durchgestyltes Kunstwerk vor die Nase zu setzen, wäre sicherlich kontraproduktiv gewesen und hätte auch zukünftigen Generationen die Chance genommen, der Schule durch eigene Leistungen ein individuelles Gesicht zu geben und dadurch für sich selbst ein Stück Identifikation mit dem Gebäude zu schaffen.

Wie schon angedeutet, wäre es unserer Ansicht nach allerdings wünschenswert gewesen, wenn sich Hundertwasser auch um einige innenarchitektonische Details hätte kümmern dürfen. Einige abgerundete Bögen oder dezente Unebenheiten hätten im Zusammenwirken mit einer breitgefächerten Materialauswahl sicherlich zu einem organischeren Bau beigetragen, den Schülerschaft und lokale Künstler ja immer noch selbst ausgestalten könnten. Aber auch in diesem Punkt hat es wohl noch am letzten Quäntchen Experimentierfreude und Mut zum wirklich

Ungewöhnlichen gefehlt („*Unsere Schule muss auch nach dem Umbau wieder eine Schule in Deutschland sein*“ (Direktor Sandau; Anhang, S. II)).

Somit kommen wir in diesem Punkt zu einem recht zwiespaltenen Ergebnis, sehen aber vor allem in der Prozesshaftigkeit Grundzüge eines Prototyps, den wir uns als Standard für den Schulbau vorstellen könnten. Denn neben dem oben angesprochenen Vorteil dürfte dieses Verfahren den tatsächlichen Schülerwünschen sehr stark entgegenkommen, praktiziert durch die Einbeziehung der lokalen Künstler und Handwerker auch ein Stück Öffnung nach außen und treibt die Integration der Schule in ihre Umwelt voran. Anders als in Rodtegg (Kapitel 10.) wird das ‚Kunstwerk‘ Schule hier nicht zur ‚Heiligen Kuh‘ stilisiert, sondern ordnet sich willig dem Gestaltungsdrang (so er denn evoziert werden kann) der Schülerinnen und Schüler unter.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine interessante Entwicklung feststellen, die einsetzte, kurz nachdem bekannt wurde, dass hier ein buntes, schillerndes Kunstwerk entstehen sollte. Die Begeisterung schwappte über und ergriff auch die Eigentümer der umliegenden, ebenfalls recht maroden und tristen Plattenbauten, die ihren Gebäuden ebenfalls einen neuen Anstrich spendierten. Natürlich wäre es vielleicht zu wünschen gewesen, wenn sich die Eigentümer zu einer etwas progressiveren, lebensbejahenderen Farbgestaltung hätten durchringen können (die frisch gestrichenen Bauten präsentieren sich eher in dezentem Hellgelb und neutralem Mittelweiß). Aber grundsätzlich sollte ein solcher Mechanismus nicht unterschätzt werden, da dieses Beispiel zeigt, welchen Einfluss eine Institution wie die Schule offenbar auf ihre unmittelbare räumliche Umgebung haben kann. Auch dieser Punkt bestätigt die Wichtigkeit und die integrativen Möglichkeiten, die in der Einbeziehung von Schule in die Stadtteilpolitik liegen und dass ‚architektonischer und pädagogischer Schnickschnack‘ nicht unbedingt nur an ihrem Preis in Euro zu messen sind.

9.6 Einbettung der architektonischen Besonderheit in ein stimmiges Gesamtkonzept

Die offensichtlich positive Grundstimmung im Hause wurde ja schon unter Punkt 10.3 erwähnt und bescheinigt der Schule eine gelungene Verknüpfung von ästhetischer Gestalt und demokratischen Umgangsformen.

Natürlich darf man auch im MLG keine Wunder erwarten. So gibt es, wie an allen anderen, auch an dieser Schule gute und schlechte Lehrer. Aber nach der Aussage einer Schülerin zu urteilen, scheinen die hiesigen Lehrer z.B. weniger krank zu sein als anderswo. Dies würde - nach einer genaueren Überprüfung dieser Aussage - unsere Vermutung erhärten, dass ein menschenwürdiges und angenehmes Umfeld, zu dem die Architektur wohl zweifelsfrei gezählt werden kann, ein Garant für Lernerfolg und -motivation darstellt. Dabei ist die Motivation der LehrerInnen mindestens genauso wichtig wie die der SchülerInnen. **Eine** Möglichkeit, das Interesse der Lehrer an ihrem Aufgabenfeld beizubehalten, sehen wir darin, auch ihnen Neuerungen und Stimuli zu bieten, die den Schulalltag nicht als einen ewig gleichen Trott erscheinen lassen, sondern sie ebenfalls herausfordern. Als einen solcher Stimulus ist hier in Wittenberg natürlich der Umbau an sich zu sehen, aber gerade die Grundannahme, dass auch Lehrerinnen und Lehrer im täglichen Umgang mit den SchülerInnen noch etwas dazu lernen können, nimmt vielleicht eine noch bedeutendere Rolle ein. Hierzu die Äußerung eines Lehrers, die eigentlich für sich spricht:

„So haben wir z.B. eine Menge an Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln, und so habe ich z.B. zum ersten Mal in meinem Leben überhaupt an einem Keramikzirkel teilgenommen und dann plötzlich auch Dinge entdeckt bei mir in relativ hohem Alter schon, die ich noch nie wusste.“

Also dann haben sie selbst auch noch was dazu gelernt!?

„Aber natürlich. Das ist nicht nur ein Prozess der nur bei den Schülern stattfindet. Und das – weil sie mich gefragt haben warum ich hier immer noch rumlaufe [er ist schon pensioniert] – verbindet natürlich auch mit der Schule.“ (Anhang, S. IV)

Eventuell wäre es ebenfalls wünschenswert und auch für manch einen Lehrer sicherlich spannender, wenn man - auch an einem Gymnasium - dazu überginge, sich zumindest teilweise vom frontalen Unterricht zu verabschieden. Dies klingt nicht nur in den Aussagen einiger Schüler an, sondern wird durch obiges Beispiel genauso unterstrichen, wie durch unsere Feststellung aus Kapitel 6, nach der

exemplarische, praxisnahe Lernmethoden zwangsläufig ein immer bedeutenderer Stellenwert zukommt. Als ein weiterer Indikator für ein insgesamt stimmiges Konzept ließe sich abschließend noch die Aussage einer Schülerin anführen, die berichtete, dass sie zusammen mit anderen auch nach Schulschluss noch bliebe, um im Arbeitsraum Hausaufgaben zu machen. Offensichtlich scheint die Atmosphäre der Schule genügend Anreiz zu bieten, das Gebäude nach dem letzten Klingelton nicht fluchtartig verlassen zu müssen.

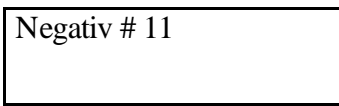
9.7 Und wer soll das bezahlen?

In Bezug auf die Finanzierungsfrage bleibt noch zu erwähnen, dass der Umbau des MLG mit 10 Millionen Mark zu Buche geschlagen hat und in dieser Summe die erwähnten Sach- und Geldspenden nicht enthalten sind. Nach Aussage von Herrn Sandau bleibt diese Summe aber trotzdem weit unter dem Betrag, der in der Vergangenheit für die Renovierung vergleichbarer Schulen aufgewendet werden musste (Der Schulleiter nannte die Summe von 20 Mio!). Hieraus lässt sich eine Bestätigung für die Richtigkeit unserer Annahmen aus Punkt sechs unseres Forderungskataloges ablesen:

- 1.) Sponsoring ist möglich, auch ohne die ‚zwangsläufige‘ Einflussnahme von Industrie und Wirtschaft auf Inhalte oder Schulpolitik (Einziger Hinweis auf die finanzkräftige Unterstützung verschiedener Firmen ist deren Erwähnung auf einer Schautafel im PR-Raum(!) der Schule. Ansonsten bietet sich die Hundertwasserschule für diese Unternehmen natürlich auch als repräsentatives Referenzobjekt in ihren Firmenkatalogen an).
- 2.) Die Summe von 10 Mio. DM spricht für sich und bestätigt den zweiten Unterpunkt, nachdem besondere Bauten nicht teurer sein müssen als standardisierte.
- 3.) Und auch die dritte Folgerung bezüglich gesamtgesellschaftlicher Folgekosten erfährt eine positive Bestätigung, wenn man unsere Ausführungen in Kapitel 9.3 richtig zu interpretieren weiß.

9.8 ‚Back to nature‘

Wie aus einigen Schüleraussagen zu entnehmen ist („*Ja der Pausenhof könnte noch ´n bisschen grüner werden*“, „*Vielleicht ´n bisschen mehr Bänke auf´m Schulhof.*“ (Anhang, S. IV)) und was auch auf den ersten Blick offenkundig wird, ist die Tatsache, dass die Außenanlagen ebenfalls noch nicht zur vollen Reife gediehen sind (Bauarbeiter sind noch dabei das Gelände zu strukturieren). Groß ist das Gelände nicht gerade, aber auch hier scheint Hundertwasser zumindest Pate für die Gestaltung gestanden zu haben, und die jetzt schon sichtbaren Ergebnisse lassen einen sehr positiven Ansatz erkennen. Deshalb dürfte diese Außenanlage auch als ein fundierter Beweis dafür angesehen werden, dass auch der hässlichste Betonhof ein neues, halbwegs natürliches Antlitz erhalten kann, wenn man nur will (siehe auch Punkt 4.4).



Negativ # 11

Abb. 21: Das Foto zeigt die Nordseite des Hauses. Die restlichen Seiten sind ebenfalls von einem kleinen Grüngürtel umgeben und sind teilweise noch in der Gestaltung begriffen.

Auch hier wäre eine großzügig ausgelegte Rechtslage zu wünschen und in ihrem Windschatten eine Ausstattung des Pausenhofes mit den von uns geforderten bzw. angeregten Materialien und die Möglichkeit zu werkeln und zu basteln.

9.9 Fazit

Abschließend müssen wir, wenn wir den Punkt 10 unseres Forderungskatalogs unter die Lupe nehmen, konstatieren, dass sich die letztendlichen Entscheidungsträger in Wittenberg und Sachsen-Anhalt einerseits zu einem bewundernswerten und progressiven Experiment haben hinreißen lassen aber andererseits doch noch zu sehr in bürokratischen und konventionellen Denkschemata gefangen zu sein scheinen, als dass die vollen Möglichkeiten des eingeschlagenen Weges gänzlich ausgeschöpft werden konnten bzw. können.

Unser ‚Urteil‘ ist somit zwiegespalten, aber wir hoffen, dass der geneigte Leser nicht nur die negativen Punkte verinnerlicht, sondern auch die Chance wahrnimmt, die Kraft und das Potential zu erkennen, welche in diesem, trotz aller Kritik, einmaligen Projekt stecken. Vor allem der Vorbildcharakter, den wir einem solchen Objekt zutrauen, sollte nicht unterschätzt werden. Denn in der gewaltigen Leistung aller hierbei Beteiligten verwirklicht sich die Hoffnung, dass Bürgerinnen und Bürger auch in der globalisierten Welt nicht zwangsläufig zu bloßen Befehlsempfängern und willfähigen Konsumenten mutieren müssen, sondern durchaus eine aktive und kreative Rolle spielen können. Vor allem aber haben die Schülerinnen und Schüler des MLG mit der Realisierung dieses Traums den Beweis angetreten, dass Jugendliche mündiger sind, als viele Erwachsenen und vor allem der Gesetzgeber vermuten. Es wäre von daher wünschenswert, wenn dieses Beispiel ‚Schule‘ machen würde – in architektonischer wie in pädagogischer Hinsicht. Wenn man nämlich davon ausgeht, dass die meisten der angesprochenen Kritikpunkte reversibel sein dürften und diese Perspektive in Relation zu dem ebenfalls erwähnten erzieherischen Nutzen setzt, dann könnte man beinahe versucht sein, von einem Meilenstein des bundesdeutschen Schulbaus zu sprechen.

Auf einen Meilenstein ganz anderer Art werden wir im folgenden Kapitel zu sprechen kommen.

10. Stiftung Rodtegg für Körperbehinderte – Bilanz eines architektonischen „Meilensteins“ 20 Jahre nach Grundsteinlegung

Nachdem wir uns theoretisch bereits ausführlich mit dem Werk von Hugo Kükelhaus beschäftigt hatten und wir in diesem Zusammenhang von mehreren Seiten auf die Stiftung Rodtegg in Luzern aufmerksam gemacht wurden, war unsere Neugier geweckt und wir beschlossen, uns vor Ort ein eigenes Bild von dieser ‚berühmten‘ Schule zu machen. Da wir davon ausgingen, dass Hugo Kükelhaus eine entscheidende Rolle bei der Entstehung des Gebäudes spielte, erschien uns ein Besuch dieser Institution als optimale Ergänzung unserer theoretischen Ausführungen (dass wir diesbezüglich einem Trugschluss aufsaßen, erfuhren wir erst vor Ort von dem Architekten Otto Schärli).

Wie man als Leser relativ schnell feststellen wird, dürften unsere Kritikpunkte gegenüber den positiven Aspekten eindeutig in der Mehrzahl sein. Vor allem Herr Schärli, der sich im übrigen sehr hilfsbereit zeigte und viel Zeit darauf verwandte, uns durch die Gebäude zu führen, dürfte ob der teilweise harschen Kritik wahrscheinlich relativ erzürnt sein. Wir sind aber überzeugt davon, dass Architektur nur dann wirklich menschengerecht ist bzw. flexibel auf die Bedürfnisse der Menschen eingehen kann, wenn sie als Teil eines dynamischen Prozesses verstanden wird, der auch Kritik zulässt und durch die daraus resultierenden Änderungen dieses Prädikat erst verdient. Die angeführten Mängel sind in unseren Augen so gravierend, dass sie hier an erster Stelle genannt werden. Danach werden wir uns selbstverständlich den unbestreitbaren Vorzügen der Stiftung Rodtegg widmen.

10.1 Beschreibung des schulischen Konzeptes und des Schulkomplexes

Als private Stiftung hat sich diese Institution nicht nur der Unterrichtung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher verschrieben, sondern seit 1998 auch die Aufgabe gesetzt, erwachsenen Menschen mit einer Körper- oder Mehrfach-

behinderung eine Wohn-, Ausbildungs- und/oder Arbeitsstätte zu bieten. Insgesamt hat sie eine Kapazität von 156 Plätzen, die mehr oder weniger begrenzt sind und von insgesamt 80 Mitarbeitern unterschiedlichster Qualifikation (diverse Therapeuten, LehrerInnen, ärztlicher Dienst, hauswirtschaftliche Fachkräfte etc.) betreut werden. Auch gibt es eine gewisse Anzahl an ambulanten Maßnahmen (heilpädagogische Früherziehung o.ä.), die von etwa 60 Personen genutzt werden. Sieben sog. GBAs (Geschützte Büroarbeitsplätze) bieten die Möglichkeit, in einer Festanstellung für externe Firmen zu arbeiten. Des Weiteren stehen 13 neu gebaute Wohnstudios für MitarbeiterInnen der GBAs oder die AbsolventInnen der Büro-Fachschule sowie eine uns unbekannt Zahl an Wohnungen (organisiert in betreuten Wohngruppen) für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.

Das Gebäude an sich sowie die Gartenanlage wurden 1980 fertiggestellt und entgegen unserer ursprünglichen Annahme ausschließlich von dem Architekten Otto Schärli respektive dem Gartenkünstler Kurt Brägger geschaffen. Hugo Kükelhaus' Beitrag erschöpfte sich dagegen in der Installation einiger haptischer und akustischer Wahrnehmungsapparaturen sowie einiger Zeichnungen an ausgewählten Stellen des Hauses. In der Planungsphase verbrachte der Architekt nach eigenen Angaben eine beträchtliche Zeit zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, um deren besondere Bedürfnisse zu erforschen und die entsprechenden Erfahrungen in seine Arbeit mit einfließen zu lassen.

Das Schulgebäude an sich ist ein dreigeschossiger Waschbetonbau, dessen einzelne Stockwerke sich nach oben hin terrassenförmig, in gewisser Weise wie eine Pyramide verjüngen. Der gesamte, in Ockertönen gehaltene, Gebäudekomplex besteht aus mehreren Einzelhäusern, die relativ unregelmäßig um eine sehr schöne, parkähnliche Grünanlage gruppiert sind. Die besondere architektonische Note erhält das Schulgebäude durch die Tatsache, dass zwei Stockwerke durch Erdaufschüttung und dadurch resultierende Wege mit dem ebenfalls terrassierten Garten verbunden sind. Das bedeutet, dass es speziell für Rollstuhlfahrer möglich ist, die mittlere Etage ohne Zuhilfenahme eines Aufzuges aus eigener Kraft bzw. der Kraft des E-Rollstuhls über das Außengelände zu erreichen (warum nicht auch der dritte Stock auf diese Weise zu erreichen ist bleibt offen – immerhin pries der Architekt diese Lösung als ausschlaggebend für den Zuschlag der Baukommission an, da somit im Falle eines Brandes alle Kinder selbständig das Haus verlassen könnten... !). Besonders die verschlungenen und von dicht wuchernder Vegetation umgebenen

Wege des Gartengeländes wirken mit ihren Niveauunterschieden und ihrer Urwüchsigkeit sehr ansprechend. Etwas irritierend wirkt dagegen die einförmige Betonhaut der Gebäude, die sich unserer Ansicht nach auch durch ihre kastenartige Formensprache nicht so recht in das natürliche Ambiente der Gartenlandschaft einfügen wollen.

Das jüngste der Gebäude, das erst kürzlich fertiggestellt und ebenfalls von Otto Schärli entworfene dreistöckige Wohnhaus, hebt sich äußerlich insofern von den restlichen Teilen des Komplexes ab, als es nicht mehr aus Waschbeton besteht, sondern eine Fassade aus gelblichen Klinkersteinen besitzt. Die Begeisterung von Herrn Schärli, der das Gebäude gar als genial bezeichnet, können wir allerdings nicht teilen. Vielmehr wirkte es auf uns wie ein ganz gewöhnliches Mehrfamilienreihenhaus mit eckigen Kunststofffenstern ohne nennenswerte architektonische Akzente (der Aufzugschacht ist zwar dunkelblau und schräg versetzt, aber dieses Detail kann dem insgesamt doch sehr konventionell wirkenden Bau keine wirklichen Impulse verleihen).

Foto Negativ # 28

Abb. 22 Der Neubau

Die Anlage der Stiftung Rodtegg wurde nach der Maßgabe gebaut, die Elemente Feuer, Erde, Wasser und Luft wiederzuspiegeln und ihren Nutzern dadurch Stimuli zu bieten, die ihre Wahrnehmungsfähigkeiten herauszufordern. Somit findet sich in der Eingangshalle eine große Feuerstelle wieder, um die sich Montagmorgens alle

SchülerInnen versammeln. Dieses Feuerritual ist bei Schülern wie Betreuern gleichermaßen beliebt. Außerdem repräsentieren drei verschiedene Brunnen im Erdgeschoss das Element des Wassers. Inwiefern Erde und Luft konzeptionell verarbeitet wurden, blieb uns allerdings verschlossen.

10.2 Die Quelle allen Lebens – Licht als Garant für eine angenehme Lern- und Lebensatmosphäre

Betritt man nun das Schulgebäude durch den Haupteingang, so wird der Besucher zunächst von einer erdrückenden (und dies ist, wie sich aus den Interviews ersehen lässt nicht nur unser Eindruck) Düsternis empfangen, die schon fast sakrale Züge trägt („*Das war beabsichtigt, man stelle sich das mal vor!*“ (Schulleiterin; Anhang, S. IV).

[FOTO Negativ Nr.: 0A]

Abb. 23: Die Feuerstelle im Foyer (das Foto ist im Vordergrund durch den Blitz etwas zu hell geraten, der hintere rechte Rand des Fotos entspricht in etwa den realen Lichtverhältnissen!)

An eine Kirche oder Kathedrale erinnert die Stimmung im Hause allerdings nur auf Grund des schummerigen Halblichts, das, nicht etwa wie in Gotteshäusern üblich, durch eine nach oben strebende und Raum schaffende Architektur relativiert wird, sondern vielmehr im Zusammenspiel mit der äußerst niedrigen Decke einen nahezu

klaustrophobischen Eindruck hervorruft. Hauptursache für die allgegenwärtige Dunkelheit ist das Fehlen großer Fensterfronten oder eines Lichteinfalls von oben (die existierenden Lichtschächte schaffen keine wirkliche Helligkeit. Sie sind lediglich zu dem Zweck konzipiert, z.B. die Brunnen besonders hervorzuheben. Bezeichnenderweise werden diese Orte wegen ihres Lichteinfalls häufig als Lieblingsplatz angegeben!). Soweit wir dies beurteilen können, kommt die gesamte Schule nicht ohne künstliche Lichtquellen aus. Besonders in den Gängen und in der großen Eingangshalle gibt es nur sehr spärliche Berührungspunkte mit der Außenwelt. Die Klassenräume haben zumindest Fenster, sind aber auch nicht gerade als lichtdurchflutet zu bezeichnen, da die weit überstehenden Terrassen der oberen Stockwerke nochmals dazu beitragen, dass das natürliche Licht von außen nur spärlich in die Räume fällt. Hinzu kommt, dass beispielsweise die Fenster in den Treppenhäusern zwar recht groß sind aber durch ihre extrem breiten Holzrahmen nur den Einfall einer kleinen Lichtmenge durch die wesentlich kleineren Glasflächen zulassen.

Die hier angesprochenen Probleme mit der Beleuchtung ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Interviews (selbst Herr Schärli kam nicht umhin, gewisse diesbezügliche Fehler einzugestehen). Als bezeichnendste Äußerung sei hier die Beobachtung einer Praktikantin wiedergegeben, die das Problem folgendermaßen auf den Punkt bringt:

„Ja also mittlerweile hab ich mich an das Gebäude gewöhnt. Anfangs, da war’s Sommer, da kam ich in das Haus rein und für mich war das einfach zu dunkel. Also ich konnte mich nicht so richtig daran gewöhnen. Es musste immer das Licht brennen im Gang. Ja also ich denke für die Kinder ist es nicht so toll, weil es halt viele Kinder gibt, die nicht 100% normal sehen und da denk ich macht die Dunkelheit recht viel aus bei ihnen.“ (Anhang, S. IX)

Hieraus ist zu ersehen, dass in der Schule nicht einfach nur ein bisschen zu dunkel ist, sondern, dass sich die bautechnischen Mängel massiv auf die ohnehin schon gestörte Wahrnehmung vieler Kinder auswirken können. Um so befremdlicher erscheint uns die später noch ausführlicher diskutierte Stellung des Architekten, der auch nach 20 Jahren immer noch wie ein Alleinherrscher über die Gebäude wacht und keine Veränderungen zulässt. Der von der Praktikantin angeschnittene Aspekt der sehbeeinträchtigten Kinder gibt unserer Vermutung recht, dass Architektur nicht

nur eine rein ästhetische Angelegenheit ist, sondern geradezu die körperliche Unversehrtheit von Menschen beeinträchtigen kann.

Unserer Meinung nach würde es schon helfen, dem Gebäude durch den Einsatz heller Farben zumindest einige lichtreflektierende Flächen zu schenken, um die allgemeine Dunkelheit etwas zu durchbrechen. Solche Bestrebungen sind anscheinend auch im Gange, allerdings scheinen sich diese Aktivitäten ausschließlich auf ‚Nebenbereiche‘ wie die Räume der alten Wohngruppen und der Cafeteria zu beschränken. An Veränderungen der ‚repräsentativen‘ Räume der Schule, also der Verkehrsräume, ist offensichtlich nicht zu denken:

„Das ist ein natürlicher Backstein, also wenn der mal gestrichen ist, dann wird der nie mehr diese Ausstrahlung haben. Das ist der Backstein, wie er aus dem Ofen kommt und das ist dann schon eine grundsätzliche Veränderung“ (Schärli; Anhang, S. XII).

Was uns im Zusammenhang mit diesem, von fast allen Beteiligten wahrgenommenen Manko, geradezu als grotesk anmutet, ist die Tatsache, dass die, den Umständen entsprechend, durchaus gelungene künstliche Lichtversorgung in Halle und Gängen mittels Zeitschaltuhr nach dreiminütiger Beleuchtung abgeschaltet wird. Das heißt nach dieser Frist muss das Licht erneut für drei Minuten eingeschaltet werden, was sich gerade in einer Schule für Körperbehinderte als ein besonders unglücklicher Zustand erweisen dürfte. Es ist wohl kaum anzunehmen, dass Kinder, die motorisch beeinträchtigt sind und für die schon die unvermeidlichen Wege oft eine Anstrengung bedeuten, jedes Mal zum Lichtschalter fahren oder gehen, um den ohnehin etwas zu hoch angebrachten Schalter zu betätigen. Wahrscheinlicher ist es da schon, dass man sich diese Mühe des öfteren spart, da man die Wege ja ohnehin kennt und sich auch ‚im Dunkeln‘ zurechtfindet (vor allem wenn die Kinder von Erwachsenen durch die Flure geschoben werden, dürften sie wahrscheinlich nicht immer gefragt werden, ob sie gerne Licht hätten!). Und ganz nebenbei bemerkt, widerspricht eine solche Zeitschaltuhr ja auch den vorgeblich intendierten Stimulationen durch die verwendeten ‚Naturmaterialien‘: wenn man diese nicht richtig sehen kann, können sie auch nicht stimulieren!

Dies führt uns unweigerlich zu einem weiteren Problem: den Baustoffen.

10.3 Natürliche Materialien stimulieren durch ihre organische Struktur Körper und Geist

Die Bauten des Komplexes werden beherrscht von rotbraunen bis ockerfarbenen Fliesen am Boden, naturbelassenen hellgelben Backsteinen, Holz oder nacktem Beton an den Wänden und wiederum Beton bzw. Holz an der Decke.

Beim Studium der Interviews fällt auf, dass es allem Anschein nach eine große Anzahl von Personen gibt, die nicht gerade begeistert sind von der innenarchitektonischen Ausstattung der Bauten:

„Sie [die innenarchitekt. Ausstattung] ist nicht mehr so zeitgemäß“ / Also die selbe Handschrift? „Ja, die geht nicht ab [lacht].“ / „Das viele Braun ist nicht schön, lieber bunte Farben.“ (junge Frau im FSJ; Anhang, S. IX)

Auch wir hatten diesen Eindruck und waren geradezu geschockt, als wir die Schule zum ersten Mal betraten. Nach allem was wir über das Gebäude gehört hatten und nach der Beschäftigung mit Kükelhaus hatten wir uns Abwechslungsreichtum und Lebendigkeit vorgestellt, nicht aber eine einförmige und stets sich selbst kopierende Formensprache in sämtlichen Teilen des Gebäudekomplexes. Da aber die Anzahl der Interviews nicht als repräsentativ gelten darf und wir uns nicht sicher waren, ob unsere hier geäußerten Ansichten nicht all zu subjektiv gefärbt sind, haben wir den Versuch unternommen, unsere Fotos Freunden und Bekannten vorzulegen und sie zunächst nach ihrem Eindruck zu befragen. Danach sollten sie versuchen zu erklären, weshalb ihnen das Gesehene nicht zusagte (Es gab keinen unter den Befragten, der davon angetan war!). Die folgenden Ausführungen repräsentieren die Ergebnisse unserer eigenen Analyse gepaart mit den Überlegungen der Befragten. Natürlich ist diese Vorgehensweise auch nicht überzubewerten, da Fotos ja nicht den authentischen Eindruck vor Ort ersetzen können. Aber im Gegensatz zu RITTELMEYER versuchen wir hier ja auch nicht, allgemeingültige Wahrnehmungsregeln abzuleiten, sondern lediglich subjektive Eindrücke zu erfragen.

Allem voran ist es der Beton, der uns Kopfzerbrechen bereitet und so gar nicht in das von Herrn Schärli gepriesene Konzept der natürlichen Baustoffe passen will. Beton ist beim besten Willen kein natürliches Material und sollte von daher auch nicht den Anspruch genießen können, unbedingt in seiner ‚natürlichen Schönheit‘ belassen werden zu müssen. Der kalte Grauton nackten Betons weckt zu sehr Assoziationen mit Parkhäusern oder ähnlichen Prachtbauten, als dass von ihm ein

heimeliger oder gar organischer Reiz ausgehen könnte. Eine zarte Lasur (wie z.B. in der Waldorfschule Köln-Chorweiler, die ebenfalls viel sichtbaren Beton besitzt) kann, wenn der Beton unbedingt zu sehen sein muss, dagegen schon Wunder wirken.

Ein gutes Beispiel hierfür wäre etwa das Schwimmbad der Schule: ein imponierender, wirklich gelungener Raum, den man fast schon perfekt nennen könnte, wäre er nicht von zwei monumentalen Betonwänden eingefasst.

FOTO Neg. Nr.: 13

Abb. 24: Das Schwimmbad der Schule

Das Auftragen einer Lasur könnte dem unfreundlichen Werkstoff viel von seiner Härte nehmen, da etwa ein heller Branton oder gar ein freundliches Gelb zum einen farblich mit dem dominierenden Holz harmonieren würde und zum anderen die Abdrücke der Holzmaserung auf dem Beton (von der Verschalung) hervorheben und sich somit der Umgebungsstruktur anpassen könnte. Denkbar und wahrscheinlich noch wesentlich ansprechender wäre natürlich auch eine Verzierung mit künstlerischen Arbeiten nach dem Vorbild der Hundertwasserschule in Wittenberg: (Wie eine solche Verzierung aussehen könnte, zeigen die drei Fotos zur Linken.

Abb.24a/b/c (siehe linke Seite)

Natürlich ist das Schwimmbad hier nur stellvertretend gewählt worden; solche Änderungen wären für das gesamte Haus vorstellbar.

Es ist aber nicht nur das künstliche Produkt Beton, das uns nicht unbedingt zusagt, auch die Backsteine mit ihrem grauen Fugenkitt können in uns nicht den Eindruck von Natürlichkeit evozieren. Hugo Kükelhaus meinte sicherlich etwas anderes damit, wenn er davon sprach, dass Kinder *„baukörperlich rhythmisierter Räume – d.h. Räume, die durch ihre Zustandsunterschiede eine dauernde Provokation der Bewegungs- und Sinnessysteme darstellen“* bedürfen (KÜKELHAUS 1971, S.58).

Per Definition ist der Backstein sicherlich ein natürliches Material, aber auch der natürlichste Werkstoff kann durch eine Überstrapazierung künstlich wirken, denn durch das immer gleiche Aussehen der einzelnen Steine und die immer gleiche Art und Weise der exakten Schichtung bringt eine Backsteinwand nicht unbedingt eine organische Struktur hervor. Vielmehr gemahnt sie durch die streng geometrische Rechteckform der Fugen eher an ein Planquadrat, eine berechnete Fläche oder sogar eine Metzgerei oder ein Krankenhaus.

Auch kommt es auf den Kontext an, in dem ein Material eingesetzt wird. In einem lichtdurchfluteten, bunten Raum mag die Strenge einer gemauerten Wand ganz anders wirken, als in einem schummerigen Gewölbe, das durch eine farbliche Eintönigkeit noch viel schummeriger wirkt.

Auch an Bodenfliesen ist grundsätzlich nichts auszusetzen, doch auch hier greift wieder der Kritikpunkt, den wir schon bei den Backsteinen anbringen mussten: Wenn im gesamten Hause nur Fliesen zu sehen sind, besteht die Gefahr, dass eine solche Uniformität schnell eintönig wirkt. Zwar sind die Fliesen in ihrem Muster von Raum zu Raum bewusst versetzt, um eine optische Stimulation zu provozieren (zu erkennen auch in Abb.26), aber eine gewisse Variation in der Materialauswahl wäre einer, nicht nur von KÜKELHAUS geforderten, organologischen und durch Abwechslungsreichtum bestehenden Wahrnehmungs-förderung sicherlich nicht abträglich. Wie schon in Kapitel 4.4 beschrieben, sind hier die Möglichkeiten mannigfaltig. Gerade in einer Einrichtung für körperbehinderte Menschen, denen ohnehin in nur sehr eingeschränkter Weise Erfahrungsräume zugemutet werden, sollte ein großer Reichtum an sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten zum Standard gehören.

Auch die Stiftung Rodtegg bzw. Herr Schärli nimmt diese Prämisse für sich in Anspruch. Formal mag dem auch entsprochen werden, aber bei unserer Analyse lässt die praktische Umsetzung eine Einbeziehung dieser Erkenntnisse in einen systemisch-ökologischen Zusammenhang vermissen. Was wir schon im theoretischen Teil der Arbeit betont haben, scheint sich hier zu bestätigen: es gibt keine Patentrezepte für den Schulbau (wie z.B. natürliche Materialien = gut / künstliche = schlecht) sondern eine Integration besonderer Maßnahmen in einen Neubau kann nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn sie in harmonischer Abstimmung mit den sonstigen Gegebenheiten erfolgt.

Hier in Rodtegg hatten wir den Eindruck, dass man sich der Illusion hingab, mit der bloßen Verarbeitung ‚organischer‘ Materialien eine kind- bzw. menschengerechte Umwelt geschaffen zu haben. Als gutes Beispiel für diese Vermutung möchten wir das Feuer, Wasser, Luft und Erde Konzept heranziehen:

Wie schon weiter oben angedeutet, konnten wir eine eindeutige Umsetzung der Elemente Luft und Erde nicht erkennen. Vielleicht sind ja in der Gartenanlage und deren frischer Luft die entsprechenden Äquivalente zu sehen? Aber in diesem Falle hätte man es sich mit der Umsetzung wohl etwas zu einfach gemacht. Der Schulgarten ist zwar sehr schön, aber Gärten gibt es in anderen Schule auch und Luft ohnehin – dafür müsste man nicht notwendigerweise ein ‚Konzept‘ bemühen. Aber auch die anderen beiden Elemente Feuer und Wasser hinterließen bei uns keinen authentischen Eindruck. Vielmehr wirken die Feuerstelle und die Brunnen, die an sich ja großartige Elemente sein können, irgendwie deplaziert. Beinahe drängt sich der Vergleich mit dem berühmten Rufer in der Wüste auf, der in einer düsteren Beton- und Kachellandschaft Naturbezogenheit predigt.

Wir möchten vor allem der Feuerstelle hier nicht ihre Bedeutung absprechen. Das allmontägliche Ritual ist sehr beliebt und auch wir empfinden dies als eine gelungene Institution. Uns geht es vielmehr darum, den Eindruck dieser beiden pflegeleichten Elemente herauszuarbeiten, den sie als einzige Inkarnation einer an sich guten Idee hervorrufen: dadurch, dass das restliche Haus so gar nichts von Feuer und Wasser hat, entsteht nach unserer Auffassung fast automatisch ein Gefühl von Künstlichkeit und aufgesetzter Pflichtschuldigkeit.

Als bezeichnendes Zitat dafür, dass sich nicht unbedingt alle Menschen hundertprozentig wohl in den Mauern der Rodtegg-Stiftung fühlen, kann die Antwort einer Mitarbeiterin auf die Frage nach ihrem Lieblingsplatz herangezogen werden: „*Draußen, wenn es möglich ist, aber das geht leider nicht oft* [lacht].“ (Anhang, S. IX)

10.4 Demokratie und Einbettung in ein schlüssiges Gesamtkonzept als Grundlage menschengerechter Architektur

Was eine Gegenüberstellung der Architektur mit den sonstigen Konzepten der Schule anbelangt, fällt eine eindeutige Antwort relativ leicht, auch wenn sie fast provokativ und sehr negativ sein mag: die Architektur steht losgelöst von den sonstigen schulischen Aktivitäten, die auch in jeder x-beliebigen anderen Schule für Menschen mit einer Körperbehinderung stattfinden könnten. Bei genauer Betrachtung der Fakten kommen wir zu keinem anderen Schluss, da sich in Anbetracht der, von uns als Mängel empfundenen Aspekte, keine gravierenden Unterschiede, geschweige denn Vorteile, gegenüber anderen uns bekannten ‚Normschulen‘ ergeben.

Zu diesem harten Urteil kommen wir durch die Analyse des bisher Gesagten und die Auswertung zentraler Passagen unserer Interviews. Eine grundlegende Kritik muss sich der Architekt gefallen lassen, der über diese ‚Heiligen Hallen‘ beinahe wie ein Monarch wacht und nahezu keine Veränderungen zulässt. Diese Auffassung von den Kompetenzen und Grenzen eines Architekten steht der unsrigen diametral gegenüber und verletzt somit auch grundlegende Rechte der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerschaft und aller anderen Personen, die sich Tag für Tag hier aufhalten. Gerade die immer wieder von Schulleiterin und Lehrern betonte demokratische Grundhaltung, die im täglichen Leben der Schule tief verankert sein soll, wird auf diese Art und Weise konterkariert und geradezu ad absurdum geführt. Eine Schule gehört nicht dem Architekten, sondern den Menschen, die darin lehren und lernen.

Unser betreuender Dozent, Herr Dr. Eckmann, ließ sogar verlautbaren, dass Herr Schärli so etwas wie ein Copyright auf die Schule besäße. Eine solche Eitelkeit

kann nicht Sinn und Zweck von Architektur sein, denn wenn man die bisher gezeigten Fotos betrachtet, fällt auf, dass sich beinahe nirgends eine Spur von Leben widerspiegelt. Der Begriff der Sterilität kommt einem unweigerlich in den Sinn und ist auch verantwortlich dafür, dass wir dem Brunnen oder der Feuerstelle keine wirkliche Authentizität zubilligen.

Nach Aussage von Herrn Eckmann fiel dieser Umstand schon anderen Studenten, die der Schule einen Besuch abgestattet hatten, auf. Sie mussten die Erfahrung machen, dass Herr Schärli für Kritik an seiner Arbeit nicht zugänglich war. Uns erging es dabei nicht anders. Unsere wiederholten Fragen nach der Möglichkeit, auch die Schülerschaft an der Gestaltung des Hauses teilhaben zu lassen, liefen ein ums andere mal ins Leere und ließen eine Einstellung erkennen, die dem Gebäudekomplex zu einem zwanzigjährigen Stillstand verholfen zu haben scheint:

„Die [gemeint sind die SchülerInnen] können ja mit Papier oder so etwas machen, aber dass man die gemauerten Wände bemalt, das kann man nicht. Das kann dann nicht die Laune eines Schülers sein. Das würde ja zu totalem Chaos führen. Das ist ja schon von den Reizen her schon so vielfältig, wenn man dann die Wand bemalt dann wird das ja total chaotisch. Also hier diese Holzwand, da kann man schon etwas dranhängen. Aber so wäre das unsinnig und unverhältnismäßig, wenn man da an der Architektur verändern würde.“ (Anhang, S. XII)

Als noch frappierender und fast schon anmaßend empfanden wir jedoch den folgenden Ausspruch Herrn Schärli, der den Eindruck erwecken mag, dass die behinderten Menschen in seiner Schule eigentlich nur geduldet sind und sich im Rahmen des Gesamtkunstwerks sogar störend ausnehmen. Wir geben hier den Gesprächszusammenhang komplett wieder, da er zum einen die Geisteshaltung des Architekten aufzeigt und zum anderen die Nonchalance vermittelt, mit der lästige Fragen zum Teil ignoriert wurden.

Schärli: *„Da mit der runden Lichtöffnung von oben ist da eine gewisse Feierlichkeit, was nun leider gestört ist durch diese Fahrzeuge [er meint die Rollstühle!!!], oder? Aber das müssen die selber wissen, was sie da tun.“*

Wir: *„Aber dafür ist es ja auch eine Schule. Gebrauchsspuren müssen da wahrscheinlich schon zu sehen sein.“*

Schärli: *„Das da ist die Magnettafel von Kükelhaus. Da entstehen Strukturen, wenn man darüber zieht mit dem...“ (Anhang, S.XIII)*

Was sich hier manifestiert, ist die Einstellung vieler Architekten zu ihren Bauten respektive ihren eigentlichen Kunden (nicht ihren unmittelbaren Auftraggebern) gegenüber: Architektur wird häufig noch immer als Mittel verstanden, das eigene Ego zu stärken (wenn nicht ständig die Rollstühle störend herum stünden, wäre das

Gebäude viel besser für den spontanen Besuch eines Kritikers oder anderweitig architekturinteressierten Menschen gewappnet...). Nicht die Dienstleistung oder gar ein Dienst an der Gesellschaft steht hier im Vordergrund, sondern die Stärkung der eigenen Reputation. Herrn Schärli schwebt offenbar eine ständig vorzeigbare Schule vor, die eher dem entspricht, was er als Modell entworfen hat, als dem belebten Gebäude, zu dem die Institution leider ‚verkommen‘ ist.

Unserer Auffassung nach darf eine solche Haltung nicht das Wohlbefinden und die demokratischen Rechte von SchülerInnen beschneiden. Wie lähmend sich dies auf den Schulalltag auszuwirken scheint, zeigen die folgenden Zitate einer GBA-Mitarbeiterin und einer jungen Frau im freiwilligen sozialen Jahr:

„Es sind also nur kleine Dinge, die man ändern kann. ..“ , „...und wenn man dann noch den Architekten fragen muss bei jedem Stein den man versetzten will, kommt man auf überhaupt keinen grünen Zweig.“ (Anhang, S. IX)

Spätestens an dieser Stelle wäre es eigentlich Aufgabe der Schulleitung, diesen Tendenzen entschieden entgegenzutreten. Da dies aber offensichtlich nicht geschieht (Frau Kronenberg ist ebenfalls der Meinung, dass die nun mehr seit 20 Jahren immer noch jungfräulich wirkende Schule so schön praktisch weil pflegleicht ist), müssen ihre Aussagen zur demokratischen Erziehung eigentlich hinterfragt werden. In diesem Zusammenhang sind die von ihr gepriesenen demokratischen Strukturen (*„Also das ist bei uns in der Schweiz so tief in den Knochen drin, dass Mehrheitsentscheide fallen...“* (Anhang, S. VIII)) wohl eher als ‚Demokratie-Light‘ zu interpretieren.

Gerade in Bezug auf die in Punkt 6.2 hingewiesenen Einschränkungen, die besonders körperbehinderte Menschen hinzunehmen haben, erscheint es uns als geradezu skandalös, dass sich der Architekt und mit ihm auch die Schulleitung erdreisten, den Bewohnern des neuen Wohnhauses eine individuelle Gestaltung ihrer tagtäglichen Lebenswelt zu verbieten (eine selbständige Gestaltung ist nur in den Privaträumen möglich - Flur und Aufenthaltsraum/Küche sind nicht zu verändern!). Die Verkehrsräume des neuen Gebäudes zeichnen sich durch ein Maß an Sterilität aus, dass, zumindest für unser Empfinden, eine wirkliche Wohnlichkeit nicht aufkommt. Die Wände sind bis auf eine Wand weiß, wobei die unifarbige Wand von Stock zu Stock jeweils variiert. Extrem blasse Gelb-, Rosa- und Grüntöne kommen hier zum Einsatz und tragen zu der sterilen Krankenhausstimmung bei. Als einziger Zierrat in den Gängen ist je ein größeres abstraktes

Sandgemälde pro Stockwerk vorgesehen. Dieses Kunstwerk ist ästhetisch sehr ansprechend, doch hängt es definitiv zu hoch für Rollstuhlfahrer und könnte in seiner Eigenschaft als alleiniger Schmuckgegenstand eher den Ansprüchen der haute cuisine genügen, als der eines Wohnheims.

Fast wie Hohn klingt es dann schon, wenn Herr Schärli auf die Frage, ob es denn nicht möglich sei, die Wände nach eigenem Gutdünken zu gestalten, sagt, dass man an der Pinwand „ohne weiteres“ das ein oder andere zur Information aushängen kann.

Auch scheint er, wenn er diese Frage mit der Begründung abtut, es handle sich hier um eine „Beanspruchung des öffentlichen Raumes“ (Anhang, S. XIII), die Grundsätze moderner Behindertenpädagogik völlig verkannt bzw. sich gar nicht mit ihr auseinandergesetzt zu haben. Ob die Öffentlichkeit oder der Architekt oder die Schulleiterin den Geschmack der BewohnerInnen für ästhetisch befinden, ist zweitrangig, wenn nicht gar irrelevant. Hier muss sich nicht ein Architekturkritiker wohlfühlen, sondern der Mensch, der hier wohnt!

Aber wahrscheinlich passt in diesen Zusammenhang auch die Wortwahl von Herrn Schärli, der die Bewohner und SchülerInnen schon mal als „Insassen“ (Anhang, S. XIII) tituliert. Denn vom Insassen zum unmündigen Behinderten, dem ein freier Wille und eigenständiges Handeln nicht unbedingt zusteht, ist es ja eigentlich nur ein kleiner Schritt.

Mit Befremden und geradezu zynisch liest sich in diesem Zusammenhang auch ein Satz aus der Broschüre zu den neuen Wohnstudios, der vermutlich keiner weiteren Kommentierung bedarf:

„Die Wohnstudios wurden derart konzipiert, dass Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiraum der Bewohnerinnen und Bewohner so groß wie möglich, Fremdbestimmung und Einschränkungen so gering wie nötig sind.“

In Bezug auf Punkt 5 unseres 10-Punkte Plans sei noch erwähnt, dass nach Angaben von Frau Kronenberg und Herrn Schärli im Rahmen des Wohnhausneubaus ein intensiver Austausch zwischen Vertretern der späteren Bewohner und den Verantwortlichen stattgefunden hat. Inwiefern die einzelnen Ideen und Wünsche der Nutzer schließlich berücksichtigt wurden, konnten wir allerdings nicht ermitteln, da wir keine Gelegenheit hatten, mit Mitgliedern der Baugruppe zu sprechen, die auch tatsächlich hier wohnen. Die Vermutung liegt aber nahe, dass sich aus oben

genannten Gründen die gestalterische Freiheit der Bewohner mehr auf die rein technischen Aspekte beschränkt haben dürfte.

Ein bezeichnendes, fast schon rührendes Bild hierfür bot sich uns in einem aus bunten Plastikstrohhalmstückchen und Schnur gefertigten ‚Mobile‘, welches mit Tesafilm behelfsmäßig am Außenrahmen einer Wohnungstür befestigt war. Dass Herr Schärli nicht so richtig begeistert von diesem eigenmächtigen Akt war und er dies auch nicht verhehlen konnte, spricht eigentlich Bände.

10.5 Schulen dürfen nicht perfekt sein

„Fertige Häuser sind eine Kampfansage am Kinder. ‚Unser Haus war jahrelang eine Baustelle. Wie unser Sohn das genossen hat!‘, erinnerte sich eine Gesprächspartnerin in einem Weltwisseninterview.“ (ELSCHENBROICH 2001, S.179)

Die Stiftung Rodtegg aber ist in gewisser Weise ‚fertig‘ und perfekt: klinisch sauber und ‚ohne‘ Gebrauchsspuren. Eine Analyse von Nutzungsspuren, wie BROMME und RAMBOW sie in ihrer Ecole Maternelle (Kapitel 6) betrieben haben, dürfte hier relativ schwer durchzuführen sein. In diesem Kontext passt auch die Äußerung der Schulleiterin, Frau Kronenberg: *„...und ich sage ihnen, das mit dem Sichtbeton ist wahnsinnig bequem. Das sieht jetzt schon seit 20 Jahren gleich aus.“* (Anhang, S. VI) Auch ihre Ansicht, man könne an weiß verputzten Wänden keine Reißnägel anbringen, können wir nicht nachvollziehen. Vielmehr befremdet uns geradezu die Vorstellung, eine Schule müsse immer wie aus dem Ei gepellt aussehen. Wie wir schon an anderer Stelle betont haben, lässt eine solche Haltung nicht genügend Raum zur kindlichen Entfaltung und zur Exploration. Wenn sich Herr Schärli auf Kükelhaus stützt und durch den labyrinthartigen Charakter der Gebäude zum Forschen und Entdecken einladen will, muss er sich allerdings die Frage gefallen lassen, **was** es für Kinder in diesem Gebäude, das sich völlig durchgestylt und unnahbar präsentiert, überhaupt zu entdecken gibt. Die Kükelhausgeräte und die von Herrn Schärli installierten haptischen Körper sind es wahrscheinlich nicht; sie werden allem Anschein nach nicht all zu häufig aus freien Stücken benutzt. Offensichtlich erfolgt dies meist nur unter Anleitung der LehrerInnen. Doch dies scheint, schon aus rein technischen Notwendigkeiten heraus, auch nötig zu sein: viele dieser

Gerätschaften sind schlicht nicht behindertengerecht angebracht. Herr Schärli sieht dies zwar nicht so (z.B. bei dem abgebildeten Saiteninstrument), aber eine Praktikantin stimmte unseren Beobachtungen durchaus zu:

„Ja die sind alle relativ weit oben. Ja, es ist alles für uns auf der richtigen Höhe, aber für die im Rollstuhl sind sie einfach zu hoch.“ (Anhang, S. IX)

FOTO Neg. Nr.: 5

Hochkant ! 21 ZEILEN!

Abb. 25

Dass das Instrument zu hoch ist, wird alleine aus der Höhe der Bank ersichtlich, die in der unteren linken Ecke des Fotos zu sehen ist. Außerdem befindet sich der Lichtschalter für diesen Apparat in etwa zwei Metern Höhe, was nach Aussage von Frau Kronenberg angeblich nicht so gravierend sei, da die Kinder ihn auch ohne Licht nutzten (es ist eine stockdunkle Ecke!)....

Nun ergeben sich auf der Grundlage unserer Gespräche zwei konträre Aussagen: Die einen (z.B. Herr Schärli) behaupten, die Geräte würden häufig und aus eigenem Antrieb heraus benutzt, die anderen (z.B. die Kinder oder die Praktikantin) behaupten das Gegenteil. Unserer Einschätzung nach spricht die Wahrscheinlichkeit eher für letztere Variante, da sich an den Geräten nicht gerade viele Gebrauchs-

spuren wiederfinden und diese ja eher statischen Apparate ohne Variationsmöglichkeiten doch recht schnell ihren Reiz verlieren dürften (zumal wenn sie teilweise in dunklen Ecken nicht gerade zum Verweilen einladen). Wir könnten uns vorstellen, dass einige veränderbare, wachsende und reversible Accessoires wie Bretterverschläge, Bilder, Fotos, selbst gebastelte Kunstgegenstände, primitive Höhlen aus Pappschachteln o.ä. gerade in diesem Gebäudelabyrinth einen wesentlich abenteuerlicheres Ambiente erzeugen würden. Auch der Wiedererkennungswert einzelner Gänge könnte somit erheblich gesteigert werden, was besonders für Kinder mit Wahrnehmungsproblemen von großem Vorteil wäre. Dazu ein Lehrer:

„Die Kinder haben teilweise Probleme, weil sie ja sowieso Wahrnehmungsprobleme haben und es gibt Kinder, die brauchen ein halbes Jahr, bis sie sich wirklich alleine zurecht finden. ... Ja also ich denke man müsste viel mehr mit Farben arbeiten. Also quasi Leitfarben: ein Stock gelb, einer grün usw.. Und das Gebäude dürfte nicht so kompliziert sein.“ (Anhang, S. X)

Dies sehen wir als weiteres Indiz dafür an, dass den Gebäuden in ihrer ‚Perfektion‘, eine nahezu klinische Eintönigkeit anhaftet, die dazu angetan ist, eventuelle Orientierungs- oder Wahrnehmungsschwierigkeiten noch zu verstärken.

Wohlgemerkt: Wir erachten die Idee eines ‚Labyrinths‘, gerade in einer KB-Schule, als eine durchaus reizvolle Herausforderung, nur sollte ein solcher ‚Irrgarten‘ nicht unbedingt aus den immer gleichen Kachel-, Backstein-, Betongängen geformt werden. In ihrer zwanzigjährigen Jungfräulichkeit sind die größtenteils nackten Wände mit ihrem Mangel an wirklich individuellen Akzenten sicherlich nicht gerade dazu prädestiniert, Körper und Geist über Gebühr zu stimulieren. Da dürfte es auch wenig helfen, dass das Muster der Bodenfliesen variiert – besonders nicht bei denjenigen Rollstuhlfahrern, die behinderungsbedingt ohnehin nur gen ‚Himmel‘ schauen.

10.6 U-Bahn-Ambiente oder Hort des Organischen?

Von der Sorge getrieben, mit dem bisher Gesagten nur unsere eigene subjektive Meinung zum Besten zu geben und vielleicht völlig an der ästhetischen Realität anderer vorbeizuschreiben, ließen wir uns auf ein kleines Experiment ein, das wir

hier, um unsere Kritik schließlich zu einem Abschluss zu bringen, vorstellen möchten:

Freunden und Bekannten wurden die beiden Fotos zur Linken

[Abb. 26 & 27]

vorgelegt: eines zeigt das Foyer der Stiftung Rodtegg mit einem der Brunnen und das andere einen U-Bahnhof in Köln-Ehrenfeld.

Viele, denen wir die Fotos zur Betrachtung gaben, konnten bei der Frage, welche dieser architektonischen Lösungen sie als besonders organisch empfänden, ein spontanes Lachen nicht unterdrücken... .

Auf die Frage, welche der beiden Objekte sie als ästhetisch gelungener ansehen würden, kam es fast unisono zu der Ansicht, dass die Unterschiede nur marginal seien. Viele assoziierten beide Fotos mit Begriffen wie „Krankenhaus“, „klinisch-sauber / steril“ oder „kalt und unpersönlich“. Auf den Hinweis, dass es sich bei dem oberen Bild um eine Schule handelt, ließen viele der Befragten ein wissendes Kopfschütteln oder ähnliche Unmutsbekundungen erkennen („So sieht das auch aus!“ oder „Das hätte man sich gleich denken können!“).

Aus den Ergebnissen dieser kleinen Befragung (Ungefähr 10 Probanden) wagen wir die vorsichtige Schlussfolgerung, dass unser, auch von der befragten Gruppe bestätigtes, Gefühl von Abstraktion und Befremden eventuell auch von Schüler- und BewohnerInnen so wahrgenommen wird. Diese Frage erschöpfend zu beantworten, ist auf der Grundlage unserer Interviews allerdings nicht möglich. Zu diesem Zweck wäre ein längerer Aufenthalt und ein intensiveres Kennenlernen der Kinder und BewohnerInnen wahrscheinlich unverzichtbar (Es fiel uns ohnehin relativ schwer in wirklichen Kontakt zu den Kindern zu treten und ihnen nennenswerte Informationen zu entlocken. Die meisten schienen doch etwas verunsichert von unserem plötzlichen Erscheinen und gaben sich eher verschlossen. Es ist auch anzunehmen, dass der Unterschied zwischen unserem Hochdeutsch und dem Schweizerdeutsch der Kinder einerseits zu Verständnisproblemen geführt hat und andererseits eine gewisse Kluft zwischen uns hat entstehen lassen).

Aus diesem Grunde wollen wir unsere Schlussfolgerungen auch mit Vorsicht betrachtet wissen. Andererseits sind wir trotzdem der Meinung, dass unsere hier vorgestellte Analyse nicht ohne jede Relevanz ist und die Stiftung Rodtegg um

einige grundlegende Veränderungen nicht herum kommen dürfte, wenn sie nicht in einem Zustand der Stagnation verharren will.

10.7 Besonderheiten und vorbildliche Aspekte

Nachdem sich der allergrößte Teil dieses Kapitels fast ausschließlich der unbequemen Kritik verschrieben hat, ist es nun an der Zeit, die Stiftung auch von ihren positiven Seiten her zu beleuchten.

Zunächst – denn dieser Punkt ist uns von ganz besonderer Wichtigkeit – sei an dieser Stelle der erfrischend unkomplizierte Umgang mit dem Problem der Aufsichtspflicht erwähnt. Statt die Kinder auf Schritt und Tritt zu überwachen, scheint man ihnen hier wesentlich größere Bewegungsfreiräume zu gewähren, als dies in den meisten bundesrepublikanischen Schulen der Fall ist. Die Frage nach den versicherungstechnischen Konsequenzen eines unbeaufsichtigten Unfalls auf dem Gelände der Stiftung beantwortete die Schulleiterin lapidar mit einem Verweis auf das Grundsatzprogramm, nachdem den Kindern eine gewisse Autonomie ausdrücklich zugebilligt wird. Wahrscheinlich sind durch einen solchen Schritt entsprechende juristische Fragen abgegolten, da die Eltern ja wissen ‚auf was sie sich einlassen‘, wenn sie ihre Kinder in diese Schule schicken. Mit der Ansicht, gerade behinderten Menschen auch etwas zumuten zu müssen, spricht uns dieses Konzept geradezu aus der Seele und nähert sich an unsere Forderungen an, die wir in Punkt 4.2 erheben.

Mit Erstaunen nahmen wir zur Kenntnis, dass es in der gesamten Anlage keine der bei uns üblichen Barrieren vor den Treppenabgängen gibt, die das Herunterstürzen, vor allem mit dem Rollstuhl, verhindern sollen. Besonders beeindruckt hat uns dabei die bewusste Entscheidung der Institution gegen den Einbau einer solchen Maßnahme. Nach Aussage eines Lehrers wäre man nach längeren Diskussionen zu dem Schluss gekommen, dass sich niemals alle Risiken ausschalten ließen und eine Überbewertung der Sicherheitsfrage nur zu einer unnatürlichen Atmosphäre führe.

Eine solche Einstellung können wir nur befürworten. Außerdem zeigt diese Praxis, dass es offensichtlich auch ohne ein Übermaß an Kontrolle und gesetzlichen Regeln

möglich zu sein scheint, Kinder sicher zu beschulen. Nennenswerte Vorkommnisse sind in der zwanzigjährigen Geschichte der Stiftung jedenfalls nicht zu verzeichnen.

In direktem Zusammenhang hiermit steht auch unsere Forderung nach der Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten. Besonders der Garten bietet mit seinen verschlungenen Wegen und teilweise auch für Rollstuhlfahrer zugänglichen Gebüsch, seinen Höhenunterschieden und Verstecken einen idealen Spielplatz, nicht nur für Menschen mit einer Behinderung. Ein Blick auf die Aussagen der Kinder bestätigt diese Einschätzung der Außenanlagen.

Die verschiedenen Bauten des Komplexes könnten von ihrer Grundstruktur her zwar ebenfalls reizvolle Explorationsmöglichkeiten und unbeobachtete Winkel zur Verfügung stellen, lassen aber, wie oben beschrieben, doch erhebliche Mängel erkennen, sodass die Architektur dem Garten in diesem Belang wohl kaum Paroli bieten kann.

Des Weiteren erfüllt eine solche Grünanlage natürlich auch die Ansprüche an eine möglichst naturnahe Erfahrungswelt, die speziell für körperlich beeinträchtigte Menschen von besonderer Bedeutung ist und nach unserem Dafürhalten ohnehin integraler Bestandteil einer jeden Schule bzw. eines jeden Lebensumfeldes sein sollte.

Auch eine Öffnung nach außen wird zum Teil über den Garten erreicht: Aus dem Gespräch mit Frau Kronenberg konnten wir entnehmen, dass gerade dieser Bereich der Stiftung ausdrücklich als Stadtteilanlage konzipiert wurde und allen Bürgern der Umgebung zur Erholung und zum Spielen offen steht. Aber auch das Schwimmbad, das Foyer und andere Räumlichkeiten können und werden von Vereinen oder anderen Gruppierungen genutzt. Jedoch stößt ihre Aussage, ihre Kunden wären relativ stark körperbehindert, weshalb man versuchen müsse die Öffentlichkeit in die Schule zu holen, da sie ja auf Grund ihrer Behinderung nicht so einfach am Leben in der Stadt teilnehmen könnten, bei uns auf ein gewisses Unverständnis.

Warum soll das nicht möglich sein? Wenn man, wie sie ja selbst sagt, diesen Menschen ruhig mal etwas zumuten sollte, darf dieser Anspruch nicht an einem eventuell etwas mühsamen Weg in die Stadt oder ähnlichen ‚Widrigkeiten‘ scheitern. Gerade die weitestgehende Teilnahme an dem Leben, das auch ‚die anderen‘ führen, sollte doch das Ziel einer jeden Behindertenpädagogik sein.

Davon einmal abgesehen, erscheint aber uns der Weg, so viele Menschen wie möglich von außerhalb in den schulischen Kontext bzw. den der gesamten Stiftung einzubeziehen, unbedingt empfehlens- und nachahmenswert. Denn auch dies ist als ein Stück Integration zu begreifen – nur eben umgekehrt: die Nichtbehinderten werden in die Welt der Behinderten integriert.

In Bezug auf das Thema Sponsoring ist zu sagen, dass es auch der Stiftung Rodtegg möglich war, auf alternativem Wege immerhin 600.000 Franken zusammenzutragen, ohne dass die spendablen mittelständischen Unternehmen eine Gegenleistung verlangten. Einfaches Anschreiben der betreffenden Firmen genügte offenbar, um sie dazu zu bewegen, dem Projekt in insgesamt nicht gerade unerheblicher Weise unter die Arme zu greifen. Diese unbürokratische Vorgehensweise der ‚Geldbeschaffung‘ zeigt, dass Sponsoring ohne weiteres ein äußerst interessantes und überlegenswertes Mittel sein kann, sich von den teilweise doch recht eng geschnürten Haushaltssäckeln der Länder oder Städte wenigstens ein bisschen unabhängig zu machen.

Außerdem wird hieraus ersichtlich, dass hinter einem solchen Projekt nicht, wie in Wittenberg, unbedingt ein Künstler von Weltruhm stehen muss, um größere Spendenbeträge aufzutreiben.

10.8 Fazit

Wie schon in Wittenberg kommen wir auch in Rodtegg zu einem Ergebnis, das uns nicht zu hundert Prozent zufrieden stellt. Aber anders als im Falle der Hundertwasserschule hegen wir hier wesentlich geringere Hoffnungen, dass es der Stiftung gelingen wird, aus ihren Verkrustungen auszubrechen und neue Wege zu beschreiten. Wir führen diese Prophezeiung vor allem auf den Umstand zurück, dass der Architekt, Otto Schärli, ohne Zweifel ein Museum aus ‚seiner‘ Schule gemacht zu haben scheint und nicht akzeptieren will, dass eine Schule ein Ort der Veränderung und des Lebens sein muss. Anders als in einem Museum gilt es hier nicht zu konservieren, sondern Prozesse in Gang zu setzen, die unweigerlich Veränderung mit sich bringen.

Gerade auf Grund der Tatsache, dass wir von der pädagogisch-didaktischen Atmosphäre und den angenehmen Umgangsformen im Hause eigentlich sehr angetan waren, sähen wir durchaus ein Potential zur Neugestaltung mancher architektonischer Problemzonen. Wie schon im Theorieteil ausführlich darstellt könnten solche Maßnahmen für die Kinder und Bewohner bislang unbekannte Selbsterfahrungsmöglichkeiten bieten, die vor allem im Körperbehinderten-Bereich meist recht spärlich gesät sind. Dies setzt allerdings voraus, dass Herr Schärli von seinem alleinherrschaftlichen Anspruch Abstand nimmt und das ‚Wagnis‘ eingeht, die Prozesse, die von seinem Werk ausgelöst werden, zuzulassen. Auch eine solche Haltung könnte ihm ohne weiteres fachliche Reputation einbringen:

Denn hierbei verhält es sich wie mit einem Kleidungsstück, das so schön ist, dass man es aus Angst, es könne durch Waschen und Tragen etwas von seinem Glanze verlieren, niemals anzieht. Eine Architektur, die dementsprechend über Jahre hinweg nur im Schrank hängt und von der man nicht voller Stolz sagen kann ‚Seht her, welche Prozesse ich mit meiner Arbeit angestoßen habe!‘, müsste doch in aufgeklärten Fachkreisen eigentlich als obsolet gelten. Für uns steht zumindest fest, dass das oberste Ziel einer jeden Baukunst, das bewusste Anstoßen von individuellen Prozessen sein muss.

Eine systemisch-ökologische Bauweise kann sich nicht darin erschöpfen, dass man weiß, wie breit eine Tür zu sein hat, damit ein Rollstuhl hindurch passt oder anzunehmen, das unterschiedliche Plätschern von drei verschiedenen Brunnen reiche aus, um die Wahrnehmung behinderter Menschen zu stimulieren.

Unsere Kritik fällt unter anderem auch deshalb so deutlich aus, weil sich Herr Schärli offensichtlich noch immer in dem Glauben befindet, einen Meilenstein des Schulbaus konstruiert zu haben und seine Schule auch in neuesten Publikationen (siehe H. KÜKELHAUS GESELLSCHAFT 1997, S. 17-22, oder seine eigene Publikation von 2001) immer noch anpreist ohne wenigstens die Kritikpunkte offen zu legen, die auch von ihm selbst im Gespräch nicht geleugnet werden (z.B. das Lichtproblem). Niemand macht ihm einen Vorwurf daraus, den Geist, in dem nun einmal in den späten 70ern gebaut wurde, zumindest teilweise adaptiert zu haben. Fehler sind wie gesagt dazu da, um gemacht zu werden. Nur sollte man doch die Größe aufbringen, zumindest das Offensichtliche nicht unter den Tisch fallen zu lassen.

In diesem Sinne würden wir uns freuen, wenn Herr Schärli, der das hier Geschriebene sicherlich lesen wird, uns nicht stehenden Fußes verflucht, sondern bereit ist, den einen oder anderen Kritikpunkt zumindest zu überdenken. Vielleicht könnte daraus ja auch ein Vorteil für die Menschen erwachsen, die ja als die eigentlichen Bauherren anzusehen sind.

Zu guter Letzt noch ein Foto, das vielleicht erahnen lässt, was wir meinen, wenn wir dem Gebäude ein besonderes Flair absprechen. Zwar ist es leider unterbelichtet (der Blitz zündete offenbar nicht!) aber die graue Betongalerie, durch die von oben als besonderes konzeptionelles ‚Highlight‘ das Licht auf einen Brunnen fällt, lässt sich doch gut erkennen...

FOTO von Brunnen (Negativ 2A)

Hochkant! 21 Zeilen

Abb. 28:

11. Freie Waldorfschulen und andere Beispiele

11.1 Freie Waldorfschule Offenburg

Die Arbeit an der Waldorfschule beruht im wesentlichen auf der Menschenkunde Rudolf Steiners, welche die Entwicklung des Kindes aus einer ganzheitlichen Sicht betrachtet. Pädagogik und Lehrplan der Waldorfschule berücksichtigen daher die geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten der Schüler in Bezug auf deren individuellen Entwicklungsstand.

Als die Freie Waldorfschule Offenburg 1982 gegründet wurde, gab es nur Unterricht in den Klassen eins bis vier. Mittlerweile können Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachhochschulabschluss und bei Bedarf die Fachhochschulreife erworben werden.

Die Waldorfschule ist einzügig, es gibt also von jedem Jahrgang nur einen Klassenverband, in dem die Schüler von der ersten Klasse bis zur 12. bzw. 13. Klasse bleiben. Ab der 9. Klasse wird der Klassenlehrer durch ein Team von Fachlehrern abgelöst. Die ca. 500 Schüler werden von 41 Lehrern betreut (vgl. Broschüre der Schule, bei Autoren einsehbar).

11.1.1 Architektur der Schule

Der Schulneubau liegt am Ortsrand von Offenburg zwischen Wohnbebauung und Gewerbegebiet. Im Hintergrund sind die Höhenzüge des nördlichen Schwarzwaldes zu erkennen. Dieses Bild versuchte der Architekt durch die Gestaltung der Schule widerzuspiegeln. So ergeben die in Abständen angeordneten, plastisch gegliederten massiven Baukörper unter unregelmäßigen geformten Pultdächern ähnliche Umrissformen wie eine Berglandschaft.

Um den Schulhof sind vier unterschiedlich große und gestaltete Gebäude angeordnet. Das größte Gebäude schirmt das Schulgelände zur Straße ab und bildet einen geschützten Innenraum. Das Hauptgebäude wirkt durch plastische Gliederung und Farbgebung wie aus drei Baukörpern zusammengesetzt, auf welche die drei

gegenüberliegenden Häuser antworten. Die Putzfassaden in kräftigen Rot-, Gelb- und Blautönen (im Unterschied zu älteren Waldorfschulbauten wurden hier bewusst stärkere Farben gewählt) werden durch Einschübe aus farbig lasierter Holzverkleidung aufgelockert. Helle Blechdächer bilden einen weichen Übergang zu den wechselnden Blau und Grautönen des Himmels.

Foto Waldorfschule/ HAUPTGEBÄUDE

Abb. 29

In den vier Häusern befinden sich die verschiedenen Klassen. Da in der Waldorfschule die Klassen nach jedem Schuljahr den Klassenraum wechseln, durchläuft jede/r SchülerIn während ihrer/ seiner Schullaufbahn alle vier Gebäude und alle Klassenräume. Durch die jeweils unterschiedliche Kombination von Raumzuschnitt, Deckenform, Farbe der Wandlasur und nicht zuletzt Lage im Schulkomplex ist jedes Klassenzimmer einzigartig.

Die besondere Raumatmosphäre soll genau auf das Alter abgestimmt sein und dadurch die Entwicklung des Kindes unterstützen. Die Schulanfänger befinden sich in einem kleinen Haus, in dem die Räume leicht rundlich geformt sind und eine rötliche Lasur haben. Die Mittelstufe ist auf zwei Häuser verteilt. Die Räume haben hier die Form von länglichen Rechtecken. Für den Anstrich wurden Grün- und Blautöne benutzt. Die klare und nüchterne Form- und Farbgebung der Räume soll den Schülern während der Pubertät eine gewisse Sicherheit und Stabilität vermitteln.

Die Oberstufe hat ihren Bereich im Hauptgebäude, welches wiederum durch freie, vieleckige Formen und eine violette Farbgebung gekennzeichnet ist. Der Weg über die Flure gestaltet sich durch abgewinkelte Verläufe, Aufweitungen und Verengungen, Durchblicke und rhythmische Aufhellungen.

Das Herzstück einer Waldorfschule ist meistens der Saal, so auch in Offenburg. Der Saal wird durch seine gelungene Konstruktion zu einem besonderen Raumerlebnis mit einer sehr guten Akustik, zu der das gebogene, sich überlappende Deckensegel beiträgt.

Foto Waldorfschule/ Saal

Abb. 30

Das Außengelände ist noch sehr offen gestaltet, da die finanziell begrenzten Mittel nicht ausreichen, um eine dem Kind gerecht gestaltete Außenanlage, im Sinne der Waldorfpädagogik, zu konzipieren.

11.1.2 Besonderheiten der FWO (Freien Waldorfschule Offenburg) unter Berücksichtigung des 10-Punkteplans

Wir versuchten über verschiedene Interviews ein breites Bild über die Schule zu bekommen und der Fragestellung nach einem Zusammenhang zwischen Architektur

und Schulklima nachzugehen. Wichtig war uns dabei, dass wir sowohl Aussagen von Lehrern als auch von Schülern aufnehmen konnten.

Grundsätzlich äusserten sich alle Lehrer und Schüler positiv zur Gestaltung der Schule. Folgend einige Äusserungen von Seiten verschiedener Schüler und Lehrer: „*Ich finde das hier als angenehm modern, funktional...*“ (Lehrer, Seite ?, Zeile ?), „*Es ist sehr frei, sehr viel Platz.*“ (Lehrer, Seite ?, Zeile ?), „*Nicht schlecht. bißchen interessanter als andere Schulen*“ (Schüler, Seite ?, Zeile ?)

Interessant ist die Bauweise der einzelnen Klassenräume. Jeder Klassenraum ist etwas anders gestaltet, bei manchen ist die Unterschiedlichkeit sofort zu erkennen, bei anderen ist die Veränderung minimal. Diese Unterschiedlichkeit soll sowohl die Sinne der Schüler anregen (Aussage eines Lehrers: „*Ob sie wollen oder nicht bekommen die Augen einen Anreiz sobald sie einen Flur betreten oder ein Zimmer.*“ Lehrer, Seite ?, Zeile ?), als auch die Einzigartigkeit eines jeden Raumes der Schule unterstreichen.

Die FWO möchte nicht perfekt wirken, sondern immer offen für Veränderungen sein. Im Punkt drei des 10-Punkteplans fordern wir, dass Schulen nicht perfekt sein sollten. Die individuelle architektonische Gestaltung der Klassenräume unterstreicht diesen Punkt.

Auffallend ist auch die Farbgestaltung der Schule, sowohl die der Außenfassaden als auch die der Innenräume. Uns fiel auf, dass die Farben z.T. sehr stark aufgetragen wurden, anders als wie wir es von Bildern älterer Waldorfschulen kannten (dort waren die Farben erheblich leichter aufgetragen).

Einzelne Schüler äußerten sich etwas befremdend über die intensive Farbgestaltung der Aussenfassaden (vgl. Interview / Waldorfschule Offenburg).

In unserem längeren Gespräch mit dem Kunstlehrer der FWO ergab sich, wie viel Arbeit in der Farbgestaltung von Seiten der Lehrer und Eltern investiert wurde. Diese Arbeit erfolgte in Kooperation mit der Farbgestalterin KATHARINA LEHMANN vom Architekturbüro Portus Bau.

Überlegungen welche Farbe für welchen Raum verwendet werden sollten, erzeugten einen intensiven Prozess der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal, den Eltern und der Farbgestalterin. Dass die erste Klasse z. B. mit einer himbeerroten Farbe lasiert wurde, geschah nicht, ohne sich vorher Überlegungen über die Wirkung der Farbe auf die Kinder der ersten Klasse gemacht

zu haben. Dazu die Aussage des Kunstlehrers: *„Wenn ihr da in die erste Klasse geht, dieses Himbeerrot, geh mal da rein und du möchtest sofort malen, das ist so als ob man in eine Höhle rein kommt...§.So dass die Kleinen irgendwo schön ankommen“* (Kunstlehre, Seite ?, Zeile ?).

Vielleicht hätte das Miteinbeziehen einzelner Schüler noch zusätzliche Ideen, gerade aus einer kindlichen Sichtweise, hervorgebracht.

Doch glauben wir, dass dieser Prozess die Wichtigkeit einer breiten Zusammenarbeit, wie wir sie im Punkt fünf fordern, verdeutlicht (in vielen Schulen wird die Farbe durch das Bauamt bestimmt - Eltern und LehrerInnen stehen außen vor)!

Die Gestaltung der Außenräume der Schule wurde bei einigen Schülern und Lehrern kritisiert. So ist das Gelände zwischen den einzelnen Gebäudekomplexen durchgehend mit Pflastersteinen ausgelegt. In den Pausen spielen hauptsächlich die kleineren Kinder auf dieser Ebene. Sie wirkt durch seine Größe und seiner monotonen Gestaltung anreizlos und langweilig. In dem Interview mit der zwölften Klasse äußerten sich einige Schüler negativ über diesen Schulhof, da er durch seine ausschließlich mit Steinen gepflasterte Fläche eine zu große Unfallgefahr beinhaltet. Auch der Kunstlehrer sprach von einem misslungenen Pausenhof. Hier müsste die Schule dringende Veränderungen in Angriff nehmen.

Die Grünflächen (Gebüsche, Sträucher, kleine Wiesen) bieten gerade den kleineren Kindern ausreichende Rückzugsmöglichkeiten um ein unbeobachtetes Spielen zu gewähren.

Ein Aspekt den wir in Punkt zwei des 10-Punkteplans aufgestellt haben, wird durch diese Möglichkeiten erfüllt.

Als wir die Schule im Juni diesen Jahres besucht haben, erschien uns das Außengelände mit seinen Grünanlagen als eine nicht fertige Baustelle. Diese Tatsache wurde von dem Kunstlehrer nicht so negativ bewertet, da dieses unfertige Gelände, Raum für neue Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten offen lässt. Die Schule soll kein endgültiger und vollendeter Bau sein.

Platz für Veränderungen sollen die Pädagogik der Schule unterstützen.

Die unter Punkt neun geforderte Auseinandersetzung mit einer ökologischen Bauweise sehen wir nur z.T. erfüllt. Laut Aussage des Kunstlehrers wurden für den

Bau herkömmliche, traditionelle Baustoffe verwendet. Zwar wurde in der Planung die Sonnenwärme und die Sonneneinwirkung berücksichtigt (siehe Abbildung ?), doch sehen wir im Vergleich zur evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck, dass erheblich mehr Möglichkeiten der ökologischen Bauweise hätten genutzt werden können.

11.1.3 Ist die FWO ein gutes Beispiel für eine menschengerechte Architektur?

Im vorherigen Kapitel haben wir versucht die FWO in Bezug zu unserem 10-Punkte Forderungskatalog zu stellen. Nun wollen wir uns der Frage, nach einer menschengerechten Architektur etwas genauer widmen.

Auf dem ersten Blick, besticht die neue FWO durch ihre außergewöhnliche Architektur und deren Farbgestaltung.

Abb. 31 a / b (siehe linke Seite)

Als wir in diesem Frühsommer die Schule besichtigten, fiel uns schon von weiter Ferne das markante Hauptschulgebäude mit seiner intensiven rot-blau gestalteten Außenfassade auf. Unsere Vorstellungen von der Architektur einer Waldorfschule entsprachen eher einer Schule ohne Ecken und Kanten mit überladenden Dächern, die sich häufig weit über die Eingangsbereiche ziehen und mit einer blassen, pastellfarbigen Farbgestaltung, (wie z.B. beim Goetheanum in Dornach, Schweiz). Diese Vorstellungen bestätigten sich bei diesem Bau nicht. Statt dessen erblickten wir eine Schule mit Ecken und Kanten und mit einer auffallend bunten und kräftigen Farbgestaltung.

Diese Schule wirkte erfrischend und belebend auf uns. Sie widersetzte sich der üblicherweise vorzufindenden Monotonie vieler Schulgebäude. Die Farben bewirkten eine gewisse Lebendigkeit.

Auch die Formen der einzelnen Schulgebäude standen nicht für sich alleine da, sondern waren aufeinander abgestimmt (die Formen und die Zuordnungen zueinander unterstrichen die Einigkeit im Gesamtkomplex). Sie wirkten auf uns spannend und einladend zugleich.

Die Architektur dieser Schule faszinierte uns auf den ersten Blick.

Aber nicht nur wir waren von den Formen und Farben der Schule beeindruckt, auch in unseren Interviews mit den Lehrer und Schüler klang immer wieder eine gewisse Begeisterung durch. Dazu eine Aussage eines Lehrers: „*Wenn sie durch den Flur gehen [...] schauen sie nur die Decken an [...] das ist ein Erlebnis, [...] und zwar nicht mit Marmor, sondern durch die Form.*“ (Lehrer, Seite ?, Zeile ?)

Einige Aussagen von Schüler der zwölften Klasse deuteten auch auf eine positive Identifikation mit dem Schulgebäude hin: „*unser Farbtopf*“ (Schülerin, Seite ?, Zeile ?), „*wir haben eine besondere Schule*“ (Schülerin, Seite ?, Zeile ?), „*manche Menschen halten an und machen Fotos von unserer Schule*“. (Schülerin, Seite ?, Zeile ?)

Sehr positiv wurde die Gestaltung der Cafeteria und des Saales aufgenommen, sowohl bei den Schüler als auch bei den Lehrer, welche wir interviewten.

Die Zufriedenheit mit der Gestaltung der Schule lässt uns zu dem Schluss kommen, dass die Zusammenarbeit zwischen dem Architekturbüro, den Eltern und den LehrerInnen zu einer Schule geführt hat, die zumindest aus architektonischer Sicht ein positives Schulklima erzeugt hat.

Unterstützt wird diese Aussage auch über den kaum auftretenden Vandalismus in der Schule.

Der hohe Grad des Vandalismus in vielen anderen Schulen (häufig in Schulen die in den 70er Jahren gebaut wurden) lässt den Eindruck einer hohen Desidentifikation mit dem Schulgebäude vermuten (vgl. auch in kürze erscheinende Untersuchungen durch ROTRAUT WALDEN an der Universität Koblenz-Landau). Alle Lehrer mit denen wir sprachen waren überzeugt, dass die Architektur der Schule zur Minderung von Vandalismus geführt hat. Wir konnten diese Aussage durch Beobachtungen bestätigen, bei denen wir keine Gaffitis oder andere Beschädigungen entdeckten.

Aufgrund unserer theoretischen und praktischen Arbeit und persönlichen Einstellung zum Thema Schulbau glauben wir; dass eine Symbiose aus Pädagogik und Architektur zu einem positiven Schulklima führen kann!

Eine entscheidende Frage die sich aufdrängt, ist ob nun die Architektur der Schule oder die angewendete Pädagogik (Waldorfpädagogik) entscheidend für das positive Lehr- und Lernklima in der Schule ist?

Durch unsere Gespräche mit Lehrer und Schüler über die Atmosphäre welche wir aufnehmen konnten, hatten wir den Eindruck, dass ein positives Lehr- und Lernklima in der Schule vorlag. Selbstverständlich ist dies auch nur ein Eindruck von einem halben Tag gewesen, doch vermittelte er uns zumindest einen tendenziellen Einblick.

Die Baukommission hat von Anfang an versucht, einen Schulraum zu planen und zu bauen, in dem Menschen (Schüler und Lehrer) Voraussetzungen für eine angenehme Lehr- Lernatmosphäre vorfinden. In der „Festschrift zur Einweihung des Schulneubaues“ unterstreicht ein langjähriger Lehrer der FWO diese Aussage wie folgt:

„Da sind die leibliche Bedürfnisse des Menschen, die mit Tun und Funktionen zusammenhängen und sich in Raumaufteilung, Raumhöhe, Zuschnitt und Lage der Räume, Treppen, Flure, Fenster, Funktionsräumen wiederfinden... . Heute ist unumstritten, daß eine Baugestalt auf das Seelenleben enorme Wirkungen ausübt... . So ergeben sich gerade im Element des Farbigen viele fördernde und verstärkende Eindrücke wie zum Beispiel in den Klassenräumen der verschiedenen Altersstufen.“
(MEYER-BUERDORF, Lehrer an der Offenburger Waldorfschule)

Leitgedanke für die Architektur der FWO war die Waldorfpädagogik bzw. die Lehre RUDOLF STEINERS: *„Möchte man nun in sich den Baugedanken in den mannigfaltigen Raum-, Decken-, Flur-, Farb-, Flächengestaltung wiederfinden, könnte man einen Schlüssel nehmen, den uns Rudolf Steiner überlassen hat.“*
(MEYER-BUERDORF)

Die Planung und Realisierung des Schulbaus der FWO war kein Prozeß der, wie häufig im Schulbau, ausschließlich zwischen dem Schulleiter, dem Architekturbüro und den staatlichen Institutionen statt fand, sondern ein Prozeß der intensiven Auseinandersetzung zwischen Eltern, Lehrer, Architekten, Schüler und staatlichen Institutionen.

Im Sinne des ökologischen Ansatzes nach BRONFENBRENNER (vgl. Kapitel 2.3) wurden in der Planung zum Schulbau verschiedene Ebenen betrachtet. Sowohl die Bedürfnisse der Schüler (z.B. im Bau der Cafeteria), als auch die richtige

Kalkulierung der finanziellen Möglichkeiten und die Einbettung in die örtliche Stadtstruktur, wurden berücksichtigt.

Gerade die Vernetzung der verschiedenen Ebenen in der systemisch-ökologischen Theorie (BRONFENBRENNER, vgl. Kapitel 2.3) erfordert von den zukünftigen Schüler ein Höchstmaß an Flexibilität und Kreativität im Umgang mit alltäglichen Problemen, sowohl im späteren Beruf als auch im privaten Leben. In einer Phase des gesellschaftlichen Umbruchs, in der wir uns zur Zeit befinden, erscheinen uns diese Werte um so bedeutender.

Gerade die Waldorfschulen versuchen durch ihren Unterricht den Schülern diese Flexibilität und Kreativität nahezubringen.

Zum Schluss wollen wir noch auf die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Schulbaus, der FWO eingehen.

Nur durch die enorme ehrenamtliche Arbeitsleistung vieler Eltern und Lehrer ist es möglich gewesen, für 16 Millionen Mark eine Schule für ca. 500 Schülern zu bauen. Sehr viel Zeit und sehr viel Energie wurde in die Arbeit investiert. Hinzu kommt die finanzielle Unterstützung (im Rahmen von Krediten und Spenden) durch Eltern und Lehrer.

Kann dieses Konzept auch auf andere Schulformen übertragen werden? Ist die Bereitschaft zur Mitarbeit in einer Baukommission, die Bereitschaft sowohl zu unbezahlter Arbeitskraft als auch zu finanziellen Unterstützungen in der breiten Bevölkerung vorhanden? Oder ist dies alles nur in der ideologischen Welt der Anthroposophie möglich?

Würden Entscheidungsträger wie die Schulämter oder die staatlichen Baukommissionen mehr Mut beweisen, ließe sich die Mitarbeit von Eltern sehr wohl auch an staatlichen Schulen umsetzen. Parallel müsste eine Veränderung in der Gesellschaft stattfinden, in der die Mitarbeit an einem Planungsprozeß einer neuen Schule nicht als lästige Arbeit, sondern als eine Herausforderung gesehen wird. Die Schaffung eines positiven Schulklimas und die Identifikation mit der Schule wäre ein Resultat.

Dies sind kritische und schwierige Fragen, die uns die Zukunft womöglich beantworten wird.

Im nächsten Kapitel möchten wir kurz noch einige andere Waldorfschulen vorstellen.

11.2 Weitere Beispiele verschiedener Waldorfschulen

11.2.1 Waldorfschule in Köln-Chorweiler

Die Waldorfschule in Köln-Chorweiler wurde 1980 gegründet. Seit 1987 suchte die Schule lange und intensiv nach einem geeigneten Grundstück für einen Schulneubau. Im Jahr 1992 fand man schließlich ein Grundstück in Köln-Chorweiler. Die Planungsphase dauerte ca. zweieinhalb Jahre. Beteiligt an diesem Prozess waren das Architektenbüro Plus+ mit den Architekten HÜBNER; FORSTER UND EGGER, die Schüler, das Lehrerkollegium und viele Eltern. Nach vielen entwickelten und wieder verworfenen Modellen entschied man sich für das Modell einer Rose. Dazu das Architekturbüro PLUS+:

„Das Bild einer Rose erwies sich als tragfähiges Traummodell. Die Klassen sind gleichsam die Blütenblätter, die zentrale Baumstütze ist der Stängel. Wie bei der Rose entwickelt jedes Blütenblatt und damit auch jede Klasse ihre eigene Freiheit, folgt einer eigenen Ordnung und behauptet sich gegen das Diktat der reinen fünfeckigen Geometrie“ (Architekturbüro Plus+ 1999, S.12).

Besonders beeindruckt hat uns die Gestaltung des Schulhauptgebäudes. Dieses besteht aus einer ca. 20 Meter hohen Halle, in der sich im zentralen Bereich verschiedene Pflanzen hochranken. Licht dringt durch riesige Fenster, welche in die Decke eingelassen sind ein. Die Klassenräume befinden sich auf drei verschiedenen Ebenen, die über die zentral ausgerichtete Treppe zu erreichen sind.

FOTOS / Innenraum / Chorweiler /

Die Dächer sämtlicher Anbauten sind begrünt.

Der Außenraum ist abwechslungsreich gestaltet. Viele Hecken und Sträucher bieten Möglichkeiten, sich zu verstecken und ein Spielen ohne ständige Beobachtung. Zusätzlich bietet der Außenraum für die Schüler, eine Kontaktaufnahme zur Natur wie es gerade in Großstädten immer seltener der Fall ist.

Der Bau wird durch eine zweiteilbare Turnhalle und einem Werkstättengebäude vervollständigt.

Der ganze Bau ist sehr einfach gehalten und besticht trotzdem durch seine außergewöhnliche Architektur.

Im Jahr 2000 gewann die Schule den Kölner Architektenpreis. Ein Auszug aus der Beurteilung (wir haben bewußt diesen Text nicht gekürzt, da er uns in seiner gesamten Aussage sehr bedeutend erscheint):

„Von allen Projekten, die zum Kölner Architekturpreis 2000 eingereicht wurden, ist die Kölner Waldorfschule dasjenige, das die Jury vor die größten Beurteilungskonflikte gestellt hat. Setzt sich dieser Bau doch in seiner pointierten Eigenheit über jene Bewertungskriterien hinweg, die für gemeinhin als unbefragte Indizien „guter Architektur“ gesehen werden. Doch dass der ästhetische Kanon des modernen Bauens von dem Projekt nicht befolgt wird, nimmt ihm nicht seine Relevanz. Das hieße, die Entschiedenheit dieser anderen Orientierung zu ignorieren, mit der sich diese Architektur in den Dienst des anthroposophischen Weltbildes und dem daraus folgenden Begriff von Erziehung stellt. Ihre Qualität kann letztlich nur daran gemessen werden, wie konsequent sie diesen Ideenkosmos umsetzt. Das allerdings erfüllt die Schule auf vielen Ebenen in durchaus verblüffender Manier. In Bauweise und- prozess so konzipiert, dass ein Maximum der Arbeiten von den Eltern in Eigenleistung ausführbar war, konnten die Baukosten erheblich minimiert werden. Bemerkenswert ist auch das energetische Verhalten des Gebäudes, das so umweltschonend - und damit auch betriebskosteneinsparend - wie möglich organisiert ist. Geschickt ist es so in die Landschaft integriert, dass der vegetative Umraum des Gebäudes wie seine Fortsetzung des Außenraum erscheint. Dass die Schule in Chorweiler und damit an einem der größten sozialen Brennpunkte Kölns steht, macht andererseits deutlich, dass es ihre Initiatoren nicht darum geht, eine abgeschlossene heile Welt zu erzeugen, sondern sich mit dem Hier und Jetzt unserer Realität auseinander zu setzen“ (Faltblatt der Waldorfschule Köln-Chorweiler, kann bei den Autoren nach gelesen werden)

Diese klare Aussage der Preisrichter sollte allen Schulen und vor allem allen Schulämtern den Mut geben, etwas zu wagen und den Schritt in eine neue, menschengerechtere Schularchitektur zu gehen.

Ein weiteres Indiz für einen Zusammenhang zwischen der Schularchitektur und dem Schulklima wird in Kürze in einer Veröffentlichung von ROTRAUT WALDEN (Universität Koblenz-Landau) nachzulesen sein. Sie untersuchte in mehreren Schulen unter anderem auch an der Waldorfschule in Köln-Chorweiler den Zusammenhang zwischen Architektur und Schulklima. Nach ersten Informationen lässt sich ein Zusammenhang erkennen.

In der Schule in Chorweiler erkannte sie einen positiven Zusammenhang zwischen einer durchdachten und menschengerechteren Architektur und einem positiven Schulklima. (Zeitung ?)

11.2.2 Johannes-Schule Bonn (Heipädagogische Waldorfschule Poppelsdorf)

Die Schule wurde im Jahre 1985 gegründet und erhielt im Jahr 2000 einen neuen Schulanbau.

Bei der Johannes-Schule handelt es sich um eine Schule, die den Anspruch hat Schüler aufzunehmen, die aus unterschiedlichsten Gründen in der Regelschule nicht mehr tragbar waren. Die Schule versucht Schüler mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen gemeinsam zu unterrichten.

Grundlegend soll das Konzept der Integration, wie es sich aus dem anthropologischen Menschenbild ableiten lässt, verwirklicht werden.

Die Schule hat sich auch von allgemein verwendeten Terminologien für Behinderungen distanziert und wählt für sich den Begriff: „*seelenpflegebedürftiger junger Menschen*“ (VON BLOMBERG-REUTER 2000, S. 24).

Auch bei diesem Projekt, wie bei den Waldorfschulen in Offenburg und Köln-Chorweiler, fand eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Baufamilie (Baukommission), dem Kollegium, den Eltern, den Architekten und einigen Schülern statt.

Bei dem Architekturbüro handelte es sich um dasselbe wie beim Bau der Schule in Chorweiler (Architekturbüro Plus+).

PETER HÜBNER (vom Architekturbüro Plus+) war von der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und den Schülern begeistert.

HÜBNER, der inzwischen eine weitere Schule in Gelsenkirchen-Bismarck geplant und gebaut hat (siehe Kapitel 16.2) wird immer mehr zu einem Spezialisten für eine menschengerechte Schulbauweise, weit weg von jeglicher Konformität und funktioneller Großschulbauweise der 70er Jahre.

Wie in den anderen Waldorfschulen kam der Farbgestaltung eine große Bedeutung zu:

„Farbe kann die Architektur positiv unterstützen, sie erhöhen, Fehler kaschieren und Akzente setzen, aber auch Unbehagen erzeugen und Bauformen verschandeln. Unser Anspruch war es, durch die Farben einer hervorragenden Architektur ein Gewand zu geben, in dem sich unsere Kinder wohl fühlen. Farbe sollte den Zweck eines Raumes dienlich sein, hygienisch oder sogar therapeutisch wirken, Raum zu Erlebnis werden lassen und Orientierung geben“

(MARTIN VOCKE, Werk- und Kunstlehrer der Johannesschule, 2000, S.60)

11.2.3 Rudolf Steiner Schule Düsseldorf

Die Schule wurde 1979 gegründet. Im Jahr 1983 erfolgte der Umzug in das neue Schulgebäude, welches zusammen mit Lehrern, Eltern und den Architekten Erik Asmussen (†29.08.98) und Niels Sonne-Frederiksen aus Järna (Schweden) geplant und gebaut wurde.

Die Rudolf Steiner Schule ist eine einzügige Schule mit Klassen von 1 bis 13. Es werden zur Zeit ca. 470 Schüler unterrichtet, betreut von 32 Lehrern und sechs weiteren Mitarbeitern.

Die Architektur gleicht einem Dorf. Die Schule besteht aus vielen einzelnen Gebäuden, in denen die verschiedenen Jahrgangsstufen untergebracht sind. Das Gelände ist weit verschachtelt, wodurch viele Nischen und Ecken, in denen die Kinder unbeaufsichtigt spielen können entstanden. Auch ist das Gelände sehr abwechslungsreich gestaltet. Die Schulgebäude sind sowohl von außen wie von innen mit unterschiedlich farbiger Lasurfarbe gestrichen.

In einem Gespräch mit dem Architekten ULF PROFE-BRACHT, und einem langjährigen Lehrer, welche beide am Schulbau beteiligt waren, konnte ich verschiedene Aspekte zur Architektur der Schule ansprechen.

Beide empfanden den Schulbau als ein gelungenes Beispiel für eine menschengerechte Architektur. Sie hoben vor allem den Dorfcharakter der Schule hervor. Viele Schüler würden sich, ihrer Meinung nach, sehr wohl und geborgen fühlen. Die Gestaltung der Außenanlagen, mit ihren vielen Rückzugs- und Versteckmöglichkeiten, die angenehme Farbgestaltung der einzelnen Klassenzimmer und der Schulgebäude und die räumliche Trennung zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen würden viele Schüler positiv bewerten.

Weiterhin sprachen sie an, dass es an der Schule keine Form des Vandalismus gäbe. Als Grund nannten sie sowohl die pädagogische Arbeit des Lehrpersonals, als auch die gelungene Architektur der Schule.

Sehr begeistert waren sie von der Zusammenarbeit zwischen dem Architekten Asmussen (erstellte viele richtungsweisende Gebäude nach anthroposophischen Gesichtspunkten in der ganzen Welt), den Lehrern, den Schülern und vor allem der Stadt Düsseldorf.

Aufgrund der schwierigen finanziellen Lage wird die Schule erst in diesem Jahr, 18 Jahre nach dem Bau der ersten Gebäude, mit dem Saalbau architektonisch abgeschlossen sein (vgl. Interview / Waldorfschule Düsseldorf / Anhang ?).

11.3 Zwei weitere Schulbeispiele

11.3.1 Theodor-Heuss Realschule in Leverkusen-Opladen

Das Architekturbüro Tobias Wulf & Partner baut in Leverkusen-Opladen ein neues Schulgebäude für die Theodor-Heuss Realschule.

Der Baubeginn erfolgte im Sommer des Jahres 2001 und soll zum Beginn des Schuljahres 2003/04 fertig sein.

Mit 27 Millionen Mark Baukosten gehört dieser Schulbau zu den größten Investitionen im städtischen Hochbau der Stadt Leverkusen der letzten Jahre. 70 Architekturbüros hatten sich um den Zuschlag bemüht, sechs Entwürfe kamen in die engere Auswahl. Das Architekturbüro Wulf & Partner konnte die Politiker durch den besten Entwurf überzeugen. Die Stadt und das Architekturbüro sind mit der gegenseitigen Zusammenarbeit sehr zufrieden.

In einem längeren Telefonat mit dem Architekturbüro Wulf & Partner unterhielt ich mich mit dem Projektleiter, MICHAEL SCHUCH über den Schulbau in Leverkusen-Opladen.

Zusammenfassend möchte ich einige Aussagen vorstellen.

Das Architekturbüro versuchte eine Schule zu planen, die sich sowohl in den örtlichen Rahmen einpassen als auch durch ihre Ästhetik eine besondere Ausstrahlung erwirken würde.

Verschieden Aspekte, welche wir für eine menschengerechtere Schulbauarchitektur wichtig finden, berücksichtigte das Architekturbüro in seiner Planung:

- das Dach des Schulgebäudes soll begrünt werden,
- die Außenanlagen (Sträucher, Gebüsch, sonstige Grünanlagen) sollen auf verschiedenen Ebenen erstellt werden,
- durch das Zusammenspiel verschiedener Materialien sollen Licht- und Schatteneffekte entstehen,
- die Innenwände der Klassenräume sollen farbig gestaltet werden,
- auch eine Dachterrasse ist vorgesehen, sie ist so ausgelegt, dass eine spätere Erweiterung möglich ist.

Die Schulkonferenz drückt die Meinung der Eltern über den Entwurf wie folgt aus:

*„Das lichte Treppenhaus mit der Eingangshalle als Herzstück des Gebäudes, als kommunikativer Raum, die Gestaltung des Verwaltungstraktes und die geschlossene Einheit der Naturwissenschaften erfüllen unsere Wünsche sowohl hinsichtlich Transparenz und Offenheit als auch der Funktionalität im gleichen Maße“
(Zeitung ?).*

Dieser Schulbau unterscheidet sich gravierend vom Schulbau einer Waldorfschule. Der Planungsprozess findet nur zwischen dem Architekturbüro, dem Schulleiter, dem Schulamt und Vertretern der Stadt Leverkusen statt. Die Eltern, das Lehrerkollegium und die Schüler sind von diesem Prozess ausgeschlossen. Zwar hat sich das Architekturbüro Gedanken um die Schüler gemacht, für welche die Schule ja gebaut wird, doch erscheint uns der funktionelle Gedanke zu überwiegen.

Trotzdem zeigt dieser Schulbau, dass es Architekten und vor allem dass es Städte bzw. Kommunen gibt, die etwas Neues wagen und nicht nur den Bau einer neuen Einkaufsgalerie in den Vordergrund stellen.

11.3.2 Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (EGG)

Im Jahr 1993 wurde ein eingeschränkter internationaler Wettbewerb zur Errichtung eines neuen Schulkomplexes für die EGG ausgeschrieben.

In Zusammenarbeit der westfälischen Landeskirche, der IBA (Internationale Bauausstellung) Emscher Park und der Stadt Gelsenkirchen entstand der Gedanke zur Erstellung einer multikulturellen Stadtteilschule im Gelsenkirchner Stadtteil Bismarck. 30 Prozent Arbeitslosigkeit und 30 Prozent Ausländeranteil prägten den Stadtteil Gelsenkirchen-Bismarck, der durch die Stilllegung des Bergwerkes Consolidation in einen sozial schwierige Lage gebracht wurde.

Das Architekturbüro PLUS+, mit dem Architekten PETER HÜBNER, gewann den Wettbewerb und bekam somit den Auftrag zur Planung und Bebauung der EGG. Der Vorschlag, eine Schule in Form und Gestaltung eines kleinen Dorfes mit einer Beteiligung der Schüler sowohl am Entwurf, als auch am Bau der Schule, zu planen, gefiel den Entscheidungsträger am besten.

Die Kosten für den Bau konnten von einer ursprünglichen Summe von 60 Millionen DM auf 45 Millionen reduziert werden.

Nachdem das Architekturbüro PLUS+ den Auftrag für die Schule bekam, folgten mehrere Jahre der intensiven Planung mit Lehrern, mit dem Schulleiter Prof. Dr. Rainer Winkel, mit den Schülern, mit Handwerkern, mit den Bauherren der evangelischen Schule in Westfalen e.v. Fritz Sundermeier und Robert Schwager, mit dem Prof. Karl Ganser vom IBA Emscher Park, um nur die wichtigsten zu nennen. Selbst der damalige Ministerpräsident, Johannes Rau setzte sich für die Durchführung dieses einmaligen Projektes ein (vgl. Plus+ 2000).

Die Grundsteinlegung erfolgte schließlich am 27.10.1997. Etwas mehr als zwei Jahre später, am 14.01.2000 übernahm der Schulleiter Rainer Winkel feierlich die Schlüssel vom Architekten PETER HÜBNER.

11.3.2.1 Beschreibung der Schule

Die Schule ist wie ein Dorf aufgebaut. Das Foto (Abbildung 37); welches die Schule ein halbes Jahr vor der Schlüsselübergabe zeigt, lässt diesen Dorfcharakter schon erahnen.

Abb. 33 (siehe linke Seite)

Es gibt ein Kino (Laborräume) eine Apotheke (Chemieräume), ein Atelier (Kunstbereich) sowie ein Wirtshaus (die Mensa) als auch ein Rathaus (Verwaltungsgebäude). Zur räumlichen Verdeutlichung haben wir einen Lageplan und Grundriss der Schule abgebildet.

Lageplan der GSS

Abb. 34

Jeweils ein Architekt oder eine Architektin entwarf ein Gebäude. Die Unterschiedlichkeit und die Einzigartigkeit der einzelnen Gebäude sind bewusst eingeplant.

Den zentralen Bereich des Schulkomplexes bildet die Dorfstraße (überdachter Schulweg). Seitlich angrenzend liegen die verschiedenen „Reihenhäuser“ (Klassenhäuser), siehe auch Abbildung (Lageplan ?).

Zum jetzigen Zeitpunkt existieren drei Klassenhäuser, in denen jeweils ein Jahrgang mit fünf Parallelklassen untergebracht sind. Die Schüler behalten über ihre gesamte Schullaufbahn ihren jeweiligen Klassenraum (im Gegensatz zu den Waldorfschulen, siehe Kapitel 16.1). In den nächsten fünf Jahren soll jedes Jahr ein neues „Reihenhaus“ dazukommen.

Im Rahmen des Projektunterrichtes planen und bauen (an Modellen und am Original!) die Schüler unter der Anleitung eines Architekten des Architekturbüros PLUS+ ein neues Schulhaus.

Holzmodell eines Schulhauses

Abb. 35

An mehreren Bildern wird die außergewöhnliche Form und die farbliche Gestaltung der Schule sichtbar.

Abb. 36 a/b/c (siehe linke Seite)

Ein zentraler Aspekt der Schule ist ihre ökologische Ausrichtung. Das Energiekonzept der Schule verfolgt das Ziel einer Minimierung folgender Aspekte: den Einsatz fossiler Brennstoffe, der Investitionskosten für die technische Gebäudeausrüstung, einer eventuellen Kühllast, der Transmissions- und Lüftungsverluste bei gleichzeitiger Optimierung des thermischen und visuellen Komforts und des Energie- und Materialeinsatzes.

Diese Ziele sollen über die Nutzung von natürlichen Wärmequellen, wie z.B. die Sonne und natürliche Kältequellen, wie z.B. das Erdreich oder die Nachtluft, erreicht werden (vgl. HÜBNER - FORSTER - HÜBNER 2000, S.50).

Kühlung und Erwärmung erfolgt durch die Ausnutzung der natürlichen Energiequellen, die durch eine ausgeklügelte Architektur sinnvoll und effektiv genutzt werden können (Beispiel Turnhalle und Schulstraße).

Abbildung Turnhalle

Abb. 37

11.3.2.2 Die EGG in Bezug zum 10-Punkteplan

Die Schule ist in ein schwieriges Sozialgefüge der Stadt Gelsenkirchen eingebettet. Bewusst versucht die Schule den dort wohnenden Kindern und Familien ein Gebäude zu präsentieren, mit dem sich sowohl die Schüler als auch die Eltern identifizieren können. Diese Schule versteht sich als Stadtteilschule, mit dem Anspruch Eltern und Bewohner des Stadtteils in die Schule mit ein beziehen. So stehen z.B. in der Schule verschiedene Räumlichkeiten zur regionalen Stadtteilpolitik zur Verfügung.

Die unter Punkt vier des 10-Punkteplans geforderten ganzheitlichen Aspekte werden, laut Schulleiter Rainer Winkel, durch die Miteinbeziehung des Stadtteils, die Mitarbeit der Eltern, die Berücksichtigung schwieriger Familiensituationen in der pädagogischen Ausrichtung der Schule, die Integration ausländischer Kinder und dem Bekennen zu einer aktiven Erziehung, berücksichtigt (vgl. WINKEL 2001).

Auch die unter Punkt fünf angesprochene Phalanx zwischen den Schülern, den Lehrern, den Architekten, der Stadt usw. sehen wir in der EGG vorbildlich umgesetzt (z.B. die Einbeziehung der Schüler in Planung und Bau der Schule).

Die EGG ist eine Schule die weiterhin im Bau und in der Veränderung steht. Ihre Gebäude sind durch die unterschiedliche Planung verschiedener Architekten nicht einheitlich konstruiert und auch das Unperfekte und Fehlerbehaftete in der Planung und dem Bau, ist bewusst gewollt. So entspricht die Schule auch den Punkt drei des 10-Punkteplans.

Der ganze Schulkomplex setzt durch seine Architektur, durch seine Materialauswahl und seiner Farbgestaltung und vor allem durch seine ökologische Ausrichtung, die auch vorbildlich in die Tat umgesetzt wurde, außergewöhnliche Akzente im Schulbau.

Wir sehen in dieser Schule die Berücksichtigung aller von uns gestellten Forderungen des 10-Punkteplans!

Die EGG ist in unseren Augen ein perfektes Beispiel für die Umsetzung unserer, in Bezug auf die pädagogische Architektur geforderten Aspekte. Um so beeindruckender erscheint uns diese Umsetzung, da sich die Schule in einem Gelsenkirchener Stadtteil befindet, welcher durch große strukturelle und soziale Probleme (resultierend aus dem Zusammenbruch der Montanindustrie) gekennzeichnet ist. Durch die Zusammenarbeit von Architekten, Schülern, Eltern, Lehrern, der Stadt, dem Land etc. und dem Mut des Schulleiters, REINER WINKEL und dem Architekten PETER HÜBNER sich von althergebrachten, traditionellen Schulbausichtweisen und pädagogischen Handlungen zu trennen, ist es gelungen eine Schule zu erbauen die durch ihre Symbiose zwischen Architektur und Pädagogik besticht.

Während einer Führung von Herrn Winkel durch die Schule, an der wir teilnahmen, wurden von ihm drei Aspekte besonders hervorgehoben. Zu einem sprach er von der „Identifikation durch Partizipation“ (WINKEL, 2001). Diese Identifikation der

Schüler mit der Schule, zeigt sich besonders in dem nicht vorhanden sein von Graffiti oder andere Formen des Vandalismus gegenüber dem Schulgebäude.

Der Zweite zentrale Aspekt beinhaltet die ökologische Ausrichtung der Schule. Sowohl in der Architektur (z.B. keine Klimaanlage, ökologische Baustoffe) als auch in der täglichen pädagogischen Arbeit (z.B. Lernen wie man Energie einsparen kann) steht der ökologische Gedanke im Vordergrund.

Als Dritten und letzten Aspekt sprach Herr WINKEL die Öffnung der Schule zum Stadtteil Gelsenkirchen-Bismarck an, die Schule als Stadtteilschule.

Ein paar interessante Details, die Herr WINKEL in Bezug zur Architektur der Schule ansprach, wollen wir noch folgend hinzufügen:

Ein sehr schönes Beispiel, welches zeigt, dass sich Gedanken über die Wirkung von Farben gemacht worden sind ist die farbliche Gestaltung der Kapelle. Dieser religiöse Raum, der sowohl von evangelischen, katholischen als auch islamischen SchülerInnen benutzt wird, ist grün gestrichen worden. Der Hintergedanke - Grün ist die Farbe des Islams.

Weiter erwähnte Herr WINKEL die außergewöhnlich Beziehung zwischen den Schülern und dem Architekten PETER HÜBNER. Immer wenn Herr HÜBNER die Schule besucht um mit den Kindern, Lehrern und dem Schulleiter, Herrn WINKEL weiter an der Planung für die kommenden Schulhäuser zu arbeiten und zu diskutieren, „*schreien die Kinder immer Peter, Peter, Peter!*“ (WINKEL, 2001). Gerade aufgrund der Partizipation der Schüler am Planungs- und Bauprozess zusammen mit dem Architekturbüro PLUS+ entwickelte sich diese einzigartige Verbindung zwischen der Architektur aus Sichtweise des Architekten PETER HÜBNER, aus Sichtweise der Schüler und aus der Sichtweise der Pädagogen (Lehrer und Schulleiter).

In dieser Schule sehen wir eine Vorbildliche Umsetzung des Begriffes, pädagogische Architektur. Ökologie, Ästhetik, Funktionalität und Pädagogik stehen in dieser Schule in einem perfekten Einklang.

Den Mut und die Kraft aufzuwenden eine Schule zu planen zu bauen oder auch zu renovieren, die die Pädagogik und die Architektur in einer so gelungenen Art verbindet, wie wir es an der evangelischen Gesamtschule in

Gelsenkirchen-Bismarck erleben konnten, würden wir uns für viele andere Schulen, die noch geplant werden oder zur Renovierung anstehen, wünschen!

11.3.2.3 „Fels“ - eine Besonderheit der EGG

Die Schule ruht auf vier Säulen und versteht sich als „*ein Haus des Lebens und Lernens*“ (WINKEL 1999, S.14). Hinter den vier Säulen stehen die Begriffe der Familienschule, der Erziehungsschule, der Lebensschule und der Stadtteilschule. Wenn die Anfangsbuchstaben zusammen genommen werden, entsteht das Wort **Fels**.

Dieser „**Fels**“ soll als Schutz und Widerstand gegenüber „*manchem neumodischen Unsinn oder traditioneller Gewohnheit*“ (WINKEL 1999, S.14) dienen .

Die EGG versucht verlorene bzw. gestörte Familiensituationen aufzugreifen und bietet als Ausgleich eine Schule die eine Art Ersatzfamilie sein soll. Dies wird zu einem durch ein Lehrertandem, bestehen aus einer Lehrerin und einem Lehrer, die ihre Klasse sechs Jahre unterrichten versucht zu vermitteln als auch in der pädagogischen Ausrichtung der Schule. Die Schule wird zu einer Familienschule.

Weiter versteht sich die EGG auch als eine Erziehungsschule. Sie will sich den erzieherischen Fragen stellen und nicht vor ihnen kapitulieren. Verloren gegangene Werte sollen vermittelt werden. Die Erziehung an der EGG versteht sich „*aus einem evangelischen Glauben heraus, aber nicht für diesen Glauben*“ (WINKEL, Rede 27.09.2001), In der Schule werden sowohl der evangelische, der katholische als auch der islamische Religionsunterricht angeboten.

Der Dritte Buchstabe des Wortes FELS steht für die Lebens- Erfahrungsschule. Projektunterricht wird als bevorzugtes Medium für den Unterricht verwendet. In ihm sollen die Schüler möglichst viele Lernerfahrungen an praktischen Handeln erlernen.

Die vierte und außergewöhnlichste Ausrichtung der Schule, besteht im Konzept der Stadtteilschule. „*Das Stichwort lautet hier community education: Der Stadtteil wird zum Lernort und die Schule ein Teil des Stadtteils*“ (WINKEL, 1999, S.14).

Die Schule stellt verschiedene Räumlichkeiten für Eltern, Gruppen (z.B. anonyme Alkoholiker) und städtische Institutionen zur Verfügung. Einmalig ist auch das Projekt verschiedener Patenschaft für einzelne Gebäude. So wurde von der Schule ein Kooperationsvertrag mit dem Fußballverein Schalke 04 geschlossen: Die Schule stellt dem Verein einmal in der Woche seine Dreifachturnhalle zur Verfügung, im Ausgleich stellt der Verein zweimal in der Woche Trainer vom Trainerstab dem Unterricht der Schule zur Verfügung (manchmal kommt auch der ein oder andere Fußballprofi mit in die Schule). Andere Gebäude wie die Bibliothek besitzen ebenfalls Kooperationsverträge mit anderen Einrichtungen oder Vereinen.

12. Fünfundzwanzig „pädagogisch wertvolle“ Schulneubauten im internationalen Vergleich

Die hier ausgewertete Erhebung stützt sich nicht auf unsere eigenen Feldforschungen, sondern greift zurück auf eine Veröffentlichung von WALTER KRONER aus dem Jahre 1994 („*Architektur für Kinder*“). In seinem Buch, stellt der Autor Schulen und Kindertagestätten (KITAs) unterschiedlichster architektonischer Ausprägungen vor und lässt dabei in knappen Texten SchülerInnen, LehrerInnen, Architekten und anderweitig mit dem jeweiligen Bau verbundene Menschen zu Wort kommen. Dieses ohnehin schon knappe aber äußerst informative Werk haben wir in Form einer Matrix abermals komprimiert und dem Ganzen somit in eine übersichtliche und vergleichbare Struktur gebracht (es sei darauf hingewiesen, dass wir aus Zeitgründen nicht alle Institutionen des Buches in die Matrix haben einfließen lassen; fünf oder sechs Gebäude ließen wir außen vor!).

Auch wenn die Daten, auf deren Grundlage diese Übersicht erstellt wurde, nicht von uns stammen, so erscheinen uns doch die Schlüsse, die sich aus der von uns erarbeiteten und empirisch nutzbar gemachten Darstellung als geradezu maßgeschneidert für unsere Arbeit. Zum einen zeichnet sich die Matrix dadurch aus, dass sie generell Auskunft darüber gibt, welche Orte, Gegenstände oder sonstigen architektonischen Besonderheiten vor allem bei Kindern aber teilweise auch bei

Erwachsenen auf besondere Zuneigung bzw. Ablehnung stoßen. Zum anderen kann man in dieser Übersicht aber auch einfach eine schöne Sammlung an Ideen sehen, die sich die verschiedenen Architekten zum Thema gemacht haben. Was aus letzterem ganz klar ersichtlich wird, ist die Vielfalt an Überlegungen, Materialien, Methoden und Formen mit der auf die individuellen Erfordernisse der unterschiedlichen Standorte eingegangen wurde.

Somit werden wir auf den folgenden fünf Seiten unsere Matrix zunächst einmal präsentieren, um sie dann im Anschluss auf signifikante Merkmale hin zu untersuchen und auch die ein oder andere Idee hervorheben, die wir von der Architektenseite her besonders ansprechend fanden.

12.1 Matrix

siehe folgende Seiten!

*In der **Internet-Version** aus technischen Gründen als Extra-Anhang ganz am Schluss (Seite 245)!!!*

12.1 Matrix

12.1 Matrix

12.1 Matrix

12.1 Matrix

12.2 Auswertung

Bei der Auswertung der vorliegenden Daten fällt auf, dass hier natürlich nicht alle in unserer Arbeit angesprochenen Aspekte zur Sprache kommen. Aber man muss natürlich bedenken, dass der Autor eine gänzlich andere Herangehensweise für seine Befragungen gewählt haben dürfte, was wahrscheinlich wiederum aus einer unterschiedlichen theoretischen Ausgangslage resultiert. Auch muss bei der Interpretation dieser fremden Arbeit bedacht werden, dass Dinge, die z.B. von Kindern nicht explizit genannt werden, nicht zwangsläufig fehlen müssen (so ist zu vermuten, dass wahrscheinlich etliche der beschriebenen Bauten durchaus gelungene Gartenanlagen besitzen, diese aber in der Befragung durch KRONER keine Rolle spielten).

Trotzdem scheinen sich aber etliche unserer in Punkt 7 zusammengefassten Forderungen als relativ realitätsnah herauszukristallisieren. Wir wollen nun zunächst kurz und bündig versuchen, die Faktoren heraus zuarbeiten, die mit unseren Vorstellungen übereinzustimmen scheinen. Danach werden wir noch den Versuch unternehmen, einige unsere Kritikpunkte, die wir am Bau der Stiftung Rodtegg anzubringen hatten, durch das hier Gesagte zu untermauern.

a) Rückzugsmöglichkeiten: die Ergebnisse, die sich aus der Betrachtung dieses Punktes ergeben, bestätigen in überwältigender Weise eine unserer Hauptforderungen nach Rückzugsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche und deren Recht auf unbeobachtete Freiräume und Privatsphäre. In zwei Drittel aller Einrichtungen gaben die Kinder explizit an, höhlenartige Verstecke und Nischen zu ihren Lieblingsplätzen zu zählen und wie schon oben bemerkt wurde, besteht durchaus die Möglichkeit, dass dieser Wert mit einem anderen Befragungsschwerpunkt noch höher liegen könnte.

Aus dem Studium der Matrix wird ebenfalls ersichtlich, dass es häufig nicht unbedingt notwendig sein muss, solche Plätze bewusst mit pädagogischen Materialien auszustaffieren. Oft reicht schon ein Treppenabsatz oder einige Matzratzen und Decken, um sich daraus ein Versteck zu bauen. Dass in der kindlichen Vorstellung ein solcher ‚primitiver‘ Vorschlag schnell zu einem realen Schiff oder einer finsternen Räuberhöhle werden kann haben wir schon unter Punkt 6.2 deutlich

gemacht. Wichtig ist dabei vor allem, dass solche ‚Eigenmächtigkeiten‘ der Kinder auch zugelassen und nicht als vermeintliche Unordnung oder Chaos unterbunden werden.

Das heißt allerdings nicht, dass die bewusste Bereitstellung solcher Räume oder Ecken nicht notwendig ist. Vielmehr scheinen die vielen Türmchen, Ebenen und für Erwachsene teilweise überhaupt nicht zugänglichen Bereiche mit großer Begeisterung angenommen zu werden. Vor allem die architektonischen Elemente Turm und Galerie scheinen sich von planerischer Seite her äußerster Beliebtheit zu erfreuen und werden von den Kindern offenbar mit Begeisterung angenommen. Daraus wird, auch durch die Vielzahl an Einrichtungen, die diese beiden Formen aufweisen, ersichtlich, dass Schulbauten und ähnliche Gebäude auch mit gewissen Extras ausgestattet sein können, ohne dem Diktat der reinen Funktionalität gehorchen zu müssen.

Den schlagenden Beweis für das Bedürfnis der Kinder nach Freizonen erbringen allerdings die beiden Gebäude, deren Planung diese Problematik allem Anschein nach nicht ausreichend berücksichtigte: hier forderten die Kinder ausdrücklich die Schaffung von mehr Winkeln, Ecken und Verstecken... .

b) Unsere Forderung nach einem zumindest teilweise provisorischen Charakter von Gebäuden, in denen pädagogische Prozesse provoziert werden sollen, wird insofern entsprochen, als eine nicht unerhebliche Anzahl der vorgestellten Objekte erkennen lassen, das den Kindern entweder vom architektonischem oder zumindest vom konzeptionellen Ansatz her, diesbezügliche Möglichkeiten geboten werden.

So passen z.B. obige Matratzenlandschaften genauso in dieses Konzept wie die Aussage eines Architekten (Zeile 13.), der den Kindern keine fertigen Spiele präsentieren, sondern ihnen vielmehr die Möglichkeit eröffnen will, diese selbst zu entdecken bzw. eigene, neue Spielformen zu erfinden. An anderer Stelle wird betont, dass Architektur nicht per se Atmosphäre schafft (Zeile 3), sondern erst durch seine Nutzer und ansprechende Materialien eine solche erhält (Diese Einschätzung korrespondiert gleichsam mit unsere Einschätzung der Gegebenheiten in Rodtegg, Kapitel 10). In diesem Geiste konstruierte auch der Architekt des Kindergartens in Sindelfingen (Zeile 9) ‚seinen‘ Bau und überließ die Gestaltung von Wänden den Kindern, die sich an ihnen kreativ austoben dürfen. Aber auch so einfache Maßnahmen wie die Möglichkeit, Spielsachen bis zum nächsten Tag

stehen lassen zu dürfen (Zeile 5) und somit geduldetes ‚Chaos‘ zuzulassen gehören in diese Kategorie.

Der Architekt der KITA Frankfurt-Sossenheim (Zeile 17) bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, dass das Gebäude nicht Objekt sondern Subjekt sei, anhand dessen Kinder erfahren sollen, dass ihre Umwelt nicht gottgegeben, sondern gestalt- und veränderbar sei.

c) Als drittes großes Strukturelement konnten wir einen Bereich herausarbeiten, in dem weitestgehend solche Elemente zu entdecken sind, die unserer Forderung entgegenkommen, dass Körper und Geist durch eine Vielzahl an Stimulationen, Materialien und Umweltreizen herauszufordern sind und sich Schulen und ähnliche Bauten durch eine individuelle Gestaltung von der normalen ‚Einheitsumwelt‘ abheben sollten.

Der Maßgabe einer individuellen äußeren Erscheinung wird beinahe von jeder der 25 Bauten entsprochen. Ein Blick in das Buch von KRONER genügt, um sich davon zu überzeugen.

Was die einzelnen Materialien und Maßnahmen betrifft, wollen wir hier mit einer einfachen Aufzählung vorlieb nehmen und sie zunächst für sich sprechen lassen:

Interessante Decken (Zeile 6) / vielerlei Spiegel (4) / runde Fenster (6) / natürliche Materialien (6) / ein Wasserspielraum (6) / Brücken (3, 7, 16, 17) / Türme (4, 8, 9, 18) / Blumen, Pflanzen (6+9) / differenzierte Beleuchtung durch unterschiedliche Fenster (8) / Farbe soll Neugierde wecken und Besucher begrüßen (8) / Fenster bis zum Boden (10) / Glasdecke macht die Elemente transparent (Schnee, Regen, Sturm etc. (9) / großer Teppich, der als Schiff genutzt wird (11) / das große Fenster mit Aussicht entwickelte sich zum täglichen Sammelplatz (11) / Glashaus mit viel Vegetation, feuchter Luft und anderem Klima als in den restlichen Räumen (15) / Bodenbeläge rau, glatt, spiegelnd, stumpf, warm, kalt (15) / sichtbare Installationen vermitteln Zusammenhänge: Solaranlage auf dem Dach → Leitungen → Steckdose (16) / Licht von oben (9+18) / tragende Teile durch Farbe hervorgehoben und nicht versteckt (Lerneffekt) (18) / Linoleum, Kork, Parkett als Bodenbeläge (18) / eigene Pflanzenzucht (21) / runder Grundriss (22) / schlangenförmige Flure, unregelmäßige Räume (23) / schiefe und krumme Dächer (23) / altes Schloss mit modernem Glaskuppeldach (24) / Galerie (2, 13, 6, 18) / auch im Winter und bei

Regen nutzbarer Sandspielplatz (9) / Dorfcharakter des zentralen Foyers (10) / das gesamte Haus in Form eines Schiffes konzipiert (11)

Die wesentliche Schlussfolgerung, die wir aus dieser Aufzählung ziehen können, ist die Tatsache, dass es gar nicht so sehr darauf anzukommen scheint, unbedingt alle hier aufgelisteten Elemente in einem Gebäude verbauen zu müssen, um allen kindlichen Ansprüchen zu genügen. Keine der genannten Einrichtungen ist mit der gesamten ‚Produktpalette‘ ausgestattet und trotzdem vermittelt - bis auf wenige Ausnahmen - jede einzelne eine angenehme Atmosphäre und den Eindruck, eine individuelle Lösung für den jeweiligen Standort gefunden zu haben (natürlich können wir hier nur auf der Grundlage des Buches urteilen!).

Was in den Aussagen der Kinder mehr als deutlich wird ist die Erkenntnis, dass sie, egal wie unterschiedlich die einzelnen Bauten auch sind, die jeweiligen architektonischen oder pädagogischen Besonderheiten durchaus realisieren und auch honorieren, was von uns als Zeichen dafür gewertet wird, wie wichtig eine gewissenhafte Beschäftigung mit pädagogischen Elementen in der Architektur zu sein scheint.

d) In Bezug auf das Thema Farben fällt auf, dass bei den befragten Kindern so etwas wie ein generelles Verlangen nach Farbigkeit zu bestehen scheint. Dabei scheint es zweitrangig, welche Farben im Einzelfall gewählt wurden. Vielmehr ist eine allgemeine Begeisterung für alles Bunte (1, 4, 6, 8, 12, 17, 18) zu verzeichnen, was wiederum darauf schließen lässt, dass komplizierte oder ausgeklügelte Farbtheorien nicht immer notwendig sein müssen, um Kindern eine angenehme Atmosphäre zu bieten.

e) Auch zeichnen sich einige Gebäude dadurch aus, dass sie versuchen durch die Schaffung unterschiedlicher Ebenen in einem Raum (4, 5, 8, 15,18) unterschiedliche Perspektiven erfahrbar zu machen und somit Wahrnehmungsprozesse anzustoßen. Dies spielt auch bei denjenigen Bauten eine Rolle, die versuchen, durch altersstufengemäße Maßstäbe in Raumhöhe oder Mobiliar ähnliche Prozesse in Gang zu setzen (2, 5, 6, 8).

f) Zwei weitere Aspekte, auf die verstärkt Wert gelegt wird, betreffen die Bereitstellung eines kommunikativen Ortes bzw. einer zentralen Versammlungshalle (2, 6, 9, 10, 18, 19) und die Möglichkeit, in besonderen Räumen schlicht und einfach schlafen zu können.

Ohne hier noch einmal in allen Einzelheiten auf unsere Kritikpunkte an der Stiftung Rodtegg eingehen zu wollen sehen wir uns nach der Beschäftigung mit dieser Matrix in vielen Punkten in unserer Analyse bestätigt.

Vor allem das unter Punkt b) Gesagte entspricht in fast allen Punkten dem, was auch schon in Kapitel 10 vor allem zu Herrn Schärli und seinem Bau gesagt wurde. Als einzelnes Beispiel sei hier noch einmal der Architekt der KITA in Frankfurt-Griessheim angeführt, dessen Intention als Architekt ganz klar dahin geht, Kindern eine weitestgehende Gestaltungsfreiheit zu gewährleisten. Dass dies nicht zwangsläufig in das von Herrn Schärli befürchtete Chaos münden muss, zeigen nicht nur die Fotos der KITA-Griessheim, sondern auch all die anderen vorgestellten Objekte, die ihren Nutzern ähnliche Freiheiten zugestehen.

12.3 Fazit

Resümierend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse, die aus der Interpretation unserer Matrix ersichtlich werden, sich eigentlich nahtlos in das einfügen was wir in Teil B dieser Arbeit bereits gesagt haben (natürlich bezieht sich dies lediglich auf die Aspekte des theoretischen Kapitels, die mit dem hier Geschriebenen in Relation stehen).

Selbst wenn KRONERs Buch ausschließlich die architektonische Crème de la Crème der frühen 90er Jahre repräsentieren sollte und auch heute noch pädagogische Einrichtungen errichtet werden, die sich durch ein geringeres Maß an planerischer Sorgfalt auszeichnen, so gibt dieser Überblick doch Anlass zu der Hoffnung, dass zumindest bei einigen Planern und Architekten ein Umdenken stattgefunden zu haben scheint.

Sicherlich ließen sich bei einer gewissenhaften Untersuchung in jeder der beschriebenen Schulen Mängel und Fehler aufspüren. So fiel uns zum Beispiel auf, dass bei sieben Neubauten zwar Pädagogen (und in einem Falle sogar Eltern) an der

Planung beteiligt waren, aber offensichtlich nicht darauf Wert gelegt wurde, auch den Kindern Gehör zu schenken.

Generell scheint man hier jedoch auf einem Weg zu sein, der nicht gänzlich in die falsche Richtung weist, sondern einen wahren Quantensprung zu dem darstellt, was in den 70ern aber auch noch in den 80er Jahren fabriziert wurde.

13. Die Problematik des Schulbaus aus Sicht der Verwaltung

Um unserer Forderung nach einer möglichst breit gefächerten Herangehensweise an den Forschungsgegenstand weitestgehend gerecht zu werden, soll zu guter Letzt auch ein Vertreter der administrativen Seite zu Worte kommen. Zu diesem Zweck führten wir im Bauamt der Stadt Köln ein Interview mit Herrn Schmitz, seines Zeichens Baudezernent und gelernter Architekt.

Dieses sehr aufschlussreiche Gespräch mit Herrn Schmitz, der sich freundlicherweise viel Zeit für uns nahm, ist ebenfalls im Anhang nachzulesen.

Besonders in Bezug auf das abschließende Fazit unserer Arbeit messen wir diesem Interview eine nicht zu unterschätzende Rolle bei. Zwar haben wir uns bemüht, die Analyse der hieraus gewonnenen Erkenntnisse möglichst kurz zu halten, sind uns aber trotzdem der Tatsache bewusst, dass es sich hierbei schließlich um diejenige Instanz handelt, die letztendlich eine Schlüsselposition im Schulbau inne hat. Zumindest gilt dies für den Bereich der öffentlichen, sprich staatlichen Schulen, die die Schullandschaft, momentan noch uneingeschränkt dominieren.

13.1 Ergebnisse des Interviews

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass man mittlerweile auch seitens der Behörden erkannt zu haben scheint, dass sich die in Kapitel 1.2.1 beschriebenen architektonischen Auswüchse der 60er, 70er aber teilweise auch noch der 80er Jahre nicht bewährt haben und für eine menschenwürdige Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen nicht geeignet sind. Entsprechend dieser Einsicht werden nach den Aussagen von Herrn Schmitz auch keine solchen Schulen mehr gebaut.

Das Dilemma besteht nun allerdings darin, dass es trotzdem keinerlei nennenswerte Neubauaktivitäten zu geben scheint. Somit ist das Problem zwar erkannt, an der weiterhin bestehenden schulischen Realität riesiger Gesamtschulkomplexe mit Kunstlicht und Lüftungsanlagen ändert sich dadurch jedoch recht wenig. Als geradezu grotesk sehen wir es sogar an, erfahren zu müssen, dass die Gesamtschule Köln-Chorweiler beispielsweise unter Denkmalschutz steht und somit noch nicht einmal grundlegend verändert werden darf. An eine Umgestaltung durch die Schüler, wie sie von uns wiederholt gefordert wurde, ist also in keinster Weise zu denken, da ja durch den Denkmalstatus selbst der Stadt die Hände gebunden sind. Hier stellt sich durchaus die Frage mit welcher Legitimation die Verwaltung solche folgenreichen Schritte einleitet und die Betroffenen somit jeglicher Handlungsmöglichkeiten beraubt. Die Äußerung von Herrn Schmitz, der Konservator sei durchaus bereit, vorsichtige Eingriffe vornehmen zu lassen, sollte in die Sanierung des Hauses investiert werden, spricht eigentlich Bände. Wie wir in Teil B der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet haben dürften, kann es im Falle einer solchen ‚Bausünde‘ nicht mit *„vorsichtigen Eingriffen“* getan sein... .

Von dieser vielleicht extremsten Form nicht schülergerechter Schulbauweise im Raum Köln aber wieder zurück zu der ‚normalen‘ Bausubstanz, die, wie wir oben schon erwähnt haben, auch auf absehbare Zeit Heimstatt für den aller größten Teil der Schülerinnen und Schüler sein wird. Denn der Trend geht laut Herrn Schmitz eindeutig in Richtung Sanierung und Erweiterung der bestehenden Bauten. Dabei stehen meist technische Aspekte wie die Auswechslung von veralteten Einzelglasfenstern, Wärmedämmung, Erneuerung alter Heizsysteme oder die Umsetzung neuester Brandschutzverordnungen im Vordergrund.

Wo, unter anderem bedingt durch das Abklingen des Pillenknicks, ein Bedarf an zusätzlichem Schulraum besteht, ist in der Regel eine Erweiterung der alten Schulen

durch Anbauten vorgesehen. Dabei wird sich architektonisch vor allem an den jeweiligen Gebäuden orientiert und im Einzelfall also auch mal ein teureres Baumaterial verwendet (so z.B. Ziegelstein, was von Herrn Schmitz eher als kostenintensiv in der Konstruktion bezeichnet wird). Natürliche Materialien wie Holz kommen dagegen nur sehr spärlich zum Einsatz. Unser Einwand, dass sich durch den Einsatz vermeintlich teurerer Materialien langfristig auch Kosten sparen ließen, da sie durch Wärme und Natürlichkeit viel weniger Zerstörungswut und Vandalismus provozieren, scheint sich bislang nicht in der Realität niederschlagen. Aber zumindest wird ein Zusammenhang von ästhetischer Gestaltung und daraus resultierender Abnahme von Zerstörungen auch von Vertretern der Baubehörde realisiert, was für die Zukunft Anlass zur Hoffnung gibt.

Einen ähnlichen Nutzen spricht Herr Schmitz auch einer Kooperation zwischen Architekten, Schule und Behörde schon während der Planung zu.

Offensichtlich werden solche Maßnahmen bereits aktiv in die Tat umgesetzt und das mit scheinbar recht gutem Erfolg. Das Problem besteht unserer Einschätzung nach nun aber darin, dass es der Behörde letztendlich an dem notwendigen Maß an Mut oder Spontaneität fehlt, um die hier gemachten positiven Erfahrungen aus eigenem Antrieb heraus auch in Projekten zur Anwendung zu bringen, wo sie nicht von den Schulen explizit eingefordert werden. D.h. also: grundsätzlich sieht man von Seiten der Stadt durchaus die Notwendigkeit zur Veränderung und steht neuen Herangehensweisen aufgeschlossen gegenüber, aber die Initialzündung für Innovationen muss immer noch von außen an die Behörde herangetragen werden.

Deutlich wird diese Haltung gleichermaßen bei unserer Frage, warum es denn nicht möglich sei, z.B. die - auch von Herrn Schmitz bestätigten - Vorteile einer Waldorfarchitektur in konventionellen Schulen ebenfalls zum Einsatz zu bringen: man ist ohne weiteres bereit solche Schulen zu bauen aber eben nur, wenn der Bauherr ein konkretes Konzept vorlegt - andernfalls wird nach dem standardisierten Muster vorgegangen. Das Argument von Herrn Schmitz, solche Maßnahmen ließen sich nur innerhalb eines entsprechenden Gesamtkonzeptes realisieren, können wir nur teilweise akzeptieren. Natürlich spielt die Einbettung in ein schlüssiges Konzept eine wichtige Rolle, aber ein Klassenraum, der von zwei Seiten von natürlichem Licht erhellt wird, dürfte auch außerhalb einer Montessori- oder Waldorfschule als angenehmer empfunden werden als ein neonlichtdurchfluteter Raum ohne Fenster.

Ganz offensichtlich tut man sich schwer damit, eindeutig als erfolgreich erkannte Muster - individuell zugeschnitten - auch in den ‚normalen‘ Schulbau zu transferieren. Bei dieser zögerlichen Haltung dürfte allerdings auch noch ein anderer Grund eine Rolle spielen: nämlich die finanziellen Mittel, die der Stadt für Baumaßnahmen im Schulsektor zur Verfügung stehen (Herr Schmitz spricht von Milliardenbeträgen, die alleine für die Grundsanierung der bestehenden Bauten notwendig sein!). Somit steht zu befürchten, dass auf absehbare Zeit keine allzu bedeutenden ‚Experimente‘ im Bereich der Schul(neu)bauten zu erwarten sein dürften. Zumindest muss dies für den Bereich Köln angenommen werden, und dürfte bei einem Blick auf die Haushalte anderer Kommunen auch für andere Regionen gelten.

Außerdem wurden wir durch Herrn Schmitz auch in unserer Ansicht bestätigt, dass die momentane Gesetzeslage bezüglich Pausenaufsicht und Unfallverhütung in hohem Maße mit dafür verantwortlich ist, dass viele innovative Ideen durch sinnlose Vorschriften oder Angst vor Regressansprüchen schon im Keim erstickt werden bzw. nur in gestutzter Form zu realisieren sind. Dazu Herr Schmitz:

“Sagen wir mal so: so lange also die Haftungsfragen so geregelt sind, dass der Schulträger für jeden auch noch so schusseligen Unfall verantwortlich ist, dann reagiert das System halt sofort mit Unfallverhütungsvorschriften, wo sie dann noch nicht mal n'en Rosenstock pflanzen dürfen, weil da ja Dornen dran sind. Geschweige denn, dass sie irgendwo 'ne Spiellandschaft bauen können, wo man da mal vielleicht mal n'en Meter runter springen muss oder darf oder kann.“
(Anhang, S. XIX)

Weiterhin spricht er in diesem Zusammenhang von „*beinahe entmündigenden Vorschriften*“ (Anhang, S. XIX) und führt an, dass es etwa in England überhaupt kein Problem sei, auch mal ein beispielbares Kunstwerk zu installieren, welches z.B. die bei uns übliche Sprunghöhe von 50 cm überschreitet.

Im Verbund mit unseren bisherigen diesbezüglichen Ergebnissen (siehe Punkt 9.4 sowie 10.7) wird also immer deutlicher, dass eine Abkehr von unseren gewohnten Sicherheitsstandards zwingend notwendig ist.

13.2 Fazit

Eigentlich waren wir von dem Verlauf unseres Gespräches mit Herrn Schmitz durchaus positiv überrascht, da die Behörde in dessen Aussagen einen relativ fortschrittlichen Geist erkennen lässt und auch offen für neue Ideen zu sein scheint. Auf der anderen Seite mussten wir aber auch konstatieren, dass ein solches Bauamt trotz alledem offenbar immer noch mit den Widrigkeiten einer relativ schwerfälligen Behördenstruktur und -mentalität zu kämpfen hat. Von daher hegen wir die Befürchtung, dass, auch unter Berücksichtigung der erwähnten Haushaltslage, der Brückenschlag zwischen fortschrittlichem Denken und bürokratischer Behabigkeit zwar bereits erfolgt, das ‚rettende Ufer‘ aber noch lange nicht erreicht ist.

Zwar lassen sich immer wieder löbliche Einzelfälle wie die neu errichtete Schule in Blumenberg (Köln) oder der grandiose Neubau der Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck finden, doch darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Gros der Schülerinnen und Schüler auch künftig mit den selben Widrigkeiten zu kämpfen haben wird, wie schon Generationen vor ihnen.

Die einzig sinnvolle Konsequenz, die sich in unseren Augen aus dieser Prognose ergibt, ist die Aufforderung an LehrerInnen und Schülerschaft, für eine selbstbestimmte Schule und deren autonome Umgestaltung vehement einzutreten. Gerade in Zeiten leerer Kassen muss das alternative Potential, welches in den ‚Opfern‘ der angespannten Haushaltslagen schlummert, zum Vorschein gebracht und innovativ gefördert werden. Dass dem, außer bürokratischen Hindernissen, eigentlich nichts im Wege stehen muss, zeigt nicht nur die Hundertwasser Schule in Wittenberg. Auch die unter Punkt 3.1.1 angedeuteten Möglichkeiten der Partizipation verweisen auf Konzepte, die auch ohne Millionenbeträge und jahrelange Prüfungsverfahren in der Lage sind, gestalterisch tätig zu werden.

14. Zusammenfassung

Will man das auf den vorangegangenen 200 Seiten Gesagte resümierend zusammenfassen, so bietet sich auch bei diesem Vorhaben an, die Arbeit in ihrer Zweiteilung zu betrachten. Die wesentlichen Erkenntnisse des theoretischen Teils wurden bereits unter Punkt 7 im 10-Punkteplan zusammengetragen. Dieser gilt für uns auch an dieser Stelle als eines der zentralen Ergebnisse der Studie. Sicherlich wäre es Aufgabe einer umfassenderen Untersuchung, die praktische Relevanz aller zehn Punkte noch eingehender zu untersuchen, aber wir sind der Meinung, dass es uns durchaus gelungen ist, diese durch unsere Feldforschungen und deren Auswertung zu untermauern und auch eine wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Punkte untereinander aufzuzeigen.

Einer der Punkte, die wir als wesentliche Erkenntnis haben extrahieren können, ist die einfache Tatsache, dass sich etwas grundlegend ändern muss. Der Zustand der allermeisten Schulgebäude in der Bundesrepublik ist nicht gerade dazu angetan, den Kindern und Jugendlichen die Heimstatt und die Geborgenheit zu offerieren, die diese nach unserer gesamtgesellschaftlichen Analyse (siehe auch Punkt 3 und 15) immer dringender benötigen. Dabei liegt es auf der Hand, dass schlicht und einfach kein Geld vorhanden zu sein scheint, um diesem Missstand bundesweit durch humane Neubauten zu begegnen. Gerade aus diesem Grunde – und dies ist unser zweites wichtiges Ergebnis – ist es dringend notwendig, den Schulen und somit auch den SchülerInnen eine umfassende Autonomie zuzubilligen, um mit Phantasie und Schöpferkraft wenigstens die vorhandene Bausubstanz menschengerecht umgestalten zu können. Dass dies natürlich weit über den rein architektonischen Aspekt hinausgeht und gehen muss, dürften wir deutlich gemacht haben: zum einen können Gebäude auch durch einfache Mittel ein ästhetischeres Antlitz erhalten und zum anderen bieten solche Maßnahmen eine Fülle von Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu erlernen, Selbstvertrauen aufzubauen und Stadtteilarbeit zu leisten.

Dies geht natürlich einher mit unserer Forderung nach Reduzierung entmündigender und praxisferner Bauvorschriften und ist ohne eine entsprechende Gesetzesänderung wahrscheinlich nicht in dem Maße möglich, wie wir es als ‚pädagogisch sinnvoll‘ herausgearbeitet haben. Dass dies ohne weiteres zu realisieren ist und nicht zwangsläufig zu einer steigenden Unfallstatistik führen muss, zeigen die erwähnten Regelungen im europäischen Ausland.

Natürlich stellen die vielen ‚kleinen‘ Ergebnisse wie z.B. der Verlangen nach Rückzugsmöglichkeiten oder die Notwendigkeit einer organischen Beleuchtung und der Einbeziehung von Schüler- und Lehrerschaft in Planung und Gestaltung ebenso wesentliche Resultate unserer Forschung dar. Allerdings dürften deren Herleitungen im Text für sich sprechen und müssen hier nicht noch einmal in allen Einzelheiten wiederholt werden. Nichtsdestoweniger dienen sie als Grundlage und Voraussetzung für das, was hier auf der Metaebene gesagt wird.

Es gibt, wie wir gezeigt haben, durchaus Anlass zur Hoffnung und wirklich ermutigende Projekte, die versuchen, gänzlich neue Wege zu gehen. Selbst auf der administrativen Ebene scheinen Umdenkprozesse im Gange zu sein. So plant z.B. das Land NRW ein Modellprojekt „Selbständige Schule“, welches ausgewählte Schulen vorsichtig ‚in die Freiheit‘ entlassen soll.

Hier deutet sich aber wieder einmal eine Bestätigung der alten Weisheit ‚Die Mühlen der Bürokratie mahlen langsam‘ an, was sich für uns zunehmend als eines der größten Hindernisse herauskristallisiert. Bedenkt man, dass der Versuch auf sechs Jahre angelegt ist, kann man sich ausrechnen, wann die Gesellschaft die Früchte einer solchen – irgend wann vielleicht einmal flächendeckend installierten – Politik wirklich ernten kann... .

Deshalb sehen wir es als unumgängliche Pflicht moderner Pädagogen, Schulleiter und Eltern an, verstärkt zivilen Druck – vielleicht mit dem Mittel *Umgestaltung von Schulen* als Wegbereiter oder Initialfunke – auf Behörden und Entscheidungsträger auszuüben, um die bereits eingeleitete Entwicklung zügiger voranzutreiben, als dies bislang geschieht.

15. Ausblick

„Ausschussvorsitzender Dr. Alfred Kuhlmann (CDU) lehnte dies [sog. Juniorwahlen] für Köln unter anderem mit dem Argument ab, das Üben von Demokratie gehöre in die Familien und nicht in die Schulen. Auf Initiative des Berliner Kulturvereins Kumulus soll durch diese Wahlsimulation die Distanz zwischen Jugend und Politik verringert werden.“ (20 Minuten Köln, 26. Juni 2001)

In der vorliegenden Arbeit ging es darum, diejenigen Faktoren aufzuzeigen, die eine Begründung für die Notwendigkeit einer *Pädagogischen Architektur* liefern können. Dieser abschließende Ausblick hat nun die Aufgabe, das Schlagwort *Pädagogische Architektur* in seinen gesamtgesellschaftlichen Bezug zu setzen und eine möglichst realistische Einschätzung der Machbarkeit der hier aufgeführten Forderungen zu geben.

Das obige Verständnis von Demokratie offenbart das grundlegende Dilemma unserer Gesellschaft und eine der größten Gefahren für unser demokratisches Gefüge: Die gesellschaftliche Realität in den westlichen Industrienationen hat sich in den letzten 30 Jahren radikal verändert und steht nun vor Problemen, die mit den Methoden des „Kleinfamilien-Zeitalters“ der Nachkriegsära und der Wirtschaftswunderjahre nicht mehr zu lösen sind. Wir haben weder eine Vollbeschäftigungsgesellschaft, noch werden wir diese auf absehbare Zeit wieder etablieren können. Der gesamte Arbeitsprozess hat sich massiv verändert und garantiert keinem Menschen mehr eine berechenbare und sorgenfreie Zukunft (auch nicht demjenigen, der einen Arbeitsplatz ‚besitzt‘). Damit einher gehen Desintegrationsphänomene, wie z.B. der Verlust der traditionellen familiären Bindungen, was wiederum dazu führt, dass der gesamte Bildungssektor völlig neu überdacht werden müsste. Was früher vielleicht einmal Aufgabe der Familie war, lässt sich heutzutage von ihr einfach nicht mehr leisten bzw. wird nicht mehr von ihr geleistet.

Das Problem liegt nun darin, dass es trotz alledem eine überwältigende Mehrheit an Entscheidungsträgern, Politikern und Beamten gibt, die offensichtlich noch immer im Denken der 50er und 60er Jahre verhaftet sind. Dies ist sicherlich nicht nur ein

Problem der oben zitierten Partei - auch viele ‚Linke‘ können oder wollen nicht von liebgewonnenen Stereotypen und Erklärungsmustern lassen und gerade dies ist mehr als alarmierend. Offenbart sich doch hier ein Bild unserer Gesellschaft, in der nicht nur die konservativ-traditionelle Fraktion die Augen vor einer globalisierten Wirklichkeit verschließt. Auch vermeintlich progressive Kreise scheinen nicht in der Lage zu sein, zeitgemäße und flexible Lösungen zu präsentieren, die genügend Spielraum lassen für Unwägbarkeiten, die in einer multikulturellen, pluralisierten und individualisierten Gesellschaft unvermeidlich sind.

Aus diesem Grund stehen wir auf dem Standpunkt, dass es eines gesamtgesellschaftlichen Umdenkens bedarf, um den aktuellen Problemen mit adäquaten Mitteln der Jetzt-Zeit begegnen zu können. Wo Politik und Verwaltung versagen, muss der mündige Bürger sein Schicksal eben selbst und verantwortungsbewusst in die Hand nehmen. Partizipation und der Aufbau lokaler demokratischer Strukturen stellen dabei einen unverzichtbaren Bestandteil dar. Der Bürger muss erkennen lernen, dass eigenes Engagement durchaus effektive Resultate zur Folge haben kann und dass dadurch die eigene soziale Situation sowie das persönliche Wohlbefinden in hohem Maße verbessert werden können. Die Gründe für die allgemeine Politikverdrossenheit kann nämlich nicht nur in der bösen Globalisierung und der daraus resultierenden Hilflosigkeit des Einzelnen gesehen werden. Vielmehr dürften sicherlich auch Faktoren wie vermeintliche Besitzstandwahrung und so etwas wie ein kollektives Phlegma eine Rolle spielen.

Ein solches Umdenken kann allerdings nur erfolgen, wenn die Grundlagen hierfür schon frühzeitig gelegt werden. Damit der oder die Einzelne aber überhaupt in der Lage ist einen solchen Schritt zu wagen, muss er zunächst zu sich selbst finden und eine integrierte, selbständige Persönlichkeit aufbauen, die sich durch die Fähigkeit zur Reflexion, zur Differenzierung und den Erwerb sozialer Kompetenzen auszeichnet.

Auf Grund der Tatsache, dass die Familie als Institution offenbar kaum noch in der Lage ist, all diese Aufgaben zu erfüllen, fällt der Schule eine immer größere Verantwortung zu. Wie wir in der vorliegenden Arbeit haben deutlich machen können, gehört dazu aber wesentlich mehr, als eine bloße Bereitstellung von Räumen. Wenn Kindern und Jugendliche schon durch das bloße Äußere desjenigen Ortes abgeschreckt werden, der ihnen nach obiger Einschätzung besonderen Halt

und Orientierung geben soll, bzw., wenn dieser Ort sich nicht wesentlich von der restlichen erdrückenden Realität unterscheidet, dann kann man wohl kaum erwarten, dass es zu einer übermäßigen emotionalen Bindung oder gar einer Identifikation mit dieser Einrichtung kommt (Abgesehen davon leidet ja auch der Lern'erfolg' im Sinne von klassischem Faktenwissen unter einer als negativ und bedrohlich empfundenen Atmosphäre).

Deshalb erachten wir eine ansprechende Ästhetik gerade im Bereich des Schulbaus als ungeheuer wichtig.

Natürlich wäre es naiv zu glauben, man könne jetzt alle Schulgebäude abreißen und an deren Stelle neue, menschengerechte Ideallösungen konstruieren. Dazu wurde uns die politische und finanzielle Realität durch das Interview mit Herrn Schmitz in Kapitel 13 nur allzu deutlich vor Augen geführt.

Es wäre aber auch defätistisch und wahrscheinlich allzu bequem, einfach zu resignieren und die Dinge ihren Lauf nehmen zu lassen. Gerade wenn man davon ausgeht, dass dem Bürger im Allgemeinen und Schulen im Speziellen, ein wesentlich höheres Maß an Autonomie und Eigeninitiative zugestanden werden muss, bieten sich gerade in der ästhetischen Umgestaltung von alten Schulen ungeahnte Möglichkeiten, bürgerschaftliches Engagement und demokratische Umgangsformen zu lernen.

Natürlich ist ein perfekt durchdachtes ‚Gesamtkunstwerk‘ wie die Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck wahrscheinlich das Optimum der bundesrepublikanischen Schullandschaft und es wäre wünschenswert, allen Kindern die dortigen Möglichkeiten bieten zu können. Aber vielleicht geht es ja in erster Linie auch gar nicht darum, alles neu und perfekt zu gestalten. Gerade der Prozess der Umgestaltung an sich und das Wissen, auch in einer globalisierten Welt, persönliche Akzente setzen zu können, dürfte für Schülerinnen und Schüler ebenso bedeutsam sein. Von daher kann auch schon das Bemalen einer Wand oder das Aufhängen eines Vorhangs dazu beitragen, ein neues Verständnis von Schule und Gesellschaft in die Köpfe zu tragen.

Wenn es uns gelingt Bildung nicht mehr als reine Ausbildung zu begreifen, besteht die Möglichkeit, dass aus einem anfänglich unbedeutenden Stück Vorhangstoff ein neues gesellschaftliches Gewand geschneidert werden kann.

“Whatever you do will be insignificant, but it is very important that you do it.”
Mahatma Gandhi

Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich (Hrg.):** „*Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*“, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2000
- Becker, Gertraut:** „*Kinder und Lehrer im Schulraum*“, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1968
- Beckert, S / Mechel, F.P. / Lamprecht, H.-D.:** „*Gesundes Wohnen*“, Düsseldorf 1986
- Besele, Sylvie:** „*Pausenlust statt Schulhoffrust – Management kindgerechter Geländegestaltung*“, Borgmann Verlag, Dortmund 1999
- Bollnow, O.F.:** „*Mensch und Raum*“, Stuttgart 1963
- Brassard á, W.:** „*Zukunft Lerner*“, Baltmannsweiler 1998
- Bromme, R. & Rambow, R.:** „*Man sieht nur was man weiß...*“ in ‚Der Architekt 8/95‘
- Budde, Ferdinand & Theil, Hans Wolfram:** „*Schulen – Handbuch für die Planung und Durchführung von Schulbauten*“, Verlag Callwey, München 1969
- Day, Ch.:** „*Bauen für die Seele. Architektur im Einklang mit Mensch und Natur*“, Staufen bei Freiburg 1996
- Dreesmann, Helmut:** „*Unterrichtsklima*“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1982
- Dreier, A. / Kucharz, D. / Ramseger, J. / Sörensen, B.:** „*Grundschulen planen, bauen, neu gestalten – Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten*“, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main 1999
- Eckert, Carmen:** „*Bewegungsraum Schule*“, Borgmann Verlag, Dortmund 1999
- Elschenbroich, Donata:** „*Weltwissen der Siebenjährigen – Wie Kinder die Welt entdecken können*“, Verlag Antje Kunstmann, München 2001
- Eugster, Samuel:** „*Lebensraum Schule – Eine Dokumentation über das Gestalten von Schulhäusern*“, LenoZ Verlag, Basel 1977
- Fasolo, W. / Sonntag, E. / Winkler, H.:** „*Bau- und Raumakustik*“, Berlin 1987
- Feuser, G. & Meyer, H.:** „*Integrativer Unterricht in der Schule*“, Jarick und Oberbiel Verlag, Solms 1987
- Forster, J.:** „*Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchung zum Lebensumfeld ‚Schulbau‘*“, Berlin 2000

Friederici, A / Weissendorn, J. / Lewandowski, C. / Stralka, R.: „Über den Einfluss perzeptueller Defizite auf den Erwerb von Raumausdrücken“, in ‚Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie Band XXIII Heft 1‘, 1991

Frieling, Heinrich: „Gesetz der Farbe“, Göttingen 1990

Fuhrmann, Peter: „Menschen und Häuser – zur Wirkung von Architektur auf den Menschen“, in *Deutsche Bauzeitschrift* 9/93

Geiger, Gisela & Sandvoss, Ilse-Marie: „Räumliche Bedingungen für den Unterricht der 5-7-Jähriger“, Forum Verlag 1974

Harselm, M.: „Schulbau als sozialer Prozess - Wirkung des Bauens in der Schulgemeinschaft“, Stuttgart 1996

Heller, E.: „Wie Farben wirken“, Hamburg 1989

Henting, Hartmut von: „Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule“ in ‚Unsere Schule ist ein Haus des Lernens‘ (Thurn, S. / Tilmann, K.J., Hrsg.), Rohwoltz Verlag, Hamburg 1997

Hissenkämper, Markus (Hrsg.): „Hundertwasser Schule – Lutherstadt Wittenberg“, Förderverein „Hundertwasser“, [ohne Angabe des Erscheinungsjahres!]

Hugo Kükelhaus Gesellschaft: „H. Kükelhaus in der Architektur: Bauen für die Sinne – Dokumentation eines Symposions, 13. Juni 1997“, Druckverlag Kettler, 1998

Hundertwasser, Friedensreich [unklare Autorenschaft!]: „Das Hundertwasserhaus“, Wien 1985

Hübner, Peter: in: Zeitschrift Mensch und Architektur, Amsterdam 1999

Igelmann, Rudolf: „Entfremdeter Raum und Schule“, Roderer Verlag, Regensburg 1989

Jordan, H.: „Räume die Kraft schaffen“, Freiburg i.B. 1997

Karman, Peter: „Die Wahrnehmung von baulich-räumlicher Umwelt bei Kindern“, Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1986

Keitel, G.: „Farbe in Schulbauten. Grundlegendes zur Farbgestaltung in der Architektur“, in: ‚Erziehungskunst - Monatszeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners‘, Stuttgart 1996

Kleine de, P.: „Wie entsteht die Farbe im Menschen? Zum jüngsten Stand der Forschung“, in: *Mensch+Architektur*, Amsterdam 2000

Kleinau-Metzler, D.: „Die Zukunft der Waldorfschule“, Reinbach bei Hamburg 2000

Klockhaus, Ruth & Habermann-Morbey, Brigitte: „Psychologie des Schulvandalismus“, Verlag für Psychologie, Göttingen 1986

Köckenberger, Helmut: „Bewegtes Lernen“, Borgmann Verlag, Dortmund 1997

- Krämer, Karl (Hrsg.):** „*Progressive Schule*“ in *aw – architekturwettbewerbe*, Karl Krämer Verlag, Stuttgart/Bern 1971
- Kroner, Walter:** „*Architektur für Kinder / Architecture for children*“, Karl Krämer Verlag, Stuttgart und Zürich 1994
- Krüger, Rudolf:** „*Klassenräume für Schüler und Lehrer*“, Westermann Verlag, Braunschweig 1987
- Kükelhaus, Hugo:** „*Unmenschliche Architektur – Von der Tierfabrik zur Lernanstalt*“, Gaia Verlag, Köln 1973
- Kükelhaus, Hugo:** „*Fassen Fühlen Bilden – Organerfahrung im Umgang mit Phänomenen*“, Gaia Verlag, Köln 1978
- Kükelhaus, Hugo:** „*Organismus und Technik - Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung*“, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main, Juni 1993
- Kükelhaus, Hugo:** „*Hören und sehen in Tätigkeit*“, Klett und Balmer Verlag, Zug 1986
- Lamnaek, Siegfried:** „*Qualitative Sozialforschung – Band 2 Methoden und Techniken*“, Beltz Verlag, Weinheim 1995
- Liedloff, Jean:** „*Suche nach dem verlorenen Glück – gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit*“, Verlag C.H. Beck, München 1980
- Mahlke, Wolfgang & Schwarte Norbert:** „*Raum für Kinder*“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997
- Mahlke, W. & Schwarte, N.:** „*Wohnen als Lebenshilfe – Ein Arbeitsbuch zur Wohnfeldgestaltung in der Behindertenhilfe*“, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1985
- Mehrabian, Albert:** „*Räume des Alltags – oder wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt*“, Campus Verlag, Frankfurt a.M. 1978
- Mitter, Wolfgang:** „*Bildung und Erziehung – Themenheft: Pädagogik und Architektur*“, Böhlau Verlag, Köln 1994
- Meyer-Bohe, Walter:** „*Bauen für alte und behinderte Menschen*“, Bauverlag, Wiesbaden und Berlin 1992
- Mollenhauer, K.:** „*Vergessene Zusammenhänge - Über Kultur und Erziehung*“, München 1983
- Moser, Heinz:** „*Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*“, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 1997
- Münch, Jürgen:** „*Hugo Kükelhaus in der Architektur: Bauen für die Sinne*“ Soest 1998

- Newiger, Christoph & Wenzel, Jörg:** *„Senioren- und behindertengerecht bauen, umbauen und wohnen“*, Compact Verlag, München 1998
- Nix-Pauleit, S.:** *„Beurteilung der Kölner Waldorfschule“*, in: *Kölner Architekturpreis 2000 für die Waldorfschule Köln*
- Noak, Marleen:** *„Der Schulraum als Pädagogikum – Zur Relevanz des Lernortes für das Lerner“*, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1996
- Pearson, D.:** *„Naturarchitektur“*, Basel 1995
- Plus+ Bauplanung GmbH:** *„Zur Einweihung der evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen Bismark“*, Dettingen / Erms 2000
- Pracht, K.:** *„Licht plus Raumgestaltung“*, Heidelberg 1994
- „Propeller“:** Schülerzeitung des Martin-Luther-Gymnasiums, Eigenverlag, Wittenberg 3/2001
- Raab, Rex:** *„Die Waldorfschule baut – 60 Jahre Architektur der Waldorfschulen“*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1982
- Rambow, R. & Bromme, R.:** *„Implicit psychological concepts in architects´ knowledge – How large is a large room?“*, in *Learning and Instruction*, Special Issue 4/95
- Rambow, R. & Rambow, H.:** *„Wieso, weshalb, warum? Wer nicht fragt bleibt dumm.“* in *Der Architekt* 7/96, S. 435-437
- Ree van der, P.:** *„Organisches Bauen. Der Bauimpuls Rudolf Steiners und die organische Architektur im 20. Jahrhundert“*, Amsterdam 2000
- Reiß, Gunter (Hrsg.):** *„Schule und Stadt – Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche“*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1995
- Rehle, Cornelia:** *„Raum als kategoriale Bedingung des Lernens“*, Europäischer V1erlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. 1998
- Rittelmeyer, Christian:** *„Schulbauten positiv gestalten – Wie Schüler Farben und Formen erleben“*, Bauverlag, Wiesbaden und Berlin 1994
- Schärli, Otto:** *„Begegnungen mit Hugo Kükelhaus“*, Mayer Verlag, Stuttgart; Berlin 2001
- Schilling, Johannes:** *„Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik“*, Neuwied; Kriftel; Berlin 1993
- Schilling, Johannes:** *„Anthropologie“*, Neu-Wied / Kriftel 2000
- Schmuck, F.:** *„Farbe und Architektur 2“*, München 1999
- Schricker, Rudolf:** *„Raumzauber – Entwerfen oder ‚...wie die Dinge entstehen‘“*, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1999

Seyfert, W.: *„Der Klassenraum in Entwicklung - Architektur und Kollegium auf der Suche nach altersstufengemäßen Raumformen“*, in: *„Erziehungskunst. Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners“*, Stuttgart, 1996

Sommer, Anette: *„Architektensprache – Nutzersprache – Dolmetscher in der Planung“*, in *„Wolkenkuckucksheim – internationale Zeitung für Theorie der Architektur Heft 2“*, 11/97

Steiner, Herbert: *„Gemeinsam gestalten“*, Borgmann Verlag, Dortmund 1992

Steiner Herbert: *„Integration und Raum – Konzepte der Raumgestaltung für integrative Schulen“*, Borgmann Verlag, Dortmund 1999

Stemshorn, Axel (Hrsg.): *„Barrierefrei bauen für Behinderte und Betagte“*, Verlagsanstalt Alexander Koch, Leinfelden-Echterdingen 1999

Witt, Christine: *„Platz da! Für mehr Lebens-Raum in der Schule“*, Examensarbeit, Eigenverlag, Köln 1995

Winkelvoss, W.: *„Architektur und Raum - Sehen und sichtbar machen“*, Stuttgart; Berlin; Mainz 1985

Internetseiten:

Ökostation Butzbach. Dokumentation zum ersten ökologischen Schulgebäude Deutschlands. In: www.tsb.wetterau.de/ust/neh/neh.htm (12.06.01)

Kohlbauer, M: Mein „Komplex“ Schule. Raumerfahrung als pädagogischer Aspekt. In: Internetseite: www.isr-ooe.gv.at/schulbau/symposium05.htm (04.06.01)

Winkler: Bewegte Schule: www.nibis.ni.schule.de (25.06.01)

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Fotografie der Autoren (Fassadenschmuck am MLG in Wittenberg)
- Abb.2: Die 6 Dimensionen aus: SCHILLING 2000, S. 250
- Abb. 3: Zusammenhang der 6 Dimensionen aus: SCHILLING 2000, S. 251
- Abb. 4: Zeichnung der Autoren (in Anlehnung an STEINER 1999, S.96)
- Abb. 5: Fotografie der Autoren
- Abb. 6: Darstellung der Versuchsergebnisse aus: RITTELMEYER 1994, S. 26
- Abb. 7: Fotografie aus: RITTELMEYER 1994, S. 55
- Abb. 8: Fotografie der Autoren
- Abb. 9: Turnhalle Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck aus: Plus+ 2000, s.67
- Abb. 10: Harmonische Farbzusammenstellung aus: BECKERT/MECHEL 1986, S. 332
- Abb. 11: Disharmonische Farbzusammenstellung aus: BECKERT/MECHEL 1986, S. 332
- Abb. 12: Foto aus: BECKERT/MECHEL 1986
- Abb. 13: Die Farbskala von Rudolf Steiner aus: RAAB 1982, S. 211
- Abb. 14: Fotografie der Autoren
- Abb. 15: Kükelhaus-Zeichnungen aus: MÜNCH 1989, S.55
- Abb. 16: Kopie aus MAHLKE/SCHWARTE 1997, S.63
- Abb. 17: Fotografie der Autoren
- Abb. 18: Fotografie der Autoren
- Abb. 19: Fotografie der Autoren
- Abb. 20: Fotografie der Autoren
- Abb. 21: Fotografie der Autoren
- Abb. 22: Fotografie der Autoren
- Abb. 23: Fotografie der Autoren
- Abb. 24: Fotografie der Autoren
- Abb.24a/b/c: Wandschmuck im MLG Wittenberg - Fotografie der Autoren
- Abb. 25: Fotografie der Autoren
- Abb. 26: Fotografie der Autoren
- Abb. 27: Fotografie der Autoren
- Abb. 28: Fotografie der Autoren
- Abb. 29: Fotografie der Autoren
- Abb. 30: Fotografie der Autoren
- Abb. 31a/b: Fotografie der Autoren
- Abb. 32: Fotografie der Autoren
- Abb. 33: Luftbild der Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (EGG) aus: Plus+ 2000, S.53
- Abb. 34: Lageplan der EGG aus: Plus+ 2000, S.37
- Abb. 35: Holzmodell eines Schulhauses aus: HÜBNER 2001 (ohne Seitenangabe)
- Abb. 36a/b/c: mehrere Fotos der EGG aus: HÜBNER 2001 (ohne Seitenangabe)

Abb. 37: Skizze der Turnhalle der EGG aus: HÜBNER 2001 (keine Seitenangabe) Anhang

1.) Interviews im Martin Luther Gymnasium Wittenberg

a) Interview mit dem Direktor Herrn Sandau:

[Herr Sandau sprach fast ausschließlich aus eigenem Antrieb heraus, deshalb sind im Folgenden auch relativ wenige Fragen explizit zu sehen]

Es war ein schwieriger Weg hierher zu diesem Ergebnis und es gab auch eine Menge Anfeindungen. Neid hat sicherlich eine Rolle gespielt.

Das Projekt ist entstanden aus Schülerüberlegungen heraus. Etwa Ende '92 gab es die Überlegung; „Was könnte man mit dieser Schule machen?“ Es war so'n ganz normaler Plattenbau. Wenn sie hier mal aus dem Fenster schauen, dann wissen sie was ich meine und da war halt überhaupt nichts vom Thema „Meine Schule“. Es war eine Schule wie hunderte andere in der ehemaligen DDR und die Schüler hatten die Idee, die Schule etwas phantasievoller zu gestalten. Phantasie spielt ja oftmals in den Schülerwünschen eine gr. Rolle. Ja, phantasievoll dahingehend, dass sie sich ihre Schule rund, bunt, mit dem Schwimmbad auf dem Dach und ökologisch grün gewünscht haben und wenn man rund, bunt und ökol. grün sieht, ist der Schritt zu Hundertwasser ja eigentlich nicht mehr weit. Und der kam mehr oder weniger zufällig in's Gespräch und dann gab es im April '93 die erste Kontaktaufnahme. Die Schüler haben ihm geschrieben – Hundertwasser/Wien war die ganze Anschrift! Es gab dann überraschend schnell eine Zusage, ich bin im Dez. '93 persönlich mit ihm zusammengetroffen, das war mehr oder weniger Zufall. Eigentlich hat die Entwicklung immer wieder eine Kette von glücklichen Zufällen begleitet. Ich bin ihm also begegnet, wir haben mehrere Stunden geschwätzt über das Projekt und ja er war einverstanden. Und die andere Frage war die: wenn er es machen würde, was würde es an Honorar kosten? Aber er hatte mir schon damals zugesagt, dass er es honorarfrei machen würde. Aber die Finanzierungsfrage ist schon berechtigt. Das war eigentlich auch der Knackpunkt an der ganzen Sache. Der Prozess hat dann noch mal 2 Jahre gedauert, dann gab es wieder einen glücklichen Zufall: die EXPO in Deutschland hatte den Korrespondenzstandort in Sachsen-Anhalt erklärt und die Landesregierung war natürlich im Zugzwang, attraktive Expo-Projekte vorhalten zu können. Es ist uns gelungen das Vorhaben hier zu einem möglichen EXPO-Projekt machen zu können und damit waren dann natürlich auch Finanzierungsmöglichkeiten freigelegt und na ja, so steht sie halt hier die Schule.

Also dieses Objekt hat so wie's jetzt hier steht inklusive neuer Unterrichtsausstattungen, neuer Unterrichtsräume, Fachunterrichtsräume, 6fach-Unterrichtsräume und vieler anderer attraktiver Sachen 10,5 Mio. Mark gekostet. Das ist also 'ne komplette Sanierung. In diesen 10,5 Mio. Mark sind nicht enthalten die Sponsorenleistungen. Ich kenne Vergleichszahlen von der Sanierung anderer

Gymnasien mit gleichen Größenordnungen, die etwa bei 20 Mio. liegen. Also es ist mit Sicherheit nicht wahnsinnig teuer geworden.

„Wie haben Sie es geschafft Sponsoren zu finden, ohne dass die Schule jetzt mit Werbetafeln übersät ist?“

Es sind gerade zwei Wände im Entstehen, da wird ein grünes Klassenzimmer entstehen und eine dieser Wände wird dann auch die Sponsoren benennen und im Untergeschoss ist der Förderverein und da hängt auch ne Tafel und dort sind die Sponsoren auch benannt. Letztendlich finden die sich auch schon wieder. Viele Firmen haben auch versucht, ihre Referenzmappen mit diesem Objekt auszugestalten.

Wie hat sich der Umbau auf den Unterricht ausgewirkt?

Wir waren zwei Jahre ausgelagert als Schule. Wir waren vom Herbst '97 bis zum Mai '99 auf fünf verschiedene Standorte in der Stadt Wittenberg verteilt. Das war natürlich ein sehr schwieriges Unterrichten. Aber ich muss meinen Kollegen an dieser Stelle wirklich ein großes Kompliment machen, sie waren gerne bereit, sich diesen Strapazen, diesen Anstrengungen zu unterwerfen. Es hat für die Schüler, ich denke, sehr verträglich funktioniert.

Und das was ich vorhin sagte ist das oder ein wichtiges pädagogisches Ergebnis: die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule. Sie haben sich vorhin in der Schule umgeschaut, vielleicht ist es ihnen aufgefallen, dass es erstaunlich sauber ist, auch auf den Toiletten, keine Farbschmierereien, keine Graffiti an den Wänden. Das ist sicherlich auch ein Ergebnis des schwierigen Durchsetzungsprozesses. Die Schüler haben sich engagiert in der Phase als es noch nicht fest stand, dass die Schule saniert wird, sie haben Informationsstände betreut, sie haben beim Wittenberger Stadtfest gestanden, sie haben immer wieder gebetsmühlenartig den Vorteil des Projektes erläutert – selbstverständlich nicht alle, man erreicht niemals alle, aber doch wesentliche Teile der Schülerschaft haben sich da engagiert. Und das heißt, dass sie auch von Anfang an um die Schwierigkeiten des Projekts gewusst haben und letztendlich mit dem Endergebnis, mit dem neuen Schulgebäude sehr sorgsam, sehr bewusst umgehen. Das ist ja das, was wir erreichen wollten. Die Schüler sind sich schon bewusst, dass sie an einer einmaligen –Schule sind, sie sind auch bestrebt diese einmalige Schule in einem guten Zustand zu erhalten – sie identifizieren sich halt mit ihrer Schule. Das ist denke ich der wertvollste Gewinn bei der ganzen Sache.

„Ist ein Unterschied zum Zustand der Schule vorher zu verzeichnen?“

Es gab, so wie in allen Schulen, Graffiti und auch Schmierereien obwohl ich sagen muss nicht überproportional viel. Ich denke das ist ohnehin ein wesentliches Merkmal dieser Schule, dass ein sehr sehr gutes Schulklima herrscht. Ich habe keine Vorfälle von Gewalt an der Schule. Ich hoffe, es bleibt so. Ich weiß, dass es kein Selbstläufer ist, aber ich denke auch, dass es der allgemeinen Situation des bewussten Umgehens mit einander zu verdanken ist. Das war auch schon so vor dem Umbau. Das war schon immer eine der starken Seiten der Schule gewesen. Ich führe es zurück auf den respektvollen Umgang mit einander.

Weil das Schulklima so gut ist gibt es kaum Bedarf der Schülervertretung, regulierend einzugreifen. Das steht ihnen ja auch rechtlich zu aber auf der anderen Seite muss ich die Schülervertretung nicht dazu benutzen, um Sachen durchzusetzen.

„Also es wird auch auf die Anliegen der Schülerschaft eingegangen?“

Ja, wenn man drauf eingeht heißt das ja nicht, dass man ja sagen muss. Wenn das nicht die Meinung anderer ist, dann kann man drüber sprechen. Nur verständnisvolles Umgehen, respektvolles Umgehen sichert auch, dass unliebsame Entscheidungen akzeptiert werden.

„Hatten die Schüler Mitspracherecht beim Umbau?“

Bei der Außengestaltung weniger, da ist er schon der Künstler, der sich wenig reinreden lässt. Da ist er schon sehr dominant gewesen. Aber er hat sich von Anfang an aus der Innengestaltung der Schule herausgehalten, weil ich ihm schon bei unserem ersten Zusammentreffen gesagt habe, „Unsere Schule muss auch nach dem Umbau wieder eine Schule in Deutschland sein und nirgendwo ist die Welt, glaube ich, so reguliert wie in Deutschland. Wenn sie das Hundertwasserhaus in Wien kennen, mit einem Niveauunterschied von teilweise einem Meter oder so im Fußboden, das lässt sich natürlich in einer Schule nicht durchsetzen, und da hat er sich sehr Zeitig von der Frage der Innengestaltung verabschiedet und die Innengestaltung uns überlassen. Und das führt dann dazu, dass Künstler aus Sachsen-Anhalt mit Schülern gemeinsam etwas machen, Schüler separat was machen, wir haben beispielsweise 5 Unterrichtsräume, die von den Schülern auch farblich gestaltet wurden, allerdings weniger unter dem künstlerischen Aspekt, sondern einfach weil sie ein ökologisches Projekt gemacht haben. Sie haben sich mit ökologischen Wandfarben in einem Wochenendseminar beschäftigt und dann noch mal in den Ferien drei Tage lang die Farben aufgebracht. Ich könnte es ganz trivial sagen: es hängt Käse an den Wänden – Kaseifarben ist das Stichwort. Also die Schüler sind schon in die Gestaltung der Schule mit einbezogen. Da hat uns der Hundertwasser auch immer freie Hand gelassen.

„Was hat es mit der Sternwarte auf sich?“

Ja die Schule hat eine Sternwarte. Ich bin selbst Mathematik, Physik und Astronomielehrer [*Astronomie war in der DDR ein reguläres Unterrichtsfach*] und da war es immer ein besonderer Wunsch von mir, diese Frage der Sternwarte zu realisieren. Im ersten und auch im zweiten Entwurf hatte die Schule ursprünglich drei farbige Kuppeln, ... und ich hab´ dann einfach gefragt: „wie wäre es denn, wenn man die Mittlere durch eine Sternwartenkuppel ersetzen würde?“ - das doch auch ein Gestaltungsmerkmal aber mit ´ner Funktion unterlegt, und da gab es überhaupt keine Probleme. Dann haben wir die Sternwartenkuppel eingebaut und aus der „Bausteinaktion“ [?] - also diesen Kunstdruck hat Hundertwasser entwickelt in einer Auflage von hunderttausend Stück (inzwischen alle längst vergriffen) - hat er dann auch 70.000 Mark für den Erwerb eines entsprechenden Fernrohres zur Verfügung gestellt.....

„Wie gestaltet sich der tägliche Unterricht?“

Ich denke schon, dass Frontalunterricht einen dominierenden Anteil ausmacht. Das ist vielleicht auch der Schulform geschuldet ...

„Würde auf ökologische Materialien oder eine ökologische Ausrichtung insgesamt geachtet?“

Ja wir hatten in der ursprünglichen Konzeption noch viel mehr dieser Aspekte drin: Solarzellen, Solaranlage für Strom- und Warmwassergewinnung das war schon vorgesehen. Es war auch eine Regenwasserzisterne vorgesehen aber letzten Endes ist alles ein finanzielles Opfer geworden. Ansonsten waren wir schon bestrebt ein bisschen ökologische, umweltverträgliche Materialien zu verwenden,. Ich habe beispielsweise Wert darauf gelegt, dass Holzfenster verwendet werden, die ursprünglich nicht vorgesehen waren. Wir haben sehr viel Wert gelegt auf Wärmedämmung, ordentliche Dämmmaterialien. Ich denke die Dachbegrünung ist insgesamt ein wichtiger ökologischer und auch klimatischer Aspekt, denn was die Schüler mit einem tränenden Auge feststellen mussten ist die Tatsache, dass es das Wort Hitzefrei für sie nicht mehr gibt.

„Haben sie schon Planungsfehler entdeckt?“

NEIN !

„Gibt es einen Ruheraum?“

Ein Ruheraum in dem Sinne nicht, es gibt aber einen Aufenthaltsraum und einen Raum der Ruhe, in dem die Schüler in Ruhe arbeiten können...

„Gibt es während der Pause Bereiche, die nicht von der aufsichtführenden Person eingesehen werden können?“

Nein die gibt es nicht.... Es gibt aber auch kein Bedürfnis dafür. Das hat auch in der Gestaltung keine Rolle gespielt. Das ist auch so ein Bestandteil, man muss sich gegenseitig vertrauen, man muss Respekt voreinander haben. Und dieses Vertrauen kriegt man dann auch zurück. Man kann alles regulieren, perfekt regulieren und provoziert damit letztendlich bei dem, der nicht reguliert werden will nur die Überlegung: „Wie kann ich dieses perfekt regulierte umgehen?“

„Was verbirgt sich hinter der „Luther-Stube“?“

.... Mir war es wichtig, dass die Schule den Namen Martin-Luther-Gymnasium behält. Die Gefahr war natürlich groß, dass die Schule den Namen Hundertwasser-Schule erhält und fertig. Mir war der Hundertwasser eigentlich ein bisschen zu wenig, weil das Martin-Luther-Gymnasium macht auch die Europa-Schule aus, die europäische Ausrichtung und der Fremdsprachenerwerb, der damit zusammenhängt und auch der ökologische Gedanke ist sehr wichtig und ich halte ihn nach wie vor für sehr entwicklungsbedürftig, es gibt Defizite aber mittlerweile habe ich auch gelernt, alles ein wenig gelassener zu sehen. Es ist ja eigentlich auch schädlich, zu sagen das ist es jetzt, Ende, Schluss, aus. Der Prozess des ganzen ist ja eigentlich auch das Spannende.

„Gäbe es die Möglichkeit, Behinderte zu integrieren?“

Es war mein Wunsch gewesen, die Schule beim Umbau behindertenfreundlicher, mit einem Fahrstuhl, zu gestalten aber auch das ist letztendlich dem Rotstift zum Opfer gefallen.

Besichtigung der Aula mit Herrn Sandau:

....Deswegen habe ich in der ersten Phase schon darum gebeten, mal zu schauen, wie das aussieht, nachträglich hier eine Aula einzubauen. Das Schwierige ist natürlich: das ist Stahlbeton-Skelettbauweise, das heißt vorgegebene Raumzellen. ... [*Herr Sandau erläutert wie es vorher hier aussah*] Sicherlich für andere Schulen auch mal ein interessanter Aspekt, was kann man eigentlich aus dieser Stahlbeton-Skelettbauweise machen?

„Gibt es generell die Tendenz, noch weitere Schule umzubauen?“

Ich glaube weniger. Die Tendenz in Ostdeutschland ist ja die, dass die Schülerzahlen stark zurückgehen und sich in Zukunft in etwa auf einen Wert von 50-60% des Ist-Standes verringern werden.

„Wie viele Schülerinnen und Schüler gibt es an der Schule?“

700

b) Interviews mit SchülerInnen:

[im Folgenden wurden die verschiedenen Aussagen zu den einzelnen Fragen gebündelt gesammelt, die SchülerInnen bleiben anonym.]

„Was hat sich geändert nach dem Umbau?“

- Unterrichtsmaterialien sind jetzt mehr da als vorher. Man hat jetzt bessere Möglichkeiten mit Experimenten oder so.
- Uns ist es eigentlich relativ egal wie es aussieht, wir haben uns jetzt daran gewöhnt.

„Wie habt ihr den Umbau erlebt?“

- Ja wir waren dann auf ´ner anderen Schule, so´ner Realschule und da gab´s dann auch schon Stress mit den anderen, weil die uns als Gymnasiasten nicht so akzeptiert haben und so aber es ging eigentlich.
- Also wir sind froh, dass wir wieder in der Schule drinne sind, es war schon recht stressig mit der ständigen Umzieherei.
- Ja war schon ziemlich stressig, wir sind dann an ne andere Schule geschickt worden und mussten dort zurecht kommen, war nicht so toll.
- Also jetzt wenn ich so in der Schule drinne bin find ich´s eigentlich auch als normal. Es ist jetzt also nicht so, dass ich jeden Tag denke wow: total was besonderes.

Bleibt ihr manchmal länger nach dem Unterricht?

- Nö, eigentlich nicht.
- Ja manchmal machen wir hier unsere Hausaufgaben im Arbeitsraum.

Fühlt ihr euch als gleichberechtigte Menschen hier in der Schule?

- Kommt drauf an bei dem einen ja bei dem anderen nein, manche sind frauenfeindlich und jugendfreundlich. Der Schulleiter ist eigentlich ganz in Ordnung, der setzt sich auch für uns ein.
- Also wir waren ja vorher an der Kollwitz-Schule und da merkt man, dass die Lehrer vielleicht fauler sind oder so und öfter krank sind. Sonst war halt immer dauernd Ausfall an den anderen Schulen.
- Hier gibt´s auch mehr Vertretungsstunden, da lernt man dann auch noch was in den Vertretungsstunden.
- Man kann eigentlich mit jedem Problem zu ihm [Schulleiter] kommen.

Würdet ihr gerne etwas ändern an der Schule?

- Ja mehr praxisbezogen wäre gut. Zu viel Theorie, in den meisten Fächern wird nur der Stoff runter gerasselt und das war´s.
- Eigentlich ist alles da.

- Ja die Lehrer vielleicht aber sonst nix.

- Och na ja ist eigentlich schon bunt genug.

- Ja der Pausenhof könnte noch ´n bisschen grüner werden.

- Vielleicht ´n bisschen mehr Bänke auf ´m Schulhof

- Jetzt von innen her ja. Ne Klimaanlage wär´ nicht schlecht. Wenn die Sonne so draufknallt ist es auf alle Fälle zu heiß.

Seid ihr zufrieden mit dem Umbau?

- Also vom Prinzip her ist es ähnlich wie vorher. Also von innen her setzt sich das Außenbild nicht so um. Ist halt alles neu renoviert und von der Ausstattung her ist es halt super, so computermäßig und so.

- Ja also irgendwie freut man sich immer wieder drauf. Ja weil es ist mal was anderes und nicht so langweilig.

- Ja ist super

- Ja auf jeden Fall sieht´s schöner aus jetzt.

-Ja ist schon super wie das aussieht jetzt.

c) Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern

- Also an uns muss es jetzt liegen, dass die innere Ausgestaltung den Charakter [von Hundertwasser] noch mehr trifft, es ist ja geplant, dass die Etagen den Elementen entsprechend gestaltet werden.

Also Feuer, Wasser, Luft und so weiter. Und da sollen die Künstler aus Sachsen-Anhalt ihre Ideen mit reinbringen.

- Also Ideen sind schon vorhanden für die innere Ausgestaltung aber an der Umsetzung muss noch gearbeitet werden

- ...das hatte also zur Folge, dass während der Umgestaltung der Schule, während der Tatsache, dass das außen so bunt werden würde, auch die Wohngebäude *[ausschließlich Plattenbauten]* ringsum aus ihrem grau herauskamen und einen farbigen Anstrich bekamen. Vorher war's wie in Marzan oder so. Die von den Wohnungsbaugesellschaften haben irgendwie das Bedürfnis gespürt: „Wir müssen jetzt auch was machen!“

- Es wirkt – das ist mein Empfinden – tatsächlich auf die Schüler ein. Wir haben die Schule im Innern nur an ganz wenigen Stellen ein bisschen nachbessern müssen. Wenn man sich dagegen mal andere Schulen ansieht.... Hier nimmt der Schüler die Schule ganz anders an. Dadurch dass hier ja eine Menge Touristen ankommen, ist er unter anderem auch in gewissem Sinne auch Stolz auf die Schule. Er weiß ja inzwischen, das hat sich mittlerweile bei allen Schülern herumgesprochen, das ist eine ganz besondere Schule, die gibt es so nirgendwo anders auf der Welt.

- In der Endphase als es um die Gestaltung der Räume ging, wurden wir natürlich auch gefragt, wie würden Sie's denn gerne haben, wer würde denn gerne die Schüler selbst an der Gestaltung eines Raumes teilhaben lassen. Das ist natürlich eine Form, die auch dazu beiträgt die die Gemeinschaft zusammenschweißt. Und es hat sich auch, was die Hinwendung zur Kultur selbst betrifft, jetzt so'ne Linie entwickelt, die sich immer stärker auf die künstlerisch-schöpferischen Tätigkeiten auswirkt. So haben wir z.B. eine Menge an Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln, und so habe ich z.B. zum ersten Mal in meinem Leben überhaupt an einem Keramikzirkel teilgenommen und dann plötzlich auch Dinge entdeckt bei mir in relativ hohem Alter schon, die ich noch nie wusste.

- *Also dann haben sie selbst auch noch was dazu gelernt!?*

- Aber natürlich. Das ist nicht nur ein Prozess der nur bei den Schülern stattfindet. Und das – weil sie mich gefragt haben warum ich hier immer noch rumlaufe *[er ist schon pensioniert]* – verbindet natürlich auch mit der Schule.

- Wir nehmen ja in der siebenten Klasse immer neue Schüler auf, die dann von anderen Schulen zu uns kommen und die wurden von uns jetzt schon mehrere Jahre hintereinander interviewt in der Schülerzeitung und wir stellen dann jeden namentlich vor. Das ist ja auch schon wieder was besonderes: die Klasse namentlich allen Schülern vorgestellt. Dadurch hebt sich das Wertgefühl. Und dann haben wir die Schüler unter anderem auch gefragt nach Gründen ausgerechnet dieses Gymnasium zu wählen und wir haben sie auch gefragt, wie schätzt ihr das Klima an der Schule ein. Und komischerweise – man zieht ja gerne mal ab über die Lehrer – kam aber sehr viel: nett, freundlich, hilfsbereit, also Vokabeln für Lehrer kamen, die man sonst nicht so oft hat. Das hat auch was mit dem Umzug in die neue Schule was zu tun, das muss ich hier auch mal sagen.

- Also bei uns ist es z.B. nicht so, dass am letzten Schultag nach der 4. Stunde der Wohnwagen des Lehrers auf dem Hof steht und dann ist die Schule für ihn erledigt. Vielleicht noch ein Tag länger bleibt er da, das zeigt, dass er sich doch verbunden fühlt. Wir sitzen dann noch zusammen. Also ich muss sagen, ich habe mich hier immer wohl gefühlt.

- *Also Sie wurden als Lehrerinnen und Lehrer jetzt nicht explizit gefragt, wie der Innenausbau aussehen soll?*

Ja aber vielleicht war's auch eine Möglichkeit den Künstlern hier in Sachsen-Anhalt eine Bestätigung ihres Könnens zu geben. Denn was ich anfangs befürchtet habe war, dass beim Umbau der Schule sehr viele gute aber westdeutsche Firmen beteiligt sein würden, dass also die wirtschaftliche Situation hier sich nicht wesentlich verändert. Aber es war dann letztendlich so, dass man doch darauf geachtet hat, das es Betriebe waren, die aus der Region hier kamen.

- Also unsere Aula sollte ja eigentlich eine Kuppel bekommen aber das wurde dann geopfert. *Stimmt, sie ist so eigentlich ein bisschen zu niedrig.* Ja natürlich auch wegen der Lichtfülle – das ist ja auch ein interessanter Aspekt aber das ist dann halt gestrichen worden, weil die Finanzen etwas höher gewesen wären.

- *Also was uns aufgefallen ist, ist die Tatsache, dass die Gänge teilweise noch ein wenig kahl wirken:* Das hängt jetzt damit zusammen, dass entweder die Initiativen der Schüler gefragt sind aber auch noch Aufträge laufen mit den Künstlern aus der Region. Wird bestimmt noch schöner werden.

2.) Interviews in der Stiftung Rodtegg für Körperbehinderte

a) Interview mit der Schulleiterin, Frau Dr. Beatrice Kronenberg

[*Sie erläutert uns das Modell der Schulanlage*] Das hier ist das Schulgebäude und dort ist der Wohntrakt. Heute ist das nicht mehr so, wir haben nur noch zwei Wohngruppen [*vorher waren es sechs*].

Die Kinder machen ganz lange Wege heutzutage. Sie fahren also oft stunden lang durch die Gegend, sag ich jetzt mal, weil die Einstellung hat sich geändert. Die Eltern möchten die Kinder zu Hause haben – Heim ist nicht gut. In der Zwischenzeit ist es aufgefüllt worden mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Also die gehen heute integriert in die Schule und wenn es dann an die Berufsausbildung oder so geht, dann finden die keine Arbeit und dann kommen sie hierher. Und das sieht man dann an den Räumen, das ist heute nur noch zur Hälfte ein Schulhaus, die Kinder haben da Platz und da hinten ist eine Ausbildungsstätte für junge Erwachsene Behinderte, die machen eine Büroadusbildung, sind auch in der –Buchhaltung tätig oder führen Sekretariate. Das fängt an bei Sportvereinen oder politische Gemeinden, da übernehmen die einfach Schreibarbeiten. Und für die [*Mehrfachbehinderte, die ansonsten keinen –Job finden*] gibt es da oben einen Neubau. Die Wohnen da oben, das sind Wohnstudios für 13 behinderte Erwachsene. ...

Und dies ist die einzige KB-Schule in Luzern?

Ja die ist für die ganze Zentralschweiz zuständig und im Erwachsenenbereich für die gesamte Deutsch-Schweiz.

Wurden die SchülerInnen beim Bau der Schule nach ihren Wünschen befragt?

Ich kann sagen beim Neubau, den überblicke ich ja jetzt, da sind die sehr stark einbezogen worden. Die waren also dabei und haben sehr viel und sehr gut mitdiskutiert. Die wissen's wirklich am besten.

Und wie wurde das dann gemacht?

Wir hatten regelmäßig Sitzungen vorher und dann ist wieder was gebaut worden, also im ständigen Dialog und der Wunsch war, dass es viel heller ist. Das wird ihnen dann Herr Schärli dann erklären, das war dann halt der Zeitgeist weil man in der zweiten Hälfte der 70er Jahre diese wahnsinnig düsteren Bauten hatte, dunkel gebeizt und so und das sollte so den Eindruck von einer Kathedrale erwecken. Das war beabsichtigt, man stelle sich das mal vor!

Hatten Sie Sponsoren?

Ja.

Und wie haben sie die gewonnen?

Anschreiben. Wir haben da ungefähr 600.000 Franken bekommen.

Und das waren dann mittelständische Betriebe oder Großindustrie?

Großindustrie haben wir keine in der Zentral-Schweiz. Wir haben lokal das Geld zusammengetrommelt.

Und gibt es hier in der Schule eine Tafel oder ähnliches, die die Sponsoren erwähnt?

Nein. Völlig uneigennützig, es gibt keine Tafel. Die haben das einfach so gespendet.

In welcher Weise ist denn die Schule jetzt besonders menschengerecht ausgerichtet?

Das wir ihnen der Herr Schärli später noch besser erklären. Es ist sehr auf die 5 Sinne des Menschen ausgerichtet und es sind so die Elemente die den Menschen sehr stark berühren: Feuer, Erde, Wasser, Luft. Der Bau hier in Rodtegg ist sehr menschenzentriert gebaut.

Also was uns jetzt auffällt ist, dass es doch sehr viel Sichtbeton hier gibt!

Ja, das ist eben, sie müssen sich das wirklich zeitlich einordnen. Das wurde zweite Hälfte der 70er Jahre gebaut. Das war ne ganz andere Zeit und ich sag ihnen das mit dem Sichtbeton ist wahnsinnig bequem. Das sieht jetzt seit 20 Jahren gleich aus. Im Neubau da wollten die verputzte Wände, der Bau ist jetzt bald ein Jahr alt, der sieht schon zum Teil schlimm aus [*nach unseren Beobachtungen sieht er immer noch wie geleck, fast ohne jede Spur von Leben*]. Sie sehen hier kann man mit Reißnägeln einfach was an die Wände klatschen [*hier in der Mensa gibt es Holz an den Wänden*], wenn man weiße verputzte Wände hat, geht das nicht. Also es sieht vielleicht nicht so fein aus aber es lässt leben.

Aber das Leben lässt sich doch gar nicht nieder auf dem Beton!

Nein aber ich meine ja jetzt die Backsteine, man sieht ja sehr viele Backstein, das ist sehr benutzerfreundlich. Und das sieht einfach immer gleich aus. Und wir feiern hier immer große Feste (Kirchweih, -Ostern Weihnachten, Schulschluss etc.) ... und da kann man die Wände sehr gut mit einbeziehen. Und oben im Neubau ist das viel schwieriger, da sieht das gleich nicht mehr schön aus, wenn man was an die Wände klatscht.

Und wenn die Kinder jetzt kämen und sagen würden: „Wir wollen den Beton jetzt rot oder blau haben? Ginge das“

Das kann ich so jetzt nicht sagen, das müsste man dann genauer betrachten.

Evaluieren sie die Schule auch ab und zu mal? Befragen sie die Kinder nach ihren Wünschen?

Haben wir gerade hinter uns. Etwa vor einem Monat haben wir die Kinder mit einem langen Fragebogen befragt.

Haben sie da vielleicht eine Kopie für uns?

Das ist Teil eines großen QM-Systems und das ist nicht ganz so einfach, wenn ich da was rausreiße. ... Aber die haben nichts zum Bau gesagt, das ist für die o.k.. Die haben viel zum Essen gesagt und so, also interessant: nichts zum Bau!

Gab es denn auch Fragen zum Bau, weil Kinder haben ja teilweise eine sehr spezielle Wahrnehmung von Räumen? Die analysieren das ja viel weniger, die mag vielleicht mal was stören aber sie wissen nicht genau, was sie stört.

Also explizit war da glaub ich nichts.

Gibt es hier im Gebäude vermehrt ökologische Materialien, also unbehandeltes Holz o.ä.?

Ja da müssen sie auch den Herrn Schärli fragen, aber ich glaube schon, weil er ja auch stark anthroposophisch beeinflusst ist. Es hat ja ziemlich viel Holz, sie sehen ja es hat viel Holz, es hat Klinkersteine, es hat Backsteine, es hat viele natürliche Materialien.

Gibt es hier eine Klimaanlage?

Nein gibt es nicht, ist auch nicht notwendig.

Was ist mit den ganzen Klangkörpern und haptischen Geräten von Kükelhaus? Werden die auch genutzt?

Ja, schon. Sie sind jetzt nicht im besten Zustand, ich muss die mal reparieren lassen. ...

Uns ist jetzt beispielsweise aufgefallen, dass bei einem Gerät der Lichtschalter in 2 m Höhe ist, da kommen die Kinder wahrscheinlich gar nicht dran.

Aber die gehen auch dran wenn kein Licht ist. *[In dieser Ecke ist es stockdunkel]*

Haben sie außer dem Licht noch weitere Planungsfehler, die sie heute nicht mehr so machen würden, entdeckt?

Also das mit dem Wohnheim war vor 20 Jahren so nicht abzusehen, dass das nicht mehr für Kinder sein würde. Für junge Erwachsene hätte man die Räume sicherlich etwas größer gemacht. Für Leute mit großen Rollstühlen sind die etwas klein.

...

Sucht die Schule auch den Kontakt nach außen?

Ja, so oft es geht. Die Leute sind ja relativ stark körperbehindert und sie können nicht so einfach an dem Leben in der Stadt teilnehmen und da machen wir halt so viel wie geht hier. ... Wir machen immer wieder was. ...

Haben sie den Eindruck, dass die Kinder stolz sind auf ihre Schule? Also wir waren vor kurzem in Wittenberg in der „Hundertwasser Schule“ und da waren die Kinder richtig begeistert von ihrer Schule.

Also das kenn ich in dieser Dimension von hier eher nicht. Aber sie müssen vielleicht mit den Kindern reden. Aber die Kinder hier kennen natürlich das Thema Integration und viele von denen wären natürlich lieber sonst wo.

...

Gibt es für die Mittagspause [zwei Stunden] auch einen Ruheraum?

Ja den gibt es. Es gibt einfach Kinder die wollen ein bisschen schlafen über Mittag.

Gibt es auch Ecken, wo sie sich mal verstecken können?

Ja, also das Gebäude ist ja schon sehr sorgfältig geplant worden... und das selbe gilt für den Garten. Und der ist so gebaut, dass es sehr viele Nischen gibt, in die sie sich auch mal zurückziehen können.

Wie ist das dann versicherungstechnisch geregelt, wenn also dabei mal was passiert?

Ja das ist geregelt und zwar steht das in unserem Programm drin, dass man den Kindern auch mal was zumuten muss. Also wir können die nicht lückenlos beobachten, sondern wir muten denen auch mal zu, dass sie mal allein sind, deswegen find ich die 2 Stunden so wichtig.

... Also der Garten gehört da mit in das gesamte Konzept rein.

.... Und kommt denn auch Kritik aus dem Kollegium bezüglich des Baus?

Ja, das ist das, was ich schon gesagt hab, die Hauptkritik ist die Dunkelheit. Aber das Positive ist, dass diese Architektur sehr viel ermöglicht. Waren Sie schon drüben an der Feuerstelle? Die Wände hinten lassen sich entfernen, dann hat man einen riesen Raum und da kann man sehr schöne Feste machen. Also es ist die Architektur, die sehr viel erlaubt. Es gibt ja Architektur, die zwingend die Abläufe vorschreibt und die da ist wirklich optimal. Also man kann auch ein bisschen spielen damit. ... Also wenn nicht schönes Wetter ist dann machen wir das *[gelegentliches gemeinsames Essen]*hinten um den Brunnen rum. ... Also sie müssen das Gebäude erleben, wenn es ruhig ist und

wenn es nicht ruhig ist. Wenn es ruhig ist und sie gehen durch das Gebäude durch, dann hören Sie ja dauern z.B. Wasserstellen. Der Brunnen bei der Feuerstelle, also Feuer, Wasser, Luft das begegnet ihnen ja dauern. Das ist ein ganz anderes Gefühl, wenn sie durchgehen und es ist Ruhe und dann gehen sie weiter, der nächste Brunnen der klingt wieder ein bisschen anders. Dann ist hinten nochmals einer, das ist für die Sinne. Und wenn Menschen dabei sind dann ändert das sofort die Wahrnehmung.

Oder Montag morgen machen wir das Feuer an, man versammelt sich und singt irgendwas, ein Gedicht oder irgend was und dann gehen alle in die verschiedenen Himmelsrichtungen und dann hört man das Feuer und riecht es. Auch im Sommer.

Also ein Ritual ist das.

Ja das ist ein Ritual, genau und das erleben sie dann anders im Sommer: „Ah ist das heiß!“ und im Winter können sie nicht nah genug dran sein.

Was ist mit dem Boden, der ist ja nicht ganz glatt. Stört der irgendwie beim Rollstuhlfahren?

Nein da hab ich nie was gehört. Was sie vielleicht feststellen ist, dass die Muster immer anders gelegt sind. Das ist wieder ein optischer Reiz.

Wie ist die Akustik, also hier [in der Mensa] ist es ja sehr laut.

Nicht wahnsinnig gut aber ... och. Ja hier ist es sehr laut. Es ist so: die meiste Energie, die ging in den Schultrakt hinein und hier so die Verwaltungsgebäude oder der Wohntrakt, die sind nicht mit der gleichen „äh, die sind halt wie man baut.

Was uns auch aufgefallen ist das ist die Beleuchtung hier. Die ist ja eher direkt während drüben[im Schultrakt] eine indirekte herrscht. Das heißt also dass man für die Kinder dann eher die indirekte und für den Erwachsenen eher die direkte also die unangenehmere macht.

Also das sind jetzt Energiesparlampen, die probieren die jetzt aus. Die muss man wahrscheinlich um die Hälfte reduzieren, die leuchten so unwahrscheinlich stark. Aber das hat bisher noch nie jemand bemängelt, da gewöhnt man sich ja auch dran.

Was ist ihr Lieblingsplatz in der Schule?

Die Feuerstelle. Und das Schwimmbad ist sehr schön – abends.

Ist das dann beleuchtet?

Ja das ist sehr schön.

Wird das denn auch von außerhalb genutzt das Schwimmbad, also vielleicht auch von nicht Behinderten?

Ja viele. Und die Sporthalle auch. ... Es gibt auch zwei Quartiervereine, die tagen hier, machen ihre Sitzungen hier, frühstücken. Und das Areal wird auch vom Quartier benutzt, wann immer die wollen. Also beliebt zum spielen für andere Kinder.

Ist ja auch ne Form von Integration.

Find ich auch. Also es gibt hier auch Randgruppen, die diese Anlage hier benutzen. Die müssen ja auch irgendwo sein. Solange die die Leute nicht belästigen, stört mich das eigentlich nicht.

Wie viele Kinder haben sie hier?

80 Kinder. 45 Erwachsene und 60, die ambulant hier behandelt werden. Wir haben 80 Vollstellen verteilt auf 140 Leute. ...

Das ist natürlich nicht schlecht. Also da wo ich Praktikum gemacht habe, waren teilweise bis zu 14 Kinder, teilweise auch sehr schwer behindert, in einer Klasse, mit vielleicht zwei Lehrern.

Da würde hier keiner arbeiten unter den Bedingungen! ...

Wie sieht es aus mit Weiterbildung, Fortbildung?

Ja also wir machen jedes Jahr ein Fortbildungsprogramm und da können sie Wünsche eingeben und wenn's geht da gehen wir darauf ein.

... Wir haben jeden Freitag 10 bis halb 11 Vollversammlung und x Gruppierungen, die irgendwelche Sitzungen haben. ...

Versuchen sie die Kinder zu einem aktiven Demokratieverständnis zu führen?

Also im Konzept festgeschrieben ist das nicht aber das ist sicher so. Das Leben ja da versuchen wir immer zu reden.

Z.B.?

Also das ist bei uns in der Schweiz so tief in den Knochen drin, dass Mehrheitsentscheide fallen z.B.

Also das findet dann auch Anwendung im Unterricht? Also die Kinder werden auch gefragt: „Was wollt ihr?“.

Ja. Die melden sich aber auch.

Welche Unterrichtsform herrscht vor?

Also Frontal selten. Projekte, vieles läuft über Projekte, Wochenpläne oder so was. Und jedes Kind hat ein eigenes Programm, also es ist fast nicht möglich frontal zu unterrichten

Vielen Dank für das Interview.

b) Interview mit einer Mitarbeiterin in der Abteilung „Geschützte Büroarbeitsplätze“ (GBA):

Wie fühlen Sie sich persönlich hier im Gebäude?

Ja es ist nicht so schlecht, außer es ist ziemlich kalt oft, weil es hier zentral geheizt wird und das ist immer so ein Thema in den Übergangszeiten. Und wir haben noch unten einen Versandraum und der ist gegen den Hang gebaut und da ist es sehr kalt. Da bekommt man schon nur beim kurz hinein gehen ne Gänsehaut.

Und die innenarchitektonische Ausstattung?

Nicht so schlecht aber ich finde sie ist nicht mehr so zeitgemäß, es ist viel zu dunkel. Und bei uns werden im Sommer auch die Räume für die Behinderten alle neu gestrichen. Alles was dunkel oben ist wird neu gestrichen und auch die Seitenwände, weil, ja es ist wirklich einfach zu dunkel, da muss man immer mit Licht arbeiten.

Werden die Bewohner denn dann gefragt, wie sie´s gerne hätten?

Ja speziell welche Farbe sie auswählen möchten. Ich glaub schlussendlich wird das dann noch abgestimmt ob man das überhaupt so machen kann diese Farben. Sie wollten dann z.B. irgend ein Hellblau, ne.

Und die sonstigen Materialien, die hier in der Schule zu finden sind: der Beton, die Kacheln...?

Ja, es wurde halt mal so gebaut [*lacht*]. Also es sind nur die Versandräume, also die Arbeitsräume, die jetzt gestrichen werden sollen. Es sind also nur kleine Dinge, die man ändern kann. ... Für meine Begriffe hat´s einfach zu wenig Fenster und auch von oben irgendwie hat´s einfach zu wenig Licht.

Was ist ihr Lieblingsplatz in der Schule?

Draußen, wenn es möglich ist aber das geht leider nicht oft [*lacht*].

c) Interview mit einer jungen Frau, die ein freiwilliges soziales Jahr absolviert:

Ja es ist einfach alles irgendwie wirklich so dunkel alles, ob das jetzt in einem Gang ist oder in der Aula oder so ist es einfach schon sehr dunkel, man muss immer Licht anhaben. Aber es ist ja auch eine Finanzierungssache und wenn man dann noch den Architekten fragen muss bei jedem Stein den man versetzen will, kommt man auf überhaupt keinen grünen Zweig.

Also sie denken, dass der Architekt immer noch mit Argusaugen darüber wacht?

Ja das denk ich schon. Da ist ja auch das neue Wohnhaus, das ist ja auch von dem selben. Das sieht man schon auch an den Wänden außen oder so.

Also die selbe Handschrift?

Ja, die geht nicht ab [*lacht*]. Auch hier drinnen, es könnte viel mehr Fenster haben

d) Interview mit einer Praktikantin:

Ja also mittlerweile hab ich mich an das Gebäude gewöhnt. Anfangs, da war´s Sommer, da kam ich in das Haus rein und für mich war das einfach zu dunkel. Also ich konnte mich nicht so richtig daran gewöhnen. Es musste immer das Licht brennen im Gang. Ja also ich denke für die Kinder ist es nicht so toll, weil es halt viele Kinder gibt, die nicht 100% normal sehen und da denk ich macht die Dunkelheit recht viel aus bei ihnen. Aber ansonsten mit den Spielereien, das Sandrad oder so, das find ich schon eine gute Idee und wir haben auch jeden Montag ein Feuer. Für die Wahrnehmung ist das wirklich sehr schön.

Benutzten die Kinder das auch?

Also von sich aus gehen die Kinder nicht so hin aber wenn man sie dahin lotst nehmen sie es schon wahr.

Also ich wahr vorher an einem Betonbunker praktisch, einfach wie man das gewöhnt ist von einer Schule: Beton oben und unten und von der Seite und das war einfach viel heller, weil wir hatten eine Aula und überall Fenster oben, einfach viel heller. Also im Winter ist es auch am Tag stockdunkel, wenn das Licht nicht brennt. Also ich persönlich habe es lieber mit Licht von draußen als von Glühbirnen aber sonst gefällt es mir eigentlich gut.

Also sehr gut gefällt mir der Platz mit dem blauen Brunnen, weil dort kommt auch das Licht von oben.

Uns ist aufgefallen, dass diese ganzen Sinnesspielereien ziemlich hoch angebracht sind. Hast du den Eindruck, dass sie körperbehindertengerecht sind?
Ja die sind alle relativ weit oben. Ja es ist alles für uns auf der richtigen Höhe aber für die im Rollstuhl sind sie einfach zu hoch.

e) Interview mit einer Gruppe von Kindern einer Wohngruppe

(Leider nicht auf Band aufgezeichnet, da die Batterien unbemerkt ihren Dienst versagten. Deshalb an dieser Stelle nur ein Gedächtnisprotokoll! Außerdem fiel es uns relativ schwer in wirklichen Kontakt zu den Kindern zu treten und ihnen nennenswerte Informationen zu entlocken. Die meisten schienen doch etwas verunsichert von unserem plötzlichen Erscheinen zu sein und gaben sich eher verschlossen.)

Identifiziert ihr euch mit eurer Schule – seid ihr vielleicht stolz auf eure Schule?

Nein, warum? / Ich bin stolz auf meine Klasse

Welcher Ort gefällt euch denn gut hier in der Schule:

Mein Zimmer / nicht unbedingt [?] / der Garten

Was ist mit den Spielereien? Benutzt ihr die auch?

Joah es geht / Mit der Lehrerin zusammen

Habt ihr denn auch Freunde von außerhalb der Schule?

Ja es geht so.

Und was ist mit Kindern hier aus der Umgebung? Spielt ihr manchmal mit denen?

Ja im Garten ab und zu.

Zu dunkel in der Schule / weiße Farbe an Wänden und Decken gewünscht / Gips an den Wänden wäre nicht schlecht, Versteckmöglichkeiten draußen sind super / Geheimverstecke / der Brunnen ist gut, weil dort das Licht von oben kommt / die ganzen Backsteine und der Beton sind hässlich / das viele Braun ist nicht schön, lieber bunte Farben / Garten ist toll / sehr viele Gänge, man kann sich nicht so gut zurecht finden /

f) Interview mit einem Lehrer:

Fühlen sie sich wohl hier im Gebäude?

*Ich persönlich? Ich fühl mich gut, aber Leute, die das erste mal in das Gebäude kommen, denen fällt auf, dass es relativ dunkel ist. Wir haben uns daran gewöhnt [*lacht*].*

Weshalb fühlen sie sich wohl?

Warme Materialien, viel Holz, Backsteine. Aber viele sagen, das ist ein Labyrinth, man findet sich nicht zurecht, weil es hat viele lange Gänge, hin und her und kreuz und quer..

Und wie kommen die Kinder mit dem „Labyrinth“ zurecht?“

Die Kinder haben teilweise Probleme, weil sie ja sowieso Wahrnehmungsprobleme haben und es gibt Kinder, die brauchen ein halbes Jahr, bis sie sich wirklich alleine zurecht finden.

Was denken sie, wie müsste man ein Gebäude, gerade in Bezug auf Wahrnehmungsstörungen, gestalten?

Ja also ich denke man müsste viel mehr mit Farben arbeiten. Also quasi Leitfarben: ein Stock gelb, einer grün usw.. Und das Gebäude dürfte nicht so kompliziert sein.

Ihr Lieblingsort?

Also ich denke der Eingangsraum mit der Feuerstelle oder auch der Rhythmikraum. Ja und auch die Idee mit dem Brunnen, was man in einem normalen Gebäude so gar nicht verwirklichen können.

Wird der Brunnen benutzt oder auch die Kükelhäuser-Materialien?

Ab und zu. Aber eher sehr selten spontan.

Fallen ihnen bei den SchülerInnen Aussagen ein, wo sie sagen, was ihnen besonders gefällt?

Ja vielleicht der gedeckte Platz im Hof, da spielen sie immer Fußball, weil man den bei jedem Wetter benutzen kann.

[Herr Schärli kommt zum Gespräch hinzu]

... das Gespräch kommt noch mal auf die Dunkelheit zurück:

*Schärli: Das hängt ja damit zusammen, dass diese Schulanlage als Terrassenbau konzipiert ist. Also das Erdgeschoss hat ja eine ungewöhnliche Tiefe und das nächste Geschoss ist dann schon wieder 6m versetzt und das nächste noch mal und so hat sich das ergeben. Dafür gibt es da die großzügigen Verkehrsräume im EG und das ist dafür der Gewinn, das Licht kommt einfach von oben [?] *Konnten wir so nicht verifizieren!*. Und es ist ja auch ein Vorteil, dass es halbdunkle und wieder hellere, also man erlebt ja Licht eigentlich nur im Zusammenhang mit Dunkelheit. Wenn es einen vollkommen*

lichtdurchfluteten Raum, in dem nur noch Licht, also das sagt auch der Kükelhaus, also das totale Licht ist so gut wie totale Finsternis. Also das Erlebnis Licht benötigt auch immer Dunkelheit. Aber das ist mir klar und auch der Entschluss, nur natürliche Baumaterialien zu verwenden, wobei der Boden müsste natürlich nicht so dunkel sein, aber das Holz ist unbehandelt. Das ist dann nicht so hell. Und eben die weiße Farbe hab ich dann auch nicht wie heutzutage, wo da alles weiß überstrichen ist. Es gibt da gewisse Kompromisse heutzutage.

Haben sie das Gefühl, dass die Schüler sich mit ihrer Schule identifizieren?

Lehrer: Ja ich denke schon. In wie fern das mit der Architektur zusammenhängt weiß ich nicht, aber es hat hier ja auch eine sehr schöne Grünanlage und es strahlt eine gewisse Wärme aus ganz gewiss.

Haben sie im Laufe der Zeit Faktoren entdeckt, die speziell für Rollstuhlfahrer problematisch sind:

Lehrer: Eigentlich ist das Gebäude sehr gut für Rollstühle ausgelegt. Aber es gibt natürlich gewisse Gefahrenpunkte immer da wo die Treppe anfängt, nicht wahr? Also die Gefahr, dass einer mal mit dem Rolli die Treppe runterfährt. Ausgangspunkt für die Diskussion war, das vor kurzem irgendwo einer mit einem E-Rollstuhl die Treppe runtergefahren ist und sich tödlich verletzt hat dabei. ... Und auf Grund von dem hat man diskutiert, ob man die Treppen sichern sollte mit einem Pflock in der Mitte oder so. Man ist dann aber davon abgekommen, weil man gesagt hat, man kann nicht jedes Risiko ausschließen und irgendwann wird's ja dann auch künstlich.

Ja wie der Kükelhaus ja auch sagt: man muss den Kindern auch mal was zumuten.

Lehrer: Richtig und mit gewissen Risiken muss man leben, man kann ja nicht jede Gefahr ausschalten. ...

g) Interview mit Herrn Schärli, Architekt des Schulgebäudes:

....

Kennen Sie die Publikation von Körner „Architektur für Kinder“? Also das finde ich ein sehr gutes Konzept, dass man da auch mal die Kinder zu Worte kommen lässt. ...

Mir ist ja darum gegangen, Orte zu schaffen, die eine starke emotionale Bedeutung, eine emotionale Ausstrahlung haben. Das ist ja die Voraussetzung, dass sich jemand identifiziert. Also mit so einer Feuerstelle, wo man sich also versammelt, das gibt ein Heimatgefühl oder auch der Brunnen, also ich kenne viele photographische Aufnahmen, wo die Kinder auch an dem Brunnen spielen und ihre Schiffchen fahren lassen. Also glaub ich auch, das wird schon benutzt. Und dann eben da diese Verkehrszone ein Innenraum ist, spielen eben auch akustische Reize eine Rolle, das Überlaufen des Wassers, das Plätschergeräusch, wobei die beiden da etwas verschieden sind in der Tonhöhe. Das sind schon Sachen, die wirken.

Die Bilder oben in den Betonkästen[an der Decke] sind von den Kindern gemalt?

Ja, ja also ich hab ein so dickes Konzept, „Ausbau“ hieß das, also ich hab dafür geschaut, dass es nicht irgendwie einen Wettbewerb unter Künstlern gab, die dann irgendwo ihre Werke platziert hätten, sondern , dass man das Geld, das man dafür ausgeben will, in Dinge investiert, die dann wirklich mit dem Bau zusammenhängen. Es gibt also 800 solcher Kassetten und da war mir klar, dass bei einem Betonbau – Beton hat sich aufgedrängt bei einem terrassierten Bau da – dass man da für die Akustik etwas machen muss. Und eben da war die Idee, die Rahmen mit einem Baumwollstoff mit Textilfarben bemalt – Textilfarbe verbindet sich nur mit den Fasern und die Zwischenräume bleiben offen, damit der Schall durch kann. Und dahinter ist dann noch eine dicke Schallschluckmatte. Und das war ja schon die Idee von dem Wettbewerb, dass man nicht so ein Ghetto da in en Wohnquartier hineinbaut, sondern diese zusammenhängende Grünzone schafft mit einem öffentlichen Weg. Und eben diesen öffentlichen Durchgang mit einem Spielplatz der Begegnung und jetzt bei diesen Kassetten ging's darum, die Schüler der umgebenden Schulhäuser zu animieren, diese Kassetten zu malen. ... Wobei ich hab ja vom ganzen Gebäude Bodenpläne gemacht und Deckenpläne selber. Sie werden vielleicht achten, dass die Klinkerböden immer wieder unterschiedlich verlegt sind, es gibt da alle möglichen Varianten und bei den Decken habe ich auch die Themen vorgegeben: etwa bei den Bäumen in den vier Jahreszeiten oder Häuser oder Tierkreiszeichen. Und in den Plänen war das jetzt festgelegt und in den Klassen konnte man wählen: wir machen jetzt das oder das.

Dann war ich 24 Jahre lang war ich Präsident der Aufsichtskommission der Schule für Gestaltung in Luzern. Und da hab ich mit der Textilabteilung zusammen mit der Schule beschäftigt. ... Und da sind zwei Sachen entstanden: in jedem Schul- oder Therapieraum gibt es neben der Türe diesen Licht-

oder Glasstreifen und da haben die so Tüllvorhänge gemacht oder bestickt und das ermöglicht den Besuchern – äh ich wusste ja, dass das Haus viel besucht sein würde – ermöglichte ihnen, hineinzuschauen und von innen wird das nicht wahrgenommen als Störung. Und da sind 52 solcher Vorhänge entstanden, jeder anders. Dann wollte ich eine ganze Reihe von akustischen Objekten, wo man sich das Anschlagen von Saiten oder Betätigen von Geräuschinstrumenten auch akustisch äußern kann.

Die sind jetzt von Kükelhaus entworfen?

Nein, nein. Von Kükelhaus sind die eigenen Kükelhausgeräte und die Malereien. Und das andere habe ich selber gemacht. Ja das war auch nicht sehr einfach, den Hugo Kükelhaus einzuführen, also die Baukommission war am Anfang sehr skeptisch und es war dann doch möglich, dass er mal eine Probemalerei macht. Das ist zu oberst dieser Pfau. ... Also das ganze war ja baubewilligt und das gab es alles schon aber diese Fassadengestaltung, das ist dann auf Anregung von Kükelhaus entstanden. Und das ist ein wichtiger Punkt.

Also er selbst war vorher gar nicht mit einbezogen worden?

Nein, nein. Also ich habe den Wettbewerb mit dem Gartengestalter Kurt Brägger gemacht. ... Ein bedeutender Künstler. ...

Und auf welche theoretischen Grundlagen haben sie beim Bau zurückgegriffen?

Ja also es gibt ja viele Bücher über Behindertenpädagogik und da ist mir ein Satz hängen geblieben, der ganz entscheidend war: „Die Erziehung von Körperbehinderten geschieht aus einem Wohnen in einem steten Wechsel von drinnen und draußen.“ Also es muss ein wohnen sein, genau was sie zur Identifikation und Ansprechen von Gefühlen und so weiter muss sich zu hause fühlen und dieser Wechsel von innen nach außen. Weil Körperbehinderte sind ja in ihren Körperfunktionen etwas verhindert. Also ich meine das atmen und so, die sind ja teilweise sehr so engbrüstig und so weiter. Und das ist also sehr wichtig, dass sie immer wieder animiert werden, zu atmen und ihre Lebensfunktionen zu gebrauchen. Wenn da die Möglichkeit besteht, dass man immer wieder rausgehen kann, dann ist das ein sehr großer Vorteil. Und das ist auch der Grund weswegen ich auf die Idee mit der getreppten, terrassierten Anlage kam. Wobei ja in jedem Werk gefordert wird, der Wirtschaftlichkeit wurde der Vorzug gegeben. Und das ist von der Wirtschaftlichkeit ja wirklich nicht das Optimum. Aber dieses Risiko habe ich dann aufgenommen und habe darauf hingewiesen, dass in einem mehrstöckigen Bau gibt's dann immer das Problem: was passiert in einem Katastrophenfall und dann ist das die einzige Möglichkeit, Körperbehinderte in Rollstühlen zu retten, weil Treppen können die nicht gehen und die Lifts sind ja blockiert und über die Terrassen können die das Gebäude dann verlassen. Und das hat dann doch irgendwie eingeleuchtet.

Haben sie vorher mit behinderten Menschen gesprochen?

Wissen sie diese Schule gab es schon und die waren in einem Provisorium und da hab ich mich natürlich aufgehoben des öfteren. In der Zeit des Wettbewerbes hab ich auch teilgenommen am Unterricht und hab mich genau mitgelebt, wie die sich da bewegen und wie die Mittag essen und hab mit den Lehrern gesprochen. Das ist ja für jeden Entwurf, da muss man sich ja einleben.

[Wir begeben uns auf einen Rundgang durch die Schule]

Gibt es eine Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, etwas zu verändern? Also z.B. wenn ihnen das Foyer zu trist ist, dass sie es dann vielleicht bunt streichen könnten?

Das muss eine Verhältnismäßigkeit haben. Die können ja mit Papier oder so etwas machen aber dass man die gemauerten Wände bemalt das kann man nicht. Das kann dann nicht die Laune eines Schülers sein. Das würde ja zu totalem Chaos führen. Das ist ja schon von den Reizen her schon so vielfältig, wenn man dann die Wand bemalt dann wird das ja total chaotisch. Also hier diese Holzwand da kann man schon etwas dranhängen. Aber so wäre das unsinnig und unverhältnismäßig, wenn man da an der Architektur verändern würde.

Wir besichtigen das Schwimmbad

Das hier ist jetzt einfach ein Ruheraum. Und die Beleuchtung das sind jetzt alles Sternbilder [*in den Lampen als Lochmuster – dieses Feature kann allerdings nicht direkt angeschaltet werden, sondern nur von außen, also für KB-Kids eher unzugänglich*]

Eigentlich war ja geplant gewesen dort eine Felslandschaft zu machen mit Wasser was da drüber läuft, aber letztendlich ging das dann finanziell nicht.

Eigentlich wäre es doch auch schön, wenn die Schwimmhalle noch ein Oberlicht hätte, oder ?

Ja, aber dann gäbe es ja das Problem, da würde ja dann mit dem ganzen Wasser hier und so beschlagen, das gäbe nur Probleme. [*zu der Schwimmlehrerin:*] Aber ich glaub ihr seid froh, dass ihr da nicht so Wasser an der Decke habt, das Probleme gibt, ne?

Schwimmlehrerin: hmm ja gut.

Schärli: Und es gibt ja genügend Licht, oder?

Wie war das jetzt mit dem ehemaligen Direktor? Weshalb hatten Sie da Differenzen?

Ja der war völlig unberechenbar und der war irgendwie auch ein wenig eifersüchtig, dass ich da als Architekt eine zu große Rolle spiele und wenn dann Gruppen kamen oder so hat er dann immer verlangt, dass er irgendwelche Einführungen hält oder so. Ja am besten drückt's sich so aus: es gibt da eine Kommission die Bauten auszeichnet und die haben dann den Direktor angerufen, sie wollten das Gebäude komme in Frage zur Auszeichnung und so und dahat er gesagt das komme gar nicht in Frage, so kurzfristig gestatte er keine Besichtigung.

...

Aber ein bisschen stellt sich für uns schon die Frage ob man den Schülern, denen die Schule ja in gewissem Sinne auch gehört, nicht die Kompetenz zuspricht, etwas verändern zu dürfen, was ihnen nicht gefällt.

Ja das ist schwierig. Das ist ein natürlicher Backstein, also wenn der mal gestrichen ist, dann wird der nie mehr diese Ausstrahlung haben. Das ist der Backstein, wie er aus dem Ofen kommt und das ist dann schon eine grundsätzliche Veränderung. Aber hier das [*die in die Schallschluckkassetten eingelassenen bemalten Stoffe*] könnte man vielleicht verändern. Und nur diese Partie da das ist von Insassen dieser Schule gemalt, alles andere sind andere Kinder.

Diese Beleuchtungskörper sind von Bartenbach gestaltet worden. Und das ist jetzt da mit diesen nicht blendenden Ausführungen, nach unten und nach oben leuchtend, also eine optimale Ausbeute ohne dass das blendet. Und das sind jetzt diese Stützen, da habe ich gewünscht, dass da so verschiedene Maßsysteme drauf gemalt sind. Das ist jetzt das Metermaß, da drüben haben wir auch Fuß [*gemeint sind die Stützpfiler aus rohem Beton, die in der Halle mit verschiedenen Maßeinheiten wie Meter, Fuß und Zoll versehen sind*].

Sehen sie da hört man es da sind zwei verschiedene Töne [*vom Brunnenplätschern*] und alle paar Minuten wird das Wasser bewegt. Also das hab ich da auch selber gemacht. Das ist ja auch schon wie das beim Kükelhaus so ist, da hat er auch im Ausland mal erzählt: „Ich hab da in Luzern eine Schule gebaut.“ Also er war schon, er hat's nicht so genau genommen.

... Das hier ist dann so ein akustisches Instrument.

Ist für die Kinder fast ein bisschen hoch, oder?

Ja, wenn man im Rollstuhl sitzt kommt man hier schon mit dem Ellenbogen drauf [*die Seiten oberhalb des Steges sind aber zu hoch für Rollstuhlfahrer. Die Kinder können höchstens die unteren, missklingenden Saiten anschlagen*].

Und da hab ich mir so ein Straßencafe vorgestellt. Aber das wäre schon schön gewesen, wenn da so ein Cafe wäre. Aber es braucht dann jemand der das dann macht.

Draußen:

Also diesem Zementgemisch ist Ocker beigemischt, deshalb hat das diese Farbe [*gelblich*]. Und diese gefalteten Fassaden waren möglich, weil es da immer Wiederholungen gibt. Da sind diese Winkel da mit dem stumpfen Winkel die Elemente da zwischen den Fenstern, sie sehen die wiederholen sich eigentlich doch immer wieder. Ja, ja das ist nicht die billigste Ausführung. Sie sehen da ist der Spielplatz der Begegnung. Am Anfang war das sehr sehr intensiv, jetzt ist das sicher weniger. Am Anfang war da so eine Pumpe, wo man Wasser hochpumpen konnte aber das wurde dann auch wieder durch Vandalen kaputt gemacht und da haben wir es ganz weggenommen.

Ja und das Holz hier ist nur gesägt nicht gehobelt. Das hält viel besser.

Und die Räume haben alle noch einen separaten Raum für Gruppen- oder Einzelarbeit und die haben alle Zugang zu so einer Terrasse.

In einer Klasse:

Lehrerin: Schaut mal das ist der Mann der die Schule hier gemacht hat.

Schülerin: Gut aber zu dunkel! ...

Wie lange bleibt das Licht jetzt an? [in den Fluren scheint eine Zeitschaltuhr angebracht zu sein]

Schärli: Ich glaube drei Minuten oder so.

Im Obergeschoss:

Da mit der runden Lichtöffnung von oben ist da eine gewisse Feierlichkeit, was nun leider gestört ist durch diese Fahrzeuge [*er meint die Rollstühle!*], oder? Aber das müssen die selber wissen, was sie da tun.

Aber dafür ist es ja auch eine Schule. Gebrauchsspuren müssen da wahrscheinlich schon zu sehen sein.

Das da ist die Magnettafel von Kükelhaus. Da entstehen Strukturen, wenn man darüber zieht mit dem Magneten.

Im neu gebauten Wohnheimtrakt [außen ordinäre gelbe Klinkersteine]:

Da hab ich jetzt dies mit der Farbe gemacht. Darum hab ich da das helle Gelb genommen, das rosa, das grün und das blau. ...

Das ist ein Freund von mir, selber ein Behinderter, der das entdeckt hat mit Sand, mit farbigem Sand zu malen und der hat das gemacht.

Und wenn jetzt ein Bewohner sagen würde ich hätte da gerne ein Bild im Flur?

Ja da haben wir gesagt: macht das in eurem Zimmer, da könnt ihr das von oben bis unten tapezieren.

Aber hier soll's so bleiben wie's ist?

Ja, ja. Sonst macht's jeder und dem einen passt's und dem anderen nicht und so weiter, oder? Das ist eine Beanspruchung des öffentlichen Raumes. Aber ihr habt ja gesehen unten da haben sie schon einen Platz gefunden, wo man so Zeitungen, quasi Informationen oder so was findet. Das kann man ohne weiteres machen.

Also die Bewohner hatten jetzt kein Mitspracherecht als das hier gebaut wurde?

Doch, doch, also der Bewohner hier, der war in der Baukommission und da hat man sehr viel Geduld aufgewendet. Der kann gar nicht sprechen, der hat auf dem Rollstuhl so ein Tableau und da muss man so drücken und dann spricht's aus dem Tableau – das haben wir alles mitgemacht! Mit ihm Besichtigungen gemacht und so weiter. Und vor allem habe ich auf die Betreuerinnen gehört, die jetzt hier arbeiten. Also die Leiterin hat mir gesagt letztes mal: also das ist genial, hat sie gesagt also das ist genial.

Was wurden da für Wünsche geäußert?

Ja also größtmögliche Selbständigkeit, eigene Nasszellen selbstverständlich. Und falls es mal Spannungen gibt unter den dreizehn Insassen, dann gibt es noch einen zweiten Gemeinschaftsraum.

Aber um noch mal auf die Gestaltung des Flurs oder der Gemeinschaftsräume zurückzukommen: ich find das schon wichtig, weil die Menschen wohnen doch schließlich auch hier tagtäglich!

Ja aber nicht dass da jeder jetzt ausufert. Ja also da hinten, dass man da etwas zur Information aufstellt, das kann ich mir sehr gut vorstellen.

3.) Interview im Bauamt der Stadt Köln

Interview mit Herrn Schmitz, Baudezernent der Stadt Köln (gelernter Architekt)

Erzählen sie doch erst mal einwenig aus ihrer täglichen Praxis.

Unsere Aufgaben sind eigentlich beschränkt auf die städtischen Projekte. Also die Stadt Köln auf der einen Seite als Schulträger, das Schulverwaltungsamt als Bauherr und zwischenzeitlich auch als Mieter. Das Schulverwaltungsamt stellt also die Prognosen also den Bedarf auch zukünftig. Das mündet dann nachher darin dass dann also Aufträge an die Ratsgremien gestellt werden, dann also bestimmte Planungen also durchführen zu lassen. Ein städtisches Verfahren, da wird dann also vorher noch mal abgeklärt: stimmt der Bedarf, gibt es vielleicht noch höherwertige Anforderungen in der Verwaltung...? Am Ende steht dann der formelle Planungsauftrag durch den Schulausschuss. Und mit diesem Auftrag wird die Gebäudewirtschaft dann beauftragt, die Planung dann auch durchzuführen, wobei wir dann im Hause die Planungen selber machen oder aber auch Architekten mit einbeziehen aus politischen Gründen z.B. – da ist oft ein gewisses Spannungsverhältnis drin.

Das heißt da finden dann Ausschreibungen statt?

Da gibt es dann mehrere Möglichkeiten. Ab einer gewissen Größenordnung werden bestimmte Ausschreibungsverfahren vorgeschrieben. Das geschieht dann wie folgt:

Also ein großes Schulzentrum wird immer in ein Ausschreibungsverfahren kommen, eine Schulerweiterung oder ein Ausbau liegt also häufig außerhalb dieses Verfahrens.

Ob wir jetzt selber planen oder ob wir's an Architekten geben, der Prozess ist immer der gleiche. Wir sind in der öffentlichen Hand natürlich an gewisse Dinge gebunden. Freie Architekten würden also von unserer Seite begleitet werden, so dass also auch da die Verwaltungswege für einen der hier das erste mal arbeitet mit uns durch den Verwaltungsdschungel geführt. ...

Häufig ist es gerade im Innenstadtbereich so, dass wir ja sehr beengte Grundstücks-verhältnissen haben, wir also dann oft im Rahmen einer Standortuntersuchung also klären, ist das Projekt an diesem Standort überhaupt realisierbar oder müssen Abstriche vorgenommen werden ...

Nun ist es so dass wir in den letzten Jahren verstärkt festgestellt haben, dass die Aufgaben gerade im Schulbau enorm wieder steigen oder die Ansprüche an die Versorgung wieder steigt. Man hat in den vergangenen Jahren, Jahrzehnten versucht, solche Spitzen mit diesen *Fertigbauten* (?) (nicht zu verstehen auf dem Tape!) abzubauen. Da erleben wir aber nach dem Ende des Pillenklicks wieder eine Schwemme. Also in den letzten 5 Jahren, sag ich jetzt mal, haben wir sehr stark die Grundschulen aufgepöppelt, also nach dem vorherigen Schub an Kindergartenbauten, den wir hatten. Da ist durch den gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz und die Geburtenziffer erst da gepuscht worden, nach dem Kindergartenbau also die Grundschulen, sag ich mal, aufzurüsten und der nächste Schub an dem wir also sehr stark arbeiten ist die Schaffung der Kapazitäten für die weiterführenden Schulen.

Also durch diesen Pillenklick, den wir überwunden haben auf der einen Seite und äh trotz äh Provisorien, die ja immer so ein verdammtes Eigenleben sind da in diesen Containerbauten, flapsig gesagt, so dass zur Zeit also ein riesiges Programm wieder ansteht. Und das führt dann dazu, dass sich die Stadt Köln sehr strenge Regeln gegeben hat in Bezug auf die Ausgestaltung der Schulen. Also man muss dann mit relativ beschränkten Mitteln versuchen, dann auch genug hinzubekommen. Und da sind also bestimmte Vorgaben, die wir einhalten. Und der Regierungspräsident bei seiner Förderung einen Kubikmeterpreis von DM 970,- immer noch als wirtschaftlich ansieht. Also darunter versteht man die Kosten auf das Volumen bezogen. Da gibt es auch eine Kennziffer Also von diesem Anspruch müssen wir hier dann auch meistens runter, d.h. bei uns pendelt das dann zwischen DM 850,- und ? (nicht zu verstehen!).

Worauf wird dann verzichtet, was sind dann standardisierte Ausstattungen?

Also die standardisierten Dinge spielen sich ab in der Raumgröße, in der Raumausstattung, natürlich auch auf besonders teure Fassaden verzichten oder auf besonders teures Material verzichten. Also das ist in der Regel auch abhängig vom Umfeld. Also wir haben beispielsweise eine große Sache am Schiller-Gymnasium hier, dass wir natürlich einen Bau aus den 60er, 70er Jahren, der also eine Ziegelsteinfassade hat, dann übernehmen wir natürlich die Materialien.

Also Ziegelstein ist ein relativ teures Material?

Ja, also nicht nur vom Material her sondern auch von den konstruktiven Aufbauten her, von der Wärmedämmung her usw. ...

Also läuft's im Endeffekt meistens auf Beton hinaus?

Also man kann jetzt nicht sagen dass Beton DER Baustoff ist aber er wird aus konstruktiven Gründen häufig eingesetzt, das ist klar.

Also keine natürliche Materialien?

Kommen teilweise auch vor. Also die Betrachtung geht nicht nur, geht schon sehr stark, in die Investitionskosten rein, aber auch die Folge also die Bauunterhaltungskosten, Instandsetzungsmaßnahmen werden natürlich auch gesehen. Und von daher ist das Medium Holz sicherlich ein sehr angenehmes aber es wird doch sehr sparsam eingesetzt. Also es scheiden sich dann doch häufig die Geister daran, ob es denn gerade einem robusten Schulbetrieb Stand hält. Ob es denn für die regelmäßige Pflege, die es dann auch braucht das Richtige ist. Also ich sage jetzt mal ne Schule nur mit ner Holzverkleidung...?

Aber sie strahlt ja dann auch eine gewisse Wärme aus und wird deshalb ja teilweise auch weniger zerstört. Es werden ja ab und zu schon leichter zerstörbare Materialien verwendet, aber die werden dann doch häufig mehr geachtet als nackter Beton...

Den Eindruck haben wir auch, dass wenn man mit ...rischen (nicht zu verstehen)

Ansprüchen irgendwo rangeht, das Zerstörungspotential wesentlich geringer ist. Aber ich weiß nicht ob man das wissenschaftlich beweisen kann.

Ich kenne also in Köln ein Beispiel, das ist die Waldorfschule in Chorweiler, die also unheimlich stolz darauf ist, dass sie durch Materialwahl, Einbettung ins Grüne usw. also die Zerstörung gleich Null ist. Da darf man natürlich nicht unerwähnt lassen, dass das ja auch ein ausgewählter Kundenkreis ist, den die Schule da bedient.

Also wir glauben eigentlich schon, dass das nicht nur von dem Kundenkreis abhängig ist, sondern das sich andere Kinder auch von den angenehmeren Materialien z.B. beeinflussen lassen und das beispielsweise bei der Gesamtschule Chorweiler auf lange Sicht gesehen dann auch die Folgekosten billiger wären.

Also die Unterschiede sind natürlich schon enorm. Also die Gesamtschule ist ja zu einer Zeit gebaut worden, wo nach Schulkonzepten gebaut wurde, wo also die Schülerzahlen 1500 und mehr überstiegen. Also ich kann sagen davon ist man mittlerweile abgekommen.

....

Also wobei man sagen muss dass die Schule in Chorweiler immer wieder Anlass gab zur Sorge wegen Vandalismus und so, während in Porz die Stresemann Straße z.B., die aber etwas kleiner ist

und aus meiner Sicht auch einen etwas höheren architektonischen Anspruch hatte, schon alleine von der Handlungsweise der Kinder verschieden ist. Also durch Architektur kann man auch unabhängig vom Material – das muss jetzt nicht unbedingt Holz sein – sondern wo man einfach auch durch eine kindgerechte Gestaltung, einen Entwurf, wo jetzt auch Erlebnisräume drin sind, also nicht nur 300 m lange Gänge oder so, auch ganz stark einwirken kann von der Architektur her. Also auch Farben, Formen usw.

Und wie wird dann so etwas gewichtet? Sie scheinen ja davon überzeugt zu sein, dass man das was machen kann.

Also gewichtet wird es schon. Also wir haben, und das ist glaube ich schon ist eine sehr gelungene Geschichte, vor einigen Jahren eine Grundschule in Blumenberg errichtet, die glaube ich auch einiges von diesem Anspruch widerspiegelt. Die wesentliche Aussage in diesem Belang ist: ich muss nicht teuer bauen, sondern die Qualitäten kommen ganz häufig aus ganz anderen Ecken heraus. Also beispielsweise, dass eine Ansicht stimmig ist, dass da alleine einfach ein bisschen Gefühl drin ist oder sagen wir mal die Verzierung von Fenstern oder dass man einfach Gliederungen welcher Art auch immer. Das macht es teilweise einfach schon mit aus. Ich muss also nicht irgendwo die vergoldeten Wasserhähne haben. Das bringt also weniger als z.B. eine schön gestaltete Fassade.

Aber was wir jetzt also wahrscheinlich nicht als Standard durchsetzen können, das wäre so eine Waldorfschule. Also ich glaube diese Motivationen kriegen sie in normalen Schulen nicht hin. Die sind ja froh, wenn sie einen Förderverein haben, der mal n'en Computer spendiert oder so aber so ein Engagement über ein, zwei Jahre hinweg das kann man für normale Schulen doch weitgehend ausschließen.

Also der Trend geht momentan eher dahin – außer wie in Blumenberg, wo ja ein ganz neuer Stadtteil errichtet wurde – die Kinder möglichst nahe in ihre Schulen heranzuführen. Und zur Zeit beschäftigen wir uns ja weitgehend mit einem Erweiterungsprogramm also von bestehenden Schulen.

D.h. wir haben da also auch Aufgaben in sofern zu bewältigen, als die Bauunterhaltung in früheren Zeiten immer etwas stiefmütterlich behandelt wurde. Das war früher immer der erste Griff in die Bauunterhaltungskasse, wenn man etwas finanziell zusammenstreichen wollte. Wir haben also teilweise unheimlich schlechte Zustände in den Schulen. Das heißt da ist also unheimlich viel zu tun im Bereich der Sanierung und man knautscht also die vorhandenen Flächen meistens so weit aus, dass man die notwendigen Erweiterungen noch am alten Standort macht. Man hat dann natürlich auch Verpflichtungen(nicht zu verstehen. Wahrscheinlich: Orientierung an der Bauform der alten Schule, an die angebaut werden soll und Orientierung an Stadtbild der Umgebung) Da kann man dann also ganz andere Konzepte nicht mehr dagegen setzen.

Auch bei vielen Schulen aus den 60er 70er Jahren hat der Konservator auch noch ein großes Wort mit zu reden, die stehen ja teilweise unter Denkmalschutz.

Ja aber das kann doch nicht der Weg sein, oder? Da ist man sich klar darüber was für negative Auswirkungen diese Kästen haben und dann geht die Stadt hin und stellt die Dinger unter Denkmalschutz ohne die Möglichkeit, sie abreißen zu können oder umzugestalten...

Na ja das bringt eben so eine Situation wie in Köln mit sich. Ich meine, Köln hat ja eigentlich keine eigene Geschichte mehr, da wird dann halt das was noch irgendwo zu, ich sag jetzt mal, ner Identifikation führt, ist dann wertvoll genug denn unter Denkmalschutz zu stellen.

Na gut man könnte ja aber auch so argumentieren: wenn ich jetzt die PH oder den Bau in Chorweiler abreiße, ist das doch nur ein 1000stel Prozent was verloren geht, weil ja die ganze Stadt eigentlich so aussieht.

Na ja also wir haben nun mal diese Statuten und da führt dann auch erst mal kein Weh dran vorbei. Also der Konservator ist immer dann zu Konzessionen bereit, wenn es heißt in ein solches Haus zu investieren und trotzdem noch vorsichtige Eingriffe vorzunehmen, das ist dann für ihn akzeptabel. Also in sofern ist da eine grundsätzliche Gesprächsbereitschaft da. Also es sind ja auch von den baurechtlichen Dingen her so viele Sachen anders geworden, als es vor 20, 30 Jahren noch war, also solche Anpassungsdinge oder wenn damals mit Materialien gearbeitet wurde, wo man heute kräftig Schadstoffsanierung betreiben kann, solche Aktionen sind immer möglich Da gibt es vom Grundsatz her keine Probleme, aber der Erhalt bestimmter Sachen, bestimmter Materialien, von Bauteilen in der Fassade die fallen dann doch noch sehr stark unter den Denkmalschutz. Also ich sag jetzt mal das sind alles Sachen, mit denen ein Architekt umgehen kann. Das heißt jetzt also nicht, dass überall wo Denkmalschutz draufsteht, da lassen wir die Finger von. Das ist dann nachher einfach ein Ausknautschen von Möglichkeiten.

Ja aber meinen sie nicht, dass es vielleicht auf die Dauer nicht wirklich billiger ist, manche Schulen einfach abzureißen, weil es sich nicht lohnt sie auf Grund ständigen Vandalismus immer wieder zu renovieren?

Ja also es gibt tatsächlich Schulen, wo man heute fragt: ist dieses Konzept heute noch zeitgemäß? Also wo man damals Schulen realisiert hat, wo dann alles mit Lüftungsanlage laufen musste und, und, und. Oder ist es da nicht besser, zu sagen: wir reißen das Ding einfach ab. Solche Überlegungen gibt es aber ich habe bisher noch nicht einen Fall erlebt, wo man ein großes, noch funktionierendes Objekt abgerissen hat.

Glauben sie denn nicht, dass Schule gerade zum sozialen Ausgleich, um die Kinder z.B. von der Straße zu holen oder so, verstärkt Anreize bieten müssten, dass die Kinder nachmittags auch gerne in der Schule bleiben?

Ja also ich kenne mich da im pädagogischen Bereich nicht so gut aus, aber da wird glaub ich schon sehr intensiv reagiert und Räume zur Verfügung gestellt und so.

Was wir also vom Grundsatz her sehr intensiv betreiben, das ist bei Erweiterungen z.B., dass wir vor Ort Ansprechpartner haben, dass wir also sehr intensiv mit den Schulen zusammenarbeiten. Ich denke mal daran, dass eine Schule ja auch Mitspracherecht hat.(nicht zu verstehen. Aber es geht um eine best. Schule, wo es laufend Abstimmungen und Austausch mit der Stadt gab, auch eine Baukommission hatte sich in der Schule gebildet). Das war dann eigentlich eine sehr konstruktive Zusammenarbeit, weil wir ganz einfach Dinge wissen und die Erfahrung haben, dass gewisse Dinge gemacht werden müssen. So was muss dann einfach angenommen werden. Und angenommen werden die Dinge dann, wenn eben dieser Mitgestaltungs-, Entwicklungsprozess vorher gelaufen ist. ... Und das ist kein Einzelfall. Also überall da wo wir an alten Bestand ran gehen, wo also der Partner da ist, da machen wir das auch. Und diesen Aufwand betreiben wir auch gerne.

Wie sieht das dann konkret aus? Sie diskutieren dann mit den Bauausschüssen vor Ort?

Nein, nein also die Bauausschüsse, die sind dann ja in den Schulen aktiv. Wir haben seinerzeit schon darauf gedrängt, Ansprechpartner zu uns hin eingeschränkt sind. Das dann also nicht mal der Lehrer oder die Lehrerin jetzt direkt Zugriff zu uns hat.

Anders wird das natürlich, wenn wir – was ja mittlerweile wirklich selten geworden ist – auf der grünen Wiese sind und diese Ansprechpartner eben nicht hat. Aber da haben wir ja hier im Schulverwaltungsamt Leute, die ja eigentlich schon seit Jahrzehnten also diese Bauten betreuen und die also auch diese ganzen Entwicklungen kennen. Erst mal kann man also davon ausgehen, dass wir absolut fachkundige Bauherren haben. Die Bauherrenseite weiß im Grunde genommen also sehr detailliert bescheid, also alles was jetzt mit Pädagogik, Schulbau, Vorschriften usw. zu tun hat. Also das ist dann quasi die Bauherrenseite und das was wir hier machen, das sind also Architekten, Fachingenieure, Statiker, Bauphysiker, wir haben die Bauleiter hier, die die Kosten entwickeln können usw.

Was ist mit Pädagogen oder Psychologen?

Ja also wir haben das unter besonderen Anforderungen wie z.B. KITAS oder so auch schon mal gemacht. Da waren dann auch verstärkt ökologische Aspekte berücksichtigt worden. Da haben wir uns jemanden geholt, die war also in der Jugendarbeit tätig und die hat uns dann schon konzeptionell beraten. Also was jetzt de Raumgestaltung angeht usw. Aber ich sag jetzt mal so: wenn wir jetzt nicht an so eine Sonderaufgabe wie eine Waldorfschule denken, dann wird das mit Farbpsychologie oder so nicht vorgenommen. Also der ganz normale Schulbau hat das nicht. Denn es liegt ja auch immer ein Konzept dahinter. Also wir Architekten können dann reagieren, wenn wir wissen, welches Konzept dahinter liegt.

Also wenn ich jetzt beispielsweise nur weiß, irgendwo ne Erweiterung mit 60 Klassen oder auf der grünen Wiese ne Schule mit 60 Klassen, dann wird dass eben nachher ne ganz normale Grund- oder Hauptschule, ohne dass jetzt spezielle Konzepte gefahren werden.

Aber ist es nicht notwendig auch dafür neue Konzepte zu entwickeln? Ich meine die Leute die hier sitzen, sind ja teilweise schon auch verantwortlich für die alten Bausünden. Vielleicht bräuchte man auch für den normalen Schulbau mal ein bisschen frischen Wind.

Ja aber sie brauchen meiner Meinung nach irgendwo wirklich ein Konzept. Wir brauchen den Partner, der sagt wir wollen das und das... . Wenn wir noch nicht mal wissen, welche Klasse in welchen Raum kommt usw., dann müssen wir die Schule nun mal flexibel bauen. Wenn wir wissen, das wird eine Montessorischule oder so dann ist das was anderes.

Na ja aber auch wenn die Schule die Schule nun mal variabel gebaut sein muss, kann man sich doch genauso Partner von außerhalb in's Boot holen, die sich in der Praxis auskennen, die vielleicht schon einen großen Erfahrungsschatz mit modernen Schulen haben, die vielleicht Untersuchungen gemacht haben oder kennen, aus denen hervorgeht, was Kinder und Jugendliche generell mögen, wo sie sich gerne aufhalten usw. Einfach Partner von außerhalb, die mal ein bisschen frischen Wind reinbringen... .

Ja also ich muss sagen wir sind zum Beispiel in der Zwischenzeit auf diese Holz-Alu-Fenster gegangen. Also wir haben gesagt, gut: Witterungsschutz von außen aber von

innen dann Holz. Also in sofern spielt für uns die Atmosphäre da auch eine wichtige Rolle, das ist ganz klar. Sei es, dass wir auch mal Farbtupfer an die Wand bringen oder irgendwelche freien Flächen, die dann noch übrig sind, dass man die dann noch farblich gestaltet wir machen entsprechende Materialien an die Fensterbank. Aber irgendwelche Theorien oder Ansprüche wie man sie aus den Fördeschulen heraus kennt, da braucht man dann wirklich die ganz klaren Festlegungen. Also z.B. in der Waldorfschule in Chorweiler, wo dann eine Klasse durch das ganze Haus wandert und ich schon vorher weiß, welche Klassenstufe in welchem Raum sein wird, dann hab ich natürlich auch die Möglichkeit altersbezogen zu reagieren und eben die Farbauswahl entsprechend zu treffen. Ich denke mal und da möchte ich auch die These aufstellen, dass wir auch das machen was ein freier Architekt auch macht, aber wir brauchen da dann die echten Konzepte. Also wir kennen jetzt z.B. eine Gesamtschule in Gelsenkirchen, die auch auf der grünen Wiese entsteht, wo aber trotzdem der Schulleiter und sogar schon die späteren Schuler mit von der Partie sind. Also es scheint schon zu funktionieren, man muss dann halt neue Wege gehen. Also bei diesem Beispiel ist die Schule noch gar nicht fertig gebaut und die Schüler sind trotzdem schon drin. Das heißt, also die Schule geht erst bis zur achten Klasse und was an den fehlenden Gebäuden für die höheren Klassen noch fehlt wird direkt mit den Schülern geplant und erarbeitet.

Ja also wir brauchen da schon den Ansprechpartner. Nur die Idee für eine Planung einer Schule auf der freien Wiese ist ja im Grunde genommen bis zur Realisierung noch so ein langer Zeitraum, dass da von Beginn an schon eine Mannschaft parat stünde. Also wir haben überall dort keine Probleme, wo wir schon feste Strukturen haben. Also im Bereich der Erweiterungen usw. Also da funktioniert die Abstimmung sogar bis hin zur, sagen wir mal, Farbgestaltung. Aber auf der freien Wiese vergeht vom ersten Gedanken bis zur Fertigstellung mal schnell vier, fünf Jahre. Es gibt also keine Lehrerschaft oder Teile der Lehrerschaft.

Also ich denke, wir sollten die Sensibilität der Leute, die daran arbeiten nicht zu sehr unterschätzen. Wir haben da die Fachkompetenz durch den Bauherren, wir haben durch die Fachkompetenz der Ausschüsse, also unser Schulausschuss beispielsweise durfte, wenn ich das jetzt richtig sehe, dann über Konzepte, Raumplanung und die Planung selber dann nachher entscheiden. Ich würde also schon, wenn ich da verschiedene Schulbauten und auch Publikationen sehe, doch meinen, dass die doch sehr flexibel angegangen sind. Dass man da also immer irgendwo Kompromisse zwischen der Idee, Kosten, Konstruktion, machbar oder nicht machbar macht das ist ganz klar. Aber dass der Schulbau der letzten Jahre jetzt einfach nur eine Aneinanderreihung von Kisten ist, das kann man nicht sagen. Eine Aneinanderreihung von Kisten haben wir immer da, wo aus irgendwelchen Situationen heraus, sagen wir mal, diese Schulersatzbauten – das heißt das sind keine richtigen Schulbauten, sondern nur Ersatzbauten, wo man da nur so die Container hinstellt – das tut also jedem von uns hier weh, dass man zum Abdecken von irgendwelchen Spitzen nachher dann noch mal zu solchen Mittel da greifen muss. Aber unser Ziel ist es immer darauf hin zu wirken, eine individuelle Planung zu machen. Aber wir brauchen dann schon konkrete Konzepte Aber auch auf der grünen Wiese bin ich nicht so skeptisch, wie das bei ihnen jetzt vielleicht so rausklingt, dass das alles Schrott ist, was da rauskommt. Sondern da sind mit Sicherheit schöne Beispiele dabei. Also gegenüber der Gesamtschule Chorweiler zu der Gesamtschule Stresemann Straße in Porz, das zeigt ein riesen Auseinanderdriften von Ergebnissen, aber das eine, also hier in Chorweiler, ist entstanden, weil man gesagt hat: ich möchte am liebsten multiplizierbare Elemente haben. Da hat man versucht, das ganze mit Fertigteilen oder wie auch immer, so zu sagen hier in ein Raster zu bringen, nicht. Das war damals schon kein richtiger Erfolg und heute ist man davon auch weitestgehend abgekommen.

Da war die Aufgabenstellung, obwohl die so ziemlich in der gleichen Zeit gelaufen ist, in der Stresemann Straße einfach anders. Da gab es eben diese Vorgabe nicht und von daher sieht man halt auch, dass die Architekten durchaus in der Lage sind, Dinge anders in Szene zu setzen.

Wie viele Schulneubauten auf der grünen Wiese sind denn jetzt in NRW geplant oder in letzter Zeit entstanden?

Für NRW weiß ich das nicht. Ich kenne nur die Zahlen für Köln und da ist die Schule in Blumenberg eigentlich die einzige, die mir bekannt ist. Also der Trend geht ganz stark zur Sanierung und zur Erweiterung. Das hängt damit zusammen, dass vor allem die Schulversorgung vor Ort Priorität hat und auf der anderen Seite passiert es ja nicht jedes Jahr, dass mal eben neue Wohngebiete ausgewiesen werden.

Ansonsten ist es halt so dass wir viel sanieren. Also mal angefangen im technischen Sinne, dass wir also alles was mit der Gebäudetechnik zu tun hat, teilweise haben wir ja noch alte

Koksheizungen oder so, dass man die neuen Vorschriften in Bezug auf Wärmedämmung hier beispielsweise einhält. Dass man hier halt guckt, dass die Schulen fit gemacht werden, also auch in brandschutztechnischer Hinsicht.

Das hört sich also so an, als ob es hauptsächlich um funktionale Dinge ginge bei der Sanierung. Also weniger darum, wenn man schon mal dabei ist, auch ein wenig Atmosphäre rein zu bringen.

Die technische Sanierung hat natürlich Priorität, weil wir dann teilweise noch einzelverglaste Fenster haben oder die Heizung einfach nicht optimiert ist. Die Bautechnische Sanierung hat natürlich einen ganz hohen Stellenwert. Aber wenn wir jetzt zur Zeit bei drei oder vier kölnen Schulen also wirklich so generell angegangen wird, dann bleibt so wie so auch von den Außenanlagen nicht mehr viel übrig. Wenn sie da so zwei Jahre lang mit Schwer-LKW über den Schulhof fahren, dann bleibt da eh nicht mehr viel übrig.

Man sollte natürlich auch nicht außer Betracht lassen, dass vor allem viele Schulen aus den 20er und 30er Jahren noch unheimlich reizvolle Detailspekte haben.

Bei den Außenanlagen kommt natürlich noch gerade im innerstädtischen Bereich das Problem dazu: Wenn ich ohnehin nur ein paar qm habe, dann kann ich da auch nicht viel gestalten, anders als jetzt, was weiß ich, in der Escher Straße oder so.

Man muss natürlich sehen, dass jede Bauaufgabe eine andere ist.. Wir sind also immer eingebunden in das Umfeld und müssen da sehen was wir machen können. Aber so richtige Ausreißer gibt es da dann eigentlich nicht mehr. Wenn sie sich draußen mal die Tafel angucken, da ist z.B. eine Schulerweiterung, die wir gemacht haben. Ich denke mal da war auch unser Anspruch, Erlebnisräume zu schaffen und kindgerechte Sachen zu schaffen. Ich denke mal, je konkreter eine Aufgabe ist, desto spezieller kann man dann auch darauf reagieren. Die Fehler der Vergangenheit die sind natürlich klar, aber wann und ob man da die Zündschnur anlegt, das kann ich nicht sagen.

Ne Überlegung wäre natürlich auch, wenn man jetzt mal unterstellt, dass die Waldorfschule – also nur unter dem architektonischen Gesichtspunkt betrachtet – sich eigentlich recht positiv auf Schüler auswirkt, dann könnte man ja überlegen, ob man sich nicht an deren Konzept orientiert. Das muss ja nicht heißen, dass man in Köln jetzt 20 Waldorfschulen hinstellt, sondern einfach Elemente davon übernimmt.

Na ja vielleicht haben wir da ja auch unterschiedliche Ansätze. Aber man muss doch dabei in einem sauberen Konzept bleiben. Ne Waldorfschule ist ne Waldorfschule und wenn ich jetzt beispielsweise Blumenberg sehe, die sieht als Waldorfschule dann auch, als ich es jetzt aus anderen Ecken wieder heraus kenne. Also als ich mir die Waldorfschule in Chorweiler angeguckt habe, da hab ich auch gedacht: Mensch da ist ja auch Beton drin, da ist ja gar nicht so viel Farbe. Also alles was man sich so an Bilder gemacht hat das fand ich dort so gar nicht wieder, sondern ich hab gedacht, das ist ja eigentlich ne ganz normale Schule. Und dadurch dass es da auch so normal ist wie in vielen anderen Dingen bei uns auch in anderen Schulen auch ist sehe ich da auch keinen Konflikt da drin. Die haben ein anderes Programm, die haben eine andere Pädagogik die haben andere Raumgruppen, andere Tätigkeiten aber im Grunde(nicht zu verstehen auf dem Band ungefähr: „unsere Schulen sehen oft ähnlich aus!“) vom Bau so ähnlich wie die da. Also von den Elementen, die wir da haben: die ökologischen Aspekte, ich sag jetzt mal, das Grasdach, die Energiesparapparaturen. Also der Unterschied ist jetzt gar nicht so groß.

....

Wenn also in Zukunft irgend wann mal die Grundversorgung da ist, also der Berg an Milliardenbeträgen, der ja zu der Renovierung der bestehenden Schulbauten erforderlich ist, wenn man den mal abgebaut hat, dann kann man auch mal wieder frei atmen, dann kann man auch wieder mal die Ansprüche stellen aber so lange die Schulverwaltung immer noch überleg: Wo bekomme ich noch ein bisschen mehr Schulraum her, dann wird man einfach sehen, dass der Bedarf auf der einen Seite und die Ressourcen auf der anderen Seite manchmal in einem so extremen Spannungsverhältnis stehen, dass ... (nicht zu verstehen).

Was halten Sie von Sponsoring im Schulbau?

Das gibt es im Einzelfall. Sponsoring als solches ist natürlich auch teilweise sehr gefährlich, weil da ja auch eine Abhängigkeit produziert wird.

Das wäre natürlich im Vorfeld abzuklären und zu verhindern, aber wir haben auch schon Schulen gesehen, wo das ganz ohne Werbebanner oder so funktioniert.

Solche Einzellösungen können wir hier jetzt aber nicht besonders thematisieren. Denn das hilft dem Massenaufwand den wir betreiben eigentlich nicht viel. Die Aufgabenfülle, die wir hier haben, die ist doch erheblich größer, als dass das viel einbringen könnte.

Was kostet denn jetzt so eine durchschnittliche Schule im Schnitt?

.. (nicht zu verstehen) *Also 350.000,- kann man mal so grob rechnen bei einem Umbau oder Neubau, das ist in etwa gleich.*

Eine letzte Frage: Haben sie hier in Köln irgendeine Lieblingsschule?

Hmm, ja also beispielsweise in der Escher Straße oder aus den 70er Jahren jetzt die Stresemann Straße, (noch zwei andere aber nicht zu verstehen), aber die Aufgabenstellung ist ja immer sehr unterschiedlich, sodass man da schlecht sagen kann, welche jetzt am besten ist.

Das mit der Pausenaufsichtspflicht, das ist in unseren Augen ja eine Katastrophe – sehen sie die Chance, dass das irgendwann mal abgeschafft wird?

Sagen wir mal so: so lange also die Haftungsfragen so geregelt sind, dass der Schulträger für jeden auch noch so schusseligen Unfall verantwortlich ist, dann reagiert das System halt sofort mit Unfallverhütungsvorschriften, wo sie dann noch nicht mal n'en Rosenstock pflanzen dürfen, weil da ja Dornen dran sind. Geschweige denn, dass sie irgendwo ne Spielfläche bauen können, wo man da mal vielleicht mal n'en Meter runter springen muss oder darf oder kann. Das geht dann wieder mit dämpfenden Platten und total bescheuerten ... (nicht zu verstehen).

So was schränkt natürlich die Architektur auch stark ein.

Ja, ja ich erinnere mich, das war in einer Schule in Pesch, da sollten künstlerische Spielelemente gebastelt werden, da ist von der künstlerischen Idee so gut wie gar nichts mehr übrig geblieben. Weil man natürlich davon ausgegangen ist, dass solche Dinge bestiegen werden, dass darauf rumgeturnt wird... Der Künstler schilderte das dann irgendwie so: in England ist das alles kein Problem – da fällt doch keiner runter. Nur bei uns... Dann ist da alles minimiert worden, da wurden dann 50 cm Fallhöhe als Maximum zugelassen, das ganze wurde eingebettet in solchen blöden Fallschutzplatten usw. Ich sag jetzt mal: von der ursprünglichen Idee eines beispielbaren Kunstwerkes ist da eigentlich nichts übrig geblieben. Das sind dann beinahe entmündigende Vorschriften, die man da einzuhalten hat.

4.) Interviews in der freien Waldorfschule Offenburg

Interview mit dem Schreinerei-Lehrer:

Sie sagten, dass z.B. der Boden äußerst günstig war!?

Also das Fundament ist eine Betonbodenplatte, dann kommt ne Sperrbahn, anschließend zwei Lagen je 19 mm Gutexdämmplatten und oben drüber ne USB-Platte schwimmend verlegt, fertig. Wir haben da jetzt also 30 Mark der qm gebraucht. Also Fertigestrich mit Belag und so – ich glaub unter Dm 150,- bewegt sich da nix. Gut, Verlegekosten war Eigenleistung, ja, da hatten wir den Raum damals in zwei Tagen verlegt.

Ist die Frage, warum andere das nicht auch auf die Art und Weise lösen?

JA, das Architektenhonorar richtet sich nach der Bausumme und net nach dem was man einspart! Es ist ein Witz aber es ist so. [siehe auch H. v. Henting'73: S. 122!!!]

Ah ja, da wird einiges klar!

Also es ist so, dass der Architekt im Normalfall gar nicht das Interesse hätte, also es sei denn es ist ne andere Basis da. Es ist ja auch eine Frage der Honorargestaltung. ... Ich bin ja selbst Schreiner und hab Bau erfahrung und da haben wir halt nach extrem kostengünstigen Lösungen gesucht und zeichnet sich hier überall ab. Beispielsweise auch die Heizung hier, ja. Da war das Fachangebot: die ganze Verrohrung – isoliert, zwei Heizkörper mehr. Da haben wir die Rohrisolierung weggelassen, weil das heizt ja auch. Wir haben dann ja keinen Wärmeverlust, die heizen ja mit. Kostensenkung: über 3000 Mark in dem Raum. Und das Angebot war alles isoliert und da besteht überhaupt kein Grund.

Der Architekt hat mit der selben Baufirma vorher auch schon mal ne Schule gebaut und die konnten dann sehr viele Synergieeffekte nutzen. Das heißt also schon in der Vorplanung abstimmen: was ist

technisch sinnvoll, auch günstig, was auch architektonisch was hergibt? Weil oft, wenn man architektonisch was erreichen will landet man bautechnisch oft bei sehr teuren Lösungen und hier sieht man eigentlich überall, dass sich mit einfachen Mitteln architektonisch sehr vieles machen lässt. Da war einfach eine sehr gute Zusammenarbeit in der Vorplanung, da war es dann so, dass z.B. auch von der Statik her gesehen, dass in den mehrgeschossigen Häusern die Wände direkt übereinander liegen. Es ist dann nirgendwo so, dass wir eine aufwendige Deckenstatik benötigt hätte, weil dann die obere Raumeinteilung so wesentlich anders war. Oder der Saal wurde dann einfach oben reinverlegt, weil es natürlich einfacher ist einen Saal oben reinzunehmen, wie dann noch mal oben drüber was zu bauen. Solche Grundsatzentscheidungen sind dann halt schon vorher gefällt worden, um eben vom Baukostenrahmen her das halten zu können.

Und ich denke - das ist meine Erfahrung - dass es ganz wichtig ist, dass eben Handwerker, Unternehmer, Architekten, dass die zu ner ganz anderen Zusammenarbeit kommen. Also das war schon beispielhaft hier.

Ja und die Eltern, Schüler und Lehrer natürlich auch!

Ja, das war natürlich ein hoher Eigenleistungsanteil. Das ist dann noch mal ein Thema für sich: wie leitet man eben Laiengruppen an? Es ist doch sehr wichtig, dass wenn man solche Initiativen startet, dass das sehr verantwortlich geführt ist, wenn nämlich Menschen ihre Freizeit, ihren Urlaub zur Verfügung stellen – kostenlos. Dann muss hinterher auch was sinnvolles entstehen. Das heißt es muss gut vorbereitet sein, es muss gut vorstrukturiert sein, es müssen auch Projekte sein, die effektiv sind, also nicht jede Arbeit ist dann effektiv, ja, also es müssen Dinge sein, die vom Laien auch geleistet werden können. Bei uns waren das im Haus hauptsächlich die Holzdecken, die also der ganze Bereich drüben [*d.h. die gesamte Schule*], die ganzen Holzdecken in Eigenleistung. 2 oder 3 Eltern waren Fachleute und die haben dann die anderen eben angeleitet. Die haben doch auf einem sehr hohen Niveau hier gearbeitet, ja also die Qualität der Holzdecke kann sich sehen lassen.

Und was halt auch wesentlich ist, ist der Versuch hier durch Selbstverwaltung – das ist ja eigentlich eine autonome Schule – da einfach auch zu schauen, wie funktioniert das überhaupt, dass ne Menschengruppe gemeinsam sinnvoll arbeiten kann? Dass das auch im Rahmen von freien Absprachen geschehen kann. Das Problem ist ja oft, dass es dann Sagertypen gibt, wo es dann zu Gerangel und Kompetenzstreitereien kommt. Und da ein Mittelweg zu finden.... *Ja das ist nicht ganz einfach*. Aber das ist ganz was entscheidendes und ich denk da liegt auch viel Potential drin. Ich hatte letzten Herbst einen Maurermeister gesprochen und ihm den Tip gegeben, er solle doch ein Bauberatungsbüro aufmachen. Der Mann hat so viel praktische Erfahrung, er kann ein Projekt klar überblicken, kennt die Probleme aus der Praxis und weis aus dem heraus auch oft viele Lösungen, technische Lösungen, die ein Bauherr gar nicht hat. Wenn ich bau dann mach ich das zum ersten mal und zahl Lehrgeld. ... Also ich mach's in meinem Unterricht exemplarisch so: ich mach eigene Entwürfe mit 11t-Klässlern, dass ich die mal völlig unbelastet von allen technischen Sachen einfach mal zeichnen lasse, mal schauen wo ist eigentlich der Gestaltungsansatz vom Einzelnen, also was möchte der Einzelne ausdrücken, das ist dann im Grund genommen die Funktion vom Architekten. Einfach die Gestaltungsideen zu entwickeln und da entstehen oft Ideen, die man als Praktiker - in Gänsefüßle - so gar nicht kennt, weil man zu sehr von der Machbarkeit her kommt und viele Dinge schon mal ausgrenzt, was sonst schon mal als Brainstorming, als neue Ideen kommen kann, das grenzt man als „Praktiker“ erst mal aus. Und dann ist schon der nächste Schritt: wie kann man das jetzt umsetzen? ... Da müssen eigentlich die 2 Pole zusammen kommen, einmal die Idee und auf der anderen Seite Leute die aus der Praxis raus einschätzen können und das gibt dann einen interessanten Mittelweg, wo neues entsteht.

Nicht geplantes Interview mit einem Lehrer und einer Lehrerin in einem Konferenzzimmer:

Dahlmann: Hallo!

Lehrer A: Kommt rein. Was ist das?

Dahlmann: Das ist ein Aufnahmegerät.

Lehrer A: Was als erstes auffällt ist die Vielfältigkeit der Formen auch äußerlich. Es gibt keine quadratischen - oder Klötze. Mit - also wie man sonst in Gymnasien oder Krankenhäusern oft kennt, gerade Flure, Tür Tür Tür Tür. Es gibt keine

identischen Räume. Ob sie wollen oder nicht bekommen die Augen einen Anreiz sobald sie einen Flur betreten oder ein Zimmer. Und wenns nur die Decke ist- schauen sie sich mal die Decken an- jedes Zimmer hat eine andere Decke. Wie sie es unter- und der nächste Punkt, wie sie mit einfachen Mitteln, und diese Platten hier sind einfach nur getuckert, wenn sie zum Beispiel durchs Foyer gehen- auf der einen Seite haben sie eine gerade Linie, die ist vielleicht ansteigend. Die gibt durch die Wahl dieses Materials, das ne Beweglichkeit hat durch die Länge durch die Breite, auf der anderen?....geht in eine Wellenform über. Ohne das sie jetzt vom Aufwand her, aber die Idee steckt dahinter, und die sind ja alle von Eltern mit gemacht- der Fachmann war natürlich da und hat gesagt wie das ungefähr geht vorher ist natürlich irgendwie entworfen worden- jeder Raum hat zum Beispiel einfach ne- also ich guck zum Beispiel immer hoch. Jeder Raum hat ne andere Decke, das Foyer vorne hat ne andere Konstruktion als die Cafeteria drüben. Wenn sie durch den Flur gehen von hier dort rüber, schauen nur die Decken- müssen aufpassen, dass sie net über die Stufen fallen- das ist ein Erlebnis, echt... und zwar nicht mit Marmor, sondern durch die Form.

Engel: sie fühlen sich wohl?

Lehrer A: Absolut. Ja, absolut. ... Und zwar, ich zwar mit gedacht am Anfang, aber ich hab`nichts geplant, ich nehm´ nur wahr!

Dahlmann: Mmmh, haben sie denn den Eindruck die Kinder fühlen sich auch wohl?

Lehrer A: Also die kratzen bei uns auch an den Wänden rum und so, also des machen se schon. Aber jetzt schauen se, und das nächste wäre, also die äußere Form, es gibt ...im Grundriss könnte es sein, dass es quadratisch ist, aber vielleicht ist es irgendwo, es ist halt alles ein bißchen schief. Könnt sein ja. In den meisten Klassenzimmern ist zum Beispiel auch wieder eine Wand anders versetzt. Jedenfalls sie haben keinen Klotz, der so Quaderförmig ist. Und selbst wenn alles so wäre ist die Decke irgendwo ein bißchen schief.

Dahlmann: Sie haben gesagt die kratzen auch an den Wänden rum, ist das jetzt aber kein Graffiti oder...?

Lehrer A: Nein. Nein nein. Es ist auffallend nur durch Stühle oder so was. Aber sonst, Schmieragen, haben wir ...auf den Tischen ja. Den Tischen haben wir uns nicht zugewandt, die Tische sind Industrieware. Aber des ist sicher so. Ich hab jetzt... ich hab ne mords Wut im Bauch wegen diesen Tischen. Ich würd am liebsten dickste schwarze Farbe..oder, also irgendwas müsste anders werden, ja.

Engel: Wie alt ist die Schule jetzt hier?

Lehrer A: Wir...ähhh...ich bin nicht von anfang an da, ich bin erst 10 Jahre hier.

Dahlmann: Wie alt ist der Bau?

Lehrer A: Achso, nene, den Bau den gibt es erst vier Jahre. Wir sind jetzt im vierten Schuljahr.

Dahlmann: Vorher war hier ein anderer Bau?

Lehrer A: Nein, vorher waren wir woanders. Wir waren in einer alten Industriehalle. Und Holzbaracken, und oh ach Gott. Da war ein Maschinenraum, den haben wir umfunktioniert.

Engel: Vier Jahre existiert der Bau jetzt.

Lehrer A: Ja vier Jahre.

Dahlmann: Und sie würden sagen es existiert kein Vandalismus? Gegenüber dem Schulgebäude, den Räumen..

LehrerA: Nein, aber es ist zum Beispiel auffallend, daß mit dem Mobiliar, man stellt ein altes Sofa rein oder so, die werden zugesaut, die stellt man raus. Aber ich hab keine Wand... es sei den Wasserspritzer oder Kaffeeflecken...Das nächste auf das ich hinweisen wollte ist das Anbestreichen der Wände. Wenn sie auf diese Wände gucken, die ganze Schule ist ja in dieser Weise gestrichen. Es ist ja kein farbflächiger Auftrag, sondern die sind ja alle so ein bißchen marmoriert ne. Das heißt das ist ein achtfacher, das heißt der Auftrag der Farbe ist ein ganz anderer. Das merk ich wenn ich auf diese Wände schaue, ne Fläche die ist... so wie das Rot da oben, so wie in dem Bild da das Blau. Sie können in diese Wände... die Wände scheinen durch diese Art des Angemaltseins, nicht als harte Grenze sie sind weich. (Zu einer Frau B) Sag du jetzt..

Lehrerin B: Ich hab jetzt, ich weiß gar nicht um was es geht.

Engel: Die Fragestellung war jetzt, wie sie die Räume oder die Flure erleben. Also jetzt nicht von den Kindern her sondern grad der Architektur. Ob man überhaupt ein Gefühl entwickelt...

Lehrerin B: Wenn ich mir andere Waldorfschulen anschau, dann ist das ein repräsentativer Klotz, da ist fast das Treppenhaus wichtiger als die Klassenräume, die haben richtige Portale. Und hier ist es sehr entzerrt, das find ich sehr gut. Es ist sehr frei, sehr viel Platz. Was aber auch noch passieren musste, was dieses Gelände braucht, und jetzt schon mehr gekriegt hat, ist Struktur. Am Anfang war..die Plätze, ne der Schulhof und so groß, das man manchmal...also das die Gliederung erst noch ein bißchen kommen musste, also die Steine sind jetzt im nachhinein..

Lehrer A: die gesamte Geländegliederung..

Lehrerin B: ja insgesamt, es ist schon sehr weit das Ganze

Dahlmann: Bißchen wenig Nischen so..

Lehrerin B: ja, genau das ist so frei, daß das andere, der Gemütlichkeitseffekt, erst mal wegfällt. Ja und farblich ist es...also am Anfang (Kassettenende)

Lehrer A:ist sehr sehr modisch, hat man sich auch schon gedacht, also manchmal ist es ein bißchen stark. Aber die Gliederung bringt ja..

Lehrerin B: die Pädagogik..also die Architektur bringt ein pädagogisches Problem vielleicht auf sich

Dahlmann: Ja das wäre auch eine meiner Fragen gewesen.

Lehrerin B: Also ähm, es gibt ja so viele Ausgänge, also Möglichkeiten raus zu kommen, daß es tatsächlich Schwierigkeiten macht zu schauen, wo sind die in den Freistunden oder in den Pausen

Engel: wie löst man das Problem?

Lehrerin B: Och also man versucht dann das Aufsichtproblem etwas straffer zu halten, also viel viel Stellen zu schaffen wo die Leute stehen viel mehr Regeln zu schaffen. Es ist einfach kein Nadelör und da steht einer und keiner kommt sonst durch, sondern da muss einer stehen und da einer, die können über die Werkstätten weg, die können nach da weg..das ist eben der Nachteil von dieser Freiheit

Engel: Oder es ist die Frage ob es ein Nachteil ist, sagen wir so, wenn die Kinder weg wollen, dann besteht ja auch ein Bedürfnis und vielleicht sollte man die dann auch einfach lassen

Lehrer A: ja gut, die natürlichen Gründe des wegwollens sind Rauchen und Edeka

Engel: Gut aber die machen das so oder so,ne

Lehrerin B: Es ist nun mal so, es besteht eine Aufsichtspflicht und wenn denen dann was passiert, die dürfen das Schulgelände nicht verlassen... das ist unsere Aufgabe und das ist ein bißchen anstrengend

Engel: Ja und das kann man nicht umgehen? Das man von den Eltern eine bestimmte Erlaubnis einholt..

Lehrer A: in der Oberstufe machen wir das auch, ab einer gewissen Altersstufe

Was ich noch sagen wollte, was sich auch pädagogisch im Bau nieder schlägt, sind diese Häuser. Klasse 14 hat ein eigenes Haus, Klasse 5/6 hat ein eigenes Haus, in diesem Bau ist nur 7 und 8 und der Oberstufengang...das heisst die Wachsen auch in der Form mit, in der Distanz, landen dann praktisch oben unser Prunkstück, Abiraum auf der einen Seite und Saal. Waren sie schon oben? (Nein) Oh, mmhh mmhh, da lecken sich manche die Finger nach, und das ist auch ein Kernstück der alten Schule gewesen, im Maschinensaal und Barracken lebte die Schule vom Spielen, vom Darstellen auf der Bühne, so provisorisch sie war. Und es bestand eigentlich die Auffassung, das wenn wir uns etwas leisten, dann einen eigenen Saal, keine Kombihalle, eine Turnhalle die man umfunktionieren kann oder so was, wir leisten uns einen Saal auch wenn wir die Stühle von zu Hause mitbringen müssen. Aber es war irgendwie klar, daß es darauf hinläuft, das zum Beispiel diese Idee des vorne so Schneckenförmig rumwerdens und Hochwachsens bis in den Saal ist architektonisch umgesetzt

Dahlmann: und wie haben sie da...

Lehrer A: da bin ich nicht unbedingt der fachkundigste

Dahlmann: Betrachten sie das hier unter anthroposophischen Aspekten oder unter anderen

Lehrer A: Einer wäre zum Beispiel das unterwegs sein, man kommt hier rein, man lebt auf dem Gelände auch weiter fort, mit etwas hin, dann kann man wieder schön raus in etwas anderes hinein. Das ist für mich ein Gedanke. Rudolf Steiner Vorträge damit kann ich ihnen jetzt nicht dienen, aber den Weg, also auch hier auf dem Gelände einen Weg leben, ist zumindest ein Grundgedanke, den seh ich verwirklicht. Der Weg ist gestaltet also optisch, von den Räumen hier, und farblich...des krieg ich zum Beispiel auch mit, ob ich darauf schaue oder darüber schaue, dieses Boot andauernd ansehe, das ist ja Holz, das da aufgebracht ist..das es auch Elemente gibt, ...wenn ich nur darüber schaue, wie viel Elemente optischer Art sie haben, zum Beispiel der gelbe Bau wird auch, der stand ja (...?) zu dem roten hin. Also es ist immer überall irgendetwas, das was man zumindest sonst als Bau kennt- nämlich quadratisch, praktisch gut, durchbrochen ist.

Lehrerin B: Das Problem ist, den Bau sich unter anthroposophischen Standpunkten anzuschauen, ist, das die anthroposophische Architektur für einen langen Zeitraum hin einen gewissen Dramatismus, also der ist darin erstarrt. Das fing ja alles da an(?).. das da so aussieht hat was mit der Landschaft da zu tun, also daß der Steiner überlegt hat, das muß genau aus diesem Berg ...aber wenn man jetzt rumschaut man erkennt ja diese Waldorfbauten, schon allein daran, die haben keine Ecken und diese dicken Holzteile...das hat sich absolut verselbstständigt, weil dieser Gedanke es muss sich in der Landschaft eingliedern, und deshalb verändert sich das in der Landschaft. Und es gibt Städte, da erkennt man das, als ob es dazu gehört zum guten Ton, weil man es eben so kennt. Das ist ja überhaupt so, nicht nur an der Waldorfschule, wenn man etwas für gut befunden hat dann behält man es bei und beachtet die eigenen Kriterien nicht mehr. Und das finde ich das positive, das ist hier aufgelöst. Zum Beispiel der Saal, man findet in anderen Waldorfschulen, Guckkastenbühnen und dann einen riesen Holzaufbau, das entspricht überhaupt nicht mehr der Zeit. Anthroposophisch heisst sich zeitgemäß und an der Umgebung zu orientiert.

Dahlmann: Hier sind auch keine Bilder aufgemalt, wie es früher zum Beispiel war in anderen anthroposophischen Einrichtungen.

Lehrerin B: Früher ist gut, Dornach ist ja zum Beispiel neu gemacht, und das Decken gemälde..

Dahlmann: Dornach ist natürlich was anderes

Lehrerin B: Ich finde das hier als angenehm modern, funktional und man sich nicht so in irgendwelchen falschen Positionen veranmt hat, sondern daß man sich wirklich überlegt hat, was entspricht dem Gedankengang

Engel: Und so wie wirkt das auf die Kinder?

Lehrerin B: Das ist ja der Unterschied dann, also bei den Kleinen, ähm die Kleinen brauchen Struktur und Form. Wenn ihr da in die erste Klasse geht, dieses Himbeerrot, geh mal da rein und du möchtest sofort malen, das ist so als ob man in eine Höhle rein kommt, dann sind teilweise auch die Vorhänge wichtig. Ne so dass die Kleinen irgendwo schön ankommen. Und dann in der dritten Klasse ist dieses sonnige Gelb, was ich klasse finde, merkt man dann selbst, worauf man dann steht, und die Oberstufe ist tatsächlich so blau-violett, heller

Engel: es ist also so, daß sich Gedanken gemacht wurde. Wer hat sich da Gedanken gemacht?

Lehrer A: die Kinder, die Lehrer, aber hauptsächlich ne Dame, ne Farbgestalterin, die das Hauptberuflich macht

Engel: Wahrscheinlich ne anthroposophische?

Lehrer A: Jaja, also Farbmischung heißt, dass man sich wirklich Gedanken gemacht hat, das ist ja ne Kunst. Die hat was weiß ich wieviel Farbschichten drüber gelegt, nochmal geschaut

Dahlmann: Aber das ist toll, daß die...

Lehrerin B: Spitze!

Lehrer A: Wenn man jetzt tatsächlich was dagegen hält, die Walze nimmt und einfach ganz knallig drüber streicht, das ist was ganz anderes.

Lehrerin B: Was anderes was wir uns immer zu gute gehalten haben, ist das der Vandalismus nicht so Raum greift.

Dahlmann: War das anders vorher?

Lehrerin B: Ja. Das ist doch so wenn man sich Staatschulen anschaut, diese 50er/ 60er Jahre Betongebäude anschaut. Da wird Graffiti gesprüht und Sachen zerstört...

Dahlmann: Die Frage ist dann liegt dieser Vandalismus an der Pädagogik oder an der Architektur?

Lehrer A: es trägt sicherlich einen Teil dazu bei.

Lehrerin B: und außerdem wissen die Schüler hier auch, daß ihre Eltern das hier mit finanziert haben. Es ist jetzt nicht so daß man es ihnen einfach vorgesetzt hat. Da steckt ganz viel Arbeit dahinter, das haben Eltern gemacht.

Lehrerin B: Trotzdem haben wir die Probleme irgendwann schon gehabt. Einfach weil Schule eben irgendwie schon eine Art von Einengung ist. Es ist kein Friede Freude Eierkuchen hier und das ist auch gut so. Ich weiß nicht ob man von Oberschülern erwarten kann, daß sie jederzeit liebevoll mit ihrer Umgebung umgehen. Dann würde ja auch irgendwas nicht stimmen.

Dahlmann: Haben sie denn das Gefühl, daß die Schüler sich identifizieren mit dieser Schule? Haben sie denn mal Aussagen gehört, von wegen das ist meine Schule, ich mag die Schule weil sie so hell...

Lehrer A: Ich hab noch keine gefragt. Für uns ist des so, wir Bauen es und der Bau ist ja schon aus einem Prozess heraus entstanden..., an diesem Prozess, ..., ich weiß jetzt nicht ob die Unterstufenlehrer mal was gefragt haben...

Engel: Wir waren da im Osten, in einer Schule die von Hundertwasser gebaut wurde....

Lehrer A: Ich hab jetzt nie maulen gehört.

Engel: und sie, sind sie denn stolz?

Lehrer A: Ich ja! Vom Gebäude, ich könnt mir das natürlich auch noch anders vorstellen, sind wir ja dabei, Außengestaltung, Innengestaltung...z.B. die Oberstufenschüler brauchen Räume, die auch für sie vom Mobiliar her angenommen werden. Und nicht nur das ausgelatschte Sofa von der Oma. Mit

dem merk ich wird anders umgegangen. Das stellt man raus und lässt es im Regen stehen. Das ist ihnen nicht so viel wert, dass sie es von sich aus lieben. Und auch die Tische, das habe ich ihnen ja gesagt, die werden in der Oberstufe auch bearbeitet. Aber das sind fertig gefertigte Schultische. Wenn die alle durch unsere Schreinerei gelaufen wären und wären durch Eigenarbeit mitentstanden, ich glaub dann wäre die Behandlung ein bißchen anders.

Dahlmann: Sie haben auch eine eigene Schreinerei?

Lehrer A: Ja, die müsst ihr euch angucken. Die ist eingerichtet, da würde sich mancher Lehrling nach die Finger lecken.

Lehrerin B: Gestalten der Klassenzimmer in der Oberstufe funktioniert meist auch nur durch Anregungen aus dem Unterricht heraus.

Dahlmann: Haben sie einen Lieblingsraum oder Platz?

Lehrer A: Ja! Der Saal!

Lehrerin B: Ich finde das Atelier nicht schlecht, ..., ich find die Cafeteria nicht schlecht, der Saal ist toll, weil man da aber schon drin gearbeitet hat und andere Erfahrungen gemacht hat..

Lehrerin B und Lehrer A wollten nicht das Ihre Namen veröffentlicht werden.

Interview mit sechs Kindern in der Dritten Klasse, während einer kleinen Pause im Klassenraum:

Dahlmann: Wie gefällt euch die Schule?

S1: Gut...(und warum?)..

S2: Mir gefällt die Schule auch sehr gut, weil zum Beispiel das da hinten haben wir mit selbst gebaut. Oder draußen haben wir ein Baumhaus gebaut, da sieht man jetzt nur das Gerüst, da müssen wir noch die Wände einziehen...

Dahlmann: Und was ist mit dir, was gefällt dir an der Schule?

S3: Die Turnhalle. Da gibt's halt ne Kletterwand

Dahlmann: Und was gefällt euch jetzt so am Gebäude?

S2: Es sehr großräumig, gute Tafeln, das es keine Zensuren gibt, keine Noten, die Wände die man sieht sind ganz bunt, das ist auch schön, die Bänke kriegt man jedes Jahr eine noch größere

Dahlmann: Hast du denn einen Lieblingsplatz hier an der Schule?

S2: Wir haben eine feste Sitzordnung

S4: Da isch so ne Mauer mit so nem Bänkle, da treff ich mich immer

S3: Der Schulhof ist irgendwie gut gestaltet. Die Mauern sind irgendwie so schön

Dahlmann: Gibt es denn irgendwas was euch hier nicht gefällt?

S: Nee eigentlich nicht. Nein also bei mir nicht.

S3: Letztes Jahr haben wir noch Weizen gepflanzt, das war gut

Engel: Gefallen euch denn die Farben?

S: Rot gefällt mir nicht aber das Zimmer gefällt mir sehr gut.

Interview in der 12. Klasse, am ende des Kunstunterrichts im Kunstraum:

S: Ich weiß es nicht, es ist schwer, wenn man so wo lebt. Das man das so sieht wie die Häuser aufgeteilt sind

Engel: Stört dich jetzt irgendwas am Gebäude selbst?

S: Nein, am Gebäude selbst nicht. Es ist halt noch nicht alles fertig. Das wird noch lange dauern.

Dahlmann: Wie gefällt es euch hier? In Bezug auf die Architektur?

S: Die Architektur ist eigentlich gut, nur die Farbgestaltung. Ich finde das von außen zu krass irgendwie, wenn es ein bißchen sanfter wäre wärs besser.

S2: Dann wäre es wie so ein grauer Betonklotz.

S: Ja aber vielleicht nicht so viele Farben. Das es vielleicht mehr zusammen passt. Keine Ahnung ich bin erschrocken als ich das das erste Mal gesehen habe.

Dahlmann: Also die Farbzusammenstellung. Noch irgendwas?

S: Ja es ist sehr hell wegen den vielen Fenstern, das find ich gut.

Dahlmann: Was sagt ihr zu der Form.

S: Nicht schlecht. Bißchen interessanter als andere Schulen.

Engel: Bleibt ihr denn noch länger in der Schule nach dem Unterricht?

S: Ja während der Projektarbeit war ich viel hier und manchmal lernen wir hier noch oder essen noch hier.

Dahlmann: Wie findet ihr so die Schulhofgestaltung?

S: Ich finde es nicht so gut mit dem Teerboden, daß der überall ist. Weil wegen den Kindern wenn die hinfliegen. Weil alles gepflastert ist.

S: Wir sind ja gar nicht so viel draußen. Da spielen ja die kleinen. Der Hof ist nicht so richtig unterteilt in Ober- und Unterstufe.

Engel: Hättet ihr euch das gewünscht, das er unterteilt ist?

S: Ja, damit wir raussitzen können. Wenn wir rausgehen, dann ist da nur Krach. Und wir haben innen nichts außer der Raucherecke.

Dahlmann: Noch irgendwelche Kritikpunkte?

S: ja ich finde die beiden Musikräume sehen irgendwie noch Baustellenmäßig aus.

Engel: Habt ihr so Lieblingsräume, außer der Raucherecke?

S: Ja die Cafeteria. Und hier oben, das obere Stockwerk find ich auch schöner als das untere.

Eine absolute Fehlkonstruktion sind die Eurhythmieräume über der Oberstufe. Wenn die kleinen da drin sind, die machen immer so Trampelspiele. Da kann man sich überhaupt nicht konzentrieren.

Dahlmann: Wenn ihr die Architekten wärt, was würdet ihr verändern?

S: Einfach außen mit den Pflastersteinen, und daß die Raucherecke nicht mehr so auf dem Präsentierteller liegt.

Dahlmann: Wart ihr denn mal an einer Staatschule? Was sind da die Unterschiede?

S: Alles ist dort gleich. Ein Gang sieht aus wie der andere. Ein Klassenzimmer sieht aus wie das andere.

S: Was hier auch ist, man zieht mit jedem Schuljahr um. Manche freuen sich dann auch darauf in das neue Klassenzimmer zu kommen, das zu gestalten. Am letzten Schultag zieht man dann um. Das ist spannend. Pflanzen und der Schrank mit den Heften werden dann in das neue Zimmer gebracht.

S: die Räume sind größer, heller hier.

Dahlmann: Hattest du das Gefühl, das da auch mehr kaputt gemacht wurde?

S: Ja schon, die Klos waren da verkritzelt

S: Das war aber hier in der alten Schule auch mehr.

Dahlmann: Wie hat es euch in der alten Schule gefallen?

S: da war es halt kleiner und gemütlicher. Und der Schulhof war kindgerecht gestaltet. Viel Bäume. Und es gab zwei getrennte Bereiche für die Unter- und Oberstufe.

Dahlmann: Habt ihr denn einen gewissen Stolz für die Schule?

S: Manchmal schon. Mal mehr mal weniger.

Interview mit dem Kunstlehrer Johannes Renzenbrink in der Cafeteria:

Renzenbrink: Es war klar als wir in dem Provisorium waren, daß wir irgendwann mal bauen müssen. Und das ist eine Herausforderung gewesen. Und dann haben wir erst mal ganz breit angefangen, indem wir Wochenendveranstaltungen gemacht haben mit den Eltern zusammen, mit den Lehrern zusammen, um überhaupt erstmal die Intensionen abzuklopfen, was ist denn überhaupt gewollt, wo liegen Schwerpunkte, welche Richtung soll das ganze nehmen. Und so wurden verschiedene Architektenbüros angefahren, es wurden Waldorfschulen angeguckt, verschiedene Möglichkeiten. Ja, und dann kristallisierte sich eine Baukommission heraus, die war ziemlich groß, mit rund 20 Leuten, die gesagt haben sie engagieren sich jetzt mehr dafür.

Dahlmann: Waren da auch Schüler dabei?

Renzenbrink: Nein, Mangels Interesse, Mangels Verantwortung. Diese Baukommission hat allerdings so funktioniert, daß sie immer Rückfragen bei den Schülern gemacht hat. Mit Hilfe von Fragebogen oder... Also es wurden dann immer die einzelnen Fachbereiche auch abgefragt. Das war eben der Hauptvorgang. Dann wurde eben ein Architekturbüro ausgewählt, dieser Architekt hat die Aufgabe gehabt quasi mit der Baukommission zusammen das zu entwickeln. Die Baukommission wiederum hatte die Aufgabe bei den einzelnen Fachschaften nachzufragen, was ist Bedarf. Was braucht Chemie, was braucht Bio? Das wurde dann an das Architekturbüro weitergegeben, der musste dann erarbeiten ...

Dahlmann: War das schwierig? In der Baukommission saßen doch bestimmt viele Laien.

Renzenbrink: Das tolle war, daß der Architekt in der Lage war Dinge Laienhaft aufzugreifen, das war seine Stärke. Der hat auch immer wieder Dinge verändert, gerade laienhafte Dinge, wobei auch in der Fachkommission durchaus Fachleute saßen von Seiten der Eltern also im Sinne die

Handwerksbetriebe haben, die in den einzelnen Ausführungen auch übergeben wurden an diese Eltern

Engel: war das ein spezialisiertes Architekturbüro?

Renzenbrink: Der hat mit Waldorfschulen eine gewisse Erfahrungen gehabt, von der ganzen Ideenkonzeption hat uns sein Modell am meisten gelegen, er hat einfach das sehr gut umsetzen können was wir so wollten. Wir wollten A, uns war ganz ganz wichtig ein Saal, weil wir den im alten Bau nicht hatten, das ganze was im Saal stattfinden kann ist uns sehr wichtig. Dann haben wir gesagt ist uns dieser Dorfcharakter wichtig, die vielen einzelnen Gebäude, wir wollten nicht einen riesen Komplex haben, mit diesem Innenhof, das war uns wichtig, dann eben auch ne relativ schlichte Architektur, die eben auch ins Industriegebiet passt. Deswegen auch die Blechdächer...ne ganz einfache Gestaltung...das hat er eigentlich ganz gut gelöst. Um so ne Idee dann deutlich zu machen, nur als Beispiel, der hat dann zum Beispiel ein Wochenende veranstaltet, wo wir künstlerisch gearbeitet haben, mit dem Architekt zusammen, der hat uns plastizieren lassen zum Beispiel, oder Pläne entwickeln lassen und dann nachher ausgewählt...um dann überhaupt Probleme deutlich zu machen.

Dahlmann: Das erfordert ja sehr viel Eigeninitiative. Ich schätze mal, daß das viel Zeit...

Renzenbrink: Die Baukommission war ne ziemlich ehrenamtliche Sache und es lief bis zum Schluss gut, es hat keine Krise gegeben. Guter Finanzplan, dann war ein Generalbauunternehmer, unter den Eltern, die die ganze Sache dann durchgeführt haben, die haben dann praktisch Schlüsselfertig gebaut....

Bei den Farben hat die Frau sich dann mit uns abgesprochen. Es hatte nicht jeder Mitspracherecht. Jeder will dann eine andere Farbe, das ist einfach Geschmackssache. Wir haben im Saal den Vorhang dann gemeinsam ausprobiert...also sie hätte nie das einfach durchgedrückt. Manches ist auch ein bißchen anders geworden.

Dahlmann: Welche Gedanken hat man sich denn dann gemacht über die Farbgestaltung? Gab es da auch psychologische Aspekte die berücksichtigt wurden?

Renzenbrink: Ja, natürlich. Also ganz grundsätzlich, das man durch Farben viel Lebendigkeit reinbringen kann. Wenn das jetzt alles Weiß wäre oder blau, dann wäre es lange nicht so ansprechend. Das psychologische war so, daß man tendenziell davon ausgegangen ist, dass die Kleinen so in der warmen Farbskala leben, also dass die so ne Wärme brauchen, deswegen Rot, und die Großen..., also in den Klassenräumen spiegelt sich was cooles, also der gedankliche intellektuelle Part.

Engel: Welche Literatur haben sie da verwendet?

Renzenbrink: Aus der Waldorfpädagogik gibt es da schon Vorarbeiten, das muss man natürlich immer wieder neu überprüfen ob man das will, das Architekturbüro hat dann noch ganz eigene Gedanken gehabt, wir haben dann so einen Mittelweg gefunden, also wir sind da nicht absolut festgelegt. Aber man kann es schon irgendwie nachempfinden, wenn man eine erste Klasse in blau reinsetzt, wo alles so agil noch, alles so über Bewegung abläuft, da ist natürlich was warmes passender. Dagegen die neuner, die sich die Anoraks bis oben hochziehen, die haben natürlich cool am liebsten. Da könnte man natürlich auch weiß oder grau nehmen, das fänden die auch gut. Das kann man auch an den Schülern schon ablesen.

Dahlmann: Also ein Gesichtspunkt war jetzt die Farbenlehre von Steiner sozusagen?

Renzenbrink: Tendenziell ja. Man muss da natürlich frei mit umgehen. Man kann das ja schon an der Räumlichkeit selber ablesen. Ich denke das ist der Schwerpunkt. So eine Cafeteria in blau...auch nicht so. Da war natürlich jetzt der Kunstgriff, das hat sich aus der Beobachtung entwickelt, die rote Wand mit einzuziehen, die Grundidee war die Cafeteria ganz offen zu gestalten, also dass man auch raus gehen kann jetzt ist das ziemlich geschlossen. Die Türen sind ja jetzt zu. Also dass man auch draußen sitzt, also dass diese Außenwände hier mit reinkommen...diese Farbigkeit kann man wieder sehen in dem rot außen, dadurch ergibt sich auch so ein Spiegelprinzip, rein aus künstlerischen Aspekten. Also eins das sich da spiegelt, das ist das wie es in dem Blau zusammenkommt

Engel: Das ist jetzt also nicht der nur ein psychologischer Aspekt der Außenfarbe?

Renzenbrink: Ne ne, auch daß die Fenster sich widerspiegeln, das Blaue Haus hat die roten Fenster, das Rote Haus die Blauen, das ist ein rein künstlerischer, ästhetischer Aspekt

Dahlmann: Glauben sie denn daß das wirkt, dass die Farben auf die Schüler wirken? Können sie das beobachten? Unsere Literatur deutet eher darauf hin, dass jeder sein eigenes Farbempfinden hat.

Renzenbrink: Also wenn man das individuelle jetzt mal ausser Betracht lässt, dann kann man ja anhand von Bildern, bei Farbinterpretationen durchaus feststellen, dass es da eine objektive Zuordnung gibt. Rot hat was aggressives, warmes, aktives.. also ich meine das ist ja durch die Literatur ziemlich durchgängig. Ich denke schon, das man da Tendenzen erkennen könnte.

Die Frage ist ja auch was will man bezwecken? Ich glaube kaum dass man in einer ersten Klasse mit der Farbe Rot Ruhe bezwecken will sondern eher ein Wohlfühlen. Die Umwelt wird sozusagen angepasst. Das ist ja auch mit den Formen so versucht worden, mit einer tendenziellen Passung. Das

man sagt bei den Kleinen eher was Rundes...weil der Kreis eben viel mehr dem entspricht, dass sie noch einen Schutz, eine Hülle brauchen. In den Decken hat man es versucht, auch in den Grundrissen. Die unteren tendieren eher zum Runden und dann in der Oberstufe tendenziell die Asymmetrie auftritt als Ausdruck dafür, dass da irgendwie ein freier Raumbezug möglich ist. Auch die Selbständigkeit, Freiheit...das kann man ja auch kunsthistorisch sehen, dass die Asymmetrie die ja in der modernen Architektur eine grosse Rolle spielt und früher ja immer dieses zentrierte oder zumindest symmetrische.

Dahlmann: Sie sind ja von diesem klassischen anthroposophischen Gebäude eher weggegangen. Ich kenne da zum Beispiel in Schweden ein sehr grosses Zentrum, da wurde unheimlich viel mit Bögen gearbeitet und rund. Das ist ja hier nicht so, wurde ja viel mit Ecken gearbeitet. Warum?

Renzenbrink: Das ist ja jetzt die dritte Generation von Waldorfpädagogik. Das ganz alte war eben das ganz schräge, plastische. In der Nachkriegszeit war alles eher sparsam, klotzig, gross aber jetzt versucht man eben doch mit ganz neuen Kriterien da ran zu gehen. Das heisst das Prinzip des Organischen, den Gedanken des Organischen, d.h. das hier eine Lebendigkeit rein kommt, wurde ja hier versucht durch Zusammenhänge zu realisieren, also dass die Formen, ...die korrespondieren. Das ist ja auch ein Aspekt des Organischen. Natürlich wurde viel flächiger gearbeitet. Das ist durchaus eine neue Architekturgeneration.

Engel: Wie ist das mit der Finanzierung gewesen, wie haben sie die geregelt? Gab es da Sponsoren?

Renzenbrink: Also wir haben ein bißchen gespart gehabt. Mit den Sponsoren war das nicht so dicke. Also wir haben von der Stadt günstige Kredite auch gekriegt. Und dann ist das auf allen Schultern also ganz breit..da müssten sie den Geschäftsführer noch mal fragen. Jede Klasse hat da irgendwie was zu tragen. Das hält sich aber im Rahmen, also 16 Millionen für das Gesamte..die Sparkasse gegenüber hat 40 Millionen gekostet.

Engel: Da haben dann aber auch Eltern selbst in die Tasche gegriffen?

Renzenbrink: Über Eigenleistung, Bauspenden, Kredite und so weiter.

Engel: Vom Staat gab es da nichts dazu?

Renzenbrink: Doch schon. Die üblichen Bauzuschüsse die haben wir noch gekriegt.

Dahlmann: Wie sieht das denn aus mit den Baumaterialien. Wo hat man denn darauf geachtet? Auf ökologisches Material?

Renzenbrink: Wir haben da ganz konventionelles Baumaterial verwendet. Es gab da auf Elternseite ein paar die auf der ganz strengen Ökoschiene waren, aber das hat sich dann irgendwie zerschlagen. Ich weiß auch nicht genau was da war. So mit Regenwasser und so, daß hat sich irgendwie nicht durchgesetzt. Der Aspekt ist sehr gering. Da hat der Architekt wenig mit am Hut.

Engel: Wie ist das mit dem Architekt. War der auch noch mal daß

Renzenbrink: Der war die ganze Zeit da. Also auch seine Leute, das ist ja ein Büro, die haben das ganze betreut. Jetzt war ja auch noch eine Nachgeschichte, der Pavillon ist ja abgebrannt, der wurde dann wieder aufgebaut. Die sind schon immer mal wieder da.

Engel: Was machen die dann wenn die da sind? Fragen die dann die Schüler?

Renzenbrink: Ja, das war. Da war eine Podiumsdiskussion.

Dahlmann: Was sagen sie zum Aussengelände?

Renzenbrink: Ja das hat sich alles etwas zerschlagen. Da war mal ein Konzept aber es gab zu viele unterschiedliche Vorstellungen. Momentan liegt das etwas brach. Das dauert einfach etwas, bis man wieder was angekurbelt kriegt. Aber das ist ja auch das schöne daran. Es gibt immer etwas zu tun.

Dahlmann: Das ist schon so, dass das im Konzept der Schule mit drin sein soll, das sich immer etwas verändert, also auch räumlich oder architektonisch? Dass man auch immer hier und da was machen kann?

Renzenbrink: Jaja, durchaus.....Sollen wir mal weiter gehen.

Auszug aus:

Hugo Kükelhaus „*Unmenschliche Architektur*“, Köln 1973, S.17 & 18:

Institution	Lieblingsplätze / Positives (Kinder)	Abgelehnte Orte	ErzieherInnen / LehrerInnen	Architekten
1.) Kindergarten Tübingen	Tobecken (bunt), ausgelegte Nischen unter den Treppen (Höhle) Das „Bunte“ des Kindergartens (Streifen, Punkte, die Fahne auf Dach)	Mehrstöckigkeit des Hauses	Familiärer Charakter, Einbeziehung bei der Planung des Gebäudes → Hohes Maß an Identifikation, gute Beleuchtung ohne direkte Sonneneinstrahlung	
2.) Centre de vie infantine, Lausanne	Galerie unter'm Dach (« verschlupft, versteckte Winkel“), weil unbeobachtete, „geheime“ Welt (Nur über schmale Leiter erreichbar)			Unterschiedliche Alterstufen werden mit unterschiedlichen Raumhöhen bedacht, Aufenthaltsbereich mit Schlafkojen, zentrales Foyer wie gemeinsames Wohnzimmer
3.) Kindertagesstätte Frankfurt Sachsenhausen	Glassteinnischen (möbliert), WC-Räume als gemütliche Rückzugsräume, Turmstube	Glassteinnische (unmöbliert) → Beliebtheit nicht allein von Architektur hervorgerufen sondern erst in Verbindung mit ansprechenden Materialien und Angeboten reizvoll		Bespielbare Großplastik, die elementare Raumerfahrungen der Kinder aufgreift (Turm, Brücke, Höhle, Zelt), Schiebetüren ermöglichen Koppelung benachbarter Räume oder Rückzug für Kleingruppen, draußen: Wasserspielrinne, arenaförmige Sitzfläche
4.) Day Care Centre Borgheem Amster-dam	Kletternetze, alle Plätze zum Krabbeln + kriechen, die kleinen „Kinderzimmer“, Kinderküche mit eigenem Keller (spannend), alle Spiegel, Wasserbett, die Farben des Hauses, Trampolin, die Höhe des Spielturms		durch Glastüren Verbundenheit zw. den Gruppen, Kommunikation mögl. durch Gestik, Mimik Architekt: Planung des Gebäudes geleitet von Freinets Gedanken, dass Kinder ihre eigene Umgebung schaffen sollen, um somit Eigenverantwortung zu lernen	Pro Bereich so viele abgetrennte Spiel- und Arbeitsecken wie möglich + ein zentraler Bereich für gemeinsame Aktionen, fast jeder Raum hat zwei Ebenen, die interessante Spielmögl. Eröffnen (Rutsche, Kletternetze, Trampoline, Spieltürme). Aufenthaltsraum m. häusl. Atmosphäre, Wasserbett, Musik, Dachkammern zum „verschwinden“, eine davon sogar als marokkanisches Teehaus. ZIEL: im Gebäude zu leben, wie die Gemeinschaft in einer Stadt
5.) Kindergarten Manching	Kuschelecken unter der Treppe in Gruppenzimmern, Intensivraum zwischen den Gruppenräumen (malen, Kassetten hören, drucken...) Kein Stuhl nötig, um Fenster zu bemalen oder zu bekleben, Spielsachen können auch bis zum nächsten Tag stehen gelassen werden Holzbauweise (schöne Farbe, alles ist abgerundet)	Garderobe (zu eng, deshalb Gedränge) Turnhalle (zu heiß bei Sonne, rutschig) Eingangstür (zu schwer)	Ängstliche Eltern mussten erst an zweite Spielebene gewöhnt werden Verschlossene Türen gibt es kaum, Kindergarten ist ein „offenes Haus“ Architekt:	Das Haus als „Spielgerät“ geplant, Wert auf „Eroberung der Vertikalen“ gelegt, andersartiges Raumerlebnis im Gegensatz zum häuslichen Umfeld, Problem der unterschiedlichen Körpergrößen und Maßstäbe (Erw. + Kinder) durch kindgerechte Zonen und Räumen mit größeren Volumina gelöst → durch unterschiedl. Raumformen werden Funktionen wie Teilnahme, Rückzug Bewegung, Ruhe, Gruppe und

			„Architektur und ihre Elemente dürfen nur Anregung und Anstoß sein, nie Selbstzweck“	Individuum erfahrbar gemacht, Architektur als Teil des pädagog. Konzepts
6.) Rudolf Steiner School Bergen, Norwegen	Ecken sind sehr populär (Schutz und allein sein), großer Teppich oft als Insel oder Schiff, Podeste mit eigenen Fenstern lieber als solche ohne – Raum darunter wird oft mit Decken verdunkelt Großes Fenster mit Aussicht (hat sich zum täglichen Sammelplatz entwickelt) In oberen Ecke der Treppe wird gerne gespielt, denn dieser Ort ist eigentl. verboten für Kinder			Leitidee: Übergang schaffen zwischen draußen und drinnen, zwischen unterschiedlichen Seelenzuständen, keine abrupten, harten Wechsel zwischen den Räumen und zw. drinnen und draußen, Einfügen in die Landschaft Haus konzipiert wie ein Schiff mit Brücken und Decks, Kabinen und Sälen
7.) Day Care Centre Helsinki	Möglichkeiten zu körperl. Aktivitäten besonders wichtig, deshalb großflächige Räume bevorzugt Spielhalle: Rutsche, klettern, Seile etc. Schwimmhalle, Bastelzimmer Schönes Licht, Boden ist „schön“	Hof (da gibt es nichts zu tun, mehr Spielhäuser) Schwimmhalle zu klein, Wasser zu flach Enge Räume Vorschläge zur Veränderung: Räume einrichten, die ruhig sind, Eingangshalle wäre als Spielort geeignet	Positiv: Separate Eingänge für Gruppen sind gut, die kleineren Räume werden oft zu Gruppenarbeiten genutzt, alte Bäume machen den Hof schön Negativ: Kein Rasen im Hof, Zaun am Spielplatz zu hoch, zumindest Gucklöcher sollten vorhanden sein, mehr Lagerräume	Gebäude den örtl. Gegebenheiten angepasst Kinder als Nutzer bedacht: sichere und häusliche Atmosph. schaffen, Verwendung natürlicher Materialien und warme Holzbauweise, jede Gruppe hat eigenen Zugang, der jeweils untersch. gestaltet ist, vorhandene Bäume bleiben erhalten (Haus um die Bäume „herum gebaut“), unterschiedl. Raumhöhen und –arten, großzügige Ausblicke nach draußen, natürliches Licht, Vermeidung von übermäßigem Farbenreichtum und Anreizen → eigene Fantasie soll gefördert werden, Vermeidung von Fluren
8.) Day Care Centre „Little Prince“, Helsinki	Galerie (Verstecken und beobachten), Schlafzimmer (offener Kamin ist hier zu finden außerdem kann man hier Hütten aus Kissen, Matratzen und Decken bauen), gemeinsames Spielzimmer, Wäscheschrank Der Fußboden (Holz mit Öl und Farbe speziell behandelt) Pinkfarbene Wände Essgeschirr auf der Galerie	Toiletten (stinken), der große Raum (langweilig, keine Spielsachen), Eingangshalle (eng), Windfang, Sandkaste, Schaukel (zu eng, falsche Farben) Pinkfarbene Schaukel, das Pink der Tür Mehr Versteckmöglichkeiten gewünscht, mehr kleine Räume zum ungestörten Spielen, mehr Bäume	Architekt: Individueller Charakter der einzelnen Räume. Keine fertigen Spiele für die Kinder – sie sollen sie selbst (er-)finden in sonnigen Giebelecken und Wänden, verschiedenen Spielhäusern, Sandkästen, ruhigen Stellen, auf und unter den Treppen	Pädagogische Mitarbeiter im Planungsteam Erstellten vorher Listen mit kindl. Aktivitäten, die es zu berücksichtigen galt! Auch im Vorfeld: Wie könnte die Umwelt selbst die Kinder unterrichten, wie kann eine spezielle Interaktion zwischen Innen- und Außenwelt des Kindes, die, laut St Exupérie das Unterbewusstsein des Kindes schult, erreicht werden? → Es muss immer wieder neue Dinge zu entdecken geben, Focus auf eigenes Tun der Kinder, unterschiedlichste Werkzeuge für die Kinder und die geeigneten Orte dafür. Dazu bietet sich die Natur mit ihrem unendl. Formenreichtum als unverzichtbarer Bestandteil an.
9.) Freie	Farben und Formen	Toilette weil keine Fenster und stinkt		Waldorfschule: Die Schulgemeinschaft baut

Waldorfschule, Göttingen	Die Bilder Beleuchtung und Akustik ist prima	Mehr Wandgemälde Als Grenze zum Sportplatz lieber Hecke als Zaun Wunsch nach Kaninchenstall		„ihre“ Schule. Der Architekt ist professioneller Experte und Helfer. Nicht nur Architektur sondern auch Plastik und Malerei stehen dem Architekten zur Verfügung
10.) D.C.Centre Oulunsalo, Finnland	Halle (viel Platz, rennen, große Gummibälle, Eishockey) Galerie (Häuser aus Kissen und Matratzen) Kaminzimmer Schaukeln im Freien Gruppenräume (viele Blumen + Pflanzen), Wasserspielraum, rundes Fenster, Wände aus Holz	Galerie (als Möbel nur Kissen) Auch im Haus Schaukel Sauna fehlt Piratenschiff in den Garten bauen	Direktor: Atmosphäre gut, da keine langen Flure und viele natürliche Materialien + warme Farben, kl. Fenster in unterschiedl. Höhe, runde Fenster, interessante Decken Architekt : Expertenteam an der Planung beteiligt	Kindergarten soll: sicheres Zuhause für Kinder und guter Arbeitsplatz für die Erwachsenen sein, Raumgefühl der Kinder fördern, angemessener Maßstab für Kinder und Erwachsene, Gemeinschaftsgefühl vermitteln, Phantasie anregen (Schräger Turm der Trolle...) Gruppenräume an den Ecken des Gebäudes (Rückzug), Reminiszenz an ursprüngliche finnische Holzbauweise
11.) Kinderhaus Alte Mühle, Tübingen	Nebenräume (Tür absperren!, alleine sein), Plätze am Fenster (Aussicht, hell), Raum unter Treppen (Höhlen), Brücken („Ich stell mir vor da wär Wasser drunter“), Glastreppenhaus (Rundumblick), Rollenspielzimmer („Wir können hier nicht beobachtet werden“), toller Garten, vor allem Gebüsch (verstecken)	Wände und Decken zu weiß Mehrzweckraum (Ballspielen verboten) Zwischenflur (zu kalt, zu hoch, zu eng)		Zwei Altbauten und ein Neubau galt es zu kombinieren
12.) Kindergarten Bad Boll	Lieblingsort ist die zweite Spielebene: rauf und runter ist hier möglich, Nischen, Höhlen, verstecken, Lager bauen unter der Treppe Treppen sind sehr gefragte Orte Farbgebung spricht an Diverse Kleinmöbel im Maßstab der Kinder Holz als Material sehr beliebt Differenzierte Beleuchtung durch unterschiedlich gestaltete Fenster		Altes und neues in harmonischem Einklang, die Räume sind mit viel Einfühlungsvermögen und pädagog. Kenntnis erweitert worden	Kleinmaßstäblichkeit soll Geborgenheit vermitteln, die besondere Farbigkeit soll neugierig machen, auf die Benutzer hinweisen und wie eine freundliche Begrüßung wirken. Treppen zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes (Ich-Erfahrung des „Obenstehens“), Grundriss und Raumhöhe variieren je nach Zweck (Freiraum, Geborgenheit), Arbeitsflächen in den Küchen 60 cm für die Kinder, 90 cm für BetreuerInnen, helle Farbgebung, Naturholz
13.) Kindergarten Sindelfingen	Sandspielplatz (anschließend kann geduscht werden) auch bei Regen und im Winter verfügbar, Mehrzweckraum (Platz zum toben), Kuschturm Glasdach im Kuschturm, Baumhaus („Wenn ich da drin sitze kann mich niemand finden“!) Große Malwand Die Fenster weil viele und groß		Zentrale Halle vermittelt sehr offene Atmosphäre, die zu gruppenübergreifenden Projekten anregt Der Glashimmel der zentralen Halle	Erdverbundenes Raumklima soll durch heitere klare Farben (weiß + gelb), phantasieanregendes Material + kreative Formensprache geschaffen werden. Ecken, Nischen, Höhlen, Raum zum Experimentieren, Klettern, Toben, Wände zum bemalen, schmücken + Ausstellen von Bildern. Glasdecke macht Elemente sehr transparent (Schnee, Regen, Sonne). Pflanzen in Räumen, auf Dach und im Garten.
14.) KITA,	Bis zum Boden reichende Fenster		Gemeinsame Halle schafft	Raum darf Phantasie keine Grenzen setzen

Berlin-Rudow	Oberlicht als sehr gut empfunden Naturmaterialien		Gemeinschaftsgefühl	sondern muss sie fördern Zentrale Halle als Ebenbild eines Dorfplatzes: = Spielfläche im Winter/Schlechtwetter = gemeins. Essen, Feiern + Konzerte u.ä.
15.) Kinder- tagesstätte, Frankfurt- Grießheim	Turnraum (Platz + Möglichk. Zum Höhlenbau) Gruppen-Nebenraum (Tür zu machen möglich, alleine sein, ausruhen, lesen, schlafen etc.) Bauecke (Spielsachen, Geräte können liegen gelassen werden) Glashaus (wenn sonst zu warm ist es hier kühl) Galerie, Gruppenraum („Das Fenster ist so schön schief.“)	Mehr Spielmöglichkeiten draußen	Hochebenen als Rückzugsmöglichkeit sind sehr wichtig Feste Podeste schränken die Nutzbarkeit der Räume ein	Gebäude selbst übernimmt pädagog. Aufgaben, ist nicht Objekt sondern Subjekt, das Kind soll erfahren, dass seine Umwelt nicht gottgegeben ist sondern gestalt- und veränderbar. Architektonisch alle Sinne ansprechen durch: Komplexe Verknüpfung horizontaler und vertikaler Räume, die vielgestaltig (massiv/transparent) und lichtbeeinflusst sind. Versch. Materialien (Bodenbeläge z.B. rau, glatt, spiegelnd, stumpf, warm, kalt Bepflanzte Glashäuser (andere Luftfeuchte, neue Gerüche, sonnenabhängige Temperatur).
16.) Kinder- tagesstätte, Frankf.- Niederrad	Spielhochebene („weil wir hier für uns sind“, nur eine Leiter führt hoch) Mehrweckraum (schön hell, viele Spielgeräte, Platz) Glashaus (viel Pflanzen) Eingangsbereich (schön bunt) Außengelände (Platz, Sand, Rutschen Brücken...)	Toiletten (nicht abschließbar, kein Dach darüber) Der nasse Sand Glashaus manchmal zu kalt	Die vielen Pflanzen tragen zur positiven Atmosphäre bei Glashaus nicht ganzjährig nutzbar (zu warm oder zu kalt) Schwer was an Wänden zu befestigen Wasserhähne für Kinder zu schwer zu bedienen	Architekton. Grundformen der Erfahrungswelt der Kinder entlehnt (Quadrat, Dreieck, Kreis bei Bauklötzen), Dominanz der Primärfarben, sichtbar gemachte Installationen sollen den Kinder zeigen, dass Strom nicht einfach aus der Steckdose kommt sondern – wie hier mittels Solaranlage – erst gewonnen werden muss
17.) Kinder- tagesstätte, Frankfurt, Sossen-heim	Flur (Brücken ermöglichen Blickbeziehungen zw. den Stockwerken), Möglichk. zum Verstecken) Umfunktionierte Raum mit Matratzen (toben + ausruhen)	Keine Tapete (Klinker) An Klinkersteinen kann man sich weh tun Richtig rennen nicht möglich (Boden zu rau)	Vielfältige Nutzungsmöglichkeiten durch gute Raumaufteilung. Fensterhöhle und nach innen stehende Fensterrahmen nicht kindgerecht Wenig große Flächen im OG Balkons wären gut Nur bei Sonnenschein ist ohne Kunstlicht auszukommen Klinker scharfkantig Zu viel Beton (kalt, unpersönl., dunkel)	Zitate: „Es gibt keine Architektur für Kinder.“ „Das Gebäude versucht unserer ideologieüberfrachteten Zeit mit Selbstverständlichkeit zu begegnen. Die Kindertagesst. hat daher keine verspielten, kindgerechten Architekturdetails...“ Holz, Putz, Klinker, und Beton sind die Materialien. Kinder können Fenster nicht selbst öffnen (<i>selbst in EG nicht!!!</i>), und können statt dessen ihren Freunden draußen durch kl. rote Klappen zurufen

18.) Schülerhort, Tübingen	<p>Lesecke (gemütlich, Sofa, Rückzug) Gruppenraum (gemütlich, Teppichboden, Aussicht) Turmzimmer (zurückziehen) Werkraum (groß und Hell) Halle (viel Licht von oben) Runde und dreieckige Fenster Türen mit Fenstern drin</p>	<p>Puppenecke (zu dunkel, ungemütlich, stinkt) Türen ohne Fenster Lampen in der Halle (Gefängnislampen) Mehr Ecken und Nischen Gewünscht: Garten mit Gebüsch (verstecken)</p>	<p>Viele unterschiedliche Fenster, viel Helligkeit, Holzverkleidungen, gemütliche Atmosphäre Tragende Teile werden durch Farben und Formen hervorgehoben und nicht versteckt Hochbau, Galerie Mehr Verdunkelungsmöglichkeiten</p>	<p>Kindgerechte Materialien und Oberflächenbeschaffenheiten in möglichst umweltverträglicher Baubiologie: rau/glatt, weich/hart, kalt/warm, teils Korklinoleum, Parkett, sägeraue, glänzende, matte Oberflächen, geschlammte Kalksteinwände..... „Die ErzieherInnen wollen ja sonst keine zeitaufwendige Zweigeschossigkeit, keine unübersichtlichen Schmoll- und Rückzugsecken, keine „gefährlichen“ Galeritreppen...“</p>
19.) Nursery school, Tokio	<p>Haupthalle (Platz zum spielen) Gänge oberhalb der Halle, weil man den Schnee von dort sehen kann Die Pflanzen Turngitter über den Treppen kl. Nischen Rutsche in Halle Wand weil sie pink ist</p>	<p>Flure im OG (zu eng) Toiletten (stinken) Mehr Vögel und Insekten auf dem Pausenhof</p>	<p>Das innere erleichtert die Kommunikation</p>	<p>Planung zusammen mit Pädagogen, Direktor und den LehrerInnen. Vielfalt der räuml. Gestaltung soll der Interaktionsförderung und der sozialen und persönlichen Entwicklung dienen. Von kl. Nischen bis zur gr. Halle reicht das Raumangebot und soll somit dem Kind versinnbildlichen, dass es gleichzeitig Individuum und Teil der Gemeinschaft ist.</p>
20.) Almere Primary School, NL		<p>Glasdach macht bei Regen riesen Krach Mehr Farbe wäre nicht schlecht gewesen</p>		
21.) Grundschule Weissach	<p>Klassenzimmer weil nicht quadratisch (gemütlich, Couch, Sofas, Blumenerker, Teppichboden) Bücherei weil viel schöne Bücher Biotop, Treppenhaus weil gewunden + Glaskuppel, die ganze Schule weil rund, die hellen Räume („Man denkt man ist frei:“), die Wiesen und Kakteen, der Insektengarten, die Tiere (Hasen und Schafe)</p>	<p>Hallenfliesen weil rutschig Die Klinkerwände weil dunkel und rau, man kann nichts dran kleben. WC stinkt</p>	<p>Pausenhof sollte teilweise überdacht werden Mehr Spielgeräte draußen Klassenräume jeweils größer + einen Gruppenraum</p>	<p>Viele Gespräche mit Gemeinderat, Eltern, Verwaltung, Lehrerschaft + Behörden im Vorfeld der Planung Möglichkeiten zur Pflanzenzucht und -pflege Gartenteich mit Tieren und Pflanzen</p>
22.) Montessori Schule, Leusden, NL	<p>„Ich bin schon fast 8 Jahre an der Schule und kenne immer noch nicht alles“</p>		<p>„Mann muss eine Affinität zu ihm [dem Gebäude] haben. Dann möchte man nicht mehr in einer „normalen“ Schule arbeiten.“</p>	<p>Schule hat runden Grundriss</p>
23.) Rudolf Steiner School, Stavanger Norwegen	<p>Schule ist schön weil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Dächer so krumm sind - weil sie viele Häuser hat und nicht nur eines - die Fenster so interessant sind - mehr Holz als Stein - wie ein Märchenland 			<p>Ruhige und dramatische Partien wechseln sich im Haus ab (als direktes pädagog. Mittel)</p>
24.)			<p>„Daneben ist Schloss Gleinstätten zu</p>	<p>Altes Schloss mit modernem Glaskuppeldach</p>

Schlosschule Glein- stätten, Österreich			einem Kulturzentrum des Ortes geworden: Vor allem der Innenhof wird für kulturelle Zwecke genutzt.“	
25.) Jun School Basing- stoke, GB	Klassenzimmer weil nicht viereckig Die Fenster – sie sind überall Der Flur schlängelt sich und ist nicht gerade WC: schöne Dekorationen	Scharfe Ecken Das ganze Glas macht die Schule heiß Halle kann nicht für Theater verdunkelt werden		„Grenzen wurden der Realisierung einer kindgerechten Architektur durch die Kosten gesetzt.“