

15. Januar 1973  
64. Jahrgang

A 1561 C

Hartmut von Hentig:  
Schule als Erfahrung

Laborschule Bielefeld

Corinna Schöpke:  
Ein Beispiel  
englischer  
Grundschulplanung

Städtische  
Schulgemeinschaft  
Doetinchem/Niederlande

Technische Medien  
im Unterricht



Es hat Jahrtausende gedauert, bis die Menschen aus Erfahrung „Schule“ gemacht hatten. Es wird lange dauern, große Mühen kosten, vielleicht unmöglich sein, aus Schule wieder „Erfahrung“ zu machen. Es wird so schwer sein, weil die Schule die Welt wenigstens in einer Hinsicht gründlich verändert hat: Sie hat dem Leben — den Familien, den Straßen, den Betrieben, den Läden, den Feldern und Wäldern — die „lästigen“ Kinder abgenommen. Wer heute die Schule verändert, verändert nicht viel; wer sie erweitert, auch nicht; aber wer sie zurücknimmt und vor allem wer sie zum Leben durchlässig macht, der greift buchstäblich die bestehende Ordnung an.

Die Entstehung von Schule vollzog sich in Etappen, in braver Befolgung von „Notwendigkeiten“ — die Kirchen brauchten Nachwuchs, die Landesfürsten leistungskräftige Untertanen und Beamte, die Nationalstaaten Patrioten, die Demokratien urteilsfähige Bürger — und zum Ausgleich für den Ausfall unmittelbarer Lerngelegenheiten: Als man aufhörte, Latein zu sprechen, mußte es gelehrt werden; als die Natur zum Alleebaum, zum Ausflugsgebiet am Sonntag, zum Zoo schrumpfte, führte man den Naturkundeunterricht ein; als die Berufe in den Gehäusen verschwanden und von den jungen Menschen nicht mehr gewählt und gewollt werden konnten, erfand man die Arbeitslehre... Seit die gesellschaftlichen Tätigkeiten zu komplex sind, um von Kindern verrichtet oder *by doing* gelernt zu werden, seit man die fundamentalen Ungleichheiten in der Gesellschaft zu einer Frage von Bildungs- und Berufschancen umdefinieren kann, seit die Kenntnisse vom Lernen und Aufwachsen so zahlreich und schwierig sind, daß sie sich nicht mehr von Laien auffassen und austragen lassen, haben wir die totale Schule — total, noch bevor sie „Gesamt-“ ist, und weit entfernt, „ganz“ zu sein.

Und warum sollte man dieses Wunderwerk wieder auflösen, aus Schule wieder Erfahrung machen? Weil sich gezeigt hat, daß — wie raffiniert auch immer man es macht, welche neuen Gegenstände, Lehrer, Verfahren und Anreize auch immer man einsetzt, welche listige Verfrühung oder unvermeidliche Ausdehnung man auch vornimmt — Menschen nicht lernen wollen, wenn sie nur belehrt werden; wenn das Lernen abseits von dem geschieht, was man für das Leben hält.

Ob, was und wie wir lernen, wird immer von der Kultur, dem gesamten Zustand und Anspruch einer Gesellschaft bestimmt. Die heutige ist gekennzeichnet durch

- die Fülle der produzierten Gegenstände, Mittel und Ziele: Sie ist komplex, und das heißt, sie ist nicht mehr überschaubar;
- die Arbeitsteiligkeit ihrer Prozesse: Sie macht jeden von jedem abhängig, und das heißt, sie ist dem einzelnen nicht mehr verfügbar;
- die Rationalität ihrer Ordnungen: Sie ist darum abstrakt, und das heißt, sie ist weitgehend nicht mehr erlebbar.

Und darauf muß Erziehung antworten, wenn denn Erziehung alles das ist, was den Abstand zwischen der natürlichen Ausstattung des Menschen und den Erfordernissen des Lebens in der Kultur überbrücken hilft.

War voraufgegangenen Kulturen das Hauptproblem: mit ihrem Mangel und ihren Mängeln fertig zu werden, so ist das Hauptproblem der heuti-



gen: mit ihrem Systemcharakter und ihrer „Perfektion“ fertig zu werden.

Das kann nicht dadurch geschehen, daß man die Welt, wie sie ist, in die Schule holt — das wäre Betrug und Selbstbetrug in einem. Herein käme immer nur ein pädagogisiertes Abbild der Welt, innerhalb dessen die Handlungen des einzelnen folgenlos für das Ganze bleiben.

Das kann auch nicht dadurch geschehen, daß man die Erziehung an die Wirklichkeit zurückgibt. Ich träume gern von dem — heilsamen — Schock, den die Gesellschaft erlitten, wenn einmal alle Kinder aus ihren Bewahranstalten ausbrächen und in die Straßen, in die Büros, die Wohnungen, die Fabriken gingen, tagelang, wochenlang — damit wir erfahren, was wir mit Hilfe unserer Schulen eigentlich aus unserem Leben gemacht haben! Aber die Kinder werden, wenn sie die Welt nicht verändern und nicht Arbeit und Verantwortung übernehmen können wie unter Janusz Korczaks „König Hänschen“ (und woran das scheitert, kann man eben dort lesen!), nach zwei Monaten spätestens von selber zurückkehren: zu Stätten, an denen sie wenigstens vor der Nervosität und dem Hohn der Erwachsenen sicher sind.

Sie werden die vorgefundene Welt der Erwachsenen wieder verlassen, weil sie ihnen so erbärmlich wenig

## Zitate

Ein heute in Großbritannien geborenes Kind hat eine zehnfach größere Chance, in eine Heilanstalt zu kommen als auf eine Universität. Bei fast jeder fünften Einlieferung in „Heilanstalten“ lautet die Diagnose auf Schizophrenie. Das kann als Zeichen dafür gewertet werden, daß wir unsere Kinder mehr in die Verrücktheit treiben als sie wirklich erziehen. Vielleicht ist es die Art unserer Erziehung, die sie verrückt macht.

Ronald D. Laing

Ist unser Verhältnis zu den Kindern vielleicht nicht ein Ausdruck des Egozentrismus der Erwachsenen? Wie oft gleichen wir dem Kinde, das der Katze eine Schleife an den Schwanz gebunden hat, sie mit einer Birne füttert, ihr seine Zeichnungen zeigt und verwundert ist, daß die Undankbare sich taktvoll verdrücken will oder verzweifelt zu kratzen anfängt.

Janusz Korczak

## Überblick und erste Information

Beim Versuch, die erste Planungsphase der Laborschule insoweit zu umreißen, wie es sich um die Planung der Schulgebäude handelt, geht es um drei Aufgaben:

1. Die Veröffentlichung des Vorentwurfes der Arbeitsgemeinschaft Laborschule;
2. die Empfehlung eines unter Architekten nicht üblichen, sozusagen dreidimensionalen Verfahrens, nach dem Verhalten von Kindern zu fragen, sich mit der gegebenen oder zu bildenden pädagogischen Konzeption zu befassen und gleichzeitig das Schulgebäude zu entwerfen;
3. den Bericht über die Zusammenarbeit zwischen Architekten und Pädagogen – eine Arbeitsform, von der wir hoffen, daß sie zum Regelfall wird.

Gegenstand der Planung ist die Laborschule (LS). Ausgangspunkt für die Arbeit am Vorentwurf war ein Rahmenflächenprogramm, das Mitarbeiter der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld,

des Institutes für Schulbau an der Universität Stuttgart und des Quickborner Teams 1970 erarbeitet hatten. Aus diesem Rahmenflächenprogramm galt es, gemeinsam mit den Architekten ein Raumprogramm zu entwickeln. Den Mittelpunkt des Planungsprozesses bildete die Frage nach den Kindern, die einmal diese Schule besuchen werden.

Für die Pädagogen bedeutete das, sich vorzustellen, welche Aufgaben, Probleme und Nöte in Zukunft auf Kinder zukommen werden. Sie fragten: Was müssen Lehrer lehren und Wissenschaftler erforschen, damit Menschen in einer in zunehmendem Maße vermittelten Welt bestehen können?

Für die Architekten bedeutete es, immer wieder Kinder zu beobachten, sich Interaktionen des Lernprozesses vorzustellen, Proportionen, Bewegungs- und Handlungsabläufe im Raum zu korrelieren und so „SPIEL-RAUM“ zu schaffen, der Veränderungen erlaubt und Lernmöglichkeiten eröffnet.

Hinzu kam für alle Planer die Berücksichtigung der Umwelt und des Sozialisationsprozesses und die Frage, wie weit diese in die Schule hineinreichen, sie bestimmen oder von der Schule beeinflusst werden. Dem Forschungsauftrag der Laborschule mußte Rechnung getragen werden, Planung war an allen Ecken und Enden notwendig. Kinder dürfen nicht verplant werden. Beidem galt es, gerecht zu werden.

Laborschule und Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld sind als pädagogisch-didaktische Forschungsprojekte gegründet worden. Die Laborschule umfaßt die gegenwärtige Grundschule mit einem Vorschuljahr und die sogenannte Sekundarstufe I, also die Schuljahrgänge 0 bis 10. Sie ist als integrierte Gesamtschule organisiert und hat Platz für 660 Schüler.

Die Unterrichtsorganisation folgt zwei aufeinander bezogenen didaktischen Prinzipien.

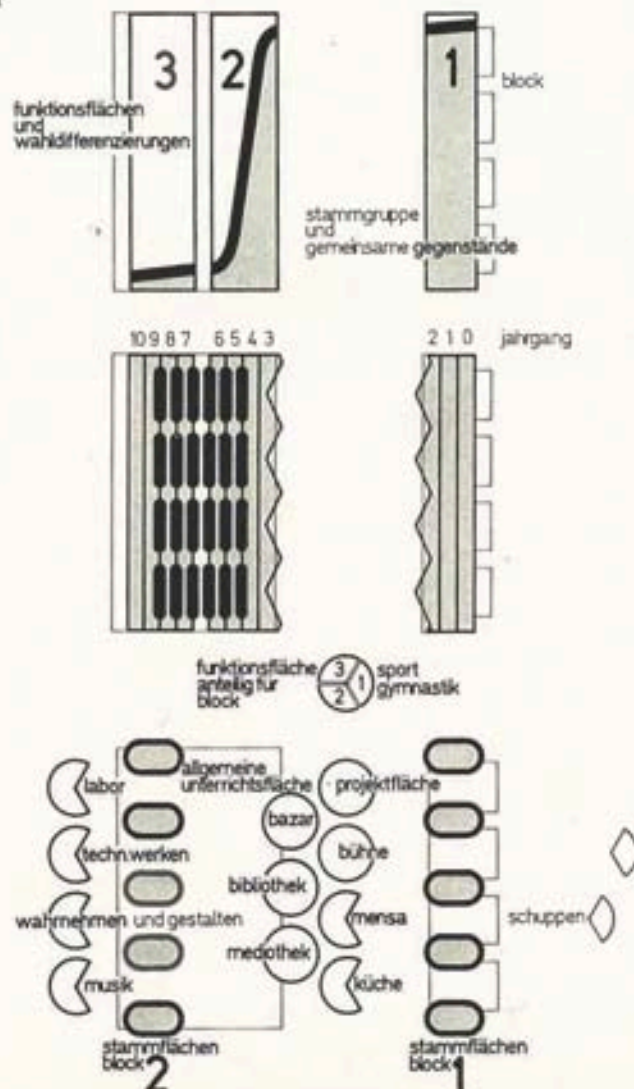
1. An die Stelle der „Fächer“ treten *Erfahrungsbereiche*. Das soll verhindern, daß die als Mittel zur Bewältigung der ungefächerten realen Probleme geschaffenen Fächer selbst zum Zweck werden.

2. Die *Umwelt des Kindes* wird allmählich und systematisch erweitert – aus Lernsituationen, in denen alle Kinder in kleinen Gruppen alle Gegenstände im gleichen Rahmen erfahren, zu differenzierten Lernsituationen, in denen bestimmte Schüler bestimmte Gegenstände lernen.

Dem entspricht eine Zusammenfassung der Jahrgangsklassen in drei sogenannte Blöcke. In Block I (Schuljahrgang 0 bis 2) wird aller Unterricht auf einer „Stammfläche“ erteilt. In Block III (Schuljahrgang 7 bis 10) finden fast alle Tätigkeiten auf spezialisierten Funktionsflächen statt. Den Übergang bildet Block II (Schuljahrgang 3 bis 6) mit Stammflächen und Funktionsflächen.

Die Zuordnung bestimmter Flächen zu den einzelnen Blöcken erfolgt in Anlehnung an die Aktivitäten der Schüler. Block I hat ein relativ selbständiges Areal für sich. Er verfügt über ein eigenes Freigelände und liegt neben oder doch nahe den allgemeinen Einrichtungen der Schule. Diese alle gemeinsamen Schulaktivitäten umfassende Zone verbindet Block I mit Block II und III. An diese schließen die Fachräume an, denen wiederum ein Freigelände zugeordnet ist.

<sup>1</sup> Entwurf für das Französische Gymnasium in Berlin von Ludwig Leo, db, Heft 4/1969.



Zusammenfassung der Jahrgangsklassen in Blöcke (1, 2, 3). Schematische Übersicht 1 : 2000.

Auf der gegenüberliegenden Seite: Lageplan des Schulareals 1 : 2000



## Ganztagsschule, Schulgebäude und Schulgelände

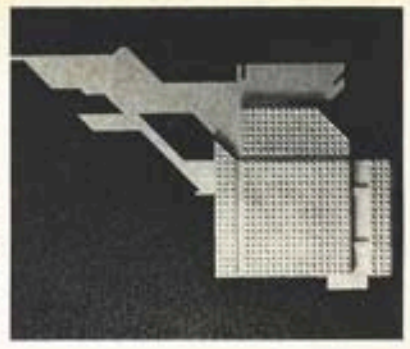
„Ganztätigkeit“ war in der Bundesrepublik bisher den Internaten vorbehalten; die öffentlichen Schulen hatten kaum mehr als einen asphaltierten Hof. Für die Laborschule mußte also ein besonders geeignetes Terrain gefunden und dieses auch anders als bisher üblich aufgeteilt werden. Ist es schon problematisch, wenn 40 Kinder sechs Schulstunden lang brav auf einem Platz sitzen müssen, so ist es undenkbar, sie bis zu zehn Zeitstunden mehr oder minder still vor sich hin arbeiten zu lassen.

Die Laborschule soll neue Unterrichtsformen und -situationen, die sinnvolle Verwendung von Medien, eine den Unterrichtsinhalten angemessene Zeiteinteilung, unterschiedliche Methoden und verschiedene Grade der Intensität des Lernens ermöglichen und erforschen. Unterricht gliedert sich in formalisierte, genau zu bezeichnende Aktivitäten und in nicht formalisierte Tätigkeiten.

Neben den Unterricht tritt die Freizeit. Ganztagschule erweitert Schule zu einem Erfahrungsraum. Erfahrungsbereiche sollen die Laborschule gliedern. Die Bildung von Departments kann dies verhindern. Zwischen den Erfahrungsraum des Elternhauses und des Kindergartens und das Leben

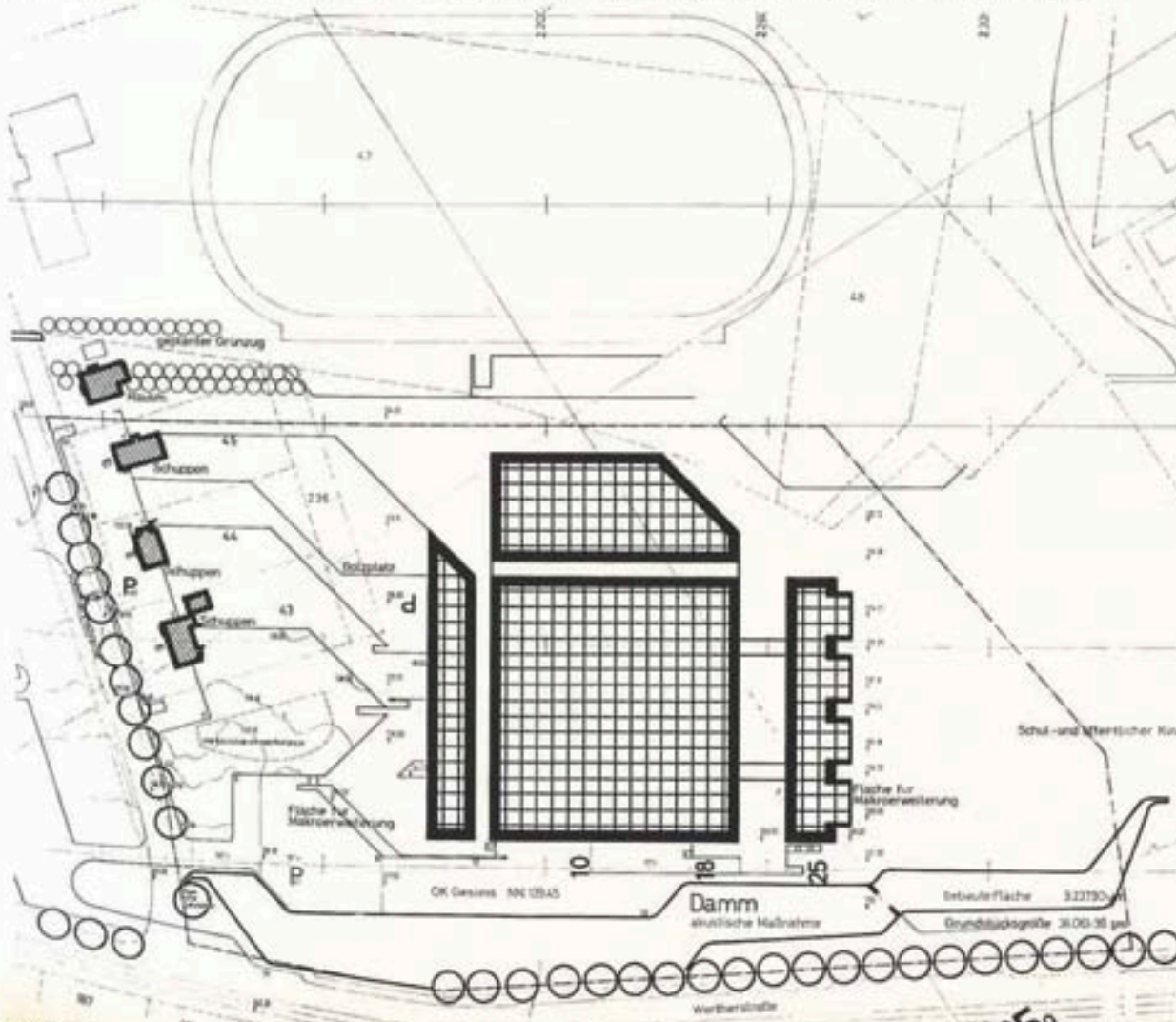
im Beruf schiebt sich der Erfahrungsraum Schule, der sich beiden nicht verschließen darf.

Aus diesem Grunde wurde die Laborschule auf dem 1970 für sie vorgesehenen Standort so geplant, daß sie über ein Siek (eine flache Mulde im Gelände) unmittelbar mit dem angrenzenden Wohngebiet Bültmannshof verknüpft war. Ein öffentlicher, von der Stadt projektierte Spielplatz im Osten wurde über einen schuleigenen Robinsonspielplatz mit dem Freigelände vor Block I verbunden. Westlich des dem Bültmannshof zugewandten Haupteingangs waren Sporthalle und Sportplatz vorgesehen. Als Funktionseinheit innerhalb der Schule bildeten sie gleichzeitig ein Bindeglied zu dem Einzugsbereich und waren der Öffentlichkeit zugänglich. An der Voltmannstraße im Westen lag die Zufahrt für Schulbus und Personenwagen. Die drei dort vorhandenen Einfamilienhäuser sollten erhalten und für die Schule genutzt werden; das eine als Hausmeisterwohnung, die anderen als sogenannte „Schuppen“ für nicht formalisierten Unterricht und Freizeit. Zwischen ihnen und den Fachräumen lag ein für Fachaktivitäten aller Art gedachtes Freigelände von Block II und Block III. Im Süden, gegen die stark frequentierte Wertherstraße, schützte ein dichtbepflanzter Erdwall das tiefer gelegene Schulareal vor Lärm, Schmutz und Gestank.



Bielefeld, Stadtplanausschnitt 1:30 000 mit der von Ludwig Leo vorgelegten Standortlösung (vgl. Seite 80/81) und Modell der Laborschule 1:5000

Laborschule und Oberstufenkolleg sind zentrale Einrichtungen der Universität Bielefeld. Sie sind Forschungsinstitut und Schule zugleich. Ihre Aufgabe ist es, pädagogische Theorie und schulische Praxis ständig neu aufeinander zu beziehen, Curricula zu entwickeln und Schulreformen vorzubereiten.

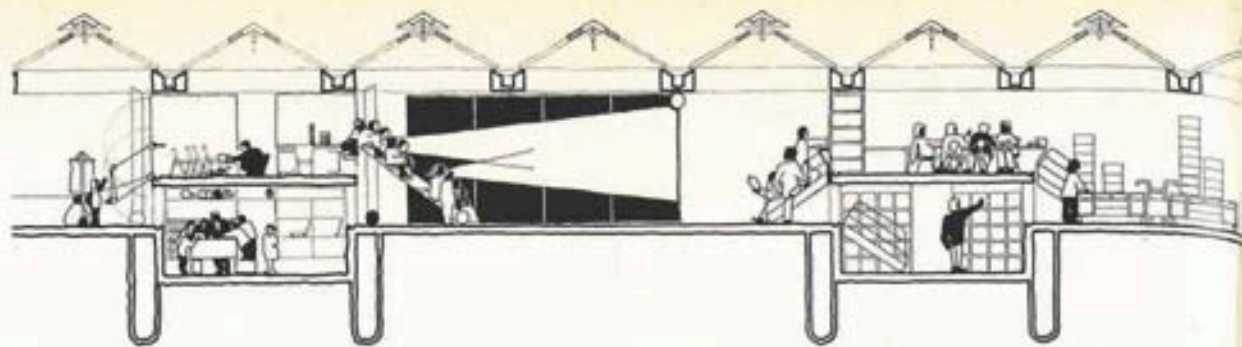


## Planungsprozeß Laborschule 1971

### Rechtliche Voraussetzungen

Am 1. November 1968 stellte der Gründungsausschuß der Universität Bielefeld fest, daß die Laborschule und das Oberstufenkolleg als Curriculum-Forschungseinrichtungen in die „Strukturmerkmale“ der Universität aufgenommen werden. Die politischen und rechtlichen Konsequenzen dieses Konzepts wurden in folgenden Dokumenten festgehalten:

- Schreiben des Kultusministers Holthoff an die Stiftung Volkswagenwerk vom 27. Oktober 1969, Az.: H II A 2 43-18/4/1/18, Nr. 13 641/69;
- Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, am 3. März 1970 von der Landesregierung verabschiedet;
- Aufbauplan II der Universität Bielefeld, am 13. Mai 1970 von der Landesregierung gebilligt;
- Landeshaushalt 1970 und Gesetz über die Hochschulbau- und Finanzierungsgesellschaft vom 30. September 1969;
- Gem. Erl. des Ministers für Wissenschaft und Forschung (Az.: III B 3 48-18/4/1/18, Nr. 788/71) und des Kultusministers (Az.: I A 6-27-2, Nr. 5603/71) vom 11. Juni 1971.



**Zitat**

Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, bevor sie Erwachsene werden. Wenn wir diese Ordnung umkehren, erhalten wir vorzeitige Früchte, die, weder reif noch schmackhaft, bald verderben. Wir haben junge Gelehrte und alte Kinder. Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr die unsrige zu unterschieben. Ebensogut könnte man verlangen, daß ein zehnjähriges Kind fünf Fuß groß wäre, als daß man es urteilen läßt. In der Tat, wozu sollte ihm die Vernunft in diesem Alter dienen? Sie ist der Zügel der Kraft, und dessen bedarf das Kind nicht.

J. J. Rousseau

**Konzeption und Bausystem**

Laborschule und Oberstufen-Kolleg werden eine Vielfalt möglicher Lernsituationen erproben:

- unmittelbares Nach- und Nebeneinander von Groß- und Kleingruppenunterricht sowie Einzelarbeit;
- jahrgangsübergreifende Unterrichtsformen wie Projekt- und Ergänzungsunterricht in großen Gruppen;
- spezialisierter Wahlfachunterricht in kleinen Gruppen mit hohem Anteil an Einzelarbeit in der Bibliothek, in Werkräumen und in Laboratorien;
- nicht stundenplanmäßig programmierte Tätigkeiten sehr verschiedener Art außerhalb des Unterrichtes;
- die Variation des zeitlichen Ablaufes von Unterricht.

Die pädagogische Konzeption erforderte die gegenseitige Verzahnung von Unterrichts- und Forschungsflächen, Schüler- und Lehrerarbeitsplätzen. Jede der Situationen stellte die Frage nach einer geeigneten Baukonzeption. Bauherr und Baubetreuer forderten ein einheitliches Bausystem für beide Schulprojekte, Laborschule (LS) und Oberstufen-

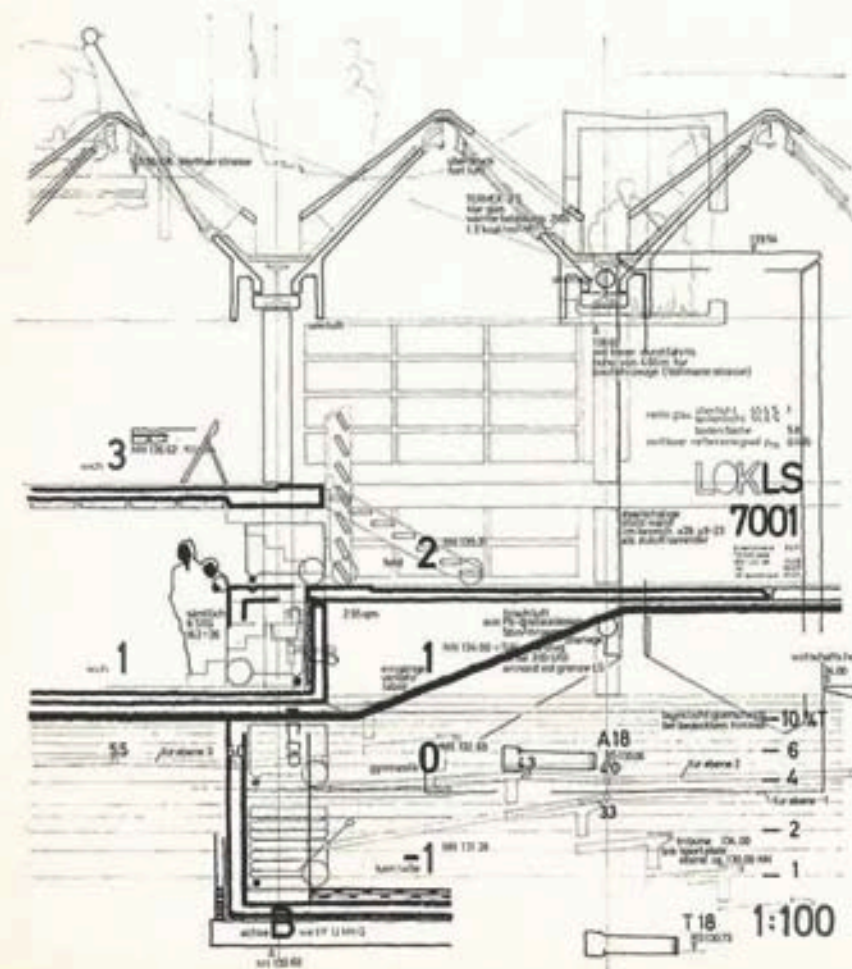
Kolleg (OSK). Ludwig Leo legte im Januar 1971 eine Studie auf der Grundlage des Rahmenflächenprogramms und der pädagogischen Erläuterungen zu LS und OSK vor. Das Planungskollektiv Nr. 1 hatte anlässlich des Wettbewerbs für die Universität Bielefeld (1969) eine Lösung für den Hochschulbau angeboten („Werk und Zeit“, Nov. 72). So wurde der Vorschlag der späteren Arbeitsgemeinschaft LS zu Beginn des Vorentwurfs aufgenommen, diskutiert und mit anderen Lösungen aus dem In- und Ausland verglichen. Er hielt der Diskussion stand und wurde zur Grundlage der Planung.

Die bauliche Konzeption läßt sich als halb-offene Lernlandschaft unter einem großen, einheitlichen Dach bezeichnen. Die Mikrostruktur einer Schule orientiert sich an der Makrostruktur einer Stadtlandschaft. Das Bausystem verwendet eine Rastereinheit von 4,2 m. Es beruht auf einem kontinuierlichen Wechsel dreier halbgeschossig versetzter Ebenen. Auf Ebene 2 liegen bei einer Breite von drei Rastereinheiten (12,6 m) die Hauptunterrichtsflächen. Die 4,2 m breiten, übereinander angeordneten Ebenen 1 und 3 begrenzen und gliedern Ebene 2 in einzelne Felder. Alle Ebenen haben, soweit sie nicht unmittelbar übereinanderliegen, Sichtverbindung. Festgelegt sind lediglich die Hauptverkehrswege, Neben- und Sonderflächen. Die eigentliche Unterrichtsfläche bleibt flexibel, kann unterschiedlicher Nutzung unterzogen und verschiedenen Bedingungen angepaßt werden.

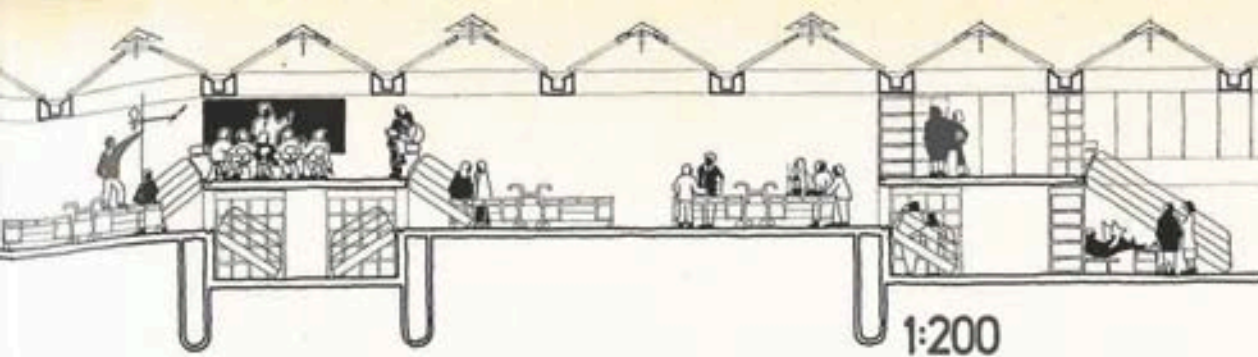
Für eine so weitgehende Austauschbarkeit müssen bestimmte Grundbedingungen erfüllt werden. Wahrscheinlich die wichtigste ist die *gleichmäßige Ausleuchtung aller Unterrichtsflächen*. Will man diese allein über Seitenlicht erreichen, müssen unwirtschaftlich stark gegliederte Grundrisse und lange Wege zwischen den einzelnen Unterrichtsbereichen in Kauf genommen werden, oder der Kunstlichtanteil wird mit wachsender Raumtiefe auch bei Tageslicht unerwünscht groß. Kunstlicht kommt für eine Ganztagschule aus physiologischen und psychologischen Erwägungen nicht in Frage. Deshalb folgt das vorliegende Bausystem dem Prinzip, **überall, wo Schüler sich kontinuierlich aufhalten, Tageslicht zu ermöglichen**. Alle Unterrichtsfelder haben Sichtverbindung zu Seitenfenstern und erhalten den größten Teil des Tageslichtes als blendfreies Oberlicht. Alle längere Zeitabschnitte beanspruchenden Aktivitäten werden in unmittelbarer Nähe der Seitenfenster angesiedelt.

Probleme wie Akustik und Belüftung konnten in gleicher Weise mit dem vorliegenden System abgestimmt werden. Die Baukonzeption beruht auf einer relativ einfachen und kostengünstigen Struktur. Ihre Bewährung hängt entscheidend von den technischen Gewerken, der Ausstattung und der Einrichtung ab.

Für den gesamten Unterrichtsbereich konnte das „3-Ebenen-System“ durchgehalten werden. Die Sporthallen wurden ihm angepaßt. Obnehin am tiefsten Punkt des Geländes gelegen, wurde das Dach in der Höhe der übrigen Schule über die Halle gezogen und eine 4. Ebene nach unten eingegraben-



Systemschnitt 1 : 100, rechts: Schnitt durch die Bibliothek



## Die Bibliothek der Laborschule Funktion und räumliche Organisation

Eine Schulbibliothek hat vier Funktionen zu erfüllen, die sich allerdings nur begrifflich einigermaßen klar voneinander unterscheiden lassen.

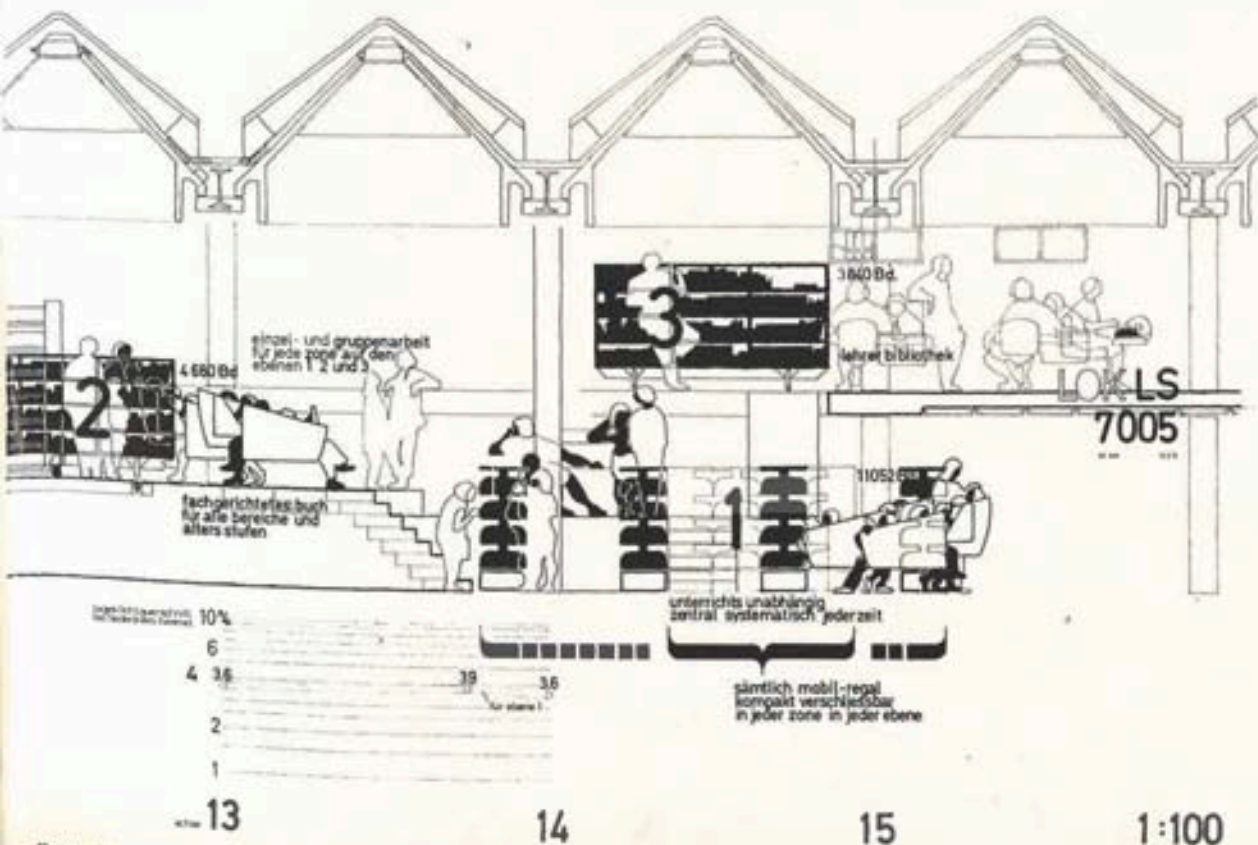
1. Die Bibliothek muß unterrichtergänzendes Informationsmaterial für Kinder aller Altersstufen bereitstellen. Dabei sollten die Bedürfnisse der Schule und ihrer Unterrichtsveranstaltungen die Auswahl des Bestandes bestimmen. Alles Material sollte unterrichtsunabhängig, zentral, systematisch und jederzeit für alle Benutzer frei zugänglich aufgestellt werden. Die Bibliothek muß daher so eingerichtet sein, daß Schüler und Lehrer einzeln und in Gruppen in ihr arbeiten können. Sie benötigt Zonen, in denen man sich ungestört konzentrieren kann, wo mehrere Gruppen voneinander unabhängig arbeiten und auch größere Gruppen gemeinsam sich mit einem Thema auseinandersetzen können.

2. In ihrer zweiten Funktion ist die Bibliothek ihr eigener Lehrgegenstand. An ihr sollen die Schüler mit Hilfe des Bibliothekspersonals lernen, wozu eine Bibliothek da ist, nach welchem System sie im allgemeinen aufgebaut ist und wie man am besten und rationellsten mit ihr arbeitet.

3. Die dritte Funktion könnte man Motivationsfunktion nennen: Die Lust zu lesen soll geweckt werden. Die Benutzung der Bibliothek und all der verschiedenen Materialien, die in eine moderne Bibliothek gehören, soll Spaß machen. Sie soll dazu ermuntern, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, sich selbst zu informieren und auch andere, vielleicht speziellere Bibliotheken zu benutzen.

4. Eine letzte Funktion der Schulbibliothek ist die „Entschulungsfunktion“. Gemeint ist damit, daß für die Schüler mit der Bibliothek innerhalb der Schule ein Freiraum existieren sollte, in dem sie freiwillig und unabhängig von dem, was sonst in der Schule geschieht, ihren Interessen nachgehen können. Das ist zwar kein Privileg der Bibliothek, hat aber Konsequenzen für ihre Organisation.

In allen vier Punkten ist die Bibliothek in der Laborschule eine Schaltstation zwischen Schülern und Lehrern, Unterricht und Freizeit, Schule und Öffentlichkeit. Im Vorentwurf liegt sie zwischen den allgemeinen Aktivitäten, der Haupterschließung und den theoretischen Unterrichtsflächen. Ihr Bestand ist drei Unterrichtsfeldern zugeordnet und gliedert sich nach Art und Benutzern vertikal über alle drei Ebenen. Der Bibliothekar überblickt von Ebene II aus jeweils eines der drei Felder mit den angrenzenden Ebenen I und III.



## Planungsprozeß Laborschule 1971

Beteiligte Instanzen:

Finanzierung:  
Stiftung Volkswagenwerk  
Land Nordrhein-Westfalen (NRW)

Aufsichts- und Genehmigungsbehörden:  
Wissenschaftsministerium NRW (WM)  
Kultusministerium NRW (KM)  
Finanzministerium NRW (FM)  
Landesbaubehörde Ruhr (LBR)  
Stadt Bielefeld

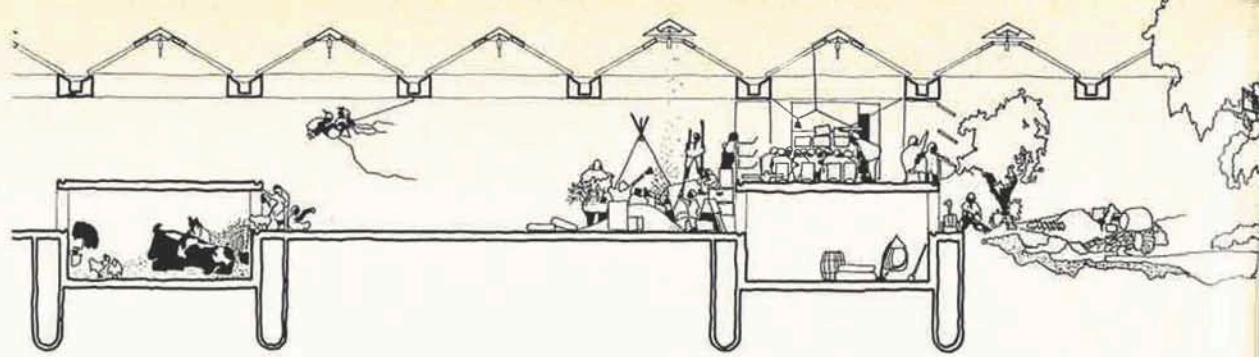
Erarbeitung des 1. Rahmenflächenprogramms:  
Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld (AP)  
Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart  
Quickborner Team

Bauherr:  
Nordrhein-Westfälische Hochschulbau- und Finanzierungsgesellschaft mbH (HFG)  
Aufsichtsrat  
Geschäftsführung  
Außenstelle Bielefeld

Baubetreuung:  
Landesentwicklungsgesellschaft Nordrhein-Westfalen. Sonderbüro Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit Prof. Dr.-Ing. Herding, München (LEG)

Architekten:  
Laborschule:  
Arbeitsgemeinschaft Laborschule:  
L. Leo, T. Krebs, J. Burtin, R. Höll  
Oberstufen-Kolleg:  
Planungskollektiv Nr. I Berlin  
J. Geist, M. Goepfert, H. Maier, H. Moldenshardt, M. Spangenberg, P. Voigt, H. Wehrhahn (PLK 1)

Für die späteren Nutzer:  
Universität Bielefeld  
Rektorat  
Universitätskommission für Planung, Struktur und Baugeslegenheiten,  
Planungskommission Schulprojekte (Senatskommission)  
Bis 1. 9. 1970 Arbeitsstelle Pädagogik (AP)  
Ab 1. 9. 1970 Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg (AK) in Zusammenarbeit mit AP.  
Dokumentation:  
Luitbert von Haebler,  
Aufbaukommission Bielefeld



**Zitat**

Pädagogik ist eine große Verführung für alle Gesellschaften, ihre Probleme dort zu lösen, wo die Erwachsenen sich am wenigsten ändern müssen: in der Belehrung und Abrichtung ihrer Kinder. Aber je schwerer unsere Probleme werden, um so mehr sind Erwachsene verpflichtet, selbst zu lernen, und das heißt umzulernen. Wir brauchen also eine Erziehung zur Politik dort, wo Kinder und Erwachsene gemeinsam gefordert sind: in der Schule. Dafür ist nötig, daß die Menschen möglichst früh dreierlei wahrnehmen:

1. die eigenen Probleme;
2. einfache Lösungsmittel;
3. die Unabschließbarkeit des Lösungsprozesses.

Zu den Mitteln solcher Erziehung zur Politik gehören Achtung, Recht, Verhandlung, Übereinkunft, Mehrheitsbeschluß, Schiedspruch, öffentliche Neugier, Selbstbestimmung, Mitbestimmung...

Wenn das Kind nicht am eigenen heutigen Mißstand gelernt hat, wie man ihn mit diesen Mitteln angeht und beseitigt, wird es Politik nicht verstehen können und wollen. Es wird sich unterwerfen oder andere zu unterwerfen suchen. Erziehung zur Politik ist eine Frage der allmählichen und rechtzeitigen Erweiterung der Polis, in der das Kind lebt, denkt und wirkt.

Hartmut von Hentig

Schüler sollen lernen:

Das Leben . . .

1. — in der sich beschleunigt verändernden Welt,
2. — in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt,
3. — in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt,
4. — im Beruf zwischen Theorie und Praxis,
5. — mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele,
6. — mit der Kunst,
7. — in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit,
8. — in der Konsumgesellschaft,
9. — in der säkularisierten Welt,
10. — mit einigen Entlastungstechniken,
11. — mit dem eigenen Körper, mit den Trieben,
12. — mit anderen Generationen,
13. — in der eignen Welt.

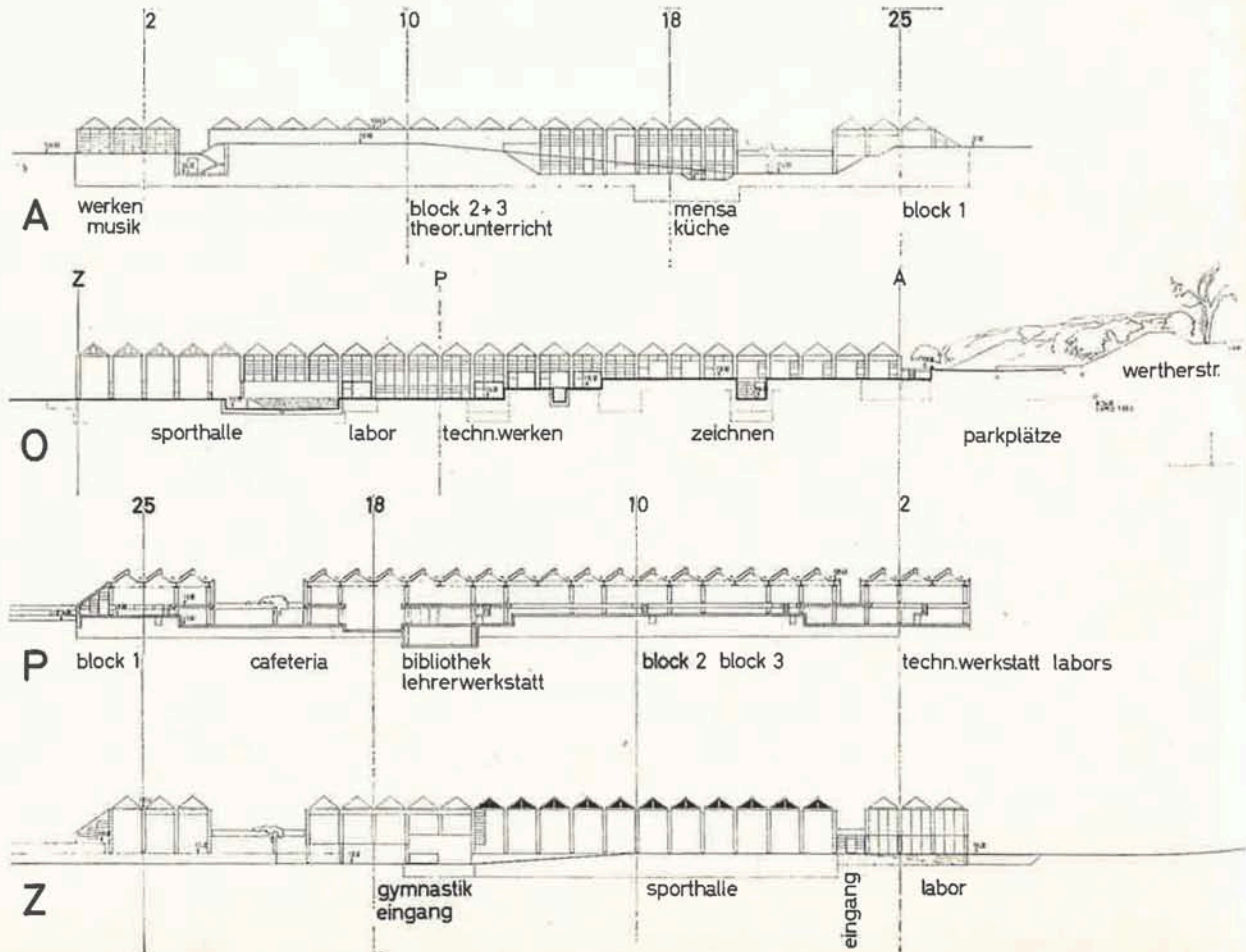
Allgemeine Lernziele der Gesamtschule

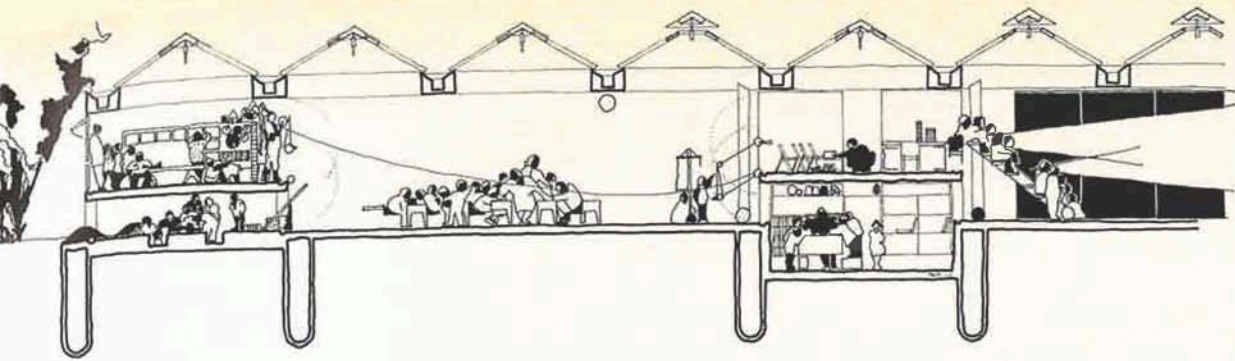
**Block I**

In den Block I werden Kinder im Alter von fünf Jahren aufgenommen. Dem fünfjährigen Kind bedeutet der Übergang aus der kleinen drei- bis siebenköpfigen Familie in die Gruppe von 10 bis 20 fremden Kindern eine gewaltige Erweiterung seiner sozialen Umwelt. Die benachbarten Gruppen, die folgenden Jahrgänge innerhalb des Blocks, die Schule insgesamt sollen zwar nicht von ihm abgeschnitten, aber zunächst doch abgeschirmt werden; es soll sie aufsuchen können, wenn ihm danach zuzumute ist. Die Stammflächen für Block I sollten deshalb inmitten von sehr viel Fremdem und Unübersichtlichem der Ort sein, wo sich Kinder zu Hause fühlen, eine Zuflucht und Ausgangsbasis für Exploration. Die Stammfläche enthält also auch alle für die verschiedenen Unterrichts- und Lebensformen notwendigen Gelegenheiten: zum Zusammensein, zum Sichabsondern; zum Lärmen, zum Ruhfinden und Schlafen; zum Kochen, Essen, Waschen; zum Spielen und Werken; zum Experimentieren und Für-sich-Lernen mit eigenem Zugang ins Freie. Ziel des Unterrichts in Block I ist es, Kinder zum Lernen in einer Gruppe zu befähigen. Dabei wird es zu wechselnden, nach Alter und Lernfähigkeit heterogen zusammengesetzten Gruppierungen kommen. Es

gibt also weder Jahrgangsklassen noch eine strenge gemeinsame Abfolge in den Lernsequenzen der einzelnen Curricula.

Soweit das pädagogische Programm. Für seine Umsetzung in Architektur werden die 180 Schüler in vier Gruppen zusammengefaßt. Jede dieser Großgruppen erhält ein zirka 140 m<sup>2</sup> großes Feld zum Lernen und Spielen. Diesen vier Feldern werden jeweils 1,3 m über oder unter der Feldebene Spezialflächen zugeordnet: unten Garderobe, Stauraum, Koch- und Eßraum, WC, Waschräume und eine Naßfläche; oben Flächen für Lesen, Werken, Stillarbeit, Kleingruppen und Materialien. Alle vier Bereiche sind in sich autark und verfügen über eigene Zugänge. Die Unterrichtsfelder sind über die Treppen zur Ebene 3 miteinander verknüpft. In jedem Bereich kann von der individuellen Einzelbetreuung bis zur Arbeit in der „Großgruppe“ von 45 Kindern in verschiedenen zeitlichen Intervallen variiert werden.





## Block II

Block II (Jahrgangsstufe 3 bis 6) ist gekennzeichnet durch die Offenheit zu den Nachbargruppen und die Integration in das Schulganze mit all seinen zentralen und speziellen Einrichtungen. Ihm fällt die Aufgabe zu, die Stammgruppen allmählich zugunsten jahrgangsübergreifender Kurse, Fachaktivitäten, individueller Einzelarbeit und sich selbst organisierender Gruppen aufzulösen.

In einer Art Zusammenfassung („generals“) werden die sich entwickelnden Einzel- und Gruppenspezialisierungen wieder auf einen Nenner gebracht. Die Unterrichtsorganisation folgt dem Prinzip der Neigungsdifferenzierung. Die Ausgangsposition der Achtjährigen schließt unmittelbar an die Unterrichtsstruktur Block I an. Die Hauptaktivitäten werden von einer Stammgruppe auf einer Stammfläche entwickelt.

Die Elfjährigen sollen über ein vielfältiges Angebot von Möglichkeiten und Formen des Lernens verfügen, das sie befähigt, von nun an die richtige Methode am richtigen Stoff zur richtigen Zeit anzuwenden. Ihre Haupttätigkeit verschiebt sich von der Stammfläche auf die einzelnen Funktionsflächen. Der Übergangsfunktion von Block II entspricht eine zunehmend eindeutige Zuordnung

von Methoden und eine Verfestigung von Lernformen.

Baukonzeption und Unterrichtsorganisation benötigen gleichermaßen bei fortschreitender Planung eindeutige Daten. Es ist deshalb notwendig, auch über die Einteilung in Blöcke hinaus Zäsuren zu setzen. In Block II bedeutet das, zwischen jüngeren und älteren Schülern zu unterscheiden. Mit dem 5. Schuljahr beginnen Wahlpflicht- und Wahlunterricht. Die architektonische Konzeption greift diese Zäsur auf.

Jahrgang 5 und 6 erhalten ihre Stammfläche auf den Unterrichtsfeldern der Ebene 2. Sie geht unmittelbar in die theoretische Unterrichtsfläche von Block III über, ist jedoch größer ausgelegt und verfügt über eine zusätzliche interne Unterrichtsfläche, Nebenflächen für die Naturwissenschaften und Einzelarbeitsplätze. Die Stammflächen der Jahrgänge 3 und 4 liegen auf Ebene 3 an der den Fachräumen zugewandten Stirnseite der Unterrichtsfelder. Von ihnen aus überblickt man den gesamten Haupttrakt der Schule. Über die Felder hinweg fordert die Bibliothek zur Benutzung heraus. Mit den Fachräumen sind sie über eine ihnen zugeordnete Dachterrasse verbunden, die es gleichzeitig ermöglicht, die Stammgruppen des 3. und 4. Schuljahres wie beim Block I zusätzlich mit Seitenlicht zu versehen.

## Planungsdaten

1966: Publikation der Grundgedanken zu einem Oberstufenkolleg durch Professor Hartmut v. Hentigs.

1968: Berufung v. Hentigs an die Universität Bielefeld und Zusage des Kultusministers NRW, an der Universität Bielefeld Oberstufenkolleg (OSK) und Laborschule (LS) zu errichten.

1969: Antrag auf Startfinanzierung für LS und OSK bei der Stiftung Volkswagenwerk.

März 1970: Zusage der Stiftung Volkswagenwerk.

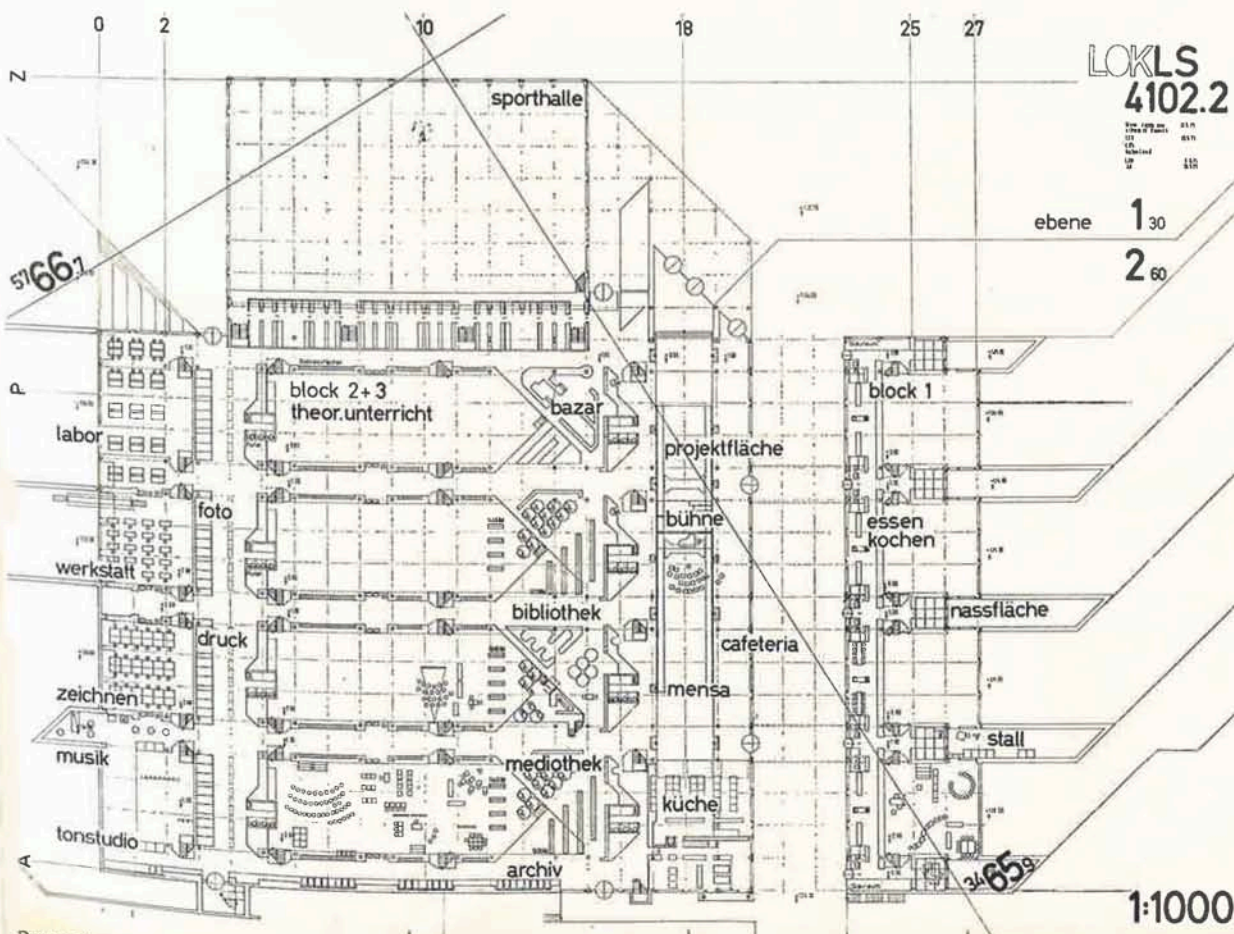
April 1970: Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld (AP), Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart und Quickborner Team bilden Projektgruppe OSK/LS (POL). Für den Bau der Schulprojekte wird ein zweistufiger internationaler Wettbewerb vorgesehen.

Mai 1970: Diskussion der Konzeption von OSK und LS im Experimental-ausschuß des Deutschen Bildungsrates.

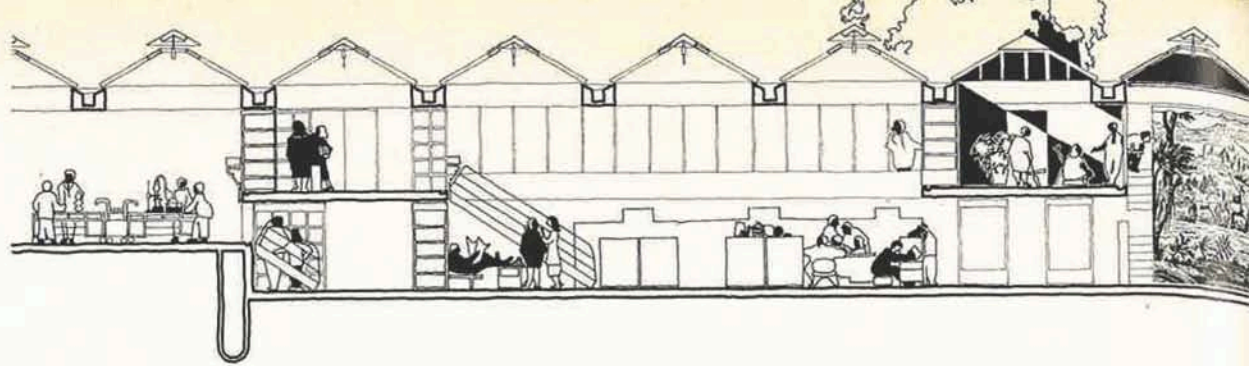
Juni 1970: Billigung des Flächenverteilungsplanes der Universität Bielefeld durch den Landtag NRW. Festlegung des Standortes OSK auf dem Stammgelände der Universität. Das für LS vorgesehene Grundstück soll im Tausch von der Stadt Bielefeld erworben werden. Berufung der Aufbaukommissionen (AK) zur Planung der Schulprojekte LS und OSK.

Juli 1970: Ablösung des ursprünglich vorgesehenen Wettbewerbs durch ein zweistufiges Gutachterverfahren. Zehn Architekten sollen aus dem pädagogischen Programm abgeleitete Teilaufgaben bearbeiten. Die Lösungen sollen von einer Jury beurteilt werden.

August 1970: Vorlage der pädagogischen Konzeption und des 1. Rahmenflächenprogramms durch POL. Das Rahmenflächenprogramm wird dem Bauministerium NRW zur Genehmigung eingereicht. Die Unterlagen des Gutachterverfahrens werden verschickt. Die für September vorgesehene Tagung der Pädagogen mit den Architekten des Gutachterverfahrens wird abgesagt, da die Genehmigung der Kosten des Gutachterverfahrens noch aussteht.







**Forschungsfragen**

Lassen sich — im Rahmen von Schule — Bedingungen herstellen, unter denen Kinder im Schulalter lesen, schreiben und rechnen weitgehend „nebenbei“ lernen?

Unter welchen Voraussetzungen und mit Hilfe welcher besonderen Maßnahmen können lern- und körperbehinderte Kinder in einer Ganztagschule wirklich integriert werden?

Wie kann der ungefächerte Unterricht in eine notwendige Spezialisierung von fachlichen Schwerpunkten übergeleitet werden?

Welche Einstellungen gegenüber Musik und ihrem Umfeld bringen Schüler verschiedenen Alters und verschiedener sozialer Umwelt mit?

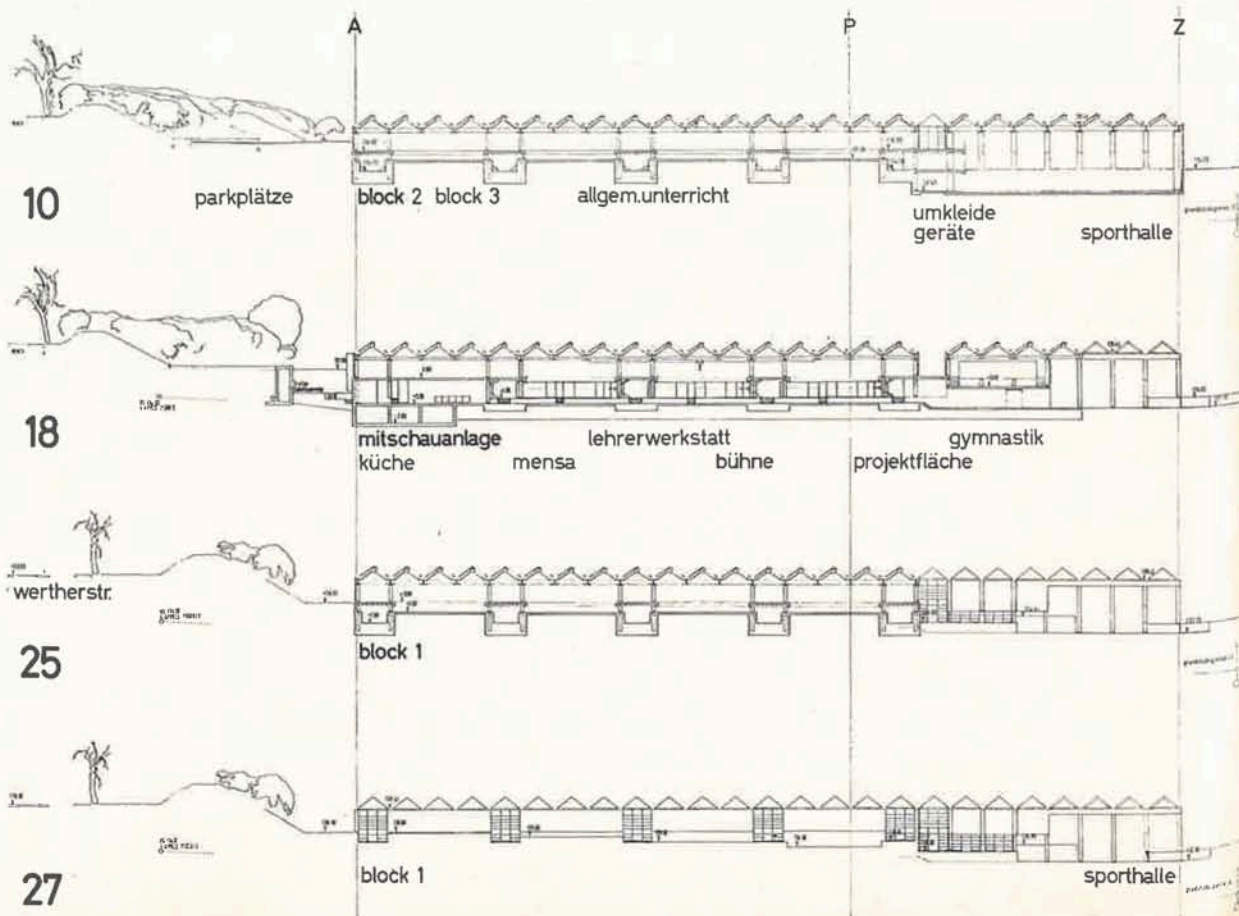
Durch welche institutionellen, curricularen und personellen Voraussetzungen läßt sich innerhalb der Laborschule ein Modell integrierter Bildungs- und Berufsberatung entwickeln?

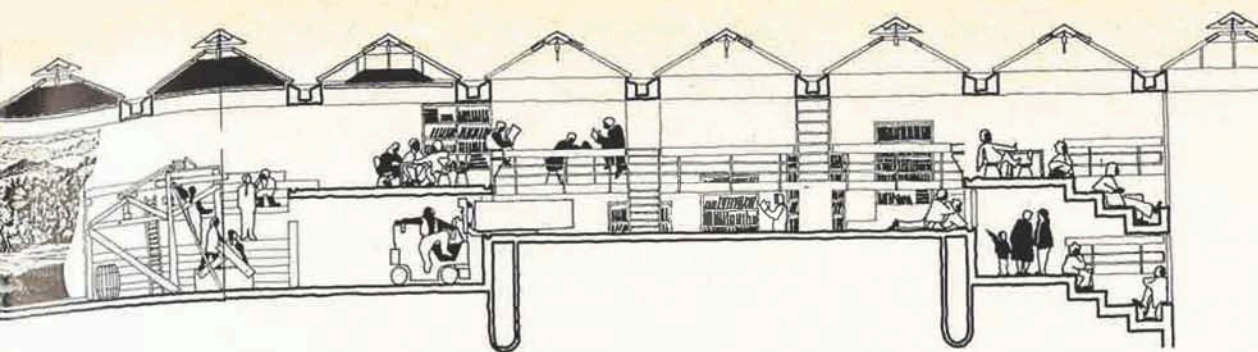
**Block III**

Kommt ein zwölfjähriger Schüler in Block III, ist er mit der Laborschule so weit vertraut, daß er wie selbstverständlich von den verschiedenen Lernangeboten Gebrauch macht: Sprachlabor, technische Sonderfläche, Fotolabor usw. Seine Sachen verstaut er in einem Garderobenschrank. Besucher und Beobachter stören ihn nicht mehr. Seine Stunden-tafel bestimmt er im Wahlpflicht- und Wahlunterricht mit. Lernt er im Pflichtunterricht weiter das notwendige Grundwissen, so entdeckt und vervoll-kommet er in den Wahlfächern seine besonderen Fähigkeiten und Interessen. Hinter diesem, ihm bewußt eingeräumten Freiraum steht die Frage einer rechtzeitigen beruflichen Orientierung und einer Befähigung zur Berufswahl. Eine solche „Berufspropädeutik“ wirkt sich auf die Ausstattung der Fachräume aus.

Auf der allgemeinen Unterrichtsfläche findet nur noch theoretischer Unterricht statt, in Kursen, Groß- und Kleingruppen und in Einzelarbeit. Die Unterrichtsfläche von Block III lehnt sich daher unmittelbar an die Bibliothek an. Nachschlagewerke und Fachliteratur befinden sich griffbereit auf gleicher Ebene im gleichen Feld. Die Werkstätten werden sich an den Werkstätten der Arbeitswelt orien-

tieren müssen. Trotzdem werden sie nicht über alle Spezialausrüstungen verfügen können. Die Werkstätten der Laborschule müssen variabel und möglichst vielen Zwecken zugänglich ausgestattet werden. Materialorientierte Aufteilungen in Holz-, Papier-, Metall- und Tonwerkstatt werden sich kaum halten können, obwohl das Rahmenflächen-programm noch auf sie zurückgreifen mußte. Die Labors werden nach den Prinzipien des forschenden Lernens zu organisieren sein. Sammlung und Labor werden eine Funktionseinheit bilden. Biologie wird in Chemie übergreifen, Physik in Technik, und die Einsicht in naturwissenschaftliche Gesetze wird sich rasch mit der Reparatur von Haushaltsgeräten und Autos vermischen. Die Laborzone ist also genauso auf Flexibilität und Variabilität angewiesen wie die Werkstätten. Diese Variabilität gilt aber vor allem auch für den Anteil der Fachräume an den Schul-räumen. Für die Laborschule wäre es geradezu eine Forschungsaufgabe, ihn genauer zu definieren. Das vorgeschlagene Bausystem trägt dieser Forderung Rechnung. Bei grundsätzlich gleichbleibenden Bedingungen ist der Flächenaustausch von Funktions- und Unterrichtsfläche jederzeit möglich. Im Zuge einer Makroerweiterung könnten alle Fachräume ausgebaut werden.





## Lehrerrolle und Lehrerarbeitsplätze

Die Laborschule ist eine forschende Schule. Ihre Lehrer werden gleichermaßen Forscher sein. Beides kann nur schwer voneinander getrennt werden. Ein großer Teil der „Lehre“ wird zugleich Teil der Curriculumarbeit sein, ein nicht geringer Teil der Curriculumarbeit wird zugleich der Unterrichtsvorbereitung dienen. Die Lehrer werden ganztägig in der Schule arbeiten, und so wenig man ihre Zeit einfach in einen Lehr- und einen Forschungssektor zerlegen kann, so wenig ist es möglich, Unterrichtsflächen und Forschungsflächen auseinanderzunehmen. Sollte man also Unterrichtsflächen und Lehrerarbeitsplätze zusammenlegen? Das wäre ebenso falsch wie die Einrichtung isolierter Einzelzellen.

Die Lehrer der Laborschule brauchen vor allem gegenseitige Kooperation und Kritik. Sie arbeiten zusammen, untereinander, mit den Schülern, mit Psychologen, Pädagogen und mit den Eltern. Teamarbeit findet nicht nur im Unterricht statt, sondern auch in der Vorbereitung, Auswertung, Planung und Beratung. Schulforschung durch Lehrer und mit Lehrern umfaßt eine Unzahl verschiedener Tätigkeiten; einzeln, in Kleingruppen, in Fach- und Gesamtkonferenzen, mit Schülern und mit Experten. Will man zum Beispiel herausfinden, wie Eltern und

Öffentlichkeit Schule mitbestimmen und gestalten können, wird es eine Art „Arbeitsplatz der offenen Tür“ geben müssen, einen Arbeitsplatz also, der für den, der einmal oder regelmäßig in die Schule kommt, auch erreichbar ist.

In der Diskussion über die Zuordnung der Lehrerarbeitsplätze befürwortete die Mehrzahl eine den jeweiligen Forschungs- und Unterrichtsaufgaben angemessene Variabilität. Die in dem Vorentwurf angebotene Lösung wurde einstimmig gutgeheißen.

Seitlich über der Haupteingangsöffnung verteilen sich die Lehrerarbeitsplätze auf Ebene 3. Längs den tiefer gelegenen Unterrichtsfeldern können sie sich ausbreiten, wenn der Kontakt mit den Schülern intensiviert werden soll. Die Zusammenarbeit mit dem Verwaltungspersonal bleibt ungestört durch andere Aktivitäten. Die Bibliothek geht in den Lehrerbereich über und gliedert ihn in verschiedene Zonen. Mediothek, Mitschauanlage und Sprachlabor liegen in erreichbarer Nähe. Kurzum, die Lehrer sind nicht aus der Welt, haben alles, was sie brauchen, „griffbereit“ und können sich, wenn sie es wollen, auch zurückziehen.

Planungsdaten

◀ Seite 77

September 1970: Teilung des Kultusministeriums NRW in Wissenschaftsministerium (WM) und Kultusministerium (KM), Auflösung des Bauministeriums. Ab 1. September Einstellung der Mitglieder der Aufbaukommissionen (AK).

Überarbeitung des 1. Rahmenflächenprogramms durch POL und AK. Vorlage des 2. Rahmenflächenprogramms im WM. Mit der ersten gemeinsamen Tagung von Arbeitsstelle Pädagogik und Aufbaukommissionen Auflösung von POL und Ablösung von AP durch AK.

November 1970: Ablehnung des Gutachterverfahrens durch den Aufsichtsrat der HFG. Direkte Auftragsvergabe? Schuleröffnung 1972 nicht mehr möglich.

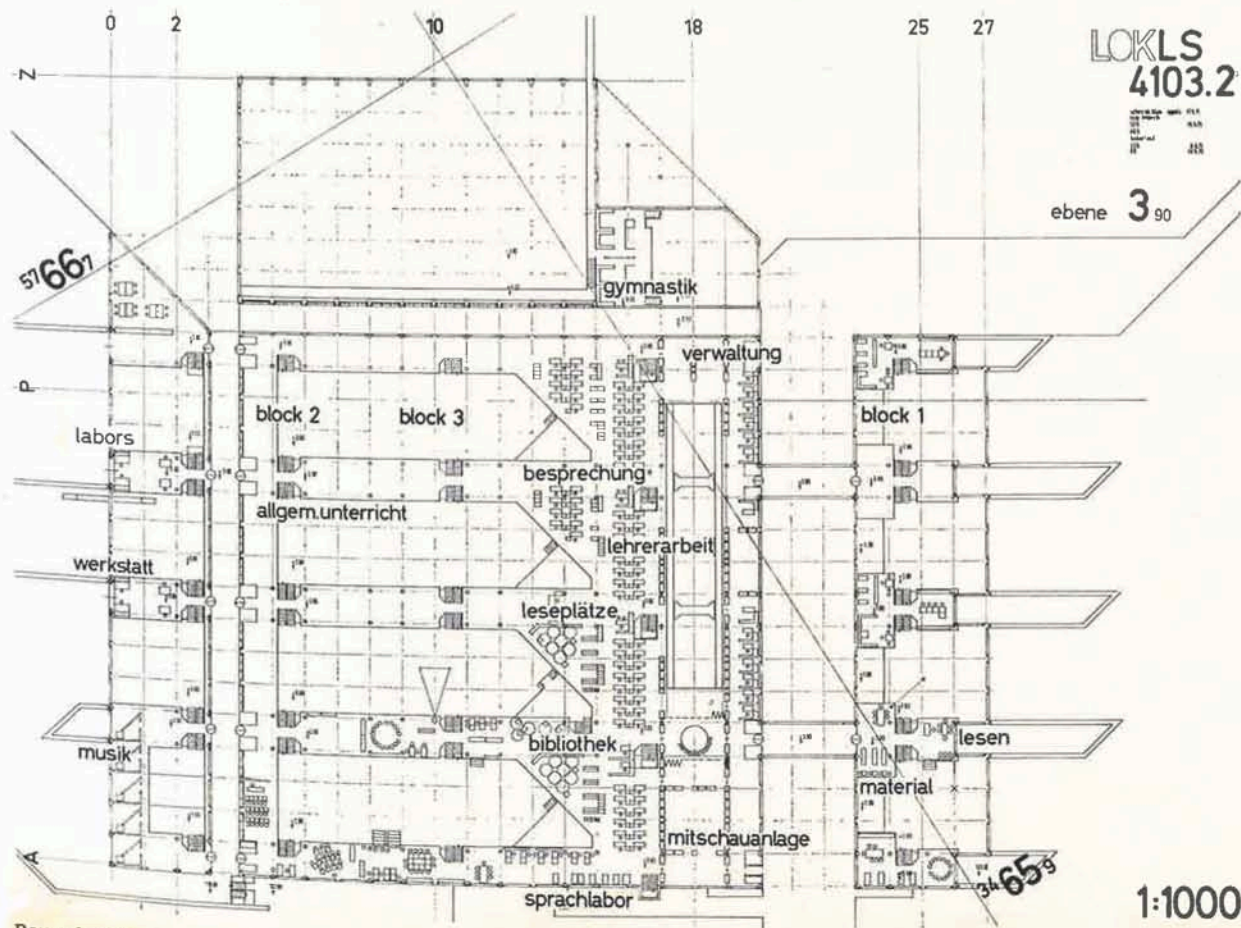
Dezember 1970: Im Einvernehmen mit HFG, LEG und Rektorat lädt AK vier Architektenteams zu einem unverbindlichen Auswahlgespräch am 15. Januar 1971 ein. Im Anschluß daran sollen zwei mit der Planung der Schulbauten beauftragt werden. LEG behält sich die Entscheidung ausdrücklich vor.

Januar 1971: Kolloquium mit den Architekten unter Teilnahme von AK, AP, HFG, LEG und zwei Vertretern des Instituts für Schulbau an der Universität Stuttgart.

Vorschlag AK, die Architekturbüros Ludwig Leo, Berlin (Arbeitsgemeinschaft LS), und Planungskollektiv Nr. 1 (PLK 1) mit der Planung der Schulprojekte zu beauftragen. Das Rektorat schließt sich dem Vorschlag der AK an. LEG und HFG überprüfen Kapazität und Kompetenz der Architekten in Berlin.

Februar 1971: Überarbeitung des 2. Rahmenflächenprogramms durch AK, um das Genehmigungsverfahren zu beschleunigen. Mitteilung des WM, daß das nunmehr 3. Rahmenflächenprogramm als Grundlage der weiteren Planung verwendet werden kann.

Beauftragung der Architekten durch LEG: Laborschule und gemeinsame Sporthalle: Ludwig Leo. Oberstufenkolleg: Planungskollektiv Nr. 1. Ungeklärt bleibt die Bearbeitung des Wohnheims für das OSK.



1:1000

▷ Seite 81

79



### Forschungsfragen der Laborschule

Wie groß dürfen Lerngruppen sein, und welche organisatorischen Maßnahmen sind notwendig, damit Fremdsprachen von allen ohne Differenzierung gelernt werden können?

Aktive und besonders passive Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache sind nicht mehr Privileg weniger. Englisch für alle ist in der Bundesrepublik garantiert, effizienter Unterricht noch nicht. Früher Beginn und massiver Einsatz von Medien sollen (und können wohl auch) helfen. Beides verschärft aber das Problem der Differenzierung: Die verschiedenen Lernvoraussetzungen und -stile streben damit noch weiter auseinander, machen gemeinsamen Unterricht langweiliger und rigider als nötig. Umgekehrt ist die schlechte Wirkung früher Differenzierung bekannt: Der kumulative Effekt von schon Gelerntem und Erwartungshaltung macht die proklamierte Durchlässigkeit der Lerngruppen illusorisch — bewirkt also das Gegenteil von Chancengleichheit und Begabung.

### Freizeit in der Laborschule

Freizeit sollte in der Laborschule nicht zum Problem werden. Und doch kommen auch wir an der Tatsache nicht vorbei, daß sie für alle Ganztagschulen zu einem der dringlichsten Probleme geworden ist.

Den Lehrern fällt es oft schwer, sich auf eine Ganztagschule einzustellen. Die Schüler haben nach einem Vormittag Schule die „Schnauze voll“. Die Eltern meinen, Schule sei zum Lernen da. Die Behörden streichen jeden Quadratmeter Freiraum, bevor er auch nur gebaut ist.

Nach einem Vierteljahr forderte die Schülervertretung einer nagelneuen Ganztagschule die Rückkehr zum üblichen Halbtagsunterricht. Schule und Freizeit schließen sich aus, sind zweierlei, gehören nicht zusammen. Schule ist staatlich, Freizeit ist Privatvergnügen. Ganztagschule wird auf diesem Hintergrunde zu einer Hilfskonstruktion, der Schule gar nicht gewachsen sein kann, wenn sie nicht von anderen Voraussetzungen ausgeht.

Auf Seite 16 des kleinen roten Schülerbuches stehen ein paar Schülerantworten auf die Frage, wann man gut lernt. Gut lernt man, wenn man Lust dazu hat, den Stoff spannend findet, einsieht, wes-

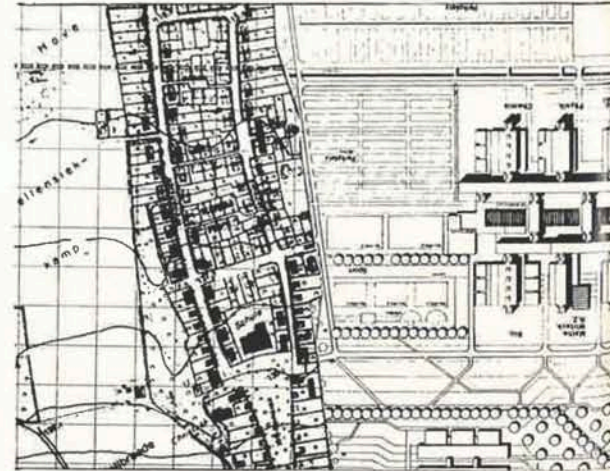
halb man es lernen soll, selbst etwas zu sagen hat, mit den Dingen arbeitet, mit den Schülern zusammen arbeitet und, — am wichtigsten: wenn man sich nicht langweilt.

Nehmen wir diese Thesen ernst, bedeuten sie nichts anderes, als daß Freizeit zur Schule gehört; genauso, wie wir heute wissen, daß Spielen und Lernen zusammengehören: Beide sind aufeinander angewiesen.

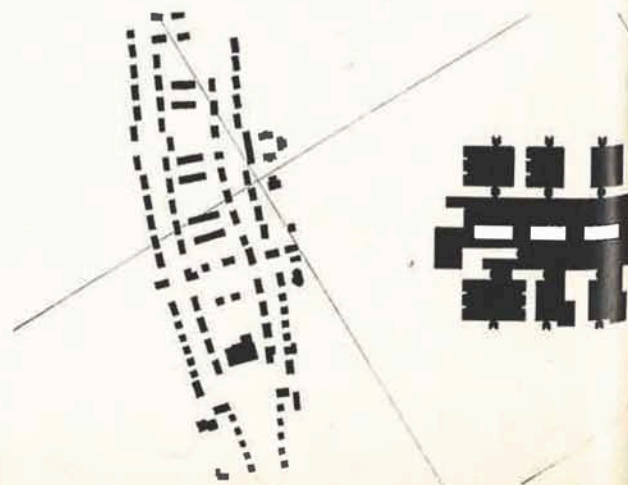
Eine moderne Schule muß offen sein für den ganzen Alltagskram. Lernen wird heute als eine längere oder kürzere Zeit anhaltende Verhaltensänderung definiert. Verhalten macht nicht halt an der zeitlichen oder räumlichen Grenze von Schule: Die Grenze zwischen Unterricht und Freizeit ist fließend.

Wenn Lernen Spaß macht, lernen wir auch in der freien Zeit weiter und befreien uns von dem Zwang, hier nur spielen und dort nur lernen zu können. Ist der Stoff spannend, möchten wir uns weiter mit ihm befassen. Wollen wir mit Dingen arbeiten, dann mit verschiedenen Dingen und zu einer Zeit, in der wir dazu Lust haben. Sehen wir ein, weshalb wir gerade das lernen, was wir lernen, kommt es uns nicht darauf an, einmal eine Stunde länger zu lernen. Ist es wirklich am wichtigsten, daß man sich nicht langweilt, brauchen wir Abwechslung. Sechs Wochen Ferien in einem Stück nutzen uns wenig.

*Von der Universität nach Osten in Richtung Stadtzentrum erstreckt sich ein „Bildungsband“. Vom Stadtkern aus liegen an ihm das städtische Schulzentrum Stapenhorststraße, die Pädagogische Hochschule und die Universität. Der 1970/71 vorgesehene Standort von Laborschule und Oberstufen-Kolleg ordnet beide in dieses „Bildungsband“ ein. Das Oberstufen-Kolleg, ohnehin auf die Nutzung von Universitätsbibliothek, Mensa und andere zentrale Einrichtungen der Universität angewiesen, liegt auf dem Universitätsstammgelände. Die Laborschule schließt eng an das benachbarte Wohngebiet an und liegt in der Mitte zwischen PH und Universität*



*Nach dem Erlaß des Wissenschaftsministers NRW, beide Schulprojekte auf dem Stammgelände der Universität zu erbauen, wurden von der Arbeitsgemeinschaft LS und dem Planungskollektiv Nr. 1 Gutachten zu dem neuen Standort abgegeben. Nach Absprache mit den Architekten der Universität schlug Ludwig Leo für die Arbeitsgemeinschaft LS vor, LS und OSK gemeinsam in der Verlängerung der Hauptachse der Universität zu errichten. Beide Projekte wurden durch die gemeinsam zu nutzende Sporthalle miteinander verbunden. Für Block I wurden verschiedene Varianten im Osten und Süden des Gesamtkomplexes angeboten*





Fotos: Billy Spiegelhalter (5),  
Inge Stärk (1)

Helfen kann uns aber Tag für Tag in der Schule: der kontinuierliche Wechsel formalisierten Pflichtunterrichts, Wahlpflichtunterricht, Wahlunterricht, nicht formalisierter Unterricht, Projektarbeit, Skills — die Durchdringung des Schulalltags mit Freizeit.

In diesem Sinne ist Freizeit in der Laborschule *Befreiungszeit*. Das heißt für die Schüler: Im Schulbereich über diese Zeit frei verfügen. Das heißt für die Schule: Für diese Zeit Raum schaffen und Angebote machen. Das heißt für die Planer: Solche Angebote ausdenken und soweit wie möglich verwirklichen.

Die Architekten der Laborschule beschränken sich in ihrem Angebot nicht auf eine räumliche Konzeption. Sie thematisierten das Verhalten der Schüler in einer Lernlandschaft. In ihren Zeichnungen symbolisierten sie die Vielfalt des Freizeitangebotes ebenso mit der Kuh in der Schule wie mit dem Gabelstapler. Der Baum im Gebäude, die Nische, in die der kleine Schüler sich verkriechen kann, wenn er allein sein will, der Still- oder besser Einzelarbeitsplatz, die unterschiedlichen Situationen in der Bibliothek, der Besucher in der Schule: Alles das läßt sich wie in einer Bildergeschichte ablesen und zeigt die enge Verzahnung von Schule und Freizeit.

Solche Hypothesen über das Verhalten von Kindern, Schülern, Lehrern und Besuchern bestimmten neben anderem das Raumkonzept. Aufgestellt

und erhärtet wurden sie in immer wieder neuen Diskussionen. Konsequenz wurden endgültige Festlegungen vermieden. Das Raumkonzept fordert alle an der Schule Beteiligten heraus, von den Möglichkeiten des *Zuendebauens* Gebrauch zu machen. Es bietet eine Vielzahl Raumlösungen an, ohne der Öde eines nutzungs-neutralen Zweckbaus zu verfallen.

Im pädagogischen Programm ist der *Schuppen* das Symbol für Freizeit. Er signalisiert einen Bereich, von dem die Schüler Besitz ergreifen können, wo sie nicht anderen Gruppen weichen müssen und eigene Projekte schmieden können.

Ein solcher Bereich dürfte der Wunsch aller Schüler sein. In einer Schule, die von morgens bis abends geöffnet ist, stellt allerdings ein solcher *Spiel-Raum* die Frage nach der Aufsicht. Dieses Problem kann nicht allein räumlich gelöst werden. Aber es steht außer Zweifel, das eine räumliche Organisation, wie sie der Bau einer Schule ist, mehr oder weniger Aufsicht, Verbot und Hausordnung verlangt. Die halboffene Schullandschaft, verbunden mit den ihr zugeordneten, verschiedenartigen Freiflächen, ist die Antwort der Architekten auch auf diese Frage.

Planungsdaten  
◀ Seite 79

**März 1971:** Beginn der Vorentwurfsarbeit in Bielefeld. Intensive Diskussion von Architekten und Aufbaukommissionen über das pädagogische Programm, Unterrichtsorganisation, Schülerverhalten, Lehrerrolle, Raumorganisation, Zuordnung, Erschließung, Bausystem usw. Aufforderung der Arbeitsgemeinschaft LS an LEG, HFG und Universität, die Grundstücksfrage LS zu klären und genaue Vermessungen vornehmen zu lassen. Frage nach Ankauf der Nachbargrundstücke für die notwendigen Sportplätze und die Erschließung des Baugeländes.

**April 1971:** Gemeinsame Studienfahrt nach Schweden und Besichtigung der Samskapschulen. Erarbeitung des Raumprogramms und der Baukonzeption. Diskussion von Einzelproblemen mit den Fachvertretern der AK. Zustimmung zu der Grundkonzeption durch die Universität. Besuch der Gesamtschule Weinheim.

**Mai 1971:** Nachtrag zum 3. Rahmenflächenprogramm zur Genehmigung von Sport- und Freiflächen. Abgabe des Vorentwurfes an die LEG. Standortuntersuchung des Staatshochbauamtes (Grundstücksfrage LS noch immer ungeklärt).

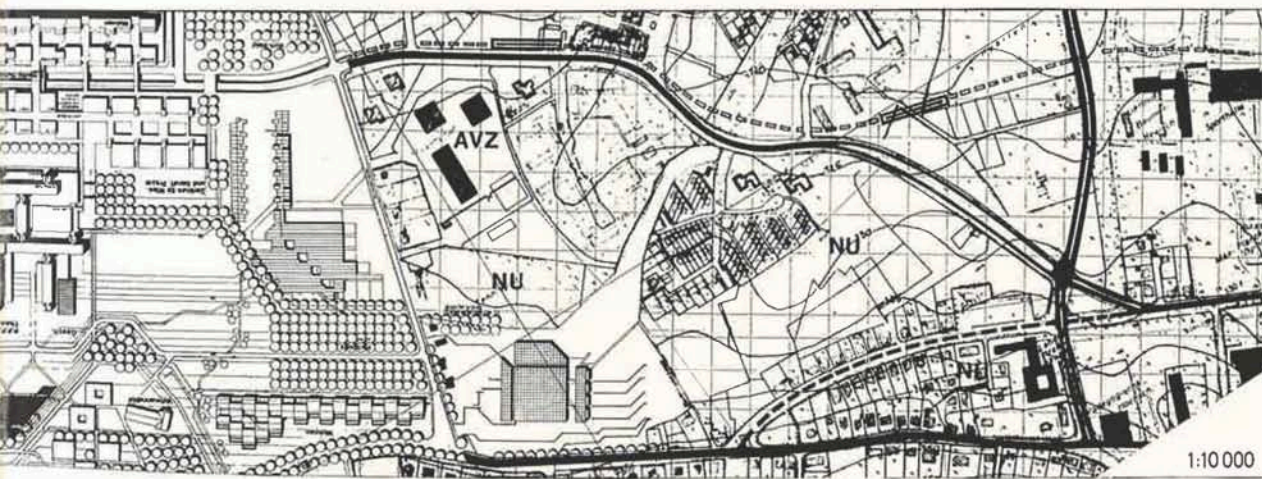
**Juni 1971:** Mitarbeit der Architekten an der Kostenschätzung der LEG. Unterbrechung der Planung durch LEG, da die Genehmigung des Rahmenflächenprogramms weiterhin aussteht.

**Schüleröffnung 1973 gefährdet.** Gemeinsamer Erlaß des WM und des KM: LS und OSK unterstehen als zentrale Einrichtungen der Universität Bielefeld dem WM. Ablehnung des Aufsichtsrates der HFG, den Vorentwürfen LS und OSK zuzustimmen, bevor das Rahmenflächenprogramm genehmigt ist.

**Juli 1971:** Erlaß des WM: LS und OSK sind auf dem Stammgelände der Universität zu bauen. Damit ist die Vorentwurfsplanung hinfällig. *Schüleröffnung 1973 ist nicht mehr möglich.*

**September 1971:** Gutachten Ludwig Leo und Planungskollektiv Nr. I zum neuen Standort von LS und OSK auf dem Stammgelände der Universität.

**Oktober 1971:** Billigung der von Ludwig Leo vorgelegten Standortlösung durch die Universität.



zu erfahren und noch viel weniger zu entscheiden und sinnvoll zu handeln übrigläßt; weil sie die Neugier nicht anregt, die ohne Anregung stirbt; und weil sie die Kinder ausnutzt, hinters Licht führt oder überfährt. Jene Stätten brauchten dann nicht mehr „Schulen“ zu heißen und auch nicht wie Schulen auszusehen. Aber Schulen wären sie doch, weil sie außerhalb der Entscheidungs- und Produktionsprozesse der Gesellschaft stünden.

Mir scheint, daß es darum — um der so beschaffenen Wirklichkeit und nicht um der Schulen willen — eben doch nur *eine* redliche Lösung gibt (die nicht schon deshalb falsch ist, weil sie die herkömmliche ist): die Schule bewußt zu einem Übergang zu machen — zu einer mittleren Erfahrung zwischen der kleinen konkreten des Kindes und der größeren komplexen des Bürgers. Aufwachsen und Erwachsenwerden bedürfen einer Einrichtung, die die Umwelt nicht ersetzt, sondern schrittweise zugänglich oder verfügbar macht; die den schon Erwachsenen die Kinder nicht abnimmt, sondern immer wieder neu zumutet; die sich selbst als Erfahrung anbietet: Man kann an ihr — ihren gemachten und machbaren Ordnungen, ihren Gesellschaftsformen und Hierarchien, ihren Außen- und Innenbeziehungen, ihren Konflikten und Ärgernissen, ihren Gebäuden und ihrer Umwelt — nicht nur jeweils „lernen“, sondern „handeln“ und Erfahrung machen.

Diese Schule kann man verschieden umschreiben, je nachdem, was man angreifen oder abwenden will: „entschulte Schule“, „Schule als Erfahrungsraum“, eine „Umwelt zum Lernen“, „Lerngelegenheiten“ ... Aber Schule bleibt sie und sollte das nicht durch eine andere Bezeichnung verschleiern, weil man sich sonst nicht mehr gegen ihre immanente Unwirklichkeit wehren kann.

Die „Schule als Erfahrung“ hat die folgenden fünf Erkenntnisse zu berücksichtigen:

1. Die Umwelt des Kindes wird Schicksal, Macht und Magie bleiben, wenn es ihr als ganzer ausgesetzt wird. Der Systemcharakter der Umwelt kann nur *schrittweise* bewältigt werden, indem man wagt, über die jeweils eingenommene Erfahrung hinauszugreifen, also von kleinen Einheiten zu immer größeren und differenzierteren fortschreitet: kleine Kinder leben und lernen in kleineren Gruppen mit weniger Gegenständen, beschränkten Tätigkeiten und Optionen, auf kleinerem Raum; größere in einer in jeder Hinsicht größeren Umwelt; große in einer Umwelt, die die leidigen und freudigen Freiheiten der Erwachsenenwelt enthält. Auf jeder Stufe geschieht eine eigentümliche Befreiung von verdeckten Abhängigkeiten (vom *hidden curriculum*) nach einem alten Verfahren: Distanzierung und Wiederaneignung.

2. Die Umwelt kann nicht *erlebt* werden, wenn sie nur durch Abbilder und Zeichen vor-gestellt wird — wenn die Organe nicht mitneugierig, mit-aufsässig, mitschöpferisch werden. Vollklimatisierte, voll und gleichmäßig ausgeleuchtete, farblich vereinheitlichte totale Innenräume ohne jegliches „Draußen“, total fertig, total mobil (wo sich nichts einzunisten wagt) oder total vorgeordnet (wo man nichts zu verändern wagt), gerade Gänge und glatte Fußböden — das alles eliminiert den besten Bundesgenossen des Lernens: die Sinne, den physischen Organismus, den kunstvollen Erfinder und Speicher von Erfahrung.

3. Die Umwelt fordert nicht heraus, wenn sie keinen *sozialen Umgang* erlaubt. Mögen die Sachen, die die Schule beherbergt, noch so interessant sein — Mediotheken, Filme, Sprachkabinen, Werkstätten, Labors —, wenn man sie nicht mit anderen Personengruppen teilen und ihnen nahebringen oder bestreiten kann, bleiben sie Lehrgegenstände, der Gegenbegriff zu Erfahrung. „Soziales Lernen“ sollte nicht nur heißen: lernen, wie man Konflikte bewältigt und sich miteinander verträgt, also *für* die Gemeinsamkeit lernen; es sollte vielmehr heißen: *an* der Gemeinsamkeit, an ihren Variationen und Grenzen lernen. Das aber bedeutet, daß soziale Verhältnisse, Beziehungen, Aktionen gerade nicht den pädagogischen Absichten unterworfen werden dür-

fen. Diskussion, Streit, Spiel, Zweisamkeit, Öffentlichkeit, Ordnung und Unordnung, Protest und Versöhnung müssen spontan entstehen können und jedenfalls für den Augenblick wichtiger sein als die geplanten Prozesse und bereitgestellten Sachen. Schulen, die das „Konfliktmodell“ an die Stelle des „Harmoniemojells“ setzen, haben damit auch das verschult. Pädagogik ist ein Midas, der alle Erfahrung verdirbt, die er anrührt. Darum muß die vorpädagogische Anordnung der Gebäude (im Verhältnis zur Umwelt), der Räume, der wirtschaftlichen Funktionen, der Zeit und der Personen so sein, daß Störungen geschehen können, ohne daß gleich Zerstörung geschieht.

4. Soll die Lernumwelt nicht zu einer dauernden Verwechslung von Leben mit jenem gelernten Lernen verführen, muß der leidige und überwältigende *Überhang des Wissens über das Handeln* aufgehoben werden. Schon die Kinder in der ersten Klasse wissen und können so viel mehr, als sie anzuwenden Gelegenheit haben, und dieses Mißverhältnis vermehrt sich von Jahr zu Jahr (Sexualität und Politik sind die hervorragendsten Beispiele). Das schlimmste dabei ist nicht die dadurch wieder zerstörte Motivation, ja auch nicht die mögliche Frustration, sondern die Tatsache, daß wir die Kinder an diesen Zustand gewöhnen: nicht nur an die Nutzlosigkeit von Wissen und Fertigkeiten, sondern an die Unmöglichkeit des eigentlich geforderten Handelns und Genießens. Wenn die Schule nicht *mehr Handlungsmöglichkeiten* schaffen kann, dann — so scheint mir die ehrliche Konsequenz zu sein — sollte sie auch *weniger lehren* und statt dessen der eigenen Erfahrung der Kinder Platz geben. Wenn sie ihren Unterricht auf die Hälfte reduziert, statt ihn — wie gegenwärtig — dauernd zu vermehren, wenn sie die Kinder mutig fortschickte oder sich selbst überließe, wo sie sonst nur den Stundenplan und das Pensum erfüllt, sie gäbe den Kindern eine ganz neue Lerngelegenheit und gewänne einen einleuchtenden Anlaß für Unterricht: ihnen beim Vorbereiten und Verarbeiten jener Erfahrung zu helfen. Einstweilen verhindern schon die Lage und Form unserer Schulgebäude, daß man die Kinder „sich selbst überläßt“.

5. Die Schule muß den Erwachsenen vormaligen, welche Aufgaben und Möglichkeiten sie an den Kindern versäumen und wieder übernehmen könnten, ja übernehmen sollten, weil sie in der Schule dauernd der Gefahr der Schematisierung und Pädagogisierung erliegen. Die Schule muß in beiden Richtungen offen sein — für die Belehrungen und Zumutungen, die sie nach außen trägt, wie für die Anregungen, die sie sich hereinholt. Sie muß *einen Teil ihrer Tätigkeit systematisch an die Gesellschaft zurückgeben*.

Wenn Lernen Erfahrung heißen soll und wenn Erfahren die selbständige Auswahl der Wahrnehmung und die praktische Erprobung des Handelns einschließen soll, dann ist deutlich, daß die Architekten hierfür einen Rahmen schaffen müssen, der anders aussieht als alles, was wir bisher als „Schule“ kennen. In der neuen Schule muß man Gegenstände auffinden, erproben und wieder verlassen können; man muß Gruppen aufsuchen und wechseln können; man muß Tätigkeiten erfinden, Zwecke setzen, Handlungen entwerfen und in immer neuen Ansätzen ausführen können. Also: viel „rohes“ Gelände; ein wenig Schutz vor Wetter und aufgeregten Ordnungshütern; Schuppen, Schuppen, nochmals Schuppen; Materialien und Funktionen, die sichtbar und zugänglich sind; Personen in vielfältigster Funktion und Zusammensetzung — die gerade nicht durch Pädagogik bestimmt sind; Räume, die nicht Idylle und nicht Bahnhofshalle sind, von denen die einen zwar Offenheit und die anderen Geborgenheit gewähren, die aber beide nicht darüber belehren, warum man sie jeweils braucht und wann man sie aufgibt!

Es geht um Mischformen, um Unfertigkeit, um überschaubare Schmutzdeligkeit — in ihnen kann sich Menschlichkeit gegen System behaupten.

Hartmut von Hentig