

# Schulen als Kraftorte gestalten

Peter Hübner

Der Titel dieses Beitrags weist auf zweierlei hin, zum einen darauf, dass Schulen Orte sein sollten oder könnten oder dass sie gar Orte sind, die Kraft geben zum Lernen und Leben durch die Art der Pädagogik, wie Hartmut von Hentig sie in seinem schönen Buch *Schule neu denken* beschreibt, oder aber durch die Ausformung des Schulhauses selbst Orte einer ganz besonderen Ausstrahlung sind, die sich positiv auf Lern- und Lebenslust auswirken, wie Rainer Winkel (1997) fordert.

Jeder Mensch weiß, dass es in Häusern und Städten solche Orte gibt, die einen ganz besonders gefangen nehmen, beeindrucken und stimulieren können.

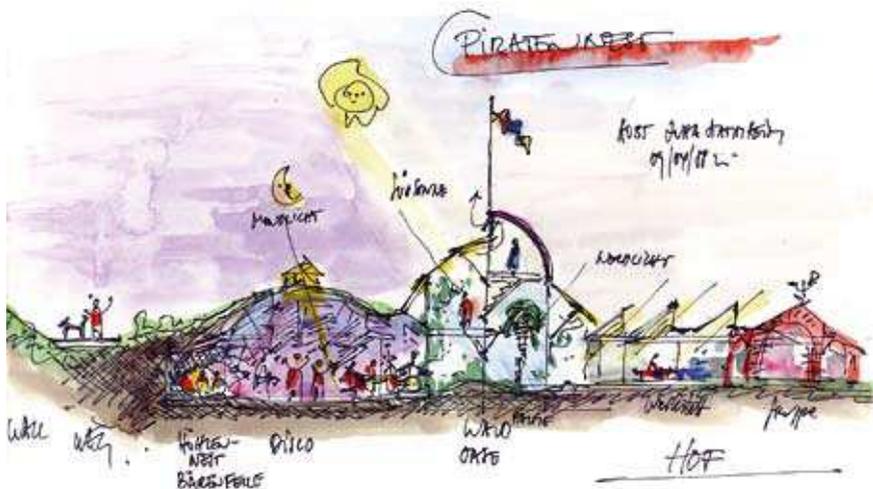


Der Architekturtheoretiker Christopher Alexander hat diese Phänomene erforscht; seine Bücher zum Thema sind nicht nur für Architekten, sondern auch für Pädagogen außerordentlich lesenswert.

Dass sich solche Orte meist nicht unter den Produkten der sogenannten modernen Architektur befinden, gibt zu denken, und wir werden weiter unten versuchen zu klären, worin die Ursachen hierfür liegen könnten. Der Blick in jede Architekturzeitung zum Thema Schulbau wird jeden echten Pädagogen erschrecken.

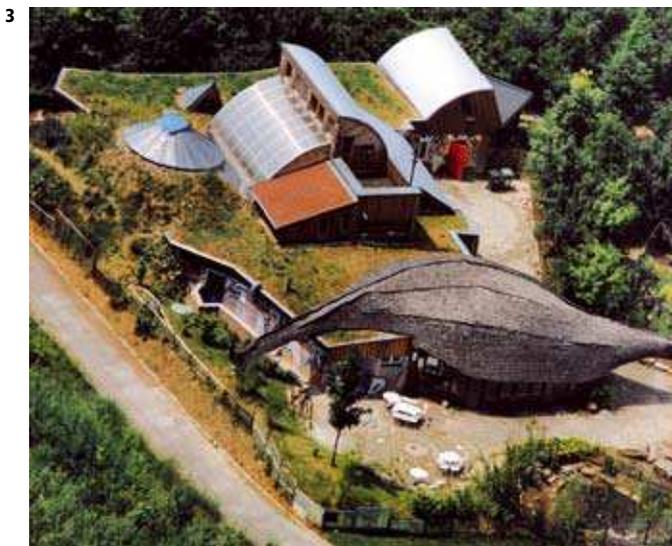
Ein schwedisches Sprichwort besagt, dass der erste Lehrer die Kinder, der zweite die Lehrer und der dritte die Schule ist, also jener Ort, der als Kraftort gestaltet sein sollte. Die viel gescholtenen Kinder sind von Natur aus nicht das Problem, sondern werden als Entdecker und Erfinder geboren und seien, wie Pablo Picasso sagte, alle Künstler, es sei nur so schwierig, als Erwachsener ein Kind zu bleiben. Anders sieht es schon bei den Lehrenden aus, wenn von Hentig behauptet, nicht die Kinder, sondern die Lehrer seien das Problem der Schule, und ganz arg wird es bei den Schulbauten, bei denen man teilweise das Gefühl hat, sie seien ganz dem preußischen Zeitgeist der Lehranstalt verpflichtet. Wenn ich die neueren Schweizer Schulen besuche und in den Architekturzeitschriften weltweit blättere, beschleicht mich das Gefühl, dies sei die Rache der Calvinisten am Rest der Welt.

Man könne einen Menschen mit einer Wohnung wie mit einer Axt erschlagen, hat Heinrich Zille über die Mietskasernen der Berliner Gründerjahre gesagt und für die Gebäude das ausgedrückt, was Alexander Mitscherlich ein Jahrhundert später im größeren Rahmen als die «Unwirtlichkeit unserer Städte» brandmarkte. Die Humanethologen, wie die Konrad-Lorenz-Schüler Bernd Lötsch, Herrmann Schievenhöfel und Irenäus Eibl-Eibesfeldt haben herausgefunden, dass der Mensch nicht nur für sein physisches, sondern auch für sein psychisches und soziales Wohlbefinden des Hauses bedarf. Als nackter Affe kann er ohne Kleid und Haus in unserer feindlichen Umwelt nicht überleben, er musste lernen, sich zu behausen, und hat das so verinnerlicht, dass er schon als Kleinkind instinktiv damit beginnt, sich eine schützende Hülle zu schaffen. Höhle und Nest sind die Sinnbilder für diese Schutz- und Zufluchtorte, die uns unser ganzes Leben begleiten.



Wir behaupten, dass der Mensch hausbedürftig und zugleich hausbaufähig ist. Zu seinen Urbedürfnissen und Urfähigkeiten gehört es, sich zu behausen, wobei die Betonung auf «sich» liegt. Das bedeutet, dass die eigene Beteiligung, die Partizipation am Bauprozess von eminenter Wichtigkeit für die spätere Akzeptanz des Hauses und Identifikation des Bewohners mit seinen vier Wänden ist. Wir haben dies beim Bau vieler Einfamilienhäuser, aber besonders auch bei Jugendhäusern und Schulen erfahren, bei denen die späteren Nutzer mitgeplant und mitgebaut haben. Zuerst erfuhren wir, dass Bauen beileibe kein nur technischer, sondern ein sozialer Prozess ist. Jahrtausendlang war Bauen der Prozess einer sozialen Gemeinschaft, Nachbarschaftshilfe und Initiationsritual, war eingebunden in eine Gesellschaft und ihre tradierten Praktiken. Beim Bau von acht Jugendhäusern, die in weitgehender Selbsthilfe entstanden sind, führte dies, wie Peter Blundell Jones in seinem Buch *Building as a Social Process* eindringlich und kompetent beschreibt, dazu, dass diese Häuser geliebt und pfleglich behandelt werden und weitgehend frei von Vandalismusspuren sind (Blundell Jones 2006).

Zuerst glaubten wir, den Grund hierfür in der direkten Beteiligung der Jugendlichen beim Bauen zu finden und in der Beschützerrolle, die diese Hausbauer für das eigene Gebäude spielten. Diese Theorie wurde von Jahr zu Jahr unglaubwürdiger, nachdem die Häuser immer älter wurden, immer noch unversehrt geblieben waren und nachdem die Erbauer längst in alle Winde verstreut waren. Die jugendlichen Benutzer behaupten aber immer noch, sie hätten die Häuser selbst gebaut, obwohl sie damals noch gar nicht geboren waren. Es scheint also, dass nicht die Erbauer ihr Haus schützen, sondern dass es das Haus selbst ist, das durch seine besondere Ausstrahlung von der einmaligen Art seines Gemachtseins, seiner Entstehungsgeschichte und der vielen Mühe, die darin investiert wurde, kündigt. Es scheint, als ob das Haus von der Liebe und Hingabe seiner Herstellung berichten würde, es ist im besten Sinne *architecture parlante*, «sprechende Architektur» entstanden.



2 Peter Hübner, Schnittskizze des Jugendhauses in Stuttgart Stammheim (1988)

3 Luftaufnahme des Jugendhauses in Stuttgart Stammheim (1988–92)

Schon jetzt wird klar, dass geliebte Häuser eine eigene Identität und Individualität besitzen, die sie aus der anonymen Uniformiertheit herausheben. Dies wird vollkommen verständlich, wenn wir es mit der Bekleidung vergleichen: Hier wie dort bringt erst das Individuelle die wirkliche Identifikation und Zuneigung. Kleid und Haus haben neben den rein funktionalen Bedingungen auch emotionalen und sozialen Ansprüchen zu genügen. Um nicht nur Schutzhütte, sondern auch Lebensraum für den Einzelnen und die Gruppe zu sein, müssen Häuser komplexe vielfältige Aufgaben erfüllen – wie Herrmann Schievenhöfel herausgefunden hat, darf also ein Haus kein rein technisch-kognitives Konstrukt sein, sondern muss daneben vielfältigen emotionalen und sozialen Ansprüchen genügen.

Nach den Jugendhäusern, die in der Zeit von 1983–1992 in Selbsthilfe entstanden sind, wurden unsere Aufgaben immer komplexer und größer, so dass die Realisation in Eigenleistung immer mehr zurückging, aber die Partizipation an der Planung insbesondere beim Bau von Schulen blieb. Schon bei der Planung des eigentlich als Selbsthilfeprojekt konzipierten Baumhauses (Haus für zwei 8. Klassen) für die Odenwaldschule bei Heppenheim zeigte sich, dass die Art und Weise, wie wir mit Jugendlichen und auch Studenten bei den Jugendhäusern gearbeitet hatten, direkt auf Schulen übertragbar war.



In unserem Buch *Kinder bauen ihre Schule, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen* wird diese Vorgehensweise Schritt für Schritt detailliert beschrieben (Hübner 2005).

Als Erstes muss die Frage nach dem Wichtigsten, z. B. für das Klassenzimmer, beantwortet werden, was gar nicht so einfach ist, denn das Wichtigste ist jeder einzelne Schüler oder Lehrer. Danach wird aus Ton ein Modell eines jeden im Maßstab 1:10 als «Puppe» frei geformt. Dieses dient als Referenzsubjekt für die weitere spielerische Entwicklung des Entwurfes, weitgehend im großmaßstäblichen Modell mit Holzleisten und Pappe.

5



4 Kinder bauen ihre Schule: Ein Schüler mit seinem Holzmodell auf dem Baugrundstück. Baumhaus Odenwaldschule

5 Zehnjährige bauen ihre Schule: Spielerische Entwicklung eines Schulmodells – von der Tonpuppe bis zum Holzmodell des Klassenhauses im Maßstab 1:10. Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen



6



6 Die fünf Klassen werden zum Jahrgangshaus zusammengestellt. Evangelische Gesamtschule GelsenkirchenGelsenkirchen



Nachdem der Bau des Baumhauses nahezu ohne jede Beteiligung der Schüler von Handwerkern errichtet worden war, schrieben sie einen langen Artikel für die *Heppenheimer Zeitung*, in dem sie voller Stolz berichteten, das ganze Klassenhaus sei von ihnen selbst gebaut worden. Wir haben dies später in überraschender Weise immer wieder erfahren und wissen heute, dass die Beteiligung an der Planung, das Ernstnehmen der Wünsche und das Ausdiskutieren der unterschiedlichen Lösungen ein meistens mühsamer und zeitraubender, aber immer fruchtbarer und erfolgreicher Prozess ist, der wichtiger als die Mithilfe aller am Bau scheint und zu dem gleichen Gefühl einer selbst bestimmten, maßgeschneiderten Entwurfslösung führt, die eine hohe Identifikation mit dem Haus mit sich bringt. Es scheint, als ob das besondere Ambiente, die Einzigartigkeit des Gebäudes oder so etwas wie die Aura des Hauses durch die persönliche Beschäftigung und Hingabe vieler Personen, möglichst der späteren Nutzer, in dem eigentlich toten Objekt eingefangen wird, so dass es davon kündet: «Ich bin ein echtes Individuum, ein lebendiger Organismus, und dies ganz speziell für dich, der du mich erkennst. Ich bin ein wesentlicher Teil deiner ganzheitlichen Persönlichkeit!» Als wir dies zum ersten Mal erfuhren, hielten wir es für esoterisch, bis wir von Humanethologen, Psychologen, Soziologen und Neurologen mehr über den Menschen, seine genetische Entwicklung, seine psychische und soziale Bedürftigkeit und seine Interaktion und Abhängigkeit von der toten und lebendigen Natur erfuhren.

Der Mensch neigt dazu, seine dingliche Umwelt zu personifizieren, die Sprache offenbart das: «das arme alte Haus», «der gebrechliche Stuhl», «die geliebte Vase» oder «begreifen», «erfahren», «erfassen» und «ersinnen». Immer werden Begriffe oder Bilder gebraucht, die eine sinnliche Vorstellung ermöglichen. Frank R. Wilson hat in seinem Buch *Die Hand* den Zusammenhang zwischen Greifen und Begreifen eindringlich dargestellt. Außerdem weist er nach, dass die Hand entwicklungsgeschichtlich vor dem Gehirn da war. Gerade durch die außerordentliche Geschicklichkeit des Frühmenschen, die durch die Möglichkeit der Opposition von Daumen und Zeigefinger seine Hände zu erstaunlich differenzierten Werkzeugen machte, konnte dieser so vielfältige Dinge tun, die nach Kommunikation und damit der Entwicklung eines größeren Gehirns riefen. Das Machen der Dinge und die komplexe Ausbildung manueller Fähigkeiten gehört auch heute noch zu den unverzichtbaren Bausteinen einer guten Pädagogik. Kopf, Herz und Hand sollten parallel entwickelt werden. Konrad Lorenz hat in diesem Zusammenhang von der heute immer einseitigeren Ausrichtung der Menschen auf den Augensinn gesprochen und von der damit einhergehenden Verarmung der Sinne, die der Erzeugung von «Gefühlskrüppeln» Vorschub leisten würde (Wilson 2000).

Wir alle kennen sogenannte Handschmeichler, als Spielzeug, Stuhllehne, Pfeife oder Frauenbrust. Die sinnliche Erfahrung über den Tast- und Geschmackssinn schafft ein Wohlbehagen, das nicht nur bei Kleinkindern, sondern besonders auch bei Behinderten, psychisch Kranken und Demenzkranken Ruhe und Entspannung hervorruft. Der Geruchssinn gehört sicher

ins Reich der frühkindlichen Erfahrungen, der Hörsinn wurde schon im Mutterleib trainiert – der Sehsinn hingegen, der heute so alles beherrschend scheint, wurde als letzter ausgebildet. Erstaunlich ist, wie komplex die Erfassung der Dinge und der Umwelt beim Säugling geschieht. Hugo Kükelhaus, aber auch Friedrich Pohlmann haben das erstaunlich eindringlich belegt.

7



Das Kind erfasst, begreift (immer wieder diese doppelsinnigen Wörter) seine es umgebende Welt mit all seinen Sinnesorganen, dem Mund, der Haut, der Nase, dem Ohr und dem Auge. Dies ist für unsere Betrachtung, was Schulen zu Kraftorten machen könnte, von entscheidender Bedeutung: Nur eine Umwelt, die alle Sinne anregt, wach hält und allen Sinnen schmeichelt, ist menschenwürdig.

Das Kleinkind kennt bereits das Wesen vieler Subjekte und Objekte, es kann diese am Geschmack, am Geruch, am Klang, an der Struktur und nicht nur anhand des Aussehens identifizieren. Es kann sich an positive oder negative Erfahrungen erinnern, es hat unterscheiden gelernt zwischen warm und kalt, laut und leise, hart und weich, süß und sauer, glatt und rau, spitz und stumpf und so weiter, es hat gelernt, Dinge zu unterscheiden in solche, die ihm wohl tun, und andere, die ihm wehtun, sozusagen in gute und in böse Sachen. Friedrich Pohlmann hat in einem faszinierenden Radioessay diese Entwicklungsschritte dargelegt. Wenn zum Beispiel ein Kind (ein Mensch) ein Weinglas sieht, weiß es nicht nur um dessen Durchsichtigkeit und Zerbrechlichkeit, sondern auch um seine Kühle, seinen Geschmack, seinen Klang und seine Geruchlosigkeit. Das heißt, ein Sinn, zum Beispiel der Sehsinn, identifiziert sozusagen synchron auch die Empfindungen der anderen Sinne und gibt somit ein ganzheitliches Bild eines Gegenstandes oder einer Blüte, eines Körperteiles.

Mich hat beim Hören dieses Essays spontan die Parallelität zur Architekturwahrnehmung fasziniert. Auch Häuser und Städte werden mit allen unseren Sinnen (wahrscheinlich sind es mehr als die genannten fünf, man denke nur an Rudolf Steiners Gleichgewichts- und Schönheitssinn!) erfasst. Um sinnenfreudige oder besser die Sinne erfreuende Räume zu gestalten, muss man sie ersinnen, das heißt, mit all seinen Sinnen erfinden, sie nicht nur mit dem Auge und für das Auge gestalten. Es hilft wenig, dass in einem Architekturjournal die geleckten, menschen- und neuerdings auch möbellosen Häuser mit gerade gestellten Fotos die Zustimmung der Insider, der Hüter der modernen Architektur und der Fachkollegen, erheischen und im schlechtesten Fall «Schule» machen, indem sie Trends setzen und einer weiteren Generation von Architekturstudenten als Vorbilder dienen, wenn sie an den eigentlichen Wünschen und Bedürfnissen der Menschen vorbeigehen.

Es wird klar, dass Menschen die Fähigkeit haben, sich spontan von Objekten, Materialien, Strukturen usw. positiv oder negativ angesprochen, berührt oder angenommen zu fühlen. Man muss als Schülerin nicht eine nackte Betonwand berühren, um zu erkennen, dass man sie nicht mag, da ihre Erfahrung sagt: kalt, rau, staubig und somit kein Handschmeichler, kein heimeliger Ort. Nichts wie weg von hier. Oder man muss als Schüler den viel zu langen geraden Flur nicht durchschreiten, um zu wissen: langweilig, übersichtlich, kein Abenteuer, aber auch kein Entrinnen. Lieber nicht betreten. Und man muss als Lehrkraft nicht in einer herkömmlichen Klassenkiste unterrichten, um zu wissen, es ist wie auf dem Kasernenhof, überhaupt nicht wie daheim, keine Unterrichtshilfe und schon gar kein Lebensraum. Die meisten unserer Sinne reagieren mit Abwehr und nicht mit Sympathie, kein Wunder, dass solche Räume schlechte Lehrer sind. Die Architekturpsychologin Rotraut Walden (2002) erforscht und beschreibt diese Phänomene.

Was tun? Wie kommen eine fortschrittliche Pädagogik und eine humane Architektur zueinander, wie finden sie zum Schüler, damit es dazu führt: «Der erste Schüler ist der Schüler, der zweite Schüler ist der Lehrer und der dritte Schüler ist das Schulgebäude.»

Einige Beispiele aus unserer Büropraxis sind in diesem Buch dargestellt.

Die *Freie Waldorfschule Köln* war unsere erste vollständige Waldorfschule, die als einzügige Schule mit dreizehn Klassen, Fachräumen, Werkstätten, Saal, Hausmeisterwohnung und Sporthalle errichtet wurde. Die Planung dauerte zweieinhalb, der Bau selbst noch einmal eineinhalb Jahre. Der gesamte vierjährige Prozess fand unter intensiver Beteiligung aller 350 Schülerinnen und Schüler, ca. 50 Eltern und 50 Lehrerinnen und Lehrer in meist zweitägigen Workshops statt. In diesen intensiven gemeinsamen Arbeitssitzungen wurden die entscheidenden Grundlagen für die einmalige Aura dieser Schule gelegt. Der bei dem ersten Treffen geäußerte Wunsch nach der schönsten Waldorfschule der Welt (von über 500?) legte die Messlatte sehr hoch: Es sollte eine einmalige, individuelle, für Köln maßgeschneiderte Schule entstehen, die aus einem Guss sein und trotz des zu niedrigen Budgets einen Festsaal mit professioneller Bühne enthalten sollte. Beim Brainstorming in der 10. Klasse

wurde überraschend als Baumaterial Licht genannt, Sonnenlicht. Welch ein faszinierender Gedanke, welch menschengemäßer Baustoff! Gemeinsam mit den Sechstklässlern wurde beim Schnitzen einer Hand das Thema der Schule als «Schule der offenen Umarmung» erarbeitet und im Plenum des Workshops nach innen für die gesamte Schulgemeinschaft präzisiert, aber auch nach außen hin zum Stadtteil Chorweiler, den man als sozialen Brennpunkt mit 80 Prozent Ausländeranteil integrieren wollte.

Die lichtdurchflutete Oase bildet das Zentrum, in dem wie bei einer Rose der tragende Stiel, als riesige Baustütze mit 10-, 20-, 60-fachem Geäst, das gesamte Gebäude umschreibt und für alle das Tragwerk verständlich abbildet.

8



8 Peter Hübner, Freie Waldorfschule Köln: Das Glasdach über der Oase wird von einer Baumstütze getragen und symbolisiert die Rose.

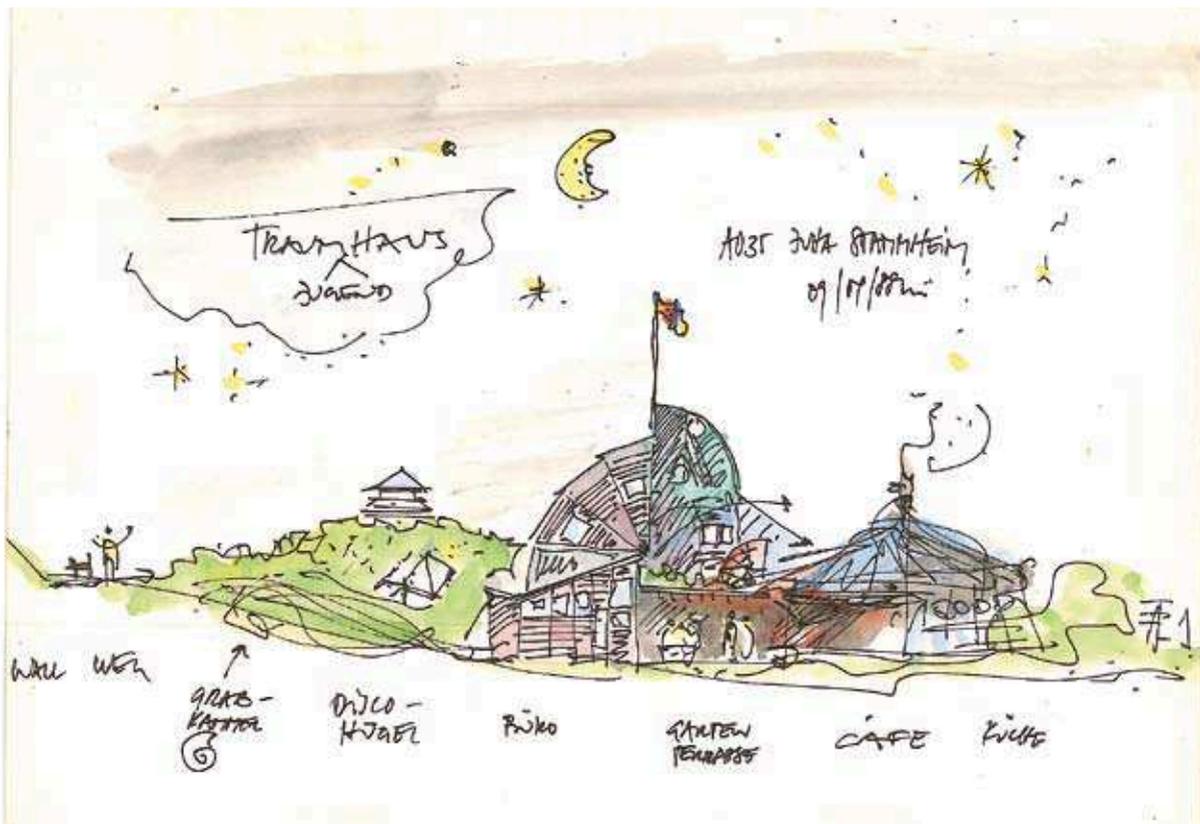


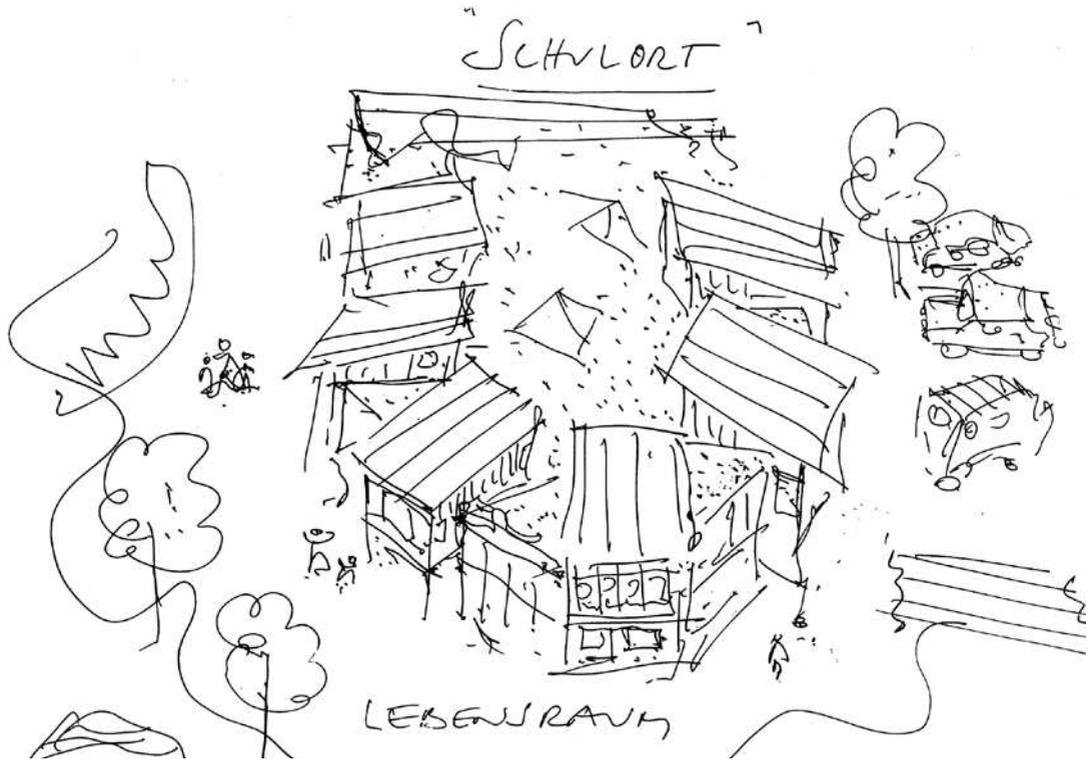


9 Peter Hübner, Freie Waldorfschule  
Köln.  
Seite 72: Blick auf die Oase:  
Stützenfuß mit Lufteinlässen und  
Wasserbecken (oben), Gesamtansicht  
Ost (Mitte) und Nord (unten)  
Seite 73: Schüler mit ihrem Klassen-  
modell

Die pentagonale Ordnung der Rose wird von dieser hinter der individuellen Ausformung der Blütenblätter versteckt. Die rings um die Oase auf drei Geschossen angeordneten Klassenräume nehmen sich je nach Jahrgang die gleiche Freiheit, und so wurde das zentrale Motto der Schule als «Rose von Chorweiler» gefunden, das den gesamten Prozess intensiv begleitete, so dass die Schüler behaupten konnten: «Unsere Schule wird eine Rose, die Klassen sind die Blütenblätter.»

In unserem Zusammenhang ist es wichtig, die ganz enge Verzahnung mit dem gemeinschaftlichen Entstehungsprozess zu erkennen und die damit einhergehende Anreicherung mit emotionalen Inhalten, die sich meistens in Geschichten erzählen lassen. Peter Blundell Jones hat dieses Phänomen als existenzielle Besonderheit der Vorgehensweise unseres Büros detailliert beschrieben (Blundell Jones 2006). Schon bei den frühen Jugendhäusern war dies ein ganz wichtiger Trick, um den Jugendlichen das Besondere und Einmalige ihres Traumhauses zu vermitteln. Ich sagte damals: «Einen guten Entwurf muss man ohne Pläne seiner Oma am Telefon erklären können.» Durch Geschichten werden Bilder in den Köpfen der Zuhörer erzeugt; das ist die Faszination der arabischen Geschichtenerzähler.



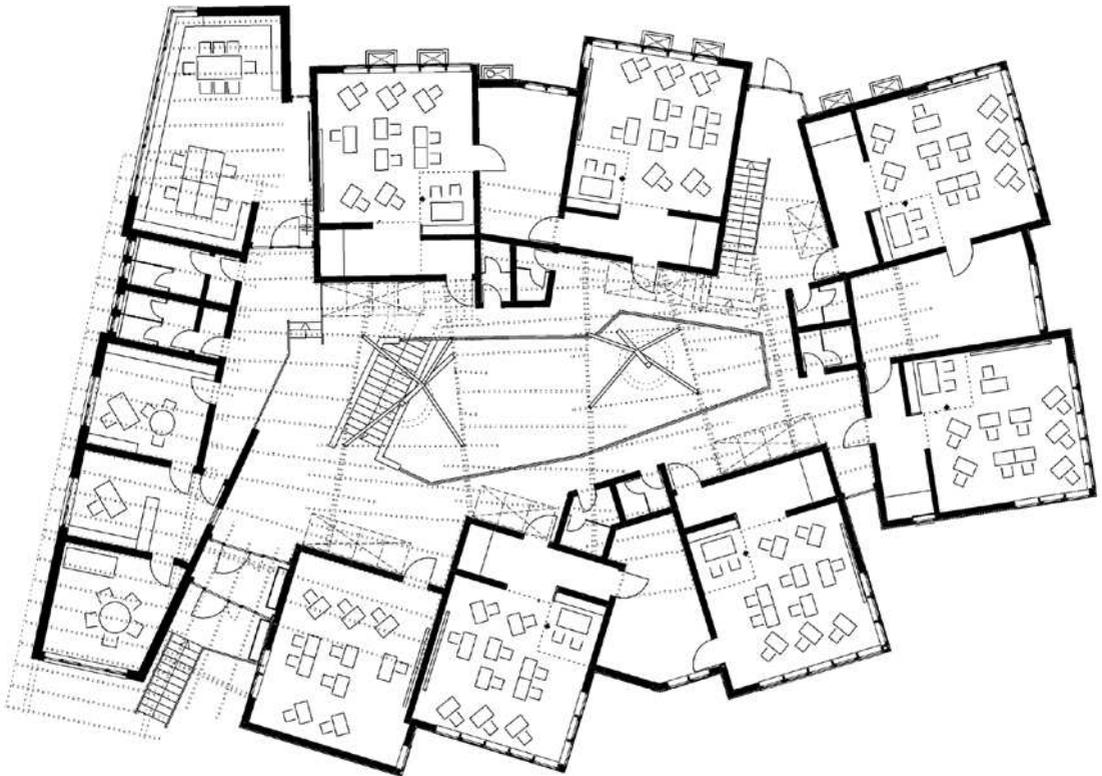


Die *Janusz-Korczak-Schule* in Überlingen-Deisendorf ist eine Förderschule, die speziell Kinder aufnimmt, die aus Schulen fliehen, und diese wieder schulfähig macht. Da für solche Schüler jede Schule ein so verhasster Ort ist, dass sie immer wieder ausbrechen, galt es, keine Schule, sondern ein Zuhause zu entwerfen und zu bauen.

Zusammen mit den Schülern wurden in einem zweitägigen Brainstorming mit anschließendem Modellbau die Grundlagen für die Planung gefunden: kein Schulhaus, sondern ein Häuserdorf, kein Klassenzimmer, sondern ein Klassenhaus mit eigenem Eingang, WC, Vorraum mit Garderobe, ein gemütlicher Unterrichtsraum mit Eigentumsschränken und eigener Galerie mit Sofa. Diese einzelnen zweigeschossigen Häuser, unten die Fachräume und oben die Klassenwohnungen mit einer Galerie unter dem geneigten Dach, stehen locker um eine zentrale Halle, die den Marktplatz des kleinen Dorfes bildet. Hier trifft man sich zwanglos, hier kreuzen sich alle Wege, und hier finden die gemeinschaftlichen Aktivitäten und Feste statt.

10 Peter Hübner, Traumjugendhaus S – Stammheim, Ideenskizze (1988)

11 Peter Hübner «Schule = Lebensort», Ideenskizze





Das neue Ensemble wurde von Anfang an außerordentlich positiv angenommen und ist trotz der tendenziell rabiatischen Schüler erstaunlich frei von Vandalismusspuren. In Peter Blundell Jones' Buch *Bulding as a Social Process* wird diese Schule detailliert gezeigt (Blundell Jones 2006).

- 12** Peter Hübner, Janusz-Korczak-Schule:  
Die Schule als Dorf.  
Seite 76: Pläne Erdgeschoss (oben),  
Untergeschoss (unten)  
Seite 77: Galerieumgang in Halle  
(oben), Außenansicht.  
Bilder: Suhan Su

Die *Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen* (EGG) hat unser Büro vom Wettbewerb 1993 bis zur endgültigen Fertigstellung elf Jahre intensiv beschäftigt und stellt die Summe aller bisherigen Erfahrungen eines menschengemäßen Schulbaus dar. Schulen sind Lebensorte und keine Lern- oder Lehranstalten, dies hat Hugo Kükelhaus in seinem Buch *Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zu Lernanstalt* als Antwort auf die kurzfristige Mode der fensterlosen Schulen schon früh überzeugend dargelegt (Kükelhaus 1974). Die EGG ist eine multikulturelle und multikonfessionelle Stadtteilschule mit ökologischem Schwerpunkt und wird als fünfzügige Gesamtschule mit dreizügiger Sekundarstufe 2 von der fünften Klasse bis zum Abitur geführt. Obwohl von der Evangelischen Kirche Westfalen betrieben, nimmt sie ca. 30 Prozent katholische und ca. 30 Prozent muslimische Kinder auf und erfüllt damit einen hohen Integrationsanspruch. Sie versteht sich als *community school* und leistet für den durch den totalen Rückgang des Bergbaus mit über 30 Prozent Arbeitslosen meist türkischer Herkunft Not leidenden Stadtteil Bismarck wichtige gesellschaftliche Hilfe. Die ökologische Ausrichtung, die Teil der Schulphilosophie ist, findet ihren Niederschlag auch in der Architektur, insbesondere durch die Auswahl der Baustoffe und des solaren Energiekonzeptes, das in meinem Beitrag «Energiebewusst und ökologisch bauen» (im vorliegenden Band, S.291) vorgestellt wird.

Die Schule wurde als kleine Stadt konzipiert, bei der «innerer Marktplatz» und Straße von den allgemeinen Räumen umgeben sind.



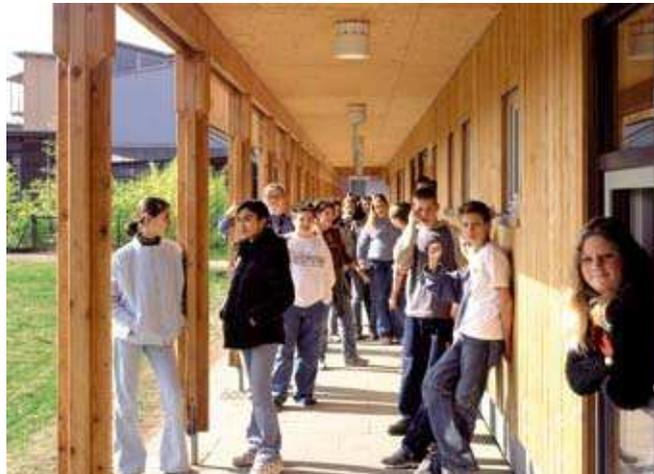


**13** Peter Hübner, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen (EGG): Die Schule als Stadt.  
Seite 78: Bibliothek und Stadthaus (oben links), Haupteingang (oben rechts), Café de Paris (unten links), Stadthaus und Bibliothek (unten rechts).  
Seite 79: Saal mit Galerie (oben links), «Straßenszenen» (oben rechts und Mitte links); «Toskana» (Mitte rechts), Werkstatt (unten).  
Bilder: Suhan Su

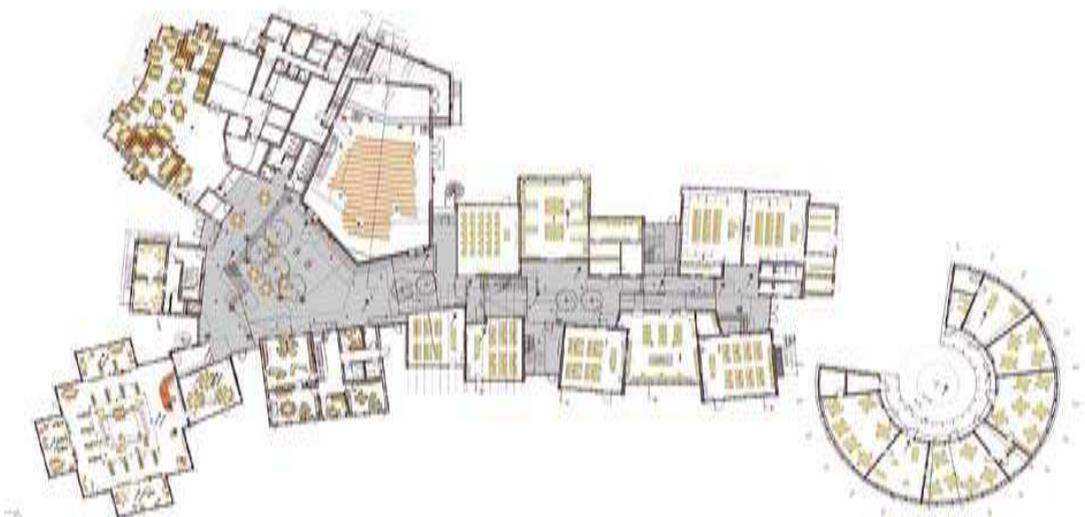


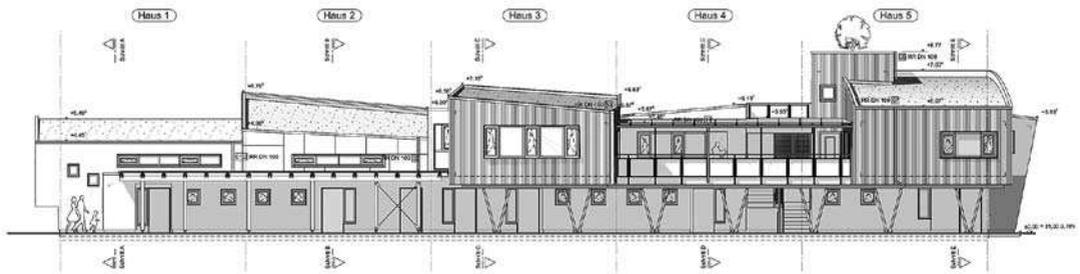
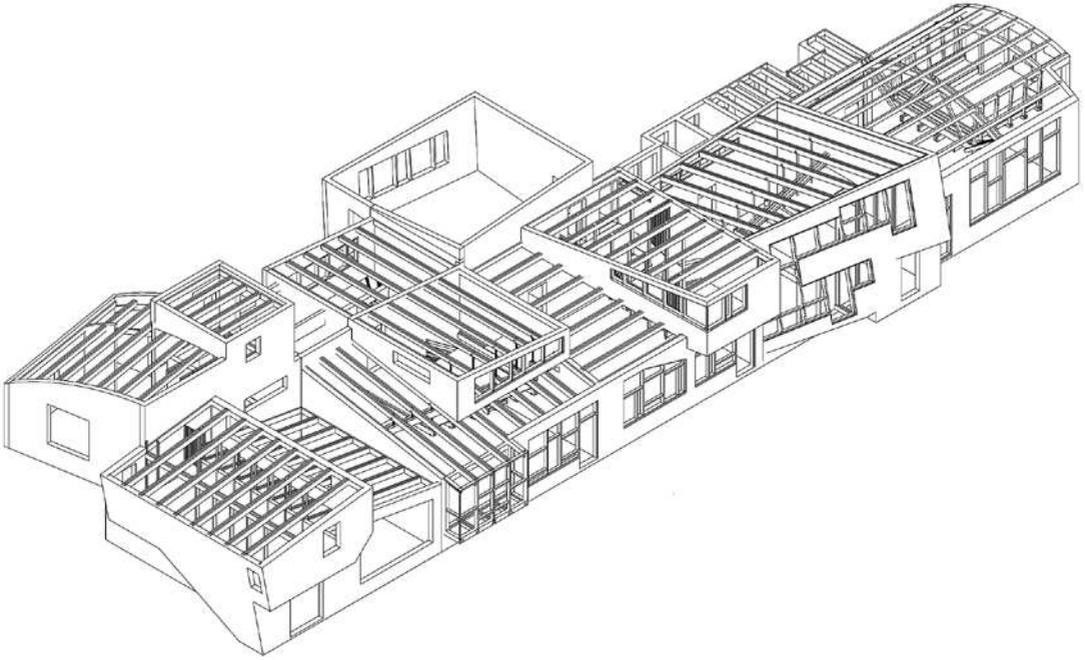
**14** Peter Hübner, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen (EGG).  
Seite 80: Wirbela-Brunnen (oben rechts), Klassenhäuser.  
Seite 81: Außen- und Innenansicht von Klassenhäusern.  
Bilder: Suhan Su





**15** Peter Hübner, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen (EGG).  
Seite 82: Klassenhäuser.  
Bild: Suhan Su  
Seite 83: Luftbild der EGG und ihrer Umgebung, von Osten gesehen (oben, Bild: Christian Schramm), und Plan der zentralen Achse ohne Klassenhäuser





16 Klassenhaus 6, Isometrie von Norden und Ansicht von Süden

Diese einzelnen Funktionseinheiten wurden jeweils eigenverantwortlich von elf Architekten unseres Büros individuell geplant und verantwortet. Es sollte bewusst keine Schule aus einem gestalterischen Guss entstehen, sondern wie bei einer gewachsenen Stadt ein vielschichtiges individuelles Erscheinungsbild, was auch die Namensgebung zeigt: nicht Mensa, sondern Wirtshaus, nicht Verwaltung, sondern Rathaus, nicht Aula, sondern Theater, und Bibliothek, Kapelle, Laboratorium, Atelier, Werkstättenhaus. Diese außergewöhnlich komplexe Schule mit ihrem ungewöhnlichen Entstehungsprozess ausführlich zu beschreiben würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Ich verweise deshalb auf das Buch *Kinder bauen ihre Schule*, in dem alle Beteiligten ausführlich zu Wort kommen und in dem die Strategie für die Errichtung einer solchen Schule trotz schmalem Budget und vielen Skeptikern nachvollziehbar dargestellt wird (Hübner 2005, S. 97–111).

Für unser Thema sind mehrere Dinge besonders wichtig: zum einen Vielfalt, Individualität, Akzeptanz, Identifikation, kurz: Wohlbehagen innerhalb des Schulkomplexes, was bereits mit den bisher vorgestellten zentralen Einrichtungen erreicht wird. Zum anderen liegt der Schlüssel für die Wirkung des gesamten Ensembles in den Klassenhäusern, die den Eindruck vieler Besucher, nicht in einer Schule zu sein, verstärkt hervorrufen. Vielfach wird geäußert, von außen habe man eher den Eindruck, man befinde sich in einer dänischen Feriensiedlung, und innen irgendwo in der Toskana.

Hinsichtlich der im Wettbewerb geforderten ökologischen Ausrichtung der Schule fanden wir, dass ein ökologisches Verständnis und Verhalten der Schülerinnen und Schüler als learning by doing nicht durch ein paar Feuchtbiotope würde erreicht werden können – immerhin sollte die EGG im Endausbau nahezu 1300 Schülerinnen und Schülern Raum bieten. Unsere Antwort war vielmehr, jede Klasse mit ihren 30 Schülerinnen und Schülern, einer Lehrerin und einem Lehrer als kleinste Einheit zu sehen und ihr ein eigenes Haus mit eigenem Eingang, Vorraum, Garderobe, WCs, Klassenraum, Galerie und privatem Garten zu geben. Und, was die wichtigste Identifikation bedeuten würde, auch selbst planen zu lassen. Wir haben also gleichsam die Klassengemeinschaft benutzt, die gemeinsam mit uns Architekten originär individuelle Klasseneinheiten (er) fand oder (er) sann! Die absolut überraschende Vielfalt der unterschiedlichen Lösungen trotz des gleichen Grundschemas von  $9 \times 14$  Metern ist das Resultat dieses gemeinschaftlichen Prozesses. Wer mit Laien und insbesondere mit Kindern Häuser entwerfen will, muss die Fähigkeit haben, zuzuhören und Träume Wirklichkeit werden zu lassen. Das unglaubliche Engagement, ja die Leidenschaft der Kinder, mit der sie sich auf diese Aufgabe der Entwicklung eines eigenen Hauses einlassen, bestätigt die vorher aufgestellten Thesen über den Partizipationsprozess.

Die Bilder zu diesem Abschnitt mögen besser als die Texte dieses Phänomen beschreiben, denn sie zeigen mit den vor Glück strahlenden Kinderaugen sowohl die Hingabe als auch den Stolz und das Erfolgserlebnis und damit auch die allen Pädagogen bekannten Vorteile eines auf ein reales Projekt bezogenen Unterrichts.

Die ähnliche Vorgehensweise bei der *Freien Waldorfschule Kirchheim/Teck* und der *Freien Waldorfschule Frankfurt* und die dort gemachten Erfahrungen werden in einem Beitrag von Olaf und Peter Hübner (in der vorliegenden Publikation, S.209) beschrieben.

## Literatur

- Alexander, Christopher (2000): Eine Muster-Sprache. Städte, Gebäude, Konstruktion. Wien: Loecker Erhard.
- Blundell Jones, Peter (2006): Peter Hübner – Building as a Social Process/Bauen als ein sozialer Prozess. Stuttgart/London: Edition Axel Menges.
- von Hentig, Hartmut (1993): Schule neu denken. München: Hanser [Neueste Ausgabe: Weinheim: Beltz, 2005].
- Hübner, Peter (2005): Kinder bauen ihre Schule/Children make their school. Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen. Stuttgart/London: Edition Axel Menges.
- Kükelhaus, Hugo (1974): Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln: Gaia.
- Walden, Rotraut (2002): Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Heidelberg: Asanger.
- Wilson, Frank R. (2000): Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret im Haus des Lebens und Lernens. Hohengehren: Schneider.