

Schulbau wohin? : Architektur und Pädagogik - ein schwieriges Miteinander

Autor(en): **Odinga, Thomas**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Werk, Bauen + Wohnen**

Band (Jahr): **90 (2003)**

Heft 1/2: **Schulhäuser = Ecoles = Schools**

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-67045>

Nutzungsbedingungen

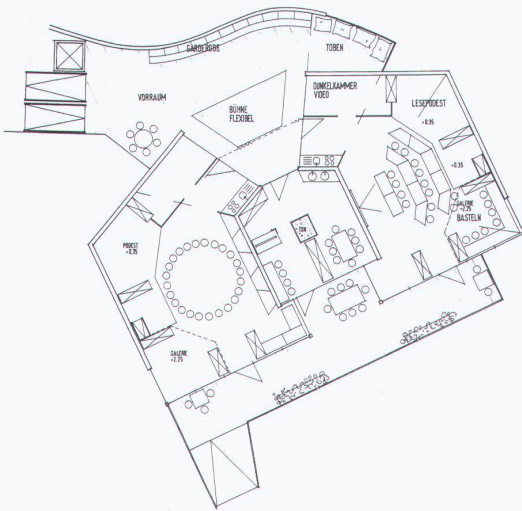
Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

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.



Wartburg-Grundschule Münster-Gievenbeck, Boockhoff + Rentrop
Hannover, 1992–96, Grundriss eines Klassenhauses (vgl. Abb. S. 18)

Schulbau wohin?

Architektur und Pädagogik – ein schwieriges Miteinander

Text: Thomas Odinga, Zeichnungen: Kinder der 5. Klasse Schulhaus Rooswis Gossau, Lehrer Markus Bäggli

In der Zusammenarbeit zwischen Architekten und Pädagogen steckt eine gestaltende Kraft, die in der Schweiz kaum genutzt wird. Verhindert wird dies durch eine übertriebene Regelungsdichte und Arbeitsteilung. Merkwürdig ist obendrein, dass wir Erwachsene für Kinder Häuser bauen, ohne diese mit einzu-beziehen; obschon unsere Auffassung von Ästhetik und Funktionalität den Kindern kaum zu lernförderlichen Wahrnehmungen verhilft.

Die Schweizer Schulbaulandschaft hinterlässt bei flüchtiger Betrachtung einen eher monotonen Eindruck: aneinander gereihete Schulzimmer von 70 bis 80 m² Grundfläche, dazwischen ab und zu ein Gruppenraum, alles verbunden über einen Gang; da und dort der zaghafte Versuch, das Ganze etwas beweglicher und durchlässiger zu gestalten. In Anlehnung an Wolfgang Welsch sei vermerkt, dass sich der hiesige Schulbau gefährlich der Grenze nähert, an der Ästhetik in Anästhetik kippt, in einen Zustand also, wo keine besonderen Wahrnehmungen möglich sind, weil es keine reizvollen Abweichungen gibt.¹

Und wie steht es mit der Abwechslung im Unterricht? Noch immer ist der Frontalunterricht in Jahrgangsklassen die Regel, von der nur ungern abgewichen wird. Dem jedoch versuchen die Bildungsverantwortlichen zahlreicher Schweizer Kantone und ebenso zahlreicher europäischer Länder mit folgender Formel beizukommen: Den einzelnen Schulen wird ein größerer Gestaltungsspielraum gewährt, den sie dazu nutzen sollen, unter Einbezug ihres gesellschaftlichen Umfeldes ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entwickeln. Noch ist ungewiss, ob es auf diesem Wege gelingen wird, die Freude der Pädagoginnen und Pädagogen an neuen Unterrichtsformen zu wecken.

Die Aussicht, sich beim Herantasten an neue Unterrichtsformen auch gleich mit der Planung geeigneter Schulräume beschäftigen zu dürfen, beflügelt die pädagogische Diskussion. Leider sind die Beispiele, die dies

belegen, nicht sehr zahlreich. Im Dialog zwischen Architektur und Pädagogik steckt ein grosses Potenzial, das in der Schweiz kaum genutzt wird. Nachgerade den Architekten und Architektinnen wird die staatliche Regelungsdichte zum Verhängnis, verkörpert durch Schulbaurichtlinien, feuerpolizeiliche Vorschriften, Auflagen der Denkmalpflege und mancherlei mehr. Überdies verhindert eine streng arbeitsteilige Projektorganisation, dass es zu einem Dialog zwischen beiden Professionen kommen kann. Schulämter sind für die Bedürfnisabklärung zuständig, Bauämter für die Planung und Ausführung.

Und wie überall, wo zu viele Stolpersteine lauern, breitet sich Unlust aus – zum Leidwesen unserer Schule. Von der Lust, die Schule und somit auch den Schulbau neu zu denken, zeugen einige pädagogische Konzepte, welche sich in Deutschland, Frankreich, Italien und den Niederlanden längst bewährt haben.

Frühere Versuche, die Schule neu zu denken

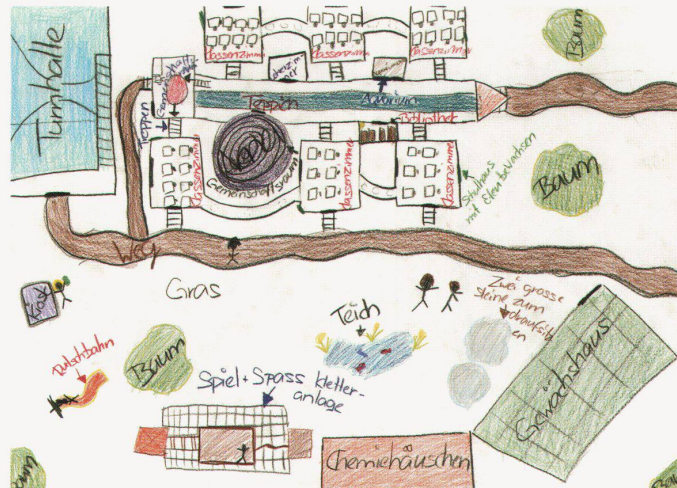
Die Schule als Werkstatt geht auf die Bewegung «école moderne» des französischen Pädagogen Célestin Freinet zurück.² Ins Zentrum rückt das selbst gewählte und selbst verantwortete Handeln des Kindes, wobei ein Gleichgewicht von handwerklichen, geistigen und künstlerischen Tätigkeiten angestrebt wird. Lernen wird zum Experimentieren, zum tastenden Versuchen an einer Aufgabe oder einem Werkstück. Der Schulraum gliedert sich in kleine werkstattähnliche Bereiche

¹ Wolfgang Welsch, Ästhetisches Denken. Reclam, Stuttgart 1990.

² Célestin Freinet, pädagogische texte. rororo 7367, Hamburg 1989. – Harald Eichelberger, Lebendige Reformpädagogik, Wien 1997; siehe auch www.freinet.paed.com.



Ein Zimmer, eine Nische, ein Raum, Zeichnung von Joel



Zwei grosse Steine zum Draufsitzen, Zeichnung von Aileen

³ Elisabeth Krieg (Hrsg.), Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Neue Deutsche Schule, Essen 1993.

⁴ Ralf Koerrenz und Will Lütgert, Jena-Plan – über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim 2001. – Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Weinheim 2001.

⁵ Hartmut von Hentig, Schule neu denken, München, Wien 1993, S. 215ff. und S. 229; siehe auch: Ders., Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule, in: Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld, Reinbek 1997.

⁶ Alexander Christopher et. al., Eine Muster-Sprache, hrsg. von Hermann Czech, Wien 1995; siehe auch: Alexander Christopher, The Oregon Experiment. Oxford University Press, New York 1975.

⁷ Siehe dazu (Auswahl): Christian Rittelmeyer, Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben, Wiesbaden und Berlin 1994. – Johanna Forster, Räume zum Lernen & Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld «Schulbau», Berlin 2000. – Marlene Noack, Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernortes für das Lernen, Weinheim 1996.

– die Ateliers –, in denen eine Vielzahl von Materialien zum Erkunden anregen. Abgegrenzte Ecken ermöglichen das ungestörte Arbeiten, alleine oder in selbst gewählten Gruppen.

Die Reggio-Pädagogik, benannt nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, wo dieses Konzept seit über zwanzig Jahren praktiziert wird, bezweckt das umfassende Wachstum des kindlichen Wesens.³ Jedes Kind hat soviel Zeit, wie es braucht, um aufgrund eigener Erfahrungen zu lernen. Die Pädagogen greifen nur sehr vorsichtig ein. Die Räume sind wohnlich eingerichtet und nur durch Glasscheiben voneinander getrennt, was den Sichtkontakt erleichtert. Podeste in jedem Raum ermöglichen es den Kindern, ihre Perspektive zu erweitern. Eine Art «Piazza» bildet das soziale Zentrum der Anlagen.

Mit dem Namen von Peter Petersen verbindet sich die Vorstellung einer Lebensgemeinschaftsschule. Bekannt wurde dieses Konzept unter dem Namen Jena-Plan.⁴ Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nach einem individuellen Wochenplan. In verschiedenen Gruppen miteinander lernen und selbstständiges Arbeiten wechseln sich ab. Anstelle des Fachunterrichtes tritt ein Kurssystem, anstelle von Jahrgangsklassen treten jahrgangsgemischte Stammgruppen. Lehren und Lernen sind keine isolierten, zeitlich begrenzten Funktionen mehr, sondern integrierende Bestandteile des Gemeinschaftslebens, welches sich in grosszügig gestalteten Fluren und Aulen entfaltet. Der Schulraum wird zur «Wohnstube», in der die Kinder eine Fülle von Materialien und Büchern vorfinden, sich aber auch zurückziehen und entspannen können.

Hartmut von Hentig, der Gründer der Bielefelder Laborschule, versteht die Schule als Erfahrungsraum, der «das Leben da draussen mit all seinen Schwierigkeiten, mit all seinen Möglichkeiten abbildet, aber in einer Dosis, die den Kindern bekommt».⁵ Darauf fusst das Konzept des offenen Unterrichts bzw. der Open-

Plan-Education. Das Schulgebäude besteht nicht aus Schulzimmern und Gängen, sondern aus differenzierten Lernlandschaften in einem Grossraum. Die Kinder treffen sich zu Schulbeginn an einem dafür vorgesehenen Ort, besprechen mit ihren Lehrerinnen den Tagesablauf und strömen dann zu den einzelnen Aktivitätszentren aus, wo sie von Fachkräften betreut werden.

Auf Christopher Alexander geht eine Erweiterung der Open-Plan-Education zurück, wonach die Stadt mit ihren vielfältigen Möglichkeiten als «Netzwerk des Lernens» verstanden wird.⁶ Lernen wird dezentralisiert. Wer einen Beitrag leistet, sei es indem er Jugendlichen sein Handwerk näher bringt oder diesen seine Werkstatt zur Verfügung stellt, sei es, indem er kraft seiner Erfahrungen Lebenshilfe bietet, wird mit einem Bildungs- oder Erziehungsgutschein bezahlt. Leben und Lernen, Gesellschaft und Schule, Stadt und Schulhaus werden eins.

Allen diesen pädagogischen Konzepten ist gemeinsam, dass sie den Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zutrauen, aus eigenem Antrieb und nur geringfügig von Erwachsenen gelenkt, Erfahrungen zu sammeln und daraus zu lernen. Und allen diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie nach einer speziellen Architektur verlangen.

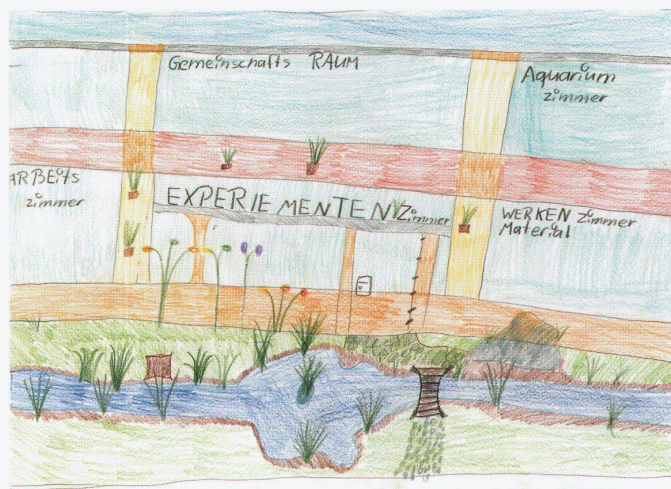
Zum Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis

Beim Versuch, die Schule neu zu denken, können wir uns an diesen nach wie vor richtungsweisenden pädagogischen Konzepten orientieren. Hinzu kommen neuere wissenschaftliche Erkenntnisse, die noch kaum in die Schulbaurichtlinien der Kantone und Kommunen eingeflossen sind:⁷

Wie wir heute wissen, spielt die Orientierungseignung des Raumes für die Entwicklung des Selbstvertrauens eine Rolle. Das Kind entwickelt Vertrauen in sich und seine Umgebung, wenn es sich zurechtfindet und wohl fühlt. Bestimmte Formen und Farben för-



Grosser Gang mit vielen Arbeitsmöglichkeiten, Zeichnung von Philipp



Aquariumzimmer, Zeichnung von Roman

den das Wohlbefinden ebenso wie der Ausblick in die freie Natur. Ferner ist die Wahrnehmung des Raumes affektiv belegt. Solche gefühlsmässigen Präferenzen beeinflussen das Lernvermögen. Untersuchungen über die Reizappetenz von Kindern und Jugendlichen weisen darauf hin, dass die stimulierende Wirkung einer abwechslungsreichen Umgebung das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler verringert. Ein Anstieg der sozialen Dichte bewirkt das Gegenteil. Kinder beobachten das soziale Geschehen mit Vorliebe aus Ecken und Winkeln, die ihnen Rückendeckung bieten. Die Aufenthaltshäufigkeit und die Verweildauer auf Plätzen, die über solche prospect-refuge-qualities verfügen, sind bis zu dreimal höher. Wir wissen ein Stück weit, wie architektonische Zeichen von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden und zu welchen Verhaltensweisen diese anregen. Und wir wissen, dass es zwischen der Wahrnehmung von Erwachsenen und der von Kindern grosse Unterschiede gibt. Umso merkwürdiger ist es, wenn Erwachsene Häuser für Kinder bauen, ohne diese mit einzubeziehen.

Plädoyer für einen neuen Weg

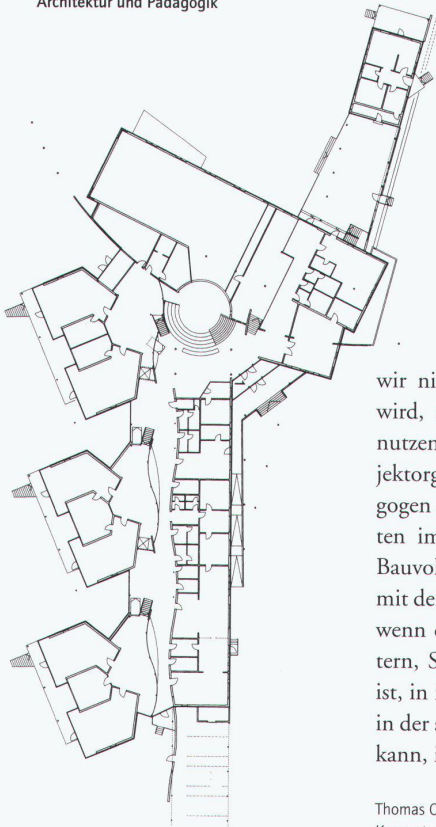
Erfahrungen entstehen aus der Verarbeitung von Wahrnehmungen. Diese werden gefiltert und vernetzt, ersetzen andere, frühere Netze und so weiter. Angestoßen wird dieser Vorgang durch das Widersprüchliche, durch das was nicht so ist, wie man es erwartet hat. Leider beginnen wir Erwachsenen immer früher, auf den Filterungs- und Vernetzungsvorgang der Kinder Einfluss zu nehmen. Unser erwachsenes Denken ist von einer energiesparenden Selbstbeschränkung gekennzeichnet, die wir – ohne es zu merken – auch unseren Kindern auferlegen wollen. Wir haben kein Verständnis für kindliche Fantasien, weil wir diese als nutzlos erachten, nachgerade für ein erfolgreiches Leben in unserer leistungsorientierten Gesellschaft. Damit zerstören wir jedoch die Sinnbezüge des Kin-

des, was wahrscheinlich die Ursache für zahllose Verwahrlosungserscheinungen ist, mit denen wir es heute zu tun haben.

Lernen aus Erfahrung braucht Freiräume, zeitliche und räumliche. Lernen aus Erfahrung bedeutet Auswege und Umwege, besteht aus Fehlern und Irrtümern. In Bezug auf den Schulbau hat sich Hartmut von Hentig wie folgt geäussert: «Wenn Lernen Erfahrung heissen soll [...], dann ist deutlich, dass die Architekten hierfür einen Raum 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; [...]. 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!»⁸

Lasset uns neue Schulen bauen. Was brauchen wir dazu? Erstens mehr Mut zum immer währenden Entwurf. Es gibt keine pädagogischen und architektonischen Konzepte, die den Anforderungen bis in alle Ewigkeit genügen. Rem Koolhaas sprach in Bezug auf den Städtebau von einer Inszenierung der Ungewissheit. Das gilt auch für den Schulbau. Bauen wir also etwas grosszügigere, dafür weniger aufwändige und langlebige Schulhäuser. Zweitens müssen sich die Baubehörden von der fälschlichen Auffassung lösen, Chancengleichheit könne durch die Gleichartigkeit des Infrastrukturangebotes gewährleistet werden. Von derselben Auffassung in Bezug auf das Bildungsangebot haben sich die hierfür zuständigen Behörden zumindest ein Stück weit bereits gelöst. Drittens sollten

⁸ Hartmut von Hentig, Schule als Erfahrung, in: Bauwelt. 64. (1973), Heft 2, S. 82. zit. bei: Annette Dreier et al., Grundschule planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindergerechte Lernumwelten. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main 1999, S. 43.



Wartburg-Grundschule Münster-Gievenbeck, Boockhoff + Rentrop Hannover, 1992–96, Grundriss. (aus: Grundschule planen, bauen, neu gestalten; vgl. Anm. 8)

wir nicht warten, bis die Regelungsdichte reduziert wird, sondern beherzt die vorhandenen Spielräume nutzen. Viertens benötigen wir eine zweckmäßige Projektorganisation, die es den Pädagoginnen und Pädagogen erlaubt, mit den Architektinnen und Architekten im Gespräch zu bleiben, von der Idee bis zur Bauvollendung. Fünftens dürfen wir nicht glauben, mit dem Bau eines neuen Schulhauses sei es getan. Erst wenn es den Lehr- und Betreuungspersonen, den Eltern, Schülerinnen und Schülern dauerhaft gelungen ist, in ihrem Schulhaus eine Gemeinschaft zu formen, in der sich der Einzelne frei und unbeschwert entfalten kann, ist das Ziel erreicht. ■

Thomas Odinga (*1958) lebt in Zürich und betreibt dort ein Büro für Konzeptentwicklung. Dieses hat sich auf gesellschaftsrelevante Fragestellungen spezialisiert, die einen hohen Mediationsbedarf aufweisen. Dazu zählt auch die organisatorische und pädagogische Entwicklung der Volksschule.

Quelles orientations pour la construction scolaire ? Un potentiel important réside dans le dialogue entre architecture et pédagogie. La discussion pédagogique est animée par la perspective de pouvoir directement planifier des espaces scolaires appropriés, en lien avec de nouvelles formes expérimentales d'enseignement. La densité des règlements est en revanche fatale aux architectes; elle se matérialise dans les directives sur les constructions scolaires, dans les règlements de la police du feu, dans les contraintes liées à la conservation du patrimoine et bien d'autres encore. De surcroît, une organisation du projet marquée par une division rigoureuse du travail empêche qu'un dialogue s'instaure entre les deux professions. La définition des besoins incombe aux services des départements de l'instruction publique, la planification et la réalisation est du ressort des départements des travaux publics. Quelques concepts pédagogiques éprouvés témoignent du désir de repenser l'école et, ce faisant, la construction scolaire. Sur ces concepts se greffent des acquis scientifiques récents qui sont encore à peine intégrés aux directives sur les constructions scolaires.

Pour construire de nouvelles écoles, il nous faut davantage de courage et développer une approche du projet en constant renouvellement. Il n'existe pas de concepts pédagogiques et architecturaux qui répondent indéfiniment aux exigences. De plus, nous ne devons pas attendre que la densité réglementaire soit diminuée, mais, au contraire, utiliser résolument les

marges de manœuvre à disposition. Pour cela, il est indispensable de mettre en place une organisation idoine du projet qui permette aux pédagogues et aux architectes de dialoguer à partir de l'idée jusqu'à l'achèvement du bâtiment. La construction du bâtiment scolaire n'est cependant pas tout. Le but est atteint uniquement si les enseignants et le personnel d'encadrement, les parents, les écolières et les écoliers réussissent à former, au sein de leur école, une communauté au sein de laquelle l'individu peut s'épanouir librement et sans souci. ■

School architecture – prospects and tendencies

There is a great potential in the dialogue between architecture and education. The prospect of being able to start planning suitable school premises as soon as the issue of new forms of teaching is approached has an inspiring effect on the educational discussion. The architects, on the other hand, are considerably impeded by the plethora of state regulations embodied by guidelines for school buildings, fire regulations, conditions imposed by the authorities for the preservation of monuments and many other such directives. Furthermore, dialogue between the two professions is hampered by strict project organisation based on the principle of the division of labour. The school authorities are responsible for the specification of requirements, the building authorities for the planning and execution. There are a few tried-and-tested educational concepts that bear witness to the intention of rethinking the school system, and thus also school architecture. In addition, there is a certain amount of more recent scientific knowledge that has as yet barely made its mark on the school building guidelines.

To build new schools, we need the courage to go on and on designing. There are no educational and architectural concepts that will satisfy all requirements for all eternity. Rather than waiting until the plethora of regulations is reduced, we must stoically exploit the existing possibilities. For this, we need project organisation that facilitates the contact between educationalists and architects all through the process, from the primary idea to the completion of the building. But the construction of a new school is not the end of the story: it is only when the teachers, administrative staff, parents and pupils have succeeded in forming a community in their new school building, a community in which each individual can develop freely and without impediment, that the goal will have been achieved. ■

Schule literarisch

Wenn Sie durch das Hauptportal in den stichtonnengewölbten Schulhauskorridor treten, diesen Angsttunnel von unzähligen Schüler-Generationen, in dem es steinstüflich und urinsäuerlich riecht, finden Sie linkerhand die Tür zum Unterstufenzimmer, rechts auf gleicher Höhe eine genau gleich große, gleich gestrichene und gleich beschriftete Tür, die einen gleich großen Unterrichtsraum vortäuscht. Öffnen Sie diese Tür unvorbereitet, als Schulhaus-Neuling, in Erwartung von Bankreihen und einer Wandtafel, tappen Sie in die gähnend leere Falle des Schiltener Gymnastiksaals.

Hermann Burger: Schilten. Schulbericht zuhanden der Inspektorenkonferenz, Fischer Taschenbuch 15543, Frankfurt am Main 2002; ISBN 3-596-15543-6

An einer der vier Wände unseres Schulzimmers hängt eine große Photographie, auf der man die Abbildungen einer ganzen Anzahl Knaben eines früheren Schuljahrganges sehen kann. Unser Schulzimmer ist im übrigen sehr trocken ausgestattet. Außer dem länglichen Tisch, einigen zehn bis zwölf Stühlen, einem großen Wandschrank, einem kleineren Nebentisch, einem kleineren zweiten Schrank, einem alten Reisekoffer und ein paar anderen geringfügigen Gegenständen enthält es kein Möbel. Über der Türe, die in die geheimnisvolle unbekanntere Welt der innern Gemächer führt, hängt als Wandschmuck ein ziemlich langweilig aussehender Schutzmannssäbel mit dito quer darüber gelegtem Futteral. Darüber thront der Helm. Diese Dekoration mutet wie eine Zeichnung oder wie ein zierlicher Beweis der Vorschriften an, die hier gelten.

Robert Walser: Jakob von Gunten. Ein Tagebuch, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 6. Auflage 1995; ISBN 3-518-01515-x

Die Realität des Daseins. Im Mund meines Vaters wurde diese Realität zum Begriff alles Sterilen und Versteinerten, ein Jahrzehnt hatte ich bereits in dieser Realität vertan, im Bereich der Schule, wo während unendlicher Stunden meine Sinne abgestumpft worden waren. Die Drohung, hinaus ins Leben treten zu müssen, war nur eine Fortsetzung der langen Wanderung durch Klassenräume und hauende Korridore, dort wurden wir ja vorbereitet, zu Tüchtigkeit und Verantwortung, wie es hieß, von Lehrern, deren Geist erloschen war. Diese langen, steinernen Gänge, in denen die Reihen der tierisch riechenden Mäntel hingen, und in denen ich oft, zur Strafe ausgeschlossen, stand, während ich von drinnen hinter den Türen die Litaneien der Schüler hörte, aus denen zuweilen eine einzelne Stimme sich mit hohem, hellen Klang hervorhob, diese steinernen Gänge, durchschritten vom alles überwachenden Rektor, unter dessen vernichtendem Blick ich in die Knie sank, diese steinernen Gänge, deren Quadern durchsetzt waren mit Fossilien, Millionen Jahre alt, in der Form von Kometen. Von hier aus sollte ich weiter in die Korridore der Kontore, zu den Aktenschränken, den klappernden Schreibmaschinen, in die Räume, in denen die Geschäfte dieser Welt geleitet wurden. Doch ich hatte andere Dinge auf der Suche nach Nahrung für meine angewachsenen Bedürfnisse gefunden, Dinge, die mir Antwort gaben auf meine Fragen, gedichtete Worte, die plötzlich meine Unruhe stillten, Bilder, die mich in sich aufnahmen, Musik, in der mein Inneres mitklang. In den Büchern trat mir das Leben entgegen, das die Schule vor mir verborgen hatte. In den Büchern zeigte sich mir eine andere Realität des Lebens als die, in die meine Eltern und Lehrer mich pressen wollten.

Peter Weiss: Abschied von den Eltern, edition suhrkamp 85, Frankfurt am Main 1974; ISBN 3-518-10085-8

Aufgaben: Unter- und Oberlängen, steilschriftig, Übungen im Horizontgewinn und Traumverlust, auswendig Gelerntes auf Gedächtnisstützen. In der Ausdünstung von Ölböden, von ein paar Hundert Kinderleben, Zwergenmänteln, verbranntem Radiergummi, zwischen Tränen und Tadel, Eckenstehen, Knien und unstillbarem Schwätzen sind zu leisten: ein Alphabet und das Einmaleins, eine Rechtschreibung und zehn Gebote.

Die Kinder legen alte Worte ab und neue an. Sie hören vom Berg Sinai und sie sehen den Ulrichsberg mit seinen Rübenfeldern, Lärchen und Fichten, von Zeder und Dornbusch verwirrt, und sie essen Sauerampfer und nagen die Maiskolben ab, eh sie hart und reif werden, oder tragen sie nach Hause, um sie auf der Holzglut zu rösten. Die nackten Kolben verschwinden in der Holzkiste und werden zum Unterzündeln verwendet, und Zeder und Ölbaum wurden nachgelegt, schwelten darauf, wärmten aus der Ferne und warfen Schatten auf die Wand.

Zeit der Trophäen, Zeit der Weihnachten, ohne Blick voraus, ohne Blick zurück, Zeit der Kürbisnächte, der Geister und Schrecken ohne Ende. Im Guten, im Bösen: hoffnungslos.

Ingeborg Bachmann: Jugend in einer österreichischen Stadt, in: Das dreißigste Jahr. Erzählungen. Piper Verlag SP 1509, München 2002; ISBN 3-492-21509-2