

Rittelmeyer, Christian

Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 23-33. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rittelmeyer, Christian: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 23-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26551

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

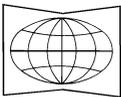
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenanskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden

Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Printed in Germany

ISSN 1613-1576

ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Investitionen in die Zukunft	
Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40
Berichte aus den Bundesländern	
Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68
Pädagogische Grundlagen	
Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermeer 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Christian Rittelmeyer

Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken

Unter welchen architektonischen Bedingungen ist ein Schulbau „schülergerecht“? Welche Formen und Farbgebungen machen ihn sympathisch und einladend, welche wirken abweisend? – Ein umfangreiches Forschungsprojekt der Universität Göttingen ist dieser Frage nachgegangen. Über 500 Schüler aus verschiedenen Bundesländern und Schulformen wurden nach ihren architektonischen Vorlieben befragt; darüber hinaus wurden – erstmals in der Schulbauforschung – Experimente durchgeführt, die den Einfluss von Bauformen und Farben auf leibliche Prozesse (Blickmotorik, Gleichgewichtsempfinden u.a.) aufklären sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass schülergerechte Bauten auf gewisse Sinneseigenarten der „Bewohner“ abgestimmt und durch die Beachtung einer bestimmten sozialen Anmutung ausgezeichnet sein müssen.¹ Beide Aspekte sollen im Folgenden mit einigen Hinweisen erläutert werden.

1. Die Sensomotorik der Bau-Wahrnehmung. Der sympathische Schulbau ist auf den Sinn der Sinne abgestimmt²

Schularchitektur regt, wie jede andere Architektur, auf vielfältige Weise die menschlichen Sinne an. Wir *sehen* Raumformen und -farben, *tasten* Türklinken und Tischoberflächen, *riechen* Bau- und Farbmaterialien, *hören* den Raumklang, *spüren* die Wärme oder Kälte von Holz- und Stahlmaterialien usw. Viel zu wenig ist in der bisherigen Architekturforschung darauf geachtet worden, dass über diese Sinnesbereiche hinaus auch unser *Gleichgewichtsempfinden* (vestibulärer Sinn), unser *Eigenbewegungsempfinden* (kinästhetischer Sinn) und verschiedene Sinnesrezeptoren für die *Wahrnehmung unserer Körperfunktionen* (somatoviscerale Sinne) an der Architektur-Wahrnehmung beteiligt sind. Wir bewahren unseren aufrechten Gang mehr oder minder sicher in verschiedenen (waagrecht, senkrecht oder schräg konturierten) Raumarrangements; unsere Blicke gleiten über Fassaden, wir durchlaufen gewisse muskuläre Spannungs- und Entspannungsprozesse bei der Betrachtung von Architektur, unsere Atem- und Herz tätigkeit scheint mindestens gelegentlich durch bestimmte architektonische Umgebungs-konstellationen beeinflusst zu werden. Zwar wurde auf die Beteiligung des gesamten Leibes am Architektur-Erleben mitunter hingewiesen, aber solche Hinweise blieben bisher weitgehend spekulativ. Nur sehr vereinzelt wurde auf diesem Sektor auch empirisch geforscht.

Die Wahrnehmung der Schularchitektur z.B. als „belebend“, „starr“, „dynamisch“ oder „frei lassend“ scheint indessen, wie noch zu zeigen sein wird, durch die Aktivierung der zuletzt genannten Sinne wesentlich mitbestimmt zu werden. Verschiedene Bauformen scheinen diese Sinne in einer jeweils spezifischen Weise anzusprechen und anzuregen.

Jede Wahrnehmung eines *Gebäudes* ist insofern zugleich immer auch eine des eigenen Körpers. Indem wir eine Wendeltreppe hinauf- oder hinabgehen, spüren wir über Sensoren an Muskeln, Sehnen und Gelenken die besonderen Bewegungscharakteristika der Beine und Arme, das Wenden des Kopfes usw. Aber selbst bei ruhigem Stehen oder Sitzen sind unsere Augen in Bewegung, in der Regel, ohne dass wir dies bemerken. Ein Schüler mag z.B. relativ ruhig auf dem Schulhof stehen oder im Klassenzimmer sitzen und auf die Schulfassade oder auf die Tafelwand blicken. Dieser „Blick“ umfasst indessen immer nur ein relativ kleines Detail des Baukörpers, der auf der Netzhaut im Auge scharf abgebildet werden kann – daher muss der Blick fortwährend hin- und her-, auf- und abgleiten, um die ganze Fassade oder einen Fassadenteil, eine Wandtafel oder Klassenwand erkennen zu können. Die Gegenstände werden also visuell „abgetastet“. Das geschieht mit ruckartigen Bewegungen über verschiedene „Fixationspunkte“, auf denen die Augen mehr oder minder lang verweilen und deren engeres Umfeld jeweils scharf wahrgenommen wird.

Abbildung 1



Aus: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. S. 74

Man kann diese visuellen Tastbewegungen eines Betrachters mit Hilfe spezieller Geräte sichtbar machen und verfolgen. In Abbildung 1 ist die Art solcher Blickbewegungen über ein Schulgebäude exemplarisch veranschaulicht. Es handelt sich dabei um die ersten 20 Sekunden der Bildbetrachtung (die Gebäudeansicht wurde per Diaprojektion dargeboten, dabei wurden die Blickbewegungen der Versuchspersonen apparativ registriert und aufgezeichnet). Da die Fixationsverläufe relativ gezielt bestimmte markante Punkte „ansteuern“, muss bereits eine noch undeutliche Gesamtwahrnehmung mindestens von Gebäudeteilen vorliegen (man spricht hier von „antizipatorischen Blickbewegungen“); die eigentliche Fixationsbewegung erschließt dann das Objekt in seinen Einzelheiten.

Dabei entstehen je nach Gebäudeform unterschiedliche Bewegungsmuster, die – so legen unsere Untersuchungen nahe – für den Eindruck der Baudynamik mit bestimmend sind (also z.B. für das Erleben einer „lebendigen“, „bewegten“, „starren“, „aufschwingenden“, „abwechslungsreichen“ Bauform).

Aus technischen Gründen – es handelte sich um eine sehr aufwändige und nur stationär verwendbare Messapparatur – konnten die Blickverläufe in unserem Forschungsprojekt nicht an realen Gebäuden, sondern nur beim Betrachten von Schulbau-Fotos, schematisierten Fassadenansichten und geometrischen Figuren verfolgt werden. Bei der Betrachtung wirklicher Gebäude kommt immer noch die Räumlichkeit hinzu, die über Akkomodations- und Konvergenzbewegungen der Augäpfel erfasst wird. Ein weiteres durch den *Eigenbewegungssinn* erfasstes Merkmal ist die Vergrößerung oder Verkleinerung der Pupillen. Aber bereits in den auf zweidimensionale Vorlagen bezogenen Bewegungsmustern zeigten sich erste interessante Hinweise auf die Bedeutung des Eigenbewegungssinnes (oder der kinästhetischen Sinnesrezeptoren) für das Schulbau-Erleben.

Die auf Abbildung 1 gezeigte Schulansicht, über die Blickpfade eines jugendlichen Betrachters eingezeichnet sind, wird von vielen Schülern als ein nicht unsympathisches Schulbaubeispiel bezeichnet, das interessant und ungewohnt wirkt. Gleichwohl mischen sich bei längerer Betrachtung meistens leichte Antipathiegefühle ein, da der Bau – nach Meinung der Schüler – disharmonisch wirkt. Woran orientieren sich solche Urteile?

Betrachten wir die Blickverläufe über die Schulansicht. Beginnend beim Startpunkt 1 auf dem linken Gebäudeteil, erfolgen sukzessive Blicksprünge von Fixationspunkt zu Fixationspunkt; diese Punkte sind Orte des kurzen Verweilens und genaueren Sehens. Insgesamt werden 25 Fixationspunkte durchlaufen, um das Gebäude visuell zu erschließen (man kann an solchen Bewegungsmustern, wenn mehrere davon verglichen werden, bereits bemerken, dass der Wahrnehmungsakt immer schon eine aktive und individuelle Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen ist, kein passives Nachzeichnen).

Ich hatte in einem früheren Forschungsprojekt gezeigt, dass Schrägen im Baumiellieu das Gleichgewichtsempfinden der Betrachter in einer besonderen Weise

provozieren können und dass bei einseitigen Schrägen *kompensatorische Blickbewegungen* über die Schrägen erfolgen – offensichtlich, um die eigene Raumorientierung zu sichern, sich gewissermaßen festen Stand zu verschaffen. (Dabei geht es allerdings um sehr feine, selten bewusst werdende Prozesse, die aber den Eindruck des Bauwerks mitbestimmen.)

In der genannten Untersuchung der Blickpfade über Abbildung 1 zeigte sich nun, dass hier signifikant mehr schräge Blickpfade angelegt wurden, als dies über eine ebenfalls gezeigte kastenförmige Baugestalt der Fall war (gemessen wurde die Anzahl schräger Blickpfade im Bereich 30° bis 60° und von 120° bis 150° relativ zur Grundlinie). Interessant bei den Blickpfaden über die Abbildung 1 ist aber zudem, dass sie die erlebten Schrägen im Bau häufiger durchkreuzten als nachvollzogen. Interviews zufolge wird der linke Bauteil als von links unten nach rechts oben schräg konfiguriert erlebt, während die Schräge im rechten Teil gegenläufig wahrgenommen wird. Nun sind gegenläufige Blickbewegungen über Bauschrägen, unseren Forschungen zufolge, dann nicht überzufällig häufig zu beobachten, wenn Schrägen und Gegenschrägen ausgeglichen erscheinen (was nicht unbedingt als symmetrischer Ausgleich zu verstehen ist). Ein solcher Ausgleich scheint auch hier gegeben zu sein. Interviews machen jedoch deutlich, dass der Bau – im Trend der Urteile – nicht als einheitlicher, sondern als auseinander gerissener wahrgenommen wird. Das Dach über dem Durchgang wirkt wie eine notdürftig aufgelegte Klammer, um das Getrennte noch zusammenzuhalten, was aber nicht gelingt: vielmehr betont die schwache Klammer noch das Auseinanderdriften der Bauteile.

Das Trennungserleben wird für einige Betrachter noch dadurch verstärkt, dass Abwehr gegen den Durchgang zwischen den beiden hoch aufragenden Hälften imaginiert wird. Die etwas düstere Leere zwischen den hohen Wänden dividiert also zusätzlich die nach Material und Textur eigentlich zusammengehörenden Bauten in unverbundene Segmente. (Diese im Hinblick auf Abbildungen verlaufenden Urteilsprozesse dürfen natürlich nicht einfach auf das reale Gebäude übertragen werden, das je nach Perspektive durchaus anders erscheinen kann. Hier soll es nur um die Demonstration von Erlebnisprozessen gehen, die sich – wie wir feststellen konnten – ebenso im Hinblick auf reale wie abgebildete Gebäudeansichten abspielen.)

Durch die Schrägen scheinen beide Gebäudeteile auseinander zu driften oder, nach einigen Urteilen, auch eine Fallrichtung gegeneinander zu haben; die Blickmuster setzen sich kompensatorisch gegen diese erlebte Kipp-, Diversifikations- oder Disharmonie-Tendenz zur Wehr. Mit anderen Worten: Sie ziehen jene Ausgleichselemente visuell in das Baumilieu ein, die diesem real fehlen. Es lässt sich leider nicht experimentell klären, was sich psychisch im Moment solcher Kompensationsbewegungen ereignet; wir vermuten jedoch, dass dieser visuelle Erfahrungsprozess von Kompensationsbewegungen als ein gegen das Baumilieu, nicht durch dessen Konturen geleiteter, also nicht im Einklang mit ihm erfolgender Sehakt

erfahren wird. Eben damit stellt sich der Eindruck einer „unstimmigen“ Bauform heraus – die gleichwohl interessant wird, da sie die Aktivität des Gleichgewichtsempfindens provoziert. Die kompensatorischen Blickbewegungen sind im Grunde eine Art imaginärer Architekten- und Baumeistertätigkeit: Wir korrigieren sensomotorisch, was uns am realen Bau unstimmig erscheint. Dass dieser willentliche Aspekt in die Baubetrachtung hereinspielt, ist für das Verständnis der Architekturwahrnehmung sehr wesentlich.

Drei Aspekte scheinen mir in diesem Zusammenhang erwähnenswert:

1. Das „Sehen“ des Gebäudes ist keine isolierte Tätigkeit nur des Sehorgans, sondern eine Synästhesie mindestens von Seh-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn. Erst dieses Zusammenspiel eines äußeren mit den inneren, uns über unseren eigenen Leibeszustand informierenden Sinnen führt zu einer stellungnehmenden Wahrnehmung, zu sympathischen oder antipathischen Eindrücken, zu Urteilen über den Bau.
2. Im vorliegenden Fall (und in allen Fällen einer aktivierten Raumorientierung) wird offenbar die anthropologische Eigenart des aufrechten Gehens und Stehens Bezugspunkt der Schulbau-Bewertung. Wir setzen also beim Anblicken von Gebäudeformen immer mehr oder minder ausgeprägt unsere eigene Leiblichkeit in Beziehung zur Gebäudeform und finden diese anthropomorph, d.h. auf unsere elementaren leiblichen Bedürfnisse abgestimmt, oder nicht anthropomorph. Entsprechend entstehen bereits auf dieser Ebene Sympathien oder Antipathien. Ein das Gleichgewichtsempfinden systematisch irritierender Schulbau – gegenwärtig in der so genannten dekonstruktivistischen Architektur beliebt – entspricht also nicht dem Sinn des Gleichgewichtssinnes: unsere sichere Raumorientierung zu gewährleisten.
3. Die Rede von verklammerten Bauteilen, die mühsam zusammengehalten werden, legt aber auch nahe, dass die Analyse der ersten beiden Aspekte, der sensomotorischen, ergänzt werden muss durch eine Interpretation der Baurhetorik, wenn der *Sozialeindruck eines Gebäudes* verständlich werden soll. Denn mit der erlebten Disharmonie des Gebäudes ist bereits ein gestisch-gebärdenhaftes Erleben von Bauten angesprochen, das in Äußerungen z.B. über „brutale“ oder „unharmonische“ Schulgebäude artikuliert wird.

Dazu nun einige Hinweise.

2. Der soziale Aspekt des Schulbaus. Schulbauten werden wie Interaktionspartner erlebt

Schulbauten werden von den meisten Schülern wie Sozialpartner oder wie soziale Gesten und Gebärden erlebt: Sie erscheinen z.B. zudringlich, frei lassend, ironisch, lustig, brutal, charakterlos, beschwingt, schwatzhaft, starr, verspielt. Nicht immer fällt es den Schülern allerdings leicht, für einzelne Gebäudeformen spontan solche

Attribute zu nennen; ein reales Gebäude zeigt überdies in der Regel sehr unterschiedliche Gesten, Gebärden, Physiognomien, je nach Gebäudeteil, der betrachtet wird. Oft wurden in unseren Untersuchungen Sozialattribute spontan geäußert, in anderen Fällen regte ein Vergleich z.B. von zwei Schulbau-Abbildungen Schüler dazu an, die zunächst schwer in Worte zu fassende diffuse Empfindung zu artikulieren. Vorschulkinder z.B. äußern dann im Hinblick auf die Abbildung 2: „Der hat so'n Druck auf m Kopf“, „der hebt seine Arme so hoch, dass die Kinder davor Angst haben“, „der ist nicht lieb“. 15- bis 16-jährige Schüler konstatieren Drohgebärden, einen gigantisch-starken oder einen plumpen, hässlichen Ausdruck. Erstaunlich war für uns, dass die unabhängig voneinander urteilenden Schüler relativ übereinstimmend ganz bestimmte Sozialgesten bzw. soziale Ausdrucksformen wahrnahmen. Die Abbildung einer grell gelb gestrichenen, kubisch verschachtelten Schulbaufassade wurde – ich zitiere verschiedene Attribute – als Abbildung eines starren, roboterähnlichen Gebildes beschrieben, ein Haus wie ein Mittelding aus Feuerwehrhaus, Fabrik und Briefkasten, sinnlos zusammengesetzt, nicht genug Luft und Licht bekommend, innerlich krank bzw. gestorben, aber äußerlich aufgeschminkt und sich in Szene setzend. Die einzelnen Schüler trugen zwar verschiedene Facetten dieses Gesamtbildes zusammen, insgesamt jedoch zeigt sich das relativ einheitliche Empfinden eines Fassadenverhaltens, hinter dem Asozialität, Brutalität und Leere lauern.

Abbildung 2



Aus: Rittelmeyer, Chr. (1994): Schulbauten positiv gestalten. S. 44

In einem anderen Fall – es handelt sich um die Abbildung einer Waldorf-Fassade, vgl. Abbildung 3 – wird das schwer lastende Dach besonders empfunden: Der Unterbau bricht unter dem erlebten Gewicht der massiven Dachform fast zusammen, der Bau insgesamt wirkt wie breitgeschlagen (gleichwohl protzig, angeberisch, platzgreifend). Wieder andere Gebäude sind für Schüler schwer einzuordnen – sie scheinen kein Gesicht, keinen Charakter zu haben (häufig wird dies z.B. mit Hinsicht auf Container-Pavillons und Fertigteil-Schulen geäußert). Gerade in dieser nichts sagenden Zelebrierung von Einfallslosigkeit stößt die Bauform ab. Immer geht es in solchen Beispielen der erlebten seelenlosen Fassadenhaftigkeit, der Gewaltverhältnisse oder Charakterlosigkeit im Baumilieu um Verstöße gegen *drei soziale Grundprinzipien*, die Schüler im Alter von zwölf Jahren aufwärts unseren Untersuchungen zufolge in einem schülerfreundlichen Schulbaumilieu erwarten: *Formen und Farben* der Schulbauten sollen *anregend, freilassend* und *warm bzw. weich* wirken.

Abbildung 3



Aus: Rittelmeyer, Chr. (1994): Schulbauten positiv gestalten. S. 75
Der *Anregungsgehalt* des Schulbaus ist vergleichbar mit der anregenden Wirkung, die von einem interessanten, abwechslungsreich und substantiiert sprechenden, Neues zeigenden Gesprächspartner ausgeht. Im Bau sind dafür alle Formen monotoner Fassaden- und Innenraumgestaltung zu vermeiden, stattdessen abwechslungsreiche Fassadentexturen, wohl überlegt eingesetzte Farbvariationen und Dekors, verschiedenartige Raumformen und atmende Gangführungen (um nur

einige Beispiele zu nennen) in Szene zu setzen. Dabei geht es nicht um die Monokulturen z.B. einer streng rechteckigen oder einer organischen Bauweise, sondern um die künstlerische Ausgestaltung und vielleicht auch Durchmischung solcher Prototypen, abgestimmt auf die Raumwidmung (Aufenthaltsräume stellen z.B. andere Anforderungen an die Realisierung von Anreichtum als Außenfassaden; Klassenzimmer sind anders zu gestalten als naturwissenschaftliche Arbeitsräume, Grundschulen anders als Gymnasien etc.).

Der Anreichtungsgehalt einer Bauform, ihre architektonische Rhetorik, darf jedoch weder chaotisch noch zudringlich (etwa durch grelle Farben, allzu heftig gestikulierende Dach- und Fassadenformen) werden, da sonst das zweite Qualitätskriterium des Schulbaus, die *frei lassende Baugebärde*, verfehlt wird. Form und Farbe sollen frei lassend, nicht bedrängend und beengend wirken. Auch gegen dieses Kriterium verstoßen zahlreiche Schulbauten mindestens in Teilbereichen der Schulanlage. Andererseits können zwar frei lassend wirkende, aber zu großzügig bemessene Fensterfronten, Hallenformationen oder zu transparent gestaltete Wandlasuren, Raum schaffende weiße Farben und andere Elemente ein drittes Qualitätskriterium verletzen: die erlebte *Wärme/Weichheit* der Schulform. Wie ein frei lassender Gesprächspartner kühl und zurückhaltend oder interessant, dem Partner zugewendet und warmherzig erlebt werden kann, so auch die Baugestalt im Verhältnis zum Schüler. Warme Farben, aber nicht zu viel Wärme, da sonst ein Gefühl des Bedrängenseins (zweites Kriterium wird verletzt) entsteht, Formen, die untereinander den Dialog aufnehmen, nicht beziehungslos nebeneinander gesetzt werden (wie das viele Schüler für den Dachaufsatz im Verhältnis zum sonstigen Bau in Abbildung 3 konstatieren), sind hier als erwünschte Elemente der Baugestalt exemplarisch zu nennen.

Halten wir zusammenfassend fest:

Ein Schulbau ist dann „menschengemäß“ bzw. „schülergerecht“, wenn er auf gewisse *soziale Grundbedürfnisse* der Schüler abgestimmt ist. Der Schulbau wird *gestisch-gebärdenhaft erlebt* (er ist kalt, freundlich, vornehm, aggressiv, charakterlos etc.). Daher wird er nach Kriterien der sozialen Interaktion, nach Gesichtspunkten des zwischenmenschlichen Umgangs bewertet – freilich in aller Regel nicht bewusst. In einem gewissen Sinne „spricht“ der Schulbau, er „begegnet“ dem Schüler – und die Art dieser „Kommunikation“ ist entscheidend für den sympathischen oder antipathischen Eindruck, den das Gebäude und seine Raumformen hervorrufen.

Beide hier besprochene Aspekte, der sensomotorische und der soziale, betreffen Sachverhalte, die in der realen Architektur-Erfahrung eng miteinander verknüpft sind: Die *Sensomotorik der Bauwahrnehmung* (z.B. kompensatorische Blickbewegungen) bestimmt den *Sozialeindruck eines Schulgebäudes* (z.B. seine erlebte Feindlichkeit) entscheidend mit. Gleichwohl scheint mit der ersten These ein eher

universaler Aspekt des Architektur-Erlebens bezeichnet zu werden, während die sozialen Kriterien der Schulbau-Bewertung möglicherweise von Region zu Region und auch historisch variieren.

Natürlich werden Sympathien und Antipathien im Hinblick auf ein Schulgebäude nicht nur durch dessen architektonische Eigenarten und Farbgebungen bestimmt. Zumal die Wahrnehmung des „eigenen“ Schulbaus wird sicher in einem wesentlichen Ausmaß durch die sonstigen Erfahrungen bestimmt, die man in ihm und außerhalb macht: Durch Freundschaften unter Schülern, Konflikte mit Lehrern, das Herkunftsmilieu und die Persönlichkeit des Schülers, durch gesellschaftlich-historische Umstände wie wirtschaftliche Auf- oder Abschwünge usw. Alle diese Umstände führen mehr oder minder stark zu einer Einfärbung des Schulbau-Erlebens. Dass man z.B. seine Umwelt „rosiger“ wahrnimmt, wenn man glücklich verliebt ist, und dass der Verlust eines geliebten Menschen auch die Welt einzutrüben scheint, ist ein bekannter Tatbestand. So färben auch „architekturfremde“ Einflüsse die Bauwahrnehmung ein. Sie ist also multifaktoriell bedingt. In diesem Spektrum von Bedingungen spielt aber die Architektur als solche doch noch eine erhebliche Rolle für das Lernklima in Schulen. Da wir diese Bauwirkungen vorrangig an Schülern im Alter von 12 bis 19 Jahre untersucht haben, sollen hier ergänzend noch einige Hinweise auf entsprechende Befunde aus einer Befragung von *Grundschulern* mitgeteilt werden.

3. Kriterien des guten Schulbaus bei Grundschulern. Ergänzende Akzentsetzungen

Wir haben in unserem Forschungsprojekt auch Grundschüler der 3. und 4. Klassen befragt. Dabei mussten andere Methoden angewendet werden als bei der Untersuchung älterer Schüler. Die Ergebnisse zeigten, dass zwar die drei zuvor genannten Kriterien auch für Grundschüler Geltung haben, hier aber zum Teil etwas anderes bedeuten. Grundschüler wünschen sich Abwechslungsreichtum, sie wünschen sich auch einen Schulbau, der sie nicht bedrängt – aber dieses Freiheitsmotiv verbindet sich bei ihnen zugleich mit dem *Schutz- bzw. Sicherheitsmotiv*. Einige weitere wichtige Motive kommen bei Grundschulern dazu: Zunächst der immer wiederkehrende Wunsch nach „*Natur*“, d.h. nach begrünten Schularealen (dieses Motiv hat sich auch in anderen Schulbau-Untersuchungen gezeigt, in denen Kinder aufgefordert wurden, ihre Wunschschulen zu malen). Ein weiteres wichtiges und für Grundschüler typisches Motiv ist der Wunsch nach *Überschaubarkeit des Areals*: Alle Großschulformen werden abgelehnt, dagegen werden gegliederte, gut überschaubare, unter Umständen auch in einzelne Häuser aufgeteilte Schulbauformen bevorzugt. Dabei ist auch für Grundschüler wichtig, dass die architektonischen Formen beschwingt, abwechslungsreich, freundlich und heiter erscheinen (ein Beispiel für eine solche Schulanlage ist in Abbildung 4 gezeigt). In den Interviews

kam immer wieder die Angst der Grundschüler vor den Gefahren des Autoverkehrs zum Ausdruck – sie wünschen sich auf dem Schulareal Spielmöglichkeiten, die vor den „Gefahren der Straße“ geschützt sind; im Hinblick auf die Spielmöglichkeiten, Wegeführungen, Teiche und Spielgeräte wird eine reichhaltige Fantasie entfaltet.

Abbildung 4



Aus: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. S. 84

Anlass für mein Forschungsprojekt waren Berichte von Lehrern und Schülern verschiedenster Schulformen, die von zum Teil extremer Ablehnung ihrer Schulgebäude berichteten. Was ist gegen derartige verfehlte Schulbaukonzepte zu tun? Es erscheint mir erforderlich, dass in Zukunft beim Um- oder Neubau von Schulgebäuden Lehrer und in einem gewissen Umfang auch Schüler beteiligt werden! *Der Schulbau darf nicht mehr allein Angelegenheit von Behördenvertretern und Architekten sein.* Martin Pfeffer hat in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ (Heft 1/1994) über ein solches Modell des „demokratischen Grundschulbaus“ berichtet. Er schildert sehr anschaulich die Schwierigkeiten, denen sich ein Schulgremium aus Eltern und Lehrern konfrontiert sieht, das mit der Planung eines Grundschulgebäudes befasst ist. Aber er schildert auch Lösungsmöglichkeiten und viel versprechende Wege. In diesem Zusammenhang kommt es zunächst einmal darauf an, dass sich Eltern und Lehrer für die Sprache der Architektur sensibilisieren.³ Sie müssen sich in einem gewissen Umfang fachkundig machen. Erst dann werden sie von Architekten nicht „über den Tisch gezogen“, sondern können ihre eigenen, pädagogisch begründeten Vorstellungen in den Dialog mit Behördenvertretern und Architekten einbringen. Untersuchungen wie das groß angelegte Göttinger Forschungsprojekt

können für eine solche Sensibilisierung hilfreich sein. Zwar ist und bleibt das Entscheidende in Schulen die Güte des Unterrichts und die gesamte Schulkultur; unsere Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass Schulgebäude die Grundstimmung in der Schule wesentlich mitbestimmen. Sie können heiter, lebendig, frei lassend, schön und anregend oder aber auch düster, unlebendig, bedrängend und brutal wirken. Dass zahlreiche Bauten in die letztgenannte Richtung gehen, hat sicher einen Grund auch darin, dass Architekten und Behördenvertreter in architektonischen Moden denken, die unterschiedslos auf Kaufhäuser, Bankgebäude, Einfamilienhäuser und Schulgebäude übertragen werden. Demgegenüber wäre es Aufgabe einer auch für architektonische Aspekte der Schule sensibilisierten Lehrerschaft, pädagogische Gesichtspunkte bis in die Bauformen und Farbgebungen hinein zur Geltung zu bringen.

Anmerkungen

- 1 Siehe ausführlich dazu mein Buch „Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben“. Wiesbaden: Bauverlag 1994 (im Buchhandel vergriffen, beim Autor per eMail zu bestellen). Ferner: Rittelmeyer, Chr. (2002a): Qualitätsmerkmale des Schulbaus. In: Wigger, L./Meder, N. (Hrsg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Bielefeld, S. 203-227
- 2 Ausführlich dazu: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, Kap. 2
- 3 Bildbeispiele zur Einübung der Urteilsfähigkeit z.B. in meinem Buch „Schulbauten positiv gestalten“, ferner Dreier, A. u.a. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M.; Kroner, W. (1994): Architektur für Kinder. Stuttgart. Auch die Kindergarten-Architektur ist in dieser Hinsicht aufschlussreich: Cuadra, M. (1996): Der Kindergarten. Seine Architektur in Geschichte und Gegenwart. Berlin