Architekturkritik : die neuen Schulen = Les écoles nouvelles = The new schools

Autor(en): **Kücker, Wilhelm**

Objekttyp: **Article**

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

Band (Jahr): **31 (1977)**

Heft 9: **Schulbauten/Sportbauten = Édifices scolaires/Édifices sportifs = School constructions/Sports facilities**

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-335856

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

Wilhelm Kücker, München

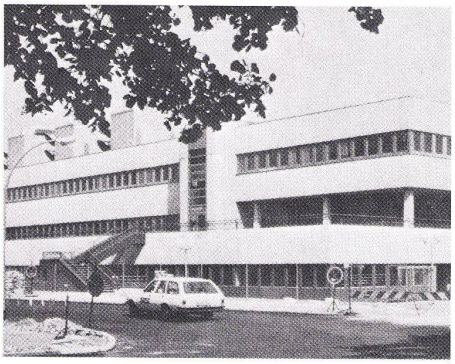
Die neuen Schulen

Les écoles nouvelles
The new schools

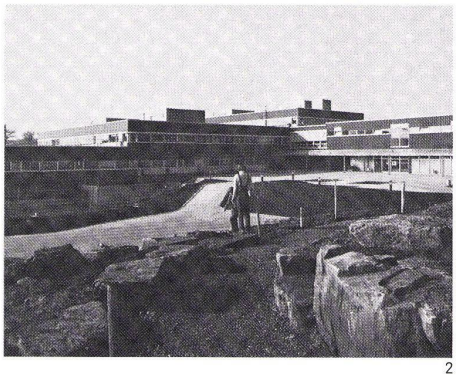
. . . die Größenordnung der neuen Schulen erschwert die Identifikation, treibt sie in die Isolation und gefährdet das städtische Gefüge; ihre massige Kompaktheit als oft kurzschlüssige Reaktion auf überzogene Variabilitätsanforderungen zwingt die Schulen in die Abhängigkeit komplizierter und störanfälliger Technisierung und rührt in ihren räumlichen Konsequenzen, die sich mit einer generellen Vernachlässigung gestalterischer Ansprüche verbindet, an die Grenzen der physischen und psychischen Belastbarkeit der Nutzer . . .

. . . l'ordre de grandeur des écoles nouvelles rend l'identification difficile, les pousse dans l'isolement et met le tissu urbain en danger. Des exigences de variabilité exagérées, satisfaites trop précipitamment, conduisent souvent à des volumes compacts et massifs dépendant d'équipements techniques complexes et très délicats. Les conséquences spatiales qui vont de pair avec un abandon général de la composition plastique, atteignent souvent les limites physiques et psychiques que l'utilisateur est susceptible de supporter . . .

. . . the dimensions of the new schools make identification difficult, isolate them and jeopardize the unity of the urban substance; their massive compactness, an often overhasty reaction to requirements of exaggerated variability, drives the schools into dependence on complicated and vulnerable mechanization, and it has spatial consequences, bound up with a general neglect of design criteria, which are close to the limits of what the user can bear both physically and psychologically . . .



1



2

1, 2
Soll das die »Wende im Schulbau« gewesen sein?
S'agissait-il là de la «révolution» en matière de constructions scolaires?
Is this supposed to be the "revolution" in school construction?

Von der Schulkaserne zur Lernfabrik?

Die Euphorie hat sich verflüchtigt. Die Aufbruchstimmung der ersten Reformjahre ist breiter Ernüchterung gewichen. Die Realität hat uns eingeholt. Soll das die »Wende im Schulbau« gewesen sein, die Pädagogen, Politiker und Planer vor zehn Jahren ausgerufen hatten? (1, 2)

Unser Schulwesen ist erbarmungsloser Kritik ausgesetzt. Eltern, Lehrer, Schüler – alle klagen über die Bildungsreform. Leistet die Schule zu wenig? Verlangt sie zu viel? Die Tagespresse kommentiert das allgemeine Unbehagen auf ihre Weise. Sie rückt in die Schlagzeilen Reizwörter wie »Leistungsdruck« und »Zensurenterror«, »Lehrermangel« und »Akademikerschwemme«. Die neuen Gesamtschulen sind »Lernfabriken« und »Bildungsghettos«. »Schulmaschinen« haben die »Schulkasernen« von einst abgelöst. Kritisch zu nennen ist:

- die Größe dieser Bauten, der keiner sich gewachsen fühlt,
- Raumeigenschaften, an die niemand gewöhnt ist,
- eine aufwendige Technik, von der sich jeder beherrscht glaubt,
- der Bau als Fremdkörper in seiner Umgebung, der auf alle abweisend wirkt.

Wo findet sich im Baulichen die Entsprechung zu den ideal-humanen Zielen der Schulreform? Was ist an dieser neuen Schulumwelt human?

»Kinderfeindlich« oder gar »unmenschlich« – solche Charakterisierungen hat jedermann rasch bei der Hand, wenn es gilt, in die heute übliche »Architektenschelte« einzustimmen und gegenwärtiges Bauen unterschiedslos der verbalen Vernichtung preiszugeben. Warum sollten ausgerechnet die neuen Schulen davon verschont bleiben? Leider läßt sich aber nicht wegdiskutieren, daß die unmittelbar Betroffenen, Lehrer wie Schüler gleichermaßen – vorsichtig formuliert – ihre Schwierigkeiten haben, mit diesen Bauten zurechtzukommen.

Verhindern also die neuen Schulen die bessere Schule, die sie doch eigentlich möglich machen sollten? Erweist sich hier als Hürde, was als Hilfe gedacht war? Sind diese Schulen vielleicht falsch programmiert?

Um dem sich bisher nur verschwommen äußernden Unbehagen auf den Grund zu kommen, sind einige deutlichere Feststellungen vonnöten:

- die Größenordnung der neuen Schulen erschwert die Identifikation, treibt sie in die Isolation und gefährdet das städtische Gefüge,
- ihre massige Kompaktheit als kurzschlüssige Reaktion auf überzogene Variabilitätsanforderungen zwingt die neuen Schulen in die Abhängigkeit komplizierter und störanfälliger Technisierung und rührt in ihren räumlichen Konsequenzen, die sich mit einer generellen Vernachlässigung gestalterischer Ansprüche verbindet, an die Grenzen der physischen und psychischen Belastbarkeit ihrer Benutzer.

Sie sollen im einzelnen weiter präzisiert werden.

Große Schulen erschweren die Identifikation

Die Fähigkeit des Menschen, sich mit seiner Umwelt zu identifizieren, diese unerläßliche Voraussetzung für sein Wohlbefin-

den, scheint wesentlich abzuhängen von der Frage des Maßstabs (und der Maßstäblichkeit). Der Trend zu immer größeren Schulkomplexen läuft dieser Einsicht zuwider. Er ist Ergebnis der Reformen des letzten Jahrzehnts.

Man vergegenwärtige sich kurz die Ausgangslage: Da war die dörfliche Zwergschule, dieser Inbegriff der Benachteiligung und Rückständigkeit, mit nur einem Lehrer, ohne Fachunterricht, bar jeglicher technischer Ausstattung. Das durfte es nicht mehr geben. So sind aus vielen kleinen Schulen durch Zusammenlegen große geworden, übrigens nicht nur auf dem Land. Auch in den Städten wurde vergrößert und zusammengefaßt. Denn es sollte differenziert werden, man wollte mehr Wahlmöglichkeiten bieten und suchte die Durchlässigkeit innerhalb des Schulwesens zu verbessern. Wollte man gleichzeitig das Jahrgangsprinzip beibehalten, dann mußte man die Schulen zwangsläufig immer größer machen, weil 100 Schüler in jedem Jahrgang als das Minimum angesehen wurden. Hinzu kam die Vorstellung, daß der konzentrierte Einsatz von Ausstattungs- und Unterhaltsmitteln besonders effizient sein müßte.

Auf diese Weise entstand der Großbetrieb der Schulzentren und Gesamtschulen mit ihren 1500 bis 2500 Schülern: eine Konsequenz, die niemand zu erschrecken schien. Erst als die Planungen realisiert waren, wurden die dabei nicht bedachten Probleme offenbar. Diese Mammutschulen waren unüberschaubar geworden. Sie förderten Anonymität und Vermassung, ein Gefühl des Verlorenseins. Die Folge war, daß sich jeder der schulischen Gemeinschaft, die nicht mehr als solche erlebt wurde, zu entziehen suchte. Es wirkte sich aus in einem vielerorts beobachteten Erlahmen der sozialen Aktivitäten und Verkümmern zwischenmenschlicher Beziehungen, bei den Schülern sowohl wie bei den Lehrern.

Die Größe treibt die Schulen in die Isolation

Schulen für mehrere tausend Schüler bedecken riesige Flächen. Unter acht bis zehn Hektar geht es nicht. Das ist der Grund, weshalb solche Schulen in der Regel nicht dort gebaut werden können, wo sie eigentlich hingehören, nämlich hinein in die Städte, eingebunden in das System öffentlicher Einrichtungen und in zentraler Lage zu ihrem Einzugsgebiet, sondern da, wo zusammenhängend Gelände dieser Ausdehnung noch am leichtesten zu haben ist: weit draußen an den Rändern der Siedlungen.

Die Randlage bedingt weite Anmarschwege. Sie müssen überwiegend mit Schulbussen bewältigt werden und sind so mit erheblichen sozialen Kosten belastet – übrigens eine wirtschaftlich wohl kaum vertretbare Dauerlösung. Die Schüler selbst bezahlen dafür mit ihrer Isolierung von allen Kontakten zur städtischen Umwelt. Umgekehrt bleiben die erwünschte Öffnung der Schule zur Stadt und ihre außerschulische Nutzung durch die große Entfernung zum Zentrum natürlich unrealisierbar.

Große Schulen gefährden das Stadtgefüge

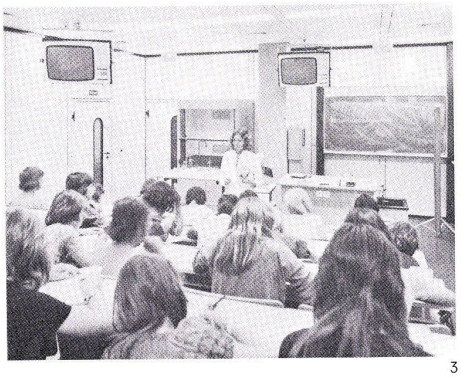
Diese Schulanlagen sind so ausgedehnt, daß sie sich in jeder feinmaschigeren städtischen Struktur ähnlich störend und trennend auswirken müßten wie Industriegebiete und andere monofunktionale Areale. Sie könnten allerdings durchlässiger sein, wenn die ideellen Absichten einer Verknüpfung mit anderen städtischen Funktionen aus bürokratischen Gründen in der Praxis nicht immer wieder durchkreuzt würden. Deshalb dürften aus stadtplanerischer Sicht Schulzentren so wenig gutgeheißen werden wie Einkaufszentren und all die anderen Typen von Zentren. Nicht anders als diese würden auch sie teilhaben an jenem zerstörerischen Prozeß der Nutzungsentflechtung, an dem unsere Städte heute kranken.

Wird die Gefahr erkannt? Es sieht nicht so aus. Eine weitere Massierung (4500 Schüler unter einem Dach!) droht für den Fall, daß es gelingen sollte, die in letzter Zeit diskutierten Pläne einer Integration des beruflichen und allgemeinbildenden Schulwesens in die Tat umzusetzen. So vorbehaltlos diese Pläne bildungspolitisch auch zu bejahen sein mögen, so entschieden müssen sie im Interesse einer ausgewogenen Stadtentwicklungspolitik abgelehnt werden.

Variabilitätsanforderungen werden schematisch in Kompaktbauten übersetzt

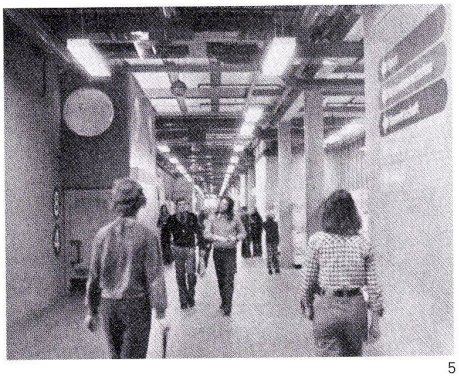
Die geplanten Veränderungen in Schulsystem und Unterrichtsorganisation, vor allem aber die nicht planbaren, das heißt die noch nicht absehbaren Entwicklungen haben die Pädagogen dazu veranlaßt, hohe Forderungen an die bauliche Anpassungsfähigkeit zu stellen. Sie war nur durch große zusammenhängende Geschoßflächen zu gewährleisten – so schien es jedenfalls. Angeblich war ihre Herstellung auch billiger. Hinzu gesellte sich die vom Krankenhausbau übernommene Theorie der »kurzen Wege«, die dort inzwischen schon einiges von ihrer Verbindlichkeit eingebüßt hat. Damit war das Dogma vom kompakten Schulbau in Kraft gesetzt, dem sich, wer »zukunftsorientiert« planen wollte – wer hätte es nicht gewollt? –, zu unterwerfen hatte.

Landauf, landab entstanden nun jene »Behälterbauten«, die bereits für Zwecke der Produktion, des Verkaufs, der Lagerung und des Verhaltens erprobt waren und sich dort wegen ihrer Neutralität gegenüber den Zwecken bewährt hatten.



3

4

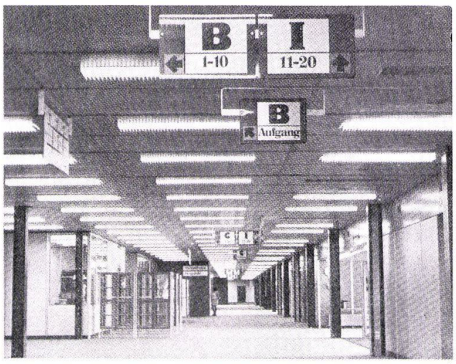


5

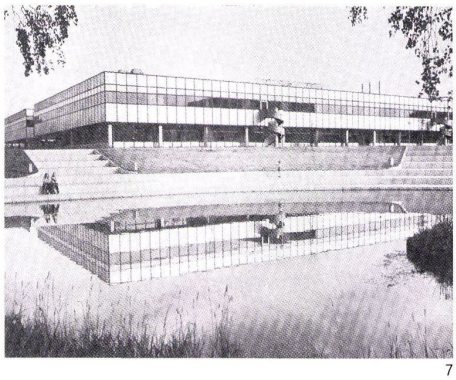
3
Unterrichtsräume ohne Kontakt mit der Außenwelt.
Salle d'enseignement sans contact avec le monde extérieur.
Classrooms cut off from the outside world.

4
Milieu von Großraumbüros.
Atmosphère de bureau grands espaces.
Open-plan office atmosphere.

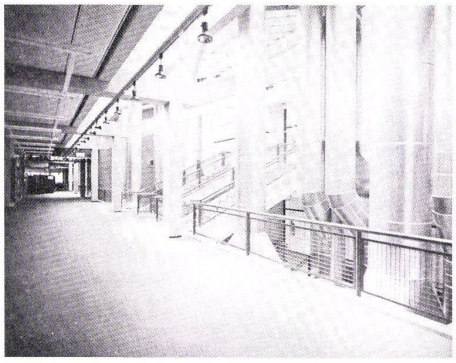
5
Starres Erschließungssystem aus endlosen Korridoren.
Couloirs de distribution sans fin.
Access via endless corridors.



6



7



8

6
Schulstraße: der mehr begrifflich als inhaltlich aufgewertete Hauptgang.
Rue scolaire: Couloir principal dont la signification est plus théorique que pratique.
School street: more theoretical than practical main corridor.

7
Fassadenmonotonie im 1,20-Meter-Fugentakt.
Monotonie de façade sur un rythme de 1,20 m.
Monotonous elevation, rhythm of 1.20 m.

8
Aufdringlich zur Schau gestellte Installationsmaschinerie.
Installations techniques exposées de manière indiscrète.
Indiscreetly exposed technical installations.

Kompaktbauten erfordern hohen technischen Aufwand

Die gewollte Kompaktheit war nur um den Preis innenliegender Räume zu haben, in denen die Benutzer nun ohne Kontakt mit der Außenwelt und ohne Tageslicht auskommen müssen (3). Neben dem funktionellen Schönheitsfehler des Konzepts – als solcher von seinen Verursachern beharrlich in Abrede gestellt – handelte man sich auch noch einen ökonomischen ein. Hatte nicht die Ökonomie für den Kompaktbau gesprochen? Die kompakten Schulen mußten mit aufwendigen Anlagen für mechanische Be- und Entlüftung (bis hin zur Vollklimatisierung) ausgestattet werden. Die Betriebsausgaben wurden zusätzlich durch die erforderliche ständige künstliche Belichtung in die Höhe getrieben.
Mittlerweile werden nicht mehr nur wirtschaftliche Bedenken gegenüber dieser Technikabhängigkeit angemeldet. Allmählich wachsen auch die Zweifel an der Zumutbarkeit und Zuträglichkeit eines den natürlichen Einflüssen des Tages- und Jahreszeitenrhythmus entzogenen Schulalltags in diesen schattenlos ausgeleuchteten und gleichmäßig klimatisierten Innenräumen.

Schüler und Lehrer leiden unter der Gestaltlosigkeit neuer Schulen

Die Lehre vom Kompaktbau besagt, daß er um so zweckneutraler sei, je weniger er in sich gegliedert ist. Da waltet der »Geist des Industriebaus«, herrscht das »Milieu von Großraumbüros« (4). Aus dem Mund eines Bildungsplaners haben wir das Bekenntnis, jeder Supermarkt sei eine ideale, weil flexible Schule.
Eine so verstandene Anpassungsfähigkeit intendiert Gestaltlosigkeit, ja Gestaltverzicht. Das Dogma vom Kompaktbau war keine Heilslehre für die Architektur!
Überall trifft man auf dieselben Stereotypen:
- undifferenzierter Baukörper,
- ein starres Erschließungssystem aus endlosen Korridoren (5), von denen jeweils einer zur »Schulstraße« mehr begrifflich als inhaltlich aufgewertet ist (6),
- die Konstruktion im »Europaraster«,
- Fassaden- und Ausbaumonotonie mit 1,20-Meter-Fugentakt (7),
- gelegentlich auch aufdringlich zur Schau gestellte Installationsmaschinerie (8).

»Gestaltung« beschränkt sich auf die sattsam bekannte »Kunst am Bau« (9, 10). Oder sind die von Bau zu Bau gedankenlos wiederholten Orientierungszeichen und -ziffern im Großformat, die eintönige Elementwandzeilen zieren, etwa nicht von dieser schon immer zu Alibizwecken mißbrauchten Kategorie? Nimmt es wunder, wenn Schüler und Lehrer sich trotz solcher »Orientierungshilfen« nicht mehr zurechtfinden, weil das emotionelle Bedürfnis nach Identifikation mit ihrer Umwelt in diesen gestaltlosen Bauten nirgends Halt findet?
Die Situation verschärft sich, sobald aus Gründen optimaler Raumausnutzung das Stammklassenprinzip beseitigt wird und die Schüler nun gleichsam heimatlos von Fachklasse zu Fachklasse wechseln. Ständig unterwegs bleibt ihnen als Fixpunkt in mancher dieser durchrationalisierten Schulanlagen nur noch das kleine Schließfach für ein paar persönliche Utensilien (11).
Bei größeren Pausen und Freistunden wird der Aufenthalt in der Schule dann zum Problem (12). Weil die freie Zeit nicht sinnvoll genutzt werden kann, richtet sich die aufgestaute Initiative aggressiv gegen die Umwelt, gegen Mitschüler und Lehrer und natürlich auch gegen das Gebäude. Der in neuen Schulen verstärkt auftretende Vandalismus dient den notorischen Gegnern der Gesamtschule als willkommenes Argument gegen sie und ihr angeblich zu freizügiges Erziehungssystem. Es ist wohl eher ein Indiz gegen ihr bauliches Korrelat.

Die Fehlentwicklungen im Schulbau des letzten Jahrzehnts, deren alarmierendste der Gestaltverlust ist, lassen sich im wesentlichen auf vier Ursachen zurückführen:
- die Unsicherheit der Politiker und Pädagogen,
- das zweckrationale Planungsverständnis bei Staat und Gemeinden,
- das »wissenschaftliche« Planer-Selbstverständnis,
- das blinde Vertrauen in die Ökonomie der Serie.

Ursache 1: die Unsicherheit der Politiker und Pädagogen

Die bildungspolitische Zielrichtung war durchaus eindeutig und unbestritten. Es ging – auf eine vereinfachte Formel gebracht – pädagogisch um Selbstverwirklichung und gesellschaftlich um Chancengleichheit. Wie die anspruchsvollen Ziele jedoch erreicht werden sollten, darüber bestand weder fachliche Gewißheit noch politische Einigkeit. Die Experten, vor allem die Pädagogen, verhielten sich eher defensiv in diesem Dilemma. Sie hatten auch kaum eine andere Wahl. Die ungeklärte Lage machte ihren Wunsch verständlich, sich möglichst wenig festlegen zu müssen, und ihre Furcht, irgendwann mit der Tatsache konfrontiert zu werden, sich wieder einmal zu voreilig festgelegt zu haben. Für die Bauplanung resultierte daraus eine Überbetonung des Kriteriums »Nutzungsvariabilität«. Alles sollte möglich sein, weil alles für möglich gehalten wurde. Das war nicht zuletzt eine Reaktion auf die alten Bauten, die »Schulkasernen«, die in ihrer relativen Unveränderbarkeit den neuen Entwicklungen im Wege zu stehen scheinen.
Für eine konventionelle Nutzung scheinen aber umgekehrt die neuen Schulen nun wieder recht wenig geeignet zu sein. Ein Großteil aller Klagen ließe sich unschwer darauf zurückführen, daß, um es mit einem griffigen Sprichwort zu sagen, alter Wein in neue Schläuche gegossen wurde.

Die Gesamtschule in ihrer integrierten Form, die eigentliche Gesamtschule, ist bisher nur in Hessen und Nordrhein-Westfalen Regelschule. In den übrigen Ländern laufen oder liefen Versuche zur Erprobung des Modells, am tradierten dreigliedrigen Schulsystem wurde aber grundsätzlich nicht berührt. Man war jedoch bemüht, die drei Glieder Hauptschule, Realschule und Gymnasium jeweils in Schulzentren additiv, bisweilen auch kooperativ, zusammenzufassen – mehr aus ökonomischen Motiven als mit bildungspolitischer Motivation. Diese Schulzentren zeigen im Prinzip, nicht anders als Gesamtschulen, die beschriebenen bautechnischen Merkmale. Für den Stammklassenunterricht sind aber beispielsweise die sehr tiefen Baukörper besonders schlecht zu gebrauchen. Und selbst die Modellschulen leiden darunter, daß sie zum Teil anders als geplant genutzt werden müssen. Sie kranken am Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit heißt

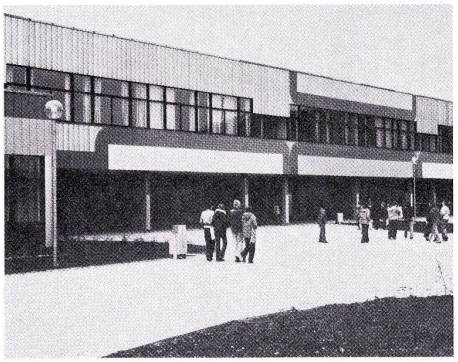
- zu wenig Lehrer für zu viele Schüler,
- Lehrer, die für die neuen Möglichkeiten nicht ausgebildet sind,
- Schüler, die auf den selbstverantwortlichen Gebrauch unvermittelt gewonnener Freiheiten nicht vorbereitet wurden.

Ursache 2: das zweckrationale Planungsverständnis bei Staat und Gemeinden

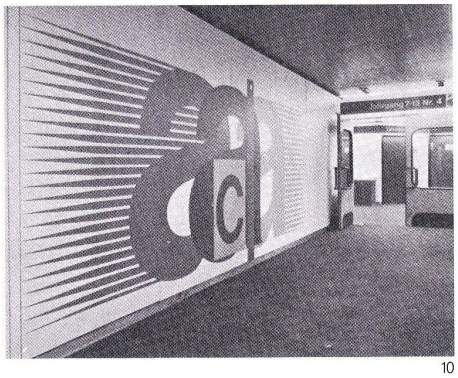
Die Gemeinden als Schulträger der öffentlichen Hand betrachten den Schulbau, wie alles Bauen, als reine Sachplanung, die in erster Linie durch quantitative Aspekte bestimmt wird. Daß das Schulgebäude über seine technisch einwandfreie Nutzbarkeit als Raumgebilde und Klimahülle hinaus noch irgendwelche Bedeutung für die Qualität der in ihm zu erfüllenden Erziehungsaufgabe haben könnte – die Erfahrung, daß auch von der Gestalt eine bildende Kraft ausgeht –, wird schlicht bestritten oder, schlimmer noch, gar nicht wahrgenommen. Architektonischer Gestaltungswille ist für den durchschnittlichen Gemeinderat ein Luxus, der den Steuerzahler trifft und nur dem Architekten nützt, der sich sein Denkmal setzen möchte. Mit anderen Worten: er ist nicht nur überflüssig; ihn zu bekämpfen ist sogar eine Frage des Allgemeinwohls.
Kommunen aber, in denen das Bewußtsein für die Belange einer gestalteten Umwelt entwickelter ist (auch die gibt es!), geraten schnell in Konflikt mit den übergeordneten Behörden. Die Praxis des Zuschußverfahrens zeigt das Ausmaß staatlicher Bevormundung und die engen Grenzen, die auch einsichtigeren Gemeinden gesetzt sind. Man kann ohne Übertreibung behaupten, daß perfektionsbesessene Reglementierung (Einheitsprogramme, strikt gehandhabte Richtlinien für zuschußfähige Flächen, schematisch angewandte Richtwerte zur vermeintlichen Kostenminimierung) wesentlich zum uniformen Erscheinungsbild der neuen Schulbauten beigetragen hat.

Ursache 3: das »wissenschaftliche« Planer-Selbstverständnis

Die Bildungsreform fiel zeitlich zusammen mit der Artikulation eines neuen Selbstverständnisses bei den Architekten, das soziologische »Relevanz« und im übrigen »Wissenschaftlichkeit« forderte. War für die Schulträger Gestalt barer Luxus, so war sie für Schulplaner vor allem nicht relevant, weder gesellschaftlich noch wissenschaftlich. Im Ergebnis lief beides bedauerlicherweise auf dasselbe hinaus, verbündeten sich beide Seiten in ihrer nur ansatzweise verschiedenen Negation zu einer »unheiligen Allianz« mit letztlich letalem Ausgang für das, was vorher einmal als Architektur galt.
Der »intuitive Entwurf« sollte durch »rationale Planung« ersetzt werden. Subjektivität und Zufälligkeit mußten verschwinden. Rationalität hatte ein Zustehen für soziale Verantwortung und Kontrolle. Abseits davon lauerte wieder die schon von den Gemeinderäten erkannte Gefahr individueller Selbstverwirklichung auf Kosten der Gesellschaft. Die Rolle des Architekten verlagerte sich vom Entwerfer mit Fachwissen zum Organisator mit Methodenkenntnissen. Seine Zuständigkeit für die Gestaltung blieb dabei auf der Strecke und die Gestaltung damit leider auch: Es gab im Planungsteam ja keinen anderen Spezialisten, der den Part an seiner Statt hätte übernehmen können.
Erinnern wir uns kurz: Die neue Entwicklung begann mit dem Wettbewerb Osterburken. Egon Eiermann, ursprünglich als Preisrichter vorgesehen, kritisierte damals schon »die ziemliche Langeweile« des Ergebnisses: Das komme davon, wenn gleich die Prüfung der Ökonomie auf die Hörner genommen werde. »Da kann ja für die Architektur, wie Beispiel zeigt, nicht viel übrigbleiben.« Aber die Kritik mußte in jenen Tagen ins Leere gehen. Sie wurde genommen als Intransigenz eines »großen alten Mannes« (mit der Betonung auf »alt«!), dessen Urteilsfähigkeit nicht mehr auf der Höhe der Zeit war.
Das ökonomische Prinzip triumphierte in der Tat. Gab es dafür doch nicht nur direkt die Prüfgruppe »Ökonomie des Aufwands«; mehr oder weniger versteckt, war es auch in anderen Wertungskategorien wiederzufinden, mit hoher Wichtung beispielsweise im Kriterium »Funktionstüchtigkeit«. Man glaubte, um ein weiteres Beispiel zu nennen, im Sinne der Aufwandsminimierung das Rollenverhalten von Lehrern und Schülern vorprogrammieren zu können, wobei man ganz übersah, daß man es nicht mit determinierten Funktionsträgern zu tun hatte, sondern mit Menschen, die unberechenbar sind und auf ihre Umwelt individuell reagieren.
Übrigens hat sich bald herausgestellt, daß die ökonomische Effizienz eines Gebäudes ebensowenig quantifizierbar ist wie seine – nicht nur deshalb – von vornherein aus den Optimierungsverfahren eliminierte Gestaltqualität. Nicht nur deshalb (es wurde schon angemerkt!): Für die Wichtigkeit solcher nicht rechenbaren Werte wie Raumerlebnis und Raumerfahrung als Stimulantien für den Unterricht fehlte ja jedes Verständnis.



9

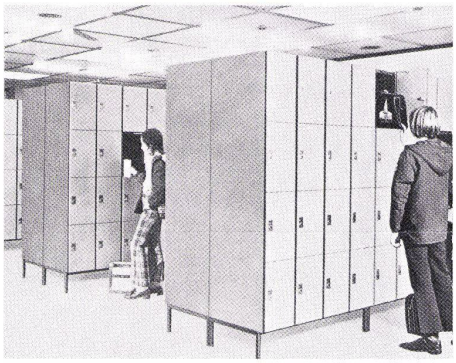


10

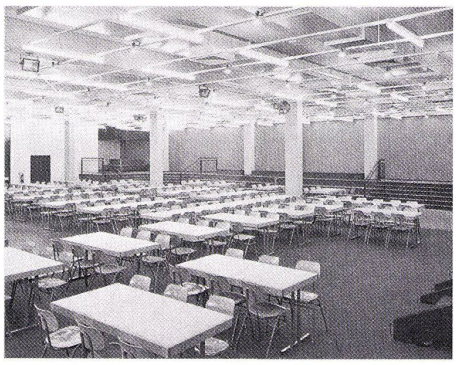
Es soll nicht bestritten werden, daß sich gerade damals alle Wettbewerbsteilnehmer mehr Transparenz bei den Preisgerichtsurteilen gewünscht haben. Öffentliche Wettbewerbe waren überwiegend Schulwettbewerbe. So ergab es sich, daß die Schrittmacherdienste auf dem Wege zu »expliziten« Bewertungsverfahren im Schulbau geleistet wurden.
Mehr Explizität für den Wettbewerb zu fordern, bedeutete aber, was anfangs in seiner Konsequenz wohl niemand durchschaute, eine tendenziell immer engere Determinierung des Ergebnisses. Man könnte auch so sagen: in dem Maße, wie die Nachvollziehbarkeit des Verfahrens vergrößert wird, verringert sich automatisch das mögliche Spektrum alternativer Lösungen, bringt man sich selbst um die Chance der Innovation. Soll man sich da noch wundern, daß in Osterburken wie in Weinheim oder Nürnberg-Langwasser die jeweils prämiierten Projekte einander so ähnlich waren?

Ursache 4: das blinde Vertrauen in die Ökonomie der Serie

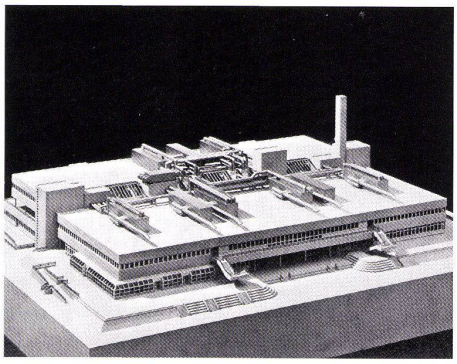
Der enorme (Nachhol-)Bedarf hat den Schulbau zum bevorzugten Objekt von Rationalisierungsbemühungen werden lassen. Das beschränkte Planungsverständnis bei den Kommunen, staatlicher Dirigismus und das eingeschränkte Planer-Selbstverständnis bereiteten dabei einer Entwicklung den Boden, die rasch von der Normung einzelner Baukomponenten zur Standardisierung komplett reproduzierbarer Gebäudetypen voranschritt. Ab-



11



12



13

9, 10
Gestaltung beschränkt sich auf »Kunst am Bau«.
La composition se borne aux œuvres d'art «rapportées» après coup.
Design limited to adventitious works of art brought in after completion.

11
Bleibt als Fixpunkt nur das Schließfach?
Le casier individuel reste le seul point fixe?
Is the individual locker the only remaining point of orientation?

12
Freistunden werden in der Schule zum Problem.
Les récréation deviennent un problème.
Recreation becomes problematical.

13
Verbilligungseffekt durch Typenbau-Serien?
Les séries de bâtiments normalisés donnent l'impression de bon marché?
An effect of economy owing to standardized buildings?

schreckendstes Beispiel bis jetzt: die 13 Mittelstufenzentren in Berlin, die, identisch bis ins kleinste Detail, ohne Rücksicht auf die jeweilige Umgebung über das Stadtgebiet verteilt wurden, und denen bald 20 Oberstufenzentren folgen sollen – obwohl schon die dreizehn mitnichten den versprochenen Verbilligungseffekt der Serienproduktion gebracht haben (13).
In keinem Fall, weder hier noch anderswo, hat die oft sehr einseitig betriebene Förderung vermeintlich kostengünstiger Bausysteme und Systembauten und angeblich kostensparender Generalunternehmervergaben die Baupreise tatsächlich zu senken vermocht. Das einzige, was dadurch wirklich gefördert werden könnte, waren schon erkennbare Monopolisierungstendenzen bei der Bauindustrie. Am Ende würde dann wahrscheinlich nicht mehr gebaut werden, weil gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllt werden sollen, sondern weil Produkte verkauft werden müssen.

Haben die Schulbauplaner der Bildungsreform einen Bärendienst erwiesen, weil die verbreitete Ablehnung des Experiments in der Öffentlichkeit auch durch diese Bauten provoziert wird? Die Abwehr gegen die neuen Schulen könnte sich auf die unzweifelhaft notwendige Reform der Schule als Institution übertragen, vermag doch heute selbst unter Fachleuten niemand zu beurteilen, bis zu welchem Grad diese gebaute Umwelt oder das darin sich vollziehende Tun am bisherigen Mißerfolg schuld ist.
Was in dieser Lage am wenigsten angebracht wäre, ist lautstarke Schadenfreude. Sie würde nur diejenigen wieder auf den Plan rufen, die schon immer gegen Experimente waren, aber jahrelang geschwiegen haben. Auch die Suche nach den Schuldigen hilft uns nicht weiter. Die Politiker schieben die Verantwortung den Experten zu, die ihnen die Planungen lieferten. Die Experten ihrerseits lasten sie den Politikern an, die ihnen keinen Spielraum für die Planungen ließen. Der schwarze Peter wird herumgeschoben.
Was nötig sein wird, ist die kritische Prüfung der Ergebnisse. Zehn Jahre Schulbau sind aufzuarbeiten, um daraus Folgerungen und Nutzanwendungen für die nächste Zeit zu ziehen. Nach und nach wird ja doch deutlicher, was gut funktioniert hat und was falsch gemacht wurde.
Statt Folgerungen gibt es zunächst eher Fragen, vor allem diese:

- müssen Schulen so groß sein,
- müssen sie so technisiert,
- müssen sie so flexibel sein?

Denn das sind doch wohl jene bisher unangefochtenen Planungsmaximen, die das Entstehen architektonischer Werte im neuen Schulbau am stärksten behindert haben.

Müssen Schulen so groß sein?

Die Probleme der Vermassung, der baulichen wie der menschlichen, sind nicht mehr zu übersehen und werden von vielen Seiten beklagt. Die Schule muß aus ihrer Isolation herausgeholt werden. Man müßte untersuchen, ob die Vorzüge großer Schulzentren nicht auch durch ein dezentralisiertes System aufeinander bezogener Schuleinheiten erreichbar sind, die in sich überschaubarer und für sich klein genug wären, um von einem Stadtorganismus noch verkraftet werden zu können. Die Erfahrung lehrt zudem, daß es leichter ist, ein kleineres Gebäude »durchzugestalten« als ein großes.

Müssen Schulen so technisiert sein?

Die Energie-Diskussion hat einige der sogenannten gesicherten Erkenntnisse der Schulbauplaner schon ins Wanken gebracht. Ein Kompaktbau ist zwar energiefreundlich, wie das umstrittene Energieeinsparungsgesetz bestätigt, aber natürlich nur so lange, wie er ohne Energie für Innenzonen betrieben werden kann. Sonst kehrt sich der Vorzug rasch in sein Gegenteil um. Da fragt sich wohl mancher beklommen, was mit den klimatisierten Bauten geschieht, falls die latente Versorgungskrise sich einmal bedrohlich zuspitzen sollte. Müssen sie dann stillgelegt werden?

Müssen Schulen so flexibel sein?

Festzuhalten bleibt ein Kuriosum: Die technische Flexibilität der neuen Schulen – eine der gravierenden Ursachen für ihren Gestaltungsmangel – wird in keiner Weise ausgenutzt. Man müßte herauszubekommen versuchen, ob das an der Unbeholfenheit und Ungeübtheit der Benutzer im Gebrauch dieses Angebots liegt, oder ob dieses Angebot ganz einfach ein Überangebot ist, das gar nicht ausgenutzt werden kann. Im übrigen kosten räumliche Veränderungen trotz aller Vorkehrungen eben auch immer noch Geld: Die ideale Vorstellung vom Hausmeister, der das (mit seiner Frau?) über Nacht oder an seinem freien Wochenende besorgt – das bißchen Umstellen der Wände! –, ist natürlich wirklichkeitsfremd. Auch bei »versetzbaren« Wandsystemen geht es im allgemeinen nicht ohne einigen Umbauaufwand. Man denke nur an die in den Wandelementen geführten Elektroinstallationen, deren Anpassung an neue Raumgruppierungen sich ja nicht durch bloßes Wänderücken erledigt.

Reformen sind nun einmal nicht möglich ohne Experimente. Aber nichts nützt dem Experiment weniger als Voreingenommenheit, nichts schadet ihm mehr als bürokratische Gängelung, und nichts ist wichtiger als die Erfolgskontrolle. Die allgemeine Unzufriedenheit mit den neuen Schulen ist auch – das sollte nicht übersehen werden – eine Folge der Folgenlosigkeit gemachter Erfahrungen, der Sorglosigkeit, mit der die ersten Versuchsbauten in den vergangenen Jahren einfach nur reproduziert wurden.