

Zeitschrift: Bauen + Wohnen = Construction + habitation = Building + home : internationale Zeitschrift

Herausgeber: Bauen + Wohnen

Band: 21 (1967)

Heft: 10: Neue Aspekte der Schulplanung = Aspects nouveaux de la planification scolaire = New aspects in school construction planning

Artikel: Schulbau für eine neue Schule = Construction pour une nouvelle école = A new school construction

Autor: Becker, Gerold

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-332957>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schulbau für eine neue Schule

Construction pour une nouvelle école
A new school construction

Die Diskussion über Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik hat in den letzten Jahren zwei neue Akzente erhalten:

1. Sie ist relativ »öffentlich« geworden. Nicht nur pädagogische Fachzeitschriften mit kleiner Auflage, sondern die großen Tages- und Wochenzeitungen, Fernsehen, Rundfunk und die Parteien haben begonnen, sich an dieser Diskussion zu beteiligen. Diese Entwicklung ist höchst erfreulich, auch wenn in Einzelfällen die Sachkenntnis weit hinter Resentiments oder Freude an einem modischen Thema zurückbleibt.

2. Zahlen, Statistiken, anders gesagt: quantitatives Denken und Argumentieren sind Trumpf geworden. Das reicht von den Abiturientenzahlen im innerdeutschen und internationalen Vergleich bis zu Zensurenstatistiken, dem Auszählen von bestimmten Verhaltensweisen des Lehrers oder der Berechnung von »Begabungsreserven«. Diese Entwicklung ist zweischneidig. Einerseits nützlich und notwendig, um die Diskussion aus dem Bereich der unverbindlich-allgemeinen »großen Worte« herauszuführen und notwendige Sachentscheidungen auf wenigstens einigermaßen solide Grundlagen zu stellen, hindert sie andererseits das Nachdenken über Reformen daran, die Grenzen des überkommenen Systems mutig zu überspringen. Bringt man das auf die Formel, das quantitative Argument drohe die qualitative Entscheidung zu verdrängen, so sieht man sich der Gefahr ausgesetzt, Beifall von der falschen Seite zu bekommen. Trotz dieser Gefahr scheint es unerlässlich, in der gegenwärtigen Diskussion qualitative Gesichtspunkte mit derselben Hartnäckigkeit ins Spiel zu bringen wie quantitative.

»Qualität« braucht ja nicht unbedingt zu bedeuten, daß man mit wehmütiger Resignation das alte deutsche »Gymnasium« preist und feststellt, die Studenten seien auch nicht mehr das, was sie einmal waren. Nicht nur über Quantitäten, sondern auch über Qualitäten nachdenken wollen, kann zum Beispiel auch bedeuten, daß man meint, wir brauchten nicht nur mehr Abiturienten, Schulabgänger mit »Mittlerer Reife«, 10klassige Volksschulen, Lehrer, Schulräume, Kenntnisse, Geld, sondern vor allem andere, zum Beispiel Schulabgänger, die auf ihren Beruf (als Student oder Verkäuferin) besser gerüstet sind, die statt mit »Schulmüdigkeit« mit einer fast unerschöpflichen Lernbereitschaft und -fähigkeit die Schule verlassen, aufgeklärte, kritische, weltoffene, mündige, demokratisch gesinnte Bürger und Teilnehmer an einer technischen Weltzivilisation.

Die »Welt von morgen« (um die schon jetzt stattfindenden Veränderungen abgekürzt zu bezeichnen) wird die uns vertraute Rangordnung der Tugenden, Verhaltensweisen und Fähigkeiten gründlich in Frage stellen und verändern. Das erfordert schon heute eine neue Schule.

Es ist Aufgabe der Erziehungswissenschaften (mit empirischen Methoden), zu erforschen, wie solche Einsicht zum Beispiel in Veränderung des Fächerkanons, der Lehrpläne, der Unterrichtsmethoden und der Schulorganisation umzusetzen wären.

Auch für den Schulbau, von dem im folgenden die Rede sein soll, gilt, daß das quantitative Argument das Nachdenken über qualitative Fragen zu ersticken droht. Denn wir brauchen nicht nur dringend mehr Schulen (besser vielleicht: »Raum für Unterricht und Erziehung«), sondern vor allem andere.

Die den Berechnungen über den Schulbau- Finanzbedarf zugrundeliegenden und immer wieder öffentlich proklamierten Feststellungen über den Bedarf an Klassen-, Fach- und Gemeinschaftsräumen enthalten eben auch über die Festlegung von zulässigen Klassenfrequenzen hinaus schon pädagogische Vorentscheidungen von großer Tragweite. Diese Bedarfsfeststellungen erwecken den Eindruck, als sei es schon ein für allemal ausgemacht, wie ein Schulhaus auszusehen und was es zu enthalten habe. So legen sie das

Bewußtsein aller Betroffenen (Eltern, Lehrer, Pädagogen, Schulträger, Architekten) auf ein Denken »im System« fest, das nur noch Verbesserungen, aber keine Alternativen kennt.

Kennzeichnend für ein solches »systemgebundenes« Denken ist es, daß man bei uns die Schulbaukosten als Kosten je Klassenraum (und nicht je Schülerplatz) zu berechnen pflegt, daß man sich neue Organisationsformen des Schulwesens (etwa die Gesamtschule) nur als Additionen bereits vorhandener Schultypen vorstellen kann (was dann zur Zwangsvorstellung von der Mammutschule mit 2000 bis 3000 Schülern führt), daß Lehrplanprobleme – jedenfalls in der öffentlichen Diskussion – anscheinend nur noch unter den völlig zweitrangigen Fragen »zuviel« oder »zuwenig« erörtert werden können. (Die angemesseneren Fragen würden ja wohl heißen: Was? Warum? Wann? Wie lange? Wem? Wie? Was spricht dagegen?)

Bei den gewaltigen Investitionen, die – wenn alles gut geht – für Schulbauten bevorstehen (45 Milliarden Mark in zehn Jahren), lohnt es sich, über Schulbaufragen sehr gründlich nachzudenken. Wer keine Lust zum unkonventionellen Denken hat, der lese die Richtlinien der einzelnen Bundesländer (seit neuestem in einer Synopse des Schulbauinstituts, Berlin) und die Raumprogramme für die verschiedenen Schularten. Da steht schon alles drin. Und das Ergebnis ist dann auch in 90 von 100 Fällen entsprechend. Man nehme . . . Soll es am Stadtrand liegen oder in einem Dorf, muß es noch »in die Landschaft eingefügt« werden; in der Stadt empfiehlt sich eher ein modernes Finish, das heißt also vor allem glatt, langweilig und lieblos; auf jeden Fall aber etwas Kunst, sei es über das Portal oder in die Eingangshalle. Man soll nicht zynisch werden, auch wenn einem danach zumute ist, dazu ist das Problem zu ernst und 45 Milliarden sind zuviel Geld. Außerdem sind eben 10 von 100 Schulen nicht so schlimm, zwei oder drei sogar ausgezeichnet, Zeugnisse für das Können ihres Architekten und für die mutige Offenheit ihres Bauherrn, der auch das gelegentliche Risiko einmal nicht gescheut hat.

Es gibt viele Argumente, die dafür sprechen, daß wir nicht nur mehr oder auch, wie man so sagt, »bessere« Schulen brauchen, sondern andere. Ich lasse viele von diesen Argumenten beiseite (etwa ökonomische oder technisch-konstruktive), wenn ich meine Überlegungen zum Thema »Schulbau für eine neue Schule« in zwei Thesen zusammenfasse:

1. Die äußere und innere Reform der Schule wird aufs schwerste gefährdet oder gar verhindert, wenn sie nicht auf grundsätzlich neue Bauformen im Schulbau trifft.

2. Es ist zu vermuten, daß Erziehung und Verhinderung von Erziehung in einem bisher kaum geahnten Maß durch Räume und ihre Ausstattung bewirkt werden.

Zu 1:
Eine prinzipiell als veränderlich erkannte und bejahte Welt macht es notwendig, auch die öffentlichen Institutionen der Erziehung und Ausbildung als prinzipiell reformbedürftig zu erkennen und zu bejahen.

A. »Äußere Reform« des Schulwesens bedeutet z. B.:

- neue Gliederungsformen, also etwa die Ablösung eines vertikal (in »drei Säulen« – Volksschule, Mittelschule, Gymnasium) gegliederten allgemeinbildenden Schulwesens durch ein horizontal (etwa nach Altersstufen) gegliedertes;
- die Umwandlung der Halbtagsschule in die Tagesheimschule;
- eine neue Verbindung von bestimmten Abschnitten des allgemeinbildenden Schulwesens mit den grundlegenden Phasen der Berufsausbildung;

- Stärkung der Autonomie der Einzelschulen, von denen Dahrendorf mit Recht sagt, daß sie (und nicht die Lehrerwerkschaften oder Philologenverbände oder die Schulverwaltungen) »die korporativen Vertretungen ihres Standes sind, dessen Mitwirkung an der Reform eine Bedingung ihres Gelingens ist«;
- wissenschaftlich kontrollierte Schulexperimente und Modellversuche an vielen Orten als »Normalfall«, das heißt also die grundsätzliche, dauernde Erprobung der Tragfähigkeit des Systems und der Möglichkeit seiner Veränderung.

Sollen Schulen groß oder klein sein? Gibt es da vielleicht andere als die herkömmlichen Antworten, die aus dem systemgebundenen Denken stammen? Was spräche zum Beispiel gegen den folgenden Gliederungsvorschlag:

- kleine Schulen (150–180 Plätze) für die etwa 5–9jährigen, dicht gestreut in den Wohngebieten, »Nestschulen«, Verwaltung zentralisiert (»Elementarstufe«);
- für mehrere solcher Elementarschulen eine gemeinsame, zentral im Bezirk gelegene »Juniorenschule« für die etwa 9–13jährigen; Größe etwa 500–700 Plätze, aufgefächertes Unterricht, Leistungs- und Fördergruppen, ausgebautes Beratungs- und Lenkungssystem mit speziell geschulten Fachkräften (»Juniorenstufe«);
- für eine oder zwei solcher Juniorenschulen eine gemeinsame »Seniorenstufe« für alle etwa 13–17jährigen eines Bezirkes, 500–1500 Plätze, entsprechend der Größe weit gestreut, vielfältiges Angebot sehr verschiedenartiger Kurse und Aktivitäten mit zunehmend größerer Wahlmöglichkeit, ausgedehnte Praktikumszeiten in verschiedenen Berufsfeldern (auch für die zukünftigen Studenten), kostspielige Ausstattung – Werkstätten, Labors, große Bibliotheken – ist vertretbar, wenn sie zugleich für die Erwachsenenbildung benutzt werden kann (»Seniorenstufe«);
- Berufsvorbereitungszentren und Oberstufen-Colleges für alle über 17jährigen, regionales Einzugsgebiet, zum Teil Internate, Spezialinstitute für die verschiedenen Großberufsgruppen – z. B. handwerklich-technische in verschiedenen Unterteilungen, sozialpflegerische, kauf-

männische, Verwaltungsberufe usw. (»Berufsvorbereitungsstufe«).

Sollen Schulen an der Peripherie oder im Zentrum des städtischen Lebens liegen, für jedermann jederzeit zugänglich, einladend, öffentlich sein oder exterritorial in den Grüngürteln mit allem, was sonst noch dem öffentlichen Bewußtsein ärgerlich ist – Altersheime, Krankenhäuser –, so daß man eine besondere Einladung oder einen starken Anlaß braucht, um sie zu betreten?

Ist es richtig, Schulen so zu bauen, daß sie 50 oder 60 Jahre benutzbar bleiben? Oder wäre es sinnvoller, Gebäude zu errichten, die unter allen Umständen nach 10 oder 15 Jahren durch neue ersetzt werden müssen (»Wegwerfschulen«). Oder gibt es vielleicht dritte oder vierte Möglichkeiten: bewegliche Schulen, veränderbare Grundrisse, das was ich einmal den »Unfertigungsbau« genannt habe?

Ist es richtig, Schulen nur für »die Schule« im herkömmlichen Sinn zu bauen (wenn es ganz hoch kommt, noch mit einer Zweigstelle der Volksbücherei und einer Turnhalle, die »auch von Vereinen benutzt« werden kann)? Oder könnte es vielleicht sein, daß der scheinbar so klar umgrenzte Begriff »Schule« in wenigen Jahren oder Jahrzehnten ganz scharf und unklar werden und einen Bereich meinen kann, der durch Begriffe wie »Kindergarten«, »Informationsstätte«, »Freizeitzentrum« einzugrenzen wäre? Wo soll die »lebenslange Weiterbildung«, von der so viel die Rede ist, eigentlich stattfinden? Wie rationell sind – im ökonomischen Sinn – eigentlich Gebäude, die normalerweise nur fünf Stunden am Vormittag an weniger als 300 Tagen im Jahr benutzt werden?

B. »Innere Reform« des Schulwesens bedeutet z. B.:

- Ziele und Methoden des Unterrichts immer wieder neu überprüfen, und zwar unter Einbeziehung der Ergebnisse der empirischen pädagogischen Forschung (z. B. der Begabungs- und Lernforschung);
- flexible Erprobung neuer Lehrpläne und neuer Gliederungen der einzelnen Fächer (etwa in Form von zeitlich begrenzten Kursen mit begrenzten Lernzielen, fächerübergreifendem Unterricht usw.);
- flexible Erprobung neuer Methoden des Unterrichts (z. B. team-teaching, Projekt-



methode, Epochenunterricht, programmierte Unterweisung, Einsatz technischer Hilfsmittel (Fernsehen, Sprachlabors usw.);

- Entwicklung von sachgerechten und menschlich erfreulichen Formen der Diagnose, Beratung und Lenkung, der Einzelanleitung und individuellen Förderung (z. B. von geistig Schwerfälligen, aber auch von Hochbegabten), auch »Lebenshilfe« in schwierigen Lagen – all das als Institution, als anerkannte und entsprechend honorierte Spezialaufgabe für einige besonders geschulte Lehrer und nicht als zusätzliche Last für die wenigen, die der Not und Steuerlosigkeit in einem überlebten System nicht tatenlos zusehen können, obgleich sie schon bis über die Grenzen des Zumutbaren hinaus belastet sind.

In welcher Art von Raum »lernt« ein Schüler am besten? Wenn er sechs Jahre, 12 Jahre, 18 Jahre alt ist? Wenn es sich um das Erproben demokratischer Verhaltensformen oder um Integralrechnung handelt? Wenn er allein vor seinem Buch oder Lehrprogramm sitzt, oder einer Demonstration zusieht oder mit anderen diskutiert? Ist Lichtführung und Belüftung nach DIN 18031 wirklich das entscheidende, geschweige denn das einzige Problem? Oder sind vielleicht die von einem Raum und seiner Atmosphäre ausgehenden Motivationen für bestimmte Verhaltensweisen viel wichtiger und müßten dringend genau erforscht werden? Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, daß es das Gespräch und die eigene Produktivität anregende Räume gibt und solche, die einen zum Verstummen bringen, solche, die einen müde machen, solche, die einen zur Rebellion aufreizen (zu den letzteren gehört der größte Teil unserer sterbenslangweiligen neuen Einheitsklassenräume, perfekt vorgeordnet, keimfrei, unzerstörbar, zweckmäßig, wenigstens für die Raumpflegerinnen), insgesamt von jener glitschigen Scheinmodernität, über die man nichts sagen muß, seit Enzensberger uns vorgeführt hat, was hinter der vor einigen Jahren so beliebten »Schwedenküche« steckt.

Ist das System »Stammklassenräume + Fachräume + Gemeinschaftsräume + Verwaltungstrakt = Schule« noch zu retten oder dient es vielleicht nur dazu, die überfällig

gewordene Auflösung der Jahrgangsklasse hinauszuzögern. Die Formen, in denen Lehren und Lernen in der Schule vorkommt, lassen sich für die Diskussion von Baufragen auf vier Grundtypen reduzieren:

1. der Selbstunterricht; das wären Buch, Lehrprogramm, Labor, Werkstatt usw. In der Schule von morgen wird das wahrscheinlich – jedenfalls für die älteren Schüler – die wichtigste Form sein;
2. Beratung, Anleitung, Einzelunterricht, diagnostischer Test usw., also Formen, bei denen ein Schüler mit einem Lehrer, Berater, Psychologen oder was immer man braucht, allein ist;
3. Gespräch, Diskussion, Arbeitsgruppe (dafür ist die Jahrgangsklasse mit 30 Schülern zu groß, nach psychologischen Untersuchungen kann man die oberste Grenze für eine sinnvolle Diskussion bei 12–14 Teilnehmern vermuten);
4. Demonstration, Vortrag, »Großveranstaltung« (einschließlich Funk, Film, Fernsehen usw.), also Formen, bei denen sich die Schüler ausschließlich rezeptiv verhalten. Hier ist die Zahl der Teilnehmer nur durch optische und akustische Möglichkeiten begrenzt: alle müssen einwandfrei sehen und hören können.

Demgegenüber wirkt die Jahrgangsklasse als künstliche Organisationsform, der ihr entsprechende »Klassenraum« als eher hinderliche denn förderliche architektonische Antwort. Andere Möglichkeiten: entweder viele verschiedene große Spezialräume (unrationell, weil immer nur zum Teil in Benutzung) oder veränderbare und bewegliche Grundrisse – versetzbare oder verschiebbare Wände – oder offene Großräume (»open spaces«, »learning areas«) von 450 bis 500 m², in denen etwa 100 Kinder in einer nach Fächern wechselnden Anzahl von Leistungsgruppen (bis zu 15) von mehreren Lehrern und zusätzlichen Schulhelfern im teamwork »unterrichtet« werden. (Vgl. z. B. die Granada Community School in Belvedere-Tiburon, Kalifornien, von Callister und Rosse.)

Wie steht es mit dem Raumbedarf? Sind auch die 2,5 m² je Kind (mühsam erkämpft, meist unterschritten) vielleicht nur für eine Unterrichtsform richtig: den – höchstens leicht modifizierten – Frontalunterricht? Die Richtlinien-Dichter müßten erst einmal vorführen, wie man in einem rechteckigen oder quadra-

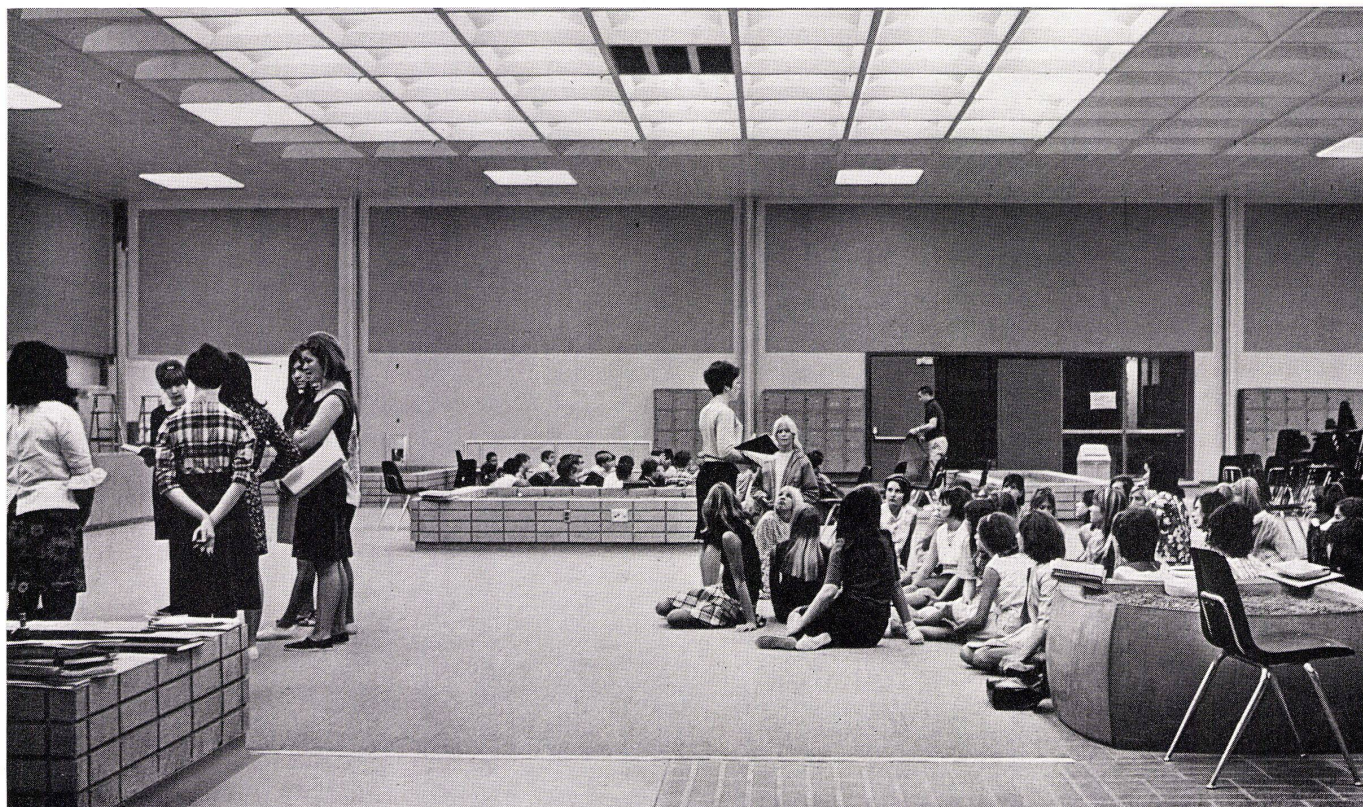
tischen Raum von 60–75 m² (meinetwegen noch mit einem angehängten, sogenannten »Gruppenraum« – oft, und nicht ohne Grund, als Garderobe oder Abstellraum benutzt) mit 35 Kindern echten »Gruppenunterricht« machen soll, ohne in eine unnatürlich verkrampfte Flüsteratmosphäre zu verfallen, wenn man nicht ein Zauberer ist, eines jener pädagogischen Naturtalente mit dem ungebrochenen Selbstbewußtsein, die überall alles können, bei denen nie etwas schiefgeht.

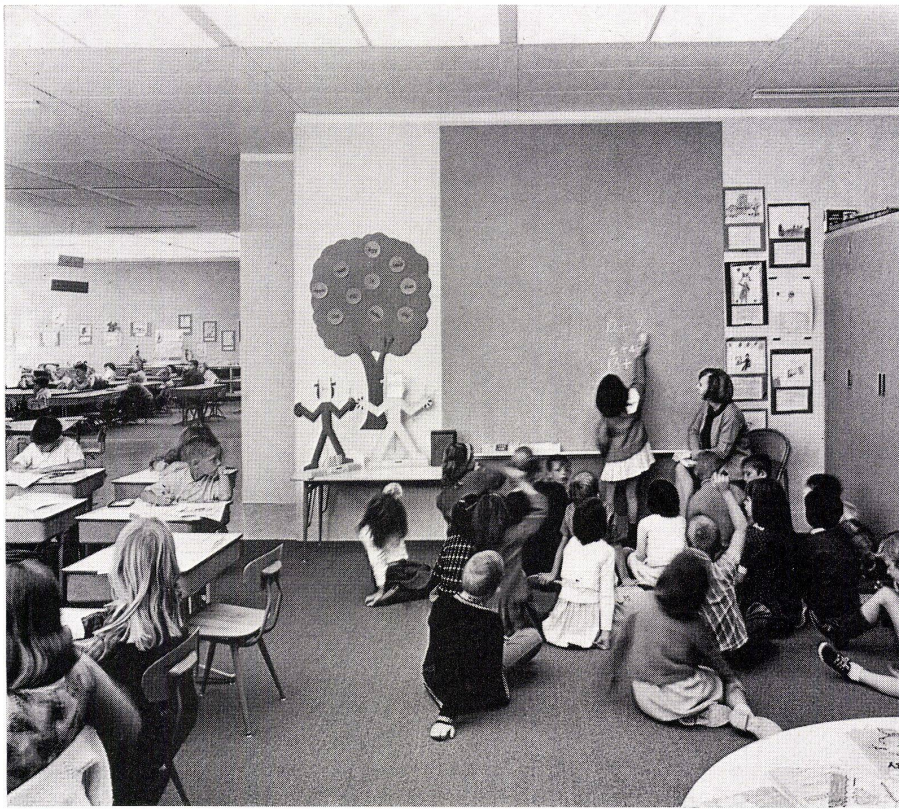
Wie steht es mit der säuberlichen Trennung von Verkehrs- und Nutzfläche? Der eine Erwachsene mit den vielen Kindern im hermetisch abgeschlossenen Raum, in jener Isolation, die autoritäres Verhalten geradezu provoziert, ist das wirklich die einzige mögliche Lösung?

Muß eigentlich alles in der Schule immer 45 Minuten dauern? Gleichgültig, ob es nun Caesars Gallischer Krieg, der »Dorfteich als Lebensgemeinschaft« oder der Satz des Thales ist? Aber darüber nachzudenken, ist solange reines Glasperlenspiel, wie unsere Schulen so gebaut sind, daß entweder alle gleichzeitig Pause haben müssen oder der Lärm so unerträglich wird, daß es keiner mehr aushält. Dem Nichttechniker erscheint es einigermäßen grotesk, daß es möglich sein soll, zum Mond zu fliegen, aber unmöglich, Räume mit anderen Mitteln als mit 32 cm Ziegelmauerwerk (und trotzdem unvollkommen) gegen störenden Lärm immun zu machen – wie wäre es zum Beispiel mit Teppichböden, auch wenn sie nicht in den Richtlinien stehen?

Wie steht es mit der Brauchbarkeit von Schulräumen für technische Hilfsmittel (im Modejargon heißt das, wie man neulich lesen konnte, der »Adaptabilität für audiovisuelle equipments«)? Wenn für Auf- und Abbau der Filmapparatur mindestens 15–20 Minuten verwendet werden müssen, läßt man es als Lehrer lieber ganz. Stichworte: Kabelkanäle, zentrale Studioräume, schallisolierte Einzelarbeitsplätze, Verdunkelungseinrichtungen, Tonband-, Dia- und Filmarchive, Sprachlabors usw.

Wie steht es mit den Arbeitsbedingungen (und in diesem Zusammenhang vor allem mit den Arbeitsräumen) der Lehrer? Es wäre interessant, die Frage des Lehrermangels einmal unter diesem Gesichtspunkt zu über-





legen: vielleicht könnte sich dahinter eine bessere Möglichkeit eines stärkeren Anreizes zum Lehrerberuf verbergen als in der Erhöhung der Besoldung. Ein Beispiel: in einer mir bekannten Dorfschule ist kürzlich das Schulhaus für 1600 DM, die Lehrerwohnung für 38000 DM renoviert worden, beide waren zur gleichen Zeit vor etwa 40 Jahren gebaut und in gleich miesem Erhaltungszustand. Deutlicher kann man kaum dokumentieren, daß man die eigentliche Arbeit des Lehrers für ein notwendiges Übel hält. Welcher andere durch eine so lange akademische Ausbildung hochqualifizierte Berufsstand würde es sich gefallen lassen, mit einem Plätzchen am Konferenztisch und einem Fach im gemeinsamen Schrank abgespeist zu werden? Kein Wunder, daß Lehrer, wenn sie nicht unbedingt müssen, nachmittags nicht in der Schule zu finden sind.

Es empfiehlt sich, ein einfaches Gedankenexperiment zu machen: Man stelle sich eine »durchschnittliche Schule« aus der eigenen Stadt vor, zum Beispiel einen Realschulneubau aus den letzten Jahren. Man versuche weiter, sich – soweit das möglich und zulässig ist – auszumalen, wie im Jahre 1985 Schule gehalten wird oder gehalten werden sollte. Und man versuche, sich jedesmal zu fragen: geht das in diesen Räumen?

Ich nenne, um die Vorstellung plastischer zu machen, ein paar Stichworte zur Kennzeichnung der Schule von morgen in beliebiger Reihenfolge: tägliche, längere Konferenz der Lehrer, individuelle Stundenpläne für ältere Schüler (wie das in der Universität selbstverständlich ist), besondere Förderkurse für sehr verschiedenartige Begabungen, ständige, institutionalisierte Lehrerfortbildung, Tagesheimschule, Gesamtunterricht auf allen Altersstufen mit genau umgrenzten Projekten (dazu sehr genaue Koordination aller oder mehrerer Fachkurse), team-teaching, ein großer Teil der 16- und 17jährigen Schüler verbringt mehr als die Hälfte seiner Zeit mit Selbststudium (Bibliothek, Sprachlabor, programmierte Unterweisung, Arbeit in naturwissenschaftlichen Labors und in Werkstätten usw.), ständiger schulpädagogischer Diagnose- und Beratungsdienst, Anleitung zur Einzelarbeit, Beteiligung der älteren Schüler an der Verwaltung der Schule, starke soziale Aktivitäten nach innen (Klubs, Theater- und Musikgruppen, Sport usw.) und nach außen (dauernde Beteiligung der

Eltern und der Kommune am »Alltag« der Schule), Einübung in Fähigkeiten und Verhaltensweisen (nicht Erlernen von Spezialkenntnissen und -fertigkeiten), die für das wahrscheinliche Berufsfeld grundlegend sind, Spezialkurse und geplante Hilfe für Schüler mit schlechten Startchancen (Landkinder, Unterschichtenkinder, milieugeschädigte Kinder), viel Zeit und Raum für den unbelasteten »Umgang« der Schüler miteinander und mit Erwachsenen nicht zur »Erholung« vom Unterricht, sondern als pädagogische Möglichkeit, viel Theater und Konzert, ständige, öffentliche Ausstellung von Schüler- und Lehrerarbeiten ... die Liste ließe sich fortsetzen.

Ist eine solche Schule in unserem »Durchschnittsgebäude« möglich?

Aber Vorsicht, daß wir beim Planen nun nicht vom Regen in die Traufe kommen und die Schule von morgen nur noch raffinierter »verplanen« als es unsere Großväter mit der Schule von heute getan haben, so daß die alte Diktatur nur von einer neuen abgelöst würde. Nicht alle Entwicklungen lassen sich für die nächsten 20 oder 30 Jahre abschätzen. Und natürlich kommt es auch hier anders als man denkt. Die Planungen von heute für morgen sind zu messen an dem Maß an Freiheit und Veränderung, das sie ermöglichen. Improvisieren wollen wir gern und viel, aber wir brauchen den Raum, in dem wir improvisieren können. In unserem »Durchschnittsgebäude« sind – da können wir uns drehen und wenden wie wir wollen – auch für das größte Improvisationsgenie enge Grenzen gesetzt. Tagesheimschule, gleitender Stundenplan oder Kleingruppenunterricht werden darin nicht funktionieren oder so ungemütlich sein, daß man lieber ganz darauf verzichtet.

Man kann es fördern oder erschweren, daß eine hochtechnisierte Konsumgesellschaft durch Überangepaßtheit an sich selbst steril wird. Schule und Schulbau sind wahrhaftig nicht das einzige, aber es sind erstaunlich wirkungsvolle Mittel. Doch wie soll man es fertigbringen, die »Freiheit« einzubauen? »Wegwerfeschulen« oder Baracken überleben erfahrungsgemäß länger als sie sollten. Nun, das wäre nicht so schlimm, wenn sie dadurch nicht zugleich den neuen veränderten Bau verhinderten, weil es »ja noch geht«.

Man muß sich klarmachen, daß Offenheit

und Veränderlichkeit als Grundlinien einer neuen Schulbauplanung nicht zufällige Augenblickslösungen sind, weil wir gerade nicht so genau wissen, wie es weitergeht, sondern daß folgende Grundregel für immer mehr öffentliche und private Gebäude gilt: Die Konzeption veraltet in einem Bruchteil der möglichen »Lebenszeit« des Gebäudes. Kaum steht die Schule (das Krankenhaus, der Institutsbau, das Gemeindezentrum) 10 Jahre, ist sie weitgehend »überholt«. Ein möglicher Ausweg liegt nach meinem Eindruck in der Entwicklung von »intelligenten« Grundelementen, die »verlustlos demonstrierbar« sind (Wolfgang Rathke, Wuppertal, ähnlich H. Küsgen, Stuttgart), speziell für die Schule in der Entwicklung eines »Schulbaukastens« (Dieter Robert Franke, Berlin)¹. Von ähnlichen Überlegungen hat sich wohl auch das Berliner Schulbauinstitut leiten lassen und mit seiner Synopse der Schulbaurichtlinien und dem noch in Arbeit befindlichen Katalog der für den Schulbau in Frage kommenden Fertigteilssysteme das Terrain zu sondieren begonnen, um auf diese Weise erste Schritte zur Überwindung des »dilettantischen Dezertalismus« bei der Schulbauplanung zu ermöglichen. Dem Laien bleibt unverständlich, wie man bei einem Bauvolumen von zig Milliarden Mark eigentlich 15 Jahre ohne geplante Forschung hat auskommen wollen und – jedenfalls nach der Größe der Schulbauinstitute zu schließen – auch jetzt die Forschung eher für einen zusätzlichen Luxus hält. Wieviel Marktforschung, Betriebsanalyse, Rentabilitätsberechnungen und Planung würde wohl ein Industriekonzern aufwenden, wenn er in 10 Jahren 45 Milliarden Mark zu investieren hätte?

Zu 2:

Erziehung und Verhinderung von Erziehung durch Räume?

Um sich im etwas unübersichtlichen Gelände der Pädagogik, Gebietsteil »Schule«, besser zurechtzufinden, kann man versuchen, zwischen »Unterricht« und »Erziehung« zu unterscheiden. Das Bild vom Gelände ist nicht ungünstig, man kann es in das Bild von den Landkarten fortspinnen: verschiedene Karten desselben Gebietes sind möglich, geologische, politische, historische, strategische. Je nachdem, welchen Ordnungsgesichtspunkt man anlegt, erscheint derselbe Teutoburger Wald als Holzlieferant, als historische Gedenkstätte oder als regenreiches Gebiet.

Die Landkarte »Unterricht« (auch in ihren historischen und prognostischen Ausgaben) ist schon oft gezeichnet worden, wird dauernd korrigiert und ist bereits mit vielen Details ausgeschmückt. Von der »Erziehungs-Landkarte« gibt es für den Gebietsteil Schule kaum mehr als ein paar rohe Handskizzen.

»Erziehung« ist (besonders, aber durchaus nicht nur, im Gymnasium) immer in Gefahr, im Vergleich zu »Unterricht« (Kenntnisse!) als etwas Zweitrangiges betrachtet zu werden. Ziele und Wege der Erziehung in der Schule erscheinen meist nur als Gegenstand sehr blasser allgemeiner Überlegungen.

Falls über Erziehungsziele reflektiert wird, sind sie meist auf eine schmale Auswahl von Haltungstugenden, auf »Gesinnung und innere Werte« eingeschränkt, worunter auch eine etwa angestrebte staatsbürgerliche Grundhaltung fallen dürfte. Über Mittel und Wege, solche Ziele zu erreichen, wird noch seltener nachgedacht, wenn man von den Fällen absieht, wo dem Unterricht entsprechende Wirkungen zugeschrieben werden, sei es seinen Gegenständen oder dem Vorgang des Lernens (hierher gehört die Wanderlegende, daß man durch Lateinlernen die Fähigkeit des »logischen Denkens« er-

werbe). Fraglos ist richtig, daß Unterricht fast immer auch erziehende Nebenwirkungen hat, ob immer in der Richtung, die man von ihm erhofft, sei dahingestellt. (Wie kommt es zum Beispiel zu der fast unüberwindlichen Weiterbildungs-Unlust so vieler Schulentlassener – und nicht weniger Universitätsabsolventen –, diesem Zentralproblem einer modernen Erwachsenenbildung?) Wenn man schon um der größeren Übersichtlichkeit willen »Unterricht« und »Erziehung« getrennt voneinander betrachtet, so wird man natürlich dem Unterricht das »Wissen« zuordnen, dessen notwendiger und wünschenswerter Umfang dauernd ebenso kritisch betrachtet werden muß wie die Art seiner Vermittlung. Der Erziehung möchte ich gern nicht nur die »Tugenden« und »Haltungen« zuordnen, sondern auch die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensdispositionen, Motivationen, von den »privaten Tugenden« bis zu den »politischen Techniken«.

Die Schule, mit ihren dauernden Lehrplanaufblähungen sowieso schon in eine Sisyphus-Situation gedrängt, wehrt sich nicht selten gegen die Zumutung, nun auch noch für den ganzen Bereich »Erziehung« haftbar gemacht zu werden, falls sie es nicht vorzieht, alle Forderungen, die in diese Richtung zielen, vornehm zu ignorieren oder sie resigniert an sich abgleiten zu lassen.

So verständlich das angesichts der »Lage an der Front« ist, so wenig werden wir darum herumkommen, der Schule als einziger umfassender und öffentlich kontrollierbarer Erziehungsmacht genau diese Aufgaben mit großer Dringlichkeit aufzutragen und sie so darauf vorzubereiten, daß sie ihnen gewachsen sein kann, d. h. wohl vor allem die Ausbildung der Lehrer und ihre Arbeitsbedingungen im weitesten Sinne gründlich zu verändern. Daß viele Lehrer auch als »Erzieher« immer schon Erstaunliches und Bewundernswertes geleistet haben, ändert leider nichts an dem matten Gesamtbild.

Dabei muß man sich darüber klar sein, daß auch die Schule, die bewußt nicht »erziehen« will, es dennoch dauernd tut, durch ihr »Klima«, ihr »Milieu«, ihre »Atmosphäre«, den Stil ihres Unterrichts. Erst wenn sie ihre Erziehungsfunktion genau erkennt und als Aufgabe annimmt, wird sie sich aus der Zwangslage befreien können, dauernd mit falschen Mitteln am falschen Ort zu erziehen, vornehmlich durch Zensuren im Fachunterricht. Um der Kinder und Jugendlichen, aber auch um der Gesellschaft von heute und morgen willen muß die Schule immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen, nicht weil die Elternhäuser, wie man so gern sagt, »versagen« (das tun sie auch oft genug – und auch das muß ausgeglichen werden, kann nicht einfach als Schicksal hingenommen werden), sondern weil eine veränderte Welt Erziehungsaufgaben stellt, die die Familie nicht erfüllen kann und die die Bewußtseins- und Freizeitindustrie – jedenfalls vorläufig – nicht erfüllen wird – wie käme sie dazu?

Wozu soll »erzogen« werden? Nur als Beispiele – die Liste läßt sich fraglos erweitern – seien aufgezählt:

- die Einübung in politische Verhaltensweisen (nicht in erster Linie Kenntnisse – »Wandtafeldemokratie«!), z. B. Debatte, Fraktionsbildung, öffentliche und geheime Beratung, Beschluß, lernen, wie man seine eigenen Interessen am wirkungsvollsten vertritt und sie mit den Interessen anderer koordiniert;
- der Aufbau und die Pflege beständiger effektiver Beziehungen zu Menschen und Dingen, im Grundschulalter sicher auch zu Tieren (und das eben nicht durch Naturlehre, die eine ganz andere Aufgabe hat);
- Gelassenheit (ich würde lieber sagen: Lässigkeit) und Sicherheit, Fairneß und Rücksichtnahme im Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen;

- Einfallsreichtum, Eigenwille, Initiative, Produktivität;
- eine Freude an der eigenen Leiblichkeit, also z. B. ein nicht nur »aufgeklärtes«, sondern möglichst unverkrampftes Verhältnis zur Sexualität;
- rücksichtsvolles Umgehen mit der eigenen und fremden körperlichen und seelischen Gesundheit;
- ein versachlichter, weder durch Ideologien blockierter noch durch Süchtigkeit verzerrter Umgang mit den Massenkommunikationsmitteln;
- Selbstverständlichkeit und Sicherheit im Umgang mit Büchern;
- ein spielerisch souveränes und zugleich reflektiertes Verhältnis zur Technik;
- Betroffenheit und Freude im Umgang mit Kunst.

Wie steht es nun mit dem Zusammenhang von Bau und Einrichtung mit der Ermöglichung oder Verhinderung von Erziehung?

Sind unsere Schulen so gebaut, daß sie das Ausprobieren verschiedenster »politischer« Verhaltensweisen provozieren oder erschweren? (Räume, wo Schüler sich auch mal ohne sachlichen Vorwand treffen können zu nicht geplanter und nicht vororganisierter Beschäftigung, auch zu solcher, die gar nicht so schrecklich »pädagogisch wertvoll« ist; Möglichkeiten zu ungestörter Beratung, aber auch ein »Plenum«, das zur öffentlichen Debatte zwingt.)

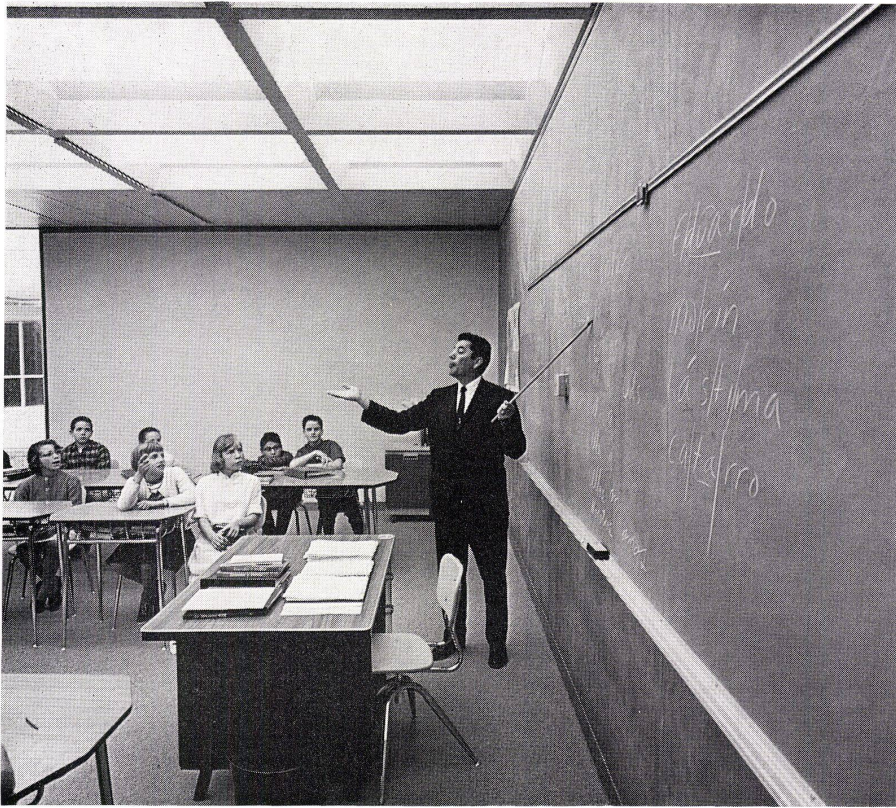
Müssen Gänge, Flure, Pausenhallen eigentlich so steril sein, daß man darin nichts anderes tun kann als sich langweilen oder Krach machen (oder beides). Der aufmerksame Beobachter von Theaterfoyers, Evangelischen Akademien, Jugendherbergen und Casinos großer Industriebetriebe weiß, daß man Räume bauen kann, die zu einem spielerisch-gepflegten (oder kühl-distanzierten oder burschikosen) Umgang miteinander herausfordern. Da er aber auch Wartezimmer in Kliniken, Museumsvorhallen, Aufenthaltsräume für Fahrschüler und Pausenhallen in Schulen kennt, weiß er auch, daß man Räume bauen und einrichten kann, in denen jede Art von Umgang miteinander als peinliche Entgleisung wirkt.

Sind unsere Schulen so gebaut, daß man in ihnen das Improvisieren und Erfinden lernen muß oder ist alles perfekt vorgeordnet, getüftelt, geregelt. Ein zweischneidiges Beispiel: Ich fand vor einiger Zeit in einem Schulneubau einen Milchausgabeschalter, vor dem ein hin und her führendes doppeltes Gelände angebracht war, so daß die Kinder automatisch gezwungen wurden, eine Schlange zu bilden und einzeln an den Schalter zu treten. Ist das nun gut oder schlecht? Natürlich bedeutet es: weniger Unruhe und Gedrängel, weniger Disziplin Konflikte, aber es bedeutet auch, daß man eine Gelegenheit weniger hat zu erfahren, daß Ordnung erfinden angenehmer ist als in der Unordnung verbleiben.

Sind unsere Schulen so gebaut, daß man in ihnen »spielen« kann, nicht nur »Häschen in der Grube«, wenn man ganz klein ist, sondern die großen komplizierten Spiele der Erwachsenen, in denen man Rollen übernimmt, vorwegnimmt, wechselt, um so die Tragfähigkeit der Wirklichkeit zu erproben. Laienspiel, Schultheater, Schulfeste gehören hierher, aber auch »simulation-games« und auch (man wagt es kaum zu sagen) das große Spiel »Schülermitverwaltung« und das große Spiel »Machtkampf zwischen den Generationen«.

Sind unsere Schulen so gebaut, daß Kunst in ihnen überall vorkommen kann, nicht nur im Zeichen- oder Musiksaal oder als »kindertümliches Relief« in der Eingangshalle oder mit Schülerzeichnungen in Wechselrahmen im Gang zum Lehrerzimmer. Und »Kunst« nicht mehr als Gegengewicht zum »einseitigen Intellektualismus«, als das Heile in einer unheilen Welt, sondern als die Mög-

¹ In diesem Zusammenhang sei auf Arbeiten verwiesen, die am Institut für Schulbau der Universität Stuttgart entstanden, z. B. »Modellfall Tagesheimgymnasium Osterburken« und »Schulbau: Kosten und Aufgaben«.



lichkeit zur dauernden Erfindung neuer Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens, der Mitteilung.

Was unsere Turnhallen und Sportplätze für oder gegen eine Erziehung zur Freude an der eigenen Leiblichkeit bewirken, wäre einer eigenen Untersuchung wert, auch wenn es falsch ist, gerade diese Erziehungsaufgabe auf den Sportunterricht abzuschieben. Sie ist ein Prinzip, eine Grundentscheidung, die für den ganzen Schulalltag gilt und nicht die Sache eines Faches, sicher im Kunst-, im Deutsch-, im Biologieunterricht genauso wichtig wie im Sportunterricht.

Wie steht es mit den Büchereien in unseren Schulen? Sind das Räume, die man gern freiwillig betritt, um dort zu arbeiten oder auch nur ein bißchen herumzuschnüffeln, zum Beispiel in der Bilderbuchabteilung, wenn man 6 ist, in der naturwissenschaftlichen Abteilung, wenn man 14 ist, in der romanistischen Abteilung, wenn man 19 ist? Kann man dort ungestört arbeiten und auf der Suche nach einem wichtigen oder interessanten Buch herumgehen, ohne die anderen zu stören? Gehören Bücher eigentlich nur in die Bücherei? Wieviel Platz muß in den anderen Räumen für Bücher sein? Regale oder abschließbare Schränke? Wenn man in der Schule lernt, wie und wo man sich schnell notwendige Informationen beschafft und ob und wie man sie auf ihre Stichhaltigkeit prüfen kann, dann hat man schon viel gelernt. Wenn man dazu noch lernt, Bücher als selbstverständliche und nützliche Gebrauchsgegenstände zu betrachten, und entdeckt, wieviel Freude in ihnen verborgen sein kann, dann gehört jener merkwürdige Zustand vielleicht bald der Vergangenheit an, daß es in mehr als 50 Prozent der deutschen Haushalte außer den Schulbüchern der Kinder kein Buch geben soll.

Ich sah vor einiger Zeit den Entwurf einer neuen kalifornischen Schule für 5- bis 16-jährige. Die Schule war um eine große zentrale Halle geplant (das ist ja nichts so Außergewöhnliches), und diese Halle sollte nichts anderes sein als eine weiträumige, nach allen Seiten offene Bibliothek. Dagegen mag im einzelnen viel einzuwenden sein, aber man wird nicht leugnen können, daß hier aus einer sehr richtigen Einsicht entschlossen Folgerungen gezogen worden sind.

Es ist eine mißliche Sache, so ungeschützt über die erzieherischen Wirkungen von Räumen zu reden, noch dazu, wenn man sich auf kaum mehr als Vermutungen stützen kann, eigene Erfahrungen und Empfindungen vielleicht in unzulässiger Weise verallgemeinert. Man kommt in den Geruch, ein Nörgler zu sein, oder in den Verdacht, Wunder an der falschen Stelle zu erwarten, für ungelöste Aufgaben aus dem eigenen Arbeitsbereich andere verantwortlich zu machen. Viele der Probleme, vor die sich die Schule im dritten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts gestellt sieht, wird auch der beste Schulbau nicht lösen können, aber daß er hindernd oder fördernd für gute, richtige und dringliche Lösungen wirken kann, das scheint mir gewiß. Es wäre schön, nicht nur auf Vermutungen angewiesen zu sein, wenn man argumentiert, aber mehr hat die Wissenschaft zur Zeit nicht anzubieten.

Das Unbehagen an der eigenen Argumentation wird allerdings dadurch ein wenig gemildert, daß man weiß, daß für andere Gebiete der Bauplanung in den letzten Jahren ähnlich argumentiert worden ist – etwa für den Städtebau von Jane Jacobs.

So freut man sich auch, wenn man gelegentlich bemerkt, daß man nicht der einzige ist, der unter der Einfallslosigkeit und Kurzsichtigkeit der modernen Schulbauorthodoxie leidet: In einer amerikanischen Veröffentlichung über Schulneubauten finden sich die Sätze:

»Der typische Klassenraum von heute ist eine Kiste aus Glas und Mauerwerk, gefüllt mit Möbeln, die an Küche erinnern. Die Oberflächen sind hart und kalt. Möblierung und Einrichtung sind total »zweckmäßig«. Der Krankenhaus-Fußboden, die Plastik-Oberfläche der Tische, die Fabrikbeleuchtung, der getünchte Bimsbeton, all das bringt einen zu der Überzeugung, daß die beherrschenden Planungsgesichtspunkte Asepsis und Unzerstörbarkeit sind. Nichts paßt sich dem Körper an, ist weich zum Anfassen oder warm zum Anschauen. Verbunden durch höhlenartige Flure mit hallendem Plattenbelag und Stahlschränken sind die meisten modernen Klassenräume: steril, unnachgiebig und anstaltsartig.« (Educational Facilities Laboratories (Ed.), The Cost of a Schoolhouse, New York 1960, p. 133.)

Nun, Stahlschränke sind in Deutschland selten, und unsere Schulmöbel sind oft »natur-

holzbelassen« und nur mit einem farblosen Plastiküberzug versehen. Aber sonst sind die Unterschiede zu diesem Bild wohl nicht so groß, wie man wünschen möchte.

Bei Jane Jacobs könnte man lernen, daß die Bedürfnisse menschlicher Gemeinschaften nach einer vermenschlichten baulichen Umwelt zu vielschichtig sind, als daß sie mit Licht, Luft und Sonne und ein bißchen Hygiene befriedigt werden könnten. Mindestens 1500 Stunden verbringt ein Kind oder ein Jugendlicher jährlich in der Schule. Zum Schluß also noch ein Gedankenexperiment: Hätten Sie Lust, 1500 Stunden im Jahr in der »Durchschnittsschule« Ihres Stadtteils zu verbringen, wenn es nicht unbedingt sein müßte? Oder andersherum gefragt: Müssen eigentlich die »Durchschnittsschulen« wirklich so sein, wie sie sind?

Die Aufnahmen auf den Seiten 368-372 zeigen mit dem Scsd-System gebaute Schulen und entstammen der Schrift »SCSD: The projects and the Schools, a report from Educational Facilities Laboratories.« Photographs by Rondal Partridge, courtesy Educational Facilities Laboratories.