Schulgelände : Freiräume für ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Autor(en): **Liebau, Heidemarie**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **86 (1999)**

Heft 7-8: **Herz, Hand und Fuss**

PDF erstellt am: **29.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-531932

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Heidemarie Liebau

Schulgelände – Freiräume für ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand

«Was immer Schule in ihr Angebot einbezogen hat, gerät ihr zum bloßen Lernstoff, zum reinen Wortunterricht. (...) So wie dem sagenhaften König Midas alles zu Gold geworden sein soll, was er berührte, und er damit einem elenden Hungertod entgegenging, so gerät der Schule alles (...) zum Buchwissen, was doch Erfahrung, Deutung des Lebens oder Ausübung praktischen Könnens sein sollte.»
(Fauser, Fintelmann, Flitner, 1983, S. 129 f.)

Die Autorin zeigt in ihrem Beitrag, dass durch eine bessere Nutzung und Gestaltung des Schulgeländes ein ganzheitlicheres Lernen in der Schule iniziiert werden kann. Gemeinsam sollen die Schülerinnen und Lehrkräfte ihr Schulgelände gestalten und sich so neue Räume für eine andere Lernkultur schaffen: Ein verändertes Schulgelände sollte Ausdruck eines veränderten Unterrichts, einer veränderten Schulkultur sein.

Geht die Schule dem Hungertod entgegen?

Die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, sind hoch. Es ist zu vermuten, daß sie in der Zukunft noch steigen werden. Ist diese Zunahme überhaupt noch zu verkraften? Die Lehrpläne sind übervoll. Noch mehr hinein zu stopfen kann nicht die Methode der Wahl sein. Doch was auf den ersten Blick wie eine Übersättigung mit Lerninhalten aussieht, erweist sich bei genauerem Hinsehen als Mangelversorgung. Die einseitig kognitive Bildungsstrategie der Schule produziert Hunger nach eigenen oder anderen Erfahrungen.

Täglich geben wir Unmengen von Wissen aus zweiter, dritter oder wer weiß wie vielter Hand an Schülerinnen und Schüler weiter. Dabei sollte es in der Schule, angesichts des sich rasant vollziehenden Technologie- und Kulturwandels, weniger um die Vermittlung von Kenntnissen, von sogenanntem Verfügungswisssen gehen. Die Schule sollte Schülern und Schülerinnen das im Menschen prinzipiell innewohnende Gestaltungspotential bewusst machen, und sie darin üben, das ihre zu entdecken, damit zu experimentieren, um es weiter zu entwickeln. Wer lernen soll, in einer sich stetig verändernden Welt angemessen zu handeln, oder noch besser, die Richtung ihrer Veränderung mit zu beeinflussen, der muss über ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten verfügen. Um es zu erwerben, muss der Mensch auf all seine Ressourcen zugreifen können, nicht nur auf seinen Kopf.

Täglich geben wir Unmengen von Wissen aus zweiter Hand an Schüler weiter.

Erste Mangelerscheinungen deuten sich bereits an

«Denken ist das Ordnen des Tuns», schreibt Hans Aebli. Er zeigt auf, dass das Denken nicht aus dem Nichts entsteht. «Es bereitet sich im Handeln und in der Wahrnehmung vor, und es reicht vor diese zurück in

die elementaren Lebenstätigkeiten. (...) Darum gibt es starke Gründe, die Ursprünge des Denkens im Handeln und in den mit diesem zusammenhängenden Wahrnehmungsprozessen zu suchen» (Aebli 1993, S. 241). Wenn Denken das Ordnen des Tuns ist, was geschieht dann, wenn das Tun immer mehr aus dem Leben der Kinder verschwindet? Ich vermute, das hat erheblichen Einfluss auf die Qualität des Denkens. Vielleicht ordnet das Denken dann nur noch sich selbst. Oder es wird ganz einfach weniger. Von Organen und Fähigkeiten wissen wir, dass sie bei ungenügender Inanspruchnahme verkümmern. «Mit seinen Händen nicht denken können bedeutet einen Teil seines normalen phylogenetischen Denkens zu verlieren» (Leroi-Gourhan). Können wir es uns auf die Dauer leisten, auf die Entwicklung eines Teils unseres Denkens zu verzichten?

Der «Sinn der Sinne» ist es, Sinn zu stiften. So könnte man die Arbeit von E. Strauss zusammenfassen. Wenn wir Kindern und Jugendlichen ein Leben aufzwingen, in dem sie über lange Zeiträume hinweg ihre Sinne nicht gebrauchen können oder dürfen, dann müssen wir uns nicht wundern, wenn ihnen zuerst die Lust und dann der Sinn abhanden kommt (Im nächsten Schritt leidet vermutlich die Gesundheit). Ich fürchte, dass eine vorwiegend kognitive Bildung es nicht vermag, Schüler und Schülerinnen vom Sinn des Lernens und von der Nützlichkeit der Inhalte zu überzeugen. In einem Gespräch mit meinem 13-jährigen Sohn erklärte ich ihm, dass ich in meiner Dissertation u.a. daran arbeite, Wege zu finden, die es den Schüler und Schülerinnen ermöglichen, das Lernen in der Schule als sinnvoll zu erleben. Er schaute mich fassungslos an und erwiderte: «Du hast manchmal wirklich verrückte Ideen. Das schaffst du nie!»

Auch das Herz wird von unserem Bildungssystem vernachlässigt.

Auch das Herz wird von unserem Bildungssystem vernachlässigt. Fehlentwicklungen oder fehlende Entwicklung im Bereich sozialer Kompetenz und sozialen Verhaltens könnten die Folge davon sein. Sucht kommt von suchen, so die Meinung vieler Suchttherapeuten. Gesucht wird offenbar nach Möglichkeiten, sich selbst positiv zu erfahren. Das fällt, besonders in der Schule, nicht allen leicht. Deshalb gehen die Empfehlungen vieler Präventionsansätze dahin, in der Schule Räume und Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich Schüler und Schülerinnen positiv erfahren können. Positive Erlebnisse zu schaffen wird seit längerem als die wirksamste Methode der Prävention bei unterschiedlichsten Problemen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Egal ob Gewaltprävention, Vandalismusprophylaxe, ob es um Vorbeugungsstrategien gegen Kinderkriminalität oder ob es um Massnahmen zur Gesunderhaltung geht, immer wird die Frage, was die Schule zur Verminderung der Probleme beitragen kann, mit dem Rat beantwortet, den sozialen und emotionalen Erfahrungsraum Schule qualitativ zu verbessern, damit Kinder und Jugendliche besser mit den an sie gestellten Anforderungen umgehen lernen (vgl. Meier S. 208).
Lernen und ganz besonders das Handeln-Lernen braucht Raum. Die

räumlichen Aspekte von Bildung und Erziehung werden von der Schule bisher vernachlässigt.

Die räumliche Dimension von Bildung und Erziehung: Kinder brauchen Räume zum Handeln-Lernen

Fauser, Fintelmann und Flitner begründen ihr Plädoyer für ein «Lernen mit Kopf und Hand» in erster Linie mit dem sozialen Wandel und der damit einhergehenden Entwicklung des Schulwesens. Früher hatte die Schule lediglich eine ergänzende Funktion, sie sollte bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen), die in der Familie und bei der Arbeit nicht in ausreichendem Masse erworben werden konnten, vermitteln. Der Rest des Lernens vollzog sich im Wesentlichen durch das Tun und Mittun der Kinder und Jugendlichen im täglichen Leben. Die Möglichkeiten des Lernens durch aktive Beteiligung an den zu bewältigenden Aufgaben und Arbeiten des Alltags wurden und werden zunehmend weniger.

Wenn wir Kinder um ihre Eigentätigkeit bringen, entziehen wir ihnen die Grundlage ihrer Erkenntnistätigkeit. Wir berauben sie der Möglichkeiten, sich (als Gestalter der Welt) zu erleben, sich selbst zu entdecken und weiter zu entwickeln. Entsprechend bedeutet Kindern Raum zum Handeln zu geben, es ihnen zu ermöglichen, sie selbst zu werden.

Wenn wir Kinder um ihre Eigentätigkeit bringen, entziehen wir ihnen die Erkenntnistätigkeit.

Neuere Untersuchungen belegen, dass die Zahl der Räume für Kinder, in denen sie selbstbestimmt handeln und experimentieren und damit auch lernen können, immer weiter abnimmt. Selbst Spiel- und Freizeitorte sind von dieser Entwicklung nicht ausgeschlossen. Sie sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass sie nur wenige Handlungsmöglichkeiten zulassen, und dass die wenigen verbleibenden Möglichkeiten zum Handeln zumeist stark von Erwachsenen vorgegeben, d.h. strukturiert und kontrolliert werden (vgl. Blinkert, 1996). Ein Ort, der in diesem Zusammenhang immer stärker an Bedeutung gewinnt, ist die Schule, genauer gesagt, der Schulraum.

Die Schule ist zu einem Massenmedium geworden – die Schüler lassen sich berieseln

Heute verbringen immer mehr Kinder immer mehr Zeit in der Schule oder mit Arbeiten für die Schule. Aber diese bietet für die weggefallenen und fehlenden Möglichkeiten durch bzw. im Handeln zu lernen bisher keinen Ersatz, das wäre aber wünschenswert und notwendig.

Fauser, Fintelmann und Flitner vertreten die Ansicht, dass es die Pflicht der Schule ist, Begabungen in einem breiteren Sinne zu entfalten, als dies bisher geschieht. Sie halten es für nötig, in die Gestaltung von Schule stärker anthropologische und entwicklungspsychologische Einsichten einfließen zu lassen, und sie sind weiter der Überzeugung, dass praktisches Lernen zu den elementaren Lernerfahrungen gehört, die für das Verständnis und die Orientierung in unserer Gesellschaft unerlässlich sind. Sie vertreten die Meinung, dass gerade praktisches Lernen einen Lebensbezug eröffnen kann und soziale Erfahrungen ermöglicht, die den Bedürfnissen Jugendlicher in besonderem Masse entsprechen. Sie resümieren: «Es gibt also anthropologische, gesellschaftliche, schultheo-

retische, didaktische und jugendpsychologische Gründe für eine bedeutende Vermehrung des praktischen Lernens in der Schule. Vieles spricht dafür, dass diese Gründe in der künftigen Entwicklung sogar noch mehr Gewicht bekommen» (Fauser et al. 1983, S. 146). Heute, fast 20 Jahre später, können wir die von Fauser et al. geäusserte Vermutung bestätigen. Die alten Argumente sind noch gültig und eine ganze Reihe neuer sind hinzugekommen. Die Schule hat sich zu einem Massenmedium entwickelt und als solches führt sie den Schülern täglich zuviel Wissen vor. Statt Anteil am Unterricht zu nehmen, nehmen die Schüler bestenfalls noch an ihm teil.

Die Schule führt den Schülern täglich zuviel Wissen vor.

Die Gesellschaft verändert sich und mit ihr auch die Anforderungen an die Schule. Zu den Kenntnissen und Fertigkeiten, die im täglichen Leben nicht ausreichend erworben werden können, zählt heute, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, auch das Handeln. Um darauf reagieren zu können, braucht die Schule entsprechend flexible Strukturen, die der räumlichen Dimension von Bildung und Erziehung gerecht werden.
Bronfenbrenner (1989) definiert die Fähigkeit, sich die Welt nach eigenen Bedürfnissen gestalten zu können, als Ausdruck höchster Entwicklung. Für das Gelingen eines solchen Vorhabens sind viele Kompetenzen nötig. Sie werden meiner Erfahrung nach am besten im Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt selbst erworben.
Viele Schüler und Schülerinnen haben sich an ihre Konsumentenrolle in der Schule gewöhnt. Sie zum Handeln anzuregen ist nicht immer einfach. Ihre Motivation steigt, wenn es um die Erfüllung ihrer Bedürfnisse geht. Vielen Kindern ist es ein Bedürfnis, die (Räume der) Schule zu verändern. Warum machen wir dieses Bedürfnis nicht zum Ausgangspunkt für Lernprozesse?

Die Schule braucht geeignete Strukturen, um das Lernen mit Herz und Hand zu fördern

Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen erfordern eine Anpassung der Schule. Die dauert scheinbar lange. Wie ist es zu verstehen, dass sich seit fast 250 Jahren (seit Rousseau und Locke) Pädagogen für die Vermehrung praktischen Lernens, eines Lernens mit Herz und Hand aussprechen, und dass es bisher allenfalls in Grund- und Förderschulen gelang, diese Forderungen ein Stück weit umzusetzen?

Ist die Schule und hier speziell das Gymnasium etwa immun gegen wissenschaftliche Erkenntnisse? Wieso schafft man es in der Schule, in einer Institution, in der das Wissen einen solchen Stellenwert besitzt, nicht, schneller und effektiver neues Wissen in neue Handlungsweisen umzusetzen? Der Schritt vom Wissen zum folgerichtigen Handeln ist weit. Was könnte ihn erleichtern? Die Veränderung von Unterricht braucht veränderte Strukturen in der Schule.

In der Ausgabe 11/98 dieser Zeitschrift können wir lesen, dass Lehrkräfte häufig so unterrichten, wie sie selbst unterrichtet worden sind. Das hat eine Reihe von Studien zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung un-

zweifelhaft belegt (vgl. Rolf Hugi, Jolanda Roggero). Wir wissen, welcher Lehrstil somit in unseren Schulen vorherrscht. Dabei stellt die didaktische Forschung heute interessante und gut begründete Modelle für einen Unterricht, der Kopf, Herz und Hand anzusprechen vermag, zur Verfügung. Viele Lehrer und Lehrerinnen kennen sie, mussten sie in Prüfungen benennen und erklären können. Trotz einer so vertretbaren Interpretation des Ergebnisses der Untersuchung setzt sich der Lehrstil, den man in der Ausbildung am eigenen Leib erfahren hat, gegenüber dem, den man (nur) auswendig lernen musste, durch. Das spricht dafür, das Lernen, auch das der Lehrkräfte, handlungsbezogen zu organisieren. Wenn, wie hier, im Fall der Untersuchung des Lehrstils, ein Ergebnis so eindeutig belegt, dass sich die meisten Lehrkräfte in den meisten Schulen ähnlich verhalten, dann muss die Vermutung angestellt werden, dass es sich bei der untersuchten Frage nicht um ein individuelles Phänomen handelt. Das Problem scheint struktureller Art zu sein. Dementsprechend müssen die Lösungs- oder Änderungsstrategien weniger bei der einzelnen Lehrkraft gesucht und angesetzt werden, vielmehr muss die Struktur der Organisationen untersucht werden.

Das spricht dafür das Lernen, auch das der Lehrkräfte, handlungsbezogen zu organisieren.

Anstatt individuelle Schuldzuweisungen und Pauschalurteile zu formulieren, sollte darüber nachgedacht werden, wie man es Lehrern und Lehrerinnen erleichtern könnte, auf die an die Organisation Schule neu gestellten Anforderungen (z.B. mehr Unterricht für Herz und Hand zu machen) zu reagieren. Anstatt nach ersten Fehlschlägen resigniert aufzugeben, geht es dann darum, gemeinsam im Kollegium und mit Schülern nach eventuell vorhandenen Hemmfaktoren zu suchen und zu überlegen wie sie zu beseitigen sind.

Schritte auf dem Weg zur «Lernenden Organisation»

Wie muss eine Organisation aufgebaut sein, um das kontinuierliche Lernen ihrer Mitglieder zu fördern? Wie lässt sich die Anwendung und Umsetzung des kontinuierlich neu erworbenen Wissens sichern und institutionalisieren? Welche Strukturen und Werkzeuge braucht eine Organisation, damit sie schnell und flexibel auf neue Anforderungen reagieren kann? Solche und ähnliche Fragen stellen sich zurzeit viele Industriebetriebe unter dem Stichwort «lernende Organisation». Sie sind zu folgenden Antworten gekommen:

- Die Organisationsmitglieder brauchen grössere Freiräume, d.h. mehr Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungskompetenz.
- Die alten Vorstellungen vom Lernen als reiner Wissenserwerb müssen überholt und erweitert werden.
- Es muss eine sogenannte Fehlerkultur eingeführt werden.

Können die hier vorgeschlagenen Strukturveränderungen von Wirtschaftsorganisationen auch zur Vermehrung des Lernens mit Herz und Hand in der Schule beitragen? Betrachten wir die einzelnen Vorschläge einmal näher und gehen wir sie im Hinblick auf die Vermehrung des Lernens mit Herz und Hand durch. Beginnen wir mit dem letzten Punkt!

Lernen mit Herz und Hand erfordert eine andere Fehlerkultur

Die Angst davor, Fehler zu machen, ist, in der Schule besonders gross. Kein Wunder, verbringen wir doch einen grossen Teil unserer Zeit in der Schule damit, Fehler «anzukreiden» und auszumerzen. In vielen Schulgelände-Umgestaltungsprozessen habe ich erlebt, wie diese Angst vor Fehlern so gross war, dass sie oft die interessantesten Projekte zu vereiteln drohte.

Angst lässt Lehrer nicht selten zu erbitterten Gegnern von Reformprozessen werden.

Diese Angst lässt Lehrerinnen und Lehrer nicht selten zu erbitterten Gegnern von Reformprozessen und neuen Ideen werden. Die Angst vor Fehlern lässt sie alle Kräfte darauf verschwenden, nach Argumenten dafür zu suchen, weshalb ein Vorhaben misslingen könnte, anstatt sich an der Suche nach Möglichkeiten zu beteiligen, damit es gelingen könnte. Solange dem Fehlermachen in der Schule ein solcher Makel anhaftet, so lange wird jeder bestrebt sein, kein Risiko einzugehen. Damit bleibt vieles beim Alten, denn Veränderungen gehen immer mit einer Phase der Verunsicherung einher. Deshalb brauchen wir in der Schule eine andere Fehlerkultur, wenn sich der Unterrichtsstil in Richtung Herz und Hand bewegen soll. Wohlgemerkt, es geht nicht darum, die Angst vor den Fehlern abzubauen, die ernsthaften Schaden anrichten könnten. Es geht um den Mut, die Fehler zu riskieren, aus denen wir gefahrlos lernen könnten. Damit ist nicht gesagt, dass sie auch gemacht werden müssen.

Der Lernbegriff der Schule ist für die Vermehrung des Lernens mit Herz und Hand ungeeignet

Die Schule orientiert sich an einem stark verkürzten Lernbegriff: Schulisches Lernen ist nicht selten auf Wissensvermittlung, -erwerb und -abfrage reduziert.

Ein solches Verständnis von Wissen lässt Unterricht, der sich an Herz und Hand wendet, schnell als zwar nette, aber doch in der Regel zeitaufwendige Spielerei erscheinen, die man sich angesichts anstehender Prüfungstermine und Klassenarbeiten nicht oft leisten kann.

Eine andere Bestimmung dessen, was Lernen sein kann, finden wir bei F. Maurer: «Lernen ist genau dieses: Entfaltung und Auseinandersetzung mit einer mich im Ganzen herausfordernden Welt» (Maurer 1980). Wäre dies das in der Schule gültige Verständnis von Lernen, wäre dort vieles anders. Vor allem die Schule selbst und ihre Aussenanlagen sähen dann sicher anders aus. Der Lernbegriff der Schule ist verkürzt, weil Lernen in der Schule in der Regel nur als Prozess, der sich zwischen Personen im Raum abspielt gedacht wird und nicht auch als Prozess verstanden und geplant wird, der zwischen Mensch und Raum (vgl. Böhnisch 1993, S. 29) geschieht.

Eine Schule, die sich dem Lernbegriff Maurers verschreibt, müsste vielfältigste Spuren tätiger Auseinandersetzung mit der Welt aufweisen. Sollten wir dort nicht Vorbilder, Modelle für den Umgang mit der Welt finden, Anregungen, wenigstens aber Hinweise, Zeugnisse davon, was in der Schule geschieht, dass man sich dort intensiv mit der Welt auseinandersetzt, sich auf den Umgang mit ihr, auf ein Leben in der Welt vorbe-

reitet? Ein kurzer Blick auf verschiedene Schulen in Deutschland und der Schweiz zeigt uns welche Vorstellung des Lernens dort vermutlich vorherrscht, welche Auswirkungen dies auf die Schularchitektur hat und wie es um die Sinnenfreundlichkeit einer solchen Vorstellung von Lernen bestellt ist.
Schliesslich greift der Lernbegriff der Schule auch zu kurz, weil er sich nur auf Individuen, und hier meist nur auf die Schüler und Schülerinnen bezieht. Überlegungen, das Lernen in der Schule als Gruppenprozess zu verstehen und zu planen, sind noch selten, wären für die Planung eines Lernens mit Herz und Hand aber oft nötig, wie ich bei vielen Schulgelände-Gestaltungsprojekten erlebt habe.

Die Leistungsbeurteilung ist eine der zentralen Aufgaben der Schule. Wie sollen Gruppenlernprozesse bewertet werden? An der Entwicklung geeigneter Instrumente wird gearbeitet. Sind sie vorhanden und werden sie beherrscht, fällt es sicher vielen Lehrkräften leichter sich auf das Lernen mit Herz und Hand einzulassen.
Der Druck, den Lehrplan erfüllen und Noten geben zu müssen, wird von vielen Lehrkräften als starke Belastung erfahren. Das führt uns zum nächsten und letzen Punkt, der sich hemmend auf die Vermehrung des Lernens mit Herz und Hand auswirkt, der Mangel an Freiräumen.

Lernen mit Herz und Hand braucht Freiräume

Das Festhalten an kognitiven Lehr- und Lernformen in der Schule darf nicht als stures Beharren einer scheinbar unbelehrbaren Spezies gesehen werden. Es muss unter dem Aspekt fehlender Räume, in denen relativ konsequenzen- und gefahrlos von Schülern und Lehrerinnen mit anderen Arten des Unterrichts experimentiert werden kann, gesehen werden. Verhalten und Umgebung sind voneinander abhängig. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Mensch sein Verhalten ändert, sinkt, wenn sich dadurch die Gefahr erhöht, dass er unter Druck gerät. Jeder Versuch, vom Gewohnten und bewährten Unterrichtsstil abzuweichen (schliesslich hat man es auf diese Weise ja erfolgreich durch Schulzeit und Studium bis zum Beruf geschafft), bedeutet für die Lehrkraft zunächst einmal ein Risiko. Die Neigung, die sowohl in Schüler- als auch in Kollegenkreisen weitverbreitet ist, allem Unbekannten zunächst eher ablehnend entgegenzutreten, verstärkt das Risiko mit neuen Lernformen und Lehrmethoden negative Erfahrungen zu machen. Ein vollgestopfter Lehrplan, der erfüllt werden muss, sowie der Druck, Noten zu machen, tun ein Übriges.

Jeder Versuch, vom Gewohnten abzuweichen, bedeutet ein Risiko.

Schüler und Lehrerkräfte brauchen Freiräume, in denen sie ohne Noten und Leistungsdruck mit anderen als den gewohnten Lehr- und Lernformen Erfahrungen machen können. Die Forderung von H.-U. Grunder, man müsse Lehrer und Lehrerinnen in didaktischer Unsicherheit üben, macht Sinn. Die notwendige Voraussetzung dafür ist die Bereitstellung von geeigneten Handlungs- und Freiräumen.

Wir können natürlich so lange zuwarten, bis uns diese Räume zur Verfügung gestellt werden; aber in der Bedeutung des Wortes «Freiraum»

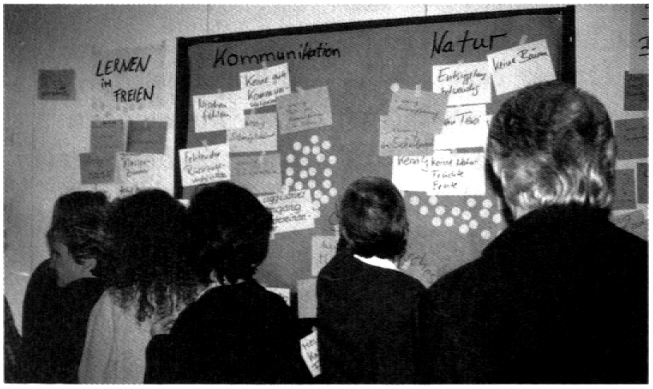
schwingt auch die Möglichkeit des Menschen mit, dass er sich seine Freiräume schafft. Und das nicht nur auf mentaler, sondern auch auf konkreter Ebene. «Raum schafft nicht Geist, aber er kann geistige Entfaltung ermöglichen» (Perlick 1969). Ohne konkrete Räume muss sich unsere geistige Entfaltung in einem sehr engen Raum abspielen, im Kopf. Die sich daraus möglicherweise ergebenden Nachteile habe ich angedeutet. Für das Lernen mit Herz und Hand brauchen wir also beides zugleich: Die Freiheit zu handeln und den konkreten Raum, in dem gehandelt werden kann.

Ein Raum der Schule, der dies in geradezu idealer Weise verkörpert, ist das Schulgelände. Das Schulgelände ist ein Freiraum in doppelter Hinsicht: Es ist frei von Bebauung und frei von Bedeutung. Bisher meldet niemand besondere Ansprüche an dieses Gelände – kurzum der ideale Raum für Kinder und Jugendliche, um ihn sich anzueignen.

Kindern und Jugendlichen Raum zur Aneignung zu geben bedeutet ihnen Möglichkeiten für vielfältige, selbstbestimmte Nutzung zur Verfügung zu stellen, damit sie ihr Selbstbewusstsein entwickeln können. Die Aneignung von Räumen bedeutet immer auch ein Stück Selbstaneignung .

Freiräume kann man schaffen

Schularchitektur, zumindest Schulgeländearchitektur muss nicht notwendig ein gegen individuelle Bedürfnisse resistentes, die Sinne lähmendes und guten Unterricht verhinderndes oder, wie im Falle der Umwelterziehung, ein diese karikierendes und Schule unglaubwürdig machendes System sein.



Wer Raum geben will,
muss wissen wie:
Erarbeitung eines Konzepts.

Anstatt angesichts schlechter räumlicher Bedingungen zu resignieren sollten wir versuchen aus diesem Missstand Gewinn zu ziehen und ihn als Chance für Unterricht zu nutzen!
Bevor ein Kollegium den Schulraum Kindern zur Auseinandersetzung und zur Aneignung zur Verfügung stellt, sollte es sich zusammensetzen und ein Konzept entwickeln. Ziel des Konzepts ist es, gemeinsame Ziele auszutauschen und festzulegen, in welcher Form die Schülerschaft an die neue Aufgabe herangeführt werden kann. Für die Erarbeitung des Konzepts eignen sich die Methoden der Zukunftswerkstatt und des Metaplans.

Wichtig ist es, darauf zu achten, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin die Möglichkeit erhält, sich soweit einzubringen, wie er und sie kann und bereit ist. «Freiräume schaffen» bedeutet zögernden Kollegen und Kolleginnen eine entsprechende Zurückhaltung zuzugestehen, aber auch die Arbeit Engagierter nicht zu behindern. Klar begrenzte Aufgaben erleichtern den Einstieg in den Umgang mit Freiräumen.

Raum schaffen als Unterrichtsziel.

Just in dem Augenblick, in dem wir den Versuch aufgeben, trotz schlechter räumlicher Bedingungen guten Unterricht zu machen, und statt dessen damit beginnen, die räumlichen Bedingungen zum Ausgangspunkt und Inhalt unseres Unterrichts zu machen, eröffnen uns gerade jene Räume, von denen wir eben noch meinten, sie würden uns behindern, eine Vielzahl von Lern- und Entwicklungschancen. Wenn wir das Schulgelände den Schülern zur Umgestaltung übergeben, entwickelt sich eine lebendige Werkstattsituation.

Spielen, Kommunikation, Rückzugmöglichkeiten.

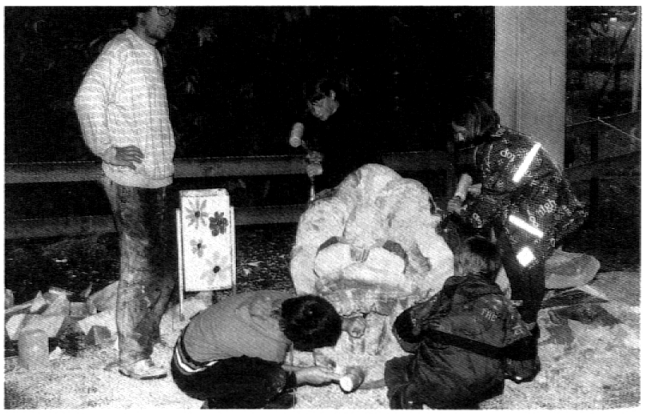
Ein Ziel von Schulgeländearbeit ist es unter anderem, das Schulgelände zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung mit verschiedenen Aktionsbereichen (Kommunikation, Bewegung, Spielen, Lernen, Ruhe und Entspannung) zu machen.
Es entstehen offene Kommunikations- und Arbeitsformen, die die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander, aber auch die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu den Erwachsenen (egal ob El-

Neue Kommunikations- und Arbeitsformen

Kommunikation und Arbeit.

tern, Hausmeister, Lehrkräfte oder Schuldirektoren) und umgekehrt verändern. «Ich habe die Schüler von einer ganz neuen Seite erlebt. Die Atmosphäre im Klassenzimmer ist dadurch erheblich besser geworden.» (Aussage eines Rektors im Rückblick auf eine Projektwoche.)

Kooperatives Lernen ist bei der Arbeit im Schulgelände kein Schlagwort, sondern ganz natürlicher Bestandteil der gemeinsamen Arbeit und das nicht nur im Klassenverband, sondern auch klassenübergreifend. «Es kam in der Folge zu Situationen, wo ein eingewiesener Erstklässler einen verspätet kommenden Drittklässler in die Arbeit einführte» (aus einem Projektbericht).



Die Werkstattsituation

Demokratisch handeln lernen

Im Projektbericht einer Grundschule, in der die Schüler und Schülerinnen zuerst ihre eigenen Bedürfnisse und dann ihren Schulhof genau erforscht und danach den Schulhof entsprechen umgestaltet hatten, schreibt der Rektor: «Eine Schülerin der dritten Klasse empfahl bei einer Diskussion, als es um ganz andere Dinge als den Schulhof ging: ‹Da müssen wir den Leuten vom Rathaus halt wieder gute Vorschläge bringen, dann werden die da sicher einsehen.›

Dieses neunjährige Mädchen hat durch das Projekt ‹Schulhofgestaltung› erfahren, dass Demokratie nur im gemeinsamen Gespräch und durch die Mitarbeit aller Bürgerinnen und Bürger lebt. Für sie und alle anderen Beteiligten – ob Erwachsene oder Kinder – ist jetzt selbstverständlich, dass die aktive Auseinandersetzung mit und Beteiligung an

kommunalen Angelegenheiten entscheidend zur eigenen Lebensgestaltung beitragen kann.»

Die Schülerinnen, die an dieser Schulgeländeumgestaltung beteiligt waren, haben gelernt, was es heisst, demokratisch zu handeln. Um eine solche Wirkung zu erzielen, bedarf es jedoch einer soliden didaktischen Vorbereitung der Schulgeländearbeit.

Wichtig

Die Veränderung des Schulgeländes hat erst dann die optimale Funktion, wenn mit ihr eine Veränderung des Unterrichts einhergeht. Das veränderte Schulgelände sollte Ausdruck des veränderten Unterrichts, besser noch einer veränderten Schulkultur sein. Andererseits ist ein veränderter Umgang mit dem Schulraum eine Methode, die bestens dafür geeignet ist mitzuhelfen, die Schulkultur zu entwickeln.

Das veränderte Schulgelände sollte Ausdruck einer veränderten Schulkultur sein.

Literatur

Hans Aebli, Denken ist das Ordnen des Tuns, Stuttgart: 1993
Baldo Blinkert, Aktionsräume von Kindern in der Stadt, Pfaffenweiler: 1996
Lothar Böhnisch, Richard Münchmeier, Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, 2. Aufl., Weinheim, München: 1993
Urie Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart: 1989
P. Fauser, K. Fintelmann, A. Flitner, Lernen mit Kopf und Hand, Weinheim und Basel: 1983
Rolf Hugli, Jolanda Roggero, Was steuert unser berufliches Wirken? «schweizer schule» 11/98, S. 3–14
F. Maurer, Lernen und Lernumgebung, in: Schweizer Lehrerzeitung vom 2.10.1980
U. Meier, Die Schule – ein Ort der Gewalt, in: S. Müller, H. Peter, Kinderkriminalität, Opladen: 1998
Peter Perlick, Architektur im Dienste der Pädagogik, Wuppertal: 1969