

Chorales Gestalten

—
theoretische Überlegungen

Chorales Gestalten

—

theoretische Überlegungen

24
Kapitel 1
Einleitung

31
Zweite Fragen
1.1.4

29
Weg zur Entwick-
lungsperspektive
1.1

32
Zweite Antworten
1.1.5

29
Ausgangslage
1.1.1

32
Sinn der Entwick-
lungsperspektive
1.2

30
Erste Fragen
1.1.2

32
Welche Perspektiven
nehmen wir ein?
1.2.1

30
Erste Antworten
1.1.3

33
Welchen Sinn wollen
wir finden?
1.2.2

34
Wie gehen wir vor?

1.2.3

39
Bezugspunkt

2.1.2

41
Einordnung

2.1.3

36
Kapitel 2
Entwicklung

42
Zugänge zu Entwicklung

2.2

38
Was es ist und was es nicht ist

2.1

45
Entwicklung bei Scharmer

2.2.1

38
Motiv

2.1.1

54
Entwicklung bei Laloux

2.2.2

65
Entwicklung bei
Rough

2.2.3

72
Entwicklung bei
Loevinger & Kegan

2.2.4

82
Zusammenfassung

2.3

82
Bedeutungsbildung /
„blinder Fleck“

2.3.1

83
Subjekt-Objekt-
Verhältnis

2.3.1

84
Umstülpung
in uns

2.3.2

85
Umstülpung
der Welt

2.3.4

86
Einbindende Kultur
(Gastgeber sein)

2.3.5

87
Gleichgewichtsstreben
(Bedürfnisse aufspüren)

2.3.6

88
Schalen, Linien & Spirale
(Demut entwickeln)

2.3.7

89**Fazit und
Ausblick**

2.4

100**Der wissenschaftliche
Diskurs**

3.1.2

103**Die zivilgesellschaftliche
Erkundung**

3.1.3

92**Kapitel 3
Schule****108****Fazit: Wie wir über
die Schule sprechen**

3.1.4

95**Schule im
Gespräch**

3.1

110**Schule aus evolutionärer
Perspektive**

3.2

95**Die politischen
„Selbstgespräche“**

3.1.1

110**Evolutionäres Verständnis
nach von Hentig**

3.2.1

113
**Evolutionäres Ver-
ständnis von Schule**

3.2.2

115
**Das Bildungssystem
(Schulträger/...)**

3.2.3

119
**Das System
einer Schule**

3.2.4

129
**Die Perspektive der
Lehrenden**

3.2.5

136
**Die Perspektive der
Lernenden**

3.2.6

147
Fazit Schule

3.3

150
Kapitel 4
Architektur

152
**Architektur
unverbunden/verbunden**

4.1

153
**Acht Millionen
Architekturschaffende**

4.1.1

165
**Was die Laien
loswerden müssen**

4.1.2

166
**Was Fachleute & Laien
gemeinsam haben**

4.1.3

167
Was nun?

4.1.4

168
**Architektur aus
evolut. Perspektive**

4.2

168
**Evolutionäres Verst.
nach Wilber**

4.2.0

171
**Auto-nonym
„Kunst im Schöpfer“**

4.2.1

174
**Nonym
„Kunst im Kunstwerk“**

4.2.2

178
**Ko-nonym
„Kunst im Betrachter“**

4.2.3

181
**Trans-nonym
Kunst ist verbunden**

4.2.4

187
**Entwicklung von
Schulraum**

4.3

187
**Robson, Lang, Seaborne
und Hertzberger**

4.3.0

189
Kreis als Punkt

4.3.1

193
**Kreise in
der Fläche**

4.3.2

195
**Vom Kreis
in die Linie**

4.3.3

198
**Entlang der
Linie**

4.3.4

201
**Von der Linie
zu Kreisen**

4.3.5

206
**Rückfall
in die Linie**

4.3.6

208
**Vom Kreis
zu Kreisfamilien**

4.3.7

212
**Von Kreisen
zur Kugel**

4.3.8

218
Im Feld

4.3.9

225
Fazit
Architektur
4.4

237
Die Schritte
5.1.2

239
Die Entwicklung
5.1.3

230
Kapitel 5
Prozess

244
Die Gegenwart
5.1.4

233
Entstehung
5.1

249
Was es ist
5.2

234
Die Vorgeschichte
5.1.1

249
Das strukt. Gerüst
der ideenwerkstatt
5.2.1

251
**Das „innere Gesicht“
der ideenwerkstatt**

5.2.2

255
**ideenwerkstatt
Ort, Zeit & Handlung**

5.2.3

256
**ideenwerkstatt als
Erzählung**

5.2.4

266
Bodenarbeit

5.2.5

267
**Was es auch
sein könnte**

5.3

267
Umstülpung

5.3.1

268
**Führung
umstülpen**

5.3.2

275
**Zeit
umstülpen**

5.2.3

280
**Entwerfen
umstülpen**

5.3.4

288
**Fazit
Prozess**

5.4

191

Kapitel 6
Fazit

297

**Mein Selbstverständnis
als Architekt**

6.5

294

**Ein breiter
Bogen**

6.1

294

Viele Berührungspunkte

6.2

300

Kapitel 7
Dokumentation

295

**Drei
Einschätzungen**

6.3

303

BSZ Traun

7.1

296

**Sieben
Hüllenbilder**

6.4

303

Steckbrief

7.1.1

**304
Eigenheiten**

7.1.2

**309
Lösung
im Raumprogramm**

7.1.7

**305
Ablauf
Zeitplan**

7.1.3

**311
ISS Steyr**

7.2

**306
Grundriss
im Bestand**

7.1.4

**311
Steckbrief**

7.2.1

**307
Lösung
im Lageplan**

7.1.5

**312
Eigenheiten**

7.2.2

**308
Mikroprojekte &
Szenarios**

7.1.6

**313
Ablauf
Zeitplan**

7.2.3

314
**Grundriss
im Bestand**

7.2.4

315
**Lösung
im Lageplan**

7.2.5

316
Entwurf

7.2.6

317
**Lösung
im Raumprogramm**

7.2.7

319
BCM Moosburg

7.3

319
Steckbrief

7.3.1

320
Eigenheiten

7.3.2

321
**Ablauf
Zeitplan**

7.3.3

322
**Grundriss
im Bestand**

7.3.4

323
**Lösung
im Lageplan**

7.3.5

324
**Mikroprojekte &
Szenarios**

7.3.6

325
**Lösung
im Raumprogramm**

7.3.7

327
BZD Donawitz

7.4

327
Steckbrief

7.4.1

328
Eigenheiten

7.4.2

329
**Ablauf
Zeitplan**

7.4.3

330
**Grundriss
im Bestand**

7.4.4

331
**Lösung
im Lageplan**

7.4.5

332
**Verteilung,
Gangideen & Skizzen**

7.4.6

333
**Lösung
im Raumprogramm**

7.4.7

335
BCV Vorchdorf

7.5

339
**Lösung
im Lageplan**

7.5.5

335
Steckbrief

7.5.1

340
**Gangideen &
Skizzen**

7.5.6

336
Eigenheiten

7.5.2

341
**Zuordnung Bauteile
& Organigramme**

7.5.7

337
**Ablauf
Zeitplan**

7.5.3

338
**Grundriss
im Bestand**

7.5.4

342
Kapitel 8
Umfrage

344
Allgemeines
8.1

344
Dokumentation &
Bewertung
8.1.1

345
Rücklauf
8.1.2

345
Die Fragen im
Einzelnen
8.2

345
Erläuterungen
zu Antworten 5 - 18
8.2.1

346
Aspekte der Bewertung
zu Fragen 5 - 18
8.2.2

347
Diskussion
zu Antworten 19 - 21
8.2.3

Kapitel 1

Einleitung

Am Bahnhof in Linz

„Die Häuser sind nie das Problem.
Es sind die Menschen.
Daher dachten wir uns:
Fangen wir eben bei den Menschen an.“

🔗 Gruber 2011, o.S.

Dieser Text ist aus meiner
Erinnerung verfasst,
Roland Gruber hat ihn
gegengelesen.

Ich kannte Roland Gruber schon aus meiner Wiener Zeit. Wir beiden gehören der Generation junger Architekturschaffender an, die sich in Wien um das Jahr 2000 in der Gründungsphase wechselseitig pushten – ich mit „querkraft“, er mit „nonconform“. Das erste Mal hatte ich ihn gemeinsam mit Leuten von „propeller Z“ und „Alles wird gut“ in einer Besprechung in unserem Büro erlebt, als wir über eine Gruppen-Proffessur an einer Universität in Providence südlich von Boston brüteten. Roland war das, was wir einen **schrägen Vogel** nennen. Wir lachten viel und unser Brainstorming war ergiebig. Diesmal – mehr als 10 Jahre später – saßen wir beide in einem Cafe am Linzer Bahnhof. Zwischen seinen Zugverbindungen, die ihn mittlerweile durch ganz Deutschland und Österreich trugen, war etwas Zeit.

Aus den Medien wusste ich von der Erfolgsgeschichte seines Büros „nonconform architektur vor ort“. Es beeindruckte mich, was sie mit ihrer „vor ort ideenwerkstatt“ bislang erreicht hatten. Es klang so verblüffend einfach: nonconform setzte sich mitten in ein Dorf, eröffnete für drei Tage im Pfarrsaal, im Gemeinderatssaal oder beim Dorfwirt ihr Architekturbüro und entwickelten mit allen, die vorbei kommen wollten, Lösungen für verzwickte, räumliche Probleme. „**Alle können mitreden und Ideen einbringen**“, so Gruber. Das Ganze wirkte frech, spritzig und eben „nonkonformistisch“. Schräg. „**Wie der Gruber**“, dachte ich mir.

Die Stadt Haag war vor rund eineinhalb Jahrzehnten eine kleine im Zentrum sterbende Stadt. Mittlerweile ist sie zu einer regionalen Attraktion geworden. nonconform hat dort ein spektakuläres Sommertheater entworfen, von dem Gruber sagt: „**Das Ganze ist eine soziale Idee**.“ Der Zufall wollte es, dass ich bei einer Vorstellung genau auf jenem, von Firmen und Personen gesponserten, Sitz saß, den nonconform beigesteuert hatte. „**Eine soziale Idee**“, ging mir durch den Kopf. An jenem Abend in diesem vitalen Städtchen Haag mit dem Theater und den vielen Gästen war es kaum vorstellbar, dass der Ortskern schon im Sterben gelegen war: Zwei Wirtschaftshäuser waren schon geschlossen gewesen. Ein weiteres öffnete nur mehr, wenn der Wirt Lust dazu hatte. Häuser waren leer gestanden und der Hauptplatz zeigte sich als Asphaltwüste für parkende Autos.

Consulting Jurybegründung: „Die Idee, das Konzept und die Planungsgrundlage des jungen Architektenteams nonconform erhielt den Jurypreis, weil die Jury von dem Engagement, dem Einsatz und der bereits mehrmals erfolgten Realisierung dieser Methode durch Architekten und Kommunikationsexperten überzeugt ist. Durch ihren sehr unkonventionellen Prozess der Auseinandersetzung der Bevölkerung mit ihrem/ihrem Ort/Stadt ergeben sich darüber hinaus jeweils Folgeaufträge: für die Bauwirtschaft in beträchtlicher Höhe. nonconform verstehen ihre Aufgabe: – Architektur – als eine ganzheitliche Gestaltung. Das Ergebnis sind gemeinsam mit der Bevölkerung entwickelte: Architektur-, Neubau-, Sanierungs- oder auch Gemeinde-Lebenskonzepte. Mit ihrem innovativen Ansatz der Stadtplanung geben nonconform vielen Gemeinden die Chance, ihre Einwohnerzahl zu halten bzw. bestenfalls zu steigern und zugleich die Lebensqualität und das Miteinander zu fördern.“ (↓ Staatspreis Consulting Broschüre 2008, o.S.)

Mit ihrer Entwurfs- und Planungsmethode „vor ort ideenwerkstatt“ konnte nonconform schon 2008 nach ein paar Projekten den Jurypreis des Staatspreises für Consulting gewinnen (vgl. [Staatspreis Consulting Broschüre 2008, o.S.](#)). Und ein Jahr nach unserem Treffen am Bahnhof sollten Roland Gruber, Caren Ohrhallinger und Peter Nageler von der Tageszeitung Die Presse zum „Österreicher des Jahres“ gewählt werden. Mich interessierte ihre Methode. **„Wie macht ihr das? Was macht ihr eigentlich?“**, fragte ich. Ich wollte was von Roland Gruber, ich war ungeduldig.

Österreicher des Jahres: „Kreativität, Gesprächskultur und Spaß.“

Ansätze für gesellschaftlichen Fortschritt. [...] Von den Lesern der ‚Presse‘ und einer Fachjury waren als die auch in dieser gesellschaftsrelevanten Hinsicht vorbildlichen Gewinner die drei Architekten Roland Gruber, Caren Ohrhallinger und Peter Nageler ausgewählt worden: Ihr Büro Nonconform erhielt für seinen zeitgemäßen Architekturbegriff die Auszeichnung. Schließlich sind Partizipation und Kommunikation aktuell bedeutsame Themen in der Architektur, der Planung und der Stadtentwicklung. Bauherren, Planer und Entscheidungsträger wissen, dass die gesteuerte Kommunikation die Planungs- und Umsetzungsprozesse viel leichter macht, als Einwände, Meinungen und Befindlichkeit ungelenkt an das jeweilige Projekt branden zu lassen. Doch allzu häufig zerfeddern und verhaken sich die Partizipationsprozesse. [...] Das gegenseitige Zuhören, partizipative Planung und Abstimmung auf die Bedürfnisse der Menschen, die die Architektur einmal bewohnen werden, tragen nicht nur zu dem eingangs beschworenen ‚Fortschritt durch Kreativität‘ bei, sondern zeitigen noch einen weiteren Nebeneffekt, auf den Ohrhallinger und ihre Kollegen ausdrücklich hinwiesen: ‚Diese Art des Arbeitens mit den Betroffenen macht auch einfach mehr Spaß.‘ ([Die Presse 2008, o.S.](#))

Er beschrieb die Geschehnisse der Reihe nach. Er hat das schon hunderte Male erzählt, das spürte ich – wie seine Begeisterung: Informationen sammeln, im Ort herausfinden, wer wie wichtig ist, Kommunikationsstrategie entwickeln, die Öffentlichkeit informieren, die Aktion ankündigen, hinfahren, Ideenbüro aufbauen, Häuser mit Ideenbänder einwickeln, Ideen sammeln, mit den Leuten reden, ihnen zuhören, den Ort begehen, Stammtischrunden durchführen, World Cafe veranstalten, Ideen clustern und verdichten, aus Ideen Konzepte entwickeln, Rückkopplungen durchführen, wie die Verrückten reinbuttern, Nachtschichten einlegen, Spaß haben, feiern, Vorschläge abschließend präsentieren, Stimmungsbilder zu den Alternativen einholen, Feedbackrunden moderieren, das Ergebnis festhalten, abbauen, ausschlafen, ein Protokoll anfertigen, nachbesprechen ... und vielleicht auch mal etwas bauen.

„Und worauf bezieht ihr euch?“ legte ich mit der zweiten Frage nach. Ich wollte wissen, welche Theorie dahinterstand und auf welche Leute sie sich beriefen. So etwas erfindet man doch nicht einfach aus dem Nichts. Roland Gruber:

„Wir haben das aus der Notwendigkeit heraus schrittweise selbst entwickelt, weil wir mit den Planungsvorgaben, auf Basis derer wir entwerfen sollten, ständig unzufrieden waren. Diese sind meist viel zu schwammig formuliert und die Auftraggeber wissen oft gar nicht, was sie genau wollen. Das ist ja in einem Dorf bei einer öffentlichen Aufgabe in der Tat ziemlich schwierig – weil schnell komplex mit vielen Geschichten und G’schichtln, die hier Bedeutung kriegen können. Irgendwann haben wir gemeint, dann werden wir ihnen eben dabei helfen, die Aufgabe zu formulieren. Ich habe ein paar Methoden, die ich aus dem Kulturmanagement kannte, auf diese Situation hin umgebaut. Das ist gut gelungen von Anfang an. Der Witz ist, dass du auf die Leute zugehen musst; dass du dich auf sie einlassen musst. Mit der Zeit entwickelst du ein Gefühl dafür, wer was warum im Ort zu sagen hat. Du lässt die Leute reden und spitzt die Ohren. So verstehst du den Ort recht schnell. Das unterstützt dich dementsprechend, wenn du mit den Menschen Lösungen entwickeln willst – weil: Die Häuser sind nie das

Problem. Es sind die Menschen. Daher dachten wir uns: Fangen wir eben bei den Menschen an.“

„**Ich habe es geahnt. Wie im Schulbau.**“ Gruber spitzte die Ohren. Auch mir war nach kurzer Zeit klar: Nicht der Schulbau ist das Problem, sondern die Menschen, die ihn nach wie vor so bauen, wie er schon immer so gebaut wurde. Genau deswegen habe ich mich mit Roland Gruber damals am Bahnhof getroffen.

„**Der Schulbau**“, erzählte ich ihm, „**der Schulbau ist ein großes Thema geworden. Mittlerweile sind zwei Drittel der österreichischen Schulbauten zu sanieren, umzubauen, zu verkleinern oder zu erweitern. Und wir haben immerhin über Tausende Schulgebäude in Österreich. Und darin lehren und lernen Menschen.**“

Gruber war sofort klar: „**Und die sind angefressen. Schulbau heißt immer: Nachher Problemchen betreuen, oder?**“ Genau das war immer wieder zu hören. Sowohl in Gesprächen mit Architekturbüros als auch mit Leuten aus den Schulen. Schulbauprojekte schienen häufig mehr als eine Seite unglücklich zu machen – wie kann das sein? Ich beschrieb Gruber, was sich damals für mich herauskristallisierte: „**Direktionen oder Bürgermeister erkämpfen sich nach Jahren endlich ein Projekt, das nicht nur zugesagt, sondern auch mit konkreten Budgets ausgestattet ist. Alle freuen sich. Aber was passiert dann?**“

„**Dann beginnt eine undurchsichtige Zeit. Wenige, wenn überhaupt, wissen, was geplant wird, wann gebaut wird, und so weiter. Die Direktionen sind punktuell in Planungsgespräche eingebunden. In ihren Schulen berichten sie, was sie glauben verstanden zu haben von den tischgroßen technischen Plänen.**“

Roland grinste.

„**Zum Schluss sind viele Leute unzufrieden, ärgern sich über unpraktische Details oder verstehen die Architektur generell nicht. Und sie sind nicht die einzigen: Die Schulerhalter sind verärgert über die unzufriedenen Leute in den Schulen. Und schließlich sind auch Architekturbüros unglücklich. Da wollen schon einige mit den Leuten reden, dürfen aber nicht.**“

Ich hatte das Wesentliche gesagt. „**Zum Schluss bleibt statt Freude Frust und Ärger.**“ Roland Gruber war fasziniert von so viel „menschlichen“ Problemen: „**Da ist was zu tun.**“ Der Pool von Tausenden Gebäuden interessierte ihn natürlich auch. Er begann zu kalkulieren. Ich musste lachen. Er breitete vor sich sofort ein Geschäftsfeld für bessere Kommunikation aus. Meinen Vorschlag machte ich, obwohl er schon akzeptiert war: „**Versuchen wir gemeinsam eine ‚vor ort ideenwerkstatt‘ in einer Schule.**“ Für Roland Gruber war das beschlossene Sache: „**Das machen wir – wir bringen das Format ein und du die Schulbauexpertise.**“

1.1 Weg zur Entwicklungsperspektive

„Das 21. Jahrhundert ist erst 15 Jahre alt, die restlichen 85 Jahre liegen noch vor uns. Es gibt viele Möglichkeiten, die Welt zu verbessern, ein Umdenken zu bewirken: auf Familienebene, Gemeindeebene, nationaler Ebene sowie internationaler, globaler Ebene. Ich denke, dass wir dies hauptsächlich durch Bildung erreichen können.“

□ Dalai Lama 2015, 39

1.1.1 Ausgangslage

Der Bildungsbereich ist zurzeit unter starkem Druck, von mehreren Seiten. Die OECD-Länder haben mit der Einführung von internationalen Tests wie PISA einen Wettlauf um Zahlen losgetreten, der hinter parteipolitischen, medialen und zivilgesellschaftlichen Aufregungen vor allem die Entwicklung von Schulen behindert. Der zentrale Begriff „Leistung“ erhöht den allgemeinen Stresspegel, hemmt tiefergehende Reflexion und lähmt natürliche Prozesse an der Basis. Auch der Schulbau ist davon betroffen. Einerseits inhaltlich, weil der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen bereits beginnt, Eingang in die Programmierung von Ausschreibungen zu finden. Andererseits prozessual, weil in den Schulen die allgemeine Erwartungshaltung der von Planung betroffenen Laien davon ausgeht, im Minimum ausreichend informiert wenn nicht gar mit Wünschen und Ansprüchen berücksichtigt zu werden. Dazu geraten Gemeinden als Schulerhalter zunehmend unter Druck eines regionalen Standortwettbewerbs und stellen daher von sich aus Forderungen nach mehr Passung der Planung auf. Schulbauplanung findet im Schulbaubereich eine Aufgabenstellung vor, die ...

- sich inhaltlich im Wandel befindet (lernzentrierte Pädagogik)
- unter hohem politischem Druck leidet (Ganztagsdebatte, Gesamtschuldebatte)
- von Wünschen, Sorgen und Ansprüchen betroffen ist (speziell im Umbaubereich)
- sich einer Klientel gegenüber sieht, die Information, Mitsprache und Teilhabe einfordert

Schulbauplanung kann also nicht so weitergehen wie bisher. Inhaltlich-programmatische Veränderungen werden von den Planenden wohl rasch absorbiert werden. Hinsichtlich eines Wandels im Selbstverständnis des Entwerfens und Planens verhält sich die Lage gänzlich anders. Die Diskussionen drehen sich im Bereich der Budgethoheit – Politik, Verwaltung – und im Bereich der Gestaltungshoheit – Architektur, Planung – um die Zähmung partizipativer Ansprüche und um ihre Einordnung auf klar abgesteckte Prozessstrecken. Weder soll Partizipation der Politik in die Quere kommen, wenn es darum geht, die generellen Projektentscheidungen zu treffen, noch darf sie die Architektur in ihrem gestalterischen Anspruch irritieren. Partizipation muss also versuchen, den Raum zu besetzen, der sich zwischen Politik und Architektur und ihren jeweiligen Akteurinnen und Akteuren aufspannt.

→ Im Austausch, 418

→ Eigenleben, 238ff.

→ Im Austausch, 446ff.

An dieser Stelle sind die teilhabenden Personen aufgerufen, die „Bestellgenauigkeit“ für die Planung zu erhöhen. Damit – so sind sich alle einig – kann nicht nur der neuen Pädagogik entsprochen werden, sondern – hier sind sich nicht mehr alle einig – vor allem auch gespart werden. Der historische „Zufall“ will es nämlich, dass der pädagogische Paradigmenwechsel mit wirtschaftlichen Krisen einhergeht, sodass der öffentlichen Hand ihre Handlungsspielräume

abhandenkommen. Das Sparen im Schulbaubereich zeigt sich in Standortfusionierungswellen und in der Aktivierung sämtlicher vorhandener Flächen für das Lernen. Schule verstrickt sich so in Widersprüche zwischen Zentralisierung und Individualisierung, zwischen Standardisierung und Personalisierung. Es fragt sich, ob ohne diesen ökonomischen Druck die „pädagogische Qualifizierung“ der Erschließungsflächen auch so zügig voranschreiten würde. Was bleibt? Mutiert unter den Vorzeichen wirtschaftlicher Nöte und im Hinblick auf die Sicherung von Hoheitsgebieten Partizipation zu einem Feigenblatt?

→ Eigenleben, 9ff.

- Mitsprache lässt sich politisch gut „verkaufen“
- Mitsprache hat Daten zu liefern für alteingesessene Verfahrensroutinen
- Mitsprache hat die Aufgabe, neue Bedürfnisse bei weniger Fläche selbst zu formulieren

Diese Spannung unterschiedlicher Interessen führt in der Praxis auch zu langwierigen Verfahrensabläufen, zahlreichen und mitunter mühsamen Sitzungen sowie unbefriedigenden Kompromissen, mit denen niemand wirklich glücklich ist, aber an die sich alle halten müssen.

1.1.2. erste Fragen

Welche Alternativen gibt es? Wie können wir aus dieser Zwickmühle von knappen Budgets für Schulbauprojekte, geheimen Ängsten von Mächtigen und politischer Instrumentalisierung von Mitbestimmung entkommen? Welche Prozessqualität müssen wir im Auge haben? Können wir überhaupt durch veränderte Prozesse Sorgen um Machterhalt, Mangel an Finanzen und Anspruch auf Mitsprache abholen und zufrieden stellen? Wollen wir das?

1.1.3 erste Antworten

Meine Arbeit an diesem Thema habe ich in dem Glauben begonnen, dass eine höhere Qualität von Schulbau beziehungsweise von Schularchitektur eine Antwort auf diese Fragen ist. Es müsse gelingen, von der Seite der Architekturschaffenden mit detaillierterem Wissen zu den Auswirkungen der aktuellen Veränderungen im Bildungsbereich auf die Raumprogramme punktgenauere Architektur zu entwickeln. Weiters müsse es gelingen, bei der Auswahl der Architekturbüros noch konsequenter auf Qualität zu setzen, um die Wahrscheinlichkeit für Projekte, die aus sich heraus den Ansprüchen der Leute und des Wandels nicht gerecht werden, zu minimieren.

Nach dem Studium der Schulbaugeschichte wurde mir klar, dass die Antwort nicht in „besserer“ Architektur liegt: Bei den Schulbauten aus den Epochen der Moderne und der Postmoderne fällt auf, dass die Weiterentwicklung inhaltlich-struktureller Schulbaugedanken während der letzten 250 Jahre am wenigsten stark ausgeprägt war. Stillstand im Thema durch Selbstbeschäftigung mit Architektur, so könnte die Kurzformel lauten.

🔗 Chorales Gestalten, 198ff.; 206f.

Neben der Irritation durch die Beschäftigung mit der Schulbaugeschichte kam auch die Irritation durch die Wahrnehmung niedriger Akzeptanz von zeitgenössischer Architektur hinzu. Wenn wir hier von „guter Architektur“ sprechen, meinen wir das, was innerhalb der Architekturbranche als unausgesprochener gemeinsamer Nenner – bei aller Vielfalt – gilt. Damit meinen wir also nicht das, was für die Laien, auch für jene in den Schulen, „gute Architektur“ ist. Die vielen Besuche in Schulen ließen mich hellhörig werden. Tonspuren In zwei von drei Schulen – so mein Eindruck – überwiegt die Kritik an der Architektur.

🔗 Chorales Gestalten, 153ff.
↓ Tonspuren

Ich verlegte meine Suche auf die Prozesse der Schulraumproduktion. Wenn die Antwort nicht in der Sache selbst zu finden sei, dann wohl in den Verfahren. Auch die Beziehung zwischen Architekturschaffenden und jenen, die sie nutzen, könnte – damit inbegriffen – thematisiert und gar positiv verändert werden.

→ Im Austausch,
338ff.; 360ff.

Im letzten Jahrzehnt hat sich mit der Montag Stiftung in Bonn eine außeruniversitäre Einrichtung dieses Themas angenommen, was erstaunte. Zwar sind profunde Leute an Universitäten sehr wohl mit Schulbau beschäftigt – Hofmann in Berlin, Kühn in Wien, Lederer in Stuttgart, Hertzberger in Amsterdam – doch bedurfte es privater Gelder, um in der Frage partizipativer Prozesse ein Standardwerk (□ Montag Stiftungen 2011) für die Anwendung vorgelegt zu bekommen. Einzig Hofmann (□ 2014) hat hier eine ernsthafte Alternative vorgelegt, in der sie Atmosphäre als sprachliches Medium für den Austausch von Laien und Profis untersuchte und – besonders wertvoll – aus ihrer praktischen Arbeit heraus reflektierte.

Im Jahr 2011 habe ich meine Kooperation mit dem Architekturbüro nonconform gestartet, in der Absicht, meine theoretische Auseinandersetzung durch eigene Erfahrungen zu untermauern. nonconform hatte sich – wie erwähnt – schon einen Namen mit der Ideenwerkstatt gemacht. Seit damals haben wir bis Anfang Jänner 2016 elf Projekte gemeinsam abgewickelt. Die ersten fünf größeren davon sind im Rahmen dieser Arbeit dokumentiert. Sie bilden das Ausgangsmaterial für diese Arbeit. Gemeinsam haben wir in den ersten Ideenwerkstätten gewiss Fehler gemacht – und daher viel gelernt. Schnell wurde mir aber klar, dass unser Gelingen nicht nur von den eingesetzten Methoden abhängig war. Ich selbst habe gewissermaßen ohne Methodenwissen die ersten beiden Projekte bestritten. Im Zuge meiner Erfahrungen begann ich zwei weitere Faktoren für das Gelingen zu identifizieren.

↳ Chorales Gestalten, 26ff.

↳ Chorales Gestalten,
300ff.

- Einerseits waren die Rahmenbedingungen des Auftrags entscheidend, also die Frage der Klarheit der Motive und jene des Arbeitsauftrags.
- Zweitens die Aussicht auf Kontinuität in der weiteren Bearbeitung des Projektes nach dem Ende der Ideenwerkstatt. Die Frage also, ob das aufgebaute Vertrauensverhältnis und entsprechende Erwartungshaltungen eine Fortführung oder einen Bruch erfahren.
- Und drittens die Bedeutung der Person und – vorerst – ihrer „Befindlichkeiten“ im Team der Ideenwerkstatt, und damit verknüpft das Thema der Stimmung sowohl innerhalb des Teams als auch für die Schule(n).

Die beiden ersten Punkte können nicht von uns alleine entschieden werden. Ihre ausführliche Erörterung wäre ein lohnendes weiteres Forschungsgebiet, zu dem ich einiges an Material gesammelt habe. Dennoch ist das Thema etabliert (↓ Haselsteiner et. al 2010; ↓ Spiel et. al 2010; □ Montag Stiftungen 2011; □ Hoffmann 2014). Ich habe mich dem dritten Punkt zugewandt. Dies auch vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen als Universitätslehrender. Seit Jahren beobachte ich in der Entwurfsbetreuung, wie hilfreich im richtigen Moment – unter Wahrung von Respekt und dem Prinzip der Freiwilligkeit – außer-fachliche Ratschläge sein können. Es gibt immer wieder Momente, in denen die entwerfende Person in ihrer Art zu denken und die Welt zu erfassen ein größeres Hindernis darstellt, als mangelndes fachliches Wissen.

1.1.4 zweite Fragen

Wenn so vieles von der Person, ihrer Art, die Welt zu sehen, ihrer generellen „Eigenart“ und ihrer Stimmungen abhängig ist, warum wird das so selten thematisiert? Welche Rolle spielt das Weltbild beziehungsweise die Art die Welt zu erfassen? Wie kann dieses „subjektive Thema“ beforscht werden? Ist meine Innensicht eine für die Forschung relevante „Aussage“? In

welcher Form hat mein „Ich“ etwas mit meiner Architektur zu tun? Und in welcher Form hat mein „Ich“ etwas mit dem Gelingen der Arbeit im Rahmen der Ideenwerkstatt zu tun?

1.1.5 zweite Antworten

↓ Schulen bilden, Dank

An dieser Stelle beginnt die eigentliche Forschungsarbeit zu diesem Buch: „Ich“. Mit dem noch sehr ungelentken Programm „Haltung vor Methode“ begann ich zu recherchieren. Ich wurde auf die Literatur von Otto Scharmer aufmerksam (gemacht). Neben der Ausbildung zum „Schulbauberater“ bei den Montag Stiftungen war vor allem ein Training bei Jim Rough ein weiterer Wendepunkt. Erstmals konnte ich Wissen und Erfahrung in ein kohärentes Ganzes mit Sinn integrieren. Rough gab mir eine erste Vorstellung von Führung in einer Moderationshaltung, die sich in den Dienst stellt. An jenem Wochenende konnte ich die Verbindung von Ego und Beruf als unmittelbare Auswirkung nachvollziehen.

Mit den Erfahrungen aus diesem Workshop und der Lektüre von Scharmers U-Theorie begann ich die Hintergrundfolie meines Dissertationsthemas zu erfassen: Entwicklung. Der weitere Weg über Laloux, Loevinger, Cook-Greuter, Kegan und Wilber entfaltet sich im Lesen der Kapitel 2 bis 4.

„Man könnte auch sagen,
dass der innere Raum,
den ein Mensch zur Verfügung hat,
größer wird.“

↳ Binder 2014, 48

1.2 Sinn der Entwicklungsperspektive

„Wissenschaftliche Verfahren sind darauf gerichtet,
die Produktion von Wissen in sicheres Wissen zu verwandeln.
Doch alles wissenschaftliche Wissen ist nur vorläufig.
Es wird durch anderes, besseres Wissen ersetzt.
In der Gesellschaft herrscht oft die Angst vor Ungewissheit.
Deswegen wird von der Wissenschaft erwartet,
möglichst präzise Vorhersagen zu machen, [...]“

↳ Novotny 2016, o.S.

1.2.1 Welche Perspektive nehmen wir ein?

Wir werden aufbauend auf entwicklungsbezogene Einsichten aus den Kapiteln 2 (Entwicklung), 3 (Schule), und 4 (Architektur) im Kapitel 5 (Prozess) die eigene Arbeit im Rahmen der Ideenwerkstatt reflektieren. Wir betrachten unsere Arbeitsweise als Genesis (1), als äußeres Gerüst (2), als inneres Gesicht (3), als Einheit von Ort, Zeit und Handlung (4) sowie als Erzählung (5). In den anschließenden Kapiteln 7 und 8 werden vier weitere Perspektiven eingenommen. Die Dokumentation der Projekte „protokolliert“ im Überblick das äußere Geschehen (6). Darin eingebettet habe ich jeweils eine persönliche Einschätzung des Projektes vorgenommen – die versucht, das innere Geschehen (7) zu erfassen. Abschließend legen wir noch eine

Umfrage vor, die wir an den Schulen der fünf Projekte durchgeführt haben. Diese ist von uns im quantitativen (8) und im qualitativen (9) Abschnitt knapp kommentiert. Die darüber noch hinausreichenden Blickwinkel sind in den vier weiteren Büchern zu finden: In Eigenleben habe ich im Kapitel 5 „Jenseits der Autorenschaft – kollektives Wirken“ Teile meines Tagebuchs veröffentlicht, die auch direkt mit den Projekten in Zusammenhang stehen (10). Im Buch „Im Austausch“ sind ein Teil der Gespräche, Interviews und Briefwechsel mit Menschen aus den Schulen (11), mit Menschen aus dem Bereich der Auftraggeber (12), mit externen Beobachtenden (13), mit dem Team als Ganzes (14) und mit den Leuten von nonconform (15) wiedergegeben und kommentiert. Im Buch „Bildwelten“ nähern wir uns den Standorten mit „Fundstücken“ aus den Atmosphären vor Ort, die fotografisch der Realität (16) entnommen und in den meisten Fällen mit einem Gedankengang (17) entweder gestärkt oder konterkariert wurden. Und zu guter Letzt konnten in einer dieser fünf Schulen auch Tonaufnahmen gemacht werden, die uns im Buch „Tonspuren“ eine bedeutende sinnliche Realität (18) vor Ohren führen.

→ Eigenleben, 238ff.; 254ff.

→ Im Austausch, 446ff.; 458ff.; 510ff.; 528ff.; 546ff.; 594ff.; 670ff.

↳ Bildwelten

↓ Tonspuren

1.2.2 Welchen Sinn wollen wir finden?

„der entwurf [...] eröffnet nicht nur neue wirklichkeiten, sondern auch neue einsichten“

□ Aicher 1991, 196

„Die entwurfliche Praxis hingegen schafft Erkenntnis in einer Weise, die jeder Theorie weit voraus ist.“

□ Gänshirt 2011, 222

Somit ergeben sich 18 verschiedene Blickwinkel, die in dieser Arbeit auf die ideenwerkstatt eingenommen beziehungsweise zur Verfügung gestellt wurden. Die vollständige Durchdringung dieses dichten Gewebes an „Daten“ haben wir nicht vorgenommen. Bewusst wurde gewertet und ein ausgewählter Zugang in diesem Buch genauer betrachtet. Das Motiv dieser Vorgangsweise liegt in der Sinn-Orientierung hinsichtlich des Ergebnisses. Es war mir kein Anliegen, eine „objektive“ Überprüfung der ideenwerkstatt vorzunehmen. Vielmehr bin ich meiner Arbeitsweise als Architekt treu geblieben. Beim Entwerfen gebe ich Antworten und dazu treffe ich Entscheidungen. Leiten lasse ich mich dabei vom Sinn beziehungsweise einer sinnhaften und sinnstiftenden Vorstellung des „Ganzen“. Der Philosoph Charles Taylor (zit.n. □ Blundell et.al. 2005, 40) nennt das: „making best sense“.

Hierin spiegelt sich der Dreischritt der ideenwerkstatt: Suchen – Werten – Finden. Vgl.

↳ Chorales Gestalten, 254

↳ Chorales Gestalten, 280ff.

Wir reflektieren im Büro unsere Arbeit durch Gespräche informeller oder strukturierter Natur auf ihre Tauglichkeit. Diese „Überprüfung“ findet also im Berufsleben selbst statt. Dort, in der Praxis, macht sie auch Sinn. Im Rückblick werden wir ein historisch „abgesichertes“ Buch schreiben können, doch dazu ist es noch zu früh. Wofür in der Praxis selten bis gar nicht Zeit bleibt, ist, einen größeren Kontext in Bezug auf unsere Tätigkeit aufzuspannen. Das soll ein Sinn dieser Arbeit sein.

Die inhaltliche Ausrichtung dieser Sinnentfaltung soll einen Impuls darstellen, der in der Architektur die Sichtweisen weiten könnte, entwicklungsbezogenes Einordnen hereinnimmt und das Niveau der Reflexion in der Praxis erhöht. Der Ort nämlich, an dem Architektur entschieden wird, ist vor Ort – ist in den Büros und/oder dort, wo Menschen mit Architektur in Berührung kommen und entscheiden, ob sie in ihr Gast sein wollen beziehungsweise können.

1.2.3 Wie gehen wir vor?

„Wir lassen uns nicht mehr von einer Betrachtungsweise gefangen nehmen, die auf die Welt schaut, wie sie ist, sondern ersetzen diese durch Erkundungen, die auf Wertvorstellungen beruhen, wie sie sein könnte.“

↓ Gergen 2014, 1

Wir haben uns für dieses Unterfangen das „Objekt“ der Untersuchung nicht so klein und exakt definiert wie möglich zurechtgerichtet, um dann Aussagen gut und abgesichert zu treffen, die wiederholbar und damit überprüfbar sind. Keine Ideenwerkstatt gleicht der anderen. Jedes Projekt hat uns bei aller Erfahrung, die ohnehin nur wir mitbringen können, immer wieder überrascht und vor neue Herausforderungen gestellt. Ich kann – oder wir, das Team von non-conform, können – keinen Blick von außen anstellen und andere können umgekehrt keinen Blickwinkel von innen her einnehmen. In diesem Sinn stehen sich zwei Welten gegenüber. Diese Arbeit will aus der (m)einen Welt etwas in die andere geben. Ich meine, dass dem Feld, der Zeit, dem Ganzen am besten gedient ist, wenn ich diese unsere Arbeit zum Anlass nehme ...

sie erstens multiperspektivisch und multimethodisch vorzustellen, sie zweitens in entwicklungsbezogener Sicht exemplarisch zu vertiefen und sie drittens vor dem Hintergrund synoptischer Tafeln zu kontextualisieren.

↓ Tafel 2/1
↓ Tafel 2/2
↓ Tafel 2/3
↓ Tafel 2/4
↓ Tafel 3/0
↓ Tafel 4/0
↓ Tafel 5/0

Diese Arbeit zeigt aber noch weitere Forschungswege auf. Sie ist ein „offenes Kunstwerk“ im Sinn Umberto Ecos (1962/1973) – also auch ein postmodernes Werk, in dem Ken Wilder (1997/1999, 172) den Ort der Kunst im Betrachter sehen würde. Das ist auch der Grund, warum in dieser Arbeit verschiedene Artefakte als Träger verschiedener Erkenntniswege ein Ganzes ausmachen. Jean Gebser, der polnische Philosoph, der 1949 und 1953 sein Werk „Ursprung und Gegenwart“ vorerst in zwei Bänden vorgelegt hat, änderte sein Konzept auf vier Bände in der zweiten Auflage 1966. In der mir vorliegenden vierbändigen Ausgabe aus dem Jahr 1986 (1949/1999, Buchrücken, Hervorhebungen von mir) findet sich am Buchrücken jener Text, in dem es um den Kommentarband 4 der Gesamtausgabe geht. Dieser ist gewissermaßen den anderen Bänden „zugeordnet“. Dieser Text scheint wie eigens für meine Arbeit verfasst worden zu sein:

„Dieser Band ist kein Kommentarband im üblichen Sinne. Er ist Ausdruck der besonderen aperspektivischen Darstellungsweise Jean Gebsters. Gleichzeitig mit dem Haupttext gibt hier Jean Gebser dem Leser Ausblicke auf weitere im Text selber nicht ausgeführte Zusammenhänge. Dadurch entsteht eine viel intensivere Beziehungsfülle, als es bei einem diskursiv gradlinig voranschreitenden Text der Fall ist. Der Leser folgt nicht bloß dem Haupttext, es wird ihm ermöglicht, Querverbindungen herzustellen, und ihm die Freiheit gegeben, auf Grund der Anregungen und der aufgeführten Literatur selbständig weiterzuarbeiten. In den Werken Jean Gebsters wird Wesentliches oft beiläufig, scheinbar am Rand geäußert. Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß gerade in den Anmerkungen zu seinem Hauptwerk eine reiche Quelle schöpferischer Gedanken gefunden werden kann. Als Jean Gebser einmal über den Kommentarband befragt wurde, sagte er lächelnd: ‚Er ist der wichtigste Band‘.“

Auch wenn ich das Buch „Schulen bilden“ fertiggestellt habe, beginnt nun unsere Arbeit.

Kapitel 2



Entwicklung

2.1. Was es ist und was es nicht ist

2.1.1 Motiv

„What if we are living longer to find,
in ghandis words, a way out of hell?
If any of this big idea is true, than ...:
I want to say to any of you,
who spend your lives in whatever way you do
supporting the development of people,
that there may be no more important work to do. “

→ Eigenleben, 22ff.
→ Im Austausch, 20ff.
↘ Bildwelten, 36ff.

© Kegan 2013, o.S.

Warum Entwicklung?

Das Arbeiten mit Menschen in einer offenen Situation wie jener der Ideenwerkstatt hat eine hohe Wahrscheinlichkeit für **Unvorhergesehenes**. Mein architektonisches Wirken im direkten Zusammentreffen mit Menschen hält in diesem Kontext jenseits der fachlichen relevanten Dimensionen von Gestaltung, Technik, Ökonomie und Recht auch andere Herausforderungen bereit. Es stehen Fragen der feinen Wahrnehmung von sozialem Geschehen, der verständnisvollen Vermittlung zwischen der Welt der Laien und jener der Fachleute und des moderierenden Gestaltens von Prozessen im Raum. Und damit sind im Allgemeinen Einfühlungsvermögen und Führungskompetenz gefordert. Das alles betrifft nicht nur mein architekturrelevantes und partizipationsbezogenes Wissen, sondern eben auch persönliche Gestimmtheiten emotionaler, psychischer, kultureller und weltanschaulicher Natur. Kurz: Ich bin in meiner ganzen Persönlichkeit gefordert – und damit auch betroffen.

Das alles hat mich über Fragen der Architektur und der Prozesse zu jenen über meine Person geführt, oder anders: Es hat mich zur Auseinandersetzung mit **weichen Faktoren, sozialen Themen und inneren Anteilen** im Rahmen meiner Berufsausübung veranlasst. Nach einigem Suchen in pädagogischer, psychologischer, sozialer und wirtschaftswissenschaftlicher Literatur, wurde ich fündig. Das, was ich suchte, war „Entwicklung“. Die Idee der Einbettung psychologischer und mentaler Prozesse in einen **„größeren Strom“** gab meiner Auseinandersetzung Rahmung, Orientierung und Halt. Meinem Handeln in konkreten Situationen kann ich so **höheren Sinn** verleihen beziehungsweise abgewinnen. Zusätzlich kann ich in der Beschäftigung mit Entwicklung zwischen **persönlichen und beruflichen** Implikationen und zwischen **inneren und äußeren** Geschehnissen reichhaltig Verbindungen herstellen.

Der Entwicklungspsychologe Robert Kegan meinte 2013 in einer Rede vor der Royal Society of Arts in London, dass die Arbeit an Entwicklung wahrscheinlich die wichtigste menschliche Tätigkeit sei. Menschen seien diejenigen Lebewesen, die als einzige nicht nach ihrer biologischen Reproduktionsphase sterben (müssen). Für Kegan sei damit das Potential verknüpft, sich zu höherer Reife als biologisch nötig zu entwickeln. Das könne der **höhere, auch kollektive Sinn** in unserem Streben nach einem langen Leben jenseits technokratischer Phantasien der Naturbeherrschung und egozentrierter Verdrängung von Todesangst sein. Wir könnten uns in immer größerer Zahl in unserem Bewusstsein immer weiter entwickeln. Das würde uns erlauben, bald größere Kontexte zu erfassen, tiefere Einsichten zu gewinnen und umfassendere Sichtweisen anzustellen. Daher: „There is nothing more important work to do“ (Kegan 2013, o.S.).

2.1.2 Bezugspunkt

„Man könnte auch sagen, dass der innere Raum, den ein Mensch zur Verfügung hat, größer wird“

↓ über Ich-Entwicklung: Binder 2014, 48

Entwicklung ist uns ein sehr vertrauter Begriff in unserer Alltagssprache. Wikipedia schlägt unter dem Stichwort „Entwicklung“ vierzehn unterschiedliche Bedeutungsfelder vor. In sprachlichen Wendungen wie „Wie hat sich euer Projekt entwickelt?“, „Wir entwickeln eine neue Marke“, „Im Folgenden entwickle ich eine Theorie“, „Heuer hat sich der Weizen gut entwickelt“ oder „Du hast dich gut entwickelt“ zeugen davon. Im Allgemeinen verstehen wir unter Entwicklung etwas, das sich in einem Zeitraum ereignet. Wir können unterscheiden zwischen geplanter Vorgangsweise (Projekte, Handlungsabläufe), technischem Verfahren (Film), schöpferisch-geistiger Herausbildung (Theorien, Strategien), Veränderungsprozessen (Kulturen, Gesellschaften) und Wachstum (Lebewesen, Kulturen). Ich möchte vorerst zwei grundlegend verschiedene Formen von Entwicklung auseinanderhalten, die in unserer sprachlichen Verwendung nicht präzise differenziert werden. Einmal tun wir etwas (verbum transtivum: x entwickelt y) und das andere Mal geschieht etwas (verbum reflexivum: x entwickelt sich).

Entwicklung kann als aktiver **Prozess des Machens** verstanden werden. Dazu gehören geplante oder zumindest **willentlich beabsichtigte** Vorgänge. Eine derartige Entwicklung folgt einem vorgesehenen Ablaufplan, zumindest einer gedankliche Ablaufprognose. Ein Abweichen ist meist ungewollt, unvorhergesehen oder irritierend. Die Struktur der Absicht hängt vom Kontext ab. Wenn ein Architekturbüro etwa ein Projekt für einen Wettbewerb „entwickelt“, gibt es willentlich organisierte Abläufe (wie Bedingungen und Methoden des Arbeitens), nicht-willentlich eintretende Ereignisse (wie eine Eingebung, ein Zufall), und unbewusst ablaufende Vorgänge (wie etwas, das sich aus einem Gespräch „ergibt“ oder das mit einer persönlichen Biografie zu tun hat). Willentlich können wir immerhin Bedingungen **herstellen**, die die Wahrscheinlichkeit für Unwillentliches erhöhen.

Entwicklung kann aber auch als **Prozess des Geschehens** verstanden werden. Dazu gehört, was **sich** entwickelt, also einen **reflexiven** Charakter aufweist. Entwicklung ist diesmal ein „lebendiger“ Prozess des **Werdens**. Alle Lebewesen und Kulturen **entwickeln sich**. Sie tun das nicht mit einer unmittelbar willentlichen als vielmehr mit einer unsichtbar intendierten Absicht. Alles Leben trägt in diesem Sinn so etwas wie den Keim einer (Aus)Richtung in sich. Entwicklung ist zwar als Richtung (Struktur), jedoch nicht als Inhalt (Form) vorgezeichnet. Unter gewissen „natürlichen“ Bedingungen nimmt also Entwicklung als ein Sich-Entwickeln unweigerlich ihren Lauf. Etwas **wächst, reift, wird**, weil es nicht anders kann. Leben ist also in diesem Sinn eine Form von „höherem Wollen“. Genau dieser Aspekt trägt ein Potential in sich, um das ich mich im Weiteren annehme. Diese Form der Entwicklung, das **Werden** oder **Werden-Wollende**, wurde mittlerweile in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Psychologie, Biologie, Soziologie, Wirtschaft etc.) beobachtet, erforscht und mit Theorien hinterlegt.

Charles Darwin prägte mit seinem 1859 veröffentlichten Buch „On the Origin of Species“ unsere Vorstellungen von der Entwicklung der Arten als ein Wechselspiel von Zufall (Mutation) und Selektion (Überlebenskampf). In den Dreißigerjahren des 20. Jahrhunderts wurde durch die Zusammenführung der Ideen von Darwin (äußere „Erscheinungen“) mit der Vererbungslehre von Gregor Mendel (innere „Mechanismen“) die Basis für unser heute weit verbreitetes naturwissenschaftliches Verständnis der Evolution der Arten gelegt (in der Fachwelt „Synthetische Theorie der Evolution“). Dieses Zusammenwirken aus **absichtslosem** Zufall und **absichtsvollem** Plan wurde zu einem prägenden Bild unseres Denkens.

Vorstellungen über Entwicklung wurden auch durch Einsichten in unser Innenleben fassbarer. Zunehmend wurde das, was Kant als die Empirie eines „inneren Sinns“ bezeichnete, zum Objekt der psychologischen Wissenschaft, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts in unterschiedliche Richtungen wie Psychoanalyse, Gestaltpsychologie, Behaviorismus und später auch Humanistische Psychologie differenzierte. Die Entwicklungspsychologie, die sich mit Prozessen über längere Zeiträume befasst, nahm bereits bei Freud ihren Anfang und reifte unter anderem in den Arbeiten von Lewin zur Feldtheorie (□ 1963), von Piaget zur Identitätsentwicklung (□ 1954) und von Loevinger zur Ich-Entwicklung (□ 1976). Die Kernaussage meint, dass sich Menschen durch aktive, passive, bewusste und nicht bewusste Vorgänge des Denkens, Fühlens und Handelns im Verhältnis zur sie umgebenden Umwelt entwickeln. Auch dieses Prinzip, die **Wechselwirkung in Beziehungen**, ist mittlerweile eine einprägsame Hintergrundfolie unseres Denkens.

Die Beschäftigung mit der historischen Entwicklung der **kollektiven Dimensionen** des Bewusstseins und der Kulturentwicklung erhielt mit Jean Gebser einen gewichtigen Impuls, auf den heute Ken Wilber in seiner Integralen Theorie unter anderem aufbaut. Gebser hat in seinem Hauptwerk „Ursprung und Gegenwart“, konzipiert in den 1930er Jahren und geschrieben um 1950, den Begriff „integral“ für ein in der Menschheitsgeschichte neu entstehendes Bewusstsein eingeführt, das die rationale Weltsicht transzendiert und frühere Bewusstseinsformen (archaisch, magisch, mythisch, mental/rational) zu **integrieren** fähig ist, ohne in sie zurückzufallen. Gebser beschreibt die Kulturformen sehr ausführlich, die mit den jeweiligen Bewusstseinsformen einhergehen. Er versuchte auch einen Zusammenschluss von wissenschaftlichen und spirituellen Erkenntnissen. In diesem bislang **spätesten**, integralen Bewusstsein geht es um den Begriff „**Wandlung**“, die immer stattfindet – im Hier und Jetzt. Er selbst nennt das die „Überwindung von Raum und Zeit“ und spricht in seinen Entwicklungsabfolgen in der letzten Stufe von „**Gegenwärtigung**“ (□ Gebser 1949/2010, 368).

Heute erforscht die Naturwissenschaft, Empathie, Mitgefühl und Liebe (□ Singer & Ricard 2015). Über unsere neuronale Fähigkeit zur emotionalen Resonanz (Empathie) sehen wir uns zunehmend **miteinander verbunden** (□ Hüther & Spannauer 2012; □ Rosa 2016). Wir beginnen damit erstmals **bewiesenermaßen** zu erkennen, wie wir unser Bewusstsein selbst gestalten können. Den globalen Phänomenen Klimawandel, Naturausbeutung und Konsumismus stehen gewissermaßen Achtsamkeit, „Netzempfinden“ und Neuroplastizität gegenüber. Bilder **empathischer Verbundenheit** und **emergenter Kollektivität** sickern – historisch gesehen – langsam in unser Denken.

Die skizzierten Denkfiguren von Zufall und Plan, Wechselwirkung und Beziehung, Wandlung und Gegenwärtigung, Verbundenheit und Emergenz haben alle etwas mit Entwicklung zu tun. Im Kontext meiner Arbeit in Schulen betrachte ich nun fünf evolutionäre Gedankenmodelle, die mich inspiriert haben. In vier Kapiteln stelle ich ihre relevanten Aspekte vor:

- **Im Kapitel 2.2.1** sieht Otto Scharmer den Schlüssel für den Erfolg von Veränderung im inneren Ort, von dem aus eine Person handelt. Er hat diesen Gedanken über vier evolutionäre „Bewusstseinsstufen“ hergeleitet und auf vier praxisbezogene „Handlungsfelder“ angewandt. Er legt damit eine evolutionäre Matrix vor. Chorales Gestalten, 45ff.
- **Im Kapitel 2.2.2** widmet sich Frederic Laloux den Formen der Zusammenarbeit in Organisationen und stellt Beispiele vor für die sich abzeichnende nächste „evolutionär-integrale“ Entwicklungsstufe in unserer Arbeitswelt. Chorales Gestalten, 54ff.
- **Im Kapitel 2.2.3** schlägt Jim Rough eine Moderations-„Methode“ als Ausdruck einer Haltung vor, die er in kognitiven wie politischen Gedankenwelten evolutionär verortet. Chorales Gestalten, 65ff.
- **Im Kapitel 2.2.4** haben sich Jane Loevinger wie auch Robert Kegan der Erforschung der Entwicklung des Ich beziehungsweise des Selbst verschrieben. Zusammen liefern die beiden ein umfassendes Verständnis für aufeinander aufbauende Stadien unseres Erfassens der Welt. Chorales Gestalten, 72ff.

2.1.3 Einordnung

„Der Zufall begünstigt den vorbereiteten Geist.“

↓ Pasteur 1933, 348

In diesem Kapitel stelle ich verschiedene Systeme evolutionärer Überlegungen dar. Die angeführten Modelle sind nicht die einzigen, sie sind aber jene, die **mich angesprochen haben**. Mein Fokus liegt auf Aspekten, die in meiner Praxis anwendbar sind. Ich beabsichtige nicht, eine eigene Theorie zu entwickeln. Das Vorgehen insgesamt bleibt ein Experiment, bin ich doch kein Entwicklungsexperte oder gar Entwicklungstheoretiker.

Darstellen und aufbereiten

Zum Ersten will ich vier unterschiedliche Zugänge zu Entwicklung darstellen. Auch wenn sich diese kategorial nicht so ohne weiteres gleichsetzen lassen, interessiert mich die **Zusammen-schau**. Ich gehe von Scharmers Matrix aus, die ich auch eingehender erörtere. Das Aufeinander-Beziehen von Ähnlichem, das nicht unmittelbar vergleichbar ist, mache ich zur Methode meiner Inspiration. Hier arbeite ich **wie beim Entwerfen als Architekt**: Ich schaue Zusammenhänge nicht **an**, sondern in sie **hinein**. Eigenleben, 40

Übertragen und anregen

Zum Zweiten will ich diese Modelle auf andere Bereiche wie Schule, Architektur beziehungsweise Schulraum und Prozesse beziehungsweise Schulraumproduktion Chorales Gestalten, 94ff.; 152ff.; 232ff.

mit Rückgriff auf vorliegende Arbeiten und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – **spielerisch übertragen**. Durch meine Übertragungs-Arbeit will ich ein verbreitertes evolutionäres Verständnis in neue Felder wie etwa die Architektur einführen – für jene, die sie beauftragen, für jene, die sie erschaffen und für jene, die sie nutzen.

Reflektieren und einordnen

Zum Dritten will ich vor den Hintergrundfolien besagter evolutionärer Figuren meine bisherige Projektpraxis **reflektieren**. Diese Reflexion versteht sich als ein Auszug meines ständigen Zweifels im Handeln. Ich will also mit Entwicklungsphänomenen in kollektiven und individuellen wie in objektiven und subjektiven Dimensionen einen Zwischenstand erheben. Ich frage, inwiefern meine Reife und die „Summe der Reife in einem System“ konkreteren Einfluss auf mein Vorgehen haben. Mit der „Entwicklungs-Brille“ sehe ich meine Denk- und Handlungsparadigmata und jene meiner mich umgebenden Kontexte eingebettet in größere Vorgänge. So wird nicht nur Selbsterkenntnis, sondern auch Selbsteinordnung in einem qualitativen Rahmen und in größeren Zeiträumen möglich(er). Meiner Arbeit verleihe ich damit eine **Richtung mit Sinn**.

Chorales Gestalten, 294ff.

2.2 Zugänge zu Entwicklung

„Es ist nicht notwendigerweise ‚besser‘,
auf einer höheren Entwicklungsebene zu sein,
so wie ein Jugendlicher nicht ‚besser‘ ist als ein Kleinkind,
weil er oder sie ein ausgereifteres Denken entwickelt hat.
Jede Ebene der Entwicklung ist gut;
die Frage ist aber, ob diese Entwicklungsebene zum Handeln passt,
das in einer bestimmten Situation angemessen ist.“

Petrie zit.n. □ Laloux 2015, 37

Im Folgenden werden die vier unterschiedlichen Entwicklungskonzepte vorgestellt. Mein Weg führt vom „kleinen“ Maßstab über den „großen“ wieder zurück in den „kleinen“, also vom Ich zur Welt und zurück. Ich beginne mit Otto Scharmer, weil er eine verblüffend anschauliche Matrix entwickelt hat, die alle Dimensionen integriert. Er geht von der intraindividuellen Dimension (Ich) aus, um letztlich im globalen Maßstab (Alle) zu landen. Von da aus führt der Weg bei Frederic Laloux wieder zurück zum Maßstab der Organisationen (Wir). Hier können wir bereits erste Inhalte von Scharmer mitverankern. Wir blicken dann auf den interindividuellen Maßstab (Ich und Du / Ich und die Gruppe) bei Jim Rough und setzen die beiden vorgegangenen Zugänge in ein Verhältnis dazu. Und zu guter Letzt kommen wir wieder an der intraindividuellen Basis (Ich) an, die von Jane Loevinger und Robert Kegan untersucht wurde. An Loevinger interessiert uns, in welchen Stufen wir „reifen“ und der für uns relevante Beitrag von Kegan sind unsere verschieden „reifen“ Beziehungen zu inneren und äußeren (sichtbaren/unsichtbaren) Umfeldern. Ich arbeite mit **Übersichten** in Form von sieben dem Buch beigelegten Tafeln, die sich an jenen der Autorin und der Autoren orientieren beziehungsweise im Fall von Rough neu gestaltet werden. In der Zusammenschau will ich über das einzelne Modell hinaus **Einsichten** ermöglichen, die für weitere Arbeiten von Bedeutung sein können.

Für die Einordnung von Entwicklungsstufen haben sich statt den Begriffen „besser“ oder „schlechter“ die Bezeichnungen „früher“ und „später“ durchgesetzt.



OTTO C. SCHARMER



FREDERIC LALOUX



JIM ROUGH



JANE LOEVINGER



ROBERT KEGAN



SUSANNE COOK-GREUTER

2.2.1 Entwicklung bei Scharmer

„Es ist an der Zeit, die individuelle und die globale Dimension in den Fokus der Wirtschaftswissenschaft mit hinein zu stellen.“

Scharmer 2015, o.S.

Otto Claus Scharmer ist Ökonom am MIT in Boston und forscht zu Führung. Er hebt – wie viele andere (Csikszentmihályis 1992; Senge 1996) – die Bedeutung der Person in den Vordergrund. Bereits im Buch „**Presence: An Exploration of Profound Change in People, Organizations and Society**“, das er mit Peter Senge, Joseph Jaworsky und Sue Flowers veröffentlichte (2005), betonte er die Bedeutung des gegenwärtigen Moments für Veränderung. Auf der Basis von 23 **dialogs on leader-ship** (2001) mit erfolgreichsten Führungskräften entwickelt er – aus dem Erfahrungswissen der Praxis – seine „Theorie U“ (2007). In seiner Wortschöpfung „**presencing**“ verknüpft er die sich erspürende Person (sensing) mit ihrer Präsenz im Moment (presence), um das werdende aus der Zukunft in die Gegenwart zu bringen. Scharmer versteht sich als Aktionsforscher – seine Anwendungen fast er gemeinsam mit Katrin Käufer im Buch „**Leading from the Emerging Future: From Ego-System to Eco-System Economies**“ (2013) zusammen.

Insgesamt stellt Scharmer einem noch in weiten Teilen **tauben Wirtschaftssystem** drei Diagnosen: Wir sehen uns konfrontiert mit einer „ökonomisch-ökologischen“, einer „sozial-relationalen“ und deiner „kulturell-spirituellen“ Krise (Scharmer 2007/2013, 103). Scharmer interessiert nun, welche Voraussetzungen **in der Person** für nachhaltige Veränderungen gegeben sein müssen. Sein Ziel ist es, „eine andere Art zu handeln zu entwickeln. Es beschreibt Veränderungsprozesse, die gemeinsam eine Welt hervorbringen können, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt“ (a.a.O., 74).

Scharmer spürt zwei bislang nicht so gesehene (**blinde**) „Schauplätze“ essentieller Krisen unseres Zusammenlebens auf, nämlich den individuellen und den globalen. Üblicherweise werden persönliche Aspekte als „privat“ vom Arbeitsleben getrennt gesehen, auch wenn sie es grundsätzlich nicht sein können (Wer kann schon seine Sorgen oder seine Freude wirklich zu Hause lassen?). Und global scheitern unsere Verhandlungen im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Weltklimagipfel trotz besserem Wissens aller (Aber wer will schon auf seine Interessen oder seinen eigenen Vorteil verzichten?).

Im Vorgehen ist Scharmer dreifach perspektivisch: „**Die Phänomenologie nimmt den Blickwinkel der ersten Person ein (individuelles Bewusstsein), der Dialog den der zweiten Person (Gesprächsfelder) und die Aktionsforschung den der dritten Person (institutionelle Muster und Strukturen)**“. Er argumentiert mit den Worten des Sozialpsychologen Kurt Lewin: „**Man kann ein System nicht verstehen, solange man es nicht verändert**“ (a.a.O., 47).

Die leere Leinwand

Kern der U-Theorie ist die Frage nach dem Ausgangspunkt für unser persönliches Handeln. Scharmer nennt diesen Ort „**Quellort**“ oder „**Quelle**“ und meint, dieser Ort sei unser „**blinder Fleck**“: „**Wir nehmen die Realität als etwas Äußeres wahr, als etwas, das mit uns geschieht. Wir sehen den Prozess nicht, durch den wir selber die soziale Realität hervorbringen**“ (Nan 1999 zit.n. Scharmer 2007/2013, 116). Mit einer Metapher aus der Malerei beschreibt er drei mögliche Perspektiven auf unser Handeln: **Nach dem Malen können wir das Kunstwerk betrachten,**

Für die drei Krisen legt Scharmer Zahlen vor: Wir verbrauchen eineinhalb Erden (ökonomisch-ökologisch), ein Prozent der Menschen besitzt das halbe Vermögen (sozial-relational) und weltweit sterben pro Jahr mehr Menschen an Selbstmord als in Kriegen (kulturell-spirituell). (Scharmer 2015, o.S.)

Meine fünf Bücher lassen sich im Sinn dieser Perspektiven tendenziell zuordnen: Phänomenologie (Eigenleben, Bildwelten), Gesprächsfelder (Im Austausch, Tonspuren) und Institutionelle Muster und Strukturen (Chorales Gestalten).

also ein Ding, ein Objekt, ein Ergebnis; **während** des Malens können wir einen Prozess betrachten, also eine Methode, ein Vorgehen, ein Geschehen; und **vor** dem Malen können wir unseren Blick auf die leere Leinwand betrachten, also die Dimension der Quelle, den Quellort, aus dem heraus wir malen werden. Alles ist also im Moment des beginnenden Malens **verbunden**: Die Person, ihr Malen, die Projektionsfläche, ihre Kontexte und die Zeit. Für Führungskräfte fasst Scharmer hier drei Stufen ihres Wirkens zusammen: „Quelle, von der aus sie handeln / Prozesse, die sie verwenden / Ergebnisse, die sie produzieren“ (□ Scharmer 2007/2013, 32). Die Frage nach der inneren individuellen Dimension ist ein neuer Schritt in der Managementwissenschaft und schließt die Person und ihr „authentisches Selbst“ (a.a.O., 32) mit ein in das Denken, Wahrnehmen und Handeln. Eine derartige Sichtweise führt laut Scharmer zu einer tiefgreifenderen Reflexion und damit zu einer Veränderung des wirtschaftlichen Handelns. „Kerngedanke der U-Theorie ist, dass die Form des Handelns der jeweils praktizierten Aufmerksamkeit beziehungsweise dem Bewusstsein folgt“ (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 176, Hervorhebung von mir).

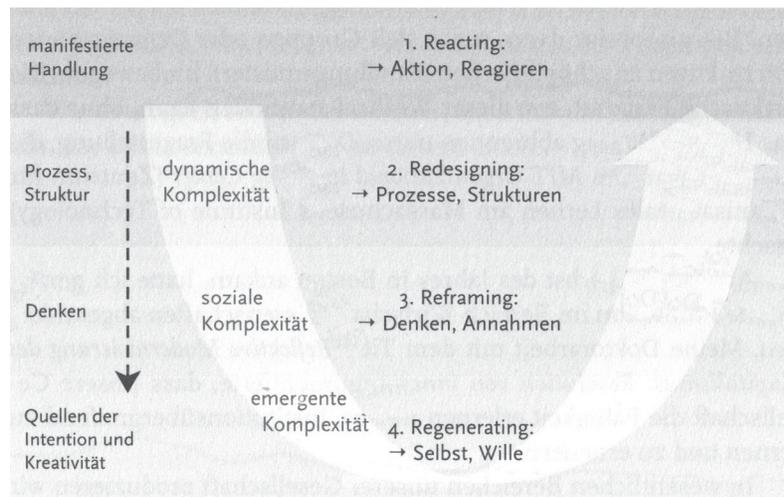


ABB 2.1.1-01: Vier Ebenen von Lernen und Veränderung (□ Scharmer 2007/2013, 76)

Die Struktur der Aufmerksamkeit

Scharmer sieht also der äußeren, üblich fassbaren Dimension eine innere, nicht üblich fassbare gegenüber und meint, wir müssen „lernen, gegenüber beiden Dimensionen gleichzeitig aufmerksam zu werden“ (□ Scharmer 2007/2013, 37). Es brauche eine Verbindung der beiden, einen Angelpunkt. Dies hält er für möglich durch die Beschaffenheit, Intensität und Ausrichtung unserer Aufmerksamkeit. Mit Achtsamkeit - generell und situativ -, könnten wir „sehend“ werden. Er bezeichnet in weiterer Folge die Modi von Achtsamkeit als „Feldstruktur der Aufmerksamkeit“ (a.a.O., 38), später dann als „Feld: Struktur der Aufmerksamkeit“ (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 178). Als Sohn eines biodynamischen Landwirts der ersten Generation in Deutschland verwendet er dafür entsprechende Metaphern: Die Struktur der Aufmerksamkeit ist für ihn „das funktionale Äquivalent zum Humus in der Landwirtschaft“ (□ Scharmer 2007/2013, 37f.). Auch der Humus hat sichtbare und unsichtbare Dimensionen. Beide, die Qualität der Erde wie unsere Fähigkeit zur Aufmerksamkeit bedürfen einer Pflege, einer Kultivierung, die wir auch als Vertiefung der Beziehung verstehen können. Und so kommt es, dass ein Ökonom zur Meditation aufruft ...!

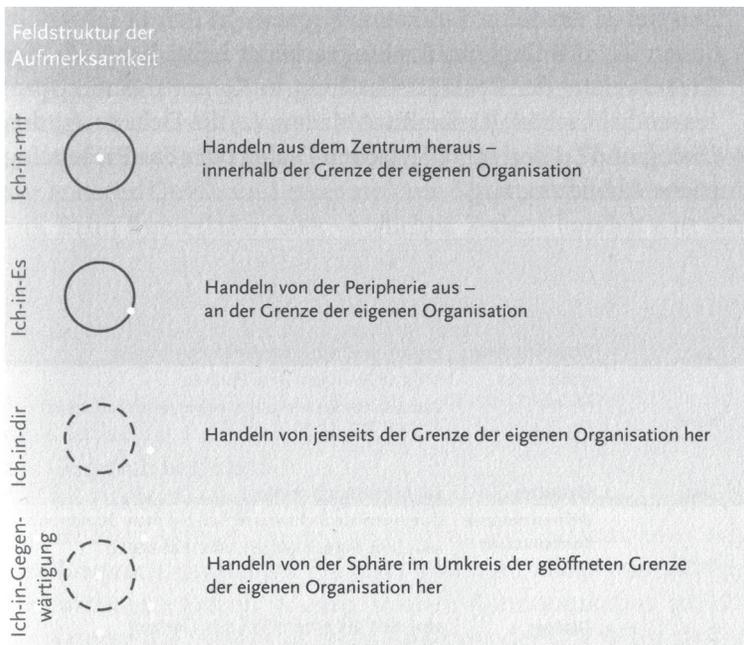


ABB 2.1.1-02: Vier Feldstrukturen der Aufmerksamkeit (□ Scharmer 2007/2013, 235)

Wie entwickelt Scharmer nun konkret seine „**Matrix der sozialen Evolution**“? In einem ersten Schritt beschreibt er vier unterschiedliche innere „**Orte**“ der **Wahrnehmung** als Ausgangspunkt einer jeweils unterschiedlichen Beziehungsqualität von einem Ich zur umgebenden Welt. „Die Feldstruktur der Aufmerksamkeit bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Beobachter und Beobachtetem. Sie betrifft die Qualität, mit der wir uns zur Welt in Beziehung setzen. Diese Qualität variiert abhängig von dem Ort oder der Position, von der aus unsere Aufmerksamkeit in die Welt kommt“ (□ Scharmer 2007/2013, 38).

vgl. dazu Kegan,
Chorales Gestalten, 76

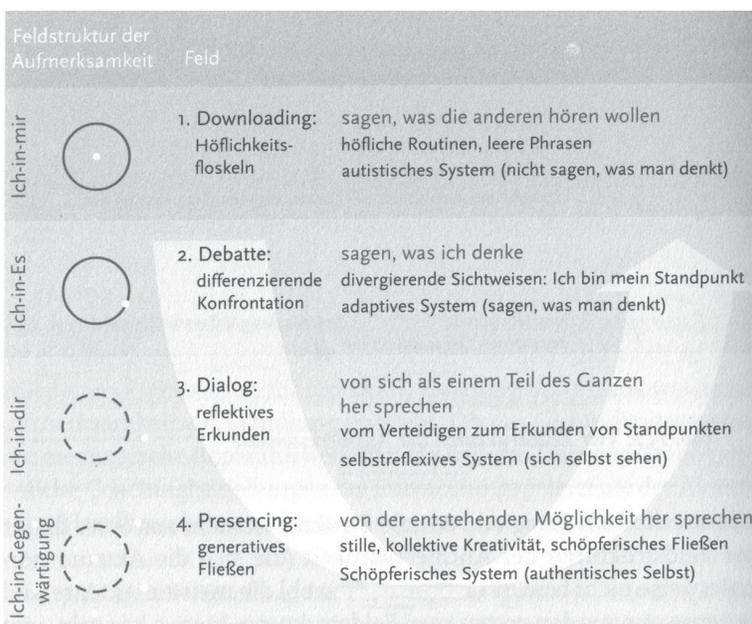


ABB 2.1.1-03: Vier Felder des kommunikativen Handelns (Scharmer 2007/2013, 236)

Wenn wir uns unsere Aufmerksamkeit als einen Teller vorstellen, wäre die Frage, von wo aus wir in die Welt blicken würden:

- Sitzen wir mitten im Teller ohne den eigenen Rand zu sehen, nennt Scharmer dieses Bewusstsein **I-in-Me / Gewohnheitsbewusstsein**. Die Grenze der Vorstellungskraft besteht im Wiederholen des Üblichen.
- Sitzen wir am Tellerrand, können wir schon erkennen, was hier in Bezug auf den Teller unsere Welt ist und was eine andere. Wir differenzieren. Dieses Bewusstsein nennt Scharmer **I-in-It / Egosystem-Bewusstsein**. Die eigene Welt bleibt trotz anderer das Wichtigste.
- Wenn wir uns jenseits unseres eigenen Tellers bewegen können, treffen wir mitunter andere Teller am Tisch. Das nennt Scharmer **I-in-You / Stakeholder-Bewusstsein**. Wir hören zu, wir tauchen in die Welt des anderen ein, wir tauschen uns aus, wir verhandeln bereits.
- Wenn wir uns jenseits unseres Tellers und unseres Tisches bewegen, kommen wir in Kontakt mit etwas Größerem. Das nennt Scharmer **I-in-Now / Ecosystem-Bewusstsein**, ein Bewusstsein, das auf das Ganze und das Gemeinsame ausgerichtet ist und mit der Zukunft in Kontakt kommt.

Feldstruktur der Aufmerksamkeit	Sicht der 1. Person: subjektiv	Sicht der 2. Person: intersubjektiv	Sicht der 3. Person: Muster
Ich-in-mir 	Energielevel: niedrig	konform gehen	regel-reproduzierend
Ich-in-Es 	Energielevel: mittel	konfrontativ	regel-kontextualisierend
Ich-in-dir 	Energielevel: hoch	reflektiv	regel-reflektierend
Ich-in-Gegenwärtigung 	Energielevel: sehr hoch	kollektive Kreativität	regel-generierend

ABB 2.1.1-04: Die Sicht der 1., 2. und 3. Person (□ Scharmer 2007/2013, 238)

Im nächsten Schritt setzt er diese vier „Orte“ in eine kontinuierliche **evolutionäre Abfolge**, die einen Entwicklungsverlauf von vier Stufen von „**flachem zu tiefem**“ Bewusstsein darstellt

(□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 179).

Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 96) zur bildhaften Vorstellung des Prozesses: „Eine Darstellung der Evolution [...] in Form eines linearen Prozesses ist in gewisser Weise irreführend. Unserer Meinung nach sollte man die Evolution vielmehr als eher kreisförmigen Prozess betrachten [...]. Das westliche Denken neigt dazu, Geschichte als linearen Prozess aufzufassen, während die östliche Sichtweise eher zyklisch ist. Beide Meta-Auffassungen haben ihre Stärken und blinden Flecke. Wenn wir sie kombinieren, erhalten wir eine Spirale oder ein U.“

Die vier Stufen mit ihren drei Übergängen – das U

Die vier Stufen beschreiben eine Abfolge von Prozessen des Wahrnehmens oder besser der „Vertiefung“ von Aufmerksamkeitsqualität, die jeweils **reiferes** Handeln ermöglichen und so in Situationen und Systemen ansteigender Komplexität bestehen können (□ Scharmer 2007/2013, 63-71; □ Scharmer & Käufer 2013/2014, 35-39). Sie weisen Übergänge auf, die Scharmer auf ein prägendes Interview mit dem Kognitionswissenschaftler Francisco Varela zurückführt, der sie „Innehalten, Umwenden und Loslassen“ nennt (a.a.O.: 63; a.a.O.: 175). Jeder dieser drei Übergänge weist entsprechende „innere Feinde“, innere Stimmen auf, die Gegenkräfte unserer möglichen Entwicklung. Kegan spricht in diesem Kontext von einer konstruktiven „Immunity of Change“ (□ 2009).

Feldstruktur der Aufmerksamkeit	Mikro: denkendes Handeln	Meso: kommunikatives Handeln	Makro: organisationales Handeln	Mundo: globales Handeln
Ich-in-mir	Downloading/ Runterladen	Downloading	zentralisiert	Hierarchie
Ich-in-Es	Seeing/ Hinsehen	Debatte	dezentralisiert	Markt
Ich-in-dir	Sensing/ Hinspüren	Dialog	vernetzt	Dialog
Ich-in-Gegenwärtigung	Presencing	Presencing	Innovation Eco-System	gemeinsame Gegenwärtigung

ABB 2.1.1-05: Typen der Komplexität und Systemebenen (□ Scharmer 2007/2013, 244)

In der ersten Stufe (I-in-Me) werden bestehende Muster des Handels wiederholt und damit fortgeschrieben (**Downloading / Runterladen**). Alles läuft in gewohnten Bahnen ab. Reden beispielsweise ist „Blabla“. Wir sitzen mitten in unserem Teller (System) und können mit unmittelbar einsichtiger Ursache und Wirkung umgehen. Der mögliche (und im Minimum benötigte) Veränderungsprozess dieser Stufe ist ein **Reacting**, also ein direktes Antworten auf Ereignisse und Tatsachen.

Für das Erreichen der nächsten Stufe ist daher ein **Innehalten (Suspending)** nötig, das heißt „Moment mal!“ ausrufen, Gewohntes durchbrechen und beginnen dranzubleiben, etwas zu verändern. Wir **öffnen unser Denken**. Wir kämpfen mit der inneren **Stimme des Urteils**. Das erleben wir als **Problem**.

In der zweiten Stufe werden Urteile hinter sich gelassen und es gibt die Bereitschaft, die Welt auf Basis von Fakten neu zu sehen (**Seeing / Hinsehen**). Das Denken dominiert. Wir befinden uns am Tellerrand und können mit der räumlichen oder zeitlichen Trennung von Ursache und Wirkung umgehen (**dynamischer Komplexität**). Der mögliche (und im Minimum benötigte) Veränderungsprozess dieser Stufe ist ein **Redesigning**, also ein Neugestalten von Prozessen und Strukturen (anstatt bei alten zu bleiben), das zu einem **expliziten Wissen** führt.

Ich schlage vor, dem Begriff „Feind“ eine jeweils positive Entsprechung dazuzustellen: Problem, Herausforderung und Chance. Dazu eine persönliche Geschichte: Ich erinnere mich an mein Hadern, ob ich an einer Wüstenwanderung teilnehmen sollte oder nicht. Ich hatte Angst. Ein Freund entgegnete mir: „Genau hinter deiner Angst verbirgt sich eine große Chance, komm mach mit!“. Das war dann auch so.
→ Eigenleben, 178ff.

„Downloading“ ist mit „Runterladen“ übersetzt. Beides klingt techniklastig. Es geht hier um Routinen des menschlichen Handelns. Ich schlage das Wort „Abrufen“ vor.

Für die nächste Stufe ist ein **Umwenden (Redirecting)** nötig, das heißt auch nach innen zu schauen und Verbindung mit anderen aufzunehmen. Wir **öffnen unser Fühlen**. Wir kämpfen mit der inneren **Stimme des Zynismus**. Das erleben wir als **Herausforderung**.

In der dritten Stufe lösen sich alte Grenzen auf (Ich / Welt) und es wird möglich, das umgebende Feld ganzheitlich zu spüren (**Sensing / Hinspüren**). Das Fühlen wird wichtig. Wir sind jenseits des Tellerrands im Umfeld und können mit dem Output von unterschiedlichen Interessen und Zugängen von Stakeholdern umgehen (**soziale Komplexität**). Der mögliche (und im Minimum benötigte) Veränderungsprozess dieser Stufe ist ein **Reframing**, also ein dem Denken einen neuen Rahmen Geben oder den eigenen Annahmen (anstatt beim Neugestalten zu bleiben), das zu einem verborgenen, aber bereits **verkörperten Wissen** (impliziten Wissen) führt.

Für die nächste Stufe ist ein **Loslassen (Letting go)** nötig, das heißt in Kontakt mit dem eigenen Quellort kommen, sich in Stille seiner selbst gewahr zu werden. Wir **öffnen unser Wollen**. Wir kämpfen mit der inneren **Stimme der Angst**. Das erleben wir als **Chance**.

In der vierten Stufe sind wir im Moment der Stille angekommen und mit unserer inneren Quelle verbunden und können von dort aus die Zukunft, die von Moment zu Moment Gegenwart werden will, wahrnehmen (**Presencing / Anwesend-Werden**). Der Moment ist also entscheidend. Wir sind „überall“. Wir können mit einer Situation umgehen, die gänzlich offen ist und veränderlich bleibt (**emergente Komplexität**). Der mögliche (und im Minimum benötigte) Veränderungsprozess dieser Stufe ist ein **Regenerating**, also ein Neuentstehen des Selbst (anstatt beim Neuaufsetzen zu bleiben), das zu einem noch **nicht verkörperten Wissen** führt. Es gibt gewissermaßen die Bereitschaft, sich von dem, was neu entstehen will, **führen zu lassen** und **sich in dessen Dienst zu stellen**.

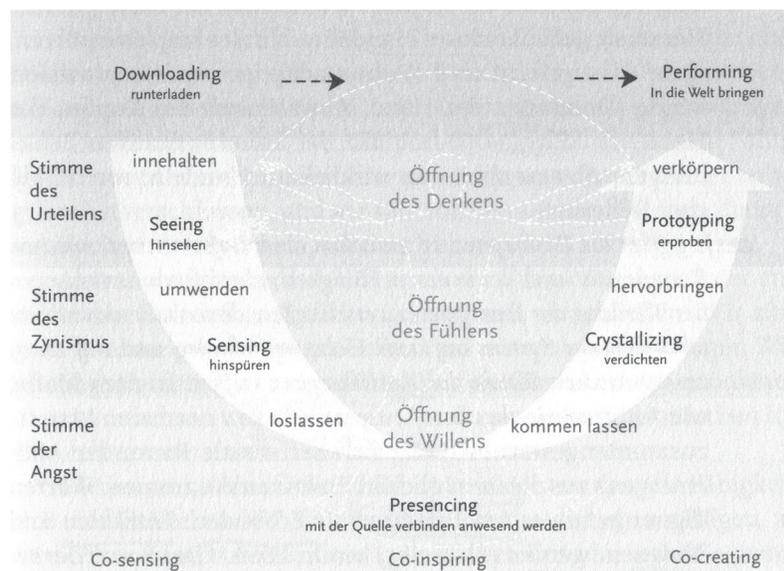


ABB 2.1.1-06: U-Prozess, drei innere Feinde (Stimmen), drei Wendepunkte nach Varela, drei Öffnungen, drei (Co-)Bewegungen (□ Scharmer 2007/2013, 247)

Was wir bisher beschrieben haben ist ein Weg, entlang dem wir unser Bewusstsein verbreitern und unsere Perspektiven erweitern. Aus dem **Presencing** entwickelt Scharmer (□ 2007/2013, 34ff., 55ff., 77f., 174ff.) den Prozess allerdings weiter, er macht den Sack gewissermaßen zu. Seine linke Seite des U „spiegelt“ er nach rechts und vervollständigt so seine Figur (das U). Der Prozess

führt über drei Wendepunkte (**kommen lassen, hervorbringen, verkörpern**) in die Stufen des **Verdichtens (Crystallizing)**, **Erprobens (Prototyping)** und **In-die-Welt-Bringens (Performing)**. Damit sind die Prozesse des Eintauchens in Visionen (linke Seite des U) und des anschließendem wieder Ankommens im Realisieren (rechte Seite des U) beschrieben. Scharmer legt hier ein Konzept vor, mit dem emergent komplexe Fragen „**gemeinsam visionär**“ beantwortet und anschließend „**gemeinsam pragmatisch**“ verwirklicht werden können.

Ergänzend dazu haben Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 39) auch die destruktive Seite dieses Prozesses beleuchtet. Sie stellen dem „Raum sozialer Emergenz“ (Presencing) jenen der „sozialen Pathologie“ (Absencing) gegenüber.

Fünf Bewegungen

In der Essenz kann dieser Prozess auf fünf wesentliche Vorgänge verdichtet werden. Der qualitative Sprung zu bisheriger Strategie der Veränderung legt Scharmer im Fokus auf ein **gemeinsames Agieren** (□ Scharmer 2007/2013, 47). Der große Hebel unserer Absicht, die Welt zu retten, liegt nicht nur in der Erweiterung des Denkens durch das Fühlen und das Wollen, sondern in der Gemeinsamkeit, mit der wir denken, fühlen oder wollen. Hierin liegt nicht unsere angemessene Chance mit emergenter Komplexität umzugehen (a.a.O., 47).

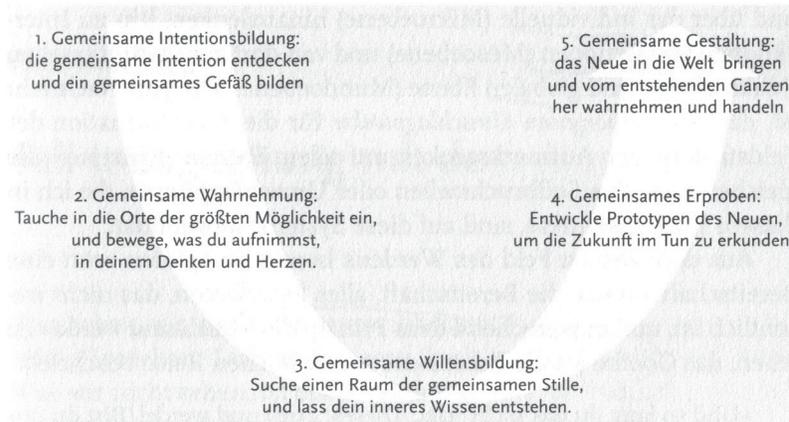


ABB 2.1.1-07: Fünf Bewegungen des U-Prozesses (□ Scharmer 2007/2013, 47)

Matrix der sozialen Evolution: Tafel 2/1

Scharmer weitet sein Konzept der vier Feldstrukturen der Aufmerksamkeit auf vier „fundamentalen Grundprozesse“ aus, die denkendes, kommunikatives, organisationales und systemische Handeln betreffen (□ Scharmer 2007/2013, 46). Gemeinsam mit Käufer (□ 2013/2014, 177) differenziert er seine **Matrix sozialer Felder** aus. Sie fasst zusammen, wie „Veränderung sich auf der individuellen Ebene (aufmerksam sein), auf der Ebene von Gruppen (miteinander reden), für Institutionen oder Organisationen (organisieren) und in einem globalem System (koordinieren) auswirkt“. In der Kurzform benennen die beiden diese sozialen Dimension **individuell, interpersonell, institutionell und global** (a.a.O., 178) beziehungsweise **Mikro / Meso / Makro / Mundo**. Die Übersicht, die ich den Erklärungen der einzelnen sozialen Dimensionen voranstelle, setzt sich aus dem Original-Wording von Scharmer (und Käufer) und Ergänzungen von mir zusammen. Diese Inhalte inklusive meine Anmerkungen und Ergänzungen habe ich in die Tafel 2/1 eingearbeitet.

Mikro: Wie Zuhören?

Anhand einer Mikro-Dimension, dem Zuhören, erklärt Scharmer die Stufen der Entwicklung von flach/oberflächlich zu tief/tiefgreifend. Wir wissen bereits, die Stufe 1.0 heißt „Runterladen: zuhören, indem man die eigenen Denkgewohnheiten wieder bestätigt“ (□ Scharmer 2007/2013, 39). Diese Begrifflichkeit wirkt sperrig, mein Vorschlag wäre: **(aneinander) vorbeihören**, weil darin zum Ausdruck kommt, dass gar nicht wirklich zugehört wird, sondern Bestätigung für sich selbst stattfindet. Wir befinden uns **sicher** im eigenen Teller, sein Rand ist außerhalb unserer Vorstellung.

„Sicherheit“ ist eine zentrale Kategorie dieser ersten Stufe, siehe dazu auch Laloux im nächsten Kapitel.

Auf der Stufe 2.0 befinden wir uns am Tellerrand unserer Welt. Wir finden den Typ des „objektfokussierten Zuhörens: Man hört zu, indem man seine Aufmerksamkeit auf Fakten und auf neue oder unerwartete Daten lenkt“ (a.a.O., 39). Dieses Zuhören macht Differenzierung, Realismus, Sachlichkeit und Wissenschaft aus. Es ist „Modus des Starrens auf eine dinghafte Welt“ (a.a.O., 40).

Auf der Stufe 3.0 befinden wir uns bereits jenseits des eigenen Tellerrands auf dem Tisch. Wir erleben „die tiefere Schicht des Zuhörens, das empathische Zuhören. Wenn wir uns auf einen wirklichen Dialog einlassen, können wir [...] in die Innenwelt eines Lebewesens, eines lebendigen Systems und dessen Selbst hinein“ wechseln (a.a.O., 39f.).

Auf der Stufe 4.0 befinden wir uns jenseits der Welt der Teller und des Tisches. Wir können nicht mehr von einem Zuhören im engeren Sinn sprechen. Wir „verlagern den Ort unseres Zuhörens zu der Quelle des Werdenden. [Es ist] ein schöpferisches Zuhören oder Zuhören aus dem entstehenden Zukunftsfeld her“ (a.a.O., 40). Die Zeit steht still, wir werden so etwas wie ein „Medium“ für Möglichkeiten, die im Entstehen begriffen sind. **Wir hören in die Zeit hinein und in das in ihr Werdende.** Unser „Mittel“ ist unser authentisches, größeres, höheres Selbst. Diese Welt ist nicht einfach vorstellbar, daher stellt sich die berechnete Frage: Wann wissen wir, dass wir schöpferisch zugehört haben? „Wenn Ihnen bewusst wird, dass Sie am Ende eines Gesprächs nicht mehr die gleiche Person sind, die das Gespräch begann, dann wissen Sie, dass Sie aus dem vierten Feld heraus zugehört haben“ (a.a.O., 41). Wir erinnern uns, Veränderung ist das zentrale Motiv von Otto Scharmer. Im Presencing findet sie **in und mit** der Person statt, die Person ist gewissermaßen **neu entstanden**.

„Lebendigkeit“ begegnet uns auch in anderen Zusammenhängen (□ Weber 2014; □ Alexander 1977/2011; □ Rasfeld 2012). Und Laloux spricht – im nächsten Kapitel – von der Metapher „lebendiger Organismus“.

Für Jim Rough ist Moderieren gleichbedeutend mit „Medium-Sein“. Dazu mehr im übernächsten Kapitel.

Meso: Aus welcher Haltung sprechen?

Die Stufen der Gesprächsqualität (**Meso**) betreffen für Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 207ff.) nicht nur zwei Menschen, sondern auch ganze Systeme und ihre Formen der Kommunikation in Politik und Wirtschaft.

Auf der Stufe 1.0 sind Gespräche **unilateral** und **linear**, **ausschließend**, **intransparent** und **intendieren**, dem Wohl einzelner Interessen zu dienen. Beispiele bei Scharmer: **Propaganda, Lobbyismus, Konsumdenken, Werbung**. Die entsprechende Gesprächsform ist das **Wiederholen** vorgefertigter Gedanken, das „Blabla“.

Auf der Stufe 2.0 sind Gespräche **bilateral** und **wechselseitig**, **trennend** (Zusatz von mir), **reaktiv** und **intendieren**, dem Wohl bestimmter Partner zu dienen. Beispiele bei Scharmer: **Public Relations, Märkte, Kaufverhalten, Wahlen**. Die entsprechende Gesprächsform ist die **Debatte**.

Auf der Stufe 3.0 sind Gespräche **multilateral** und **dialogisch**, **integrativ** (Zusatz von mir), **selbstreflexiv** und **intendieren**, dem Wohl aller Partner zu dienen. Beispiele bei Scharmer: **Corporate Social Responsibility, Stakeholder-Dialog, Bewusster Konsum, Gespräch**. Die entsprechende Gesprächsform ist der **Dialog**.

Auf der Stufe 4.0 sind Gespräche **multilateral** und **zyklisch, inklusiv, transparent** und intendieren, dem Wohl aller zu dienen. Beispiel bei Scharmer: **Gemeinsames schöpferisches Gestalten**. Das ist wesentlich für die Ideenwerkstatt. Die entsprechende Gesprächsform ist der **gemeinsame Flow**.

Chorales Gestalten, 248

Makro: Um was herum organisieren?

Die zentralen Aspekte institutioneller Entwicklung sind für Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 226ff.) die Verortung von Macht und Führung, sowie der **vertikale Abstand** von Führung (Geist) und konkreter Arbeit (Materie). Es geht darum, „den Ort der Führung zu verändern“ soweit, bis eine vollständige **Inversion** stattgefunden hat.

Auf der Stufe 1.0 ist die **Macht an der Spitze** konzentriert, die Organisation wird **zentral** reguliert, geplant, kontrolliert. Geführt wird **top-down**. Der Abstand zwischen Führung und konkreter Arbeit ist maximal. Der Fokus der Handlungen liegt auf **Inputs**.

Auf der Stufe 2.0 bleibt die Hierarchie erhalten, dennoch wird **Macht an Abteilungen** bis hin zu den Rändern der Organisation abgegeben, weil durch die Größe der Organisationen die Führung andernfalls den **Kontakt zur Peripherie** verlieren würde. Führung holt sich nun **Feedback** ein und verarbeitet dieses, ihr Abstand zur Basis hat sich verringert. Der Fokus der Handlungen liegt auf **Outputs**.

Auf der Stufe 3.0 verändert sich das Gefüge und die **Machtquellen werden relational**, liegen mitunter jenseits der Organisationsgrenze in **Netzwerken**. Führung ist beziehungsorientiert, es wird **verhandelt**, der Abstand zur konkreten Arbeit minimiert. Der Fokus der Handlungen liegt auf **Beziehungen**.

Auf der Stufe 4.0 findet eine vollständige Umstülpung statt. Die Macht stülpt sich **in die umgebende Sphäre** und kann das System selbst erkennen. **Führung ist „überall“**, wo sie angemessen ist. Es wird **kokreiert**. Der Fokus der Handlungen liegt auf dem **Ganzen** und auf dem, was werden will.

Mundo: Wie koordiniert handeln?

Auf der globalen Ebene untersuchen Scharmer & Käufer Regierungs-, Demokratie- und Staatsformen für sich und im Zusammenspiel (□ 2013/2014, 231ff.). Auf der Stufe 1.0 herrscht eine Partei, der Staat „schläft“. Auf Stufe 2.0 verwaltet die Bürokratie den Mehrparteienstaat einer indirekten parlamentarischen Demokratie. Auf Stufe 3.0 orientiert sich der Wohlfahrtsstaat an seinen Bürgerinnen und Bürgern in einer partizipativen indirekten Demokratie. Auf Stufe 4.0 verbindet sich die Regierung mit den Bürgerinnen und Bürgern in einer partizipativen direkten, distributiven, digitalen, dialogischen (4-D) Demokratie, um gemeinsam vom Ganzen her zu führen.

„Der Weg zu 4.0 ist die nächste Stufe eines Prozesses, der sich seit mehreren Jahrhunderten entfaltet und der sich je nach Ort, Sektor und Kultur von der Form her unterscheidet. Die 4.0-Revolution wird in China, Südamerika und Afrika anders aussehen als im Westen. Sie wird sich auch je nach Sektor – ob Gesundheit, Bildung, Energie und Landwirtschaft – unterscheiden. Doch im Wesentlichen haben wir die Erfahrung gemacht, dass alle Sektoren und Systeme im Grunde vor derselben Herausforderung stehen – nämlich die Fähigkeit zu entwickeln, vom Ganzen her zu handeln“ (a.a.O., 231).

2.2.2 Entwicklung bei Laloux

„Das ist der wahre Genius von Organisationen:
Sie können Menschen als Gruppe dazu verhelfen,
über sich hinauszuwachsen und Ergebnisse zu erreichen,
die sie allein nie geschafft hätten.

Die ist eine hoffnungsvolle Einsicht in einer Zeit,
in der wir das Bewusstsein postmoderner und
integraler Organisationen brauchen, um damit zu beginnen,
die Welt von den Wunden der Moderne zu heilen.“

□ Laloux 2014/2015, 42

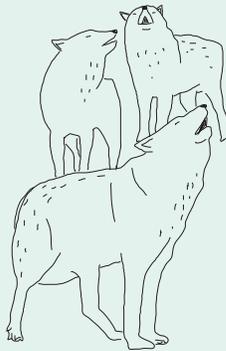
Frederic Laloux ist Organisationsberater und lebt in Belgien. Er hat sein Wissen als Partner bei McKinsey & Company in der Praxis erworben. Mit seinem in Englisch im Jahr 2014 erschienenem Buch „**Reinventing Organizations**“ hat er gut strukturiert die Sicht auf die Evolution von Organisationsformen illustriert. Dazu untersucht und beschreibt er weltweit Beispiele von zwölf Organisationen mit bis zu 40.000 Beschäftigten (im Schnitt also fast 5.000) aus rund acht verschiedenen Sektoren in vier Ländern. Darunter befinden sich neun gewinnorientierte und drei gemeinnützige Unternehmen, Betriebe in Familienbesitz, börsennotierende Firmen, national tätige Unternehmen, und einige mit international verteilten Töchterbetrieben beziehungsweise Filialen. Sie wurden zwischen 1957 bis 2006 gegründet und sind im Durchschnitt mehr als 30 Jahre „**am Leben**“. Diese Zahlen stelle ich deswegen voran, weil die Geschichte(n), die Laloux hier recherchiert hat, verblüffend ist beziehungsweise sind.

Sektor Tätigkeitsfeld Name Unternehmen	Anzahl Beschäftigte	Start Jahr	Staat Firmensitz	Besonderes Besitzverhältnisse
Bildung/Schule ESBZ	1.500	2006	Deutschland	gemeinnützig
Gesundheitswesen Buurtzorg	7.000	2006	Niederlande	wird international gemein- nützig
Gesundheitswesen RHD	4.000	1970	USA	international tätig gemein- nützig
Gesundheitswesen Heiligenfeld	600	1990	Deutschland	4 Standorte national
Medienhandel Sounds True	90	1970	USA	-
IT-Beratung BSO/Origin	10.000	1973	Niederlande	bis 1996
Nahrungsmittelproduktion Morning Star	400 / 2.400	1970	USA	-
Funktionsbekleidung Patagonia	1.350	1957	USA	-
Metallverarbeitung FAVI	500	1983	Frankreich	Familienbesitz
Hydraulische Teile Sun Hydraulics	900	1970	USA	börsennotiert international tätig
Energieversorgung AES	40.000	1982	USA	börsennotiert international tätig
Organisationsmodell Hoacracy	12	2007	USA	international tätig

ABB 2.2.1: Aufstellung der Unternehmen, die Laloux untersucht hat.

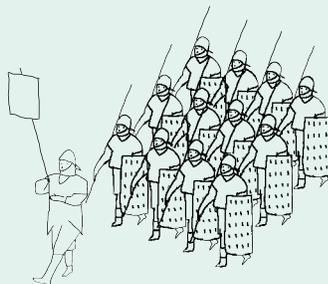
Vor dem Hintergrund der „Integralen Theorie“ (Wilber, 1997/1999) und der Theorie der „Spiral Dynamics“ (Beck & Cowan, 2007/2008) beschreibt Laloux Organisationen und Formen der Zusammenarbeit, die über traditionelle, moderne und postmoderne Denkmuster und Handlungsmaximen hinausgehen und nennt diese Unternehmen **evolutionär-integral**. Auch er arbeitet, wie Scharmer, mit Interviews, die er mit Gründungspersönlichkeiten, Beschäftigten und Kunden führt (Perspektive der zweiten Person / Gesprächsfelder). Dabei vertieft er sich in sämtliche Vorgänge des Managements in allen Bereichen wie Führung, Entwicklung, Verkauf, Marketing, Personal und so weiter. Das Buch ist empfehlenswert für alle, die ein Unternehmen gründen oder entsprechend verändern wollen, weil Laloux im dritten Teil seines Buches detaillierte praxisbezogene Hinweise gibt. Es ist darüber hinaus auch lesenswert für alle, die sich im Arbeitsleben nicht wohl fühlen, und Antworten auch in organisationalen Fragen suchen.

Für diese Arbeit ist das Buch aus zwei Gründen interessant: Zum Einem erörtert Laloux die **Entwicklungsgeschichte von Organisationsformen**. Er vertieft die Dimension „Makro/Organisation“ bei Otto Scharmer. Seine Darstellungen ermöglichen eine Einordnung meiner / unserer eigenen Arbeitskultur beziehungsweise des Selbstverständnisses meiner / unserer Arbeit im Team der Ideenwerkstatt unter evolutionären Aspekten. Zum anderen sind die Beschreibungen des **Selbstverständnisses integraler Formen der Zusammenarbeit** in Pionierbetrieben bereits Realität – und besitzen damit auch „Aufforderungscharakter“. Sie wenden eine Reihe von „Problemen“ und/oder „Herausforderungen“, für die traditionell hierarchische Formen keine Antwort mehr bereithalten, in „Chancen“. Das **motiviert und inspiriert**. Laloux (2014/2015, 12) stellt einen wesentlichen Zusammenhang her: „Es zeigt sich, dass im Laufe der Geschichte die Organisationsformen, die wir erfunden haben, mit der vorherrschenden Weltsicht und den bestimmenden Bewusstsein verbunden waren. Jedes Mal, wenn wir als Spezies unser Denken über die Welt verändert haben, entwickelten wir wirkungsvollere Organisationsformen“. Im Folgenden fassen wir die „Zeitreise“ von Laloux durch die Entwicklungsstufen von Organisationsformen zusammen. Laloux steigt mit seinen Analysen eine Stufe „früher“ ein als Otto Scharmer.



tribal-impulsiv

Eine sehr **frühe** Form von Organisationen ist die „**tribal-impulsive**“. Sie ist entstanden, als wir erstmals ein „Selbstgefühl, das völlig getrennt von anderen und der Welt ist“ (a.a.O., 15), entwickelt haben. Damit fielen wir aus der vorherigen Verbundenheit mit der Welt. Wir wurden relativ zur Welt „kleiner“ und bekamen es erstmals mit der **Angst** vor Leid und Sterben zu tun. Immerhin wurden wir auch Egos. Wir lebten noch ganz in der Gegenwart und waren mit spontaner Bedürfnisbefriedigung beschäftigt – hierin spiegelt sich der Begriff „**impulsiv**“ (der uns aus der Entwicklung von Kindern vertraut ist). Schwarz-Weiß-Denken (stark/schwach) und einfaches kausales Denken (Belohnung/Strafe – „Aug um Aug/Zahn um Zahn“) führten zu ersten Arbeitsteilungen und Rollenverteilungen (Anführer/Krieger). Macht wird direkt ausgeübt und Angst beziehungsweise Unterordnung halten erste Organisationen als Stämme oder Rudel zusammen – hierin spiegelt sich der Begriff „**tribal**“. Das „**Wolfsrudel**“ wird zur bestimmenden Metapher. Noch heute gibt es solche Organisationsformen, die sich in gewissen „feindlichen“ Umgebungen (Bürgerkriege, Gefängnisse, verwahrloste Großstadtviertel) auch als **angemessen** erweisen. Ein spezifisches Problem liegt in der gleichzeitigen „Verfügbarkeit“ von Phänomenen aus verschiedenen Entwicklungsstufen: **Späte** Waffentechnik (aus der Moderne) wirkt in den Händen von **frühen** tribal-impulsiven Banden fatal (IS, Mafia, Schlepperwesen, etc.). (a.a.O., 15f.)



traditionell-konformistisch

Die erste von uns wesentliche Form von Organisationen ist die „**traditionell-konformistische**“. Wir können bereits kausal denken und verstehen Zeit als linear fortschreitend zwischen Vergangenheit und Zukunft. Damit geht die Entwicklung von Landwirtschaft, ersten Staaten und Religionen einher. Erstmals können wir uns vorstellen, was andere von uns denken. Wir können uns also Gefühle und Wahrnehmungen anderer vergegenwärtigen. Diese „Reife“ führt

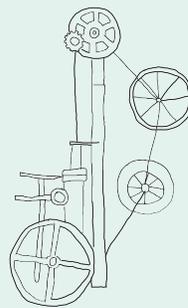
Wir erleben Phänomene von Ethnozentrismus im Umgang mit Migration, wenn sie als Bedrohung erlebt wird. Jenseits des Mitgefühls erleben wir „Egos in Emotionen“ („Wir werden überrollt“, „Wir zuerst“), die noch keinen „Sinn“ für Daten (Kollaps der Pensionssysteme in Europa, Bedrohung der Menschen durch Gewalt und Krieg in Nahost) entwickelt haben.

Das Schlagen von Kindern in der Schule ist Ausdruck dieser Welt. Ebenso das Arbeiten mit Erwartungen, schlechtem Gewissen und Scham.

dazu, dass die Meinung anderer wichtig wird, damit auch die Identifikation mit einer Rolle in der Gruppe, einem Platz in der Rangordnung und Symbolen der Zugehörigkeit wie Kleidung – hierin spiegelt sich der Begriff „**konformistisch**“. Es entsteht aus der Gruppe heraus **ethnozentrisches Denken**, das andere Gruppen als feindlich wahrnimmt. Mit dem erweiterten Horizont wird auch die Angst größer, daher sind „Ordnung, Stabilität und Vorhersagbarkeit“ zentrale Bedürfnisse. Veränderungen werden als Bedrohung erlebt, alles soll so bleiben, wie es ist, und durch Wiederholung fortgeführt werden – hierin spiegelt sich der Begriff „**traditionell**“.

Derartige Organisationen haben nach Laloux zwei wesentliche „**Durchbrüche**“ vollzogen. Erstens werden **Abläufe, Schemata oder Verfahren** erfunden, die sich für die Wiederholung eignen, womit auch langfristig geplant werden kann. **Wiederholung wird zum Synonym für Zukunft**. Nur so konnten Kathedralen und weltumspannende Handelsrouten entstehen. Wiederholung ist ein markantes Merkmal in der **Landwirtschaft**, in der **Kirche**, im **Militär** und auch im **Schulwesen**. Zweitens wurde Stabilität innerhalb einer Organisation durch die **Erfindung formeller Hierarchien** möglich. Damit konnten Organisationen auch erstmals wachsen. Größe und Stabilität bedingten aber auch eindeutige **Gefälle** in Organisationen. Oben entstand Ansehen und unten herrschte Austauschbarkeit (wir alle kennen mentale Figuren wie „oben/Verantwortung und unten/Faulheit“, die auf jenem Paradigma gründen). Befehle sind eindeutig und regeln das Was und das Wie (damit ist Kreativität nicht erforderlich). Die sprichwörtliche Peitsche wird ein Instrument der Führung – ebenso wie Moral. Das Individuum zählte noch nicht, dafür hatte die Gemeinschaft einen hohen Wert. Auf das Wolfsrudel folgte nun eine durchorganisierte Institution. Die „**Armee**“ wird zum Leitbild dieser Entwicklungsstufe.

Zwei entwicklungsbezogene „Durchbrüche“ für Organisationen hält Laloux fest: Zum Ersten die **langfristige Perspektive**, die durch stabile Prozesse ermöglicht wird (Nachhaltigkeit entsteht in diesem Weltmodell). Zum Zweiten **Größe und Stabilität** auf Grund formeller Hierarchien (die Ostindische Handelskompanie ist ein Beispiel eines frühen globalen Players). Die „neue“ Ressource dieser Stufe ist die „**Natur**“ (Ausbeutung als Denkfigur wurde vor der Moderne angelegt). (a.a.O., 17ff.) Das Credo: „Wir wollen dazugehören und dafür sicher sein“.



modern-leistungsorientiert

Die zweite für uns relevante Form von Organisationen ist die „**modern-leistungsorientierte**“. Wir erkennen die Welt nun nicht mehr als stabil, sondern komplex. Erstmals können wir den Konjunktiv in der Zukunft anwenden, vor uns entsteht ein **Meer von Möglichkeiten** und Gelegenheiten. „Richtig und falsch“ (Moral) verlieren an Bedeutung, im Gegenzug werden „schneller, höher, weiter“ unsere neuen zentralen Bezugspunkte (Leistung). „Effektivität ersetzt Moral als den Maßstab der Entscheidungsfindung“ – Dies spiegelt sich im Begriff

„leistungsorientiert“. Was zählt, ist Funktionalität. Autoritäten und Normen werden erschüttert, damit wird Neues möglicher. Wahrheit kann auch **außerhalb von Gott** gesucht werden. Ohne die Suche nach Neuem hätte Kolumbus nicht Amerika entdeckt und Galileo nicht die Erde aus dem Zentrum des Weltbildes heben können – dies spiegelt sich im Begriff „modern“ wider. In der Renaissance kristallisierten sich erste Künstlerpersönlichkeiten als „moderne“ Individuen heraus. Mit der **Aufklärung** (enlightment) erlebt die Wissenschaft ihren ersten Höhepunkt, das **Expertentum** wird geboren und mündet konsequenterweise in die industrielle Revolution (Kohle, Dampf, Gas). Damit beginnt das alte Paradigma der Naturausbeutung seinen unheilvollen „effizient-modernen“ Lauf zu nehmen (hierin liegt eine Analogie zu tribalen Banden mit modernen Schusswaffen). Wir werden „**weltzentrisch**“ und leben in der Zukunft. Das Hamsterrad ist ein modernes. Zeit wird knapp, weil auch sie zuerst in Teile zerlegt (Stunden, Minuten, Sekunden) wird, und dann optimiert werden muss. Idealismus wird durch Materialismus abgelöst, es zählt vor allem anderen **das Reale, das Messbare, das Quantitative**.

Drei entwicklungsbezogene Durchbrüche für Organisationen sind nach Laloux festzumachen: Zum Ersten „**Innovation**“, weil Möglichkeit vor Stabilität gereiht wird. Zum Zweiten „**Verlässlichkeit**“, weil traditionelle Befehle der Vorhersehbarkeit weichen, die auf **Zielvorgaben** aufbaut. Kontrolle bleibt weiterhin ein Eckpfeiler dieser Weltsicht (weil Vertrauen noch nicht besser ist). Und schließlich zum Dritten das „**Leistungsprinzip**“, das prinzipiell alle gleich macht und ein erstes mögliches Tor zu unseren persönlichen Talenten öffnet. Wir alle könnten es durch Leistung schaffen (vom Tellerwäscher zum Millionär). Gleichzeitig macht es uns alle (gleich) unsicher, was unsere Position im Unternehmen betrifft, die **Konkurrenz** lauert überall, alles wird insofern dynamischer. Das Leitbild dieser Stufe ist die „**Maschine**“, leistungsstark, berechenbar, sachlich, und leblos, damit vermeintlich risikolos. Sie hat Aufgaben, aber keine Beziehungen. Die „neue“ Ressource dieser Stufe ist die „**menschliche Arbeitskraft**“. (a.a.O., 23ff.) Das Credo: „Wir wollen erfolgreich sein und dafür belohnt werden“ – Zuckerbrot statt Peitsche (vgl.

□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 265).

Die potentielle Chance auf mehr ist modernes Denken, in Amerika in Reinform zum Credo erhoben: Wir waschen alle Teller und jede/r könnte es zum Millionär bringen. Empfehlenswert dazu ist die Lektüre □ „Unter Amerikanern“ von Dieter Thomä.

Der Biologe und Philosoph Andreas Weber, der die Biologie neu vom Begriff „Lebendigkeit“ her denkt, erzählt Renata Schmidkunz in der Radiosendung „Im Gespräch“ von seinem Sohn, der in der Schule im Fach Biologie nach wie vor von den „Mitochondrien als Kraftwerke der Zelle“ lernt. Es handelt sich aber um Leben, nicht um Maschinen (↳ Weber 2015, o.S.).



postmodern-pluralistisch

Die dritte Form von Organisationen beschreibt Laloux als „**postmodern-pluralistisch**“. Laloux folgt hier einer Kategorisierung, die Ken Wilber in Anlehnung an Don Beck und sein Modell der „Spiral Dynamics“ vornimmt (vgl. □ Beck & Cowan, 2007/2008). Je **später** die Entwicklungsstufe, desto unmittelbarer scheint sie sich aus der Reaktion auf die vorhergehende im Sinne einer Emanzipation zu entwickeln. Die Postmoderne kritisiert an der Moderne „die materialistische Obsession, die soziale Ungerechtigkeit und de[n] Verlust der Gemeinschaft“ (□ Laloux 2014/2015, 30) – darin spiegelt sich der Begriff „**postmodern**“. Für uns sind nun Beziehungen bedeutend, wir streben nach „Fairness, Gleichheit, Harmonie, Gemeinschaft, Kooperation und Konsens“^(ebd.).

Befreiungsbewegungen (Sklaven, Frauen, Schwule und Lesben, Behinderte etc.) sind in diesem Sinn postmodern, sie sind „Ausgleichsbewegungen“ (postmoderner) Menschenrechte – gespiegelt im Begriff „pluralistisch“. Die Aufklärung weist neben einem rationalen-objektorientierten Aspekt (modern/materialistisch) auch einen sozial-relationalen Aspekt (postmodern/idealistisch) auf, der neben Kopf auch Herz verlangt (a.a.O., 30f.). Weil diese Stufe für partizipatorisches Arbeiten von großer Relevanz ist, möchte ich hier Laloux (a.a.O., 31) länger zu Wort kommen lassen: „Für Menschen, die aus dieser [postmodern-pluralistischen] Perspektive handeln, sind Beziehungen wichtiger als Ergebnisse. Wo die moderne Weltsicht Entscheidungen von oben nach unten trifft, die auf objektiven Fakten, Expertenwissen und Simulation basieren, strebt die postmoderne Perspektive Prozesse von unten nach oben an. Dabei werden die Standpunkte aller berücksichtigt, mit dem Ziel die gegensätzlichen Ansichten schließlich zu einem Konsens zu bringen. Im modernen Paradigma wird Führungsstil hervorgehoben, während die postmoderne Sichtweise darauf besteht, dass Führungskräfte denen, die sie führen, auch dienen. Hier wird ein nobler Standpunkt eingenommen – großzügig, empathisch und aufmerksam für andere. Für die postmoderne Perspektive ist es wichtig, dass es angesichts der weiter bestehenden Ungerechtigkeit, Armut und Diskriminierung in unserer Welt mehr im Leben gibt, als das selbstbezogene Verfolgen der eigenen Karriere und des eigenen Erfolges“.

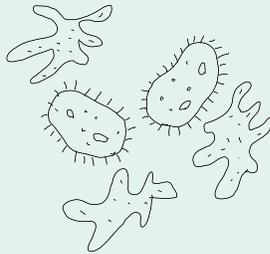
Vgl. dazu Stufe 3.0 bei Scharmer.

Scharmer & Käufer stellen fest, dass Stakeholder-Beziehungen zwar empathisch, aber dennoch dominierend sind, weil es kein gemeinsames Eigentum gibt und führen die Netzwerkiganten Apple, Google und Facebook als negative Beispiele an (2013/2014, 265).

Auch die Schwächen dieses Denken sind schnell ausgemacht: Das Scheitern basisdemokratischer Initiativen ist für viele von uns (aus der akademischen Welt) eine persönliche Erfahrung. Allen Meinungen ohne Kriterien für Entscheidungen gleichen Raum einzuräumen, bedeutete Stillstand oder Anarchie. Das Verhältnis zu Autorität, Macht, Hierarchie und Regeln ist ein, gelinde gesagt, schwieriges.

Kritik ist zwar gut und gern pointiert formuliert, die alternativen Antworten allerdings hinken meist hinterher. Und weil wir uns „Macht nicht einfach wegwünschen“ können, finden wir uns in „erschöpfenden Gesprächsrunden“ wieder, die nichts lösen und so unwillentlich Macht zu einem **dämonischen Dasein** in unseren Untergründen verhelfen. Egalitarismus hat sich „als Sackgasse“ erwiesen, egal ob in gemeinschaftlichen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhundert, in Kommunen der 1960er Jahre oder im Kommunismus. Sie alle scheiterten **auch** am ungeklärten Verhältnis zu Regeln und Macht. (a.a.O., 31ff.)

Dennoch trägt auch die postmodern-pluralistischen Weltsicht drei entwicklungsbezogene „Durchbrüche“ für Organisationen nach Laloux bei: Zum Ersten „**Empowerment**“, eine Form von **dezentristischer** Macht(ver)teilung, die dem Verständnis von Führung einen dienenden Aspekt abverlangt und in einem Unternehmen kontinuierliche Weiterbildung für alle vorsieht. Damit erhalten Beschäftigte **innerhalb** des Unternehmens, aber auch Kunden und User **ausserhalb** des Unternehmens eine genau mit Regeln abgesteckte Macht (sie **haben** nicht Macht, sie **erhalten** Macht). Zum Zweiten eine „**werteorientierte Kultur**“, die die Funktion der **zentripetalen** Absicherung in einer vernetzten Welt übernimmt. Wenn diese Werte tatsächlich gelebt werden, entsteht eine vitale Unternehmenskultur, in der die Personalabteilung **mitarbeiterzentrierte** Initiativen entwickelt. Und schließlich zum Dritten das „**Stakeholder-Modell**“, die **Integration** verschiedener Interessensgruppen im Finden von Lösungen. Die Ansprüche an das Handeln steigen, Corporate Social Responsibility ist beispielsweise Ausdruck eines solchen unternehmerischen Selbstverständnisses, wie auch Ausdruck von bewussterem Konsumverhalten beziehungsweise Kontrolle durch die kritische Öffentlichkeit der Zivilgesellschaft. Das prägende Leitbild ist die „**Familie**“ in einem universalen Sinn, also die Menschenfamilie oder die Familie aller Lebewesen. Die „neue“ Ressource dieser Stufe ist nicht Natur oder Arbeitskraft, sondern „**Kapital**“. (ebd.) Das Credo: „Wir wollen gut sein und dafür geliebt werden“.



evolutionär-integral

Die vierte Form von Organisationen ist schließlich die „**evolutionär-integrale**“, die Laloux eingehender erläutert. Wir sind uns auf dieser Stufe erstmals dessen bewusst, dass es „eine Evolution des Bewusstseins“ gibt – was sich im Begriff „**evolutionär**“ ausdrückt. Wir können das erste Mal voll akzeptieren, dass es nicht eine einzig „richtige“ Weltsicht gibt, sondern viele gleichzeitig, die ihren Sinn haben. Während wir **früher** nur körperbezogen-konformistisch (Beispiel Schule: Leibesübungen), kopfgesteuert-modern (Beispiel Schule: Leistungsbeurteilung) und herzensbasiert-postmodern (Beispiel Schule: das Fach „Soziales Lernen“) waren, sind wir nun ganzheitlich-integral (Beispiel Schule: den Leistungsfortschritt selbst beobachten und das Lerntagebuch selbst führen) und können alle bisherigen Formen nützen, wo sie passend sind. Uns stehen also all unsere bisherigen Dimensionen und darüber hinaus unsere „höheren“ Aspekte (authentisches Selbst, höheres Ich, größeres Selbst) zur Verfügung. Wir können nun Widersprüchlichkeiten und Eigenheiten aushalten und fruchtbar machen – gefasst im Begriff „**integral**“. (a.a.O., 43f.)

Zentral ist auch unsere integrale Sicht auf das Ego. Wir haben das Ego von unseren **Impulsen** (am Übergang ins traditionelle Paradigma), von unseren **Rollen** (am Übergang ins leistungsorientierte Paradigma), von unserem **Leistungsvermögen** (am Übergang ins postmoderne Paradigma) gelöst, um uns nun von unserer **Identifikation mit dem Ego** gänzlich zu lösen (am Übergang ins integrale Paradigma). Damit können wir unsere Ängste erstmals wirklich als **nur einen Teil** von uns erleben. Dazu wieder Laloux: „Was tritt an die Stelle der Angst? Die Fähigkeit, der Fülle des Lebens zu vertrauen. Alle Weisheitstraditionen haben die tiefe Wahrheit formuliert, dass es zwei grundlegende Wege gibt, um dieses Leben zu leben: aus Angst und Mangel oder aus Vertrauen und Fülle. Auf der integral-evolutionären Stufe gehen wir von der Angst zum Vertrauen, und unser Bedürfnis, Menschen und Ereignisse zu kontrollieren, verringert sich. Wir folgen nun der Haltung, dass auch, wenn etwas Unerwartetes geschieht oder wir Fehler machen, die Situation gut ausgehen wird – und wenn nicht, dann hat uns das Leben eine Möglichkeit zum Lernen und zum Wachsen gegeben“ (a.a.O., 44).

„Äußerlichkeiten“ wie Anerkennung, Erfolg, Wohlstand und Zugehörigkeit sind angenehm, unsere Entscheidung aber ist es, welche Bedeutung wir ihnen zuschreiben. Wir haben mehr Wahl als einzig „anzuhaften“. Innere Maßstäbe werden hingegen bedeutend, feine Töne und Bilder gehen in Resonanz, wir fühlen Stimmigkeit bewusst. Unser Ziel ist ein **sinnerfülltes**, gutes Leben, dessen Folge auch äußere Annehmlichkeiten sein können, die wir gerne genießen. Letztlich geht es uns um Selbsterkenntnis, Entfaltung und Entwicklung, wir sind ein Mensch, „der ein Ziel verfolgt, aber nicht ehrgeizig ist“ (a.a.O., 45), der einem Ziel folgt, unterschiedliche Wege erkennt und es auch zulässt, dass sich dieses auf dem Weg verändert. Jenseits von (moderner) Rationalität und (postmoderner) Emotionalität erschließen wir uns **Intuition**. Wir streben nach Ganzheit, alles in uns wird mit eingeschlossen, auch polare Qualitäten wie die Ahnung, **mit allen verbunden und gleichzeitig autonom** zu sein, wir verlassen das Entweder-Oder zugunsten eines Sowohl-Als-auch.

Von der Natur haben wir uns lange Zeit ihre moderne „Leistungsfähigkeit“ zum Vorbild genommen (Bionik), Erst seit kurzem erkennen wir „Verschwendung“ als ein „neues“ Prinzip der Natur. Wir können dieses Prinzip (die Fülle) erst jetzt sehen, weil wir in unserem Denken dafür „bereit“ sind (vgl. □ Weber 2015).

Diese Berührtheit war bei Tania Singer in einer Radiosendung durch den Äther zu spüren. Angesichts der globalen Naturkatastrophen hatte sie am Ende des Gesprächs mit Renata Schmidtkunz geweint. Die Tränen dieser mehrfach ausgezeichneten Wissenschaftlerin waren „Tränen an sich“. Sie werteten nicht, sie dramatisierten nicht. Sie waren eine mitfühlende Antwort auf unser globales Handeln (□ Singer 2015, o.S.).

Clare Graves hat in Studien, bei denen nach Paradigmata geclusterte Testpersonen Aufgaben erfüllen mussten, nachgewiesen, dass Menschen mit integraler Perspektive erstens mehr Lösungen als alle Menschen der anderen Stufen zusammen schafften, zweitens eine höhere Qualität an Lösungen hervorbrachten und drittens dies in einem kürzeren Zeitausmaß erledigt hatten (Graves 2005, 371 zit.n. □ Laloux 2014/2015, 50f.).

Diese Verbundenheit erleben wir auch mit der Natur, wir sind demütig und die Wunden der Natur erschüttern uns nicht moralisch, nicht faktisch sondern **basal**. Wir „müssen“ nicht mehr tolerant sein, weil wir nicht mehr (be)urteilen. Meinungsverschiedenheit mit anderen **und** tiefe Wertschätzung anderer gehen einher. Unsere Beziehungen werden reicher und tiefer, im Zuhören können wir andere und uns in unseren Entwicklungen unterstützen. Unsere „neue“ Ressource ist auf dieser Stufe **unser Selbst**.

Metaphorisch sehen wir eine evolutionär-integrale Organisation als ein „**Lebewesen**“. (a.a.O., 45ff.)
Wir haben **viele Credos**, die sich ändern mit dem, was jetzt und hier **durch uns hindurch weht** und entstehen will. Wir nehmen Credos insofern sehr wichtig, auch wenn wir sie nicht mehr ernst nehmen.

Durchbruch 1 – Selbstführung

Laloux nennt drei entwicklungsbezogene „Durchbrüche“ für evolutionär-integrale Organisationen: Zum Ersten die „**Selbstführung**“. Führung in einem Unternehmen gelingt ohne Hierarchie, Führung wird ein komplexes adaptives **System** (□ Laloux 2014/2015, 54). Solche Unternehmen bauen weder auf (traditionelle) Befehle, noch auf (moderne) Zielvorgaben oder auf (postmodernen) Konsens, sondern vertrauen auf eine hochpräzise und rasche Entscheidungsfindung **nicht „oben“, nicht „bis unten verteilt“, auch nicht „unten und außen“, sondern genau „jetzt und hier, wo sie ansteht“**. „Oben“ ist traditionelle, „bis unten verteilt“ ist moderne, „unten und aussen“ ist postmoderne und „jetzt und hier“, also spontan und überall, wo es Sinn macht, ist integrales Denken. Führung findet meist in Teams statt und mit Prozessen, die unterstützen, aber nicht vorschreiben.

Den beeindruckenden Beispielen aus dem Buch füge ich eine Geschichte aus der Vorarlberger Gemeinde Krumbach hinzu: Der via Zettel gewählte Bürgermeister (wählen heißt, auf einen Zettel den Namen jener Person zu schreiben, die für den Job als **sinnvoll** erachtet wird) hat die Ausschüsse der Gemeindeverwaltung aufgelöst (keine Abteilungen mehr). Immer, wenn ein Projekt ansteht (beispielsweise der Bau eines neuen Güterwegs) werden alle in der Gemeinde, die mitmachen wollen, eingeladen, eine Gruppe zu bilden, die dieses Projekt „belebt“. Damit sind Pro- und Kontra-Stimmen genauso am Ort des Geschehens (in der Projektgruppe), wie Interessierte und Fachkundige. Das ist der **effizienteste** (also unaufwendigste) und effektivste (also wirksamste) Weg, nachhaltige und akzeptierte Lösungen zu finden (↓ Hirschbühl 2015, o.S.). Mit Drucker (□ 1963) werden hier die richtigen Dinge richtig getan. Transparenz ist übrigens in einer sich-selbstführenden Welt eine Folge **und** ein Ergebnis von Vertrauen. In evolutionär-integralen Unternehmen werden Daten, die auf Teamebene (nicht personenbezogen) gemessen werden, üblicherweise öffentlich gemacht, mitunter sogar über das eigene Unternehmen hinaus.

Durchbruch 2 – Ganzheit

Der zweite Durchbruch ist „**Ganzheit**“, also das Arbeiten in einem Unternehmen als ganze Person, die nicht nur „**maskuline, rationale**“ sondern auch „**feminine, emotionale, intuitive und spirituelle**“ Aspekte ihrer Persönlichkeit einbringen kann. Dabei gewinnen alle, weil einerseits das Unternehmen einen größeren Reichtum an Möglichkeiten fruchtbar machen kann und weil andererseits alle Angestellten mit höherer Wahrscheinlichkeit gelassener und gesünder sind. Sie können **sie selbst sein**. Parker Palmer, ein amerikanischer Autor, Pädagoge und Aktivist drückt es so aus: „Man kann eine Organisation nach der Anzahl der Lügen bewerten, die man leben muss, um Teil davon zu sein“ (Palmer 2000, zit.n. □ Laloux 2014/2015, 144). Um diese Qualität ins Leben zu bringen, haben Unternehmen zahllose und ungewöhnliche Methoden entwickelt (**Räume für Reflexion, Stille, Achtsamkeit, Werte und Dankbarkeit wie beispielsweise ein persönlicher Dankbarkeitstag mit 200 Dollar Budget, etc.**). Das Unternehmen fühlt sich auch dafür verantwortlich, seine Menschen zu unterstützen, ganz sie selbst zu sein beziehungsweise zu werden, wozu auch Geld für Aus- und Weiterbildung (Konfliktlösung, gewaltfreie Sprache, etc.) angeboten wird. Es ist ein **Geben** der Organisation, und weil es von **bedingungsloser** Qualität ist, fruchtet es. Menschen geben in einem Raum voller Wohlwollen gerne zurück. Solche Prozesse können nur auf Vertrauen fußen. Die „Methode“ dahinter: Wenn Menschen gemeinsam eine berührende Erfahrung erleben, dann dehnen sich diese Gefühle aus und „durchdringen die ganze Organisation“ (a.a.O., 157). Die gemeinsame Erfahrung spricht auch Scharmer in den fünf Bewegungen des U an.

Dieser Gedanke steckt auch hinter dem Konzept der Ideenwerkstatt, die hier (vor Ort) und jetzt (in drei Tagen) eine Antwort auf Fragen gibt, die anfangs noch nicht gestellt waren und das in einsehbarer, transparenter Weise.

↳ Chorales Gestalten, 233

„Patagonia“ stellte beispielsweise Videos aus dem Unternehmen online, um ihre Zulieferkette transparent zu machen mit dem Erfolg, viele Anregungen aus dem Netz zurückhalten zu haben (Laloux 2014/2015, 218f.).

→ Eigenleben, 226ff.

↳ Chorales Gestalten, 51

Das ständige „Spüren und Antworten“ ist keine mühevollere weitere „Aufgabe“, als vielmehr eine Form der „organisationalen Atmung“. Sie geschieht auf selbstverständliche Weise und ist gar nicht abzustellen. Das kollektive Atmen ist der „stille Puls“ einer evolutionär-integralen Organisation. Ein Beispiel: Am 18.02.2016 erzählte ein Redakteur der Wochenendbeilage der Presse, dass es in der Redaktion keine Sitzungen gibt, denn „die Redaktion sind wir vier in einem Raum, und wenn es etwas gibt, wird es besprochen“ (7 Ö1 2016, o.S.).

Durchbruch 3 – evolutionärer Sinn

Der dritte Durchbruch ist „**evolutionärer Sinn**“, die Eigenschaft eines Unternehmens, „aus sich selbst heraus lebendig zu sein“ (□ Laloux 2014/2015, 55). Wenn eine Organisation als lebendig verstanden wird, dann kann auch die Beziehung zu ihr eine tiefere sein. Menschen in solchen Unternehmen sind aufgerufen, in dieses Wesen hineinzuhören, um wahrzunehmen, was es werden will. Sinn, Intuition und Schönheit begleiten Entscheidungen, die durch ständiges „**Spüren und Antworten**“ (a.a.O., 203f.) organisch getroffen werden.

Statt Zielvorgaben wirkt das (Ver)Antworten. Gewinn wird als **selbstverzwecktes Ziel** unbedeutend und stellte sich bei den von Laloux untersuchten Firmen dennoch immer ein. Gewinn wird nicht erjagt, aber begrüßt. Konkurrenz wird „integriert“, ihre Existenz hat eine andere Bedeutung als „Kampf“. Vielmehr können evolutionär-integrale Organisationen **an ihr wachsen oder mit ihr wachsen**. Nicht das Schmieden von Strategien und Entwerfen von Plänen, sondern das Unterstützen von Entfaltung ist die zentrale Aufgabe von Menschen im Unternehmen. „Diese selbstorganisierende Welt ist ein merkwürdiger Ort für uns, [...] Wir müssen nicht die Organisatoren sein. [...] Wir können die Überzeugung loslassen, dass ohne uns nichts geschieht. Die Welt weiß, wie sie sich selbst schaffen kann. In diesem Prozess sind wir unterstützende Partner“ (Wheatly et.al. 1996, 35 zit.n. □ Laloux 2014/2015, 223f.).

Zusammenschau: Tafel 2/2

In der Tafel 2/2 habe ich die Entwicklungsschritte von Organisationen bei Laloux neu zusammengestellt. Er selbst hat detaillierte vergleichende Tabellen für die moderne und integrale Stufe angefertigt, die postmoderne im Vergleich dazu ein Stück weit vernachlässigt. Er bezieht sich auf einzelne Geschäftsfelder von Unternehmen. Ich habe einige Ergänzungen vorgenommen. Jene von mir angegebenen Beispiele von Unternehmen in der vierten Spalte sind als angenommene Wahrscheinlichkeiten zu verstehen. NGOs beispielsweise sind ihrem **Inhalt** nach **postmodern** (beispielsweise eine Tierschutzorganisation, die für die Interessen der Tiere im öffentlichen Diskurs der Gesellschaft eintritt), können **modern** organisiert sein (oben Führung, und unten selbstständiges Ausführen von Vorgaben) und sich zu tribalen Aktionen hinreissen lassen (Aktionismus mit Gewaltanwendungen). Das gilt natürlich auch für Berufsvertretungen, Lobbyisten, Baugruppen und Architekturbüros. Dennoch meine ich, dass sich hier Häufungen feststellen ließen. Freilich, es bleibt empirisch zu beweisen. Bei Architekturbüros ist es wahrscheinlich auch eine Frage der Zeit, in die eine Generation hineingeboren wird. Viele „junge“ Büros starteten ab den späten 1990er Jahren schon als Team und bemüht(en) sich zwar um eine Firmen-Kultur beziehungsweise um eine Stimmung, jedoch noch nicht um eine Stimmigkeit oder gar Gestimmtheit. Ich spreche aus meinen „postmodernen“ Erfahrungen als Gesellschafter-Architekt bei querkraft. „Alte“, meist große Büros weisen einen Chef, Abteilungen, und Entscheidungen von oben nach unten auf. Hier spreche ich von meinen „modernen“ Erfahrungen in einem Wiener Büro für U-Bahn-Planung.

Um mein Beispiel einzuordnen beziehungsweise den beispielhaften Charakter zu unterstreichen: Es könnte aber auch sein, dass durchaus rechtskonforme Protestformen von solchen Organisationen von anderen, die (noch) nicht in Stakeholder-Kategorien denken, nicht als Gesprächsangebote wahrgenommen werden können, sondern kurzerhand als kriminelle Akte codiert werden (müssen).

→ Eigenleben, 220ff.

2.2.3 Entwicklung bei Rough

„Your qualities cannot be discovered until you are tested by a crisis. ...
So, if you find yourself in an awful mess, that allows you to become great. ...
Indeed this is the only process by which greatness comes about.“

Oz Swallow, zit.n. □ Rough 2012, 9

Es waren zwei Krisen in einer. Jene der Belegschaft eines Sägewerks und jene des Qualitätsberaters, der mit der Belegschaft Lösungen erarbeiten sollte und damit vorerst scheiterte. Diese doppelte Krise **ermöglichte** – „allowed“ im Sinn von Oz Swallow – Jim Rough die Idee einer anderen Art des Moderierens zu entwickeln. Die Eingebung dazu hatte er „eines Abends vor dem TV-Gerät“, wie er grinsend erzählt (□ Rough 2013, 1/7). Seine „**Dynamic Facilitation**“ (kurz: DF) wurde jene „erfolgreiche Moderationsmethode für schwierige und verfahrenere Situationen“

(Zubizarreta □ 2014, Untertitel), die damals für ihn genau **notwendig** war. Jim Rough war mit seinen bisherigen Methoden gescheitert. Was immer er mit der Belegschaft **machte**, sie war nicht „herumzukriegen“. Diese Not wurde zur Tugend: Er **machte** nichts mehr. Er ließ entstehen ...

In den 1990er Jahren verbreitete sich Dynamic Facilitation (kurz: DF) in den USA sehr rasch, auch unter Mitwirkung von Rosa Zubizarreta, die später ein erstes Standardwerk darüber verfassen sollte (□ 2014). Ab 2005 kam Dynamic Facilitation nach Europa auf Vermittlung von Matthias zur Bonsen, der Mitgründer und Partner des Instituts „all in one spirit“ in Oberursel, Deutschland. In Österreich war Manfred Hellrigl, der Leiter des Büros für Zukunftsfragen der Vorarlberger Landesregierung, auf der Suche nach einem Beteiligungsformat, das Menschen nur für kurze Zeit beansprucht, weil „die Leute nicht lange in Prozessen zu halten sind“ (Trattnigg 2013, o.S.). Er wurde auf Rough und sein Konzept einer demokratiepolitischen Erneuerung mit „**Wisdom Councils**“ aufmerksam und holte ihn 2008 nach Österreich. Vorarlberg schließlich wurde weltweit die erste Region, die 2013 die „direkte und partizipative Demokratie“ in den Landesverfassungsrang hob (vgl. D-4-Demokratie bei Scharmer). Insgesamt haben bis Juni 2014 schon 23 Bürgerräte (Wisdom Councils) nach den Konzepten von Jim Rough stattgefunden (↳ Büro für Zukunftsfragen 2014, 23). Die Politologin und Expertin für Zukunftsfragen im Lebensministerium, Rita Trattnigg, kann als die bundesweite Pionierin für die Ideen von Jim Rough in Österreich bezeichnet werden. Mit dem Aufbau der Website „participation.at“ kann sie eines der größten einschlägigen Foren im Internet vorweisen. Über sie lernte ich Jim Rough und seine Methode kennen.

Warum führe ich im Kapitel „Entwicklung“ eine Moderationsmethode an? Ist das eine kategoriale Vermischung von Theorie und Methode? Meine Antwort hat mehrere Aspekte: Zum Ersten ist DF eine Methode, die in ihrem Selbstverständnis der integralen Ebene entspricht (4.0 bei Scharmer beziehungsweise evolutionär-integral bei Laloux). Zum Zweiten leitet Jim Rough seine Vorgangsweise gleichsam in Entwicklungsschritten her, wenn auch nicht angeschlossen an den einschlägigen Entwicklungs-Diskurs der Psychologie und Philosophie. Dennoch lassen sich Parallelen und Überschneidungen mit den anderen Konzepten finden. Und wie die Analysen von Laloux auch ein „Anwendungsfall“ für die Makro-Dimension (Organisationen) bei Scharmer sind, will ich die Ideen von Jim Rough, die ich im März 2013 in Wien kennengelernt habe, zum dritten für die Meso-Dimension (Gesprächsfelder) heranziehen. Im Folgenden werden noch Loevinger und Kegan die Mikro-Dimension (Individuum) „ausfüllen“.

Auszüge aus einem E-Mail von Jim Rough zu diesem Eingangszitat: „Hi Michael. What a great question for you to ask about Oz Swallow. [...] He was an amazing man from S. Africa who stood about 5 feet tall and would just walk into the room and start talking and blow people away with his insights. [...] I'm not 100% sure where the quote came from but I think it came from a particular workshop that I taped in 1979 called „Crisis as a Creative Tool“.

Eine der Stärken der ideenwerkstatt ist in ihrer konzentrierten Form (drei Tage vor Ort) zu finden. Dies ist vor dem Hintergrund der „Dauerbeschäftigung“ vieler Lehrenden in den Schulen (Besprechungen, Arbeitskreise, Initiativen, ...) nicht unbedeutend.

↳ Chorales Gestalten, 258

↳ Chorales Gestalten, 53

Allen hier vorgestellten Systemen ist gemein, dass sie letztlich in allen Bereichen des sozialen Seins – „ich, du, wir, alle“ – verankert sind (wie Scharmer), auch wenn sie sich vornehmlich mit „ich“ (Loevinger/Kegan), „du“ (Rough) und „wir“ (Laloux) auseinandersetzen. Integralität ist per Definition umfassend, umarmend.

Was es ist

Das Setting dieser Methode besteht aus zehn bis fünfzehn Personen, vier Flipcharts, einer moderierenden Person, einem verzwickten Problem und **keinerlei ausgefeilter Spielregeln**. Die Leute kommen „so wie sie sind“ und können sagen, was sie wollen. Das Moderieren besteht – vereinfacht zusammengefasst und auf einer rein methodischen Ebene betrachtet – aus wenigen wesentlichen Elementen:

1. Zuhören.
2. Alles willkommen heißen.
3. Jeder Person ihre Zeit geben.
4. Diese vor direkten Angriffen oder Einwendungen anderer schützen.
5. Das Gehörte wiederholend und fragend solange „spiegeln“, bis der Kern des oder etwas hinter dem Vorgebrachten zu Tage tritt.
6. Alles Gesagte auf eines der Flipcharts „Info“, „Bedenken“, „Herausforderung“ und „Lösung“ schreiben.
7. Die gesamte Verschriftlichung als Geschichte mit ihren entscheidenden „Aha-Erlebnissen“ und „kreativen Durchbrüchen“ zusammenfassen.

Warum ist das nun eine besondere Methode jenseits von Spielregeln? Sie ist es, weil sie durch die **Haltung**, in der sie praktiziert wird, **transformativen Charakter** aufweist, einen Prozess ermöglicht, der Emergenz erlaubt, und weil sie nicht ausschließlich **in der Sache**, sondern vor allem **in den Personen** etwas bewegt.

Zuhören

Gleich zu Beginn ihres Buches „**Dynamic Facilitation**“ weist Rosa Zubizarreta auf Fähigkeiten und Geisteshaltungen, die für das Arbeiten mit DF relevant sind, hin, die viel voraussetzen: „anderen sehr aufmerksam zuzuhören / nicht parteiisch sondern allparteiisch zu sein / einem emergierenden Prozess zu vertrauen, ihn zuzulassen und ihm zu folgen / genug Selbstreflexion zu besitzen, um ‚aus dem Weg‘ gehen zu können“ (□□ Zubizarreta 2014, 15). Die belgische Ärztin Veerle de Bock, Mitautorin im Buch, sieht explizit Zusammenhänge zur Theorie U von Otto Scharmer. Sie beschreibt genau jenen Punkt des Moderierens, der sich grundlegend von traditionellen, zielorientierten Verfahren unterscheidet: „Wenn wir als Moderatoren zur Verwirklichung dieser Vision beitragen wollen, dann sind wir aufgefordert, so präsent wie möglich zu sein. Das bedeutet, uns ständig daran zu erinnern, unseren Geist, unser Herz und unseren Willen zu öffnen. Wenn wir unsere vorgefassten Ideen und Urteile loslassen, sind wir im Geist offen. Wenn wir die eigenen Gefühle und Emotionen sowie diejenigen der Teilnehmer willkommen heißen, ist das ein Zeichen für ein offenes Herz. Und wenn wir nicht versuchen, das, was die Teilnehmer denken und worüber sie sprechen, zu ändern oder zu beeinflussen, ist auch unser Wille offen. Diese drei Schritte sind Stufen in Otto Scharmer’s ‚Theorie U‘. Wenn wir unseren Geist, unser Herz und unseren Willen geöffnet haben, dann gelangen wir auf eine Stufe, die er Presencing nennt (□□ Scharmer 2013). An diesem katalytischen Punkt fließen Wissen und Einsicht, Dienen und Intuition ineinander. Er bedeutet, von unserem höchsten Potenzial aus wahrzunehmen, in Resonanz zu sein und zu handeln“ (□□ de Bock 2014, 124f.). Die Methode, die Rough entwickelte, könnten wir also mit den zwei Wörtern **tief zuhören** beschreiben. Ähnlich wie bei Scharmer (3.0 – empathisch zuhören und 4.0 – schöpferisch zuhören) oder bei Laloux (Ganzheit im Berufsleben, auf jeden Menschen hinhören, in das Unternehmen hinein hören) dreht sich auch bei Rough alles um das **Hören als eine Qualität von Achtsamkeit** oder

In der Übersetzung der Begriffe von Scharmer orientiert sich de Bock nicht präzise am Original. Scharmer selbst formuliert Mind / Heart / Will in der deutschen Ausgabe als Denken / Fühlen / Willen. „Mind“ in diesem Kontext ist also nicht Geist, sondern eher Ratio.

„zwischenmenschliche Aufmerksamkeit“, wie Eugene Gendlin, der Erfinder von Focusing, es ausdrückt (Gendlin 2012, zit.n. □ Zubizarreta 2014, 44). Rough hat in diesem Zusammenhang einen Begriff geprägt, der den transformativen Aspekt des Hörens auf den Punkt bringt: „We are helping the person to self-listening“ – Wir unterstützen die Person, in sich selbst hinein zu hören (□ Rough 2013, 2/13).

Zusammenhören

Diese im öffentlichen und beruflichen Leben westlich geprägter Kulturen bislang meist vernachlässigten Dimensionen des Zuhörens weist eine fließende Grenze zu spirituellen Praxen auf. Rough spricht – wie auch Scharmer und Laloux – von Spüren, Loslassen und Präsent-Sein. All diese Aspekte „unterscheiden“ sich von Praxen in den Weisheitstraditionen lediglich durch die Einbettung in Entwicklungsszenarien und in das praktische Leben der Menschen. Was sie allesamt so wertvoll macht, ist, dass sie sich über das Individuum (meist die erste Adresse von Religionen oder Weisheitslehren) hinaus um soziale Dimensionen in ihren verschiedenen Maßstäben annehmen. Wir könnten auch sagen: Sie reintegrieren die „aus Gott herausgefallenen, getrennten“ Individuen in eine neue Qualität von Verbindung. Daher sprechen wir nicht mehr von Ego, sondern von **Co-** oder **Eco** (bei Scharmer), von **Zusammen-** oder **Selbst-** (bei Laloux) und von **We** bei Rough. Rough hat den Begriff der „**we-flection**“ geprägt, der wunderbar zum Ausdruck bringt, dass der Schlüssel in der „Gemeinsam-Erfahrung“ liegt. Scharmers Fünf Bewegungen des U-Prozesses drücken dies ebenso aus.

Wie kann so etwas möglich werden? Echte Veränderung im Sinne eines Bewusstseinsprinzips scheint in allen Menschen erweckbar, anstoßbar, „ansprechbar“ zu sein. Die „sichere“ Methode hat bei allen von mir untersuchten Systemen ein Muster: Die Veränderung ist **zuerst in sich selbst** zu erwecken. Wenn die moderierende Person – wie de Bock schreibt – sich in drei Stufen öffnet, erhöht sie die Wahrscheinlichkeit bei allen anderen Teilnehmenden sich ebenfalls zu öffnen. Anders gesagt: Wir sind es, die uns unsere Wirklichkeit erschaffen. Von der moderierenden Person ausgehend, entsteht gleichsam ein **konstruktivistischer Schneeballeffekt** des Loslassens. Dieser ist – meist unter negativen beziehungsweise kritischen Vorzeichen – allgemein bekannt als eine Art „**Magnetismus der Fülle**“. Der Matthäus-Effekt in der Wirtschaft (Reiche werden reicher), in der Soziologie (Erfolg ruft Erfolge hervor) und in der Wissenschaftstheorie (Zitierhäufigkeit bekannter Autorinnen und Autoren) bezieht sich auf die Bibelstelle „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat“ (⊕ Matthäus 25,29). Für uns gilt sinngemäß und unter positiven Vorzeichen: Wenn wir mehr zulassen, gelingt auch mehr in unserem System. Peggy Holman (□ Holman 2010), die Autorin von „**Engaging Emergence: Turning Upheaval into Opportunity**“, beschreibt das aus ihrer persönlichen Sicht so: „Was mich am meisten an Dynamic Facilitation fasziniert, ist die transformative Kraft der Reflexion, die ich dabei stets erleben kann. Während dieses ersten Workshops erfuhr ich, wie andere sich veränderten und auch ich selbst mich veränderte – nur als Reaktion darauf, dass uns unsere Worte und Gefühle zurückgespiegelt wurden. Ich empfand mehr Mitgefühl und Toleranz für die Perspektive anderer Teilnehmer, sobald deren persönliche Geschichten sichtbar wurden. Es fiel mir leichter, ein schwieriges Thema anzugehen, weil ich mich mit den anderen Teilnehmern verbunden fühlte, selbst wenn wir unterschiedliche Ansichten zu einem Thema hatten“ (□ Holman 2014, 10).

↳ Chorales Gestalten, 51

Vgl. dazu: Transformation statt Information.

↳ Chorales Gestalten, 75

Vgl. Meister Nan.

↳ Chorales Gestalten, 82

Goethe spricht von einem „inneren Organ“, das in mir gleichsam als Spiegel der Wahrnehmung der Welt aufgeschlossen wird, wenn ich etwas „wohl beschaue“ (⊕ Goethe 1823, 38). Der Goethe-Forscher Bortoft nennt diesen Vorgang auch „Imagination“, die ein „Organ of Perception“ wird (⊕ Bortoft 1999, o.S.).

Kreativität

Vgl. „kleiner“ und „großer“
Wille bei Buber (□ Scharmer 2007/1013, 204f.).

Jim Rough appelliert bei seinen Prozessen an eine in allen Menschen vorhandene Form von **Kreativität** und meint damit nicht die gestalterische Fähigkeit, ein Bild zu malen oder sich eine Geschichte auszudenken. Das wäre „kleine Kreativität“, hier beschäftigt uns jedoch „große Kreativität“. Der Unterschied liegt im Modus: Die kleine lässt sich machen, die große können wir lediglich **zulassen**. Auch Rough meint hier genau jene Kreativität, die selbst nichts will, sondern das Werden-Wollen unterstützt. Diese Kreativität **in den** Teilnehmenden (im Gegensatz zur Kreativität **der** Teilnehmenden) wird bei Rough durch Präsenz, Zuhören und Zulassen angesprochen (in Resonanz gebracht). Rough nennt **Kreativität** das, was wir bei Scharmer hinter dem **Presencing** finden, und fragt: “If [this certain] creativity exists, why don't we use it more often on real problems?” (□ Rough 2013, 1/1).

Zeit

Vgl. Studie von
Clare Graves
□ Chorales Gestalten, 77

Für alle drei (Scharmer, Laloux, Rough) ist Zeit ein **Schlüssel** beziehungsweise eine **Schwelle**. Das Paradoxe ist: Fast alle untersuchten Organisationen bei Laloux zeigen, dass Schnelligkeit durch Sich-Zeit-Lassen erreicht werden kann. Rough (□ 2013) spricht von der „**heiligen Zeit**“, die einer Person zugestanden wird, um zu sich zu kommen, um besser aus sich selbst das heraus zu hören (self-listening), was der Kern eines Anliegens, einer Sorge, eines Lösungsbeitrages oder einer Aussage ist. Scharmer (□ 2007/2013, 73) nennt seine vierte Stufe vorneweg „**I-in-Now**“. Er spricht von einem **Moment**, in dem die Zeit still steht und „**Praktiken der Stille**“ wirken. Entsprechend verweist auch Veerle de Bock (□ 2014, 124f.) auf dies Zeitdimension: „Wenn wir als Moderatoren in dieser Haltung ruhen, dann unterstützen wir auch die Gruppe dabei, auf die Stufe des Presencing zu gelangen und die Zukunft zu entdecken, die emergieren will“.

Umstülpung

Rough arbeitet mit den drei Symbolen Dreieck (Hierarchie), Quadrat („gemachte“ Demokratie) und Kreis („zugelassene“ Demokratie). Speziell der Differenz von Quadrat und Kreis widmet er in seinen Seminaren einen eigenen Exkurs. Rough erklärt den Paradigmenwechsel aus der Moderne in spätere Stufen mit einer Umstülpung von „**managed Change**“ (das „Machen“ / Quadrat / Box / 2.0 / modern) und „**self-organizing Change**“ (das „Lassen“ / Kreis / Circle / 4.0 / integral). Das Eine ist jeweils Teil des anderen, nur eben umgestülpt. Hierin unterscheidet er sich nicht von Scharmer, der dieselbe Metapher bemüht (Umstülpung über die Humusschicht in den unsichtbaren Teil des Bodens). Bei Rough ist das Managen im Box-Paradigma gesteuert von äußeren Kräften, beruht auf Vorhersagbarkeit in einer Welt von Ursache und Wirkung, will alles messen, ist auf Ergebnisse ausgerichtet, denkt in Hierarchien, in denen oben Vision und Verantwortung sitzen während unten Kreativität und eigener Wille verkümmern. Das Sich-selbst-Organisieren im Circle-Paradigma hingegen ist gesteuert von intrinsischen Kräften, beruht auf Spontanität, hier sind Durchbrüche normal und transformative Kräfte werden gesucht und gefördert. Es ist auf Prozesse ausgerichtet, denkt in Demokratien, wo alle Verantwortung übernehmen, gemeinsam gestalten und sich an der eigenen „großen“ Kreativität sowie der eigenen freien Wahl im Dienst des Ganzen orientieren: „It might seem that Dynamic Facilitation would be one possible strategy within the larger field of facilitation. Actually, it works the other way. Dynamic Facilitation is primary. Traditional Facilitation can be

used in limited ways, like to plan actions once the issue is addressed and resolved“ (□□ Rough 2012, 26f.). Wir sind erinnert an die Komplexitätsgrade bei Otto Scharmer (dynamische, soziale und emergente Komplexität).

Zuhören, Zusammenhören, Zeit, Kreativität, Umstülpung – die Vergleichbarkeit der Denkmotive und der Praxen bei Rough, Laloux und Scharmer ist auf den vorhergehenden Seiten möglich geworden. Bevor wir eine Zusammenschau vornehmen, werfen wir noch einen Blick auf Rough's Gegenüberstellung von Box-Paradigma und Circle-Paradigma: (□□ Rough 2012, S.27, Übersetzung von mir)

BOX entspricht maximal 2.0 / modern		CIRCLE entspricht bis zu 4.0 / integral
basiert auf Entscheidungsfindung	Denken	basiert auf choice-creating
urteilt zwischen Optionen		nimmt Unterschiede auf und an
ist statisch	Prozess	ist dynamisch
folgt Tagesordnung oder Agenda		folgt der Energie, egal was kommt
ist lösbar	Thema	folgt der Achtsamkeit (highcare)
wird in lösbare Teile gegliedert		Unmögliches führt zu Essenz
unterstützt Gruppenziele	Moderation	unterstützt Selbstorganisations
wendet Regeln und Techniken an		gibt Raum und schützt
üben sich in Selbstbeherrschung	Teilnehmende	sind authentisch
hören seriös und höflich zu		rücken raus mit dem, was wirklich der Fall ist
sind Entscheidungen der Gruppe	Ergebnisse	sind einstimmige Wahl
sind Konsensbildung		sind Durchbrüche, stärken das Wir-Gefühl
ist meist mehr	benötigte Zeit	ist meist weniger
fühlt sich meist weniger an, als sie ist		fühlt sich länger an, als sie ist
Fortschritt ist machbar	Pluspunkt	Lösung für Unlösbares möglich
klare Ziele und Schritte geben Sicherheit		auch bei mehreren verzwickten Themen

ABB 2.2.3: Von der Box (2.0 / modern) zum Circle (4.0 / integral)
bei Rough (Rough 2012, S.27, Übersetzung von mir).

Demokratie

Jim Rough hat nicht nur eine Moderationsmethode erfunden. Ihm liegt die Entwicklung der Demokratie am Herzen. Er, der schon als „Demokratiefreak“ (Trattnig 2013, o.S.) bezeichnet worden ist, will letztlich eine „**wise democracy**“ entstehen lassen. Er meint, die ehemals inspirierende Formel „**we the people**“ in der US-Verfassung muss im heutigen Kontext **neu belebt** werden. Die Verfassung sieht Rough zwar als historischen Durchbruch, aber heute wird dieser Rahmen ausgehöhlt und verkommt zum Museumsstück, wenn er nicht durch jede Generation sich neu angeeignet und mit Leben gefüllt wird. Sein Versuch der Wiederbelebung der modernen Demokratie auf einer elaborierteren Entwicklungsstufe, als sie die Väter der Verfassung denken konnten, will er mit dem Instrument der „wisdom councils“ (Bürgerräte, Rat der Weisen) anstellen. War 1787 in Washington noch das „System in charge“, soll heute die „Conversation in charge“ – ein Synonym für den Stakeholder-Prozess – sein (Rough 2012, 45). Haderlapp & Trattnig (2013, 58f.) sprechen in ihrer Dissertation in diesem Zusammenhang vom „große[n] Gespräch im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Dialogs“, eine Summe „von ‚Dialogen übers gute Leben‘, die in eine kollektive Vision einfließen könnten“. So könnten es auf allen formellen und informellen Arenen der Gesellschaft „zur (Wieder-)Erlangung von Gestaltungsmacht der Menschen als Systemsouveräne kommen“. Genau auf diesen wiederbelebten Souverän zielt auch Rough ab. Er **vertraut bedingungslos** auf die Weisheit der Leute und schlägt für die formellen Arenen der Demokratie dementsprechend vor, aus dem ganzen Land zwölf Menschen per Zufall(!) auszuwählen, die zu einem Thema – oder auch ganz „frei“ – **gemeinsam ein Gespräch führen** beziehungsweise **gemeinsam in sich hinein hören**. Das gelingt mit einer „dynamisch ermöglichenden“ Haltung in der Moderation, weil in dieser Methode alles darauf ausgelegt ist, den Menschen zu vertrauen und sie dabei zu unterstützen, ihr Bestes **aus sich hervorzubringen** – besser **durch sich hervorbringen** zu lassen. Bei Jim Rough gelingt das mit **self-listening** und **we-flexion** den Pendanten zu **co-sensing** und **presencing** von Otto Scharmer und zum **andauern** **spüren und antworten** bei Laloux.

Der erste in Vorarlberg abgehaltenen landesweite Bürgerrat hat die Frage „Was brennt unter den Nägeln?“ zum Thema (Helrigl 2013, o.S.).

Zusammenschau: Tafel 2/3

Damit wäre vorerst aufgezeigt, inwiefern die Methode von Jim Rough Parallelen zur integralen Praxis der untersuchten Organisationen bei Frederic Laloux und zur Presencing-Theorie von Otto Scharmer aufweist. Worin steckt nun das Entwicklungsthema? Gemäß den Skripten seiner Ausbildungsseminare kann, angeregt durch die Kenntnis anderer Entwicklungsmodelle, ein implizit eingewobener Entwicklungsweg abgelesen werden, ohne dass Rough einen solchen ausdrücklich formuliert hätte. Er selbst hat ja seine Methode, die auf **Vertrauen, Zutrauen, Demut, Zulassen und Zeit lassen** beruht in Differenz zu Ideen wie **Managen, Planen, Abzielen, Erfüllen, Durchführen und Anstrengen** entwickelt. Dazu habe ich die Tafel 2/3 angefertigt, die uns eine Zusammenschau erlaubt. In seinen Ausführungen spricht er von verschiedenen „Stufen des Denkens“. Weiter von unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von Denkstrategien in Abhängigkeit vom „Unmöglichkeitsgrad einer Lösung“ und einer „Umsorge-Bedürftigkeit der Betroffenen“. Er spricht weiter von „Führungsdispositionen und Verantwortlichkeiten“. Und letztlich von ganzen Systemen, die er anhand der „Beziehung von Bevölkerung und Autorität/Macht“ in Stufen anordnet. Seine Überlegungen lassen sich in jene von Scharmer (1.0 / 2.0 / 3.0 / 4.0) und Laloux (t.k / m.l / p.p / e.i) einbetten. Während die Stufen traditionell (1.0) und modern (2.0) gut zuordenbar sind, differenziert Rough nicht mehr so präzise zwischen der post-modernen (3.0) und der integralen (4.0) Stufe wie Scharmer und Laloux es tun.

2.2.4 Entwicklung bei Loevinger und Kegan

„Der Schlüssel zu dieser historischen Perspektive kommt interessanterweise nicht aus der Geschichte der Organisationen, sondern allgemeiner gesprochen aus dem Feld der menschlichen Geschichte und der Entwicklungspsychologie.“

□ Laloux 2015, 12

Der Bereich die Entwicklungspsychologie, der sich mit Prozessen der Veränderung in einer Person und ihrem Verhältnis zum Umfeld beschäftigt, ist für diese Arbeit von erweiterter Bedeutung. **Alles führt zum Individuum**, können wir aufgrund unserer bisherigen Reise durch die Ansätze von Scharmer, Laloux und Rough vor evolutionärem Hintergrund zusammenfassen. Das zeigt sich auch in meinem „Forschungsweg“ zu dieser Arbeit: Ich bin in meiner Auseinandersetzung mit Schulen und Beteiligung von der Sache (Schulbau, Typologie, Architektur / Was?), über die Weisen (Prozesse, Methoden, Verfahren / Wie?) bei der Person (Ich, Lernen, Entwicklung / Woher?), also bei mir selbst angelangt.

→ Im Austausch 32ff.

Loevinger wie Kegan haben durch ihre empirische Forschung Kategorien für die Unterscheidung und Beschreibung von aufeinander aufbauenden Stufen von Entwicklung im Erwachsenenleben erarbeitet und eine eigene Systematik der Entwicklungsstufen beschrieben. In der Auseinandersetzung mit deren Entwicklungspsychologie des Erwachsenenlebens stütze ich mich auf „**Die Entwicklungsstufen des Selbst**“ von Robert Kegan (□ 1986) und die Dissertation von Thomas Binder (↓ 2014), die erstmals im deutschsprachigen Raum einen fundierten Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Ich-Entwicklung geben kann. Auf Loevinger greife ich über Binder zu, der wesentliche Textstellen in die deutsche Sprache übersetzt hat. Neben dem wissenschaftlichen Kontext erhielt meine **Reise nach innen** durch drei eintägige Trainings bei Rosa Strasser und Elmar Türk in Wien, die beide wie Binder I-E-Profile (Ich-Entwicklungsprofile mittels Sprachtest) zertifiziert beraten, Praxisbezug – und, ganz wesentlich: „Ich-Bezug“.

Die Entstehung der Modelle und der Messverfahren

Bei Arbeiten über Familie und Autorität erkannte Loevinger in ihren Daten „nebenbei“ Zusammenhänge, die überraschenderweise auf eine **sequentielle Struktur** hindeuteten. Das war ein Wendepunkt für sie, wie sie selbst schreibt, der sie „von einer Psychometrikerin zu einer Entwicklungspsychologin machte, von einer Eigenschaftstheoretikerin zu einer Strukturalistin“ (Loevinger 1978, 7 zit.n. ↓ Binder 2014, 32). Schließlich legte sie ihre erste umfassende Zusammenschau mit „**Ego development. Conceptions and theories**“ (□ 1976) dar. Darin stellte sie dar, dass Ich-Entwicklung „nicht direkt beobachtbar“ ist, sondern sie steht lediglich „in Beziehung zu und ist abgeleitet aus Beobachtungen“ (Loevinger 1976, 57 zit.n. ↓ Binder 2014, 36). Diese lediglich **indirekte Beobachtbarkeit** bedeutet für unsere Praxis (etwa im partizipativen Schulbau), dass wir im Verhalten von Menschen und Gruppen Indizien vorliegen haben, jedoch keine Beweise für die eine oder andere Stufen.

Robert Kegan und Jane Loevinger unterscheidet vieles. Während sie ein Leben lang mit Daten verbrachte, arbeitete er **auch** in der Praxis einer Klinik. Während sie in ihrer Karriere erst langsam zur Strukturalistin wurde, stand er schon lange in der Tradition von Piaget.

Loevinger befand sich in Zeitgenossenschaft von Piaget (ab den 1930er Jahren / Entwicklung von Kognition), Gebser (ab den 1950er Jahren / Weltssichten), Perry (in den 1970er Jahren / Intellekt und Ethik), Kohlberg (ab den 1970er Jahren / moralisches Urteilen), Torbert (ab den 1970er Jahren / Bewusstsein und Führungsstil) und anderen. Kegan unternimmt in den 1980er Jahren in seiner Arbeit eine Zusammenschau.

Piagets strukturgenetischer Ansatz geht davon aus, dass Wissen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und im Wandel entsteht.

Während sie den „Washington University Sentence Completion Test“ (WUSCT) entwickelte, er sann er das „Subjekt-Objekt-Interview“ (SOI). „Umso erstaunlicher ist, dass sich beide Theorien als auch die dazu empirisch gewonnenen Erkenntnisse nahezu vollständig überlappen“. Beide kannten einander, ihre Bezüge waren „anfangs kritisch [...] und in späteren Jahren eher versöhnlich“ (□ Binder 2014, 64). Der Test von Loevinger (WUSCT) ist „ein semiprojektiver, standardisierter Satzergänzungstest mit insgesamt 36 Satzanfängen“ (□ @systemics consulting group 2014, 15). Bei dem Test „handelt es sich um den am besten validierten projektiven Test weltweit. Im Gegensatz zu anderen Persönlichkeits- und Einstellungstests unterliegt er nicht der Gefahr, dass er im Sinne von sozialer Erwünschtheit beantwortet werden kann“ (ebd.). Also: **Wir können uns nicht reifer geben als wir sind.**

Der Satzergänzungstest wird zurzeit im deutschsprachigen Raum von der „@systemics consulting group“ durchgeführt, der Thomas Binder bis 2015 angehörte.

Wachsen ist Ich-Entwickeln

Im Gegensatz zu Theorien, die das „Ich“ als ein Ganzes verstehen, das sich aus ontologischen Instanzen (Es-Ich-Überich) oder handlungsbasierten Funktionen (wahrnehmen-denken-entscheiden) zusammensetzt, liegt dem Entwicklungsverständnis ein Denken in **Mustern des Erlebens von Welt**, des **Sich-einen-Reim-Machens auf die Welt** und des **Verhaltens in der Welt** zugrunde, die sich über einen Zeitraum hinweg aufbauend verändern. Das Ich wird „als **holistisches Konstrukt**“ verstanden (⊥ Binder 2014, 17). Die wichtigste Vertreterin dieses konstruktivistischen Ansatzes zum Ich ist Jane Loevinger, die mehrere Jahrzehnte lang an ihrem entlang empirischer Daten entwickelten Stufenmodell arbeitete. „Ich-Entwicklung ist das, was **pas siert**, wenn eine Person von [... Stufe zu Stufe] **wächst**“ (Loevinger 1983, 344f. zit.n. ⊥ Binder 2014, 27; Hervorhebungen von mir). Hierin spiegelt sich der Umstand, dass wir unsere Entwicklung nicht **machen** können, sie vielmehr – in Auseinandersetzung mit der Welt – **geschehen lassen** müssen. Entwicklung ist ein Wachsen, das in eine Richtung geschieht. Wir können es nur mittelbar beeinflussen, indem wir Bedingungen für Entwicklung schaffen. Thomas Binder (⊥ 2014, 48) drückt Ich-Entwicklung poetisch in einem Satz aus: „Man könnte auch sagen, dass der innere Raum, den ein Mensch zur Verfügung hat, größer wird“.

Ich-Entwicklung ist der unumkehrbare und vorgezeichnete Weg der Reifung unserer Handlungslogik und Welterfassungsfähigkeit.

Vier Bereiche des Ich

Alle unterschiedlichen Aspekte, die in einer Entwicklungsstufe als Ich schillern, werden in vier konzeptionell differenzierte und nicht voneinander unabhängige Bereiche nach der Art und Weise, wie wir mit verschiedenen Dimensionen des Seins umgehen, gegliedert: Unser Umgang mit eigenen Impulsen und Maßstäben („**Intrapersoneller Stil**“, auch Charakter genannt), unser Umgang mit anderen („**Interpersoneller Stil**“), unser Umgang mit Aufmerksamkeit („**Bewusstseinsfokus**“) und unser Umgang mit dem eigenen Denken („**Kognitiver Stil**“). (a.a.O., 46, Tab.1) Der Bereich „Bewusstseinsfokus“ kann hier **nicht** mit Scharmers Struktur der Aufmerksamkeit gleichgesetzt werden. Auf allen 4 Stufen von Scharmer (und sinngemäß auch von Laloux) sind – aus der Perspektive der Ich-Entwicklungspsychologie – alle vier Bereiche vorhanden, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung. Auch Binder weist hier darauf hin, „dass zwischen einzelnen beobachtbaren Verhaltensweisen und dem gesamten Muster einer Entwicklungsstufe ein Unterschied besteht“ (a.a.O., 45), was er unter Berufung auf Loevinger mit dem Beispiel von Wutanfällen anschaulich macht. Es gilt zu unterscheiden, ob wir bei einem Wutanfall „von mangelnder Impulskontrolle sprechen“ oder „von einer generellen Impulsabhängigkeit“ (a.a.O., 46). Es gilt immer die Frage zu stellen: Ist das beobachtete Phänomen ein **situatives Verhalten** oder ein **Verhaltensmuster**?

Organismus organisieren ist Bedeutung bilden

Sowohl Kegan als auch Binder berufen sich auf William Perry, der 1970 festhielt, dass ein **Organismus im Wesentlichen organisiert** (□ Kegan 1986/2011, 31; ↓ Binder 2014, 28f.). „Und was er organisiert ist – im Falle des menschlichen Organismus – **Bedeutung**. Damit ist weniger gesagt, dass der Mensch Bedeutung bilde, sondern eher, dass Menschsein eine Aktivität ist, und dass diese Aktivität Bedeutungsbildung ist“ (□ Kegan 1986/2011, 31; Hervorhebung von mir). Wir sind letztlich „gefangen“ in dieser Aktivität, sie ist der **Modus unserer Existenz**. Wir sind **andauernd im Werden** begriffen. Von Moment zu Moment erschaffen wir **uns** in dieser Welt und diese Welt **in uns**, weil wir „**uns**“ und „**Welt**“ bedeutend werden lassen müssen. Diese Wechselbezüglichkeit von Ich und Welt scheint unsere ontologische Rahmung zu sein.

Selbstgewissheit bei Cook-Greuter

Für Susanne Cook-Greuter, die die **späten** Stufen der Ich-Entwicklung eingehend untersuchte und weiterentwickelte, sucht das Ich vor allem „einen schlüssigen Sinn zu produzieren“, strebt also eine „**Selbstgewissheit**“ an: „Das Bedürfnis nach einem stimmigen Sinngehalt scheint fundamental und eine Triebkraft im menschlichen Leben. Wann immer wir nicht richtig sicher sind, weil wir uns **jenseits des Bereichs unseres gegenwärtigen Verstehens** befinden, fühlen sich die meisten von uns **ängstlich**“ (Cook-Greuter 1994, 120 zit.n. ↓ Binder 2014, 29; Hervorhebungen von mir).

Damit ist nicht ein unmittelbares sachliches Verstehen gemeint (etwa nicht zu wissen, was eine Regel ist), das durch Lernen überwunden werden kann (Information). Es ist ein kategoriales Verstehen gemeint (etwa einzusehen, dass Regeln existieren, weil Regellosigkeit Menschen keinen Halt gibt, dieser aber möglich ist), dass gewissermaßen heranwächst (Transformation). Ohne „äußere“ Regeln zum Beispiel würde für viele Menschen die Welt nicht mehr „funktionieren“.

Vgl.
→ Im Austausch, 32ff.

Subjekt-Objekt-Verhältnis bei Kegan

Mit Kegan sind Entwicklungsstufen **Stadien einer stabilen Qualität dieser Beziehung von Ich und Welt**, er nennt dies „Subjekt-Objekt-Gleichgewicht“ (a.a.O., 122). Alles, was wir zum Objekt unserer Reflexion machen können, können wir steuern (wir haben ein Objekt), der Rest steuert uns (wir sind ein Subjekt). Ohne dass wir das wollen, sind wir in unserem Erleben mit unseren Subjekt-Aspekten, „verschmolzen, identifiziert oder in sie eingebettet“ (↓ Binder 2014, 67). Das Gleichgewicht zwischen Subjekt und Objekt verändert sich von Stufe zu Stufe. Am Beispiel der Aussagen „**Ich bin meine Meinung**“ (bei Scharmer 2.0) und „**Ich habe eine Meinung**“ (bei Scharmer 3.0) lässt sich das Verschieben von „Meinung“ aus der Subjektidentität in den Objektbereich einfach darstellen. Was dennoch allen Stufen gemein ist, ist das Streben nach der Bedeutungsbildung. Kegan sieht im Subjekt-Objekt-Gleichgewicht einen inneren Mechanismus für die andauernde Entwicklungsbewegung, weil es immer ein bisschen Ungleichgewicht gibt, das mitunter für eine Suche nach neuem Gleichgewicht zum Auslöser werden kann. „Auf jeder Entwicklungsstufe wird die grundlegende Frage, bis zu welchem Grad der Organismus von seiner Lebenswelt abgesondert, bis zu welchem Grad er in sie eingebunden ist, neu entschieden“ (□ Kegan 1986/2011, 150). Für Kegan ist also jede Entwicklungsstufe ein vorübergehender Gleichgewichtszustand von „**betriebsblinden Eigenheiten**“ (Subjekt) und „**verfügbaren Anderheiten**“ (Objekt) in einem Prozess, in dem immer besser differenziert werden kann, was das Ich in Beziehung zum anderen, zum Umgebenden ist.

Das „Subjekt“ als unser blinder Ich-Anteil in Bezug ist nicht direkt gleichzusetzen mit dem „blinden Fleck“ bei Scharmer, der unser blinder Erkenntnis-Anteil ist. Das Eine ist ein Verhältnis in einem Selbst und das Andere ein grundsätzliches Erkenntnisdilemma.

Übergänge und Bereiche der Ich-Entwicklung

Um den Übergang von einer Stufe zur nächsten richtig zu verstehen, müssen wir zwischen Lernen und Entwicklung differenzieren. Es existieren fundamentale Unterschiede zwischen **Information** (Lernen) und **Transformation** (Entwicklung), also zwischen einem **mehr von etwas** (quantitative, horizontale Entwicklung, neue Inhalte im gleichen „Gefäß“) und einem **anders als etwas** (qualitative, vertikale Entwicklung, neues „Gefäß“ für Inhalte) (□ Kegan 2000; Cook-Greuter 2004, zit.n. ↘ Binder 2014, 47-52). Im Fall „vertikaler Entwicklung“ (Transformation, Wandlung), die uns hier interessiert, erfolgt das Überwinden der Stufen diskontinuierlich. Es treten **natürliche**, nicht verhinderbare Krisen auf, weil alte Gleichgewichte zerfallen und neue sich erst formieren müssen (□ Kegan 1986). Bei einem derartigen Stufenübergang wird unser Organisieren (□ Perry 1970) neu strukturiert und dementsprechend werden die kommenden Erfahrungen „neu“, weil anders, erlebt. Vertikale Entwicklung ist ein Prozess der Anpassung, der im Wechselspiel von **Assimilation** (Integrieren von neuen Erfahrungen in die bisherige Denkstruktur) und **Akkommodation** (Angleichen der bisherigen Denkstruktur an neue Erfahrungen) steht (□ @systemics consulting group 2014, 11).

Die Entwicklung des Selbst bei Kegan

Laut Binder bieten drei Aspekte bei Robert Kegan Ergänzungen zum Ich-Entwicklungsmodell: Erstens das Verhältnis von Kognition und Emotion, zweitens das Verhältnis von Unabhängigkeit (ich) und Zugehörigkeit (andere) und die daraus entwickelte Idee der spiralförmigen Struktur des Entwicklungsprozesses und drittens das Verhältnis von Subjekt (Blindem) und Objekt (Sichtbares) und die daraus resultierende Logik von wachsenden und einbindenden Kulturen.

Kognition und Emotion bei Kegan

Kegan gehört, wie Piaget, zu jenen, die beide Funktionen, Kognition und Emotion, als untrennbar aufeinander bezogen sehen. Wichtig ist, zu vermerken, dass beide Aspekte verschieden weit entwickelt sein können, also eigene Entwicklungslinien darstellen. Wenn jemand **spät** denkt, kann also der Gefühlshaushalt auch noch **früh** organisiert sein. Immer aber gibt es eine mehr oder weniger komplexe Beziehung zwischen Kognition und Emotion.

Entwicklungsspirale bei Kegan

Über die spiralförmige Struktur des Entwicklungsprozesses haben wir schon kurz in den Ausführungen von Scharmer gehört. Was in der Arbeit von Loevinger/Cook-Greuter zwar noch nicht bildlich, so doch strukturell abgebildet war, spiegelt sich bei Kegan im **Verlauf der Bezogenheit**, wie Menschen zwischen den Polen „ich/unabhängig“ und „andere/eingebunden“ wechseln. „In diesen beiden unterschiedlichen Orientierungen kommen zwei Strebungen zum Ausdruck, die ich für die beiden grundlegendsten Bedürfnisse des Menschen halte. [...] Das eine dieser Bedürfnisse kann man vielleicht als Verlangen nach Zugehörigkeit bezeichnen, als Verlangen nach Beteiligung, Nähe, Bindung, als Verlangen, von anderen gehalten, aufgenommen, begleitet zu werden. Das andere Bedürfnis kann man Verlangen nach Unabhängigkeit oder Selbständigkeit nennen; es ist unser Verlangen, verschieden zu sein, unsere eigene Richtung zu bestimmen, die eigene Integrität zu wahren“ (□ Kegan 1986/2011, 149, Hervorhebungen von mir). Diese beiden Pole **Zugehörigkeit** und **Unabhängigkeit** sind als kategoriale Seinsweise des Denkens und

Die Neurowissenschaftlerin Tania Singer meint, dass es „die Untrennbarkeit letztlich von uns allen in einem größeren Netzempfinden“ gibt. „Die Essenz von Mitgefühl ist letztlich die [...] tiefe Erkenntnis, dass es sozusagen eine völlige Abhängigkeit von menschlichen Wesen und Natur gibt, die gleichsam den lebenden Organismus der Welt ausmacht, und dass daher der andere genauso wichtig wie ich ist. Das ist nicht, dass ich nicht wichtig bin, aber der andere ist genauso wichtig“ (☞ Singer 2015, o.S.).

Erlebens von sich selbst und der Welt zu verstehen. Sie sagen nichts über Teamfähigkeit im engeren Sinn aus. Sie sagen aber beispielsweise, dass etwa jemand in einem Team (unfähig oder fähig) aus Gründen der Anerkennung im Umfeld arbeiten „muss“.

Einbindende Kulturen bei Kegan

Jede Stufe hat ihre Beziehungen zum „innersten, konstituierenden Umfeld“, die Kegan (a.a.O., 158) **einbindenden Kultur** nennt, und bei denen es sich „um die grundlegenden Entwicklungsbedingungen handelt, in deren Rahmen und aus denen heraus der Mensch wächst“. Dieser jeweilige Nährboden der Entwicklung verändert sich selbst mit dem Wachsenden, wächst also mit und ist laut Kegan je Stufe:

- Mütterliche Kultur (eine Hauptbeziehung),
- Elterliche Kultur (Dreier-Beziehung),
- Rollenanerkennende Kultur wie Familie oder Schule (Beziehungen zu Autoritäten und zu Gleichaltrigen mit Rollenübernahme),
- Kultur der Wechselseitigkeit (Eins-zu-Eins-Beziehungen),
- Kultur der Selbstgestaltung oder Identität (Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe),
- Kultur der Intimität (erwachsene Liebesbeziehungen).

Einer „einbindende Kultur“ (ebd.), einer „kultivierenden Umwelt“ (a.a.O., 216) oder einem „Gastgeber“ (a.a.O., 172) sind drei Funktionen im Entwicklungsprozess zugewiesen, die für die Wahrung von Gleichgewicht oder den **mutigen Sprung ins Ungleichgewicht** wichtig sind: „Sie muß festhalten, sie muß loslassen und sie muß in der Nähe bleiben, damit sie reintegriert werden kann“ (a.a.O., 165).

Haltende Kulturen bejahen die betroffene Person in ihrem Bezugsrahmen beziehungsweise in ihrem Gleichgewicht – das älteste Bild ist die Mutter, die das Baby trägt, es berührt, weil Berührung die „Sprache“ des Babys ist. Festhalten bedeutet also erkennen, bestätigen, unterstützen und tragen ohne zu fesseln (a.a.O., 216).

Loslassende Kulturen sind nur scheinbar gegensätzlich zu haltenden, sie bejahen die Ablösung aus den Bezugsrahmen der jeweiligen Stufe, geben den „Gast“ frei. Darin wird einsichtig, dass Loslassen / Freigeben / Gewähren auch für den „Gastgeber“ eine Schwierigkeit darstellen kann, wenn er oder sie beispielsweise Widerspruch und Abgrenzung aushalten muss.

In-der-Nähe-bleibende Kulturen stützen den „Gast“ beim Versöhnen, Wiedererkennen und Neu-einordnen ehemaliger Ich-Anteile (Subjekt) in den Bereich der neuen Nicht-Ich-Anteile (Objekt). Die Sache ist verzwickt, weil die einbindende Kultur ja „mit-wandert“, also die abgelöste alte Kultur und die noch nicht gefundene neue Kultur gleichsam gleichzeitig präsent sein soll. Das braucht Zeit, Größe und ein Aushalten von Ambivalenzen. Das fordert Eltern am meisten.

Abfolge und Zusammenschau der einzelnen Stufen bei Loevinger/Kegan

Entwicklungsstufen „werden in einer bestimmten und vorhersagbaren Reihenfolge durchlaufen“ (©systemics consulting group 2014, 3). Die Unterscheidung der Stufen erfolgt anhand struktureller Kriterien, inhaltliche spielen nur eine sehr eng begrenzte Rolle. Die Beschreibung der einzelnen Stufen bei Loevinger und Kegan unterscheiden sich begrifflich, die inhaltlichen

Gemeinsamkeiten gestalten die Zuordnung dennoch einfach. Angemerkt muss allerdings werden, dass die Modelle von Kegan und Loevinger laut Binder wissenschaftlich noch nicht hinreichend verglichen worden sind: Es gibt nämlich „keine Studien, in denen Teilnehmer mit beiden Verfahren [WUSCT und SOI] untersucht wurden [...] Solche Studien durchzuführen, könnte dazu beitragen, die offensichtliche inhaltliche Überlappung beider Modelle endlich empirisch zu prüfen“ (↓ Binder 2014, 329). Kegan hat dennoch in seinem Buch „Die Entwicklung des Selbst“ eine Zusammenschau von unterschiedlichen Entwicklungstheorien vorgenommen (darunter auch Piaget und Loevinger) und merkt selbst an, dass das Spezifikum dieses Arrangements eine „den verschiedenen Theorien zugrunde liegende, gemeinsame Struktur“ ist (□ Kegan 1986/2011, 124), nämlich jene des Gleichgewichts von Subjekt-Objekt. Die Zusammenschau zwischen Kegan und Loevinger, die ich anstelle, weicht von der Zusammenstellung ab, die Kegan selbst vorgenommen hat (a.a.O., 122f.) und folgt aktuelleren Vergleichen, wie jenen, die von Binder, Türk, Strasser und anderen verwendet werden.

Bei Loevinger beschreibe ich die Stufen aus der Wir-Position. Dies ist unüblich (und wäre auch Menschen jeder Stufe nicht gleich möglich). Es soll das Einfühlen in die Stufen unterstützen. Mir – im Modus „Architekt“ – geht es in der Anwendung von Ideen und Konzepten nicht um Sachwissen an sich, sondern um ein „wissendes Gefühl“ für die Sache. Bei Kegan halte ich mich an übliche Beschreibungen. Mir dient seine Tabelle 6 als Stütze (a.a.O., 122f.). In der Beschreibung beziehe ich mich auf die jeweilige am häufigsten betroffene Gruppe von Menschen, was anschaulich genug sein dürfte. Hier dient mir die Tabelle 7 von Kegan als Stütze (a.a.O., 160ff.). Ich überspringe die frühen Stufen S0 und S1 bei Kegan und E1 und E2 bei Loevinger, ebenso die späten Stufen ab E9 bei Loevinger und konzentriere mich auf jene **Felder**, die uns bei Scharmer, Laloux und Rough schon begegnet sind.

Wir vergegenwärtigen uns nochmals den Unterschied zwischen Form und Inhalt: Unabhängig davon, ob wir für Rapid Wien, unseren angebeteten Börsenguru oder den Papst durchs Feuer gehen würden, handelt es sich immer um die gleiche Handlungslogik, auch wenn der grün-weiße Schal so gar nicht mit einem Designeranzug aus New York oder einer Baumwollkutte im Vatikan zusammenpasst. Ich erinnere an die Untersuchung von Graves über die Hippies und ihre Feindbilder.
 ↻ Chorales Gestalten, 62

Stufen bei Loevinger/Kegan mit Blick auf Scharmer/Laloux/Rough

Bevor wir die einzelnen Stufen synoptisch betrachten, sollen noch stufenübergreifende Gemeinsamkeiten geclustert werden. Unter Hinweis auf und in Vergleich zu Kohlberg (□ 1969) beschreibt Binder drei **Stufengruppen** (Ebenen), die sich hinsichtlich ihrer Verhaltensmerkmale in Relation zu Erwartungen, Normen und Regeln der Gesellschaft – kurzum Konventionen – differenzieren lassen. Diese drei Ebenen heißen sinngemäß **vorkonventionell, konventionell und postkonventionell**. 80% aller Erwachsenen befinden sich auf einer der konventionellen Stufen, nur 5% sind in ihrer „nicht sozialisierten Perspektive vorwiegend am eigenen Selbst interessiert“ und immerhin 15% weisen eine „der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive“ auf, haben sich also von ihrer sozialen Umwelt zunehmend emanzipiert (↓ Binder 2014, 53; Rooke & Torbert 2005, zit.n. □ @systemics consulting group 2014, 4). Die konventionelle Ebene können wir „als ‚Modell‘ der westlichen Gesellschaft ansehen: Ein Mensch, der eine eigene Identität entwickelt hat, fähig ist, Unterschiede wahrzunehmen, Situationen rational abzuwägen und sich seine eigenen Ziele setzt“ (a.a.O., 54).

Am Symposium „Umgang mit Spannungsfeldern“ des Beratungsunternehmens Trigon vom 02. bis 04. März 2015 in Salzburg wurden Zusammenhänge zwischen U-Theorie und Ich-Entwicklung zwischen Scharmer und Cook-Greuter mit Trigon als eine der interessantesten (und komplexesten) Fragestellung für die Forschung der nächsten Jahre diskutiert.

Zusammenschau: Tafel 2/4

Die direkte Zusammenschau der evolutionären Systeme von Scharmer, Laloux und Rough und der inneren Landkarten der Entwicklung von Loevinger und Cook-Greuter ist **nicht** möglich und wissenschaftlich noch **nicht** untersucht. Während die einen Systeme der angewandten sozialen Praxen sind, ist die Ich-Entwicklung ein System der prinzipiellen individuellen Praxis. Auch die einzelnen Dimensionen von Otto Scharmer (Mikro bis Mundo) haben gewissermaßen keine direkten „zwingenden“ Verbindungen. Dennoch stellt er Bezüge her, die analoge

Abfolgen in sozialen Vorgängen (sprechen und zuhören), in strukturellen Gegebenheiten (Organisationen) und in historischen Bezügen (Formen der Demokratie) vergleichbar machen. Scharmers individuelle Ebene hat allerdings soziale Relevanz hinsichtlich des **Verhaltens**, sie ist keine intraindividuelle Darstellung hinsichtlich der generellen **Verhaltensmuster**. In diesem Sinne ist die Zusammenschau **kein Gleichstellen, sondern ein Vorstellen**, das unsere Imaginationskraft beflügeln soll.

In der Tafel 2/4 sind die beiden Stufen E5 und E7 (Loevinger) als „1.Reise“ und „2.Reise“ gekennzeichnet. Das bringt zum Ausdruck, dass sie sich zwischen den Polen „ich/unabhängig“ und „andere/eingebunden“ in einer Art Schwebezustand befinden. Der **spielerischen, nichtzwingenden Zuordnung** der 1.Reise (E5, rationalistische Stufe) zu Scharmer / Laloux / Rough können wir uns als „grobe Frühform“ der Stufe 2.0 / m.l / box annähern. Die **spielerische, nichtzwingende Zuordnung** der 2.Reise (E7, relativierende Stufe) lässt sich eindeutiger auf Scharmer (3.0), Laloux (p.p) und Rough (circle) anwenden. Dieser „Zwischenstufe“ (E7 / p.p) wird von Laloux (Laloux 2015, 31) in gewisser Hinsicht ebenfalls ein „Übergangscharakter“ zugeschrieben: „... diese [postmoderne] Stufe hat offensichtlich ihre Widersprüche. Hier wird darauf bestanden, dass alle Perspektiven gleich behandelt werden, man landet aber in einer Sackgasse, wenn andere diese Toleranz missbrauchen, um intolerante Ideen zu verbreiten, und danach zu handeln. [...] Die postmoderne Beziehung zu Regeln ist unklar und widersprüchlich: Regeln sind schlussendlich immer willkürlich und ungerecht, aber Regeln ganz abzuschaffen erweist sich als nicht praktikabel und öffnet die Tür für Missbrauch. Das postmoderne Paradigma ist wirkungsvoll beim Einreißen alter Strukturen, aber oft weniger effektiv beim Formulieren praktikabler Alternativen.“ So wie das E7-Bewusstsein **einer Person relativierend wirkt**, ist auch die postmoderne Stufe eine, die **relativierenden Charakter aufweist**, also weder ganz leistungsorientiert noch ganz integral ist.

Ein nochmaliger Hinweis

Abschließend nochmals ein Hinweis: Auch wenn hier fallweise Entsprechungen vorliegen können und – wie auch Laloux meint – Beziehungen vorhanden sind, deren Sinn nicht von der Hand zu weisen ist, wären direkte lineare Schlussfolgerungen falsch. Wichtig ist, **zwischen sozialen Zuständen und individuellen Entwicklungsstufen zu unterscheiden**. In seiner Arbeit mit Gruppen erzeugt Scharmer für einzelne Personen eine Zugänglichkeit zu Handlungsweisen, die **ununterstützt** (aus der eigenen Entwicklungsstufe heraus) nicht möglich wären. Soziale Zustände können also **mehr** ermöglichen, als die Stufe selbst hergibt. Die Frage der andauernden individuellen Verfügbarkeit hängt allerdings von der Entwicklungsstufe ab – so gesehen werden untersuchte Organisationen bei Laloux nicht von allen, aber **im Minimum von den Trägern der Strukturen „gehalten“** – der Rest ist gestützt.

Wenn wir im weiteren Verlauf dieser Arbeit Verhaltensweisen kommentieren, dann sind das Reflexionen prinzipieller Art, aber keine direkten Zuschreibungen oder gar Wertungen den betreffenden Personen gegenüber. Welche sachlichen Zusammenhänge zwischen der individuellen und den anderen sozialen Dimensionen bestehen könnten und inwiefern diese Zusammenhänge untersucht werden könnten, werden wir im Kapitel Fazit diskutieren.

Vorstufe, vorkonventionell – Ich-Pol

E3 – Selbstorientierte Stufe (Loevinger)

S2 – Souveränes Selbst / Schulkinder (Kegan)

Wir durchschauen Belohnung und Bestrafung, es gibt also Regeln. Wir kümmern uns um uns selbst. Es geht darum, das Beste für uns herauszuholen. **Was gut ist für uns, ist gut.** Wir schützen uns. Wir ziehen schon unser Ding durch und zur Not sind uns andere egal. Die anderen sind immer schuld. Es gilt Auge um Auge (vgl. ↘ Binder 2014, 39f.; □ ©systemics consulting group 2014, 12).

Kinder **haben** Impulse und Wahrnehmungen (Objekt), können damit also umgehen. Wünsche und Bedürfnisse hingegen regieren die Welt des Schulkind-Ich (Subjekt). Zwar ist klar, dass andere auch etwas wollen, aber die eigenen Bedürfnisse gehen vor. Eltern, die sich scheiden lassen wollen, sollen also vom Kind aus zusammenbleiben, weil es gut für das Kind selbst ist, nicht weil es moralisch oder emotional negativ ist. Einbindende Kultur: rollenankennend. Halten bei: Eigenständigkeit, Kompetenz, Rollendifferenzierung. Loslassen bei: Widerspruch zu Opportunismus, Erwarten von wechselseitiger Beziehung und Zuverlässigkeit. In der Nähe bleiben bei: Zweitrangigkeit von Familie/Schule gegenüber Liebesbeziehungen. Risiko bei: Ortswechsel zwischen 12-16.

1. Stufe, konventionell – Gemeinschaftspol

E4 – Gemeinschaftsbestimmte Stufe (Loevinger)

S3 – Zwischenmenschliches Selbst / Jugendliche (Kegan)

Wir beziehen uns auf die Familie, eine Gruppe, eine Gemeinschaft, eine Fußballmannschaft, eine politische Partei oder die Firma. Das macht uns aus! Wir bewundern unsere Leute ganz oben. Was die sagen, gilt – und das halten wir ein, es sind unsere Regeln. Wir fühlen uns sicher und wichtig, wenn wir bei unseren Leuten gut ankommen. Dafür ordnen wir uns auch ein oder gar unter. Wir ziehen uns so an, wie es sich für unsere Gruppe gehört, also mit Fan-Schal, einer roten Nelke oder Businessanzug mit Krawatte. Unsere Freunde müssen sich entscheiden: Entweder wir oder die anderen. Peinlich wäre es, sich vor den anderen zu blamieren, denn es gilt: Nur ja nicht das Gesicht verlieren! Das ist das Wichtigste, daher ist eine gewisse Distanz ganz gut. Gefühle kommen später, wer lässt sich schon wirklich auf einen anderen ein? Sicherheit und Stabilität genießen wir. Wenn alles so bleibt, wie es ist, passt uns das. Moral ist wichtig! Scham und Schuld quälen uns bei Problemen. Irgendwer muss Chef sein, sei es ein Gott, der Papst, ein Superstar, ein Vorstand, unser Auftraggeber, unser Chef, ein Idol, Vater, Mutter, unser Lehrer oder unsere Lehrerin. Vertrauen ist zwar gut, aber Kontrolle besser. Wir hoffen, dass wir alle Erwartungen erfüllen können. (vgl. ↘ Binder 2014, 40; □ ©systemics consulting group 2014, 12)

Die Muster des Verhaltens von Personen dieser Stufen ähneln den Mustern der Stufe 1.0 / t.k / triangle bei Scharmer / Laloux / Rough. Das Muster kann auch in Bildern „gesehen“ werden. Bedürfnisse und Interessen sind auf die Objektseite gewandert, können also beginnenderweise schon reflektiert und koordiniert werden. Auf der Subjektseite liegt ein Ich, das von Erwartungen und Ansichten relevanter Personen oder Bezugsgruppen „abhängig“ ist. Jugendliche auf dieser Stufe **sind** gleichsam ihre Beziehungen. Alles, was hier Widersprüche aufwirft, ist sehr wahrscheinlich „Gift“. Einbindende Kultur: wechselseitig. Halten bei: Akzeptanz von Selbstopfern in Beziehungen. Orientierung an gemeinsamen Gefühlen, Stimmungen. Loslassen bei: Anerkennen und Fördern von Beziehungsreife. Widerspruch zu Verschmelzung. In

(1) Parallelen zu tribal-impulsiven Organisationen wie Mafia, Straßenbanden (nicht zwingend!).

(2) Der Tod meiner Mutter (Verkehrsunfall) war nicht nur emotional/psychisch, sondern auch aus stufenbezogener Sicht schlecht für mich (mit 11). Meine Mutter hat mich nicht einmal gefragt, ob sie gehen darf!
(3) An den Umzug (mit 12) vom Land in die Stadt erinnere ich mich gelinde gesagt als „entwurzelnden“ Einschnitt. Unsere Freunde blieben am Land und wir mussten in die Stadt.
→ Eigenleben, 56ff.

(1) Die Figur des Lehrers „Gott Kupfer“ im „Schüler Gerber“ ist hier ein Beispiel.
(2) Auch Häuselbauer, die so bauen wie alle, weil es sich so gehört, zeigen Indizien für diese Stufe. Sie lassen sich nicht ins Wohnzimmer blicken. Im Urlaub in Bilbao bewundern sie das Guggenheim-Museum als Architektur-Kunstwerk. Den Architekten, dessen Namen sie schon wieder vergessen haben, halten sie für ein „Genie“. (3) Wenn Architekturschaffende aus dem Nimbus des Berufsstandes ihre Identität beziehen, wäre das ebenfalls ein Indiz für diese Stufe.

↳ Choraes Gestalten, 43ff.; 56ff.; 65ff.

↳ Bildwelten, 36f.

(4) Am meisten beschäftigt hat mich im Gymnasium einer meiner Lieblingslehrer, der so etwas wie ein Vorbild für mich war. Wenn er „konservatives Zeug“ redete, war ich überrascht und vor den Kopf gestoßen.

(1) „Perfektion“ im Taylorismus optimiert Output.
 (2) Die Architektur-Moderne mit ihrer „bekehrenden“ Mentalität als früherer Aspekt der Stufe 2.0/m.I/triangle.
 (3) Hans Scharoun, der seine Schulbaukonzepte gewissermaßen „predigte“ (Luley 2000, 54ff.).

der Nähe bleiben bei: Akzeptanz von Relativierung der Beziehung.
 Risiko bei: Verlassen-Werden im Ablösungsprozess.

Zwischenstufe, konventionell – zwischen den Polen

E5 – Rationalistische Stufe (konventionell)

Unsere Aufmerksamkeit wandert schön langsam von den anderen zu uns, auch wenn sie noch wichtig bleiben. Wir entwickeln erste eigene Meinungen, weil wir etwas durchdenken und rational begründen können. Wir sind davon auch gleich mal überzeugt. Wir durchschauen Gründe und Motive für manches Verhalten. Wir halten uns an Regeln, die wir aber verstehen müssen. Es ist nicht alles immer Schwarz-Weiß, Klischees sind manchmal auch ein Blödsinn. Eigene Fehler spüren wir zwar schon, es ist aber nicht einfach, das zuzugeben. Wir gehören zwar zu gewissen Kreisen dazu, sind aber bestimmt individuell. Wir fragen uns, wie wir die Dinge richtig machen sollen, um effizienter zu sein.

2.Stufe, konventionell – Ichpol

E6 – Eigenbestimmte Stufe (Loevinger)

S4 – Institutionelles Selbst / viele Erwachsene (Kegan)

Wir sind wir selbst – volle Aufmerksamkeit auf uns, Selbstverwirklichung ja! Dazu haben wir unser Weltbild, woran wir uns selbst messen. Daher sind wir auch in Verantwortung. Wir prüfen unser Gewissen selbst. Regeln sind schon ok, aber sie müssen angemessen sein. Unsere Welt ist nicht mehr eindimensional, wir denken nach vorn in die Zukunft und bemerken, dass es Wichtigeres gibt als unser kleines Glück. Dennoch sind wir auf der Welt, um das Beste daraus zu machen. Das sind wir uns schuldig. Wir streben daher nach einem erfüllten Leben und wollen etwas erreichen, um eines Tages unseren Enkeln davon zu erzählen. Wir haben auch ein Innenleben. Unsere Gefühle sind uns wichtig, auch jene unseres Gegenübers. Das respektieren wir bei allen Unterschieden, auch wenn wir uns wünschen, dass eines Tages sich die klügere Meinung durchsetzen wird. Wir wüssten schon, wie die Dinge so sind. Wir wissen auch, dass die Welt komplex ist, und eines Tages sind wir soweit, das gelassener zu sehen. Dafür arbeiten wir hart an uns. (vgl. ↓ Binder 2014, 41; □ □systemics consulting group 2014, 13)

Erwachsene **haben** nun Beziehungen und sind in diesem Sinn unabhängig. Dafür bilden sie erstmals eigene Werte und eine „Philosophie“ aus, nach denen sie handeln. Diese Bezugssysteme selbst sind aber selten oder nicht einfach hinterfragt. Ich **bin** mein eigenes Weltbild. Die Art und Weise, **was** für uns Sinn in der Welt macht, ist uns bewusst, aber **wie** wir für uns Sinn in der Welt machen, ist uns noch nicht bewusst. Einbindende Kultur: selbstgestaltend, identifizierend. Halten bei: Akzeptanz von Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Selbstoptimierung, Karriere. Loslassen bei: Ablehnen von nicht tief genug gehenden Beziehung. In der Nähe bleiben: Relativieren ideologischer Werte. Risiko bei: Verlust ideologischer Unterstützung (z.B. Arbeitsplatz).

(1) Architektur als „Leistungsantwort“ von Funktionen und Bedingungen – Funktionalismus.
 (2) Kunst als formale und strukturelle Qualität des Kunstwerks.
 (3) Der beherzte Einsatz für den Erhalt der Richterschule.
 → Im Austausch, 280ff.
 (4) Das Ausscheiden aus der Architekturszene in Wien hat mich aus der Fassung gehoben.
 → Eigenleben, 220ff.

3. Stufe, postkonventionell – zwischen den Polen

E7 – Relativierende Stufe (Loevinger)

Wir sind fähig, unsere Wertvorstellungen mehr und mehr zu relativieren. Es gibt Situationen und Kontexte, die berücksichtigt werden müssen, ebenso äußeres Erscheinen und inneres Sein, sowie echte individuelle Unterschiede von Menschen. Alle sind einzigartig, so auch wir. Wir können nicht aus unserer Haut, wie andere auch. Da könnten wir leicht in ein weißes Rauschen kippen, weil ohnedies alles subjektiv und relativ ist, „nix ist fix“. Gleichzeitig ist es für uns faszinierend, zu verstehen, wie wir selbst es sind, die die Welt „machen“ durch die Art, wie wir sie wahrnehmen. Wir erleben Prozesse bewusster. Ganz können wir noch nicht glauben, dass letztlich „alles gut wird“, zu viel Widersprüchliches ist evident. Wir spüren mittlerweile schon gut, was bei Menschen in einer Situation der Fall ist, welche Bedingungen auf sie einwirken, und dass sie innere Konflikte mit sich herumtragen. Wir nehmen Gefühle genauso ernst wie Gedanken, scheitern allerdings da und dort an den Widersprüchen. Wir wollen uns zunehmend eines Urteils enthalten, das gelingt allerdings nicht immer. Wir können immer besser loslassen, auch wenn wir etwas verantworten. Wir wissen um die Relativität wie auch um die Qualität von Ordnung und Kultur, können uns allerdings „noch mehr Auflösung“ und eine Welt der erweiterten Möglichkeiten und Zwischentöne nuancenreich vorstellen. Nach außen, das ist uns bewusst, wirken wir oft zweiflerisch und unentschlossen. Trotz dieser Einsicht können wir nicht anders. (vgl. ↯ Binder 2014, 41; □ @systemics consulting group 2014, 13; 5ff.)

- (1) Innere Flexibilität im Wohnbau im Sinne der Umsorge für unterschiedliche Lebensstile.
- (2) PPAGs Bildungscampus Sonnwendviertel hinsichtlich des Anspruchs an den Cluster als Ordnungsstruktur für den Schulbau – Spannung zwischen Ordnung und Auflösen der Ordnung.
- (3) ImPulsschule Steyr hinsichtlich des Lernens in Rhythmus und Eigenbestimmung.

4. Stufe, postkonventionell – Gemeinschaftspol

E8 – Systemische Stufe (Loevinger)

S5 – Überindividuelles Selbst / wenige Erwachsene (Kegan)

Wir sind in der Fülle und im Vertrauen angekommen. Wir können alle anderen so lassen, wie sie sind, auch wenn sie Fehler machen. Wir müssen generell nicht mehr „nach außen“ gehen, wenn Konflikte wahrnehmbar werden, weil es sinnvoll ist, unsere inneren Anteile zu betrachten. Wir können lieben und anderer Meinung gleichzeitig sein, also mehrere Perspektiven einnehmen. Wir können uns auf Prozesse einlassen und gleichzeitig Ziele klar im Auge haben. Wir erleben Beziehungen als etwas Bewegliches, Lebendiges und sich wechselweise Hervorbringendes. Wir sind entspannt im Herangehen an Konflikte, sehr offen und tolerant, kreativ, intuitiv und spontan. Wir respektieren die Autonomie des Anderen tief, ebenso wie die Tatsachen der Verbundenheit mit allem, was uns umgibt. Wir söhnen uns aus mit allen Anteilen in uns und streben nach weiterer Entwicklung. (vgl. ↯ Binder 2014, 42; □ @systemics consulting group 2014, 13)

Sind wir auf dieser Stufe, durchschauen wir unsere inneren Systeme und können mit ihnen „sprechen“. Damit ergibt sich eine neue Wahlfreiheit. Situationen entscheiden relativ über die Angemessenheit (während früher absolut entschieden wurde). Wir sind auch wieder auf unsere Beziehungen zu anderen Menschen ausgerichtet, allerdings nicht verschmelzend – wie noch als Jugendlicher – sondern bezeugend, also dem „Wunder von Du und Ich“ auf der Spur seiend. Die Welt ist, wie sie ist, es kann hier zu einem neuen Stauen kommen. Einbindende Kultur: intim. Halten bei: Akzeptanz von Selbstaufgabe, Intimität und Interdependenz.

- (1) Die Typologie der Lernlandschaft im Sinne eines Flow, der ein Sich-aus-dem-Moment-Erschaffendes im Gebrauch ermöglicht.
- (2) Die Wanderschule Feldkirchen, Gelassener Umgang mit der Situation. → Im Austausch, 106ff.
- (3) Der eigenständige, bestimmte und „unangestregte“ Geist der Architektur der Schule in Romanshorn.
- (4) Moment im Gespräch mit Direktorin, als ich mit ihr mitfühlte (Trauer um die verworfene Lösung) und gleichzeitig die neue Lösung, die sie traurig machte, liebte. → Eigenleben, 31.
- (5) Meine ganz persönliche „Abhängigkeit“ beispielsweise von der Idee einer gelingenden Beziehung beginne ich aufzulösen. Beziehung ist für mich zunehmend das, was ist, und nicht das, was sein soll. In entsprechenden Situationen habe ich mehr Raum verfügbar, die Situation, ihre Akteure und ihre Einbettung bewusster zu erfahren.

2.3 Zusammenfassung

„Wenn du andere ändern willst [...],
musst du bereit sein, als Erstes dich selbst zu ändern“

□ Scharmer & Käufer 2014, 203

Nach diesem Rundgang durch die vier Konzepte Theorie U, evolutionär-integrale Organisation, Dynamic Facilitation und Ich-Entwicklung wollen wir wesentliche Aspekte rekapitulieren. Wir tun das systemübergreifend, im Ansatz synthetisierend, um Einsichten für unsere weitere Vorgangsweise fruchtbar machen. Nach jedem Punkt stellen wir die Frage „Was interessiert uns an diesem Aspekt?“.

2.3.1 – Bedeutungsbildung / „blinder Fleck“, Eigenmacht ausüben



ABB 2.3.1: Das umgelenkte Fernrohr als Metapher der Selbsterkenntnis
(↓ Trigon-Unterlagen zu Scharmer-Vortrag am 4.3.2015 in Salzburg).

Bedeutungsbildung meint im Kern den „Gedanken, daß wir **die Welt nicht einfach vorfinden, sondern sie selbst gestalten**“ (□ Kegan, 1986/2011, 29, Hervorhebungen von mir). „Erst durch den Prozess der Bedeutungsbildung **wird** etwas zu Gefühlen, Erfahrungen, Gedanken und Wahrnehmungen“ (ebd.). Wir **sind** dieser Prozess der Bedeutungsbildung. Vorerst können wir etwas „Neues“ lediglich denken. Wenn wir es bewusst erfahren und im (Er)leben „ohne zu denken“ einsetzen beziehungsweise umsetzen, haben wir die Beziehung zum ehemals „Neuem“ grundlegend verändert. Wir „kippen“ – mit Kegan meist „in Form einer Krise“ – in eine nächste Stufe der Entwicklung unseres Selbst und „relativieren“ das jetzt schon „Alte“. Wir durchschauen altes Erkennen und schreiten zu Neuem. Auch Scharmer ist diesem Gedanken auf der Spur. Er unterhält sich mit Meister Nan und Francisco Varela über Erkenntnisconstruction (↓ [dialog on leadership 2001, o.S.](#)), weist auf diese wesentliche Hürde hin und fasst sie begrifflich als „blinder Fleck“: **Wir können nicht sehen, wie wir uns die Wirklichkeit erschaffen.** Bei Scharmer erscheint dies allerdings als eine grundsätzliche Frage der Erkenntnisgewinnung und keine in Stufen „relativierte“ beziehungsweise „skalierte“ Thematik. Er legt nahe, dass es besonderer Bedingungen

bedarf, um den Zustand des Presencing jenseits des individuellen und bewussten Wollens zuzulassen – er spricht in diesem Zusammenhang oft von einem „holding space“ (□ Scharmer 2007/2013, 189). Er geht jedoch davon aus, dass dies unter entsprechenden Bedingungen allen Menschen zugänglich und möglich ist und differenziert hier nicht nach „Reifegraden“ der Beteiligten – alle können sich im richtigen Prozess selbst ermächtigen. Können sie das? Es wäre zu erforschen, welchen Einfluss die Beteiligung von Menschen in verschiedenen Entwicklungsstadien auf den U-Prozess und den Moment des Presencing ausüben.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Die Vorstellung, was Ermächtigung im Rahmen partizipativer Projekte **grundlegend** bedeuten kann, wird präziser. Ermächtigung ist nicht nur eine „äußerliche“ Angelegenheit – etwa ein gesellschaftspolitisches Anliegen oder ein Lernschritt im Sinne der politischen Emanzipation. Ermächtigung ist **grundlegenderweise** auch eine Frage der persönlichen Entwicklung, also des Selbstverständnisses von Eigenmacht. Dass Menschen sich ihre Realität im Laufe ihrer Entwicklung immer bewusster erschaffen, verleiht partizipativer Arbeit eine **sinnvolle** „innerliche“ Ausrichtung über das einzelne Projekt hinaus. Sie wird zur Arbeit einer „inneren Emanzipation“, zur „zweiten Aufklärung“ (vgl. □ Heintel).

↳ Choraes Gestalten, 294ff.

Der Denkmalschutz „sieht“ nicht das Gleiche wie die Architektur. Er sieht in Bauten Objekte der Kunstgeschichte. Die Architektur sieht schöne, verwendbare Objekte. Beide sehen nicht (oder nur ungern), wie sie ihre Weltbilder formulieren, absichern und verteidigen.

→ Eigenleben, 204ff.

2.3.2 – Subjekt-Objekt-Verhältnis (Raum frei machen)

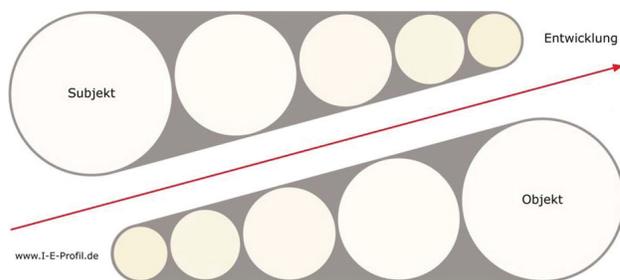


ABB 2.3.2: Objekt-Subjekt-Verhältnis nach Kegan bei Binder (z. 2014, 68).

„Die Frage von Subjekt und Objekt ist letztendlich eine uralte philosophische Frage, die Kegan in seinem Modell empirisch überprüfbar gemacht und ganz auf die Praxis bezogen hat“ (z. Binder 2014, 67). Mit seiner spezifischen Interviewform (SOI) stellte er fest, wie sich das Verhältnis von dem, was wir (in uns) nicht sehen, und dem, was (aus uns heraus) sehen, verändern kann. Das Verhältnis von Subjekt und Objekt, von „blinden“ und „sichtbaren“ Aspekten unseres Selbst, sagt uns etwas über unsere „Verfassung“. Je größer unser „Objekt-Volumen“ ist, desto eigenständiger und unabhängiger gehen wir mit uns und mit der Welt um. Das bedeutet, **Schicht um Schicht des Selbst zu „enthüllen“**, also stufenweise eigene Reflexe, eigene Bedürfnisse, eigene Beziehungs-Muster und eigene Weltbilder zu enthüllen.

Weltbilder, die auf menschenverachtenden Inhalten aufbauen, haben mich früher empört, ich kämpfte gegen sie an. Heute empfinde ich (auch) Trauer um die vielen Verletzungen (bei „Aktiv-“ und „Passiv-“ Beteiligten), die dadurch geschehen „müssen“.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Der „reifere“ Umgang mit weltbildlichen Figuren hinter verschiedenen Sichtweisen und Zugängen zu den Themen, über die im Schulbau verhandelt wird, gibt Prozess-Raum frei.

Aus vormaligem **Druck** entsteht **Entspannung**, später mitunter **Sog**. Damit wird auch wahrscheinlicher, dass durch mich Raum für die Entwicklung anderer bereit gestellt werden kann. Auch so kann Führung definiert werden. Anders gesagt: In der „Auflösung“ von Ideologie wird mein „innerer partizipativer Raum“ **gastfreundlicher**.

2.3.3 – Umstülpung in uns (Zeugenschaft entwickeln)

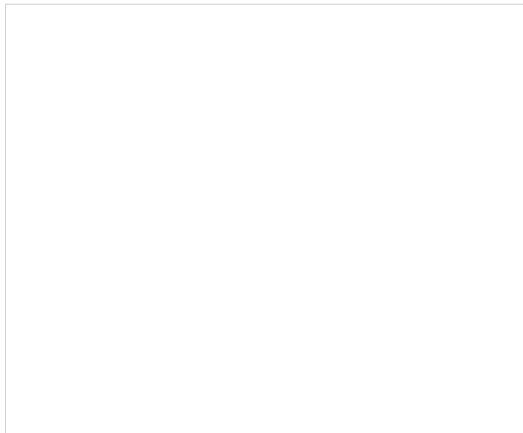


ABB 2.3.3: Leere Leinwand, also ein Stück „weiße (weise) Fläche“.

Bei allen untersuchten Systemen geht es darum, immer subtiler im Wahrnehmen und authentischer im Handeln zu werden. Jim Rough nennt die subtilste Form des Redens **self-listening**, Laloux die subtilste Form der Präsenz in Organisationen **Spüren und Antworten**, Scharmer die subtilste Form der Kreativität in Prozessen **presencing**. Wenn wir jenseits von Daten (objektive Dimension) und Gesprächsfeldern (intersubjektive Dimension) in unser höheres Selbst (transsubjektive Dimension) eintauchen, kommen wir an einen **radikalen** Wendepunkt in uns. Hier ändert sich unser Wahrnehmungsvermögen von Blind auf Sehend, unser Zeitempfinden von Dauer (Kronos) auf Moment (Kairos), unsere Raumvorstellung von Laut auf Still und unser Sein von Herkunft zu Hinkunft. **Hier küsst uns die Zukunft, die uns entgegenkommt** (also nicht jene, der wir alle nachlaufen). Dieser Wendepunkt ist nicht „machbar“, sondern „zu empfangen“, indem wir uns sensibilisieren und zunehmend unser Wollen aus dem Ego lösen. Er ist ein Punkt, an dem sich **die Beziehung zwischen Selbst und Welt umstülpt**. Uns umrahmt keine gewordene Realität, sondern wir sind Teil einer Umgebung, aus der heraus Realität emergiert. Scharmer sagt sinngemäß: Wir werden **Instrument** für den Geburtsvorgang der Realität, wir bezeugen den urkreativen Akt des Werdens (□ Scharmer 2007/2013, 255). Hier schließt Rough an, der von sich als **Medium** spricht.

Das Loslassen meiner Absichten und das unterstützende Nachfragen nach den wirklichen Beweggründen hat es einer Gruppe von Volksschullehrerinnen wahrscheinlicher ermöglicht, aus einem größeren Kontext heraus (nächste Generation) und in einer gemeinsamen Stimmigkeit zu entscheiden.
→ Im Austausch, 528ff.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Der Umstülpungsprozess bedeutet eine grundlegende Änderung des Selbstverständnisses der beruflichen Praxis. Architektur kann als Werk verstanden werden, das nicht gemacht wurde, sondern werden wollte. Es gilt, in Situationen mit Gruppen, in Gesprächen und im Handeln **Momente**, in denen wir vom Eingeschlossen-Sein ins Mitgetragen-Sein wechseln, anzusteuern und möglicher zu machen – und Erfahrungen, die nah dran waren, zu reflektieren.

→ Eigenleben, 20ff.

2.3.4 – Umstülpung der Welt (Macht verfügbar halten)

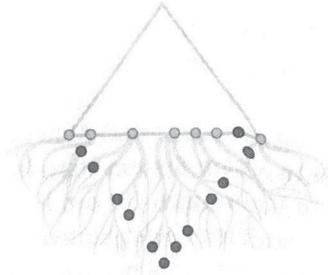


ABB 2.3.4: „Wurzeldreieck“, umgekehrte Pyramide, die Beziehungstransformation von Ego (In-in-mir) zu Öko (Wir-in-mir) (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 229)

So wie sich auf individueller Ebene unser Selbst umstülpt, wenn wir mit „hinkünftigem“ Werden in Verbindung kommen, ist das auch auf organisationaler Ebene möglich. Wenn wir Organisationen mit Laloux als Wesen sehen und ihnen so **Eigenleben zugestehen**, ist es einfach, sich vorzustellen, wie diese „lebend(ig)e“ Organisation ein intendierendes Werden in sich trägt, das zur Umstülpung fähig ist. Evolutionär-integrale Organisationen, wie sie Laloux durchleuchtet hat, sind **Systeme mit tiefer Selbsterkenntnisfähigkeit**. Sie transformieren herkömmliche Unternehmensgefüge, weil sie das **Wesen von Macht und Führung umstülpen**. Das bislang **Geronnene** wird zum andauernd **Werdenden**. Dazu braucht es organisationales Loslassen: Nicht Kontrolle herrscht, sondern Vertrauen verbindet. Ein **umgestülpter Organismus** ist eine kraftvoll vitale Welt, die andauernd spürt und (ver)antwortet, sich also in **Selbst-Gesprächen** befindet (mit Rough **self listening** betreibt) und auf diese Weise umfassen kann, was ist und was werden will. Umgestülpte Systeme sind selbstführende Organisationen, wie Laloux sie dokumentiert hat, oder direkte Demokratien, wie Jim Rough sie vorschlägt und Vorarlbergart begonnen hat, sie zu verwirklichen. Die Orte der Macht und Führung sind **jederzeit und überall**, wo sie gerade erforderlich sind, „aktivierbar“. Die Haupteigenschaft von Macht oder Führung ist nicht mehr dominierend (1.0/t.k), trennend (2.0/m.l) oder relational-empathisch (3.0/p.p), sondern **alle umhüllend und für alle verfügbar** (4.0/e.i). Wir können auch sagen, **Macht und Führung werden lebendige Medien**.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Dort, wo ich Teil einer Organisation bin (Kunstuniversität Linz, Team mit nonconform), kann ich organisationale Veränderung anstoßen und mittragen. Auf der praktischen Ebene sind Organisationen wie zinnernonconform, die in Schule **sichtbar tätig** sind, durch ihre Präsenz **anschauliches Vor-Bild**. Ein Arbeiten „ohne Chef“ braucht nicht erklärt zu werden, wenn es in der Beobachtung „funktioniert“. Wir schaffen mit unserer Arbeit „nebenbei“ ein Artefakt. Auf der diagnostischen Ebene schärft das Bild umgestülpter Organisationen den Blick für Fragen von Führung und Macht in meinen Arbeitsumgebungen (Schulen, Ämter, Politik).

In Krumbach werden am Ort des Geschehens, wo Projekte entstehen, Macht und Mittel hingelenkt. Betroffene, Kompetente, Besorgte und Interessierte finden sich direkt im Gespräch. Keine formalen beziehungsweise institutionellen „Umwege“, hohe Effektivität.
 ↻ Chorales Gestalten, 56ff.

→ Eigenleben, 582ff.

2.3.5 – Einbindende Kultur (Gastgeber sein)

„Es ist zwar sehr wichtig, zu verstehen, wie der Mensch seine Welt konstruiert; aber genauso wichtig ist es, zu verstehen, wie die Welt den Menschen konstruiert“ (□ Kegan, 1986/2011, 157). Der Satz „wir sind nicht allein“ hat in der Entwicklungspsychologie eine grundlegend konstruktivistische Bedeutung. Je älter wir werden, desto autonomer werden wir. Am Beginn eines menschlichen Lebens steht ein Neugeborenes, das Sich-Selbst, die Mutter und die Welt als eine Erfahrung erlebt und als „Gesamtleib“ noch gar nicht weiß, dass Getrennt-Sein auch existieren wird. Am Ende steht eine erwachsene Person, die tiefen Respekt vor der Welt, den anderen Menschen und Sich-Selbst entwickelt hat und „weiß“, dass wir alle verbunden sind. Das Nicht-allein-Sein ist bei Kegan eine Form der Eingebundenheit in eine Umgebung, die er als „Kultur“ bezeichnet, weil sie wachsen hilft (**näherer Boden**) und selbst mitwächst (**bestellter Boden**). Wir sind mit zunehmender Entwicklung „Gast“ (als Wachsende) und „Gastgeber“ (als Umgebende) gleichzeitig. Das klingt auch bei Laloux an (spüren und antworten). Als einbindende Kultur können wir die Welt unseres „Gasts“ bestätigen, unterstützen und bewahren (Halten). Wir können Schon-Neues freigeben und akzeptieren und Noch-Altem einfühlend widersprechen (Loslassen). Wenn unser „Gast“ im Begriff ist, einen Entwicklungsschritt zu machen, können wir bestätigend „mitwachsen“ (in der Nähe bleiben). Als Eingebundene bedürfen wir aber auch selbst weiterhin haltender Umgebungen, die unsere weitere Entwicklung begleiten.

In einem Moment heillosen Überforderung (ideenwerkstatt in Donawitz) konnte ich „erkennen“, dass ich nicht allein bin. In diesem Moment habe ich „neu“ verstanden, was Teamarbeit ist, nämlich eine Form der „wechselseitigen Gastgeberschaft“.

↳ Chorales Gestalten, 272
→ Eigenleben; 24ff.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Die Metapher der einbindenden Kultur inspiriert und sensibilisiert für mein Arbeiten vor Ort in der Beziehung zu Laien. Haltende, freilassende und integrierende Praxen im Umgang mit Schulkulturen sind ein möglicher Zugang zum „großen Gespräch“ (die Summe des gesamten Austausches mit allen Involvierten). Mein Selbstverständnis als „Gast“ (im System Schule, in dem ich interveniere) und als „Gastgeber“ (mit dem System Architektur, das interveniert) lässt „Augenhöhe“ **selbstverständlich** erscheinen. Wie kann ich **haltenden Raum** zur Verfügung stellen und **selbst gehalten** werden?

2.3.6 – Gleichgewichtsstreben (Bedürfnisse aufspüren)

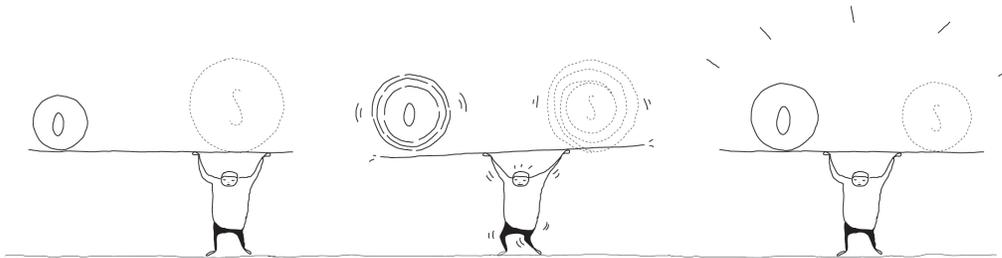


ABB 2.3.6: Das Ich im Versuch, das Gleichgewicht von unsichtbarem Subjekt (S) und sichtbarem Objekt (O) zu halten. Im Moment des Wandels (Objekt „wächst“, Bild Mitte) braucht es Bewegung (Krise), ansonsten die Balance nicht gehalten werden kann. (Skizze von mir)

Entwicklung wird mit Kegan als ein andauernder **Prozess der Herstellung von Gleichgewicht** verstanden. Es braucht ein „vorübergehendes“ Gleichgewicht **zwischen „blinden“ und erkennbaren Anteilen**, also ein der jeweiligen Stufe angemessenes Subjekt-Objekt-Verhältnis. Ungleichgewichte bedeuten immer eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Krise. Krisen in diesem Prozess sind natürliche Vorgänge und werden als Problem einer Situation, als Herausforderung einer Thematik oder als Chance zur Weiterentwicklung des Selbst wahrgenommen. Diese Vorgänge laufen als Assimilation (einverleibte Information) und Akkommodation (akzeptierte Transformation) solange, bis wir wieder eine neue stabile Verfassung konstruiert haben (↓ Binder 2014, 81). Die stabilen Verfassungszustände nennen wir Stufen.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Am interessantesten ist es, ein Gespür für systemische Ungleichgewichte zu entwickeln und die jeweils darin angelegten und noch verborgenen **Entwicklungsbedürfnisse als Chancen** aufzuspüren. Dieser Weg führt über Krisen. Vor dem Hintergrundwissen zu Entwicklung sind in der Krise nicht zielorientierte und Lösungs-fixierte, sondern mit Rough „choice“-kreierende Fragen zu stellen.

Ich hatte in meiner Lehrtätigkeit im Gymnasium oft Schwierigkeiten, mein Verhältnis zu siebzehnjährigen Jugendlichen einzuordnen. Einerseits wollte ich cool sein, andererseits war ich irritiert, wenn sie alles laufen ließen. Als ich sie ihrem Schicksal überließ und aus dem „Spiel“ Schule ausstieg (mir war „alles egal“), konnten sie mit diesem „Macht-Vakuum“ nicht umgehen – wir hatten eine Krise. An deren Ende stand unser emanzipierteres, erwachseneres Verhältnis, in dem ich weniger „Aufpasser“ sein und sie weniger Interesse „imitieren“ mussten.

2.3.7 – Schalen, Linien und Spirale (Demut entwickeln)

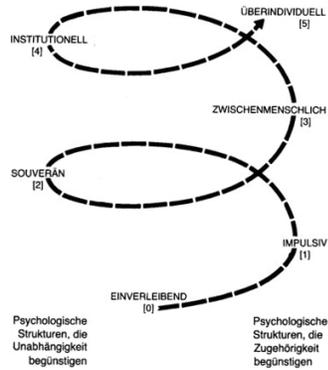


ABB 2.3.7: Spirale der Gleichgewichtsstufen bei Kegan (□ Kegan, 1986/2011, 152)

„Die Idee der Entwicklung befreit uns von einer statischen Sichtweise“ und führt uns „vom Ding zum Prozess, [...] von der Dichotomie zur Dialektik“ (□ Kegan, 1986/2011, 34). Die „Form“ der Entwicklung hat mehrere Aspekte: Entwicklung hat erstens mit Kegan eine dreidimensionale Spiralform, die sich durch zwei grundlegend unterschiedliche Ausrichtungen beziehungsweise Pole (ich, unabhängig / andere, eingebunden) ergibt. Nicht alle Aspekte unserer Persönlichkeit entwickeln sich zweitens kohärent, daher sprechen wir von einzelnen Linien (kognitiv, emotional, etc.). Und drittens weist ich nochmals darauf hin, dass Stufen nicht die Qualität eines wertenden schlechter / besser, sondern eines relationalen früher / später aufweisen. Mit jeder erreichten Stufe kommen neue Handlungslogiken und Bewusstseinsgrade in unser Organisationsrepertoire – ohne, dass wir die alten verlieren. Wir integrieren sie vielmehr. Späte Stufen können ohne frühe nicht werden. Das **Schalenmodell** bietet eine gute visuelle Entsprechung: Wir tragen in jeder späteren Stufe alle früheren in uns.

Was interessiert uns an diesem Aspekt?

Die Vorstellung von Entwicklungs-Hüllen stützt das Bestreben, Menschen „vielschichtiger“ zu sehen, daher „Urteile“ zu relativieren oder zu verbreitern. Die Idee, dass Entwicklung ihren Weg gehen muss und keine Abkürzungen anbietet, löst ein Gefühl der Demut aus. Alle Begegnungen können vor diesem Hintergrund auch aus der „Betroffenheit einer Beziehung“ gelöst werden. Beziehungen werden „authentischer“.

Menschen späterer Stufen werden mitunter „impulsiv“ bedroht, „opportunistisch“ instrumentalisiert, „konformistisch“ ausgegrenzt, „rational“ belächelt oder „pseudoverständig“ relativiert. Aller Austausch mit mir ist auch „nicht-persönlich“ zu verstehen.

2.4 Fazit und Ausblick

„Wenn wir einen anderen Menschen verstehen wollen,
kommt es weniger darauf an,
daß wir seine Erfahrungen kennen,
sondern wir müssen wissen,
was seine Erfahrungen für ihn bedeuten.“

□ Kegan, 1986/2011, 155

Im Kapitel 2 haben wir vier unterschiedliche Zugangs- und Umgangsweisen zu Entwicklung bei Scharmer, Laloux, Rough und Loevinger/Kegan untersucht, die ein paar generelle, fast durchgängige Gemeinsamkeiten aufweisen:

- sie tragen alle die Entwicklungsidee explizit in sich
- sie liefern alle explizit Handlungswissen für die Praxis (Loevinger implizit)
- sie haben sich alle in der Praxis bewährt beziehungsweise kommen aus ihr (Daten-Praxis bei Loevinger, Klinik bei Kegan, Projekte bei Rough, Fallstudien bei Laloux, Aktionsforschung bei Scharmer)

Die vier Kernaussagen der untersuchten Felder sind hier noch einmal kurz zusammengefasst:

- Durch die Öffnung des Denkens (seeing), Fühlens (sensing) und Willens (presencing) gelingt Selbst-Veränderung in Form erhöhter Aufmerksamkeit. Dieser innere Wandel kann – so er gemeinsam gelingt (co-sensing) – für echte und nachhaltige Veränderung in sozialen Systemen sorgen. Fünf kollektive Grundbewegungen (Intentionsbildung, Wahrnehmung, Willensbildung, Erproben, Gestaltung) beschreiben den namensbildend U-förmigen Prozess. Im presencing trifft die Zukunft auf das Hier und Jetzt und das im Werden Begriffene kann „auskristallisieren“. Führung findet so von der Zukunft her statt. Im presencing stülpen wir unser Welt-Verhältnis um (Welt ist ein Teil von mir).
- Laloux präsentiert uns Organisationen aus verschiedenen Teilen der Welt, die die Umstülpung der Führungsfrage bereits vollzogen haben und Macht dort entstehen lassen, wo sie im Rahmen der Selbstführung gebraucht wird. Es sind Unternehmen, die Menschen grundsätzlich vertrauen und aus der Fülle ihrer Ganzheit schöpfen (keine Trennung von Privatperson und beruflicher Rolle). Die Systeme Organisation und Mensch unterstützen einander wechselseitig in der Frage nach dem evolutionären Sinn.
- Für Rough ist Dynamic Facilitation eine Moderationsform, die nichts will, sondern zulässt. Sie wird als transformierender Akt verstanden. Die moderierende Person soll Leuten, die „kommen, wie sie sind“, „self-listening“ und „choice-creating“ ermöglichen. Das tiefe Hineinhören in sich und in die Gruppe wird durch geduldiges spiegelndes Nachfragen unterstützt und gibt den Raum frei für ein Antworten auf Problemstellungen, das von Fülle und Kreativität geprägt ist. Diese Form der gemeinsamen Verantwortung und des gemeinsamen Antwortens ist die Keimzelle für ein erneuertes Demokratieverständnis, das – mit Scharmer – direkt, distributiv, digital und dialogisch (D4) sein kann.
- Loevinger hat empirisch belegt, dass sich Menschen nach gewissen gesetzmäßigen Verläufen gesamtheitlich entwickeln. Sie versteht das Ich als einen Prozess, der sich in Relation zum Nicht-ich (Umwelt) Bedeutungen konstruiert.
- Kegan zeigt, dass Entwicklung eine Frage des Gleichgewichts von Subjekt (unhinterfragbare Anteile des Selbst) und Objekt (verfügbare Anteile des Selbst) ist. Ungleichgewichtszustände sind natürliche Krisen, in denen neues Gleichgewicht im Selbst

organisiert werden muss. Das Verhältnis des Ich zum Nicht-Ich beschreibt Kegan als Bedingung des Wachsens und sieht drei Funktionen der (gastgebenden) einbindenden Umgebung (Halten, Loslassen, In der Nähe bleiben) für das sich-entwickelnde Selbst (Gast). Schließlich diagnostiziert er über die Stufen der Entwicklung eine Pendelbewegung zwischen den Polen Unabhängigkeit und Eingebundenheit, was in einer Spiralform anschaulich wird.

Wir haben anschließend an die Darstellung der Zugänge in sieben Aspekten die wesentlichsten gemeinsamen Charakteristika von Entwicklung herausgestellt, die für die Diagnostik von Relevanz sind.

- Bedeutungsbildung und „blinder Fleck“ (Eigenmacht ausüben): Wir konstruieren die Realität und damit können wir sie auch verändern, auch wenn wir den Konstruktionsprozess selbst nicht sehen können. Darin liegt ein Schlüssel zur Eigen-Macht (Selbstermächtigung), zur inneren Emanzipation.
- Subjekt-Objekt-Verhältnis (Raum frei machen): Abstrakt zu wissen, was wir konkret nicht wissen, sensibilisiert uns in Bezug auf uns selbst und andere. Das „Überwinden“ von Ideologien unterstützt uns, anderen mehr Entwicklungs-Raum zur Verfügung zu stellen.
- Umstülpung in uns (Zeugenschaft entwickeln): Das Verhältnis von Selbst und Realität vom Eingeschlossen-Sein ins Mitgetragen-Sein umstülpen, heißt die berufliche Praxis radikal zu verändern. Architektur wird nicht mehr gemacht, sondern im Werden bezeugt.
- Umstülpung der Welt (Macht verfügbar halten): Als selbstführendes Team in Schulen Vorbild zu sein, schafft ein Artefakt, das Selbstermächtigung evoziert. Unsere praktizierte Umstülpung (als Teil des Systems Architektur) wird emergent (im System Schule).
- Einbindende Kultur (Gastgeber sein): Einbindende Kulturen können als Metapher für die Beziehung mit Laien verstanden werden. Gast im System Schule und Gastgeber mit dem System Architektur zu sein, macht Augenhöhe „selbstverständlicher“.
- Gleichgewichtsstreben (Bedürfnisse aufspüren): Krisen können als Indikatoren für Ungleichgewichte verstanden werden. Die darin eingebetteten Bedürfnisse wären eine gute Anschlussmöglichkeit.
- Schalen, Linien und Spirale (Demut entwickeln): Entwicklung ist nicht abzukürzen und verläuft anwachsend integrierend. Dieses Prinzip stimmt uns geduldiger und demütiger. Begegnungen können aus der „Betroffenheit einer Beziehung“ gelöst werden.

Die direkte Zusammenschau der evolutionären Systeme bei Scharmer, Laloux und Rough und der inneren Landkarten der Entwicklung von Loevinger und Kegan ist (noch) nicht möglich. Während die einen Systeme der angewandten sozialen Praxen sind, ist die Ich-Entwicklung ein System der prinzipiellen individuellen Praxis. Auch die einzelnen Dimensionen von Otto Scharmer (Mikro bis Mundo) haben gewissermaßen keine direkte „zwingende“ Verbindung. Dennoch stellt er Bezüge her, die analoge Abfolgen in sozialen Vorgängen (Sprechen und Zuhören), in strukturellen Gegebenheiten (Organisationen) und in historischen Bezügen (Formen der Demokratie) vergleichbar machen. Diese Veranschaulichung eines Prinzips (Entwicklung) über Personen, ihr Zusammenwirken und ihre historischen Spuren gewährt uns einen tiefen Einblick in unser Handeln. In diesem Sinne ist die Zusammenschau keine Gleichstellen, sondern ein Vorstellen, das unsere Imaginationskraft beflügeln soll.

Im Weiteren dienen uns diese Ergebnisse als Hintergrundfolien für die Übertragung in die Systeme „Schule“, „Schulraum / Architektur“ und „Schulraumproduktion / Prozesse“ und auch für die Reflexion der eigenen Arbeit und die eigenen Projekte. Dazu formulieren wir vier Vorschläge, die uns durch die nächsten Kapitel begleiten:

- Übertragung: In einer Synoptik System darstellen
- Übertragung: In der Kritik auf diagnostische Kriterien zurückgreifen
- Reflexion: Im eigenen Vorgehen/Verhalten Muster identifizieren
- Reflexion: Eigene Erfahrungen einordnen und kommentieren

Mit Binder können wir sagen, dass es auch Zusammenhänge zwischen Entwicklungsgrad eines Akteurs/einer Akteurin und seinem/ihrem Vermögen, den beruflichen Anforderungen stand zu halten, gibt. Er verweist auf Robert Kegan: „[Er] zeigt auf, dass viele Lebensaspekte mittlerweile so komplex sind, dass sie offensichtlich nur mit einer späten konventionellen (Eigenbestimmte Stufe) und manche nur mit einer postkonventionellen Handlungslogik (ab Relativierender Stufe) zu bewältigen sind“ (□ □ ©systemics consulting group 2014, 14).

Ich habe ein I-E-Profil erstellen lassen, um meiner Selbstreflexion eine Außensicht gegenüberzustellen und aus der Differenz weitere Anregungen zu gewinnen.

→ Im Austausch, 32ff.

Kapitel 3



Schule

3. Schule

Die Ministerin und der Guru

„Das österreichische Schulsystem hat immer noch viele 1.0-Elemente, einschließlich einer Kultur zentralisierter Regulierung und Kontrolle. Die Behörden sollen die Probleme beheben. Außerdem sehen wir zunehmend Elemente von 2.0, bei dem demografische Veränderung (wenig Schüler) oder Wahlmöglichkeiten von Eltern zum Konkurrenzkampf zwischen Schulen führen. Elemente von System 3.0 sind im Österreichischen Bildungssystem sehr stark entwickelt, zum Beispiel in der politischen Macht, die die Lehrgewerkschaft in Bezug auf alle wichtigen Bildungsthemen des Landes hat.

Doch das Ziel sollte sein, dass man die Qualität und mentalen Modelle von Systemen 4.0 realisiert. Wenn wir erfolgreich sind, werden sich alle Schulpartner darauf konzentrieren, eine erfolgreiche Schule zu schaffen. Lehrer werden sich selbst als ‚Zubin Methas‘ sehen, als Anleiter und Organisatoren einer höchsten Kreativität bei ihren Schülern, die die Erfahrung machen werden, dass sie das System mitgestalten. Die Grundlage von System 4.0 ist der gemeinsame Wille. Das bedeutet, dass das Beziehungselement in den Mittelpunkt gerückt wird. Das ist das Wichtigste. Dabei geht es darum, was unsere Schulen in der Zukunft zu leisten vermögen, um dem Wohl des Einzelnen und der Allgemeinheit zu dienen.“ (Schmied zit.n. Scharmer & Käufer 2013/2014, 249)

Diese Ambitionen, die aus den beiden Absätzen heraus zu lesen sind, scheinen in der allgemeinen Hektik von Migrationsproblemen und Austeritätspolitiken bereits nach drei Jahren und einem Ministerinnenwechsel verpufft zu sein. In den rund 40 Schulen, die ich in den letzten zehn Jahren besucht habe beziehungsweise mit denen ich gearbeitet habe, habe ich keine Personen getroffen, denen die Arbeit von Otto Scharmer ein Begriff war. Die Neue Mittelschule, die in jener Zeit entstanden ist, als Schmied auch mit Scharmer in Österreich gearbeitet hat, ist ihr „Erbstück“, das – unterversorgt mit Ressourcen – von Anfang an eine schwere Kindheit zu durchleben hatte. Viele ihrer Eltern sind nicht mehr da und die vielen „Erziehungsberechtigten“ sind sich uneins, **ob** und **wie** sie dieses Kind großziehen wollen. Ungeliebte oder zu wenige geliebte Kinder entwickeln sich langsamer – sie müssen sich verpuppen. In den Schulzentren, in denen ich eine NMS vorgefunden habe, war sie regelmäßig die am schwächsten **spürbare** Organisation. Was auffiel, waren entweder autoritäre oder „abwesende“ Führungspersönlichkeiten. Volksschulen fühlten sich eher wie „Familien“ an. Die NMS allerdings wäre mit dem Ansatz, in Lehrendenteams schulübergreifend zu arbeiten, ein erstes Biotop, in dem Schule 3.0 wenn nicht gar 4.0 heranwachsen könnte. Die NMS scheint eine stark gebeutelte, unterversorgte und vielseitig missverstandene Schulform zu sein. Darüber hinaus ist sie beinahe aussichtslos in den Kugelhagel der politischen Stellungskriege geschlittert. Dort, wo wir eine große Entwicklungschance vorfinden könnten, spürte ich bis dato ein „Loch“ in den Systemen vor Ort.

Weiter Informationen zum Auftritt von Scharmer und Schmied im Rahmen der ersten Leadership Herbst Academy (LEA) im Tiroler Alpbach sind in Form von Videos festgehalten. Online unter: <https://www.edugroup.at/bildung/news/detail/vom-lehrer-zum-coach.html>.

3.1 Schule im Gespräch

„Was wir unter Bildung verstehen wollen,
ist keine mit wissenschaftlichen Mitteln zu beantwortende Frage.
Es ist eine normative Frage,
über die öffentlich diskutiert werden muss.“

Münch 2009, zit.n. □ Burow 2011, 134

Schule ist immer im Gespräch. Wir alle erinnern uns an eigene Erfahrungen in der Schulzeit. Viele haben später als Erwachsenen selbst Schulkinder. Wir sind also in der einen oder anderen Weise **betroffen** – und damit meinen wir, auch etwas zu sagen zu haben. Schule erleidet mittlerweile das Schicksal einer Fußballnationalmannschaft, die Millionen von Trainern vor allem dann hat, wenn etwas nicht „funktioniert“. Seit die OECD-Staaten mit groß angelegten Studien wie PISA Feedback über den **Output** staatlicher Bildungssysteme einholen, hat sich der öffentliche Diskurs zweifellos erhitzt. Der zwischenstaatliche **Wettbewerb** in Form von **Rankings**, die meist verkürzt verbreitet werden, heizt die Stimmung weiter an. Das Testen erfasst die ganze Gesellschaft, mit Evaluierungen erhalten auch Erwachsene in ihren Systemen Noten. Niemand will zu den globalen Bildungsverlierern zählen, alle wollen vorne mitmischen oder besser: Alle glauben, es zu müssen. Dieser **Stress der Nationen** erinnert an die Kämpfe um einen Platz in einem der Rettungsboote auf der Titanic. In Ländern mit **schlechten Noten** entsteht enormer öffentlicher Druck. Die Politik muss schnell handeln, ist aber meist gar nicht mehr dazu in der Lage. Vieles geschieht nun nicht nur aus **Sachzwang** sondern auch unter **Zeitdruck** und im **Wettkampf**. Schulen werden zur Projektionsfläche für Probleme, die sie gar nicht selbst verursacht haben, wie etwa die Entwicklung zum Ganzttag oder unser Sich-Totlaufen in Leistung und Fortschritt. Insgesamt gestaltet sich das Klima schwierig. In dieser Zeit florieren Ratschläge aller Art. Es **hagelt** förmlich Bücher, Studien und Diskussionen. Der Politik wird laufend eingeflüstert, die Schule laufend reformiert. Alle sind außer Atem, wir leben im „rasenden Stillstand“ (vgl. □ Virilio 1989; □ Rosa 2008).

Wir beginnen dieses Kapitel mit einem Stimmungsbild zu diesem aktuellen Szenario, das wir in drei Gesprächsarenen gliedern:

- Die politischen „Selbstgespräche“ (1.0/t.k/triangle)
- Der wissenschaftliche Diskurs (2.0/m.l/square)
- Die zivilgesellschaftliche Erkundung (3.0/p.p/circle)

3.1.1 Die politischen „Selbstgespräche“

„Bis zu einem gewissen Grad müssen wir alle Verdränger sein,
weil wir sonst nicht funktionieren, sonst sind wir nicht lebensfähig.
Und das tun wir halt auch.“

Landtagsabgeordnete, Code IP-3-P, zit.n. □ Haderlapp & Trattnig 2013, 309

Es war ein ruhiger, leicht verhangener Tag, als ich vor ein paar Jahren in Frankreich am ehemaligen Schlachtfeld von Verdun herumwanderte. Wenige Leute waren zu sehen. Die Natur gab den Ton an. Eine schöne Stille. Vorerst. Dann und wann stieß ich auf Spuren der

Kriegshandlungen im Gelände. Ich durchstreifte vernarbte Landschaftsstriche, verletzt, noch immer nicht verheilt. Angesichts dieses grasüberwachsenen Schreckens meinte ich, den Krieg zu hören. Vielleicht auch, weil ich kurz zuvor **In Europa** von Geert Mak (□ 2004/2007) gelesen hatte. Seine Schilderungen wurden mir lebhaft bewusst: Gewehre, metallisches Knattern, ganze Salven, dazwischen Pausen, kurz nur, dann wieder Gefechte in unmittelbarer Nähe, und im Hintergrund noch mehr Kampfhandlungen – gut, dass ich weitergehen konnte.

Seit fünf Jahren erhalte ich unter den Stichworten „Bildung“ und „Schule“ ein tägliches Email vom Online-Dienst OTS der Nachrichtenagentur APA. Mehrmals schon tauchte beim Scrollen dieses „Verdun“ in mir auf: Schlachtfeld, Stellungskrieg, Frontverhärtung, Dauergefechte. Es vergeht kaum ein Tag, an dem nicht ein Statement in den Äther gejagt wird und andere sofort zurückschießen – Gewehr bei Fuß. Im Folgenden beispielsweise die **Gefechtshandlungen** vom 12. August 2015 zwischen 11 Uhr 30 und 23 Uhr 02, also über einen Zeitraum von 11 Stunden und 32 Minuten (↓ OTS 2015, o.S.). Zuerst sind die **Gefechte in unmittelbarer Nähe** und danach **weitere Kampfhandlungen im Hinterland** zu hören:

Zentrale Kampfhandlungen

- 12.08.2015, 11:30 | OTS0066 | SPÖ Pressedienst | Bildungsreform (1) – Schmid: Mitgliederbefragung zum Thema Bildung gibt Rückenwind für SPÖ-Forderungen
- 12.08.2015, 12:07 | OTS0086 | NEOS - Das Neue Österreich | NEOS: SPÖ hat Reformen in der Bildung jahrelang verschlafen
- 12.08.2015, 12:53 | OTS0104 | ÖVP Bundesparteileitung | Blümel: Bildung braucht konstruktive Reformgespräche statt Suggestiv-Befragungen
- 12.08.2015, 13:07 | OTS0107 | SPÖ Pressedienst | Bildungsreform (2) – Heinisch-Hosek: Verschränkte ganztägige Schule ist Schule der Zukunft
- 12.08.2015, 13:10 | OTS0109 | SPÖ-Parlamentsklub | JG-Kucharowits: SchülerInnen müssen bei Bildungsreform im Vordergrund stehen
- 12.08.2015, 13:23 | OTS0111 | ÖVP Rathausklub | Juraczka ad Heinisch-Hosek: Wahlfreiheit in der Ganztagschule ja, Abschaffung des Gymnasiums nein
- 12.08.2015, 13:27 | OTS0112 | SPÖ-Parlamentsklub | Grossmann zu SPÖ-Mitgliederbefragung: Rückenwind für SPÖ-Bildungsvorhaben
- 12.08.2015, 14:40 | OTS0130 | Freiheitlicher Parlamentsklub – FPÖ | FPÖ: Walter Rosenkranz: Nachmittagsbetreuung an Schulen – ja, allgemein-verpflichtender Nachmittagsunterricht – nein!
- 12.08.2015, 14:45 | OTS0132 | Grüner Klub im Parlament | Walser bietet Grüne Unterstützung für SP-Bildungsreformpläne an
- 12.08.2015, 16:43 | OTS0144 | NEOS – Das Neue Österreich | NEOS ad Grüne Wien: Wo bleibt die grüne Handschrift in der Wiener Bildungspolitik?

Kampfhandlungen im Hinterland

- 12.08.2015, 09:00 | OTS0023 | Science Center Netzwerk | Kettenreaktionsmaschine bauen mit dem Verein ScienceCenter-Netzwerk und Kapsch
- 12.08.2015, 09:10 | OTS0026 | Bundesministerium für Familien und Jugend | Einladung zur Pressekonferenz: Kinder, zeigt was Ihr könnt! Pressekonferenz, Montag, 17. August im BMFJ gemeinsam mit Universität Wien und LIBRO
- 12.08.2015, 10:29 | OTS0044 | ÖGB Österreichischer Gewerkschaftsbund | US-Studie belegt: Kinderarbeit in Westafrika nimmt weiter zu. Armutgefährdung der Kakaobauern ist Hauptgrund: Kampagne „Make Chocolate Fair!“ kritisiert Konzerne

- 12.08.2015, 11:21 | OTS0064 | Wiener Städtische Versicherungsverein | VIG Kids Camp 2015: Kinder aus 22 Nationen singen und tanzen für österreichische Seniorinnen und Senioren
- 12.08.2015, 12:33 | OTS0099 | Grüner Klub im Rathaus | Grüne Wien heißen unbegleitete Jugendliche im 15. Bezirk willkommen
- 12.08.2015, 14:22 | OTS0126 | Grüner Klub im Parlament | Steinhauser begrüßt Reform des Jugendgerichtsgesetzes
- 12.08.2015, 23:02 | OTS0158 | Educational Testing Services | TOEIC®-Programm veröffentlicht weltweite Daten zu 2014 TOEIC® Listening and Reading

Die Taktiken sind längst bekannt, auch die Munitionsdepots und Truppenstärken einschätzbar – der Krieg wird weitergehen. „Verdun“ kann mit einer zweiten Parallele aufwarten: Es geht weiter, aber nicht voran. Die ideologischen Gefechte haben die Fronten verhärtet. Niemand gewinnt entscheidend an Boden, und somit ist auch für Kriegsanhänger der Sinn des Krieges längst verloren gegangen. Der Boden von Verdun war zerstört, Gras wuchs mühsam über Bombenkrater und Schützengräben, der Krieg hinterließ seine bleibenden Spuren, sichtbare wie unsichtbare. Wie damals in Verdun die Natur scheint heute in der Bildungsdebatte die Kultur nachhaltig zerstört zu werden. Auf dem Schachtfeld, auf dem sich niemand mehr aus seinem Loch heraus wagt, kann Vertrauen nicht wachsen. Wir sind nach wie vor im „Krieg“. Wer will ihn noch? Er zermürbt.

Reflexion der Muster

Haderlapp & Trattng haben in ihrer Dissertation (□ 2013) gemäß dem Titel „**Zukunftsfähigkeit [als] eine Frage der Kultur**“ beschrieben. Sie zeigen gemäß dem Untertitel entsprechend „**Hemmnisse, Widersprüche und Gelingensfaktoren des kulturellen Wandels**“ auf, die sie durch die Auswertung von 33 Gesprächen mit Personen aus Politik, Wirtschaft und kritischer Zivilgesellschaft herausgefunden haben. In ihrem als Interventionsforschung nach und bei Peter Heintel angelegten Projekt gehen sie an die Wurzel kultureller Muster und Glaubenssätze, um für einen Wandel von Politik, Wirtschaft und kritischer Zivilgesellschaft auf Basis eines „großen Gesprächs“ einzutreten, der aus Mustern unserer Stufen 3.0/p.p/circle (**Dialogfähigkeit, Prozesskompetenz, reflektiertes Selbstbewusstsein, Sinn für Beziehungen**) und 4.0/e.i/circle (**Pioniergeist, reflektiertes Weltbewusstsein, Sinn für Zusammenhänge**) gespeist sein soll. Ihre Arbeit fügt sich nahtlos in unsere Argumentationen und wird im Weiteren neben Scharmer, Laloux, Rough und Kegan ebenfalls für die kritische und metaphorische Reflexion der Kommunikationsmuster im Bildungsbereich herangezogen.

Traditionell-konformistische Aspekte oder: was wir überwunden haben sollten

Der Kommunikations-Modus der soeben wiedergegebenen Wortgefechte in der Presse-Öffentlichkeit zeigt **traditionell-konformistische** Züge. Aus den **Eine-Meinung-Parteien** sind fast ausschließlich **uniforme** Wortsalven zu hören. Wir können von **Parteisoldaten** sprechen, die **bestehenden Credos der Zentralen abrufen** und in der Öffentlichkeit sagen, was **die eigenen Leute hören wollen**. Was die anderen meinen, ist man **gewöhnt**, daher ist genaueres **Zuhören kein Thema**. Es geht um die **eigene** Parteimeinung. **Reagiert** wird direkt auf jede Aussage, pro Reiz eine Reaktion. Diese Kommunikationsform der Parteien in der Presse-Öffentlichkeit ist **einseitig** (sie braucht kein Gegenüber, sie verlautbart Meinungen) und sie ist **exklusiv** (sie bezieht niemanden ein). Diese Parteien-Presselandschaft ist ein Tisch mit Teller und in jedem wird ein eigenes Süppchen gekocht. Die einen beschwören beispielsweise „Ganztag jetzt!“ und die anderen

„Ganztag nie!“ Das kann Jahrzehnte so weitergehen und ist bereits bislang schon Jahrzehnte so dahin gegangen. Die Kommunikation ist ein andauerndes „blindes“ Gefecht. Im Kugelhagel denkt es sich schlecht. Dahinter steckt eine Logik, die dem **Selbsterhalt** dient, und wo „persönlicher oder politischer Wettbewerb über Sachdiskussion dominiert“ (□ Haderlapp & Trattig 2013, 28).

Modern-leistungsorientierte Aspekte oder: wo wir mitten drin stecken

In der Geschäftsordnung des Parlaments ist die **Debatte** (nicht der Dialog) verankert. Hier stehen die Abgeordneten an ihren **Tellerrändern** mit ihren Meinungen, sie könnten **sagen, was sie denken**. Jedoch werden unter anderem „Kurzfristorientierung, Mehrheitsfokussierung, Wiederwahlwunsch, (partei-)politische Taktik, (Lobby-)Einfluss starker Einzelinteressen, Zeitknappheit“ als Hemmnisse wirksam (□ Haderlapp & Trattig 2013, 29.). Sie folgen der Logik von Legislaturperioden zwischen den Wahlkämpfen. Wahlen, wie wir sie kennen, sind eine bilaterale Kommunikationsform, ein Feedback (□ Scharmer & Käufer 2014, 209) und damit Ausdruck der Stufe 2.0/m.l/box. Argumentiert wird in dieser Welt scheinbar immer **sachlich**. Was zählt, ist das Argument, das Gutachten, die Studie, die **Expertise**. Alles wird **bewiesen und belegt**. Verlangsamend (aber nicht irritierend) wirkt, dass es immer Studien für mindestens zwei Seiten gibt. Daher hat der **Krieg der Daten** oft keine Aussicht auf ein Ende und Entscheidungen müssen **machtvoll** getroffen werden. Für das Rekrutieren der Daten holt sich die Politik Unterstützung aus der **Fachwelt**. Es entstehen Institutionen als ihr verlängerter Arm wie ÖISS, BIFIE oder OECD, die forschen, entwickeln, beraten und Standards oder Normen produzieren. Sie holen auch **Feedback** ein, wie PISA oder TIMSS, kommunizieren diese in aufbereiteter Form der Zivilgesellschaft und stellen die Grundlage für **regelmäßige Reformen** her. Die erhobenen Daten dienen meist und folgen manchmal Denkfiguren einer ökonomischen Logik. Zentrales Maß ist beispielsweise meist die **schulische Leistung**. So auch in Vorarlberg, wo jüngst eine ÖVP-Landesrätin ankündigte, die Gesamtschule einführen zu wollen, und zwar auf Basis eines mehrjährigen „Forschungsprojekts zur Gemeinsamen Schule“ (↓ Vorarlberg Online 2015, o.S.). Für diese Überwindung alter Ideologien gebührt ihr Respekt. Hat sie gar die **Fronten** gewechselt?

Postmodern-pluralistische Aspekte oder: worin wir uns festigen sollen

Die Motive für die Formulierung des Ergebnisses dieses Vorarlberger Forschungsprojekts sind von **postmodern-pluralistischem** Charakter: Individualisierung beziehungsweise Personalisierung und innere Differenzierung sind entsprechende Themen. So wird eben **Chancengerechtigkeit**, ein weiteres Qualitätskriterien der OECD, neben der **schulischen Leistung** für die Bewertung der 1,8 Millionen Daten (!) auch herangezogen (↓ Vorarlberg Online 2015, o.S.). Innerhalb der Parteien sind also unterschiedliche Meinungen auf abgesicherter Datenbasis zunehmend möglich.

Neben fundiertem Datenmaterial gilt es allerdings auch, **Gespür** zu entwickeln und die derzeit fehlende Nähe zwischen Politik und Zivilgesellschaft wieder herzustellen. Wenn beispielsweise die junge SPÖ-Abgeordnete Daniela Holzinger häufig zu Hause bei „den Leuten“ sitzt und **zuhört**, nimmt sie wahr, was die Menschen bewegt: „Reden und handeln müssen zusammenpassen“, ansonsten „fühlen sich die Leute wieder nicht ernst genommen“, sie sind ohnehin „schon so angefressen“ (↓ Holzinger 2014, o.S.). Das kann schon der Anfang eines Gesprächs gewesen sein, das ein tieferes **Zuhören** inkludiert. Die ehemalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan stellte jüngst in der ZEIT fest: „Per Dekret geht nichts. Und doch geht mehr, als manche denken, wenn die Kommunikation stimmt“ (↓ Schavan 2014, o.S.). Im erwähnten Beispiel

(Holzinger) haben im Kleinen Gespräche stattgefunden. Es braucht noch deren viele – und sie werden letztlich immer öfter von immer mehr Menschen über fast alle Themen zu führen sein. Haderlapp und Trattnig nennen diese Summe von Gesprächen das „große Gespräch im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Dialogs“ (□ Haderlapp & Trattnig 2013, 58.). In den 1980er Jahren haben Autobahnen und Kraftwerke zivilen Widerstand „aktiviert“, der dann in ungleiche Machtkämpfe mündete. Künftig wird jeder Umbau einer Schule betroffen sein. Dafür wird es **Vertrauen** brauchen. Derzeit müssen wir noch von „einer wechselseitigen Vertrauenskrise und einer schleichenden wechselseitigen politischen Entmachtung sprechen: Die politische Sphäre hat kaum Zutrauen in die Lösungskompetenz der Zivilgesellschaft, weshalb die BürgerInnen sich wenig wahrgenommen fühlen und ein abnehmendes Vertrauen in die politischen Abläufe und MandatarInnen an den Tag legen“ (a.a.O., 30, Hervorhebungen von mir). Wir könnten auch sagen, die politische Führung **schlingert** vor sich hin, ständig nach Orientierung suchend. Noch ist Zufriedenheit vieler Stakeholder nicht erreichbar, weil Ergebnisse **mühsam** in stundenlangen Sitzungen erstrittene Kompromisse sind und noch **nicht stimmige gemeinsame Entscheidungen**. Der Experte Johann Engleitner übrigens, aus dem Team des vorhin erwähnten Vorarlberger „Forschungsprojekt zur Gemeinsamen Schule“, könnte – falls er das ehrlich gemeint hat – etwas von seiner **inneren Stimmung** in einer Pressekonferenz gezeigt haben, wenn er meint, mit einem neuen System würden wir uns „Traurigkeiten ersparen“ (↓ Vorarlberg Online 2015, o.S.).

Diese Aussage könnte genauso gut einer Anklage entsprungen sein, die sich aus den Emotionen eines mittlerweile frustrierten Besserwissenden nährt.

Evolutionär-integrale Aspekte oder: was werden will

Es gibt bereits tatsächlich verfassungsrechtlich verankerte integrale politische Prinzipien des **Spürens und Antwortens** nach Laloux. Vorarlberg hat als erste Gebietskörperschaft weltweit den von Jim Rough entwickelten **Wisdom Council** als BürgerInnenrat in Österreich etabliert (↓ BfZ & LM 2010; ↓ Strelle 2012). Vorarlberg ist laut Landesverfassung auch eine „partizipative Demokratie“. Die Politik stellt einen Raum für das „große Gespräch“ zur Verfügung. Sie hat sich verpflichtet, **Gehör zu entwickeln**, um in engerem Kontakt mit der tatsächlichen Basis zu sein. Das ist neu. Es wird seine Zeit brauchen, bis das Reflektieren mit der Basis und das Hinhören auf ihre Aussagen auch zu einem Handeln führt. Die Struktur immerhin ist angelegt, jetzt braucht es – zumindest in Vorarlberg – nur mehr Zeit.

Fazit

In Summe erstreckt sich die aktuelle politische Debatte über drei Stufen unserer evolutionären Matrix. Tonangebend ist nach wie vor leistungsorientiertes Denken. Allerdings gewinnen pluralistische Praxen zunehmend an Bedeutung. Fast 50 Jahre nach den letzten großen emanzipatorischen Anstrengungen wirkt die Zeit reifer, wenn auch durch aktuelle Krisen der Wirtschaft oder der Banken kurzfristig gebremst. In wenigen Fällen zeigt sich darüber hinaus schon eine weitere Entwicklungsstufe, die auf einem grundlegenden Umbruch fußt, der mit Laloux das Prinzip der „Kontrolle“ durch jenes von „Vertrauen“ ablöst.

🔗 Chorales Gestalten, 65.

3.1.2 Der wissenschaftliche Diskurs

„Nach Jahrzehnten erbitterter Auseinandersetzungen bezüglich des Wesens der wissenschaftlichen Erkenntnis erreichen Forschende der Geistes- und Sozialwissenschaften gerade einen Zustand relativer Gelassenheit.

Ein Zustand, der als reflektierender Pragmatismus charakterisiert werden könnte.“

↳ Gergen 2014, 1

Als Krise des Forschungssystems, als Disziplin der Pädagogik und als Objekt der Hirnforschung greifen wir drei Berührungspunkte der Wissenschaft mit der Schule heraus. Ich halte mich an den Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow von der Universität Kassel, der sich unter anderem mit Kreativität, Schulentwicklung und Partizipation auseinandersetzt und in seinen Publikationen seit mehreren Jahrzehnten unermüdlich für eine Schule eintritt, die Menschlichkeit, Lebendigkeit und Glück in den Mittelpunkt rückt.

Scheitern der Bildungsforschung und ein möglicher Ausweg (Burow)

In seinem Buch „**Positive Pädagogik**“ beschreibt Burow (□ 2011) in aller Kürze, wie enttäuschend mehrfache historische Rückschläge für die pädagogischen Weiterentwicklungen waren (im Folgenden a.a.O., 20ff.): Der Aufbruch um 1900 mit der Proklamation zum „Jahrhundert des Kindes“ (□ Key 1902/1992) und die Reformbewegungen der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (□ Montessori 1916/1995; □ Steiner 1918/2011; □ Dewey 1916/2013) wurden gestoppt durch das Dritte Reich. Die diskutierten Paradigmen von Erziehung und Bildung erfuhren im Nationalsozialismus einen dramatischen Rückfall. In der Nachkriegszeit nahm Sutherland Neill den Faden wieder auf und erreichte mit seiner Summerhill School und dem Buch „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ (□ 1965/2014) große Breitenwirkung, die bis in die 1990er Jahre nachwirkte, wo Fachleute in einer Rückbesinnung auf **Disziplin und Unterricht** endgültig mit Neill abschließen wollten. Burow sieht in der Nachkriegszeit zwei empirische Wenden in der Pädagogik, die erste propagierte Heinrich Roth (□ 1969) in den 1960er Jahren. Er wollte wissenschaftliche Grundlagen erstmals in der Praxis verankern und Pädagogik **optimieren**. Sie führte laut Burow zu guten Empfehlungen, die aber vorerst solche blieben und weiterführend in die Verwissenschaftlichung führten. Von den Idealen der 1970er Jahre blieb wenig. „Die Grammatik der alten Schule, also die seit etwa 150 Jahren bestehenden Muster schulischen Lernens (Sortierung der Schüler nach Alterskohorten, 45-Minuten-Takt, Dominanz des Frontalunterrichts, Fächertrennung, gegliedertes Schulsystem mit hohen Wiederholquoten, Lebensferne etc.), setzen sich unverändert durch“ (□ Burow 2011, 20). Das Aufleben alternativer Modelle von Bildung war also nur von kurzer Dauer und hielt sich ab dem Ende der 1970er Jahre in einer Art Dornröschenschlaf über Jahre versteckt. „Die tradierten Gewohnheiten und die ‚ständischen‘ Interessen erwiesen sich als stärker als der Elan der wenigen Reformer“ (□ Burow 2011, 23). 25 Jahre später allerdings wurde sein Buch „**Lernziel: Menschlichkeit**“ (□ 1981, gemeinsam mit Scherpp) von Joachim Bauer (2006) unter dem Titel „**Prinzip Menschlichkeit**“ mit Erkenntnissen aus der Hirnforschung gewissermaßen „wiederholt“. Burow verweist auf eine ganze Serie solcher „Wiederholungen“, die dem aktuellen Diskurs zugrunde liegen.

🔍 Chorales Gestalten, 104f.

Sortieren, Kohorten, Taktung, Frontalität, Trennung, Gliederung, Leistung (Wiederholquoten), Abstraktion (Lebensferne) – im Stakkato werden von Burow die Muster der Stufe 1.0 /d.k/ triangle und 2.0/m.l/box angeführt.

Die zweite **empirische Wende** in den 1990er Jahren ist im Kern ein Dienst der Wissenschaft an den staatlichen Bildungsbürokratien, die durch das groß angelegte **Vermessen** der Schulen letztlich die **totale Instrumentalisierung** von Schule für eine expandierende Wirtschaft vorantrieben, auch wenn viele einzelnen Akteure das nicht beabsichtigt haben. Vorerst wurden

damit alle Probleme mehr, weil die Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum – für Fachleute nicht überraschend – schlecht ausfielen. Ab jetzt herrschte Panik vor dem Abstieg im globalen Wettlauf, die sich ab 2001 mit der Panik vor dem Fundamentalismus und ab 2008 mit der Panik vor der entfesselten Finanzwirtschaft zu einer satten gesamtgesellschaftlichen Krise ausgewachsen hat. Die Wissenschaft beeilte sich, immer **mehr und aufwendiger zu messen**, um es der Politik zu ermöglichen, das für sie letztlich lebenswichtige Verstehen der Wirklichkeit (vgl. □ Haderlapp & Trattnig 2013, 30) in die Welt der Daten zu verlagern. Burow beschreibt, was in diesem Spiel die von ihm so genannte „**Bestätigungsforschung**“ leistet: „Sie bestätigt in vielen Fällen immer nur das, was bereits bekannt ist und was der durchschnittlich informierte Laie auch durch Beobachtung und Nachdenken herausfinden kann“ (□ Burow 2011, 24f.). Burow sieht im Wirken eines „pädagogisch-industriellen Komplexes“ eine Stimmung des andauernden Nicht-Genügens mit aufgebaut: „Das permanente Messen und Kontrollieren nehme den Menschen die Würde, zwingt sie zu permanenter Rechtfertigung und liefert sie zudem zu oft der Erfahrung des Scheiterns aus“ (a.a.O., 27). Die zweite Wende wird „nicht vom Ziel der Emanzipation getrieben, sondern in erster Linie von Hoffnungen der Politik auf effizienten Durchgriff und der Wirtschaft auf die Erzeugung optimierter Leistungsträger“ (ebd.). Burow kommt zu dem Schluss, dass sich die Erziehungswissenschaft in Tausende von Detaildaten verzettelt habe und zu guter Letzt nicht einmal verlässlich gesicherte Zusammenhänge liefern kann. Und so plädiert er für ein angewandtes Forschen in Anlehnung an den „**Reflective Practitioner**“ von Donald A. Schön (□ 1983), also für ein Rausgehen in die Wirklichkeit, was er dann auch mit den von Robert Jungk entwickelten **Zukunftswerkstätten** tat (vgl. □ Dauscher 1996/2006; □ Burow & Neumann-Schönewetter 1997; □ Jungk & Müllert 1989/1993, □ Firlei & Spielmann 2013, □ Burow 2011). Schulentwicklung brauche als Basis zwar „solide Daten, doch dürfen wir uns von ihnen allein nicht zu viel erhoffen“ (□ Burow 2011, 29). Mit dieser Haltung plädiert Burow analog zu Scharmer für ein postmodernes Forschungsverständnis, das die Beziehung und den Austausch mit dem untersuchten Objekt sucht.

Das Fischen der Bildungsforschung im Datenmeer und ihre Bedeutung (Hattie)

In ihrem Datenmeer scheint die Bildungsforschung also unterzugehen, während sich Politik und Wirtschaft an ihren Stränden zur Landeroberung rüsten. John Hattie und seinem Team von der Universität in Melbourne versuchten nun durch eine erhöhte Position im Wasser, das eigene Meer zu überblicken. In einer Meta-Studie zu 800 Meta-Studien über rund 80.000 Einzelstudien, die über 250 Millionen Lernende weltweit erfassen, untersucht er die Wirksamkeit von 138 Kriterien, die er in 6 Domänen gliedert, für die **schulische Leistung** der Lernenden mit der simplen Frage: **Was wirkt am besten?** „Irgendeinen Effekt hat jede Unterrichtsmethode. Schüler lernen in der Schule fast immer etwas. Ich möchte aber wissen, was man tun kann, damit Schüler die größten Lernfortschritte machen“ (Hattie, zit.n. □ Beywl et.al 2013, o.S.). Seine Studien haben Aufsehen erregt, Kritik provoziert und etliche Missverständnisse in die Welt gebracht. Auch wenn Hattie vor allem auf die kognitiv-rationale Leistungsdimension abzielt, so muss man ihm doch zugestehen, dass er in seinen Kommentaren und Aussagen sehr wohl ein breiteres Verständnis für Schule beweist. Und abermals, wie von Burow schon formuliert, bringt Hattie in den Worten des Politikers Brodtkorb „nur auf den Punkt, was alle eigentlich schon wissen“ (Brodtkorb, zit.n. □ Zierer 2015, 8).

Hattie kommt zu einigen mittlerweile bekannten Aussagen: „Es kommt auf den guten Lehrer an“ (Hattie, zit.n. □ Beywl et.al 2013, o.S.). Wie sagte noch Burow: Bestätigungsforschung. Hattie differenziert das natürlich. Für uns wesentlich bleibt, dass dieses gigantische Projekt der aktuellen Bildungsforschung abermals Basis-Argumente für eine personenbezogene Pädagogik liefert. Es sind handelnde Personen und bei genauerer Betrachtung ihre Haltungen beziehungsweise

Scharmer, Laloux und Rough legen genauso ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Person jenseits von Prozess und Sache (bei gleichzeitiger Integration von Prozess und Sache). In Hatties Metapher des Lehrens als Regie sind diese drei Schritte in den „Zielen“ der Unterrichtsstunde, in den ausgewählten „Methoden“ des Unterrichtens und in den Voraussetzungen der „Akteure“ sichtbar.

ihr Rollenverständnis, die den Unterschied machen. Hattie meint, „dass sich der Lehrer für den Lernerfolg seiner Schüler zuständig fühlen muss. [...] Ein Lehrer muss erkennen, dass es seine Aufgabe ist, die Lernenden zu verändern, sie immer wieder herauszufordern und an ihre Grenzen zu bringen“ (Hattie, zit.n. Beywl et.al 2013, o.S.). Hattie unterscheidet zwischen dem Prinzip **Moderation**, das zur Verfügung stellt und unbeteiligt bleibt und jenem der **Regie**: „[Die Regie] hat die Ziele der Unterrichtsstunde vor Augen, überprüft die ausgewählten Methoden und berücksichtigt die Voraussetzungen der Akteure“ (Zierer 2015, 91). Dazu kommt ein weiterer wesentlicher Punkt: „Lernende wissen ziemlich genau, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, was sie gut können und was nicht. Daraus resultiert die Forderung, Unterricht als Dialog zu sehen und so oft es möglich ist, ihre Rückmeldung zum Lernprozess einzuholen“ (Zierer 2015, 47f.). Das **dialogische Verhältnis** von Lehrenden und Lernenden, in dem die Lehrenden sich auf die Lernenden ausrichten, gleichsam „dienen“, ist als bedeutend bestimmt worden. Das erinnert an die Ideen von Jim Rough und seiner Art des Moderierens (Dynamic Facilitation).

Ein für uns interessanter Aspekt der Studie liegt in jenem Kriterium, das sich „Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus“ nennt und den Spitzenplatz einnimmt. Darunter versteht Hattie die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden, die häufig nicht mit der Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus übereinstimmt“ (a.a.O., 48). Bei geringem Niveau der Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt dies zu einem Teufelskreis von Mangel an Vertrauen, Zögerlichkeit, Unsicherheit und Selbstschwächung. Umgekehrt ist sie der Schlüssel zum höchstmöglichen Lernerfolg, weswegen es die Aufgabe der Lehrenden sein muss, „die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus der Lernenden mit ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Einklang zu bringen“ (ebd.). Auch die Motivation für das Lernen, und hier nicht ihr Ausmaß allein, sondern vielmehr ihre Qualität, sind in diesem Kontext maßgeblich. Wir können also in diesem Datenmeer durchaus schon Bekanntes aus der Wissenschaft, aber auch Selbstverständliches aus dem Leben bestätigt finden. Sinn (Motivationsqualität), Beziehung (dialogisches Verhältnis) und Selbstwirksamkeit (Nahrung aus sich selbst) sind unter den höchstgereichten Kriterien zu finden. Wir finden hier eine Welt vor, die mindestens als eine postmodern-pluralistische bezeichnet werden kann.

„Beweise“ aus der Neurowissenschaft (Singer)

Der pädagogischen Wissenschaft gelang und gelingt es jedoch jahrzehntelang nicht, ihre wesentlichen Erkenntnisse in der Praxis von Politik und Gesellschaft zu implementieren. Die **Neurowissenschaften**, die uns ein besseres Verstehen der Lernprozesse im Gehirn liefern, könnten den historischen Impuls für die nachhaltige Veränderung der **Praxis** unseres Schulsystems leisten. Es gibt einen guten Grund dafür: Als Teil der Naturwissenschaft haben die **Neurowissenschaften** einen hohen Stellenwert im öffentlichen Diskurs und der medialen Wahrnehmung. Sie gelten gewissermaßen als Disziplinen der objektiven Fakten. In unserer rationalistisch-modernen Welt, die an Zahlen „glaubt“, wird eine derartige Sprache verstanden. Die **Neurowissenschaften** „beweisen“ uns, dass Lernen in positivem Kontext, ohne Angst, mit Aufmerksamkeit, als aktive Erfahrung, mit Bedeutsamkeit und mit Erfolgserlebnissen einfach besser klappt. Auch hier fühlt sich unser Hausverstand „bestätigt“. Fachleute wie Joachim Bauer (□ 2007/2010), Gerald Hüther (□ 2011/2012), Manfred Spitzer (□ 2006/2009) und Gerhard Roth (□ 2003/2009) meldeten sich im Bildungskontext seit gut einem Jahrzehnt zu Wort und treten auf Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für alternative hirngerechte und entwicklungsbegünstigende Formen der Pädagogik ein.

Historisch gesehen lernt sich der Mensch über die Erforschung des Gehirns Stück für Stück besser im Erkennen kennen. Das ist etwas sehr Spezifisches, beginnen wir doch erstmals in unserer Geschichte die Betrachtung unserer Betrachtung jenseits der Philosophie auch auf **stofflicher Ebene**. Die Naturwissenschaft greift in die Epistemologie ein. Das hat einen ungewöhnlichen Geschmack. Aus der Dichotomie von Philosophie und Weisheitslehren wird ein Dreigespann. Und während sich beispielsweise Gerhard Roth in Gedanken von „wirklichem Gehirn“ (erlebbarer Wirklichkeit) und „realem Gehirn“ (unzugängliche Wirklichkeit) vertieft (□ Roth & Grün, 2006), geht Tania Singer einen gänzlichen anderen Weg. Als Begründerin der „sozialen Neurowissenschaft“ will sie **Empathie, Mitgefühl** und letztlich **Liebe** gewissermaßen stofflich aufspüren. Sie gehört jenem Teil der wissenschaftlichen Community an, die auch den Dialog mit dem Buddhismus sucht. Das **Mind-and-Life-Institute** arbeitet seit 1987 an der gemeinsamen Befruchtung und Verbreitung entsprechender Erkenntnisse. Die Naturwissenschaftlerin Tania Singer und der buddhistische Mönch Matthieu Ricard (□ 2015) haben jüngst das Buch „**Mitgefühl in der Wirtschaft**“ publiziert. Derartige Bewusstseinsforschung erfährt steil anwachsende Relevanz. Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 194) weisen auf den sprunghaften Anstieg von wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema **Achtsamkeit** hin: In den 1980er Jahren erschienen zum Thema Achtsamkeit insgesamt 18 Publikationen pro Jahr. Seit fünf Jahren sind es etwa rund 350 Publikationen im Jahr – also eine Publikation pro Tag. Wir sind unserem Zugang zu unseren höheren Potentialen auf der Spur. Singer scannte die Gehirne unerfahrener Testpersonen und des ehemaligen Molekularbiologen und jetzigen praktizierenden buddhistischen Mönch Matthieu Ricard beim Meditieren. Sie weist mit ihren Beobachtungen von Vorgängen im Gehirn nach, wie wir durch introspektive Übung (Meditation) unser Gehirn letztlich auch selbst formen können. Dieser Umstand wird **Neuroplastizität** genannt und findet bei Hattie entsprechenden Anschluss im bereits erwähnten Faktor **Selbstwirksamkeitsüberzeugung**. Darunter verstehen wir Vorgänge, in denen es um Vorstellungen von uns über uns selbst geht, und die mit Abstand die größten Wirksamkeitseffekte aufweisen. Hier neurowissenschaftliche Forschung mit der Praxis in Schulen zu verbinden, könnte uns – mit Burrow – „bestätigen“, was wir bereits ahnen oder wissen. Jedoch führt kein Weg an diesen Beweisführungen vorbei, sind wir doch mehrheitlich, wie bereits erwähnt, „zahlengläubig“.

3.1.3 Die zivilgesellschaftliche Erkundung

„Man könnte also davon sprechen, dass PionierInnen mit ihren querdenkerischen Ideen, innovativen Projekten, kreativem Umgang mit Problemen, geänderte Vorstellungen und alternative Lebensweisen ein wertvolles Reservoir an ‚Bio-Diversität‘ darstellen.“

□ Haderlapp & Trattnig 2013, 55

Die Gesprächsarena der Zivilgesellschaft wird von mehreren Seiten genährt. Die Bildungsforschung informiert die Öffentlichkeit mit populärwissenschaftlichen Büchern, die Philosophie und die Kunst melden sich im Feuilleton oder mit eigenen Büchern zu Wort (□ Sloterdijk 2001; □ Liessmann 2006; □ Precht 2013; □ Schulak et.al 2013) und Menschen aus der Schule geben Einblick in ihre Praxis (□ Riegel 2004; □ Kegler 2009; □ Glattauer 2010; □ Glattauer 2011; □ Rasfeld & Spiegel 2012; □ Rasfeld & Spiegel 2014; □ Kegler 2014; □ Frattton 2014; □ Schrott 2014). Das ist in Summe ein bunter Mix von Gedanken, darunter viel Kluges, aber auch einiges, das die Gunst der Stunde für eine Publikation nutzt. Viele dieser Inhalte aktueller Diskussionen sind in großen Zügen bereits vor 40 bis 50 Jahren diskutiert worden.

Damals wurden auch die „weichen“ und „idealen“ Anteile der Aufklärung in das Blickfeld gerückt: Menschenrechte wurden in Folge Kinderrechte (↯ Vereinte Nationen 1989). Kinder oder Jugendlichen wurden langsam und stetig (wieder) ein Gravitationszentrum der Diskussion. Dazu kommen historisch „neue“ Themen für die Schule. Ab den 1980er Jahren sind Aspekte und Phänomene der digitalen Revolution, der Inklusion und der weltweiten Migration auszumachen:

- Mit der Entwicklung digitaler Technologien und mit der globalen Vernetzung durch digitale Medien wird die Schwerpunktverschiebung im Umgang mit Wissen **mittelfristig** vom „Was“ (Stofffülle, Stoffkanon) zum „Wie“ (Wissenserwerb, Wissenszugang, Wissensverfügbarkeit) unterstützt. **Kurzfristig** scheinen wir in Wissensexplosion zu versinken. Vernetzung ist (neben Dialog und Ermächtigung) eine wirkmächtige Figur der Postmoderne. Gelingt es, daraus neue Qualitäten wie Verbundenheit und Zeitpräsenz emergieren zu lassen oder bleiben wir im „**rasenden Stillstand**“ (□ Virilio 1997; □ Rosa 2008) stecken?
- Inklusion (↯ BMfASK 2010) ist ein neuer Gedanke. Am Papier sind die Leitlinien einer inklusiven Schule, die nicht mehr von der **Integration Andersartiger** sondern von der **Gemeinschaft Unterschiedlicher** ausgeht, festgeschrieben. Inklusion bedeutet anderes als Qualität willkommen zu heißen – Inklusion ist ein Phänomen der Stufe 4.0/e.i/circle.
- Das Thema globaler Migrationsströme ist in unseren Schulen, insbesondere in städtischen, angekommen. Das löst Ängste aus (vgl. □ Nagy 2015) und eröffnet neue Chancen. Welche? Das Bild der Vielfalt, mit Trattnigg & Haderlapp (□ 2013) das Bild schulischer „Bio-Diversität“, kann Grundlage der (transnational) inklusiven Schule werden.

Eine Linie der Diskussion will ich hier kurz skizzieren. Ich sehe in ihr einen bedeutenden Keim und Kern der aktuellen zivilgesellschaftlichen Arena: Es ist eine Diskussion, die in den 1960er Jahren mit Picht und von Hentig begann, die Illich in den 1970er Jahren maßgeblich geprägt hatte und die von Hentig schließlich ab den 1990er Jahren für breite Kreise der Gesellschaft und vor allem für die betroffenen Kreise der Akteure in den Schulen fruchtbar machen konnte. Ihre zwei Kernthesen:

„Vor Trichtern zu Geflechtern“ (□ Illich 1972/2013, 8)

„Von Fässern zu Akteuren“ (□ von Hentig, Q.n.g.)

Picht

Georg Picht traf mit einer Artikelserie im Jahr 1964 offensichtlich einen neuralgischen Punkt der gesellschaftlichen Diskussion. Unter dem Schlagwort „**Bildungskatastrophe**“ kritisierte er (im Folgenden ↯ Schavan 2014, o.S.) ein im internationalen Vergleich geringes Bildungsbudget der Bundesrepublik, er forderte Chancengleichheit für benachteiligte Kinder, schlug die Zentralisierung des Bildungssystems vor, mahnte zu Investitionen in die Infrastruktur, glaubte an ein Notprogramm für Lehrendenausbildung und strebte die Verdoppelung der Abiturientenzahlen an. Vieles wurde zwischenzeitlich **verbessert und neu gestaltet – jedoch nicht neu aufgesetzt**: Deutschland und Österreich müssen sich auch nach dem PISA-Schock viele alte Vorwürfe gefallen lassen: Noch immer sind die Budgets zu knapp. Geld wird derzeit in die „Intensivstationen“ Wirtschaft und Banken gepumpt. Das Schwergewicht der Chancengleichheit hat sich erstmals gebessert und nun neu von ehemaliger inländischer Landbevölkerung zu Migrantenkindern verschoben. In Österreich – als Beispiel für die Koordinationsprobleme unserer Gesellschaften – bindet der Kompetenzstreit zwischen Bund und Ländern viel Energie, weil sich Einzelinteressen gegenseitig neutralisieren. Baulichen Investitionen fanden und

finden hingegen laufend statt. Und schließlich ist unsere traditionell niedrige Akademikerquote nach wie vor zu niedrig, wobei das Thema des Bildungszugangs mittlerweile die dringlichere Frage ist. Kritik und Vorschläge von Picht waren handfest und orientierten sich an der unmittelbaren Umsetzung – sie blieben letztlich aber innerhalb der Systemgrenzen. Damals war der **Glaube an die Möglichkeit der Gleichheit** (postmodern) in und unter Nationen verbreitet. Gleichzeitig aber war der **Glaube an die Leistung** (modern), die die Herkunft und damit die soziale Ungleichheit in Bildungsfragen ausgleichen könnte, noch ungebrochen.

↳ Chorales Gestalten, 153ff.

Illich

Schon grundsätzlicher fiel da die Kritik des Pädagogen und Autors Ivan Illich aus. Aus seinem kirchlichen Hintergrund und Werdegang heraus begann er in seiner Arbeit in Südamerika, sein tieferes Verständnis für **Schule** und Beschulung zu entwickeln und fragte sich, ob Schule nicht vielmehr ein – weltweit verbreitetes! – **Ritual** sei denn eine Institution und verglich sie mit einem **Regentanz**: „Die Erwartung, dass der Regentanz Regen bringen wird, blendet die sozialen Kosten der Organisation des Regentanzes aus und gibt den Tänzern das Gefühl, sie müssten, wenn der Regen nicht kommt, nur noch umso angestrebter tanzen“ (Illich 2006, 166). Wir fühlen uns erinnert an die Anstrengungen, die unsere Politik nach PISA zu unternehmen begonnen hat. Weil PISA erfüllt werden muss, oder es **endlich die richtigen Daten regnen soll**, müssen wir noch besser mit aller Anstrengung Pädagogisieren (vgl. Beck 1994). Illich war überzeugt davon, dass nur eine solide Verankerung in der Vergangenheit – im Gegensatz zu Systembeteiligung (vgl. Lewin) oder Zukunftsfixierung – Erkenntnis bringen kann. Illich nannte die Zukunftsfixierung das Betrachten der Gegenwart „**im Schatten der Zukunft**“ (Illich 2006, 167). Er spürte dementsprechend in den Jahrtausenden der Kirchengeschichte die christlichen Wurzeln in Ritualen auf, entlarvte Glauben schaffende Rituale (**mythopoiesis**) und wies darauf hin, dass **educare** erst ab 200 nach Christi eine „männliche“ Tätigkeit wurde. Noch in Ciceros Schriften war Unterricht mit **docere** und **instruere** gleichgesetzt, während **educare** das Säugen von Kleinkindern betraf (a.a.O., 169). Illich schrieb 1971 sein bekanntes Buch „**Entschulung der Gesellschaft**“ und kam zu dem Schluss, dass wir einem „modernen Erziehungswahn“ unterliegen, der „sich allein als Frucht von 2000 Jahren Institutionalisierung der katechetischen oder belehrenden Funktion der christlichen Gemeinschaft erklären lässt, die uns glauben machte, nur durch ausdrückliche Belehrung und durch Rituale, in denen Belehrung einen wesentlichen Platz hat, könnten wir für die Gemeinschaft fit gemacht werden“ (a.a.O., 171). Er meinte, „die neue Weltkirche ist die Wissensindustrie [...] Entschulung ist daher die Grundvoraussetzung jeder Bewegung für die Befreiung des Menschen“ (Illich 1972/2013, 75). Das entscheidende Bild, das uns in weiterer Folge interessiert, hat er im Vorwort zur seinem Buch geprägt: Es geht um die Wandlung „**von Trichtern zu Geflechtem**“ (a.a.O., 8). Damit nimmt er Figuren postmodernen Denkens (Beziehung, Verbundenheit, Netzwerk) auf.

↳ Bildwelten 46

Beck

Auch Johannes Beck greift die Spuren von Illich auf, sein Buch heißt gar „**Der Bildungswahn**“ (1994). Es gehört in einer Reihe von Publikationen in den 1990er Jahren, die mit der Moderne, ihrem Expertentum und ihrer alles durchdringende ökonomische Logik abrechneten. Im Kapitel „**Wider den pädagogischen Experten kult**“ zeichnet er strukturelle Vorgänge nach, die Illich an anderen Stellen 25 Jahre zuvor entlarvte: „Die Entdeckung der ‚funktionalen Analphabeten‘ [...] ereignete sich in jenen Jahren, als die Arbeitslosigkeit westdeutscher Pädagogen einen ersten Höhepunkt erreicht hatte. Dadurch sah sich auch die Hochschulpädagogik gezwungen,

neue Zielgruppen, Aufgabenfelder und Forschungsgebiete zu definieren, für deren Bearbeitung sie unverzichtbar sein konnte. Mit Weiterbildung, Freizeitkulturpädagogik, Beratungslehre und eben auch mit ‚pädagogischer Zielgruppenintervention‘ gegenüber Problemgruppen und Abweichlern (wie Drogenabhängige, Fußballfans, Straftätern, Schulverweigerern, Jugendarbeitslosen, Analphabeten usw.) wurden neue Zuständigkeiten besetzt“ (Beck 1994, 10f.). Er geht noch einen Schritt weiter und meint, dass die „pädagogische Zielgruppenbehandlung [...] die soziale Eiszeit ausgedehnt [hat]. Helfen könnte nur Wärme“ (a.a.O., 14). Seine Kritik ist eine an der Technokratisierung der Expertise und Ökonomisierung aller Lebensbereiche und trifft somit abermals den Kern des modern-leistungsorientierten Paradigmas. In die gleiche Kerbe schlägt auch der kritische Ansatz von Marianne Gronemeyer, die Natur und Kultur als „reflexive, reproduktive“ Kategorien des Seins von der „reflektierten, penetrierenden“ Moderne aggressiv bedroht sieht (1993/2014).

Chorales Gestalten, 142f.

von Hentig

Bereits bevor das Buch „Entschulung der Gesellschaft“ von Illich in Deutsch publiziert wurde, hat Hartmut von Hentig in einer Reflexion seines vierwöchigen Zusammentreffens mit Ivan Illich in Mexiko seine Antwort dargelegt, die für einen zwar wenig direkt begründbaren, aber aus der Skepsis gegenüber „progressivistischer Reform“ und „kulturkritischer Alternativen“ genährten Optimismus plädiert (von Hentig 1971, 12). Hentig bekennt sich zu einer Veränderung im System beziehungsweise **aus dem System heraus**, also an eine politische **Wandlung von unten nach oben**, aber innerhalb des Ganzen: „Größere Systeme scheinen mir nur durch die Sub-Systeme verändert werden zu können, aus denen sie selbst schon bestehen“ (ebd.). Zur gleichen Zeit war er schon intensiv mit der Entwicklung der Laborschule in Bielefeld beschäftigt, die ein Ort werden sollte, wo Menschen frei und eigenständig denkend ihre Welt selbst organisieren. Er betont: „Wie eine Schule entsteht [...], kann dann z.B. für die Veränderung des Systems wichtiger sein als Inhalte, Organisationsformen und Kontrolle, weil dadurch die Personen frei werden und – das ist das Entscheidende! – ein Bewußtsein davon haben“ (ebd.). Schule, so Hentig, brauche nicht die Gesellschaft umstürzen, sondern ist genau durch „die neue Erfahrung, die sie von Rationalität und Humanität vermittelt“, politisch (a.a.O., 131). Damit bekennt sich von Hentig zu einem kritischen Verändern der Systeme. Mit seinem Fokus auf die Entwicklung des Individuums, auf dessen Bewusstsein, das es im Handeln in sich selbst weckt, und auf seine Erfahrungen, die es dabei sammelt, machen ihn „greifbarer“ als Illich. Von Hentig entwickelte sich in weiterer Folge zum Bindeglied der Erneuerungsbewegungen der 1960er und 1970er Jahre mit jener der 1990er Jahre, die bis heute andauert und in eine beinahe unüberschaubaren Anzahl an Initiativen, Netzwerken und Schulgründungen mündete.

An dieser Stelle werden von Hentigs historische Beiträge zur zivilgesellschaftlichen Erkundung von Schule reflektiert. Seine Aussagen bezüglich der Verfehlungen seines langjährigen Freundes Gerd Becker ändern diese Einschätzung nicht.

Chorales Gestalten,
83; 254;

In einer Vortragsreihe 1984 und dem anschließenden Buch mit dem Titel „**Die Menschen stärken, die Sachen klären**“ erläutert von Hentig (1985/2010) seine Ideen für eine Pädagogik, die einer **Aufklärung der Aufklärung** folgt. In seinem Begriff spiegeln sich die postmodernen Aspekte der Aufklärung, in deren Namen Erziehung bislang für Fortschrittszwecke instrumentalisiert wurde. Eine neue Aufklärung ist für von Hentig eine „Lebensform“ (a.a.O., 30) und muss sich ihre Endlichkeit – nicht alles ist vernunftgemäß erschließbar – und Fehlbarkeit – Wissen allein erzeugt noch keinen Sinn – eingestehen. Von Hentig kritisiert wie viele Denker in den 1980er und 1990er Jahren die krassen Fehlentwicklungen der Moderne (Naturzerstörung, Entfremdung, Entpolitisierung). Sein zentraler Kritikpunkt an Schule ist ihr „systemstützendes“ Wirken, jedoch nicht im Sinne des kritischen Diskurses voriger Jahrzehnte, der Bildung als System generell verurteilt, weil jegliches System nur auf seinen eigenen Machterhalt ausgerichtet ist (vgl. dazu Illich 1972/2013). Von Hentig akzeptiert die Tatsache, dass unsere Gesellschaften

ein Schulsystem aufweist und damit Machtfragen zu klären sind. Er plädiert in Differenz zum **Verstand**, der angibt, „wie etwas getan [...] werden kann“ (Effizienz) für **Vernunft**, die klärt, „was getan [...] werden soll“ (Effektivität) (a.a.O., 88). Dazu erklärt er Toleranz als „wichtigste Aufgabe“ der Pädagogik (ebd.), da ansonsten keine Wertefragen entschieden werden können. Mit dem „Aushalten“ (ebd.) nicht klärbarer Wertefragen bewegt er sich gedanklich im post-modernen Pluralismus beziehungsweise im Paradigma des Stakeholder-Bewusstseins nach Laloux und Scharmer. Seine Vorstellungen von einer Schule, die Sachwissen, Wertefragen und Tugend (Haltung) auf Augenhöhe, nicht in Fächern aufgesplittert und ganzheitlich vermittelt, weist hingegen auf die evolutionär-integrale Entwicklungsstufe (Laloux) beziehungsweise auf das Eco-System-Bewusstsein (Scharmer) hin.

Auf die Frage, wie Lernen gelingen kann, nennt Hentig 13 „Lernbedingungen“ (im Folgenden a.a.O., 106ff.) unter Hinweis auf höhere schulische Autonomie (pädagogische Freiheit):

- Zuversicht ermöglichen (eigenes Handeln)
- Zeit haben (Abschaffung des Taktes der Unterrichtsstunden)
- Arbeiten mit Sinn (Sozial- und Lernerarbeit in der Schule)
- Die angemessene Größenordnung finden (Klassengrößen von 15 bis maximal 20)
- ‚A place to grow up in‘ (Schule als demokratischer Lebensort)
- In gemeinsame Regeln des Handelns einführen (Eigenerfahrung)
- In gemeinsame Formen des Erkennens einführen (verstehendes Lernen)
- Mit der Ungleichheit leben (Selbstwert in der Sek. I, Gliederung erst ab Sek. II)
- Mit dem Körper leben (nicht gegen den Körper)
- Die Medien dienstbar halten (ja zu Computer und den Umgang damit lernen)
- Für die Kinder erwachsen sein (Lehrende und Eltern als Vorbild)
- Dem ‚Therapismus‘ widerstehen (auch Lehrende stärken)
- Kinder in Ruhe lassen – eher weniger tun als mehr (mehr Zeiträume)

Fazit

Die Lernbedingungen haben nichts an Aktualität verloren. Noch heute, 30 Jahre später, kämpfen wir mit den gleichen strukturellen (Zeitregie; Gruppengrößen; Diskussion um die Gesamtschule; Umgang mit Digitalisierung) und inhaltlichen Fragen (Lernformen und Lernsettings; Personalisierung; Demokratieverständnis; Naturbezug; Sinnlichkeitsverluste), die meisten haben sich sogar noch verschärft. Waren die 1970er Jahre noch geprägt von Zuversicht und Fortschritt, so dämmert uns seit den 1980er Jahren allmählich die Einsicht, dass wir auf Grenzen stoßen werden. Die ökonomisch-ökologische Krise ist bis heute nicht annähernd gelöst und nach „Rückfällen“ in den Phasen des Neoliberalismus und Turbo-Kapitalismus (Immobilien-Blasen, Banken-Crashes) zeigt sie sich krasser denn je. Mittlerweile haben alle Teilsysteme der Gesellschaft, so auch das Schulsystem eine nie gekannte Ökonomisierung erreicht. Dies zeigt sich unter anderem an zwei Phänomenen: Zum Einen wird laufend **zentralisiert** und zum anderen wird laufend **evaluiert**. Es mag innerhalb der Diskurse unter Expertinnen und Experten schlüssige Gründe für den einen oder anderen Schritt geben, eine grundlegendes Dilemma bleibt allerdings: Wie ein Problem lösen mit dem gleichen Denken, das es hervorgebracht hat? Wie also unser Wachstumsproblem durch Wachstum lösen? Oder eben auch: Wie unsere Leistungsfixierung durch Leistungsmessung und Leistungsstärkung lösen? Die Krisen, die hier sichtbar und von mehr und mehr Menschen auch wahrgenommen werden, sind Krisen der Moderne, Krisen unseren Glaubens an den Fortschritt und an die Kontrolle über die Welt.

3.1.4 Fazit: Wie wir über Schule sprechen

„Es geht in erster Linie um Partikularinteressen.
Man denkt nicht mehr im Großen.“

Landtagsabgeordnete, Code IP-5-P, zit.n. □ Haderlapp & Trattnig 2013, 324

Wenn wir die drei Arenen der Auseinandersetzung (Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft) im Gesamten betrachten, was lässt sich herauslesen? Beginnen wir mit der Politik: Die Politik ist verheddert in ideologische Selbsterhaltungsaktivitäten, die der Sache mehr schaden als nutzen. Die (Über)-Lebensreflexe sind oftmals – aus evolutionärer Sicht – noch sehr **frühe**: impulsives Behaupten, konformes Weiterbestehen, kompetitives Überleben. Das Hineinwachsen in eine pluralistische Welt ist ein schmerzvoller Prozess, weil die Meinungsvielfalt dem Ideologischen, das gewissermaßen aus sich selbst als eine Meinung besteht, diametral widerspricht. Parteien sind aus ihrem historisch gewachsenen Selbstverständnis – überspitzt formuliert – **Gleich-Meinungs-Herrschaften**. Und so betrifft diese „Selbstfindungsarbeit“ alle Parteien gleichermaßen: Wie kann ich mich behaupten mit meiner Meinung in einer sich relativierenden Welt, wo viele Meinungen bestehen und auch viele Meinungen positive und negative Aspekte aufweisen? Deswegen wirken heutzutage alle Parteien – auch die Grünen – im Wahlkampf **verloren**. Was machen Parteien nun? Sie suchen Zuflucht in der Wissenschaft, einem **sicheren Meinungs-Hafen**, der gewissermaßen „unangreifbar“ ist. Der Nimbus von wissenschaftlicher Wahrheit soll auf die eigene Parteimeinung übergehen. Wissenschaft kommt in dieser Weise jeder Partei gerade recht und wird für die eigenen Zwecke inhaltlich und für das eigene Fortbestehen essentiell beansprucht, instrumentalisiert und beauftragt. Die Wissenschaft ihrerseits beginnt allerdings selbst in einen Legitimitätsstrudel hineingezogen zu werden. Ob quantenphysikalisch oder epistemisch, sie weiß immer besser, wie wenig sie wissen kann beziehungsweise wie beweglich der Grund ist, auf dem sie wissend schreit. Als „Nachfolgerin der Kirche“ gilt sie – für viele unreflektiert – als eine Institution, die die **Wahrheit zwar nicht mehr verkündet**, so doch nach genauester Erforschung herausfindet. Das ist natürlich genauso aussichtslos wie das Festhalten an einer Ideologie. **Gleich-Meinungs-Herrschaften und Wahrheits-Maschinen** finden sich nun in einer eigentümlichen historischen Allianz: Wenn sie sich zusammentun, haben beide bessere Überlebenschancen. Und das in einer Welt, die sich in eine äußerst schwierige Lage gebracht hat. Immer **mehr** Meinungen müssen koordiniert werden, um **eine** große Sache gemeinsam zu bewältigen. Global gesehen ist diese eine große Sache schlicht das **Überleben der Menschheit** und bezogen auf unser Thema Schule ist es vielleicht am treffendsten, vom **Überleben der Würde** zu sprechen.

Laloux hat wie Scharmer den Stakeholder-Dialog als einen entscheidenden Entwicklungssprung (Durchbruch) der Postmoderne identifiziert. Immer mehr Menschen nehmen aktiv an Entscheidungsprozessen teil, mischen mit, formulieren Ansprüche oder verweigern Beschlossenes beziehungsweise Verordnetes. Die Politik hat daraufhin begonnen, sich im Feld der Meinungen zu arrangieren. Darin steckt noch ein **frühes** modernes Denken. Der **Kompromiss** ist das Nicht-Zulassen des Sieges des anderen, wenn schon der eigene Sieg nicht möglich ist. Die vollständige Entwicklung der postmodernen Stufe würde uns **vom Sich-Arrangieren ins Spüren** heben müssen. Warum? Wenn wir als ermächtigte Interessenvertretungen zusammenkommen, um unsere Meinungen auszutauschen, dann kann uns die Sache allein – als das von der Wissenschaft zu Verfügung gestellte Datenfeld – nicht retten (vgl. Burrow □ 2011, Scharmer □ 2007/2013, Laloux □ 2014/2015). Zu komplex sind die Sachlagen, zu differenziert die Situationen und zu vielschichtig die Ebenen der Betrachtung, als dass hier einen klare Meinung „automatisch“

generiert werden kann. Das wäre mechanistisches Begreifen von Welt, welches auch die Wissenschaft selbst beginnt abzulegen. Entscheidend ist noch dazu und darüber hinaus, dass die Interessen zu unterschiedlich sind. Der Weg führt mit hoher Wahrscheinlichkeit **vom Gewinnen einer Meinung in das Werten von Interessen**. So können wir die Komplexität der Sache wieder erden und – wie wesentlich – handlungsfähig bleiben. Daher wird **Spüren** so entscheidend, und Leute wie Scharmer plädieren mittlerweile unverhohlen für ein „Öffnen des Herzens“, für ein tieferes Verstehen der anderen, für ein Rausgehen über den eigenen Tellerrand, für ein „Sensing“. Beim Denken **verlieren** wir uns in einer Vielfalt von Meinungen, beim Spüren **verstehen** wir die Vielfalt der Meinungen von einem anderen Standpunkt aus – und das haben wir dann gemeinsam! Das, genau das, kann der Schlüssel zu weiterem Handeln sein – eine gemeinsame Basis, die es uns leichter macht, kollektiv-eigenmächtige Entscheidungen zu treffen anstatt sie aus ohnmächtigem Stillstand uns selbst als Sachzwänge aufzubürden.

Das ist schon sehr viel, was auf uns zukommt. Wertende Urteile müssen hinter uns gelassen werden, um dann **„gemeinsam wertbasiert zu erkunden und zu entscheiden“** (↯ Gergen 2014, 1). Die Verniedlichungen und das Verlachen von Gefühlen im öffentlichen Diskurs müssen hinter uns gelassen werden, um dann spürend tiefer zu verstehen.

Aus der evolutionären Perspektive ist dieser Weg strukturell vorgezeichnet und wir können uns zutrauen, das bereits zu erkennen. Die **ganzheitliche Erkundung** des Themas hat mittlerweile ihrerseits schon Tradition. Wir sind hier im Rahmen dieser Arbeit ab den 1960er Jahren eingestiegen, weil sie von da weg für heute inhaltlich unmittelbar relevant ist. Viele Welten existieren nebeneinander und weisen ebenso viele Berührungspunkte wie Konfliktzonen auf: Neben der „Allianz“ von **Gleich-Meinungs-Herrschaften** und **Wahrheits-Maschinen** wächst das **große Gespräch** kontinuierlich an. Noch ist dieses große Gespräch nicht in zentralen Bereichen der Entscheidungsfindung involviert, es lebt gewissermaßen „außen und unten“. Initiativen allerdings, wie das „Archiv der Zukunft“ oder der Verbund „Blick über den Zaun“, um nur zwei große deutschsprachige Netzwerke aus der Praxis der Schulen und des Diskurses der Gedanken zu nennen, werden weiter wachsen, ebenso die Anzahl der Schulgründungen außerhalb des staatlichen Systems. Sie alle dringen in die staatlichen Bildungszentralen ein, sie diffundieren – das ist ein lebendiger, ein **biochemischer** Prozess. Die Figur der **Umstülpung**, wo Teile **unseres unsichtbaren Humus** sichtbar werden und aus der Tiefe umso wirksamer zu sein, passt hier gut ins Bild (vgl. Scharmer □ 2007/2013, 256; vgl. Scharmer & Käufer □ 2013/2014, 229). Vorerst aber mehr zu prognostizieren, als den Gehalt dieser Metapher, wäre irreführend. Wir wissen es nicht. Wir ahnen es nur. Das ist auch in Ordnung so.

3.2 Schule aus evolutionärer Perspektive

3.2.1 evolutionäres Verständnis nach von Hentig

„Als was wir die Sterilisierung unserer Selbsterfahrung, unserer inneren Umwelt überleben, weiß niemand.“

von Hentig 1971, 132

Bevor wir unser System evolutionärer Muster vorstellen, unternehmen wir noch einen zweimaligen Rückblick auf Hentig und seine Gedanken, die er 1971 und 1991 angestellt hat. Hentig hat wie kein zweiter die Praxis der Schule maßgeblich beeinflusst, vielleicht auch deswegen, weil er es verstanden hat, sich nicht in empirische Untiefen zu verzetteln, sondern immer den Blick auf das Konkrete, das Politische und das Ganze auszurichten.

1971 – vier Phasen des Lernens

Hartmut von Hentig (1971) hat in „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“, seinem „Verarbeitungs- und Reaktionsbuch“ auf sein Zusammentreffen mit Ivan Illich in Mexiko, die Geschichte der Pädagogik unter dem Aspekt des „Verhältnisses von Leben und Lernen“, in vier Phasen gliedert, die als eine spezifische evolutionäre Beziehungsgeschichte von Schule und Gesellschaft gelesen werden kann:

vgl. Stufe 0 in
Tafel 3/0

→ Im Austausch, 70ff.

(1) Im Leben lernen: „In der ersten [Phase] waren Leben und Lernen nicht voneinander getrennt: man lernte, was man brauchte, indem man an den Tätigkeiten teilnahm“. Diese Phase ist eine, die uns an die Urverbundenheit des Säuglings erinnert, der noch gar nicht weiß, dass es ein anderes gibt, das da Mutter (und später Welt) heißt. Es war noch kein „Schule-Bewusstsein“ in der Gesellschaft vorhanden (□ von Hentig 1971, 126). Auch die Erinnerungen von der Bäuerin ALw01 ist ein Beispiel dafür: „Als Kinder sind wir immer mit in den Wald gegangen, wenn unsere Männer mit den Händlern das Holz vermessen haben. [...] Wir mussten immer mit-schreiben, wie viele Meter von welchem Holz geschnitten wurden. Es hat viele verschiedene Qualitäten von Holz gegeben. Das haben wir in Listen eingetragen. [...] Wir waren wichtig! Nach dem Handeln sind wir mit den Erwachsenen am Tisch gesessen und haben auch eine Jause gekriegt.“

vgl. Stufe 1 in
Tafel 3/0

→ Eigenleben, 66ff.

(2) Simulierend lernen: „In der zweiten Phase sonderte man einige Gelegenheiten, in denen man besonders gut lernen konnte, von solchen ab, in denen man besonders geschickt und endgültig handeln musste“. Die Alten, die nicht auf die Jagd mitgehen konnten, lernten den Jungen, die noch nicht durften, in Simulationen – hier, so von Hentig, entstand die Institution Schule, hier wurde Leben (die Jagd) und Lernen (die Simulation) das erste Mal getrennt. Sehr früh also (ebd.). Meine Aufgabenstellung im Werkunterricht im Gymnasium, im Rahmen derer ich ein Einfamilienhaus zu entwerfen hatte, kann als ein Beispiel dafür herhalten.

vgl. Stufe 2 & 3 in
Tafel 3/0

(3) Lernen durch Handeln (learning by doing): „In der dritten Phase bemerkte man, daß die Übungen an erziehlicher Wirkung einbüßten, wenn die Tätigkeit – die Jagd, der Beruf, die Wissenschaft – nur simuliert oder vorgestellt wurden [...] und so nahm man Stücke des gehandelten Lebens wieder in die Schule hinein; learning by doing“. Hentig beschreibt das Wiederhereinholen des wirklichen Lebens als bis heute andauernde Versuche. Der Schulentwickler

Otto Seydel hat im Rahmen eines Vortrags auf der 4.Österreichischen Leerstandskonferenz in Leoben das Verhältnis von Schule und Umfeld vier idealtypische Modelle vorgestellt, die zwar mit dem Fokus auf räumliche Synergien betrachtet wurden, dennoch einige Schlüsse allgemeinerer Natur in diesem Kontext zulassen: „Expertenmodell, Doppelbelegung, Kombinationsmodell, Bildungslandschaft“ (↓ Seydel 2015, o.S.). Seydel beschreibt das Expertenmodell in zwei Sätzen: „Schulfremde Fachleute kommen für einzelne Unterrichtsprojekte in die Schule. Schüler verlassen die Schule temporär für Projekte oder Praktika“ (ebd.). Das Leben soll also – gemäß Hentig – ins Lernen hereingeholt werden. Hentig beschreibt die Gesellschaft dieser Phase als eine, die „viele Lerninstitutionen hat“, als eine „Lerngesellschaft“ (□ von Hentig 1971, 126f.), die wir heute noch in großen Teilen sind. Unsere Aktivitäten von BASEhabitat an der Kunstuniversität Linz sind ein Beispiel für Lernen durch Handeln, in dem die Studierenden ihre Lern-Arbeit als einen Beitrag „draußen“ im Leben in Indien oder Südafrika anstellen.

(4) Lernend leben (vgl. Stufe 4 in nachfolgender Tabelle): Die Lerngesellschaft stehe im Gegensatz zu einer „Lern-Gesellschaft [...] sie wäre eine Gesellschaft, die wirklich lernend lebt“, sie muss „durch das belehren, was sie wirklich ist“. Eine befreundete Architektin erzählte mir einmal: „Die Wertschätzung von Menschen kannst du nur lernen, indem du selbst wertgeschätzt wirst.“ Hentig schreibt: „In die vierte Phase treten wir jetzt ein: unsere Welt ist zu komplex und zu veränderlich, unsere Rolle in ihr zu spezialisiert, unsere Erwartungen an das Leben zu individuell und hoch, als daß sich die Vorbereitung auf ‚das Leben‘ überhaupt noch in einem Schulhaus mit eigenen Schulspezialisten vornehmen ließe; die Schule muß große Teile der Erziehung an das Leben zurückgeben; sie muß behalten, was sich verallgemeinern lässt und was alle gemeinsam erfahren haben sollen: die Wissenschaft und die Politik“ (a.a.O., 127). Während von Hentig also Schule „entschlacken“ und damit „vertiefen“ will, folgerten in frühen 1970er Jahre aus derselben Erkenntnis heraus Ivan Illich (□ Entschulung der Gesellschaft 1972/2013) und Christopher Alexander (□ Eine Muster-Sprache 1977/2013), Schule ganz abzuschaffen.

vgl. Stufe 4 in
Tafel 3/0

□ Chorales Gestalten, 152ff.

Geling uns der Spagat?

Gelingt das, was von Hentig hier anstuern wollte/will? Kann sich Schule auf Wissenschaft und Politik „zentrieren“, weil sie sich darauf verlassen kann, dass die Gesellschaft „das Kriterium, wie etwas auf Kinder wirkt“ genauso wichtig nimmt wie Währungsfragen oder Arbeitsplätze? Die Unmittelbarkeit, mit der uns als Antwort ein „Wohl kaum!“ in den Sinn kommt, ist ein Indiz dafür, wie desillusioniert wir angesichts des jahrzehntelangen Scheiterns (vgl. □ Burow 2011) schon sind. Seydel stellt in seinem Vortrag in Leoben als viertes Modell die „**Bildungslandschaft**“ vor: „Orte in der Gemeinde werden zur Schule“ (↓ Seydel 2015, o.S.). Die Bildungslandschaft von Seydel und die Lern-Gesellschaft von Hentig weisen Parallelen auf. An zwei Fallbeispielen in Berlin – ESBZ von Rasfeld (□ Laloux 2013/2014, 94ff.; □ Rasfeld & Spiegel 2012; □ Rasfeld & Breidenbach 2014) und Jugendschule Schlänitzsee von Kegler (□ 2009; □ 2014) – kann nachvollzogen werden, wie Schule sich ausdehnen kann, ins Leben selbst sogar **zurückgehen kann** und nicht, wie bei Hentig 1971, lediglich ins Leben **zurückgibt**. Die räumliche und inhaltliche Verklammerung beziehungsweise Ausdehnung des schulischen Feldes macht auch die abermals gewollte Verklammerung von Lernen und Leben vielleicht neu möglich und wider alle Befürchtungen doch wahrscheinlicher. Mit den Neurowissenschaften als argumentierende Stütze und der digitalen Welt als Möglichkeitsfeld kann sich Schule zukünftig vielleicht doch auf das, „was sich verallgemeinern lässt und was alle gemeinsam erfahren haben sollen“, konzentrieren: Politik und Wissenschaft. Ihnen widmet von Hentig (□ 1985) seine Vorlesungen und den bekannten Buchtitel:

□ Chorales Gestalten, 218ff.

„Die Menschen stärken, die Sachen klären“, der in knappsten Worten beschreibt, was **Schule in einer Lern-Gesellschaft oder in einer Bildungslandschaft im Kern tun muss.**

1991 – fünf plus eins Muster von Schule

In den 1990er Jahren hat von Hentig seine fünf (plus eins) Grundvorstellungen von Schule entwickelt, die er als **Muster** bezeichnet, welche in unterschiedlichsten Mischungen in jeder Schule vorkommen können (□ von Hentig 1993/2012, 186ff.). Seinen fünf Figuren von Schule stellt er dann seine sechste dazu. Ich habe dazu Titel formuliert:

(1) **Geburt von Schule** (simulierend Lernen, Lernphase 2 von 1971): Erwerben von Kenntnissen und Fertigen von jemandem, der sie kennt oder kann (Tanzschule, Fahrschule) in einer spezifischen Situation, die nicht mehr das Leben selbst darstellt.

(2) **Schonraum Schule** (Lernphase 3 von 1971): Schule findet an einem „kunstvoll abgetrennten Ort“ statt, weil die Welt der Erwachsenen keine Vorbildfunktion mehr leisten kann. von Hentig nennt „diese Schule nach ihrem konsequentesten Vertreter Rousseau-Schule“ (a.a.O., 186f.). Viele Alternativ-Schulen folgen diesem Muster.

(3) **Die ideologisch vereinnahmende Schule** (Lernphase 3 von 1971): Diese Schule ist und will „den jungen Menschen auf ein vorgefaßtes Bild, ein fertiges Programm“ (ebd.) festlegen, sie muss für Revolutionäre gleichermaßen wie für Konservative zur Weltrettung der je eigenen Ideologie antreten. Viele Elite-Schulen folgen diesem Muster.

(4) **Die Lebensvorbereitungsschule** (Lernphase 3 von 1971): Die Schule ist die uns allen am häufigsten, sie ist „eine ‚gute‘ Schule“ (a.a.O., 189), die nach von Hentig mit den Ideen von Pestalozzi (Menschwerdung), Humboldt (zuerst Bildung, dann Bewährung) oder Dewey (learning by doing und learning on the job) beschreibbar ist. Sie will auf Beruf und Bürgerpflichten vorbereiten, „auf ein Leben, das es außerhalb und nach der Schule gibt“ (a.a.O., 186). Diese Schule ist die umgekehrte „Seneca-Schule“, wir lernen für das Leben.

(5) **Die systemisch vereinnahmende Schule** (Lernphase 3 von 1971): von Hentig nennt diese Schule auch die „Kultusministerkonferenz-Schule“ (KMK-Schule), sie „ist die verwaltende, berechtigende, den Erfordernissen der Gesellschaft zuarbeitende und nicht zuletzt den Lehrerstand in Brot und Arbeit haltende Schule, [...mit Aufgaben wie:] die Kinder nach ihren Begabungen sortieren, ihre Leistungen messen und auf das ausrichten, was man als den gesellschaftlichen Bedarf erkennt“ (ebd.). Diese Schule denkt der „Staat in Not“.

(6) **„Die Schule als polis“** (a.a.O., 189) (Lernphase 4 von 1971): von Hentig meint, „wir müssen es mit den **Lebensproblemen** der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müßten“ (a.a.O., 190, Hervorhebung von mir) und stimmt damit mit Konzepten von Rasfeld und Kegler überein. Für von Hentig hat die Erwachsenenwelt am Tag nach Tschernobyl vor den Augen der Kinder ihren Kredit verspielt. Alle „Wahrheiten“ waren von nun an nicht mehr sicher – Schule kann das nur, wenn sie von einem „**Aufenthaltsort**“ zu einem „**Lebensort**“ wird, an dem sie „auch die wichtigsten Lebenserfahrungen machen“ (a.a.O., 190f.) können und an dem sie im Kleinen die Grundgesetze des Gemeinwesens (Gesetzeswesen, Rechenschaftspflichten, Vertrauen, Verlässlichkeit, Vernünftigkeit, Freundlichkeit, Solidarität) lernen, um sie im Großen wahrnehmen zu können. Schule also hat sich – neben der Wissenschaft („die Sachen klären“) – vor allem um eine Kultur von und ein Bewusstsein für Politik zu sorgen („die Menschen stärken“). Rasfelds Schule ESBZ kann hierfür als Beispiel gelten.

3.2.2 evolutionäres Verständnis von Schule

„Wir lassen uns nicht mehr von einer Betrachtungsweise gefangen nehmen, die auf die Welt schaut, wie sie ist, sondern ersetzen diese durch Erkundungen, die auf Wertvorstellungen beruhen, wie sie sein könnte.“

↓ Gergen 2014, 1

Wir wollen nun Schule durch unsere in Kapitel 2 beschriebene „Entwicklungs-Brille“ betrachten, um eine Vielzahl von Akteuren, Phänomenen und Prozessen begreifbarer zu machen. Darüber hinaus soll uns dieser Blick durch die zusammenschauende Abstimmung der verschiedenen Landkarten Schule, Architektur und Prozess unterstützen, besser zu erfassen, was wann wer warum und wie am sinnvollsten bewirken kann. Unser Motiv ist, wie bereits erwähnt, **primär handlungsbezogen und nicht erkenntnisgeleitet**. Es geht um den **inneren Zustand** einer Sache, eines Vorgangs oder einer Idee. Historische Zeitspannen oder Zeitpunkte spielen nur eine bedingte Rolle, Systeme und Akteure haben je ihre „Eigenzeit“. Sie stehen allerdings in Wechselwirkung mit ihrem Kontext, sind also historisch nie unabhängig, dennoch existieren laufend alle Stufen von Bewusstsein gleichzeitig.

Ein Beispiel: Das derzeitige Denken der Schul-Bürokratie zu Schule entspricht in großen Teilen der Stufe 2.0/m.l/box: Leistung, Kontrolle, Zielvorgabe, Differenzierung, ...; während operative Handlungsweisen nach wie vor traditionell-konformistischen Charakter der Stufe 1 aufweisen: Stabilität, Erlässe, zentrale Vorgaben, ... Das erzeugt **innere Inkohärenzen** in handelnden Person oder Kollektiven, die sich auf meist nicht bewusst gesteuerten Umwegen als Symptome bemerkbar machen: Als **Widerspruch**, der so nicht sein müsste; als **Spannung**, die auflösbar wäre; als **Dilemma**, das so erscheint; als **Misserfolg**, der die Folge davon sein kann.

Schalen & einbindende Kulturen (Hüllen)

Ein Entwicklungsschritt umfasst das Denken und Handeln der jeweiligen vorangegangenen (Vorstellung von Schalen). Das **Frühe** liegt gewissermaßen im **Nächstspäterem** eingebettet. So lässt sich das Verständnis für **Wachsen** im Gegensatz zum Gegenüberstellen nachvollziehen. Traditionell-konformistisches Denken wird in transformierter Form im modern-leistungsorientierten Denken integriert sein und so weiter. Das führt im Übergang mitunter zu Abwehrreaktionen, mit Kegan (□ 1986/2011, Titel) zu Krisen, im Rahmen derer sich Denkfiguren vorerst gegensätzlich zeigen müssen. Wir haben Kegan's drei Funktionen „Halten, Loslassen und In-der-Nähe-Bleiben“ aus der Sicht des Umfeldes beziehungsweise der „haltenden Umgebung“ diese Prozesse entwicklungspsychologisch beschrieben.

Ein Beispiel: Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen an Lehrende sind in vier evolutionären Stufen darstellbar: Fachkompetenz, Vermittlungskompetenz, Beziehungskompetenz und Selbstkompetenz (Transzendenz). Die jeweils neue Kompetenz erweitert den Handlungsraum des Lehrenden. Die **früheren** Kompetenzen erhalten einen neuen inneren Ort zugewiesen. Nur im **Zusammenspiel** machen Fachkompetenz, Vermittlungskompetenz und Beziehungskompetenz eine lehrende Person auf der Stufe 3 aus.

↓ Tafel 2/1: U-Theorie
 ↓ Tafel 2/2: Reinventing Organizations
 ↓ Tafel 2/3: Dynamic Facilitation
 ↓ Tafel 2/4: Ich-Entwicklung
 ↓ Tafel 3/0: Schule
 ↓ Tafel 4/0: Schulraum
 ↓ Tafel 5/0: Schulraumproduktion

🔗 Choraes Gestalten, 294ff.

🔗 Choraes Gestalten, 39f.

🔗 Choraes Gestalten, 90ff.

Chorales Gestalten, 168ff.

Diesen Umstand soll die kreisförmige Darstellung in Schalen oder Hüllen, die mit jeder Stufe anwachsen, also reicher, voller werden, gerecht werden. Sie hilft auch, unserem so gewohnten linearen Denken weniger Möglichkeit zu geben, sich wieder auszubreiten.

Chorales Gestalten,
294ff.

Dimensionen & Linien (Aspekte/Sektoren)

Wir gliedern unseren Blick in fünf Dimensionen.
Sie zeigen sich als Sektoren in unserer Tafel 3/0:

Die beiden Akteure „Lernende“ und „Lehrende“ entsprechen der Meso-Dimension der Matrix von Scharmer. Wir haben hier zwei „Ich-Dimensionen“, die jeweils als soziale Gruppe gefasst sind. Lehrende und Lernende stehen beide gleich bedeutend im Zentrum von Schule. Auf der Makro-Dimension führen wir die operationale Organisation „Schule“ gemäß dem Blickwinkel von Laloux an. Wir differenzieren die ihr übergeordnete „Schulträgerschaft“ als rahmenbildende Organisation, auch um unseren Blick auch aus der einzelnen Schule herauszuführen.

Unsere Mundo-Dimension stellt das gesamte gesellschaftliche „Bildungssystem“ mit und in seinem Umfeld dar. Hierbei handelt es sich um zivilgesellschaftliche Arenen in Form steuern-der Politik und Verwaltung, agierender Eltern und öffentlicher Diskursen und deren insgesamt zugrunde liegenden Verfasstheiten.

Chorales Gestalten,
294ff.

Subjekt-Objekt-Verhältnis & Gleichgewichte

Auch das Subjekt-Objekt-Verhältnis, das Kegan dargelegt hat, lässt sich hier anschaulich erklären. Während auf der Stufe 2 **schulische Leistung** einen unhinterfragbaren Grundsatz darstellt, ist sie auf der Stufe 3 eine Kategorie, über die reflektiert und die in Relation gestellt werden kann. Leistung wird nicht abgelehnt, jedoch in einem neuen Kontext auf andere ebenfalls wichtigen Kategorien bezogen. Eine Schule 3.0 könnte neben „Leistung“ auch „Glück“ (vgl. □ Burow 2009; □ Burow, 2011) als grundsätzliche Skalenkategorie geltend machen wollen und diese beiden als gleichwertige Inhalte zwischen den Interessensgruppen austariert halten.

In der Schule 4.0 würde Interessensausgleich durch Handeln von „eigenmächtigen“ Personen (Lernende, Lehrende, Verwaltende, ...) ersetzt werden. Wenn Mehrheiten vertrauen gelernt haben, ist Verhandlung als existenzbegründende und -sichernde Form von Koordination relativiert. Sie wird vom „**Subjekt**“ (blind, steuernd) zum „**Objekt**“ (verfügbar, steuerbar). In einer Schule 4.0 müssen keine Verhandlung und keine verhandelte Norm entscheiden. Mit Laloux „spüren“ Akteure Aufgabe und ihre „Bedürfnisse“ und „antworten“ im Sinne eines „Dienstes“ am Ganzen (wozu das Selbst dazugehört). Äußerlich Messbares wird nicht mehr um seiner selbst willen angestrebt, jedoch „mitgenommen“. Es geht um inneres Erleben.

Chorales Gestalten,
294ff.

Umstülpungen am Beispiel Macht

Die Figur der Umstülpung ist der Schlüssel zum Verständnis für die Stufe 4. Anschaulich lässt sich dies in der evolutionären Linie von Macht in ihrem Verhältnis von Lehrenden/Lernenden erläutern: Allmächtige/Ohnmächtige; Mächtige/Teilbemächtigte; Mächtige/Ermächtigte; Eigenmächtige.

Während Macht auf der Stufe 1 zentral von oben nach unten **ausgeübt** wird, von **Allmächtigen** den **Ohnmächtigen** gegenüber, beginnt sie auf Stufe 2 **verteilt** zu werden von **Mächtigen** an **Teilbemächtigte**, um Machterhalt (wie in Stufe 1) zu befriedigen. In der Stufe 3 ändert sich diese Absicht, es wird das Prinzip des absoluten Machterhalts relativiert. **Ermächtigung** bringt Macht bis an die Basis, entweder durch Beförderung der **Mächtigen** oder durch **Selbstermächtigung**. Dennoch bleibt Macht etwas, das von einer Instanz weg in die Netze, Peripherien und Felder transportiert wird – nur Nichtmächtige sind ermächtigbar. In der Stufe 4 stellt sich diese Frage so nicht mehr. Niemand braucht Macht zugesprochen bekommen. Jede/r trägt Macht in sich. Macht ist gewissermaßen omnipräsent, dispers im Feld verteilt. Die Welt wird zu einem Feld von **eigenmächtigen** Selbstsystemen. Macht behauptet sich nicht mehr in Machtkämpfen, sondern „dient“ dem Ganzen, indem sie immer und überall verfügbar gehalten wird.

Zusammenschau / Übersicht / Einsicht / Ansicht

Chorales Gestalten,
294ff.

Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 247ff.; 252) haben bereits die Evolution von Schule skizziert und im Kontext ihrer sozialen Matrix mit anderen Bereichen aus der Wirtschaft zusammengeführt. Wir bauen um dieses vorliegende Gerüst eine dichtere Landschaft und greifen für unsere „Tafel 3: Schule“ neben Scharmer, Laloux und Rough auf Gedankengänge von Burow (□ 2011), Heintel (zit.n. □ Haderlapp & Trattnigg 2013), Hattie (zit.n. □ Zierer 2015), von Hentig (□ 1971; □ 1993/2012), Haderlapp & Trattnigg (□ 2013) sowie Lang (□ 1967) zurück. Lang werden wir im Kapitel Architektur genauer betrachten. Anschließend flanieren wir anekdotisch durch einzelnen Dimensionen/Sektoren und/oder Stufen/Schalen.

3.2.3 Das Bildungssystem (Schulträger/Gesellschaft)

Wir sprechen hier von einer „real existierenden Bildungsplanwirtschaft und anderen pädagogischen Merkwürdigkeiten in unserer Deutschen Pädagogischen Republik (D.P.R.)“

□ Beck 1994, 36

Der „Modernisierungsprozess“ des Systems Schule hat in Europa im 17. Jahrhundert eingesetzt (vgl. □ Lang 1967) und dauert bis heute an. Absolutismus, Aufklärung und Industrielle Revolution standen Pate. Im Kern sind nationale Schulsysteme mit Laloux nach wie vor traditionell-konformistisch. Viele Abläufe sind minutiös und zentral gesteuert, werden in Abteilungen bearbeitet und laufen in Routinen entlang immer gleicher Bahnen. Die gesamte Koordination unserer zentralbürokratischen Verwaltung befindet sich immer noch zwischen Stufe 1 und Stufe 2. Die Eliten unserer Gesellschaft „leben und denken“ seit rund 150 Jahren in Stufe 3, also der Sache nach emanzipiert für gleiche und gleichberechtigte Rechte, der Weise nach diskursiv im Dialog. Es sind allerdings in höchstem Maß 4.0-Qualitäten gefordert, also Selbstentfaltung und schöpferisches Handeln aus der im Moment werden wollenden Zukunft (vgl. □ Scharmer & Käufer 2013/2014). Damit erhöht sich die „Spannung“ im 21. Jahrhundert: „Die Herausforderungen dieses Jahrhunderts durch die Brille des 2.0- und 3.0-Denkens wahrzunehmen, ist so, als würde man beim Autofahren ausschließlich in den Rückspiegel sehen“ (a.a.O., 97). Sloterdijk vergleicht diese aktuellen Vorgänge mit **historischen Schmerzen**: „In der Luft liegt ein Irritationspotential für die ganze Gesellschaft.

In Indien fahren Menschen Auto ohne „Rückspiegelbewusstsein“ – eine Metapher? Hat unsere Neigung zurückzublicken keinen anderen Weg, als jenen der „Rückspiegelidee“ beim Koordinieren von Verkehr zurückzublicken? Musste der Rückspiegel erfunden werden? Westlich geprägte Menschen staunen, wie sich Indiens Verkehrssystem ohne „hinten“ und „zurück“, gleichsam ohne „früher“, ausschließlich nach vorne orientiert.

Man kann es mit Schmerzen beim Körperempfinden des Individuums vergleichen“

(□ Sloterdijk 2001, 40). Diese **evolutionären Schmerzen** sind den Gleichgewichtskrisen bei Kegan gleichzusetzen.

Bildungssystem: Stufe 0

Unsere (Vor-)Stufe 0 hat von Hentig (□ 1971) aus der Perspektive der gesellschaftlichen Dimension als Einheit von Leben und Lernen beschrieben. Je nach Kulturkreis fällt der Moment der Geburt eines „Schulbewusstseins“ unterschiedlich aus. Manche Gesellschaften waren auch in Europa bis in das 20. Jahrhundert abgetrennt von Schule, also noch „schul- vorbewusst“. Diese **erste Schule** in unserem Kulturkreis denken wir mit dem Erziehungswissenschaftler Hermann Lange (□ 1967) aus dem Mittelalter heraus entwickelt in einem allmählichen räumlichen wie institutionellen Herauslösen aus den Klöstern und Ordensgemeinschaften. Lange beschreibt diesen Zeitraum der Betrachtung als „**vormodern**“ beziehungsweise „**alteuropäisch**“. Die erste Schule war ein Ort, an dem der Schulmeister gewohnt hatte. Das Lernen wird aus seiner **generellen Lebenseingebundenheit (Stufe 0) in die Eingebundenheit des persönlichen Lebens des Schulmeisters (Stufe 1)** transferiert (a.a.O., 21ff.).

↳ Chorales Gestalten, 110ff.

Aitamow (□ 1974/1980) beschreibt in seinem Roman „Der erste Lehrer“, wie im Jahr 1924 Schule in das Dorfleben eingezogen ist: „Zu jener Zeit waren Worte wie ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ ganz neue Begriffe, die Leute wurden noch nicht recht schlaue daraus“ (ebd., 19).

Bildungssystem: Stufe 1

„Das wirkliche Organigramm in jedem Unternehmen ist ein Netz informeller Beziehungen. Leider bestehen wir darauf, diesem Netz eine Pyramidenstruktur aufzudrücken, die den natürlichen Arbeitsfluss behindert.“

□ Laloux 2014/2015, 117

Im Falle der Kirche haben sich über fast ein Jahrtausend **Monopole auf Bildung** behauptet, die für einen jeweils ausgewählten Kreis der Gesellschaft reserviert waren (**Exklusion**). Kirche ist als das Beispiel der Stufe 1 zu sehen (Stabilität, Hierarchie, Moral, Zukunft als Wiederholung der Vergangenheit). Die beiden evolutionären Durchbrüche **stabile Prozesse / Tradition** sowie **formelle Hierarchien / Konformität** nach Laloux (□ 2014/2015, 19f.) sind bis heute prägend für das Bildungssystem in seiner Gesamtverfassung und in seinem organisationalen Handeln.

Die frühen Bildungsapparate wuchsen im und ab dem 18. Jahrhundert im Geist der Aufklärung und in der Politik ausklingender absolutistischer Monarchien und aufkommender autoritärer Nationalstaaten heran. Drei Jahreszahlen (1774, 1848, 1869) tasten die Übernahme des Schulsystems durch den Staat ab: 1774 wurde in Österreich in den Klosterschulen der kirchlichen Orden der Benediktiner, Jesuiten und Piaristen durch Maria Theresia vor dem Hintergrund aufklärerischer Ideen erstmals eine staatliche „Allgemeine Schulordnung“ mit sechsjähriger Unterrichtspflicht in den Kronländern eingeführt (in Preußen einige Jahrzehnte zuvor). Damit wurde dem Bildungsmonopol der oberen Gesellschaftsschichten zumindest theoretisch der Kampf angesagt. Das Schulsystem wurde noch unter ihrem Thronfolger Josef II. zu einem dreigliedrigen System (Volks-, Haupt- und Normalschulen) ausgebaut. Ab 1848 ist ein eigenes Ministerium für die Schulen zuständig. Im „Reichsvolksschulgesetz“ von 1869 wurde die Schulpflicht – auch unter dem Eindruck der verlorenen Schlacht bei Königgrätz aufgrund **ungebildeter Soldaten** – auf acht Jahre erhöht und die Höchstanzahl je Klasse auf 80 gesenkt. Erstmals konnten Mädchen in eine dreijährige Bürgerschule gehen und erstmals war das Schulwesen ganz staatliche Agenda, der Kirche also die Bildungsaufsicht gänzlich entzogen (vgl. ↘ Wikipedia 2015, o.S.). Bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat sich im staatlichen

Bildungssystem eine hierarchisch-bürokratische Kultur des Zentralismus etabliert. Noch heute weist die Bildungsverwaltung ein **hoheitliches Verständnis von Bürokratie** (Stufe 1) auf.

Beispiel BILDUNGSSYSTEM: Verordnung zu Hausaufgaben

Das zeigt sich in einer Pressemeldung des Online-Dienstes des ORF bezüglich der Frage, wann, wie und von wem Hausaufgaben der Kinder an ganztägig geführten AHS-Unterstufen durchgeführt werden sollen. Dazu hat das Unterrichtsministerium eine Verordnung erlassen:

„An ganztägig geführten AHS-Unterstufen **sollen** künftig die Aufgaben in der individuellen Lernzeit am Nachmittag absolviert werden. Das sieht eine **Verordnung** von Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) vor. Die ab dem kommenden Schuljahr geltende **Verordnung** sieht unter anderem die Neugestaltung der **Betreuungspläne** für ganztägige Schulen vor. Zu den Hausübungen heißt es etwa: ‚An ganztägigen Schulen sollen die Aufgabenstellungen aus dem Unterricht (z. B. Hausübungen) hinsichtlich Quantität und Qualität in Abstimmung mit den Pädagoginnen und Pädagogen des Betreuungsteils erfolgen. Die Aufgaben **sind so zu stellen**, dass sie nach Möglichkeit im zeitlichen Ausmaß der im Betreuungsteil für die individuelle Lernzeit anberaumten Wochenstunden (meist vier pro Woche, Anm.) erledigt werden können.‘ [...] Ebenfalls **geregelt** wird das Ausmaß der Lernzeit: Dabei wird zwischen ‚gegenstandsbezogener‘ und ‚individueller‘ Lernzeit unterschieden. Erstere wird von Lehrern gehalten (grundsätzlich drei Stunden pro Woche) und dient der ‚**Sicherung und Festigung des Unterrichtsertrags**‘, etwa durch Üben. In der individuellen Lernzeit (vier Stunden pro Woche) sollen Hausübungen erledigt werden, und es **soll** etwa für Prüfungen gelernt werden.“ (↓ ORF

2015, o.S., Hervorhebung von mir).

Hier bleibt dem Boden (Kinder) keine Luft zum Atmen, weil **Ertrag gesichert und gefestigt** werden muss. Die Pressemeldung liest sich wie ein Auszug aus einer **Kriegsdepesche**. Der Kriegsherr (das Ministerium) ist die (scheinbar) mächtigste Position am Schlachtfeld (die Ganztagesdebatte). Er erteilt minutiöse Befehle für die kleinsten Abläufe (Verordnung) an verschiedene Streitkräfte (die einen heißen „Lehrer“, die anderen werden nicht einmal genannt), die in gewissen Kampfgebieten (Nachmittagsbetreuung) zu genau festgelegten Einsatzzeiten (gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeiten) durchzuführen sind, um Kriegsbeute zu machen (Sicherung und Festigung des Unterrichtsertrags). Und was kommt von den anderen Kriegsteilnehmenden? Die Gewerkschaften verteidigen umgehend die Rechte der Lehrenden und halten alles für ein Scheingefecht. Die Elternvertretung wird wieder darauf achten, dass ihren Kindern nicht zu viel **zugemutet** wird und fordert eine Kampfpause. Die politische Gegnerschaft wird darin einen Versuch sehen, ungeliebte Ganztageskonzepte über die Hintertür mit pädagogischen Regelungen abzusichern, verliert sich also in weitere Kriegsstrategien. Darüber hinaus gibt es natürlich für alle Seiten Expertisen, die die jeweilige Richtigkeit der eigenen Meinungen oder Forderungen untermauern kann. Und so weiter, und so fort. Im Streben nach Macht (Erhalt oder Zuwachs) kann dieser „Krieg“ auf kurze Sicht Machtkonzentration (durch Besiegen, Stufe 1) bewirken, auf lange Sicht höchsten Machtgleichgewicht (durch Verteilung, Stufe 2), jedoch keinen Machtausgleich (durch Auslagerung, Stufe 3) und niemals Machtfülle für alle (durch Umstülpung, Stufe 4). Ein derartiger **früher** „Krieg“ kennt heute, im **späten** Kontext, keine Sieger. Ministerien „herrschen“ also in minutiöser Penetranz über alle Details des Schulalltags (Routine / Zentrismus).

Sonntags (und in Presseaussendungen) wird zwar die Schulautonomie beschworen, allein die Glaubwürdigkeit ist wochentags nicht mehr gegeben. Ein solches Vorgehen (I-in-Me der Bildungsverwaltung) muss auch in seiner Wechselbezüglichkeit verstanden werden: Das Ministerium und ihrer Führungspersonen können deshalb in gleicher Weise weiter handeln, weil

Meine eigenen Erfahrungen mit dem Sponsoring des Symposiums schulRAUM-kultur bestätigen diesen Eindruck: Das Ministerium verlangte mir formal erwartbar viele, allerdings mental überraschend aufwendige Dienste ab. Hoheitlich selbstbezogene Aura und minutiöse übersteigerte Seriosität wurden körperlich spürbar.

ihr alle anderen Akteure dieses Denken **mental gestatten**. Ohne sich dessen bewusst zu sein, erwarten viele Menschen Anordnungen von oben, auch wenn sie danach darüber unglücklich sind und sich beschweren. Das ist eine Beobachtung, die ich leider an vielen Schulen gemacht habe. Sie ist das Gegenteil von Ermächtigung, sie ist eine Form der **Selbst-Entmachtung**. Das wirksamste Kriterium nach Hattie, die **Selbstwirksamkeitsüberzeugung**, ist nicht nur für Lernende von Bedeutung. „Opfer-Haltung“ verhindert Selbst-Gestaltung.

↳ Chorales Gestalten, 141

Bildungssystem: Stufe 2

„Messen, zählen, vergleichen:

Die Zahlenspiele der OECD dienen einer Pädagogik der Hitliste, des nationalen und globalen Konkurrierens, ohne dass dadurch irgendetwas besser würde.“

↳ Rutschky & Beppler-Spahl 2009, o.S.

Die Aufklärung hat in Wellen (Humanismus um 1500, Neohumanismus um 1800) mit ihren **modernen**, mitunter sogar **pluralistischen** Denkfiguren das System Schule „bearbeitet“. Die Geschichte des Bildungssystems kann insofern auch als eine lange „Reibungsgeschichte“ von idealen Inhalten und realen Organisations- beziehungsweise Koordinationsformen gesehen werden. Sichtbar kristallisierten diese Reibungen in reformpädagogischen Wellen und technokratischen Schüben aus. Mit der nach Burow (□ 2011) ersten **empirischen Wende** der Erziehungswissenschaft (vgl. □ Roth 1962) gestaltete sich Bildungsverwaltung zunehmend technokratischer (Stufe 2).

Diese Technokratisierung hat ihre Entsprechung in der Architektur, die sich gewissermaßen selbst abschaffte im Glauben an die technisch-rationale Kontrolle aller physischen und physikalischen Aspekte eines Gebäudes.

↳ Chorales Gestalten, 201ff.

Bildungssystem: Stufe 3 und 4

„Es sind Prozesse, die sich nicht auf eine Hierarchie verlassen, sondern auf das Verhältnis unter den Kollegen“

□ Laloux 2014/2015, 117

Mit Otto Glöckel übernahm 1918 ein sozialdemokratischer Reformers die Leitung des Schulwesens auf Basis von Konzepten, die der Stufe 3 entsprechen (innere Differenzierung in einer Gesamtschule, Klassensprecher, Demokratisierung des Schulwesens, Bildungszugang). Er führte entscheidende noch heute wirksame Neuerung ein, wie die Form der Hauptschule. Er öffnete das System für Mädchen, die um 1930 bereits 30% aller Schulkinder ausmachten (vgl. □ Anzengruber 1985). Sämtliche Neuerungen erlitten im Zuge der Nationalsozialistischen Ära einen Rückschritt. Glöckel war es auch, der erstmals **Fachlaute in die Ämter** bestellte und so den Einfluss der Bürokratie zurückdrängen wollte (ein Merkmal der Stufe 2). Somit haben wir es am Beginn des 20. Jahrhunderts bereits mit allen vier von uns betrachteten Stufen zu tun, wenn wir inhaltliche Aspekte der Reformpädagogik von Maria Montessori (**Erziehung vom Kind aus denken**) der Stufe 3 und von Rudolf Steiner (**Personenzentrierung, Ganzheitlichkeit**) der Stufe 4 zuordnen (vgl. □ Skiera 2003; vgl. □ Eckert und Waldschmidt, 2001/2007). Die Gesamtsysteme allerdings sind in ihrer Handlungslogik nur in Teilen in der Stufe 3, und noch gar nicht in der Stufe 4 angekommen. **Inhalte**, die dem Denken dieser Stufen entsprechen, werden sehr wohl bewegt (Inklusion, personenzentriertes Lernen, etc.), aber die **Struktur** des eigenen Koordinierens und Organisierens folgt in großen Teilen der Logik von Stufe 2 (Standardisierung, Evaluierung, etc.) oder von Stufe 1 (Zentralisierung, Kontrolle, etc.).

Muster der beiden Stufen 3 und 4 finden sich meist **außerhalb** der formalen Bildungsapparate in Netzwerken, die sich aktiv am „großen Gespräch“ in der Gesellschaft beteiligen (Bertelsmann Stiftung, Montag Stiftung, Sinn Stiftung, Archiv der Zukunft, Blick über den Zaun, Schulen im Aufbruch, etc.). Formale Apparate **fördern und unterstützen** solche Netzwerke, sie **sind** es aber nicht (partizipation.at; forum-engagement-partizipation.de). Als neuralgisch erweist sich das derzeitige Bemühen des Gesamtsystems um **Schulautonomie**. Für das Ministerium bedeutet es – in seiner Logik des Denkens – Abgabe von Macht. Deswegen zeigt es „Abwehrreaktionen“ (vgl.: Immunity of Change, □ Kegan 2009). Welche Potentiale hinter einem Feld autonomer, eigenmächtiger und eigenverantwortlicher Orte des Lernens in ganz Österreich freimachen könnten, wird aus dem Blickwinkel von Verlässlichkeit der Leistung und der Kontrolle des Outputs (Stufe 2) „undenkbar“: „Wo kämen wir da hin?“

Gedankenspiel Bildungssystem: Wie viel ver-diene ich?

Um eine Vorstellung zu gewinnen, was eine Struktur der Stufe 4 im Bildungssystem insgesamt bedeuten könnte, denken wir mit Laloux das Gehaltswesen des Bildungsministeriums von der Zukunft her: Derzeit werden Gehälter zentral gesteuert und folgen dem Verständnis der Stufe 1 (nach Dienstjahren und gemäß „Rangordnungen“ belohnt werden). Jüngst ging mit der **Dienstrechtsnovelle** ein Ruck in Richtung der Stufe 2 durch das System (Leistung als Kriterium, Leistungsanreize). Die Motive zu diesem Schritt sind auch auf der Stufe 2 verortet (negative Folgen des Wirtschaftsystems und damit der Zwang zum Sparen). Legen wir nun die „eigenmächtige“ jährliche Festlegung der Gehälter der Tomatenfirma „**Morning Star**“, wie Laloux berichtet (□ 2014/2015, 132), auf unser Bildungssystem um. Was würde unser Bildungsministerium dazu sagen: Einmal im Jahr bestimmen Lehrende (sollte natürlich auch auf Menschen, die im Ministerium arbeiten, zutreffen) ihre Gehaltshöhe auf transparente Weise vorerst selbst und begründen diese. Eigens aus den Kollegien gewählte Lehrendenteams („Lohnkomitees“ bei Morning Star) geben dazu ihr Feedback ab, das beratenden Charakter hat. Die Lehrenden entscheiden im Wissen um die Gesamtsituation (alle Zahlen sind transparent) und daher auch in Relation zu allen anderen (alles ist in Beziehung) selbst. Wenn – wie bei Morning Star – eine Kultur der „vollkommenen Verantwortung“ (a.a.O., 121f.) etabliert ist, ist dieses selbstführende/selbstgeführte Gehaltssystem zuverlässiger als alle bisherigen ausgetüftelten „finanziellen Feedbacksysteme“. Kann ein selbstgesteuertes „vollkommen verantwortungsvolles“ System mit einem jährlichen Budget von 7 Milliarden anders umgehen als unser derzeitiges Gehaltswesen?

3.2.4 Das System einer Schule

„Die großen Ideen haben in den Schulen alle Lebendigkeit verloren, sie sind abstrakt geworden und langweilig, weil in sie die Absichtlichkeit hineingelegt wurde, angewachsener unpersönlich gewordener Vorrat an Wissen, leblos wie ein Konversationslexikon und ohne inneren Zusammenhang wie dieses.“

Rilke 1975, zit.n. □ Rasfeld & Breidenbach 2014, 37

Rilke wusste, wovon er sprach. Seine eigenen Erfahrungen hatten ihn bitter gelehrt, was „Abstraktion“ und „Leblosigkeit“ bedeuten. Er war ein – in heutigen Worten – Drop-out-Schüler. Seine Schullaufbahn lässt alles Übel der „alten Schule“ anklingen: „Auf **Druck der Eltern** besuchte der dichterisch und zeichnerisch begabte Junge ab 1885 eine Militärrealschule in

Rilke befindet sich in bester Gesellschaft: Thomas Mann (Buddenbrooks), Stefan Zweig (Die Welt von gestern), Heinrich Mann (Professor Unrat) und Robert Musil (Der junge Törless) haben ebenfalls Schule dichterisch verarbeitet.

St. Pölten zur Vorbereitung auf eine Offizierslaufbahn. Die **Zumutungen militärischen Drills** und die **Erfahrungen einer reinen Männergesellschaft** traumatisierten den zarten Knaben nachhaltig. 1891 brach er **krankheitshalber seine militärische Ausbildung ab**. Daran schloss sich ein Besuch der Handelsakademie Linz an. Doch schon im Mai 1892 musste er Linz wegen einer **nicht geduldeten Liebesaffäre** mit einem einige Jahre älteren Kindermädchen unfreiwillig verlassen. Damit war nach der militärischen auch eine wirtschaftliche **Karriere aussichtslos** geworden. Zurück in Prag konnte Rilke sich von 1892 bis 1895 in **privatem Unterricht auf die Matura vorbereiten**, die er 1895 bestand.“ (↓ Wikipedia 2016, o.S., Hervorhebung von mir).

Der Ausspruch „früher war alles besser“ ist bekannt und drückt üblicherweise die Sehnsucht nach einem Ur-Zustand aus, in dem „alles gut“ ist – meist angesichts aktueller Überforderung. Im Schulwesen war „früher alles schlechter“ – so hieß es zumindest ein lange Zeit: Die „alte Schule“ war ein Haus preußisch-militärischer Zucht und Ordnung, die mit Zwang, Disziplin und Gewalt Kinder zu stählen versuchte. Rilkes Biografie spricht für sich. Doch „früher“ ist nicht gleich „früher“. Hermann Lange (□ 1967) hat mit seiner Arbeit die Verhältnisse europäischer Wurzeln **neu sichtbar** gemacht haben, sodass wir sagen könnten: „Noch früher war einiges besser“. Lange zeigt, wie reformpädagogische Inhalte und Begriffe „der Sache nach alteuropäisch sind“ (a.a.O., Klappentext) und wie diese „**alteuropäischen oder vormodernen Schulen**“ **eigenständig** waren – im Unterschied zur sogenannten „alten moderne Schule“. Mit Lange (als Beispiel) ist ab Mitte der 1960er Jahre die Fachwelt angetreten, um eine Neuorientierung vorzunehmen. Das Schulsystem sollte – so lesen wir zwischen seinen Zeilen – endlich die Schatten der Moderne überwinden. Wenn wir nicht von der Theorie (der Mehrheit des Gedachten) sondern von der Praxis (der Mehrheit des Gelebten) ausgehen, haben wir noch viele Wunden zu lecken und Widerstand zu überwinden: Rund drei Viertel aller Erwachsenen weisen mit Loewinger eine rationalistische, eigenbestimmte Stufe (E5, E6) der Entwicklung beziehungsweise mit Kegan ein institutionelles Selbst (S4) auf – stecken also, salopp formuliert, selbst mitten in der Moderne.

Lange hat seine Forschung in einer damals neuen zusammenschauenden Methode untersucht, indem er von der baulichen und institutionellen Form ausging, um von dort in die Gesellschaft „zurückzuschauen“ – er stellte gewissermaßen eine „Artefaktenanalyse“ an.

↓ Tafel 2/4

Bei Lange findet die Moderne (Stufe 2) zwei Vorläufer: Kirchliche Traditionslinien (Stufe 1) und deren weltliche im Werden begriffene Entsprechungen, wobei die kirchlichen Schulen fast tausend Jahre „Entwicklungsvorsprung“ zur weltlichen Institution Schule aufwiesen.

Literaturbeispiel Schule: Eine Schule von Stufe 1 bis 4

Wir beginnen mit einem Ausflug nach Kirgisien, um uns die zeitlichen, räumlichen und sachlichen Verschränkungen von evolutionären Prozessen vor Augen zu führen. Die Schule, die Aitmatow (□ 1962/1980) in seinem Roman „**Der erste Lehrer**“ beschrieb, entspricht in ihrer Organisation der Stufe 1 (ein Raum, ein Lehrer, differenzierte Kinderschar). Sie wurde in einem abgelegenen Winkel der Welt 1924 „planmäßig“ – auf Befehl der jungen Sowjetmacht – von Düischen, so der Name des Lehrers, gegründet (zentrale Befehle, neues Bildungsmonopol / Stufe 1). Düischen hielt den widerwilligen Menschen des Dorfes ein Dokument entgegen, um sie von der Schule zu überzeugen: „Ihr seid also gegen dieses Dokument, das den Schulunterricht bestimmt und den Stempel der Sowjetmacht trägt?“ (a.a.O., 21). Das erinnert uns an die Figur der „box“ („System in Charge – ‚We‘ the people on the paper“ / Stufe 2) bei Rough (□ 2012, 45). Es gab keinen Stoff, keinen Lehrplan (frühe Stufe 1) nur Düischen selbst, der nicht so recht lesen und schreiben konnte. In einer Ansprache erklärte er den unschlüssigen Leuten im Dorf, was geschehen soll: „Wir sind arme Bauern [...] das ganze Leben lang haben sie uns getreten und erniedrigt. In finsterner Unwissenheit haben wir bisher gelebt. Die Sowjetmacht aber will, daß Licht in unseren Ail [Dorf] dringe, daß wir lesen und schreiben lernen. Dazu

müssen die Kinder unterrichtet werden“ (□ Aitmatow 1974/1980, 22). Hier haben wir es mit einer Figur der Aufklärung zu tun (Stufe 2). Ein Leninbild hing an der Wand in der Schule, und Düischen erzählte den Kindern eifrig von der Sowjetmacht (Doktrin-Schule, Stufe 1). Als Person begab er sich auf Augenhöhe mit Altynai (die Schülerin) und förderte sie, wo er nur konnte (Stufe 3). Sie ging gerne zur Schule, weil „in mir plötzlich ein dankbares Gefühl aufstieg für diesen fremden Mann, dessen Lächeln mein Herz erwärmte, für sein Vertrauen zu mir, für seine guten Worte“ (a.a.O., 27). Er sah in ihr auch großes Potenzial, und unterstützte seine Schülerin, es zu entfalten (Stufe 4), was uns an „attentional care“ erinnert (↓ Scharmer 2008, o.S.). Altynai wurde in diesem Roman Professorin an der Universität in Moskau. Düischen war ein Lehrender, der als ganze Person ohne Unterscheidung von Privat und Beruf präsent war (mit Laloux: Ganzheit, Stufe 4). **Er teilte sich mit:** „Ich bringe euch das Lesen und Rechnen bei, Kinder, und zeig euch, wie man Buchstaben und Zahlen schreibt [...] Ich lehre euch alles, was ich selber weiß“ (Aitmatow 1974/1980, 34). Gronemeyer (□ 1996, 56ff.) beschrieb diese Differenz zwischen **Vermittlung** von Stoff (Stufe 2) und **sich mitteilen** ausführlich (Stufe 3 bis 4). Das alles trug sich am äußersten Rand der westlichen Welt im Jahr 1924 zu, als die Reformpädagogik in Gestalt von Key (□ 1902/1992), Dewey (□ 1916/2011), Montessori (□ 1916/1995), Steiner (□ 1918/2013) und anderen (der Sache nach Stufe 3 bis 4) ihre wichtigsten Werke bereits geschrieben und ihre Schulen bereits gegründet hatten, die allesamt antraten, um das moderne Schulwesen (der Organisation nach Stufe 1, der Sache nach Stufe 2) zu überwinden.

Schule: Stufe 1

„Es geht um Status, nicht um Kompetenz.“

↓ Largo 2009, o.S.

Die vormoderne Schule verkörperte im Kleinen (als eine Schule, als ein Schulhaus) sowohl „Einheitlichkeit“ als auch „Herrschaftlichkeit“. Wir finden **Einheit im Unterricht und im Schulamt**. „Schule der älteren Zeit ist keine von der Person des Lehrers zu trennende Anstalt, sondern Stätte der Amtstätigkeit des Schulmeisters. Seine Person ist das entscheidende“ (□ Lange 1967, 33). Scharmer's „I-in-Me“ und Rough's „Triangle“ sind Ordnungsmuster von Organisationen, die hier fast auf den einen Punkt (in der Mitte des Kreises beziehungsweise an der Spitze der Pyramide) zusammenfallen. Wir bauen heute keine Schulwartwohnungen mehr und sehen auch keinen zu kostspieligen Dienstposten mehr vor, sondern lagern „Facility-Management“ als entpersönlichte Leistung aus. In alteuropäischen Schulen war die Einheit von Wohnen und Leben (des Schulmeisters) mit seinem Lehren hingegen **konstitutiv** wie die Einheit von Feuer und Haus: „Noch im 18. Jahrhundert aber schrieb ein Aachener Schulhalter: ‚Ein Schulzimmer ohne Wohnung kann keine gemeine Schul‘ gennet werden. Dann der ist der armste Mensch in der Welt, der hinter ein fremdes Feuer sitzen muss.“ (a.a.O., 30). Schule und Schulhaus waren hinsichtlich des Gemeinwesens auch rechtlich eng verknüpft. Ein Schulhaus verlieh der Lehrperson „volle bürgerliche Rechte“ – der Rektor konnte in der Schule „hausherrliche Gewalt“ ausüben. „Der Hausherr wird also in Analogie zum Herrscher des Gemeinwesens gesehen und beiden der Rektor zugeordnet, wie ja auch dessen Name mit regere, regieren zusammenhängt“ (a.a.O., 31). Was in der „modernen“ Jahrgangsklasse (Stufe 2) die Figur des Lehrers „Gott Kupfer“ (Stufe 1) darstellte, war der lehrende Hausherr der „Vormoderne“: Allmächtig. Solange der Schulmeister in „Amt und Würden“ war, gab es eine „Schule 1.0“ nach seinem Gutdünken, einseitig in der Kommunikation, autoritätszentriert und befehlsgeleitet (vgl. □ Scharmer & Käufer, 247ff.; 252). Schulen führten vereinzelt bereits ab dem 16. Jahrhundert (!) mehr als eine Klasse. Langsam entwickelten sich Schulordnungen – mit Laloux der erste Durchbruch traditionell-kon

formistischer Organisationen (stabile Prozesse). Regiert wurde mit der „**Peitsche**“ (vgl. a.a.O., 247ff.; 252) und motiviert mit „**Moral**“ (vgl. □ Laloux 2014/2015, 18). Rollen im System (nach Laloux der zweite Durchbruch) waren auch an der Schuluniform ablesbar – und sind es in Privatschulen bis heute noch.

Es gab aber auch eine andere Seite der alteuropäischen Schule, die – nach den Analysen von Lange – in den 1960er Jahren ohne „**Schwarze Pädagogik**“ zu verkennen (vgl. □ Rutschky 1977/1993) wieder sichtbar wurde: Die Einraumschule war ein „Lebensort“ mit Kindern unterschiedlichen Alters, die in einem „natürlicherem“ Geschehen mal zusammen, mal in persönlicher Hinwendung und mal in einer Ansprache an kleinere Gruppen vom Schulmeister „betreut“ wurden. Und das ist gemeint, wenn wir davon sprechen dass „früher alles besser“ war. In Abhängigkeit von der Entwicklungsreife des Schulmeisters waren also 4.0-Kleinschulen im vor-modernen Europa möglich. Eine Schule in Einheit von Wohnen und Lernen in der Form einer „naiven Inklusion“ – Lange (□ 1967, 72) spricht hier von der „Einheitlichkeit des Unterrichts“.

Schule: Stufe 2

„Der Dualismus, der 250 Jahre lang unser Denken und Handeln festlegte, ist offiziell vorbei. Das sollten wir als Erlösung feiern.

Denn die Aufteilung in seelenlose Ressourcen und handelnde Menschen hat die derzeitige Katastrophe, die wir in der Biosphäre des Planeten verursachen, erst möglich gemacht.“

□ Weber & Hildegard 2015, 8

„Mit der Durchbildung des Absolutismus [Stufe 1] und dem Voranschreiten der Aufklärung [Stufe 2] [wurde] der alte Amtsbegriff [Stufe 1] durch den des modernen Beamten [Stufe 2] verdrängt“ (□ Lange 1967, 34). Wie die Kirche musste nun auch der noch junge Staat mit Größe und Stabilität umgehen lernen. Bis heute wurde dies in einer Mischung aus beiden Stufen (1 und 2) vollzogen (siehe vorangegangenen Punkt). Mit wachsender Größe brauchten auch die einzelnen Schulen Hierarchien im eigenen Haus. Aus der Würde des Meisters, der allmächtig regierte (Rektor, Stufe 1), wurde später der ranghöchste Staatsdiener im Haus, der Lehrender dirigierte (Direktor, Stufe 2).

In der Schule der Stufe 2 wurde mit von Hentig (□ 1971, 126) Leben und Lernen das erste Mal in großem Maßstab, vorsätzlich und planvoll **getrennt**. Bildungsbürokratie mit ihren Ursprüngen im 19. Jahrhundert führte nach 150 Jahren in die von Beck (□ 1994, 36) kritisierte „Bildungsplanwirtschaft“ (siehe oben). Lehrpläne als Zielvorgaben für die Verarbeitung von Stoff beschäftigten ab nun zahllose beamtete Personen, später auch die Wissenschaft, wie bereits mit Burow (□ 2011, 20) ausgeführt wurde. Mit den Untersuchungen von Lange (□ 1967, 15f.; 37; 72) lässt sich der evolutionären Sprung von Stufe 1 auf Stufe 2 in wenigen dichotomen Begriffspaaren zusammenfassen:

Vormoderne → Moderne
 Einheitlichkeit im Unterricht → isolierender Einheitsbegriff
 alteuropäische Einraumschule → moderne Jahrgangsklasse
 Gesamt/Gruppen/Einzelunterricht → Frontalunterricht vor Klasse
 binnendifferenzierte Schar von Schülern → gleichaltrige Lernleistungsgleiche

Die Schule als Organisation war damit strukturell festgeschrieben und ist es in ihrem Kern noch bis heute. 1962 konnten sich die beiden Großparteien nach 14 Jahren Verhandlung (!) auf ein Schulorganisationsgesetz einigen (↯ Loew 2011, o.S.), das in rund 20 Novellen Schritt für Schritt die Annäherung struktureller Gegebenheiten an die postmoderne Netzwerkgesellschaft vollzieht (dazu später mehr). Anlässlich der Verabschiedung des „Schulgesetzwerkes 1962“ wurde von sozialdemokratischer Seite betont, „dass in der industriellen Gesellschaft [Stufe 2] alle Menschen eine höhere Bildung benötigen und dass die demokratische Gesellschaft ‚allen ihren Mitgliedern die gleichen Chancen für ihre Bildung gewähren muss‘ [Stufe 3].“^(ebd.). Chancengleichheit ist der Sache nach postmodernes Gedankengut, das bereits in der Aufklärung seinen Ursprung hatte (Menschenrechte, Abschaffung der Sklaverei) und sich um 1900 in den westlichen Gesellschaften in die Nähe der Macht kämpfte (Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Wahlrecht). Die Grundmuster der Schulen aber, nämlich **Jahrgangskohorten, 50-Minuten-Takt, Fächertrennung, Frontalunterricht, Vielgliedrigkeit, Notengebung, Wiederholquoten, Lebensferne** (vgl. □ Lange 1967; □ Burrow 2011, 20) blieben im Wesentlichen auch nach 1962 bestehen – unverändert aus dem 19. Jahrhundert. Damit war die Spaltung in der und der einzelnen Schule angelegt: **Sonntagsreden versus Werktagsfrust**.

In den vielen Schulen, die ich besuchte, beobachtete ich regelmäßig das manchmal sichtbare, manchmal spürbare Verdrehen der Augen, wenn Gespräche in Schuldirektionen auf Maßnahmen des Ministeriums gelenkt werden.

Die bis heute andauernden Novellierungen der Schulgesetze sind auch ein Ausdruck dieses Umstands. Über diese zeitgemäße **Anpassung** der schulischen Organisation, die nach wie vor Ausdruck des Bedarfs der Industriegesellschaft ist (Stufe 2), wurde in den letzten 20 Jahren genug geschrieben. Aus von Hentigs Entwicklungsgeschichte von Schulen ist der Stufe 2 die **systemisch vereinnahmende Schule** oder wie er sie nannte, die „Kultusministerkonferenz-Schule“ zuzuordnen: Sie „ist die verwaltende, berechtigende, den Erfordernissen der Gesellschaft zuarbeitende und nicht zuletzt den Lehrerstand in Brot und Arbeit haltende Schule, [...mit Aufgaben wie:] die Kinder nach ihren Begabungen sortieren, ihre Leistungen messen und auf das ausrichten, was man als den gesellschaftlichen Bedarf erkennt“ (□ von Hentig 1993/2012, 186). Die aktuelle Krise dieser Schule könnten wir auch so formulieren: Wir haben es mit verzweckten Schulen zu tun, die ihren Zweck nicht mehr erfüllen. Damit ist die Schule der Stufe 2 an ihre systemimmanenten Grenzen gelangt.

Beispiel Schule: Stufe 2 – Verfahren der Ent-Naturierung

Natur war lange Zeit unsere „Mutter“. Aus wirtschaftlicher Sicht war sie ein „**limitierender Faktor**“ und entwickelte sich in der Stufe 1 in den „Rang“ einer **Ressource** und in der Stufe 2 in den „Rang“ einer **Ware**. Ihre Ausbeutung nahm mit den technischen Mitteln der Moderne verheerende globale Ausmaße an. Heute wird „Natur“ als **Ware reguliert** (Stufe 3) und in Zukunft (Stufe 4) als Mutter, Ressource und Ware **integriert und nachhaltig verstanden** werden. (□ Scharmer

& Käufer 2013/2014, 94f.)

Chorales Gestalten,
144ff.

Methodenerfindung ist
Innovation – nach Laloux ein
leistungsorientiert-moder-
ner Durchbruch

Sicherung der Zielvorgaben
– nach Laloux Bestandteil
des leistungsorientiert-
modernen Denken

Siehe dazu auch die
Initiative „Werkstatt
Faire Zukunft“, die einen
dreiminütigen Film über
„Aufweitungen am Rhein“
produziert hat
(fairezukunft.org).

Für ein Wirtschaften gemäß der Stufe 2 hat Natur also primär einen **Zweck**. Im diesem Zweckdenken existiert eine Parallele zwischen Natur und Schule. Natur liefert „Roh-Stoffe“, Schule „Arbeits-Kräfte“. Die Verzweckung ist Teil einer größeren Idee, die mit Descartes ihren geistesgeschichtlichen Ausgangspunkt nahm: Die Welteroberung. Die Welt „sich untertan machen“ (Stufe 1) heißt auch, sich von ihr unterscheiden, sich also aus ihr **herausstellen**. Der Akt dieses „Sich-Selbst-Heraustrennens“ wurde mit der dem Menschen **vorliegenden**, scheinbar unerschöpflichen Ressource „Natur“ belohnt. Das Heraustrennen geriet, so die Erziehungswissenschaftlerin Gronemeyer (vgl. □ 1993/2014), aber auch zur Spaltung in uns – wir haben uns auch aus uns, **Natur in uns**, selbst herausgestellt. Im spiegelbildlichen Takt zur „äußeren“ Naturzerstörung beuten wir auch die „innere“ aus. Folglich müssen Kinder auf dem Weg zum Erwachsen-Sein ihre eigene Natürlichkeit überwinden und ausbeuten lernen. Für diesen **Prozess der Ent-Naturierung** „erfindet“ Schule aufwendige Methoden der Disziplinierung und implementiert Verfahren zur Kontrolle in ihre Systeme. Mit **zweckgerichteten** Verfahren und Methoden **musste** das im Menschen bewerkstelligt werden, was im 19. Jahrhundert an der Natur im großen Stil zu gelingen begann: Das **Zurecht-Richten**. Die etymologischen Wurzeln des Wortes „richten“ decken die gesamte Bandbreite von Machtausübung, die neben Regieren auch zielgerichtetes Ordnen und Gestalten meint, ab: „etw[as] Krumpfes gerademachen, in eine gerade Lage, Stellung, Richtung bringen, auf ein Ziel hinlenken, in Ordnung bringen, Recht sprechen“ (↓ DWDS, o.J.). Der Architekt, Pädagoge und Schulbauforscher Andreas Hammon hat in diesem Zusammenhang der Gewaltausübung gegen die Natur und gegen unsere Natur die Metapher der **Flussregulierung** am Beispiel des Rheins ins Treffen geführt (↗ Hammon 2013, o.S.). Die zeitgenössische Abbildung der Wien-Karte von Rauchmüller v. Ehrensteiner zeigt die Donau vor ihrer Regulierung mit dem strichliert dargestellten Verlauf des sich im Bau befindlichen **begradigten** Flussbetts (↓ Freudenaue Kulturverein, o.J.). Die entsprechende Definition bei Wikipedia passt in unser Bild: „Bei einer **Flussbegradigung** werden die natürlicherweise vorkommenden Mäander eines Flusses an ihren Hälsen durchstochen. Der Flussverlauf wird dadurch kürzer und gerader; das Wasser fließt schneller. An Stellen, wo ein Fluss in zwei Armen verläuft, wird oft ein Arm stillgelegt.“ (↓ Wikipedia 2015, o.S.).



Verlassen unsere Jugendlichen in Teilen **stillgelegt**, **durchstochen** und **schneller** im Funktionieren unsere Schulen? Sloterdijk sagt ja, er sieht in ihnen „**Landsknechte einer aufgelösten Armee**“, also Menschen **nach** einem Krieg (Sloterdijk zit.n. ↓ Kahl 2008, o.S.). Das 19. Jahrhundert ist mit

dem Auftrag aus Stufe 1 und dem Modus der Stufe 2 zum Projekt der Unterwerfung **aller Natur** angetreten. Seine Mittel waren (noch) die menschliche Arbeitskraft, (schon) große Maschinen und koordinierte Planungen. Nach 200 Jahren Feldzug gegen Natur haben wir nicht nur äusserliche Verwüstungen hinterlassen. Wir haben auch unser natürliches Sein mit kolonialisiert. Naturausbeutung geriet zur Selbstaussbeutung. Welteroberung zur Selbsteroberung. Dazu merken Andreas Weber und Kurt Hildegard (□ 2015, 9) an: „Diese Haltung zeigt [...] jene Verblendung, die die Philosophen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno schon vor siebzig Jahren der Aufklärung vorwarfen, die ‚totalitär‘ sei ‚wie nur irgendein System‘. Ihre ‚Unwahrheit‘ liege darin, dass ‚für sie der Prozess von vorneherein entschieden ist [...]. Die Weltherrschaft über die Natur wendet sich gegen das denkende Subjekt selbst.“ Und von Hentig (□ 1971, 132) fragt in seinem Schlusssatz von „**Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?**“: „Als was wir die Sterilisierung unserer Selbsterfahrung, unserer inneren Umwelt überleben, weiß niemand.“ Und heute? Unter dem Titel „Das Ende der Trennung“ beginnt das Manifest „Lebendigkeit sei!“ von den soeben erwähnten Weber und Hildegard (□ 2015, 7) mit folgenden Worten: „Eine neue Idee vom Menschen breitet sich aus. In ihr wird der Mensch nicht mehr als der Natur gegenüberstehend gedacht, sondern er hat diese ganz durchdrungen.“ Vorsichtigerweise könnten wir sagen, dass wir wissen, wie angemessen es wäre, sich auf den Weg zu machen.

Beispiel Schule: Stufe 2 – Verschule mich nicht

Der Schulgründer Peter Fratton hat in seinem Vortrag „**Lass mir die Welt! Verschule sie nicht**“ einen typischen Teasertext von Baumschulen ebenfalls metaphorisch auf Schule umgemünzt. Dieser Vorgangswiese kann eine gewisse Dramatisierung vorgeworfen werden, sie spitzt martialisch zu – was in Kontexten wie dem Kongress des ‚Archivs der Zukunft‘ auch eine emotionalisierende Blendung entfaltet. Dennoch: Es kann auch als ein „Aushalten“ einer Realität beziehungsweise Perspektive auf die Realität unter vielen möglichen verstanden werden. Er verdeutlicht Verzweckung und Ent-Naturierung.

„Die Jahre in der **Baumschule** dienen den **Pflanzen** in gewisser Weise zur Vorbereitung auf das spätere Leben: Sie machen sie stark, damit sie mit Stress besser fertig werden und sich **im Garten, in Parks oder an Straßen** gut entwickeln. Das **Umpflanzen** bedeutet besonders großen Stress für einen **Baum**, denn beim **Ausgraben** wird ein Teil der Lebensbedürfnisse gekappt. Damit die **Bäume im Garten** einen guten Start haben und den neuen **Besitzer** nicht enttäuschen, wird deshalb in den **Baumschulen** entsprechend vorgesorgt – durch regelmäßiges und häufiges **Verpflanzen**, der Gärtner spricht traditionell vom ‚**Verschulen**‘.“ (□ Fratton 2014, o.S., Hervorhebung von mir)

„Die Jahre in der **Schule** dienen den **Kindern** in gewisser Weise zur Vorbereitung auf das spätere Leben: Sie machen sie stark, damit sie mit Stress besser fertig werden und sich am **Arbeitsplatz, im Konsum und politisch** gut entwickeln. Das **Erziehen** bedeutet besonders großen Stress für einen **Schüler**, denn beim **Erziehen** wird ein Teil der Lebensbedürfnisse gekappt. Damit die **Kinder im Beruf** einen guten Start haben und den **Chef** nicht enttäuschen, wird deshalb in den **Schulen** entsprechend vorgesorgt – durch regelmäßiges und häufiges **Prüfen**, der Lehrer spricht traditionell **nicht** vom ‚**Verschulen**‘.“ (□ Fratton 2014, o.S., Hervorhebung von mir)

Beispiel Schule: Stufe 2 – Der Ernst des Lebens

Bereits mehrmals hat mir meine Frau von einem Phänomen im Gymnasium betroffen erzählt. Regelmäßig beobachtet sie bei Kindern in der ersten Klasse unbändige Freude an der neuen Sprache, ein staunendes Entdecken von fremden Wörtern und ein spielerisches Sich-Hineinwagen in eine andere Welt. Die Kinder sind begeistert, sie ist begeistert. Kurz vor

Chorales Gestalten, 79

Chorales Gestalten, 145

Weihnachten kommt es unweigerlich zur ersten Schularbeit. Das ist der Moment, in dem die Wurzeln gekappt werden. Die ganze Freude wird benotet. Die „**schlechten Kinder**“ gibt es ab diesem Moment – zumindest in der Klassenöffentlichkeit, also in jener Welt, die schlicht die **ganze Welt** der Kinder ist. Die „**schlechten Kinder**“ fallen aus ihren Wolken. Sie erleben ihren ersten **Stresstest**, der sie auf das Leben vorbereitet. Englisch ist spätestens von da an für sie keine Sprache mehr, sondern ein Fach.

Beispiel Schule: Stufe 3 und 4

Die oben erwähnten Novellen zum Schulorganisationsgesetz (1962) haben auf der formalen Ebene Errungenschaften einer demokratisch-emanzipierten Gesellschaft an unseren Schulen implementiert: 1975 wurde die **Koedukation** zum amtlich erlaubten Regelfall, 1993 erhielten **Schulgemeinschaftsausschuss** beziehungsweise Schulforum erweiterte Befugnisse, die der Organisation den Weg in eine „Polis“ (vgl. □ Hentig 1993/2012, 189) eröffneten. Ein Jahr später, 1994, wurden Gremien ermächtigt, **schulautonome Lehrplanbestimmungen** festzulegen. Ab 1997 war es möglich, die Integration von Kindern mit **sonderpädagogischem Förderbedarf** in Hauptschulen und AHS-Unterstufen vorzunehmen. Ab Mitte der 1960er Jahre wurden also viele jener Schulagenden formalisiert, die von der Reformpädagogik ein halbes Jahrhundert zuvor (zwischen 1900 und 1930) gefordert worden waren. Die Schule inkorporierte emanzipatorische und partizipatorische Inhalte, die „Kunden“ (Eltern und Kinder) gerieten damit zunehmend in den Mittelpunkt, Scharmer & Käufer nennen eine solche Schule **Schüler-zentriert** und **lerngesteuert** (□ 2013/2014, 232; a.a.O. 252). Schule beginnt ein kommunales Netz zu werden, in dem die Leitung, der Lehrkörper, die Eltern und (später auch) die Gemeinde „mitreden“, sich also in einem „kommunalen Gespräch“ befinden. Fragen des Schulstandortes, der Schulkultur, in Teilen der Schulorganisation und von Initiativen werden in Gruppen (ARGEs) erarbeitet und in Gremien (SGA) beschlossen. Die Schule weist perforierte Grenzen auf, sie koordiniert sich mit Musikverein, Jugendzentrum, Yogagruppen und/oder anderen. Sie beginnt an ihren Rändern über sanfte Übergänge zu ihren vorlaufenden und nachfolgenden Institutionen zu sprechen.

Die Führung von Schulen der Stufe 3 bemüht sich um konsensuale Lösungen (Mitsprache der Personalvertretung und des SGA), agiert mitunter in Teilen partizipativ. Führung wird vor allem durch **Normen und Absprachen** geregelt, nicht mehr durch **Anreize** (Stufe 2) oder **Befehle** (Stufe 1). Beziehungen der agierenden Personen, die mehr als jemals zuvor ins Gespräch kommen, werden in der Folge bedeutender. Viele und verschiedene Räume für Besprechungen – als ein Ausdruck einer Schulwelt im Gespräch – waren in allen unseren Schulprojekten ein grosses Anliegen, das sich nicht in den tradierten Raumvorgaben abbildet. Die Kluft zwischen der alten Norm und der werdenden Realität ist hier besonders deutlich.

Wesentliche postmoderne Themen sind Gleichstellung und Gleichberechtigung. Schule wird auf ihrem Weg von **Exklusion** (Stufe 1) über **Segregation** (Stufe 2) und **Integration** (Stufe 3) zu **Inklusion** (Stufe 4) ein Ort, an dem alle Kinder, auch jene mit körperlicher, geistiger oder emotionaler Behinderung, ihr Recht auf Bildung einfordern können. Nach der Kinderrechtskonvention (vgl. ↓ Vereinten Nationen 1989) wurde die UN-Behindertenrechtskonvention von der UNO 2006 beschlossen und von Österreich 2007 unterzeichnet und 2008 ratifiziert (↓ BMfASuK 2010, 1). Das bedeutet das mittelfristige Ende der „alten Sonderschule“, die im Regelschulsystem integriert werden soll – oder umgekehrt: es bedeutet, dass in Zukunft **alle Kinder** „**Sonderschüler**“ oder „**Sonderschülerinnen**“ sind. Schulen werden zu Organisationen mit heterogenen Populationen – sowohl bei den Lehrenden wie bei den Lernenden. Dass dieser Alltag nicht mit den Ideen und Strukturen der Moderne gelöst werden können, leuchtet unmittelbar ein. Von Hentigs „Schule als polis“ (□ 1993/2012, 189) wird damit wieder aktuell, weil in Schulen Konfliktlösung

Lebensrealität werden wird – und damit Schule gewissermaßen die Chance ergreifen kann, eine „authentische Organisation“ zu werden: **Lernen am (eigenen) Leben**. Dazu nochmals von Hentig: (□□ 1993/2012, 189), „wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten.“ Der Schulverbund **„Blick über den Zaun“** (↓ 2006/o.J., o.S.) ist ein Netzwerk von „reformpädagogisch orientierter Schulen aller Schularten in staatlicher wie in freier Trägerschaft, die im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen wollen“, ein „postmodernes“ Netzwerk also, das „quer“ durch die bisherige Bildungsverwaltung seinen eigenen Weg im Austausch mit seinem Umfeld sucht. Die Erklärung von Hofgeismar (a.a.O., 23) erinnern uns an von Hentig: „Die Schule ist ein Gemeinschaftswerk aller Beteiligten, die mit- und füreinander Verantwortung übernehmen: Die Schule als ‚Polis‘. Die Pädagoginnen und Pädagogen, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Kommune mit ihren Möglichkeiten und auch außerschulische Institutionen wirken zusammen, um mit dem Anspruch ‚Wir dürfen kein Kind verlieren‘ Ernst zu machen.“ Der Schulverbund (ebd.) spricht hier von einer „Vision“ (Stufe 4), keinem „Serienmodell“ (der Stufe 2). Er will ein „Grundmuster einer guten Schule“ skizzieren, dass „sehr unterschiedliche Formen der Verwirklichung“ (Stufe 3/4) zulässt.

Beispiel Schule: Stufe 3 – Clusterorganisation

Werden wir konkreter: Clusterschulen beginnen sich als Organisationsform in Mitteleuropa immer mehr durchzusetzen. Wir kommen auf sie nochmals zurück, weil hier die Form der Organisation **ohne** ihre räumliche Entsprechung nicht beziehungsweise nicht einfach möglich ist. **Dass** dem so ist, können wir auch als Indiz verstehen, hier einen Transformationsschritt vorliegen zu haben. Ich führe einige organisationalen Aspekte und Aspekte der Führung an, die ich aus einem Gespräch mit NMS-Direktor Bauer, der eine der ersten Oberösterreichischen Clusterschule in Pregarten leitet, beziehe: Erfahrungsgemäß ist die Frage der räumlichen Verteilung der Lehrenden eine heikle, weil sie die Leute direkt betrifft. Diese Betroffenheit scheint auch paradox, verbringen Lehrende doch am meisten Zeit in Klassenzimmern oder zu Hause. Der Anspruch auf „Meinen Platz“ wirkt jedoch stärker. Die räumliche Verteilung bringt für die Leitung neue Anforderungen: Bauer hat sich angewöhnt zu gewissen Zeiten durch die Schule zu gehen: „Der erste Weg in der Früh ist etwa ab 7 Uhr 45 einmal durch alle Cluster, in alle Teamarbeitsräume.“ Und damit erkennt und folgert er: „Man braucht so viel Zeit für die Kommunikation, für die Besprechungen und so weiter, dass man in administrativen Bereichen wirklich auf Unterstützung angewiesen ist.“ Eine Kollegin stimmt ihm im Gespräch zu: „Wir brauchen mehr Unterstützung. Wir brauchen zum Beispiel eine geteilte Leitung, oder ein Leitungsteam in Schulen.“ Jenseits der konkreten Erkenntnisse und Forderungen können wir für uns festmachen: Die Clusterschule bringt jenseits ihrer pädagogischen Implikationen auch organisational und von der Führung her erhöhten Kommunikationsaufwand mit sich, es gilt sich innerhalb der Organisation zu vernetzen. Wir dürfen dafür entsprechende „Techniken“ entwickeln. „Momentan geht es eben noch über Läufer“, erzählt uns Bauer, der natürlich hofft administrativ- personelle und strukturell-digitale Unterstützung zu erhalten.

→ Im Austausch, 48ff.

↳ Bildwelten, 20ff.

→ Im Austausch, 50

→ Im Austausch, 51

→ Im Austausch, 51

→ Im Austausch, 52

Die Landesregierung propagiert das Bildungszentrum Pregarten als Musterprojekt für Schulzentren der Zukunft. Die Widersprüchlichkeit der Handlungen „Bewerben“ und „Einsparen“ kann mehrfach gedeutet werden: Keine eigenen Ethik im Vorgehen – lügen (Stufe 1), kein Durchsetzen der Priorisierung innerhalb der Finanzpolitik – verlieren (Stufe 1 und 2), keine Absprache unter verschiedenen Zuständigkeiten – verzetteln (Stufe 2), Vorziehen des Einsetzens von Maschinen – entfremden (Stufe 2), kein Erkennen der tatsächlichen Bedürfnisse beziehungsweise kein Zuhören – erkalten (Stufe 3), keine Ahnung von dem, was Werden will – erlöschen (Stufe 4).

→ Im Austausch, 50

→ Im Austausch, 52

Während ersteres dem Sparstift der oberösterreichischen Landesregierung bereits im zweiten Betriebsjahr zum Opfer gefallen ist, wie Bauer mir in einem Email im Zuge der Freigabe der Gespräche mitgeteilt hat, ist letzteres im Werden. Bauer erzählt: „Wir kriegen auch noch in die einzelnen Teamarbeitsräume Infoscreens hinein. Einer ist bereits für die Schüler unten im Eingangsbereich“ – die Kommunikation also wird digitalisiert: „Ohne Email geht einmal gar nichts mehr“, so Bauer, der auf der Suche nach Zeiträumen ist, „sonst wird man zum Verwalter und ist weg von jedem Gestalter“. In den Clusterschulen also wird Kommunikation ein konstitutives Element von Organisationen werden. Ohne den Dialog, oder anders ohne das „große Gespräch“ in der Schule wird sich eine Clusterschule schwer tun, organisational ins Blühen zu kommen. Abmachungen sind untereinander auszumachen – Regeln bestimmen den Alltag. Das alles sind Kriterien der Stufe 3, während Befehle und Moral (Stufe 1), Zielvorgaben **ohne** Anreize (dysfunktionale Stufe 2) frühere Formen darstellen.

Schule: Stufe 4

„Eine Stadt wird aus unterschiedlichen Menschen gemacht, ähnliche Menschen bringen keine Stadt zuwege.“

Aristoteles zit.n. & Gronemeyer 2012, 10

Chorales Gestalten, 142ff.

Ähnlich wie Laloux, der für die Stufe 4 die Metapher „Lebewesen“ vorschlägt, spricht auch Gronemeyer von „Lebendigkeit“. Dieser Begriff findet sich mit hoher Wahrscheinlichkeit im Kontext evolutionär-integraler Phänomene (vgl. □ Alexander 1977/2011). Gronemeyer (& 2012, 10, Hervorhebungen von mir): „Damit eine Einrichtung menschlich und lebendig wäre, müsste sie also, Aristoteles zufolge, **aus und von den Menschen**, die sich in ihr zusammenfinden, gebildet sein.“ Und einen Satz weiter trifft sie den Punkt des Übergangs von Stufe 3 zu Stufe 4, den Scharmer als **Umstülpung** beschreibt, also als eine Art Inversion. Für Schule als Organisation formuliert es Gronemeyer so (& 2012, 10): „Das würde ja bedeuten, daß die Institution sich nach den Menschen richten müsste.“ Die Durchbrüche der Stufe 4 nach Laloux – Selbstführung, Ganzheit und evolutionärer Sinn – müssten hier greifen: Menschen, die ohne Angst arbeiten, bestimmen gemeinsam, was zu tun ist, weil sie erst spüren, was ist, um dann zu antworten auf das, was werden will. Gronemeyer (ebd.) schiebt in ihrem Vortrag dem soeben ausgesprochenen Satz im Konjunktiv des Schlussfolgerns einen zweiten im Indikativ der Ungläubigkeit nach: „Ich höre aber in der gegenwärtigen allenthalben die Forderung, daß die Menschen sich nach der Institution richten sollen.“ Das Neue erscheint zu Beginn immer unfassbar, unmöglich – und doch ist es schon da. Gronemeyer (ebd.) soll ein letztes Mal zu Wort kommen, diesmal, weil sie die Qualität des Ganzen aus dem Stoff der vielen Einzelnen anspricht: „In d[ies]em einen Fall ist das Wesen der Schule bestimmt durch die unendliche Überraschung, die in jedem einzelnen schlummert.“ Laloux beschreibt in seinem Buch die Evangelische Schule Berlin Zentrum, kurz ESBZ, als eine evolutionär-integrale Organisation. Ich wohnte am 10.01.2016 in Frankfurt am Main einem Vortrag von ihm bei. Auf meine Frage, warum er genau diese eine von ein paar anderen möglichen Schule ausgewählt hatte, antwortet Laloux (2016, o.S.): „Weil es eine ganz normale Schule ist. Sie hat Stunden, sie hat Lehrer, sie hat Stoff.“ Damit weist er implizit auf das evolutionäre Prinzip von Schalen hin. Evolutionär-integrale Organisationen sind keine Wunderunternehmen, die über dem Boden der Realität in einer Art Erleuchtungszustand schweben. Sie sind „integral“, sie tragen alle vorangegangenen Stufen in sich – oder anders gesagt: Sie haben die Möglichkeiten aller Stufen verfügbar. Das macht Sinn, weil auch jede Stufe Qualitäten – ihre einstigen Durchbrüche – vorzuweisen hat. Eine Schule der Stufe 4 bringt also auch Leistung, sieht aber in Leistung keinen **konstitutiven** oder gar den **einzigsten** Aspekt ihres Daseins. Im Abschluss an die beiden Kapitel „3.3.5 Lehrende“ und „3.3.6 Lernende“ beschreibe ich die Wanderschule Feldkirchen an der Donau in Oberösterreich, die in der kurzen Zeit ihrer

Gründungsphase Ansätze der Stufe 4 entfaltet. Auch sie ist aus dem „Stoff“ einer ganz normalen Volksschule in Österreich.

3.2.5 Die Perspektive der Lehrenden

„Wenn alle Lehrenden erkennen wollten,
daß der Maßstab des durch die Erziehung geförderten geistigen Wachstums
nicht die Abgabe richtiger Antworten,
sondern die Beschaffenheit der geistigen Vorgänge und Abläufe ist,
so müsste das nicht viel weniger als eine Revolution des Unterrichts herbeiführen.“

□ Dewey 1916/2011, 234

Fast alle aktuellen Bemühungen um eine gute Weiterentwicklung unseres Schulwesens haben ihren unmittelbaren Ursprung vor rund 100 Jahren – das vorangestellte Zitat von Dewey führt uns das anschaulich vor Augen. Der Sprung freilich von Stufe 2 auf Stufe 4 ist zu viel, um mit einem Mal vollbracht zu werden. Doch mit dem postmodernen Zwischenschritt (Bildungsgerechtigkeit, Bildungszugang, Schulgemeinschaft, etc.), der uns die letzten 50 Jahre beschäftigte, und den aktuellen Krisen (PISA, Migration, Austeritätspolitiken) steigt die Wahrscheinlichkeit für ein Gelingen des nächsten Schritts. Lehrende stehen dabei im Zentrum des Geschehens und neben den Belastungen im Berufsalltag kommen mittlerweile jene des Wandels, der Schulen und damit Lehrende in das öffentliche Interesse rückt, hinzu. Das führt zu Überlastungen und gesundheitlichen Folgen. Als beispielhafter Hinweis auf gravierende Missstände im gesundheitlichen Bereich von Lehrenden zitiere ich mit Freudenthaler (o.J., 4) eine Krankenkasse: „Eine Vergleichsstudie, die von der Oberösterreichischen Gebietskrankenkasse und der Versicherungsanstalt Öffentlich Bediensteter herausgegeben wurde ([↓ Oberösterreichische Gebietskrankenkasse et al. 2010, S. 8 f.](#)), kommt zu dem Ergebnis, dass (AHS) Lehrer/innen im Vergleich zu den allgemeinen Angestellten in Oberösterreich von **deutlich höheren psychosozialen Belastungen betroffen** sind.“

Unsere Betrachtungen halten sich im Weiteren an den von Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 252) vorgeschlagenen Rollenbildern **Authority, Expert, Coach, Midwife**. Wir ergänzen diese Ideen um Persönliches und um Erkenntnisse aus den Interviews und oder Gesprächen, die im Buch „Im Austausch“ wiedergegeben sind.

Beispiel Lehrende: Stufe 1 und 2 – Meine Lehrenden

Im Buch „Eigenleben“ spüre ich persönlichen Erfahrungen mit Lehrenden nach. Drei meiner ehemaligen Lehrer (es sind nur Männer) lassen sich den Stufen 1 und 2 zuordnen: Meinen Lehrer im Fach Geometrie in der siebten und achten Klasse im Gymnasium erlebte ich gleich in der ersten Stunde als inkarnierten allmächtigen „Gott Kupfer“. Ich traute meine Ohren nicht, als ich ihn reden hörte: „Sehr gut ist nur der liebe Gott ... dann kommt lange nichts ... dann komm ich ... dann wieder lange nichts ... und dann, irgendwann, tauchen die ersten Schüler auf – mit einem Befriedigend!“ Damit war von der ersten Stunde an alles klar: Rollenzuteilungen, Machtverteilung und Perspektiven. Hatties „**Selbstwirksamkeitsüberzeugung**“ (Zierer 2015, 48) und Scharmers (2008, o.S.) „**attentional violence**“ passen nicht in dieses Bild. Er war ein „allmächtiger“ Lehrender der Stufe 1.

→ Eigenleben, 76ff.

Dazu passt allerdings die Geschichte aus dem Leben des Erfinders Edison, in der ein Lehrender explizit **Exklusion** betreibt: „Eines Tages kam Thomas Edison von der Schule nach Hause und gab seiner Mutter einen Brief. Er sagte ihr: ‚Mein Lehrer hat mir diesen Brief gegeben und sagte mir, ich solle ihn nur meiner Mutter zu lesen geben.‘ Die Mutter hatte die Augen voller Tränen, als sie dem Kind laut vorlas: ‚**Ihr Sohn ist ein Genie. Diese Schule ist zu klein für ihn und hat keine Lehrer, die gut genug sind, ihn zu unterrichten. Bitte unterrichten Sie ihn selbst.**‘ Viele Jahre nach dem Tod der Mutter, Edison war inzwischen einer der größten Erfinder des Jahrhunderts, durchsuchte er eines Tages alte Familiensachen. Plötzlich stieß er in einer Schreibtischschublade auf ein zusammengefaltetes Blatt Papier. Er nahm es und öffnete es. Auf dem Blatt stand geschrieben: ‚**Ihr Sohn ist geistig behindert. Wir wollen ihn nicht mehr in unserer Schule haben.**‘“ (GEA 2015, Album Nummer 77, Winter15/16. Beilage der OÖN von 21.11.2015, 8).

Auch mein Zeichenlehrer, mit dem ich es von der zweiten bis zur siebten Klasse im Gymnasium zu tun hatte, legte autokratisches Verhalten an den Tag. In einer typischen Szenerie mit seinem „Adjutanten“ klingt das so: „Am Kopfende des Saales [...] thronten auf einem Podium zwei **Unterrichter**. Der erste tauchte den Raum in die Unzufriedenheit über sein marginales Dasein als Künstler. Der zweite saß bei, um dem ersten im Selbstmitleid Recht zu geben. Unser Richter war hier das Recht – ein **Fürst aus der Provinz**.“ Die Stimmung beim Zeichnen war geprägt und abhängig von der Person des Lehrenden. Seine Verfassung war konstitutiv für alle und alles. Er war ein „allmächtiger“ Lehrender der Stufe 1.

→ Eigenleben, 72 ff.

Mein Musiklehrer der ersten Klasse Gymnasium blieb mir ebenfalls „gut“ in Erinnerung: „Der unnahbare Musiklehrer **schlich** wie ein langsames Reptil zwischen uns umher. Wenn er knapp neben mir stand, war er meilenweit entfernt.“ Ich habe keine Erinnerung an seine Methoden, aber an seine Leistungsansprüche. Der Musiktest geriet zur Staatsaffäre, die es mit einer Mathematikschularbeit aufnehmen konnte. Seine andauernde Unnahbarkeit und seine noch heute fühlbare Kälte indizieren mangelnde Sozialkompetenz. Er war nicht selbstherrlich oder willkürlich (Stufe 1), aber er war unnahbar, ungreifbar – kurzum nicht in Beziehung mit uns (Stufe 3). Er war ein „beziehungsloser“ Lehrender der Stufe 2. (GEA 2015, Album Nummer 77, Winter15/16. Beilage der OÖN von 21.11.2015).

→ Eigenleben, 42ff.

Beispiel Lehrende: Stufe 2 – Nils Bohr und die Diversität des Geistes

Der Begriff **Osterhasenpädagogik** steht für ein Unterrichten der Stufe 2, das – aus der Perspektive des Lehrenden – gewissermaßen frei von Überraschungen ist. In einer gut vorbereitete Stunde stehen im Prinzip alle Fragen **und** ihrer entsprechenden Antworten fest. Sehr anschaulich lässt sich das mit dem bekannten Beispiel erklären, das aus dem Leben des Physikers Nils

Bohr entnommen worden sein soll. Meine Darstellung lehnt sich an die Erzählung von Peter Fratton (im Folgenden: 2014, o.S.) am Kongress des Archivs der Zukunft an: Der Prüfungskandidat Nils Bohr soll folgende Aufgabe im Physikexamen an der Universität Kopenhagen lösen: „Beschreiben Sie, wie man die Höhe eines Wolkenkratzers mithilfe eines Barometers feststellt.“ Bohr liefert nicht die erwartete Antwort, sondern antwortet mit einer **ersten möglichen Lösung – mit einem Faden**: „Man bindet ein langes Stück Schnur an das Barometer, steigt auf das Dach des Gebäudes und lässt das Barometer an der Schur zu Boden. Die Länge der Schnur plus die Länge des Barometers ergibt die Höhe des Gebäudes.“ Die Empörung über die Antwort überrascht nicht. Sie stößt sich an der Umgehung des physikalischen Wissens. Der durchfallende Kandidat eilt sofort zum Prüfungsvorsitzenden und beschwert sich. Seine Antwort sei nicht falsch, wenn auch nicht erwartet. Seiner Beschwerde musste stattgegeben werden, und so wurde ihm die Frage erneut vorgelegt. Der Kandidat liefert in der Folge noch sechs weitere Lösungen, aber lediglich die eine – die vorletzte – war jene, auf die alle warteten.

Stufe 1: Moral

Stufe 2: Sache

Stufe 3: Rechte und Regeln

Stufe 4: Kreativität

Zweite mögliche Lösung – über die Fallzeitdauer: „Sie steigen mit dem Barometer auf das Dach, lassen es herunter fallen und messen die Zeit, die es braucht, um den Boden zu erreichen. Die Höhe des Gebäudes kann mit der Formel $H = 0,5g \times t^2$ berechnet werden. Das Barometer wäre allerdings kaputt.“

Dritte mögliche Lösung – mittels Schattengeometrie: „Falls die Sonne scheint, könnten sie die Länge des Barometers messen, es dann hochstellen und die Länge des Schattens messen. Dann messen sie die Länge des Schattens des Wolkenkratzers, anschließend brauchen Sie nur noch anhand der proportionalen Arithmetik die Höhe des Wolkenkratzers zu berechnen.“

Vierte mögliche Lösung – mit gravitationalem Pendeln: „Sie könnten auch ein kurzes Stück Schnur an das Barometer binden und es schwingen lassen wie ein Pendel, zuerst auf dem Boden und dann auf dem Dach des Wolkenkratzers. Die Höhe entspricht der Abweichung der gravitationalen Wiederherstellungskraft $T = 2\pi$ (im Quadrat).“

Fünfte mögliche Lösung – mit einfachem Abmessen: „Oder, wenn der Wolkenkratzer eine außen angebrachte Feuertreppe hat, könnten sie hinaufsteigen, die Höhe des Wolkenkratzers in Barometerlängen abhaken und oben zusammenzählen.“

Sechste mögliche Lösung – über den Luftdruck: „Wenn sie aber bloß eine langweilige und orthodoxe Lösung wünschen, dann können Sie natürlich das Barometer benutzen, um den Luftdruck auf dem Dach des Wolkenkratzers und auf dem Grund zu messen und den Unterschied bezüglich der Millibare umzuwandeln, um die Höhe des Gebäudes zu berechnen.“

Siebente mögliche Lösung – sozial intervenierend: „Oder noch einfacher: Sie klopfen an die Tür des Hausmeisters und sagen: ‚Wenn Sie mir die Höhe des Wolkenkratzers nennen können, gebe ich Ihnen dafür dieses schöne neue Barometer‘.“

Lehrende: Stufe 2 und 3 – Einzelkämpfertum

Für Lehrende ist neben dem Verhältnis zu Lernenden auch ihr Verhältnis zur eigenen Arbeit, ihr Selbstbild von Relevanz. Dabei spielen zusätzlich zu Fragen der Machtverhältnisse, die wir soeben unter Punkt 3.2.2 besprochen haben, auch Fragen der Kompetenz und der Selbstprofessionalisierung eine wesentliche Rolle. Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 252) schlagen dazu die Rollenbilder **Authority, Expert, Coach, Midwife** vor. Das Expertentum der Stufe 2 wollen

wir uns am Weg zum Selbstverständnis des Coaches genauer ansehen, hier aber unter dem organisationalen Aspekt. Der Betrachtungswinkel differenziert zwischen **Einzelkämpfertum** (Stufe 1 und 2) und **Teamverständnis** (Stufe 3). Dieser Wandel stellt zurzeit die anteilmäßig bedeutendste Transformation dar. Ich beziehe mich im Weiteren auf Texte von Freudenthaler (o.J.; 2015), der an der KPH Oberösterreich in der Leitung des Beratungszentrums für LehrerInnen und Schulen tätig ist, und darin zitierte Arbeiten. Lehrende stehen als Folge der „Eigenverantwortlichkeit für die Unterrichtsgestaltung“ im Spannungsverhältnis von „Autonomie“ und „Isolation“ (Freudenthaler 2015, 148). Die „zelluläre Struktur“ der Schule mit ihren einzelnen Klassenzimmer, dem „stark zergliederten Stundenplan“ und den vielen häusliche Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeiten erklärt, warum „Lehrerinnen und Lehrer den größten Teil ihrer Präsenzzeit in der Schule alleine mit den Schülerinnen und Schülern verbringen und sonst dort wenig anwesend sind“ (Böckelmann 2002, 146). Das habe auch zu einer „Nichteinmischungsnorm“ geführt (ebd.). Unter diesem Aspekt können Schulen – negativ konnotiert – als „Zusammenschluss von ‚Einzelunternehmerinnen und Einzelunternehmern‘ als ‚Pädagogisches Shoppingcenter‘“ betrachtet werden (Osinger 2007, 107). Wir sehen also eine Organisation als Summe von Einzelteilen vor uns. Das bildet sich auch in räumlichen Gegebenheiten ab beziehungsweise wird von Räumen wiederum verstärkt. Aus meinen vielen Beobachtungen in Schulen vermag ich Böckelmanns (2002, 146) „Unverletzlichkeit“ des Klassenzimmers zu bestätigen: „Lehrpersonen würden kaum je in den Klassenraum eines Kollegen eindringen oder ungefragt inhaltliche oder methodische Hinweise geben“ (ebd.). Auf den Punkt bringt das eine Pflichtschullehrerin: „Wir können nicht einmal jahrgangsübergreifend reden und zusammenarbeiten. Was weiß ich schon von den anderen? Jede Kollegin arbeitet alleine vor sich hin, wir sind alle Einzelkämpferinnen. Es wäre höchst notwendig, dass wir an einem gemeinsamen Thema arbeiten.“ (Leimstättner 2010, 5). Damit haben wir die Stufe 2, das Einzelkämpfertum umrissen.

In unsere Entwicklung zu einer **Patchwork- und Netzwerkgesellschaft** sind auch unsere Schulen mit eingebunden und eingebettet. Jenseits der gestiegenen Wünsche und Anforderungen an die Schule und jenseits der aktuellen Heterogenität ethnischer und sozialer Herkunft der Kinder und Jugendlichen werden Zusammenschlüsse, Kooperationen und projektbezogenes Arbeiten jedweder Art, informell wie formal, spontan wie geplant, mehr und mehr zu sich immer wieder ändernden Situationen im Berufsalltag von Lehrenden führen. Das kann zunächst überfordern, weil vertrauter, stabiler Boden verloren geht und dieser noch nicht durch etwas Neues, etwas neu Haltendes ersetzt worden ist. Kühn (2011, Titel) hat für Schulen, die sich mehr und mehr den neuen Paradigmen annähern, den Begriff „Schule als Raum für Teams“ vorgeschlagen und erklärt diesen Begriff in einem Bogen, den er von der Stufe 1 bis 4 spannt, so: „Diese Vorstellung einer Schule, die der freien Assoziation von Akteuren [Stufe 4] und ihren Interessen [Stufe 3] Raum gibt, sollte als metaphorisches Gegenbild zur hierarchischen, bis zu Begriffen wie ‚Jahrgangskohorte‘ aus dem militärischen Bereich stammenden Schulorganisation [Stufe 1] verstanden werden“ (a.a.O., 8).

Lehrende: Stufe 3 und 4 – „Schule der Teams“

„Vogelschwärme sind nur im Moment der Bewegung in Ordnung.“

□ nach zur Lippe 2010/2014

Teamarbeit kann auf zweierlei Weise verstanden werden. Kühn weist implizit darauf hin: „Arbeiten im Team bedeutet hier nicht, alles gemeinsam zu tun [Stufe 3], sondern in erster Linie eine gemeinsame Verantwortung für die Sache wahrzunehmen [Stufe 4]“ (Kühn 2011, 8). Der Südtiroler Grundschuldirektor und Buchautor Josef Watschinger spricht von „geteilter

Verantwortung“ (Watschinger 2012, o.S.). Dieses Denken erfordert mehr als Kooperation in der Arbeit. Hier wird an das **unternehmerische Ich** appelliert, an ein **eigenmächtiges Ich**, nicht **ermächtigt Ich**. Scharmer und Käufer (2013/2014, 252) sprechen von einer Schule, die auf „unternehmerisches Denken zentriert“ ist: „gesteuert durch gemeinsames Hinspüren, Presencing und schöpferisches Gestalten“. In diesem Sinn können wir auch Osingers (2007, 107) Bild von Schulen als „Zusammenschluss von ‚Einzelunternehmerinnen und Einzelunternehmern‘“ auch positiv konnotieren – es hängt davon ab, was die Leute daraus machen: Ob sie Schule zu einem „Pädagogisches Shoppingcenter“ (ebd.) verkommen lassen oder ob sie aus „geringer inhaltlicher Regeldichte, weitreichenden Entscheidungsspielräumen und großer persönlicher Verantwortung“ (ebd.) einen Ort des gemeinsamen schöpferischen Gestaltens entwickeln. Das ist eine Frage, die **in und zwischen** den Personen entschieden wird. In diesem Kontext kann der Stufenübergang von 3 auf 4 mitunter fließend erscheinen – schlicht deshalb, weil die Unterschiede feiner sind, nicht so offensichtlich und daher Zusammenarbeit zwischen Personen, die aus diesen beiden Stufen heraus agieren, im Alltag vorerst reibungsloser ablaufen kann, als mit Personen, die aus der Welt der Stufen 1 und 2 sprechen und handeln. Für Menschen, die klare Vorgaben brauchen, wird das überfordernd sein, Äußerlichkeiten sind hoch beweglich, nichts wirkt stabil. Stabilität auf Stufe 4 kommt von innen. Kühn (2011, 8) schreibt sinngemäß: „Um [die freie Assoziation von Akteuren und ihren Interessen] zu erreichen, müssen Lehrende und Lernende in mehrere, ineinander verschränkte Teams eingebunden sein, die an unterschiedlichen Projekten arbeiten, aber auch ihren Lernerfolg beobachten und kritisch diskutieren.“

Das erfordert ein anderes, weites und tiefes Verständnis von **wechselseitiger Bezüglichkeit**. Rudolf zur Lippe (2010/2014, 40; *Hervorhebungen von mir*) hat in seinem Buch „**Das Denken zum Tanzen bringen**“ ein Denken über Wandel und Bewegung angestellt, das er aus Beobachtungen unterschiedlichster Phänomene, unter anderem auch von Vogelschwärmen nährte. „Die Vögel sind nicht nur als Typus nach Bauart und Verhaltensregeln im Spiel, sondern **mit allem, was von den einen ausgeht und auf den anderen wirkt** – aerodynamisch und durch Gewohnheit ihrer Gemeinschaft, nach individueller Tagesform und durch ihre jeweiligen Wahrnehmungen von Winden und Landschaft und Sternen. Wir wissen, dass ihnen auf ihren großen Zügen der gestirnte Himmel **über** ihnen das Gesetz **in** ihnen wird, nach dem sie ihre Richtung bestimmen. Wann immer sie in einem Schwarm oder einzeln sich tummeln, diese **Bezogenheit bleibt lebendig**.“ Derartige Bilder können uns stützen im Entwickeln eines inneren Sinns für jene **lebendige Teamarbeit**. Teamarbeit braucht – mit Goethe – ein „inneres Organ“, das wir uns mit dem Schritt in die ersten Versuche, beginnen aufzuschließen.

↳ Chorales Gestalten, 280ff.

Beispiel Lehrende: Stufe 3 oder 4 – Clusterschule Feldkirchen

Im Zuge meine Recherchen zur „Wanderschule Feldkirchen“ habe ich mit Lehrerinnen auch über ihre nachfolgende Situation in der neuen Clusterschule von fasch&fuchs.architekten (vgl. fasch&fuchs.architekten 2014; Mayr 2014; Hammerer 2014; Binder 2015) gesprochen. Dabei haben wir gemeinsam – meine Interviewpartnerinnen und ich – eine „zufällige“ Entdeckungen gemacht: Die Wanderschule barg vorbereitende Effekte für die Clusterschule. Dazu später noch mehr aus der Perspektive der Lernenden und im nächsten Kapitel als Beispiel für einen integralen Schulraum. Betrachten wir an dieser Stelle vorerst den Aspekt „Teamarbeit“ und im Anschluss daran den Aspekt „Vorgangsweise“: Lehrerin 2 (Im Folgenden 2015, *Hervorhebungen von mir*), die sich selbst als „sehr offen“ beschreibt, sieht in der neuen, zu zwei Drittel „gläsernen“, Clusterschule die Chance, „dass man so das Ganze beleben kann. Auch von der Teamarbeit her, von der Vorbereitung her – **jede profitiert von der anderen** – keine kocht ihre eigene Suppe“. Damit hat sie den Kern ihrer Erfahrungen – sie wird ihn mehrmals wiederholen – auf den Punkt gebracht: **jede**

→ Im Austausch, 106ff.

↳ Chorales Gestalten, 136ff.

↳ Chorales Gestalten, 218ff.

→ Im Austausch, 94

profitiert von der anderen. Das Profitieren ist ein Wechselseitiges, Sich-Steigerndes – es ist mehr als ein Tauschhandel à la Geben-Zurückerhalten. Dahinter steht eine Abkehr von der Einzelkämpferin, doch lassen wir Lehrerin 2 selbst zu Wort kommen (Hervorhebungen und Anmerkungen von mir): „Früher war alles auf den Lehrer ausgerichtet, nur er konnte weiterhelfen. Heute gehe ich umher und bin eine **Ansprechperson**. Kinder strömen oft nicht mehr nur auf mich zu, sondern fragen bei einem Nachbarn, oder suchen gewisse Partner. [...] Es macht auch mir mehr Spaß! Ich stehe nicht mehr vorne und predige etwas runter, sondern wir gehen gewissen Sachen miteinander auf den Grund, wir **forschen und fragen gemeinsam** [...] Das geht sogar in die Nachmittagsbetreuung hinein. Das Material vom Marktplatz, zur Zeit sind es gerade Früchte und Blätter, passt am Vormittag für meine vierte Klasse und beschäftigt am Nachmittag vielleicht die Erstklässler. [...] Früher hat jede ihre Früchte und Blätter extra mitgenommen und heute nimmt die eine dies mit oder legt die andere einfach jenes in den Marktplatz raus. **Da muss oft gar nichts mehr gesagt werden.** Die Materialien sind einfach da. Und **wenn eine Kollegin sieht**, dass du gerade das Thema „Apfel“ machst, drückt sie dir ihre Apfel-Mappe, ihr Sammelsurium in die Hand. **Verwende das mit!** Das ist einfach sehr wohltuend, weil nicht jede zum Thema „Apfel“ ein eigenes Arbeitsblatt macht. Eine profitiert von der anderen. [...] Voriges Jahr haben wir im Stockwerk erste-zweite Klasse montags immer mit dem „Gemeinsamen Lied“ angefangen. Da hat jede Kollegin mal etwas vorbereitet, ich war somit nur alle drei Wochen aufgefordert, mir Gedanken über meine Musikstunde zu machen. Dazu kommt noch, dass **jede andere Zugänge** hat. Die eine macht mehr Tanz, die andere spielt mit der Gitarre und die nächste legt eine CD ein, weil Musik für sie ein eher schwieriges Thema ist. Und so war jede Woche etwas anderes, alles hatte Platz. Und wenn du eine gute Musikerin im Team hast, profitieren alle davon.“

Vgl. „Coach“ bei Scharmer

Vgl. „inquiry/Erkundung“ bei Scharmer.

Bemerkenswert, weil berufsgruppenübergreifend!

Im übertragenen Sinn: „Flow“

Vgl. „spüren und antworten“ bei Laloux

Gelebte Inklusion unter den Lehrerinnen: Sie profitieren von ihrer Verschiedenheit

Vgl. „loslassen“ bei Scharmer

Vgl. „spüren und antworten“ bei Laloux

Vgl. „auf sich selbst hören“ bei Scharmer, Laloux

Tieferes Verständnis für Entwicklungsprozesse

Nachdruck bezüglich des Zeiterfordernisses

Dieser Darstellung eines neuen Erlebens von Teamqualität möchte ich die Vorgangsweise dieser Lehrerinnengruppe – laut Aussage von Lehrerin 2 – noch dazu fügen: „Ich denke mir, man muss sich auch auf die Situation **einlassen**. Wir tun das hier weiterhin. Wir haben schön klein angefangen – in den ersten und zweiten Klassen. Schritt für Schritt, gut auf sich selbst achtend. Zuerst hatten wir eine Klasse draußen am Marktplatz. Dann zwei Parallelklassen, die das gleiche Stoffgebiet hatten. Dann haben wir es mit einer ersten und zweiten Klasse übergreifend versucht. Dabei mussten wir auch **bereit sein, zurückzugehen und uns einzugestehen**: Dies klappt nicht. Das tut uns nicht wohl. Jenes passt für uns nicht. [...] Zurzeit sind wir am Überlegen, wo wir in der großen Pause rausgehen, und wo wir reingehen. Unsere Frage: **Was passt für uns, was passt nicht?** Wir haben das bereits einmal umgekrempt, wobei wir mit der jetzigen Situation auch noch nicht ganz zufrieden sind. Das muss einfach erst **wachsen**. Und es wird auch nicht für jede passen. [...] Wir haben uns vorgenommen, nicht alles von heute auf morgen umzustellen. Wir wollen uns einfach Zeit lassen. Dennoch habe ich aber oft das Gefühl einer Faust im Nacken, so, als ob man sich zu wenig schnell bewege. Das will ich jetzt vielleicht ein wenig kritisieren. Denn eigentlich sollten wir noch ein bisschen mehr Zeit haben, damit sich gewisse Sachen **einfach entwickeln, damit sie wachsen können**.

In Abhängigkeit vom tieferen Erleben der einzelnen Persönlichkeiten und davon, was die Lehrerinnen dann in den Raum zwischen sich tragen können, um ein „**Gefäß zu bilden**“ (vgl. □ Scharmer 2007/2013, 385ff.), pendelt dieser Alltag zwischen den „**Feldstrukturen der Aufmerksamkeit**“ 3 und 4. Die Lehrerinnen hören „**auf die anderen**“ – wer braucht was –, „**auf sich**“ – was tut mir gut – und schließlich „**auf das Gemeinsame**“ – was brauchen wir alle oder was braucht unsere Schule, unsere gemeinsame Entwicklung (vgl. a.a.O., 385). Ihre Erfahrungen als Wanderschullehrerinnen, die Führung und das Gebäude als strukturelle Stütze haben aus den Lehrerinnen in

Feldkirchen „andere gemacht als vorher“ – nach Scharmer eine Merkmal für Stufe 4, weil hier **vertikales Lernen** beziehungsweise **Transformation** stattgefunden hat.

Beispiel Lehrende: Stufe 4 – Presencing?

Ich selbst habe sieben Jahre lang am BRG Traun mit 17-Jährigen gearbeitet. Im Rahmen des schulautonomen Fachs „Bildnerisches Gestalten Architektur“, kurz BGA, haben wir ein Jahr lang an einem von mir ausgegeben Projekt gearbeitet. Dabei kristallisierte sich die Zeitstruktur als sehr nachteilig heraus. Die wöchentliche Doppelstunde litt unter der Luft, die bei den Jugendlichen nach der Mittagszeit und sechs Stunden Unterricht meist draußen war. Nachdem ich mit ihnen mehr mit den Händen arbeitete – werkte –, kam das Auf- und Abbauen der Arbeitsunterlagen wie Materialien, Werkzeuge und Ähnliches hinzu. Letztlich blieb meist zu wenig „Kernzeit“, in der die Leute wirklich in die **Arbeit hinein** fanden. Dazu gab es noch einen dritten Faktor, mit dem vor allem ich zu kämpfen hatte: In meinem sehr abwechslungsreichen und dichten Arbeitsalltag brauchte auch ich wöchentlich mehr Zeit, um **in die Stunde** zu finden, als ich mir zugestand. Eine Folge dieser zerstückelten und dann jeweils zu kurzen Zeit: Ich lernte die Leute nicht kennen. So saßen bei mir zum Beispiel erst bis Weihnachten alle Vornamen – das klingt alles nicht nach Stufe 4. Einmal im Jahr aber, und das leider erst im März/April unternehmen wir eine einwöchige Exkursion. Spätestens in dieser Woche gelang es uns, Beziehungen ansatzweise zu entwickeln – das andere Setting erlaubte schlicht viel mehr. So waren wir ja nicht nur in unseren Rollen „Lehrender“ und „Lernende“ zusammen, hatten gewissermaßen auch „privat“ unseren Spaß. Wir streiften oder genossen damit ein Stück „Ganzheit“.

Ganzheit ist einer von drei Durchbrüchen evolutionär-integraler Organisationen bei Laloux.

In meinem ersten Jahr war die Situation nochmals anders: Ich legte mich extra ins Zeug und so war in diesem Jahr die Beziehung mit vielen Lernenden in der Klasse schon gut geknüpft. Wir hatten ein anderes Dilemma vor uns: unser Thema für die Abschlusswoche, in der wir etwas präsentieren sollten, war nach wie vor nicht gefunden. Wir nahmen uns vor, das in der Exkursions-Woche in Barcelona zu tun. Und auch hier verlief die **Zeit**, ohne dass wir uns die **Zeit** nahmen. Es waren nur mehr zwei Tage bis zum Abflug, als plötzlich der **Zeitpunkt** gekommen war: Nach dem Besuch des Museums von Jean Louis Sert am Montjuïc schlenderten wir entlang eines wunderbaren Parks, als ich eine schöne räumliche Situation für ein Arbeiten in der Gruppe entdeckte. Wir begannen unsere „Projektbesprechung“ in einem Sitzkreis im Garten, mit mir im Zentrum. Es entwickelte sich ein wunderbarer Moment des kollektiven Hervorbringens einer tragenden Idee. In meiner Erinnerung blieb dieser Moment in Barcelona etwas Besonderes: Danach waren wir alle nicht nur zufrieden mit dem Projekt, sondern auch anders gestimmt. Meine beiden Begleit-Lehrenden (BLw01, BLm02) habe ich um ihre Erinnerungen gefragt. In voller Länge ist das im Buch „Im Austausch“ nachzulesen – ich greife meine Reflexion an dieser Stelle nochmals heraus:

→ Im Austausch, 20ff.

In Summe lassen sich jene „fünf Bewegungen des U-Prozesses“ (□ Scharmer 2009/2013, 47) aus dem Erinnerten rekonstruieren, die nach Scharmer den Kern sozialer Veränderungen bewirken: Es beginnt mit der „Gemeinsamen Intentionbildung – Intention entdecken / Gefäß bilden“: „**eigene Art, wie sich etwas entwickelt hat**“ / „**Gruppe war so und so schon stark**“ / „**Input an die Gruppe**“ / „**die Schüler wollen sich einbringen**“ / „**sich nicht verabschiedet**“. Im nächsten Schritt folgt die „Gemeinsame Wahrnehmung – in die Orte der größten Möglichkeiten eintauchen / Aufgenommenes im Denken und Herzen bewegen“: „**fühlen sich angesprochen**“ / „**sehr konzentrierte Arbeit**“ / „**gegenseitig befruchtend**“ / „**eine gewisse Stimmung**“ / „**wirklich eine ganz angenehme und entspannte Atmosphäre**“. Schließlich gipfelt alles im kreativen Moment, dem Presencing „Gemeinsame Willensbildung – einen Raum der gemeinsamen Stille suchen / inneres Wissen

□ Chorales Gestalten, 51

entstehen lassen“: „Ruhe vorhanden“ / „keine Ablenkung“ / „ein Funke, der überggesprungen ist und sich zu einem Feuer entwickelt hat“ / „in diesem Moment eine ganz eigene Energie da“ / „oft sehr persönlichen Eindrücke“ / „machbar, ohne dass zusätzliche Energien irgendetwas anderes gefordert hätten“ / „nicht die Idee eines Einzelnen, sondern ein Gruppenprozess“. Danach folgte ein „Gemeinsames Erproben – Prototypen des Neuen entwickeln / die Zukunft im Tun erkunden“: „die Zeit genommen, diese Dinge, die da entstanden sind, zu sammeln“. Den Abschluss bildete die „Gemeinsame Gestaltung – das Neue in die Welt bringen / vom entstehenden Ganzen her wahrnehmen und handeln“: „und in eine komplette Form zu bringen“.

3.2.6 Die Perspektive der Lernenden

„Ich bin selbst nicht besonders konsequent in die Schule gegangen, hab nicht einmal die mittlere Reife. Eigentlich bin ich ein Wildwuchs, was Allgemeinbildung betrifft“

□ Benennt 2013, 6

Die ehemalige Burgschauspielerin Anne Bennent sagt: „eigentlich wollte ich als Kind Bäuerin werden“ (a.a.O., 7) und beschreibt sich als „Wildwuchs“. Dieser Begriff im Kontext ihrer Wünsche veranlasste mich, mir diesen Zeitungsartikel aufzuheben. Wenn mich Leute nach meiner Herkunft fragen, dann ist das angesichts meines Lebenslaufs nicht so einfach: Ich habe elf Jahre im Mürztal in der Steiermark, sechs Jahre Graz, zwei Jahre Traun bei Linz, zwanzig Jahre Wien und die letzten elf Jahre abermals in Traun bei Linz gelebt – ein geografischer Fleckenteppich. Meine sozialen Hintergründe sind ebenfalls nicht einfach: Väterlicherseits stamme ich von kernigen steirischen Bauern ab, mütterlicherseits fließt Zigeunerblut in mir, meine eigene Familie und jene meiner Verwandten sind mehrheitlich Arbeiterfamilien – erst in meiner Generation entwickelten sich erste zarte akademische Bande. Mein Erwachen in erwachsener Selbstständigkeit und als politischer Mensch fand in Traun statt, jener Ort, an dem ich auch meine großen Freundschaften knüpfte. Mein architektonischer Werdegang ist fest mit Wien verwoben. Und gewohnt habe ich in Gewerbebauten, Einfamilienhäusern, Eigentumswohnungen, Mietwohnungen, in Wohngemeinschaften und bei Verwandten in Notunterkunft. Dennoch bleibt eines: Der Ort meiner beiden Mütter, ihr Garten und der damals uns alle umgebende Wald, in dem ich stundenlang die Zeit vergessen konnte, sind das, was ich unter Heimat verstehe, wenn sie geografisch gemeint sein will. Daher antworte ich meist auf die Frage „**Wo kommst du her?**“ mit einer für viele vage anmutenden, für mich jedoch sehr genauen Beschreibung eines Bildes meiner Heimat: „**Aus dem Wald.**“ Der Wald hat die metaphysische Dimension des Großen, Stillen, Alten und er hat die metaphorische Dimension des Wilden. Wie Bennent kann auch ich von mir in Bezug auf Allgemeinbildung sagen: „**Ich bin ein Wildwuchs.**“ Das ist für mich aber mehr, hier geht es nicht nur um das Messen von Wissensbeständen, die gemäß irgendwelcher Kanons in einem eingelagert sein sollten, sondern um eine Form der **Eigenständigkeit**, mit Wissen umzugehen. Bennent wohnt zwar in Wien, aber auch auf dem Land. Wenn sie über ihre Söhne, zwei Stadtkinder, spricht und erklärt, wie sie sich an den Wochenenden verhalten, meine ich zu errahnen, wovon sie spricht. Ihre Söhne gehen zwar an den Wochenenden nicht mehr in den Wald, wie sie sagt, „aber wenigstens wachen sie auf und gehen barfuß in den Garten pissen“ (□ Benennt 2013, 7). Es ist ein guter Anfang für einen Tag, draußen in der Natur „pissen zu gehen“. Es ist unaufgeregt wild.

Gronemeyer (↓ 2012, 8) steuert dazu eine kleine Beobachtung bei: „Unlängst sah ich eine junge Mutter eine Kinderkarre schieben. ‚Born to be wild‘ stand in aufdringlichen Lettern seitlich

→ Eigenleben, 56ff.

→ Eigenleben,
92ff.; 104ff.; 220ff.

→ Eigenleben, 118ff.; 126ff.

auf dem Fahrgestell. Und da saß dann das arme Wesen, das zur Wildheit geboren war, mehrfach angeschallt und – bei strahlender Abendsonne – vor jedem Ein- und Andringen der Außenwelt durch einen Wind- und Wetterschutz und ein Insektengitter sorgsam bewahrt, in seinem Vehikel, in dem es umherkutschiert wurde, nach dem Richtungswillen der Erwachsenen: ‚born to be wild‘.“

Was ist, wenn „gut meinen“ sich als Gegenteil von „gut“ herausstellt? Wie gelingt es, die Natur in uns als Kind auf eine angemessene Weise zu kultivieren, wenn unsere „**einbindenden Umgebungen**“ – nach Kegan die Mutter, die Eltern, die Schule, etc. – sich von ihrer Natürlichkeit mehr und mehr entfremden beziehungsweise Natürlichkeit mehr und mehr als etwas ansehen, das „stört“, das nicht „in Ordnung“ ist, das „schmutzig“ ist? Müssen solche Erfahrungen von Entwurzelung, Entfremdung und Langeweile, die viele von uns im Lebensgedächtnis abgespeichert haben, im Laufe der Schulzeit gemacht werden? Wie gelingt es uns, in einer komplexer werdenden Welt jenseits der Moderne mit ihren perfekten Maschinen und ihrer optimierten Verfahren und jenseits der Postmoderne mit ihren verhandelten Kompromissen und ihren konkurrierenden Interessen zu unserer Natur zurückzufinden? Wie gelingt es, dorthin zu finden, ohne in einen romantischen Rückfall in eine vormoderne „gute alte Zeit“ zu kippen? Das Kind ist im Zentrum unserer Forschung, unserer Diskurse – das Kind allein aber kann sich nicht entwickeln, es braucht sein Umfeld. Wenn wir also über Kinder und Schule nachdenken, sind wir immer mitbetroffen.

↳ Chorales Gestalten, 72ff.

Meine Kindheit ist in Welten gesunken, die ich nicht mehr mit meinem Denken erreichen kann. Im Buch „Eigenleben“ bin ich dem auf andere, auf dichterische fühlend-denkende Weise nachgegangen. Diese Quelle ist die „sicherste“, die bestimmteste, die mir zur Verfügung steht, wenn ich über die Perspektive der Lernenden reflektiere.

→ Eigenleben, 41ff.

Lernende: Stufe 1

„Praktisch ist es gleichgültig,
ob das Kind als ein Monstrum von Bosheit [...],
von Unschuld [...] oder von Dummheit [...] aufgefaßt wird.
Ist Kindheit identisch mit psychischer Krankheit,
kann sich der Erzieher die unbeschränkte Autorität vom Irrenarzt borgen.“

□ Rutschky 1977/1993, 102

Das „abnorme“ Kind, dem – angesichts der in der Aufklärung aufkeimender Menschenrechte – der „normal-menschliche Status abgesprochen“ (ebd.) werden musste, wurde in vielerlei Hinsicht von Erwachsenen als ein von ihnen **verschiedenes** Wesen erdacht. Katharina Rutschky legte 1977 mit ihrem Buch „**Schwarze Pädagogik**“ eine umfassende Quellensammlung von Texten des 18. und 19. Jahrhunderts vor, die nachvollziehbar machen, welchen Projektionen Kinder ausgesetzt waren.

Kindheit gilt in der Kindheitsforschung als „**soziale Konstruktion**“ abhängig vom historischen und kulturellen Kontext (vgl. □ Silbereisen & Zinnecker 1999; □ Glogger-Tippelt & Tippelt 1986). Bickler (□ 2001, 1f.) fasst zusammen: „Die neuere Kindheitsforschung fasst die Kindheit nicht lediglich als Inbegriff von Reifungs- und Entwicklungsprozessen, sondern als ein soziales Phänomen auf, das sich historisch verändert. In diesem Sinne ist die Kindheit ein Konstrukt, ein kulturell verbindliches Wissen, das auf die Rolle des Kindes in der Gesellschaft verweist.“ Dieser Umstand ist insofern mitzudenken, als er den Blick in die verschiedenen Epochen relativieren hilft.

Auf der Stufe 1 ist das Kind ein passives empfangendes Wesen, dem keine eigene gestaltende Rolle zudedacht wird. Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 252) sprechen von der Rolle des „Rezipienten“. In einer „autoritäts- und inputzentrierten, lehrergesteuerten Organisationsform“ ist das Kind an die letzte Stelle gereiht. Kinder wurde lange als prinzipiell schuldige Wesen erachtet, die ihre „Schuld in der Form von Gehorsam und Dankbarkeit kaum je abtragen“ können (□ Rutschky 1977/1993, 3). Auch gab es Gründe der Männer, dem Kind Härte zukommen zu lassen: „Aus eifersüchtiger Angst zerstört der männliche Erzieher das von Mutter und Kind [...] gebildete Paar“ (a.a.O., 24). Rutschky beruft sich auf Freud und sieht in einigen entsprechenden Texten des 19. Jahrhunderts den Erzieher im Über-Ich, also in der moralischen Instanz verortet.

Was kann das Kind nun generell beisteuern, wenn es nichts Aktives, Gestaltendes zu bedeuten hat? Rutschky (a.a.O., 148, Hervorhebungen von mir) sieht „zwei kapitale Sünden“, die die Autorität des Lehrenden untergraben: „Der **Ungehorsam** stellt das Prinzip der Unterordnung für den Erzieher in Frage [...] und in] der **Lüge** gewinnt das Kind [...] zum ersten Mal das Bewußtsein seines eigenen Willens und seiner geistigen Selbstständigkeit.“ Anders gesagt: Dem Kind bleibt in der Welt der Stufe 1 nichts anderes, als seine Eigenständigkeit im nicht geduldeten Raum, im Raum eines Tabus auszuleben – und damit lädt es sich weitere Schuld auf, wird abermals Grund und Ziel für autoritäre Behandlung. Ein Teufelskreis. Bestrafung spielt in diesem System eine zentrale Rolle. Dort, wo sie sadistische Züge annahm, musste sie zu „gesetzmäßigen Regelungen der Strafgründe und Strafprozeduren“ führen, war doch die Lust der Erziehenden tabuiert – denn: „Wer gesetzmäßig und affektlos straft, erspart sich Schuldgefühle“ (a.a.O., 376).

Beispiel Lernende: Stufe 1 – am Hof des Fürsten

→ Eigenleben, 72ff.

Mein einprägsamstes persönliches Erleben einer Position von Ohnmacht stellte sich im Zeichenunterricht im Gymnasium ein. Der Zeichensaal geriet „zu einem **höfischen Privatgehege**, das einem gekränkten Künstler diente, der die Unterrichtung für seine Unterhaltung missbrauchte, während wir Schüler um unsere Würde rangen.“ Neben Scham und Pein kämpfte ich darüber hinaus mit einem spezifischen Dilemma: „Ich galt als Günstling des Fürsten. Ich musste also **insgeheim** lernen, beide Sphären, meine Freundschaften in der Klasse und meine Zeichenrechte am Hof, in Balance zu halten.“

Beispiel Lernende: Stufe 1 – positiver Ausnahmezustand

↳ Bildwelten, 388f.

↳ Chorales Gestalten, 233ff.

Als Zweites führe ich hier eine kleine Beobachtung an, die ich in einer unserer – hier anonym gehaltenen – ideenwerkstätten machen musste. Wieder einmal kam eine Klasse Volksschulkinder mit ihrer Lehrerin zu uns, um Ideen für eine zukünftige Schule vorzubringen. Das geschah meist in von uns geführten Arbeiten am Modell oder mittels Zeichnungen, die in die Ideenbox geworfen wurden. Letzteres geschah auch in jener Situation. Zuvor saßen wir in einem Kreis am Boden. Wir alle nahmen dabei unterschiedliche Körperhaltungen ein: Manchen saßen im Schneidersitz, andere hockten, wieder andere knieten und zwei lagen bäuchlings mit ihren aufgestützten Köpfen in Richtung Kreiszentrum blickend. Diese beiden wurden von ihrer Lehrerin aufgefordert, sich „**ordentlich hinzusetzen**“, was sie dann auch taten. Eine unscheinbare Situation.

Eine 1.0-Handlung nach Scharmer

Mich hat sie beinah aus der Fassung gebracht. Ich erlebte die gesamte Situation bis zu diesem Zeitpunkt als eine heitere, gelöste – alle waren aufgeregt, interessiert und mehr wach als unachtsam. Eine runde, in gewissen Sinn „heilige“ Situation. Die Intervention der Lehrerin entsprang einer gewissen Routine, ging also „gedankenlos“ schnell vor sich. Sie führte zu

einem spürbaren Riss in unserer inneren Anordnung. Die Stimmung war wieder graduell „schulischer“ geworden. In Schulen nämlich führen wir die Woche der Ideenwerkstatt unter dem Titel „positiver Ausnahmezustand“ ein, auch weil wir den Menschen in der Organisation eine Anstoß geben wollen, sich auf etwas Anderes, auf etwas Neues einzulassen. Wissend, dass die juristische Geißel „Aufsichtspflicht“ über den Lehrenden-Köpfen schwebt, versuchen wir, den Leuten auch ein Stück „Urlaub im Berufsalltag“ zurückzugeben. Und wir meinen, damit auch den Kindern und Jugendlichen einen Raum der Entfaltung zur Verfügung zu stellen. Genau dieser Raum hatte nun eine Delle erfahren. Die Körper der Kinder folgten den Vorstellungen schulischer Verhaltensnormen in einer Situation – und deswegen führe ich das hier an –, die genau jenes regulierende, maßregelnde oder disziplinierende Wesen von Schule draußen vor der Tür lassen wollte.

Idee der Unterstützung einer „Gefäßbildung“

Lernende: Stufe 2

Nichts, wonach das Kind fragt, gibt man ihm, sondern irgendein bestimmtes Quantum von fertigen Resultaten die ihm vollkommen gleichgültig sind.“

Rilke 1975, zit.n. □ Rasfeld & Breidenbach 2014, 37

War das Kind in einer lehrerzentrierten Schule noch ein Wesen, das mit Schuld und Moral zu kämpfen hatte, gerät es in der nächsten Stufe unter den Druck eines Formungswillens, der aus dem Kind das Optimale, das Perfekte herauspressen will. Auf der Stufe 2 ist das Kind ein formbares, verführbares, objekthaftes Wesen, dem eine ausführende Rolle zugedacht wird. Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 252) sprechen von der Rolle des „Kunden“. In einer „ergebniszentrierten, testgesteuerten Organisationsform“ ist das Kind in das Zentrum aller Zielvorgaben und alles Zweckhaften gerückt. In so einer Welt heiligt der Zweck viele Mittel. Rutschky (□ 1977/1993, 248) berichtet vom Erziehungsideal des „Salamanders“, der sogar „im Feuer leben“ könne, und der als Metapher für die „Impfung“ oder die „Immunisierung“ fungiert. Abhärtung – etwa mit „kaltem Wasser“ oder „frischer Luft“ – kann so gerechtfertigt werden (ebd.). Unter dem Titel „Die pädagogische Synthetisierung des Menschen“ listet Rutschky (a.a.O., 438) Texte auf, in denen „das Netz der Logik“ ausgeworfen wird, in denen Körper „nur mechanisch aufgefasst werden“ und in denen die „Unzufriedenheit des pädagogischen Konstrukteurs mit dem Rohstoff, aus dem er den perfekten Menschen bauen will“, manchmal durchschlägt. Der Körper muss „funktionstüchtig und beherrschbar“ gemacht werden, was zu einer „lebensfeindlichen Entfremdung von ihm“ führen kann (ebd.). Körperentfremdung steht mit dem „Tabu der Berührung“ (a.a.O., 499) Pate bei der Erfindung zahlloser Erziehungsapparate, die eine regelrechte pädagogische Foltergeschichte dokumentieren. Die scheinbar harmloseren Apparaturen sind Messgeräte, die „scheinbar unabhängig [vom Erzieher] und objektiv arbeiten“ (ebd.). Zensuren beziehungsweise Noten beginnen in dieser Stufe 2 Strafen zu ersetzen, dem Kind wird damit auch die prinzipielle Möglichkeit des Fortschritts eingeräumt. Liebe übrigens hat in so einem Konzept keinen Platz, „denn sie kann sich nicht rechtfertigen, lässt sich nicht rationalisieren“ (a.a.O., 24).

Auch die Schulbank zählt zu diesen Apparaturen.

Die Stufe 2 ist nach wie vor omnipräsent, und das nicht nur auf staatlicher (Zentralisierung, Standardisierung) und regionaler (Standortkonkurrenz) Ebene, sondern auch im Unterricht (Notendruck, Leistungsdruck, Konkurrenzdenken). Zu Beginn der Beispiele stelle ich eine genauere Darstellung meiner Gymnasiumszeit. Ich habe lange gebraucht um zu durchschauen, was ich hier wirklich „für das Leben“ gelernt habe ...

Beispiel Lernende: Stufe 1 und 2 – Mein gymnasialer Lehrplan

„Die siebzehnjährige Frau fragte den fünfundzwanzigjährigen Mann, ob sie aufs Klo gehen darf. Sie Schülerin, er Lehrer.“ (□ Gabriel 1988, 238) Ich las diesen Satz kurz nach meiner Matura. Ich sehe die auf typisch grauem Recyclingpapier der 1980er Jahre gedruckten Buchstaben genau vor mir. Ich war wie vor den Kopf gestoßen: „Es war tatsächlich so!“ Ich hatte fragen müssen, ob ich auf das WC gehen darf – und das mit siebzehn Jahren! Ich war **fassungslos**. Mit einem Schlag erschien mir etwas Alltägliches ganz neu, es war so, als würde ich jahrelang geschlafen haben! Dieser Satz hatte Auswirkungen auf ... **alles!** Den Satz aus dem Buch „**Die Republik im Fieber**“ hatte ich vor fast 30 Jahren gelesen – und noch heute trage ich den konkreten Wortlaut in mir – **inwendig**. Alles andere ist vergessen, nur dieser Satz nicht. 1988 war er unter dem Beitrag „**Die Infantilierungsanstalt**“ zu finden, in dem Ulrich Gabriel (a.a., 240) meinte: „Der Vertrauensgrundsatz gilt für die Dauer der Schulzeit nicht“.

Das Maß, mit dem wir messen, ob wir uns tief verändert haben, ist nach Otto Scharmer das Gefühl, nach einer Erfahrung (einem Gespräch, einem Prozess) ein anderer Mensch als vorher zu sein .

Mein Widerstand

Für die Schule war ich **zu zappelig, zu unruhig und zu vorlaut**. Mich vorlaut zu Wort zu melden, mündete in eine jährliche Quittung im Betragen. Wenn sich mein Vater dann zum Schulschluss über meine Betragensnote beschwerte, war ich zwar wütend, weil er nur diese Note sah, aber insgeheim auch zufrieden mit dem „Wenig zufriedenstellend“. Ich sah darin die **Auszeichnung des Systems**, dass ich unangenehm, widerständig oder nicht zu kontrollieren, und auf alle Fälle **gegen das System** war. In diesem Sinne war auch der Ärger meines Vaters eine Genugtuung. Ein **zertifiziert braver Schüler** zu sein, hätte ich nicht ertragen. Im Gegenzug stellte auch ich der Schule ein „Wenig zufriedenstellend“ aus. Schule war eine Ödnis, gegen die ich mich auflehnen **musste**. Und da ich **nicht allein** war, machte das auch richtig Spaß. Das war die eine Seite.

Die Verletzung, die darin bestand, von meinem Vater nicht anerkannt zu werden, hielt ich zu dieser Zeit noch gut verschlossen in mir.

Gegen das System zu sein bedeutet, an Systeme zu glauben. Das System ist mit Kegan „Subjekt“.

🔗 Chorales Gestalten, 87

Mein Einordnen

Ich versuchte immer, einer der **Klassenbesten** zu sein und meinen Notendurchschnitt gegen 1,0 zu treiben. Schule war für mich zwar ein **Scheiß-System**, aber ich wollte im System der Beste sein. Ich glaube nicht, dass ich das als Widerspruch erlebt habe. Ohne es zu wollen, war ich auch ein **braver Schüler**. Noten bedeuteten mir fast alles. Daher wurde jedes Schuljahr von mir **generalstabsmäßig** geplant, um meine Ziele zu erreichen. Das war die andere Seite.

Im System zu optimieren, Ziele aufzustellen und zu verfolgen weist auf Stufe 2.0/m.l./box hin. Mit Rough: „System in Charge“.

🔗 Chorales Gestalten, 71

Meine Rolle

In den Klassen meiner Gymnasiumszeit gab es unterschiedliche Typen von Schülern (bis in die siebte Klasse waren wir nur Jungs). Da waren die **Starken**, die den Ton angaben. Dann gab es die **Schlechten**, die „Kandidaten“, die immer mit dem schulischen Überleben kämpften und in den hinteren Reihen saßen. Schließlich waren da noch die **Farblosen**, nichtssagende Jungs, entweder Zaungäste oder Unsichtbare. Im Sinne der Erfüllung der schulischen Leistungs-Vorgaben zählte ich zu den **Guten**. Die meisten Guten galten als Streber. Mir war es damals sehr wichtig, nicht für einen Streber gehalten zu werden. Mit meinem Betragen unterschied ich mich. Auch saß ich – anders als die Streber – immer hinten in der Klasse. Dort freundete ich mich – als einer der Besten – mit den Schlechten an und lernte auch andere Welten kennen. Ich erinnere mich an einen Jungen neben mir, der in der vierten Klasse während des Unterrichts gedankenverloren mit seinem Spielzeugauto spielte. An schlechten Tagen schockierte mich dieses **Kind**, an guten Tagen beneidete ich es um seine Freiheit. Aus Mitleid begann ich, seine Mathematik-Schularbeiten zu schreiben. Unmerklich wurde mit der Zeit aus dem Mitleid

Schule wurde als – nach Kegan – „rollenankennende Kultur“ in verschiedenen Formen wirksam: Ich wollte zu den Coolen und Starken zählen.

Mein Mitleid war gewissermaßen „autistisch“ (1.0/t.k/triangle), weil aus meiner blinden emotionalen Betroffenheit in der Differenz von besser/schlechter motiviert.

Engagement. Ab der fünften Klasse saß ich in der Redaktion der Schülerzeitung. In den beiden letzten Jahren vor der Matura gehörte ich jener Gruppe von Leuten in der Klasse an, die einen „größeren“ Zusammenhalt jenseits unserer leistungsbezogenen Notenwerte kultivierten. Ich befand mich natürlich weiterhin in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe – nun waren es die **Kritischen**, jene, die für ihre Sache auf die Barrikaden stiegen, auch jene, die meinten zu wissen, was für die Welt gut ist. Darin glich ich meinem damaligen **Feind** in der Klasse, der Offizier beim Bundesheer werden wollte und sich gegen Verhütung und Abtreibung engagierte – auch er sah sich als einen **Kritischen**.

Meine Leistung

Zwei unterschiedliche Strategien wendete ich an, um zu den **Besten** in der Klasse zu gehören: Zum Einem habe ich in Fächern **gefährlicher Lehrkräfte** genau darauf geachtet, in „deren entscheidenden Momenten“, also meist bei Schularbeiten oder Tests, vollgesaugt entsprechenden Stoff abzuliefern – ich übte nach Kahl (□ 2013, o.S.) „bulimisches Lernen“. Und zum Zweiten habe ich in Fächern **harmloser Lehrkräfte** darauf geachtet, mit Sympathie zu punkten und in „meinen entscheidenden Momenten“ mit guter Leistung, meist Mitarbeit, zu glänzen und positiv benotet zu werden – ich übte **opportunistisches Agieren**. Nur in meinen „Herzens-Fächern“ Mathematik, Geometrie oder Zeichnen war ich „immun“ gegen dieses **reaktive Handeln** innerhalb des Systems. Hier war ich gut **bei mir**. Insgesamt habe ich Schule also genau so weit durchschaut, um meine Erfolge zu landen. Ich wusste immer genau, was ich kann.

Ich entwickelte ein entsprechendes semesterbezogenes **Zeitmanagement**. Es gab Fälle, wo ich bereits Mitte November ein, zwei Gegenstände **erledigt** hatte. Das gab mir Raum für andere Fächer, in denen ich **schlecht** war. In den Sprachen zum Beispiel musste ich viel Zeit investieren. Ich erlebte Sprache als **faktenlos**. Es ging um Gehör, Aussprache, Schreibstil – alles Dinge, die ich nicht so lernen konnte, wie ich dachte, dass Lernen funktioniert: Durch rationales Verstehen. Folglich schrieb ich in acht Jahren Gymnasium auf jede Deutschschularbeit ein „Befriedigend“. Die beiden Grammatikschularbeiten gingen natürlich „sehr gut“ aus. Meine schulischen Erfolge waren auch amtlich bestätigt: Zu jedem Zeugnis wurde uns ein Matrizenabzug – ich rieche dieses Blatt Papier noch heute – mit einer getippten Liste mitgegeben. In dieser Liste war die Reihung der Schüler nach ihrem Notendurchschnitt von Platz 1 bis Platz 35 nachzulesen. Ich war immer unter den Top 5. Leistungsbewusstsein, Verlässlichkeit im Ausführen von Vorgaben und zielbewusst Ergebnisse liefern – das schien für mich lange Zeit „Selbstständigkeit“ zu sein.

Nicht die Fächer, sondern der Umgang der Lehrenden mit sich – „selbstbezogen“ (1.0) –, dem Fach – „leistungsbezogen“ (2.0) – und mit uns – „beziehungsbezogen“ (3.0) – entschied über „leicht“ oder „schwer“.

Die Hattie-Studie weist die größte „Effektstärke“ für die „Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus“ aus (□ Zierer 2015, 47ff.).

Was wäre eine sinnvolle „diagnostische“ Rückmeldung gewesen? Etwa, dass ich meinen blitzschnellen, reaktionsfreudigen und verbindungs-fähigen Geist „beruhigen“ darf, um meine Gedanken zu sortieren und im Schreiben zu erden? Oder dass es auch anderes gab, als rational zu verstehen? Derartiges hat mir in acht Jahren keine Lehrperson gesagt. Wie wichtig wäre das Lernen genau an jenem Punkt gewesen? Und wie sinnlos und energievernichtend für mich und die Lehrenden war das, was wir getan haben?

Natur muss nach wie vor
„funktionieren“: Bis zur
letzten Neige, so scheint
es, wollen wir mit den
Möglichkeiten der Moderne
(Stufe 2.0/m.l./box) das alte
Denken von der Natur als
Ressource (Mach dir die
Erde untertan – 1.0/t.k/
triangle) umsetzen.

→ Eigenleben, 23ff.

Meine Erbschaft

Mehr als ein Jahrzehnt nach meiner Schulzeit habe ich anlässlich meiner Diplomarbeit meinen Schlaf innerhalb von zwei Monaten **generalstabsmäßig** wochenweise um eine Stunde gekürzt. In der letzten Woche war ich bei täglich zwei Stunden Schlaf, einer Stunde Essen und einer Stunde „Restliches“ angelangt, um 20 Stunden arbeiten zu können! Meinen Körper habe ich zur Leistungserbringung bis zur letzten Reserve ausgepresst. Er musste funktionieren. Er tat das auch dank seiner kräftigen Jugend, auch wenn sein Kreislauf in den letzten Tagen beinahe zusammenklappte. Mein Körper-Haben war im Zentrum meines damaligen Handelns, mein Körper-Sein bis an die Grenze ignoriert. Um zur vermeintlichen **Selbstverwirklichung** zu gelangen (Diplom), schrammte ich knapp an der **Selbstvernichtung** vorbei. Der Titel zum Kapitel „Schule“ im Buch „Eigenleben“ lautet daher: Jenseits des Lehrplans – Entfaltung und Selbstvernichtung.

Noch heute nehme ich im **Erledigen von Zielvorgaben** den Geschmack von Erfüllungsgehorsam in mir wahr. Meine Email-Kultur ist ein gutes Beispiel dafür. Täglich versuche ich, allen rasch und verlässlich per Email zu antworten. Mir das laufend abgewöhnen zu wollen, gehört mittlerweile auch dazu – die Techniken der Täuschung werden immer ausgefeilter. Zumindest ist mir mittlerweile bewusst, wie ich auch **gegen mich** oder zumindest **ohne ein Hören auf mich** arbeite. Wenn ich heute spüre, dass ich auf das WC gehen muss, dann mache ich das. Oft habe ich meinen Körper zurückgestellt. Oft habe ich mir das nicht erlaubt – auch wenn ich nach der Schulzeit tatsächlich keine Lehrperson mehr um Erlaubnis fragen musste.

Lernende: Stufe 3

„PISA zum Beispiel vermisst die Fünfzehnjährigen.
Aber wer kommt mit ihnen ins Gespräch?“

↳ Kahl 2014, 12

Wie vertrackt die Lage der meisten Schulen in einer postmodern-pluralistischen Welt ist, hat die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Gronemeyer (↳ 2012, im Folgenden 6ff.) in ihren oftmalig gehaltenem Vortrag „**Bildung braucht Gastlichkeit**“ durch das Aufzeigen von neun tiefer liegenden Widersprüchen dargelegt. Gronemeyer stellt der Schule, wie man es von ihr gewohnt ist, kein gutes Zeugnis aus und sieht in ihr einen „unwirtlichen, ungastlichen Ort“, weil mit der Schule „die Möglichkeit, sich zu bilden, der Möglichkeit, entweder Erfolge einzuheimen oder zu versagen, geopfert wird“. Sie entlarvt diesen Umstand, indem sie zeigt wie „Schulinsassen fortwährend mit paradoxen Forderungen konfrontiert werden.“ Weil Kinder und Jugendliche „nicht dürfen, was sie sollen“, sind sie in einer ausweglosen Situation – nach Gronemeyer bleibt ihnen nur der Weg in die **Krankheit**, in die **Gewalt** oder in die **Gleichgültigkeit**. Gronemeyer meint, die „heillose und beängstigende Lage“ werde von beiden Seiten, also den „Lehrenden und Lernenden durchaus miteinander“ geteilt, nimmt sie dennoch „aus der Perspektive der Lernenden in Augenschein“. Im jeweiligen Begriffspaar stehen an erster Stelle die expliziten oder impliziten Ideale unserer heutigen Schulen und nach dem Schrägstrich die erfahrene und/oder erfahrbare schulische und/oder gesellschaftliche Realität von Kindern und Jugendlichen. Die Anmerkungen geben einen Hinweis, in welcher Stufe die jeweiligen Ideale konstitutiv wirken.

Erfolg / Versagen – eine
Dialektik der Stufe 2.

Paradoxon 1: Kooperatives, solidarisches Verhalten / Konkurrenzkampf, Noten	Stufe 3
Paradoxon 2: Aufmerksamkeit entwickeln / konsumistische Zerstreung	Stufe 3
Paradoxon 3: Verantwortung übernehmen / Erfahrung der Ohnmacht	Stufe 3
Paradoxon 4: Vertrauen und Zuversicht aufbringen / Kontrolle, Überwachung, Noten	Stufe 3
Paradoxon 5: Kreativität und Erfindergeist entwickeln / Normen, Verfahren, Regeln	Stufe 4
Paradoxon 6: Leistung erbringen, Beitrag leisten / Erfahrung der Unwirksamkeit	Stufe 2
Paradoxon 7: Redlichkeit, Aufrichtigkeit / Schwächen, Scheitern kaschieren	Stufe 1
Paradoxon 8: Persönlichkeit entwickeln / Kostenfaktor sein	Stufe 3 & 4
Paradoxon 9: Courage, Mut / unter Aufsicht, verwöhnt, versichert sein	Stufe 3

Für Gronemeyer ist die „überreife“ Seite der Realität einer modern-leitungsorientierten Welt, „in der die Erfolgskriterien und die Kriterien des Anstands nicht nur auseinanderdriften, sondern in vollkommen gegensätzliche Richtungen weisen“, für Kinder und Jugendliche eine „Zu-mutung“. In einem Milieu, in dem Erfolg „in Einheiten von Schaden, den ich andern zufügen kann, verrechnet“ wird, spielt Schule und mit ihr alle Lehrenden die gute Miene zum bösen Spiel: „Pädagogik, soll der entfesselten Egomane, die das Triebwerk der modernen Gesellschaft ist und die darum nicht nur geduldet sondern sakrosankt ist, Zügel anlegen, damit die Wolfsnaturen nicht ungebändigt, sondern zivilisiert gegeneinander wüten“. Wie dieses böse Spiel – aus der Sicht der Lernenden – durchschauen? In einem Gespräch mit einer Reinigungskraft denke ich laut über einen dieser Widersprüche nach: „Die Lehrenden sagen zu den Kindern, sie sollen mit euch, den ‚Putzfrauen‘, korrekt umgehen, sie sollen respektvoll sein – das weiß man – aber [man weiß] auch, Lehrende verhalten sich selbst nicht immer so.“ Ich frage, ob diese Rechnung aufgehe und die Reinigungskraft antwortete: „Nein, die Rechnung geht gar nicht auf. Unmöglich.“ Ich war allerdings nicht mehr überrascht, erzählte sie mir eingangs doch Folgendes: „Viele [Lehrende] denken sich und manche fragen mich sogar: ‚Warum haben Sie nie einen Beruf gelernt?‘ Die glauben, ich habe keine Bildung.“

→ Im Austausch, 84

→ Im Austausch, 84

Beispiel Lernende Stufe 3:

Ein guter Freund, Historiker, erzählte mir jüngst folgende Geschichte: Zwei Schwestern saßen in ihrer Volksschulzeit in der gleichen Klasse. Das war in einer Zeit, als in noch vielen kleineren Schulen jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet waren. Der Lehrer hat eine „allmächtige“ Angewohnheit: Kinder wurde gemäß ihrer Testergebnisse in die Schulbänke gesetzt. Die jüngere der beiden Schwestern hatte nun eine sehr schlechte Note auf ihren Test erhalten und musste zurück in die letzte Bankreihe, die „exklusive“ Eselsbank. Nicht nur die Note, sondern auch die An-Ordnung in der Klasse war Mittel der Bestrafung. Die kleine Schwester hatte genau an diesem Tag Geburtstag – und so stand ihre große Schwester auf, ging nach hinten und führte die Kleine nach vorne in die erste Reihe. Natürlich war das ein Eklat. Der Lehrer machte klar, dass es keine Rolle spiele, ob das Mädchen nun Geburtstag habe oder nicht – und die größere Schwester hielt dem ebenfalls entgegen, dass sein Befehl keine Rolle spiele, weil ihre Schwester nun einmal Geburtstag hatte ...

vgl. Foucault (1975/1994)

Ohne zu wissen, wie die Geschichte ausging, ist der Mut der großen Schwester wie ihr Argumentieren ein reifes Beispiel für die Stufe 3. Sie sah sich im Recht, ein Geburtstag ist nun mal ein Geburtstag. Sie startete gewissermaßen „Verhandlungen“ mit dem Lehrer, indem sie seine Argumente spiegelte. Dass jemand, der seinen Beruf auf dem Bewusstsein der Stufe 1 erlebte, damit „aus der Fassung“ zu bringen ist, erklärt sich fast von selbst. Jenseits der inhaltlichen Debatte – und die ist bekannt, weil der Name der Geschwister Scholl ist – zeigt dieses Beispiel, wie verschiedene Stufen aneinandergeraten können und wie Konflikte jenseits des Inhalts damit gewissermaßen festgeschrieben sind. In diesem Fall werden diese Unterschiede

inhaltlicher Teil des Konflikts, die große Schwester kämpfte um Rechte, die in der Welt des Lehrers als solche noch gar nicht vorkamen.

Beispiel Lernende: Stufe 3 – Lichtenberg

Die Jurie des Deutschen Schulpreises über die Schule in Lichtenberg: „Die Schule setzt durchgängig auf Teamstrukturen mit größtmöglicher Eigenverantwortung. Im kleinsten Team, in der bewusst heterogen zusammengesetzten Tischgruppe, die über einen langen Zeitraum miteinander lernt, übernehmen Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln, aber auch für das Weiterkommen der anderen. Die extreme Spannweite im Leistungsbereich der Lernenden wird produktiv genutzt: Individualisierte Lernprozesse, die Möglichkeit, unterschiedliche Niveaustufen zu erreichen, sind integriert in das gemeinsame Lernen. Viermal im Jahr trifft sich jede Tischgruppe mit den Tutoren, mit den Eltern bei einem Kind zuhause und stellt die aktuelle Arbeit vor“ (↓ Robert Bosch Stiftung 2011, o.S.)

Beispiel Lernende: Stufe 3 – Clusterschule Feldkirchen

🔗 Chorales Gestalten, 211

🔗 Chorales Gestalten, 133

Die Clusterschule in Feldkirchen haben wir schon als „Beispiel Lehrende: Stufe 3 oder 4“ angeführt. An dieser Stelle gilt unser Fokus den Kindern, von denen Lehrerin 2 (2015) annimmt, dass sie die neue Schule und die neue Art des Lernens sehr genießen – ja, sie erleben Lernen nicht als Lernen: „Sie sagen: Wir haben am Computer gespielt, wir haben draußen gespielt, wir sind hier gelegen und wir haben dort gelesen. Es ist für sie nicht dieses **Einzel-Lernen-Müssen**, wie es früher in der Klasse existiert hat, sondern es ist einfach ein **Miteinander-Leben-Können**. Jedes Kind profitiert vom anderen. Es geschieht beispielsweise schon sehr viel Partnerarbeit, wo ein Kind dem anderen hilft.“ Damit haben wir eine schöne Formel für den Paradigmenwechsel, der mit Stufe 4 einhergeht, gefunden:

Vom **Einzel-Lernen-Müssen** zum **Miteinander-Leben-Können**.

Lernende: Stufe 4

„Ein spielendes Kind,
das ist kein Event, das ist nicht lustig.
Das ist total ernst bei der Sache.
Man sagt so schnell:
,Hast Spaß beim Spielen‘
– aber das ist Ernst“

🔗 Köhlmeier 2016, o.S.

Laloux (□ 2014, S.139) schreibt über die „unausgegorene“ Machtfrage der postmodernen Welt: „Viele Organisationen behaupten heute, dass ihnen Empowerment wichtig ist. Aber achten sie auf die schmerzvolle Ironie dieser Aussage. Wenn die Mitarbeiter durch Empowerment ermächtigt werden müssen, dann ist der Grund dafür, dass das zugrundeliegende System seiner Gestaltung nach die Macht an der Spitze konzentriert“.

Was folgt nun auf der nächsten Stufe, jenseits der angestrebten postmodernen Machtgleichheit: „Aus einer integralen evolutionären Perspektive ist die entscheidende Frage nicht, ‚Wie kann jeder die gleiche Macht bekommen?‘, sondern vielmehr, ‚Wie kann jeder machtvoll sein?‘“ (a.a.O., S.138) Laloux anerkennt hier in seiner Argumentation die prinzipielle „eigene Macht“, also jene „**Eigenmächtigkeit**“, von der auch Gronemeyer spricht (□ 1993/2104, 43), und sieht

hierin das Potential für den entscheidenden Entwicklungsschritt: „Macht wird [auf Stufe 4] nicht [wie auf Stufe 2] als Nullsummenspiel gesehen, indem die Macht, die ich habe, notwendigerweise jemand anderem genommen wurde. Wenn wir stattdessen anerkennen, dass wir alle miteinander verbunden sind, dann kann ich mehr Macht haben, wenn der andere mehr Macht hat“ (ebd.). Das ist eine tiefgreifende Denkfigur. Kinder und Jugendliche sind damit „gleich mächtig“ wie Beamte, Architekturschaffende und/oder Schulleitungen. Aus der modernen Perspektive eines Descartes wirkt das widersprüchlich, ja sogar bedrohlich. Macht ist im leistungsorientierten Sinn ein Gut, das es **zu erkämpfen und zu besitzen** gilt, weil damit die **sicherste** Position mit den Maximum an Kontrolle eingenommen werden kann. Der Entwicklungsweg, den Laloux hier zeichnet, fügt sich in den Bogen von Allmacht, Machterarbeitung über Machtgleichheit oder Ermächtigung zu „Machtfülle“ oder „Omni-Macht“.

Die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Gronemeyer (□ 1993/2104, 43) nennt unseren „Bezwingungswillen“ gegenüber der Natur „einen Kreuzzug gegen das ‚sich‘“. Das Reflexivpronomen „sich“, beziehungsweise „Reflexivität“ weisen auf die Qualität des Auf-sich-selbst-bezogen-Seins im Sinne eines sich selbstgenügenden Seins hin. Derartiges Handeln ist ein „Tun, das keine Subjekt-Objekt-Spaltung kennt“ (ebd.). Sie diagnostiziert vier Dimensionen der Reflexivität, vier „Natureigenschaften“: „Eigenmächtigkeit“ – etwas von sich aus vermögen, eigener Antrieb sein; „Eigensinn“ – das eigene Ziel in sich selbst tragen, etwas aus sich selbst hervorbringen, etwas an sich selbst vollbringen; „Eigennutz“ – für sich selbst tätig sein, sich selbst zunutze sein) und „Eigenart“ – etwas auf eigene Weise tun, bei sich bleiben (a.a.O., S.44). Damit ist knapp umrissen, was Kindern und Jugendlichen genauso möglich ist, wie Erwachsenen. Wir hier betrachten die „**Brechung der Eigenmächtigkeit**“ (a.a.O., S.45) genauer und fügen den Worten Gronemeyers eigene, schulbezogenen in eckigen Klammern hinzu: „Die mit sich selbst beschäftigte **Natur [Kind]** ist dem Menschen [...] verdächtig. Eigenmächtig entzieht sie sich seiner Kontrolle und selbstgenügsam verweigert sie sich ihm. Erst muss sie den [...T]od erleiden, auf **Material und Energie [Körper und Intellekt]** reduziert sein, ehe er sie mit seiner Vernunft reanimieren kann“. Eigenmacht, -sinn, -nutz und -art sind vier Koordinaten des Lebendigen, des Kreativen. Wir erinnern uns noch einmal an das oben angeführte Beispiel „Schule: Stufe 2 – Der Ernst des Lebens“: Kurz vor Weihnachten muss in der ersten Klasse eines Gymnasiums im **Umgang** mit Englisch der Tod der **Sprachnatur** in den Kindern herbeigeführt werden, um dann mit der Reanimation der **Sprachvernunft** in ihnen im **Fach Englisch** weiterzuarbeiten.

Chorales Gestalten, 125ff.

Beispiel Lernende: Stufe 4 – Nils Bohr und die Biodiversität des Geistes

Wir kommen noch einmal auf Frattons Beispiel der Geschichte von Nils Bohr zurück: Die Analyse der Performance – jetzt aus der Sicht des Lernenden – des Prüfungskandidaten Nils Bohr würde zu kurz greifen, wollten wir sie auf sein Fachwissen allein reduzieren. Schon auf der sachlichen Ebene kommt noch der „fächerübergreifendem Transfer“ (Fratton 2014, o.S.) hinzu. Bohr ist darüber hinaus – obwohl an der Universität – „nicht theoretisch-distanziert, sondern **praxisorientiert**“ (ebd.). Fratton legt das frei mit seiner Verwunderung über die ausgebliebene und entlarvende „Gegenfrage, warum man denn ausgerechnet mit einem Barometer die Höhe eines Gebäudes messen soll“ (ebd.). Das Hereinnehmen von **Praxis** in den Universitätsbetrieb beschreiben Scharmer und Käufer (□ 2000) als den dritten Schritt in der evolutionären Entwicklung der Universität, die sich von der scholastischen „**Einheit der Lehre**“ über die aufklärerische „**Einheit der Lehre und Forschung**“ zur postmodernen „**Einheit von Lehre, Forschung und Praxis**“ entwickelt hat beziehungsweise entwickeln wird. Weiter zeigt Bohr bei seiner Antwort-Tirade auch „**Freude** am Lösen von Problemen“ und daran „zeigen zu dürfen, was er kann“ (Fratton 2014, o.S.).

Chorales Gestalten, 130ff.

Stufe 3: Sozialkompetenz

Stufe 4: Selbstkompetenz

Und schließlich weist Bohr „ein **gesundes Selbstbewusstsein** und das nötige Durchsetzungsvermögen“ auf, besitzt also Fähigkeiten, mit Situationen in seinem Leben so umzugehen, dass sie ihm gut tun.

Beispiel Lernende: Stufe 4 – „attentional violence“

Abschließend führen wir noch jenen Blogbeitrag von Otto Scharmer an, der gewissermaßen über den Erfahrungs- und Denkweg auf der Stufe 4 zu einer Entdeckung geführt hat, die die Begriffe „Gegenwärtigkeit“, „Achtsamkeit“ und „Feldstruktur der Aufmerksamkeit“ in ein noch helleres Licht rücken:

→ Im Austausch, 42ff.

„Attentional Violence, Sonntag, 24. August 2008

Einer meiner bedeutendsten geistigen Lehrer war der Friedensforscher Johan Galtung, bekannt als Entwickler des Begriffs und der Theorie der strukturellen Gewalt. Die Idee für das Konzept der strukturellen Gewalt kam ihm im Kontakt mit Armutsoptionen in Indien. Menschen litten, aber der Grund ihres Leidens war nicht ein anderer Mensch (direkte Gewalt), sondern die Wirtschaftsstruktur in ihrer Gesamtheit (strukturelle Gewalt).

In gleicher Weise erkannte ich im Lauf der letzten Jahre, dass es eine weitere, vielleicht noch weniger sichtbare, jedoch uneingestandene und weit verbreitete Form von Gewalt gibt – die aufmerksamkeitsbezogene Gewalt (attentional violence). Sie bedeutet, Menschen nicht als das zu erkennen und wahrzunehmen, was sie wirklich sind, das heißt in Bezug auf ihre größten zukünftigen Möglichkeiten, sondern anstatt dessen bloß im Hinblick auf die hinter ihnen liegende Vergangenheit, die Umstände dieser Vergangenheit, ihre gegenwärtige Identität. Die anderen Menschen sind also gegenüber jenem Aspekt des Selbst blind oder unwissend, der noch nicht (vollkommen) geformt oder ausgeprägt ist.

Wer ist nun das Opfer aufmerksamkeitsbezogener Gewalt? Das sind unsere größten zukünftigen Möglichkeiten, unser wesentliches oder authentisches Selbst. Wenn unser authentisches Selbst und unsere größten zukünftigen Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden, wird ihr zukünftiges Potential von der Entwicklung aus der Gegenwart heraus abgetrennt. Es gibt keinen Speicherbereich, in dem es aufsetzen, sich vergegenwärtigen könnte. Nicht wahrgenommen zu werden ist eine Form von Gewalt, weil es Grundrechte des Menschen verletzt. Nach der Maslowschen Bedürfnishierarchie gesteht unsere Kultur materiellen Bedürfnissen eine größere Bedeutung zu als geistigen oder spirituellen (dazu gehört zum Beispiel das Bedürfnis, in Verbindung mit dem größten eigenen Potential wahrgenommen zu werden). Ich halte dies für vollkommen verkehrt. Wo beginnen die sozialen und spirituellen Bedürfnisse eines Individuums? Bei 1200 Kalorien pro Tag? Oder 1500? Oder 2000?

Hier wird die falsche Frage gestellt. Spirituelle, soziale und materielle Grundbedürfnisse begleiten uns in jedem Augenblick. Aufmerksamkeitsbezogene Gewalt betrifft heute die meisten Menschen auf der Welt in jedem Augenblick. Am schlimmsten sind jedoch Personen betroffen, die Randgruppen angehören (dazu zählen auch junge Menschen im Allgemeinen), deren Mitglieder meist nicht wahrgenommen werden und deren wahres zukünftiges Potential somit keine Aufmerksamkeit erfährt. Alle großen Lehrenden, Führungspersonlichkeiten, Pädagogen und Pädagoginnen sind in hohem Maße fähig, andere Menschen (Lernende) in Bezug auf ihre größten zukünftigen Möglichkeiten wahrzunehmen. Tatsächlich LIEGT das Wesen bedeutender Lehr- und Führungstätigkeit eben in diesem ERKENNEN der größten zukünftigen Möglichkeiten des Anderen.

Als Student führte ich einmal ein Gespräch mit einem großen Philosophen. Sein Name ist Vitorio Hösle. Ich hatte vermutlich 2000 Seiten seiner Arbeiten gelesen, bevor ich ihn aufsuchte. Für mich war er – und ist es wohl noch immer – eine Art lebender Platon. Die simple Tatsache, dass ER MIT MIR SPRACH, war fast überwältigend. Er nahm mich und meine Frage so ernst, als ob ich mit ihm auf der gleichen Ebene stünde. Ich konnte es kaum glauben. Jedoch am meisten beeindruckte mich das Ende des Gesprächs. Er sah mir ins Gesicht und sagte: „Otto, ich erwarte in Zukunft Großes von dir.“ Ich wurde fast ohnmächtig und dachte: „Mit wem redet er da bloß? Doch wohl nicht mit mir, dem unbekanntem Studenten, der ihm hier gegenüber sitzt.“ Aber natürlich war sonst niemand im Raum. Spricht er tatsächlich von – mir? Ich kann nur sagen, dass seine Bemerkung eine große und dauerhafte Wirkung auf mich ausübte. Er sah etwas, das mir überhaupt nicht bewusst war. Aber als er dies [damals] sagte, war mir wirklich vollkommen unklar, worüber und über wen er da sprach ...

– Otto

Derzeit in Stowe, Vermont“

3.3 Fazit Schule

„Die heutige Suche nach neuen Bildungstrichtern muß in die Suche nach deren institutionellem Gegenteil umgekehrt werden: nach Bildungsgeflechten, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und der Fürsorge zu verwandeln.“

□ Illich 1972/2013, 7f.

Begonnen habe ich dieses Kapitel mit einem E-Mail einer österreichischen Bildungsministerin. Beenden und zugleich ergänzen will ich mein Denken über Schule ebenfalls auf der gesamtgesellschaftlichen politischen Ebene mit einem Zitat des vietnamesischen Mönchs Thích Nhất Hanh, einem Vertreter des „engagierten Buddhismus“, der seit 1982 in der Nähe von Bordeaux das Praxiszentrum Plum Village leitet. „Stellen wir uns einmal vor, die Bundestagsabgeordneten würden **achtsames Atmen und Gehen, tiefes Zuhören** und **liebvolle Rede** praktizieren. Leider sieht die Realität anders aus. Bei jeder Sitzung wird gestritten und werden Giftpfeile aufeinander abgeschossen, weil es unter den Abgeordneten nur wenige gibt, die ihren Geist beruhigen und auf eine aufrichtige und konstruktive Weise kommunizieren können. Oft ist die Situation sehr spannungsgeladen und es gibt viel Hass, Ärger und gegenseitige Herabsetzung. Wie soll es in einer solchen Situation möglich sein, tiefe Einsicht in die Situation und die Probleme des Landes zu gewinnen?“ (Thích Nhất Hanh 2006, ab Min. 1:50)

Ist das weltfremd?

Otto Scharmer (□ 2007/2013, 384) beginnt seine 24 „Prinzipien und Praktiken des presencing für die Führung von Innovations- und Veränderungsprozessen“ mit dem Tipp zur „**Achtsamkeit**. Sei achtsam gegenüber dem, was dir aus deinem Lebensumfeld entgegenkommt“, also dem, was Thích Nhất Hanh mit „**achtsamem Atmen und Gehen**“ anspricht. Der zweite Tipp lautet „**Beziehungen bilden: Höre zu und tritt in einen Dialog ein mit interessanten Akteuren aus deinem Feld**“ (a.a.O., 387) und korreliert mit dem Begriff „**tiefes Zuhören**“ des vietnamesischen Mönchs. Und im siebten Tipp spricht Scharmer (a.a.O., 387) von „**Zuhören und Dialog: Öffne dein**

Denken, dein Herz und deinen Willen, wenn du mit anderen kommunizierst“ und inkludiert damit „gewaltfreies Kommunizieren“ (vgl. □ Rosenberg 2001) oder eben die „liebvolle Rede“ von Thích Nhất Hanh. Scharmer empfiehlt Leute in Führungspositionen Meditationsübungen. Wie sonst sollen die Bedingungen für ein **tieferes** Verstehen, ein **liebenderes** Handeln und ein **höheres** Wollen entwickelt werden? Handeln auf der Stufe 4.0 bei Scharmer, oder evolutio-när-integrales Handeln bei Laloux oder choice-creating bei Rough erfordert in Abhängigkeit vom Vorhaben hinsichtlich seiner „Reichweite“ ein entsprechendes Einlassen auf den Moment. Die Veränderung des gesamten österreichischen Bildungssystem benötigt diesen Moment, der mit Scharmer als das Erspüren dessen, was werden will, beschreibbar ist. Während sich dieser „große Moment“ – hier in Analogie zum „großen Gespräch“ (□ Haderlapp & Trattnig 2013, 58) – aus vielen einzelnen „kleinen Momenten“ zusammensetzt, erfordern konkrete situative Veränderungen eben jene Momente, in denen wir uns gewahr werden, was wir „eigentlich“ tun. Die Gastlichkeit einer Schule wird beispielsweise dadurch erhöht, dass sich die lehrende Person jeden Morgen, bevor sie in die Schule kommt, verinnerlicht, dass Begrüßung ein wesentlicher Teil eine Schulkultur 4.0 sein wird. In der Montessori-Schule bei Ulrike Kegler (□ 2009, 92) begrüßt die Lehrerin zum Beispiel „jedes Kind einzeln“ – und diese Zeit, die dafür eingesetzt wird, steht nicht im Widerspruch zu möglichst hoher Leistung, sondern **ermöglicht** diese auf einfachere Weise. Einfach, weil alle – Lehrende wie Lernende – besser „bei sich“ sind. Dieses „Bei-sich-Sein“ erinnert uns an Gronemeyers (□ 1993/2104, 43) „Eigen-Weisen“, die sich aus Eigen-Mächtigkeit, Eigen-Sinn, Eigen-Nutz und Eigen-Art zusammenbauen.

□ Chorales Gestalten, 95ff.

□ Chorales Gestalten, 144ff.

Dynamische Komplexität ist „bestimmt dadurch, dass Ursachen und Wirkung in Raum und Zeit voneinander entfernt liegen“ (ebd.).

Soziale Komplexität ist „bestimmt durch divergierende Interessen, Kulturen und Weltanschauungen zwischen den verschiedenen Stakeholdern bzw. Teilhabern“ (ebd.).

Die Stoffschule war im Zeitalter der Industrialisierung eine angemessene Antwort auf die Komplexität ihrer Zeit.

Schule kann auf unterschiedlichste Weise betrachtet werden: Als ideologische Bühne, als staatliche Verwaltung, als Spiel der Interessensgruppen, als Ort der Arbeit, als die erweiterte Welt der Familie, als Projektionsfläche für Wünsche und/oder Erwartungen, als soziale Konstruktion, als formale Institution und so weiter ... in all diesen möglichen Systemen gibt es nochmal ungleich mehr mögliche Beziehungen. Wir haben es mit Scharmer (□ 2007/2013, 243) über **dynamische Komplexität** der Stufe 2 und **soziale Komplexität** der Stufe 3 hinaus mit **emergenter Komplexität** der Stufe 4 zu tun. Entsprechende Situationen sind durch Diskontinuitäten mehrfacher Art gekennzeichnet: „Wir wissen nicht, welches die Lösung ist, wir wissen nicht, welches wirklich das Problem ist (das Problemverständnis entwickelt sich erst) und wir wissen nicht, welche anderen Stakeholder wir noch an den Tisch holen müssen, um eine tragfähige Lösung für das oder eine Form des Umgangs mit dem Problem zu entwickeln“ (a.a.O., 468). Damit haben wir die Situation umrissen, in denen sich Schulen befinden – und die auch wir vorfinden, wenn es gilt, für eine Schule oder ein Schulzentrum unter Einbeziehung der Akteure Ideen zu entwickeln.

Eines unserer Probleme ist, dass unser Denken nach wie vor von der alltäglichen Vorstellung geprägt ist, das Wissen etwas ist, das wir **haben** können. Dazu hat die Schule – die sich auf Stufe 2 bezeichnenderweise den Titel „Stoffschule“ eingehandelt hat – wesentlich beigetragen, oder anders: Dafür ist Schule wesentlich benutzt beziehungsweise verzweckt worden. Wir haben allerdings zu erkennen, dass Denken – wie auch Wissen – allein für die Lösung unserer Probleme und Sorgen nicht mehr nutzt. Sloterdijk hat in den 1990er Jahren die Postmoderne sinngemäß als einen Zustand bezeichnet, indem wir das Gleiche wie bisher weiter tun – und zwar **wissend**, auch wenn klar ist, dass es anders sein sollte. Fühlen – also ein Handeln auf der Stufe 3 – ist der erste Schritt, der uns hier aus der Stufe 2 weitergeholfen hat beziehungsweise hilft. Lisa Muhr (□ 2016, o.S.), die Geschäftsführerin des fairen und biologischen Modelabels **Göttin des Glücks** erzählt von ihren Reisen nach Indien, in denen sie die reale Situation auf den Baumwollplantagen, die sie bereits aus Büchern **wusste**, auch **gespürt hat**: „**Es tut weh, und es muss wehtun**“ sagt sie sinngemäß, sonst ändern wir nichts. Spüren beziehungsweise Sich-berühren-Lassen wird wahrscheinlich ein Schlüssel für unser erfolgreiches zukünftiges Handeln sein – auf allen Ebenen

(global, national, ...) und in allen Bereichen (Schule, Architektur, Politik, ...). Mittlerweile wächst unser Wissen insgesamt schneller, als einzelne es je erfassen können. Das gesamte laufend von uns allen erzeugte Wissen ist also schon lange nicht mehr zu „besitzen“ – wir würden **quantitativ** scheitern. Wir sind demnach **qualitativ** gefordert, im **Umgang** und in der **Anwendung** von Wissen. Die Bildungsforschung beziehungsweise die Erziehungswissenschaft muss sich immerhin den Vorwurf der Bestätigungsforschung gefallen lassen (□ Burow 2011, 24f.). Heute ist es wesentlich, sich Wissen **spontan und situativ** anzueignen sowie Wissen **gemeinsam und angemessen** anzuwenden – hier und jetzt.

Quantitatives Scheitern ist ein symptomatisches Scheitern der Qualität 2.0, mit dem wir global und generell konfrontiert sind: Verkehr, Energie, Naturverbrauch ...

🔗 Chorales Gestalten, 110ff.

Aus diesem Blickwinkel bedeutet das für Schule, mutig und kreativ zu sein und neue Wege zu beschreiten. Mutig, weil der Umstand, nicht alles in der Hand zu haben, zu akzeptieren ist und weil der Wunsch, alles wissen zu wollen, loszulassen ist. Kreativ, weil herauszufinden ist, was gewusst werden soll und was bei Bedarf dazugelernt wird. Einen Ansatz könnte der von Scharmer skizzierte Entwicklungsweg **Denken, Fühlen und Wollen** darstellen. Die von Laloux identifizierten Durchbrüche **Selbstführung, Ganzheit und evolutionärer Sinn** weisen in dieselbe Richtung. Genau wie auch das Handeln von Rough, der **choice creating und we-flexion** vorschlägt.

Tafel 2/1

Tafel 2/2

Tafel 2/3

Damit haben wir die historischen Herausforderungen umrissen, die wir vorfinden, wenn es gilt, für eine Schule oder ein Schulzentrum unter Einbeziehung der Akteure Ideen zu entwickeln. Um sich diese Vielschichtigkeit vor Augen zu führen, auch um sich in der Diagnose selbst gut zu führen, haben wir die entsprechende **Tafel 3: Schule** angefertigt. Sie folgt der Logik der relationalen Maßstäbe Mikro, Meso, Makro, Mundo von Scharmer und baut auf Überlegungen von Scharmer & Käufer, Hartmut von Hentig, Axel-Olaf Burow, John Hattie, Hermann Lang sowie Haderlapp & Trattnigg unter Bezug auf Peter Heintel auf. Sie ist offen angelegt, kann also sowohl horizontal in den Sektoren verdichtet, also auch vertikal in den Schalen erweitert werden. Sie dient uns als „Notiz“, als „Spickzettel“ am explorativen Weg des entwerferischen Schaffens. Sie ist ein Anfang, der uns diagnostisch stützt. Sie stellt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, ist vielmehr die Einladung, die verschiedenen Dimensionen weiter zu verweben. Sie ist eine Möglichkeit, Schule zu verstehen, um mir in den unzähligen Situationen und Begegnungen einen größeren Raum des Erfassens und der Einbettung verfügbar zu halten.

🔗 Chorales Gestalten, 233ff.

Diese Möglichkeit ist wesentlich, weil der Regelfall die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Stufen des Erlebens und Erfassens von Welt in Form von Personen und Organisationen ist. Es ist wichtig, damit gut und sorgsam umzugehen – erst wenn wir erahnen, mit wem oder was wir gerade umgehen, sind wir in der Lage, verstanden zu werden und in weitere Folge in Beziehung zu treten und dann erst Führung wahrzunehmen. Führung verstehe ich hier als das Verfügbar-Halten von Entwicklungsmöglichkeiten für alle Beteiligten – mich selbst inklusive.

„Herauszufinden, wozu einer geeignet ist,
und ihm die Möglichkeit zu geben, dies zu tun,
ist der Schlüssel zum Glück.“

□ Dewey 1916/2011, 399

Kapitel 4



Architektur

4.1 Architektur unverbunden/verbunden

„Im Scheitern der Architekten,
eine gefällige Umwelt zu schaffen,
spiegelt sich unsere eigene Unfähigkeit,
Glück auf anderen Feldern des Lebens zu finden.“

□ de Botton 2008, 252

Alain de Botton (ebd., *Hervorhebung von mir*) spricht mit diesem Satz komplexe Zusammenhänge an. Er formuliert Architekturkritik nicht von „Außen“, sondern verweist auf die Innenseite: „Schlechte Architektur ist letzten Endes ebenso ein Scheitern der Psychologie wie der Planung, drückt sie doch bloß in Baustoffen dieselbe Tendenz aus, die uns auf anderen Ebenen dazu verleitet, die falsche Person zu heiraten, eine unpassende Stelle anzunehmen oder einen katastrophalen Urlaub zu buchen: die Tendenz, nicht zu begreifen, **wer wir sind** und was uns zufriedenstellt.“ Ich stelle zu Beginn des Architekturkapitels die Frage nach Verbundenheit. Das geistige Schaffen von Architektur, Architektur als autonomes Werk, die physische Produktion von Architektur und der tägliche Gebrauch von Architektur sind nicht voneinander losgelöste Phänomene. Sie sind auf vielschichtige Weise miteinander verbunden.

Es lässt sich allerdings an vielen Ecken und Enden Unverbundenheit diagnostizieren: Unverbundenheit in der Person des Architekten oder der Architektin kann Nicht-bei-sich-Sein bedeuten. Unverbundenheit im Bauwerk selbst zeigt vielleicht die „Qualität“, nicht in Beziehung mit dem Ort, der Technik oder der Zeit zu sein. Unverbundenheit im Verlaufe des Planens und des Bauens mag ein Zeichen sein, nicht im Austausch miteinander zu stehen. Und Unverbundenheit im Bewohnen von Gebäuden beziehungsweise allgemeiner im Erleben von räumlichen Umfeldern kann heißen, nicht wahrzunehmen, was ist. Unverbundenheit ist in jedem Fall ein **Fokus auf Teile oder Teilgebiete**, ein Nicht-verbunden-Sein mit dem **Ganzen**. „Teile“ sind sehr allgemein formuliert Güter wie Besitz, Geld, Macht, Wissen, Interessen und Weltbilder. Ich nehme mich der Unverbundenheit von Architekturschaffenden und Architekturnutzenden an.

Das Eigenschaftswort „eigentlich“ kann ausdrücken, dass wir eine tiefere Einsicht zu etwas gefunden haben, diese aber (noch) nicht anerkennen oder verkraften können: **Eigentlich** wissen viele Architekten und Architektinnen, dass die Mehrheit der Leute **nichts mit Architektur anfangen kann**. Eine Architektin sagte mir in einem Interview: „Ich habe immer das Gefühl, dass wir nach außen ein ganz ein anderes Bild abgeben, als wir es selbst von uns haben. Wenn du jemanden auf der Straße fragst: ‚Was ist ein Architekt?‘ Dann sagen dir die Leute etwas ganz anderes, als wir selbst von uns glauben.“ Diese beschriebene Kluft zwischen Selbstbildern und Fremdbildern scheint nicht nur groß, sondern auch sehr vielfältig zu sein. Dass sie eine Tatsache ist, bezweifelt niemand. Dass sie änderbar ist, bezweifeln fast alle. Im Folgenden führe ich drei Beispiele an, die das Phänomen „Spaltung“ beziehungsweise „Unverbundenheit“ zwischen Expertise und Laienschaft in der Architektur illustrieren und umreißen.

→ Im Austausch, 366ff.

4.1.1 Acht Millionen Architekturschaffende

„Es gibt kaum eine schwerwiegendere Anklage gegen die Architektur als jene Trauer, die uns beim Nahen der Bulldozer erfasst, denn fast immer wird unser Kummer von der Abneigung gegen das geschürt, **was** gebaut werden soll, nicht aber von einem Widerwillen gegen den Gedanken an das Bauen selbst.“

□ de Botton 2008, 269

Ich beginne mit einem Blick auf das Flaggschiff des zeitgenössischen österreichischen Bildungsbaus, den Bildungscampus Sonnwendviertel, der am Gelände des ehemaligen Wiener Südbahnhofs neu errichtet wurde. Hier ist im Vorfeld des Architekturwettbewerbs mit über 100 Teilnehmenden zeitgenössisches Wissen aus dem Feld **zwischen** Schule und Raum auf- und eingearbeitet worden. Die Ausschreibung stellt einen Meilenstein für die Programmierung von Clusterschulen dar. Das Siegerprojekt überraschte mit einer ungewöhnlichen Form, die sich im Spitznamen „Brokkoli“ ausdrückte. In der Herleitung arbeitete das Architekturbüro PPAG mit fraktalen Mustern und entwickelte aus einem Grundvokabular von Baukästen eine Gesamtstruktur. Der Bildungscampus für über 1000 Kinder und Jugendliche von der Krabbelstube bis zur 4.Klasse der Neuen Mittelschule zeigt sich wie ein „Haufen“ übereinander geschachtelter Quader, die an das EXPO-Wohnprojekt „Habitat 67“ von Moshe Safdie aus dem Jahr 1967 in Montreal erinnern. Safdie wollte damals die „Vorzüge flächensparender Hoch-Bauweise mit den Annehmlichkeiten eines Einzelwohnhauses“ verbinden (↗ *Der Spiegel* 1967, 131f.). Auch **modern-leistungsorientiert** motiviert, wollte Safdie für seine **Wohnmaschine** „die Herstellungsmethoden der Automobil- und Flugzeugproduktion auf das Bauwesen“ anwenden (a.a.O., 130). PPAGs Motive liegen im **postmodern-pluralistischen** Bestreben, dem Lernen eine Vielfalt von „Stilen“ zu ermöglichen. Die Bautechnik selbst folgte untergeordnet dem Raumwollen.

🔍 Chorales Gestalten, 208ff.

PPAG stehen damit dem Strukturalismus eines Herman Hertzberger nahe (vgl. □ Lüchinger 1987, 6ff.).

Und so wie 1967 die New York Times (ebd., Hervorhebung von mir) meinte, Habitat 67 „bedeutet wohl den ersten wirklichen Sieg der **modernen** Architekturrevolution“, muss auch der Bildungscampus Sonnwendviertel fast 50 Jahre später für eine „Pädagogische Revolution“ (↗ Czaja, 2014, o.S.) herhalten. Die Zeit heilt vieles. Wir beschäftigen uns an dieser Stelle nicht mit der Architektur selbst, sondern mit dem Bild von ihr und ihrer Wahrnehmung in der allgemeinen – nicht fachlichen – Öffentlichkeit. 1967 kam es im Zuge der Expo zu kritischen Reaktionen der Bevölkerung (vgl. □ Garn et.al 2007/2008, 153f.), die gemeinsam mit den Baukosten und dem Zeitdruck eine Verkleinerung des Projektes bewirkten. Ähnliche „Abstoßreaktionen“ habe ich auch anlässlich eines Artikels über den Bildungscampus in Wien ausgemacht. Um 09:00 Uhr, am 24. August 2014 veröffentlichte der Architektur-Journalist Wojciech Czaja den Artikel „**Bildungscampus Hauptbahnhof: Schule macht Schule**“ im Standard (Im Folgenden: ↗ Czaja, 2014, o.S.). Nach einigen Anmerkungen zu **geheimen Lehrplänen** in diesem Text, möchte ich über vage formulierte Architekturkritik und „architekturkritische“ Reaktionen von Laien erste Gedanken skizzieren.

Der im Artikel noch mit „Hauptbahnhof“ bezeichnete Bildungscampus trägt mittlerweile den Titel seines Grätzls: „Bildungscampus Sonnwendviertel“.

Der Text ist unter <http://derstandard.at/2000004662309/Bildungscampus-Hauptbahnhof-Schule-macht-Schule> abrufbar. Die Frage des richtigen Umgangs mit Medienlogik betrifft auch die Arbeit von nonconform und mir. Unsere Medienauftritte im Vorfeld einer Ideenwerkstatt sind Gratwanderungen. 🔍 Chorales Gestalten, 233ff.; 303ff.

A: Journalismus im Allgemeinen

Der Ernst des Lebens: Dieser Text zeigt an gewissen Stellen die **verkürzende und verführende** Logik auf, deren sich Medien bedienen. Es werden Bilder von Schule und Architektur transportiert, die auch als **geheimer Lehrplan** für die Leserschaft auszumachen sind: Czaja unternahm – so sein Teaser-Text – einen ersten „Spaziergang durch einen räumlichen Vorboten“ einer Schule der Zukunft, die „den Wiener Schulbau auf den Kopf stellen“ werde. Schule und

Schulbau überholter Güte werden dementsprechend im Text mit der Wiederholung des Wortes „**Norm**“ **explizit** gemacht: „Normklassen“, „Normtafeln“, „Normwaschbecken“, „Normgänge“, „Normbrandlast“, „Normfluchtwege“, „Normschüler“, „Normkatalog“ – das ist sprachlich stark, aber inhaltlich nicht immer gleich bedeutend. Es existieren Unterschiede zwischen technischen Normen auf Papier und Denk-Normen in den Köpfen. Czaja hat letztere auch **implizit** verwendet. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich Schule: „Am 1. September ist Schulbeginn. Und damit startet für viele nicht nur der **Ernst des Lebens**, sondern auch eine neue Ära im österreichischen Schulbau“ (Hervorhebung von mir). Die Ankündigung aus meiner Verwandtschaft höre ich noch heute: „Morgen beginnt der Ernst des Lebens!“ – das ist doppelt kritisch: Es hat den Charakter einer **Drohung**, so als ob morgen etwas Unangenehmes beginnen würde. Und es hat den Geschmack von **Ignoranz**, weil rückblickend das bisherige Vor-Schul-Leben als etwas nicht Ernsthaftes anerkannt gewesen zu sein scheint. Köhlmeier (2016, o.S.) stellt hier etwas richtig: „Ein spielendes Kind, das ist kein Event, das ist nicht lustig, das ist total ernst bei der Sache.“ In diesem Sinn könnten wir die Sache umkehren: Immer dann, wenn die ganz Kleinen frisch in die Schule kommen, beginnt für die Schule der **Ernst ihres Lebens** neu, oder anders: Wenn die Kleinen kommen, hält die **Freude am Leben** Einzug in die Schule.

Ich kenne Wojciech Czaja schon lange. Er hat Humor – auch das war ein Grund, seinen Text auszuwählen.

Bei Czaja „kommen die Horden“ zu Schulbeginn. Auch hier schwingt eine Unterstellung zwischen oder hinter den Worten. Sind Kinder Lärmquellen per se? Oder ignorieren wir ihre Natur und projizieren wir die Folgen dieser Ignoranz als Täterschaft auf unsere Opfer? Im Text treiben also einige Denkfiguren ihr Unwesen. Gewiss gibt es für diese Fauxpas auch Erklärungen wie Zeitmangel und Konzentrationsschwäche. Dennoch sind sie hier schon am Papier. Czaja ist einer derjenigen Fachleute, die sich im Feuilleton regelmäßig zu Wort melden – und deswegen habe ich diesen Text herangezogen – er hat eine andere Reichweite als Fachartikel.

Individualismus: Zurück zum Text – ich will eine weitere Denkfigur, dieses Mal aus dem Bereich Architektur, thematisieren: Laut Czaja können sich die Kinder „zwischen **individuell gestalteten** Ausbildungsräumen frei bewegen, können über sogenannte Marktplätze schlendern, können **je nach Belieben** mal drinnen, mal draußen lernen.“ Das klingt positiv und inhaltlich zeitgemäß. Ich bin spitzfindig und meine, Czaja hätte anstatt von „**individuell gestalteten**“ auch von „**unterschiedlich oder abwechslungsreich gestalteten**“ Räumen sprechen können. Warum? Es macht einen Unterschied, ob wir **Vielfalt** oder **Individualität** in das Zentrum unseres Denkens legen. Der Begriff „individuell“ führt ein inflationäres Dasein. Es ist so, als ob wir angesichts unserer Angst vor einem wirkungslosen und unwirksamen, medial gesteuerten und konsumistisch gleichgeschalteten Dasein unsere Individualität nur oft genug wiederholen müssen, um daran zu glauben. Der Vorgang ähnelt einer verzweifelten Reanimation. Räumlich beziehungsweise raumordnungspolitisch gipfelt Individualität – und deswegen bin ich hier so spitzfindig – in unmäßigem Landverbrauch. Der „**Individualverkehr**“ und das „**individuelle Eigenheim**“ stehen im Zentrum eines nicht wieder gutmachbaren Kollateralschadens. Wir setzen das „individuelle Eigenheim“ als flächenfressendes Weihwasser ein, um den Teufel des „dividuellen“ Massenwohnbaus zu vertreiben. Und der Begriff **individuelles Eigenheim** ist eine „überflüssige Häufung sinngleicher Ausdrücke“, so die Definition von „Pleonasmus“ (Wikipedia 2016, o.S.). Angesichts der prekären Lage, in der wir uns befinden, sollten wir – gemäß der Stufe 2 – zumindest die Realität anerkennen und unsere Wohnhäuser zukünftig „**egoistische Wohnform**“ nennen. Wenn nämlich Lehrende täglich mit ihren Personalkraftwägen auf asphaltierten Bahnen des Individualverkehrs in individuell gestaltete Klassenräume kommen, scheint eine tiefgreifende Veränderung in weiter Ferne.

„Mit einer verbauten Fläche von 20 Hektar pro Tag – dies entspricht 30 Fußballfeldern – ist Österreich im negativen Sinn ‚Europameister‘ beim sorglosen Umgang mit Grund und Boden.“ (Der Standard 2015, o.S.)

B: Architekturkritik

Handlungsfreiheit: Mit der sprachlichen Figur „je nach Belieben“, die auch in dem vorhin zitierten Satz vorkommt, gelangen wir – vor dem Hintergrund der alten Denkfigur „Individualität für mich“ – wieder zurück in die pädagogisch-räumliche Thematik. **Individualisierung**, mittlerweile auch in der Pädagogik ein häufig verwendeter Begriff, ist eine komplizierte Sache im Schulalltag. Ein Architekt des Planungsteams PPAG, Georg Poduschka, wird von Czaja zitiert: „Als Kindergartenkind kann ich auf dem gesamten Gelände **frei herumlaufen** und meinen pubertierenden Bruder in seiner Schulklasse besuchen, **wenn ich das will**.“ Aber darf das Kindergartenkind das auch? Lässt es seine Lehrerin zum pubertierenden Bruder, obwohl sie es dann nicht mehr beaufsichtigen kann? Ich will hier kein Plädoyer für noch mehr Sicherheit halten als vielmehr darauf hinweisen, dass **ein gut verwendbares Gebäude ohne eine gut mögliche Verwendung** keinen Sinn macht. Schulraumentwicklung ohne Schulorganisationsentwicklung und ohne Schulentwicklung wird keine „Pädagogische Revolution“, wie Czaja untertitelt, einleiten.

„Individualität für mich“ entspricht dem Denken des „modern-leistungsorientierten Ego-Systems“ bei Laloux / Scharner.

Siehe dazu das Scheitern der Schulraum-Ambitionen aus den 1970er Jahren.

Chorales Gestalten, 201ff.

Architekturbeschreibung und Architekturkritik: Auch ich bin der Meinung, dass mit diesem Bauwerk ein Meilenstein einer **Clusterschule** gelungen ist. Czaja **beschreibt** das in einem Absatz: „Über vier Meter breite Glasfalttüren lassen sich die einzelnen Klassenräume zu einem riesigen Dorfplatz zusammenfassen. Wenn gewünscht, können auf diese Weise bis zu 100 Kids gleichzeitig – und zwar fächer- und auch schulstufenübergreifend – unterrichtet werden. An jede Klasse und jeden Cluster anschließend gibt es zudem Freiluftklassen, die mal witterungsgeschützt und mal mit einer schattenspendenden Pergola versehen sind. Projektunterricht bekommt damit eine vollkommen neue Dimension.“ Damit ist der gelungene Zusammenhang von Pädagogik und Architektur umrissen. Damit ist auch dargestellt, was Architekturkritik meist ist: Architekturbeschreibung.

Czaja gehört einer kleinen Gruppe von „Baukulturvermittelnden“ in Österreich an (er selbst bezichnet sich selbst als Architekturjournalist), die sich beim Schreiben immer entlang einer Gratwanderung bewegen: Wie viel Kritik verträgt Architektur in der Öffentlichkeit? Diese Frage stellt sich, weil Architektur zwar nicht vom Aussterben bedroht, dennoch als ein Wesen der Gattung Kultur „gefährdet“ ist. Angesichts der marginalen, missverstandenen und unterschätzten Rolle, die Baukultur im Bewusstsein der Leute spielt, gilt es vor jedem kritischen Wort zu entscheiden: Stütze ich die Sache oder vernichte ich sie?

Natur



ABB 4.1.1-01: Innenhof am Bildungscampus (⌄ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

Muss Czajas Kritik am Bildungscampus-Flaggschiff also milde ausfallen? Nicht nur. Ein Punkt verweist immerhin in tiefe (Ab)Gründe unseres Seins: „Schade nur, dass [mit] den einst geplanten Vogelbrutkästen, Brieftaubenstationen, Bienenhäusern und frei herumlaufenden Igel und Katzentieren nichts geworden ist.“ Ja, schade nur um die Natur. Wir meinen, es ist „nur Natur“, die den Kindern abgehen wird. Das sei zu kompensieren – mit Bewegung, mit täglichen Turnstunden, mit elterlichen Wochenend-Ausflügen in die Natur. Wenn wir allerdings tiefer hinhören und hinspüren, dann könnte es sein, dass die Kinder **sich selbst** abgehen, weil sie ein **Teil der Natur** sind. Wir wissen, dass es ein ganzes Arsenal an Argumenten gibt, um diese Natur-Vorhaben, wie sie PPAG vorgeschlagen hat, nicht machen zu können, weil nicht machen zu dürfen und schließlich weil nicht machen zu wollen: Verletzungs-, Stich- und Ansteckungsgefahren im Überfluss; die Frage der Pflege und Verantwortung, auch über die Ferienzeiten hinweg; die Bedrohung für die Haltbarkeit der Fassade ... da klingt Czajas Hinweis auf mögliche Verhinderer geradezu „flach“: „So weit traut sich die österreichische Bürokratie dann wohl doch nicht aus dem Fenster zu lehnen.“ Ist es „nur“ die Bürokratie? Alle, die ihr Kind schon einmal gescholten haben, weil es zu dreckig, zu blutig geschlagen, zu viel von Insekten zerstoßen war; und alle, die ihrem Kind jene Erfahrungen ein zweites Mal **ersparen** wollten, bitte ich genau hinzuspüren: **Wer** ist der Grund für unsere Dichte an Vorschriften und Absicherungen?

Vgl. dazu Weber □ 2014a;
□ Weber 2014b; ↓ Weber &
Kurt 2015; □ Weber 2016

🔗 Chorales Gestalten, 124

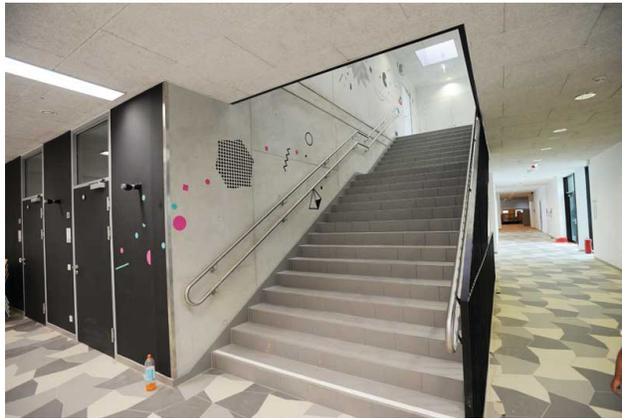


ABB 4.1.1-02: Stiegenlauf im Bildungscampus (↓ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

Atmosphäre: Was die Natur-Abschaffung betrifft, steigt das Architekturbüro noch gut aus – lediglich ein Scheitern im Kampf um dieses Projekt ist zu verzeichnen. Schon heikler wird Kritik, wenn es keine Schuldigen mehr außerhalb der Architektur gibt. Czaja merkt an, dass sich der Bildungscampus „hinter einem Farbkonzept aus Schwarz, Weiß und militärischer Schlammtarnfarbe zurücknimmt.“ Das ist der erste kritische Satz über die Architektur des Bildungscampus. Und diesem stimme ich zu. Bei meinen beiden Besuchen war ich jedes Mal **traurig** angesichts der atmosphärischen Ödnis, die sowohl die Außenbereiche als auch die Innenwelten ausstrahlten. Es fehlt Natur – zum Beispiel in Form der Tiere, die die Planung nicht überlebt haben. Es fehlt Natur – zum Beispiel auch in Form von eingesetztem Material. Ich habe kein Holz am Boden der Volksschulwelten gefunden. Nach meiner ersten Besichtigung frage ich in einem Tagebucheintrag nach den „inneren Verlusten“, die solche Architekturen zumindest mitverantworten. Irgendwann wird entschieden: Pflegeleicht? Ja. Dauerhaft? Ja. Sicher? Ja. Was bleibt dann noch für unser Leben?

→ Eigenleben, 260ff.

Technik: Es kommt also wenig Natur zum Einsatz – aber jede Menge Technik. Mit Technik sind wir angetreten, die Natur zu beherrschen. Nun laufen wir Gefahr, dass sie uns beherrscht. Das kann man spüren beim Rundgang. Wir haben, würden wir **uns** als Natur sehen, auf ironische Weise auch recht behalten – wir beherrschen uns. Dennoch: Wir glauben nach wie vor gerne an unseren Descartes'schen Siegeszug. Und so können wir im Text lesen: „anstatt grüner Schiefertafeln gibt es sogenannte Whiteboards. [...] Das enervierende Quietschen und Kreischen der Kreide ist damit Geschichte.“ Mir geht es nicht darum, gegen Whiteboards zu sein. Ich will für eine breitere Sicht auf die Dinge eintreten. Das Whiteboard allein wird unsere Schulzukunft nicht retten. Zurzeit sind sie kostenintensiv und nach kurzer Zeit werden sie veraltet sein. Whiteboards sind wichtig und nicht wichtig zugleich. Es gibt eindeutig Wichtigeres, wie etwa die Frage nach dem Sinn, den das Whiteboard erhalten soll. Die Frage ist: Was verabschieden wir und was begrüßen wir, wenn wir Schultafeln durch Whiteboards ablösen? Manches sollten wir mit in die Zukunft nehmen. Darüber könnten Lehrende gemeinsam nachdenken. Weder das Verharren in Routinen, ein Verhalten der Stufe 1, das bei Lehrenden häufig anzutreffen ist –, noch der Glaube an die Technik, ein Verhalten der Stufe 2, das bei Planenden häufig anzutreffen ist, sind hilfreiche Strategien.

↳ Bildwelten, 212f.



ABB 4.1.1-03: Nische in einem Bildungsraum (Zinner 2014).

Nischen: Czaja berichtet, dass „jede Klasse über eine rund 15 Quadratmeter große Raumnische [...] zum Lesen oder Schlafen“ verfügt. Architekt Poduschka nennt solche Nischen „abgeschiedene Privatbereiche“ und sieht darin eine **Ausgleichsfunktion** zum Schulalltag. Czaja erklärt die Ideen von PPAG weiter. Im neuen Bildungscampus „muss sich die Muße nicht maskieren“ wie üblich, wo sie meist „hinter einer selbst zusammengebastelten Schrankwand versteckt werde“. Ich stelle ein paar Fragen, um Implizites offenzulegen: Besteht Schulalltag aus belastenden und entlastenden Tätigkeiten, bei denen erst mal etwas angehäuft und dann wieder etwas ausgeglichen wird? Darf sich Rückzug nicht verstecken? Ist gewissermaßen Unsichtbarkeit nicht erlaubt? Ist Unsichtbarkeit das Gleiche wie Unbeaufsichtigbarkeit? Warum werden so viele Schränke in Schulen selbst gebastelt? Sind **selbst zusammengebastelte Schränke** ein Zeichen von Geschmacklosigkeit?

Mit „Feedback 2.0“ beziehe ich mich auf die Stakeholder-Kommunikation der Ebene 2 nach Scharmer & Käufer (□□ 2013/2014, 2019). Diese bilaterale, wechselseitige Kommunikation besteht aus „Informationsaustausch“ mit „Reaktionssystem“: In Märkten antworten Konsumenten durch Kauf, in Demokratien antwortet die Bevölkerung mit Stimmabgabe und in Internetforen die Leserschaft via Postings.

C: Postings als „Feedback 2.0“

Zum Zeitpunkt meines Zugriffs auf den Artikel, am 08.09.2014, standen 164 Postings online. Die meisten befassten sich mit **atmosphärischen Aspekten von Architektur**, die an **materiellen und texturalen Qualitäten** festgemacht wurden. Ich habe diese 164 Postings inhaltlich geclustert. Die einzelnen Einheiten entsprechen nicht den Postings selbst. Sie können Teile aus Sätzen, ganze Sätze oder Absätze sein. Die Postings reagieren nur zum Teil auf den Text, sondern auch auf die fünf Abbildungen, die ich hier inklusive ihrer Bildunterschriften wiedergebe:



ABB 4.1.1-04: Originalbildunterschrift: „Schulklassen mit sechseckigen Tischen und Marktplatz rundherum: Die Architekten Georg Poduschka, Lilli Pschill, Ali Seghatoleslami und Anna Popelka (v.l.) und ihr neuer Bildungscampus in Wien.“ (⤴ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

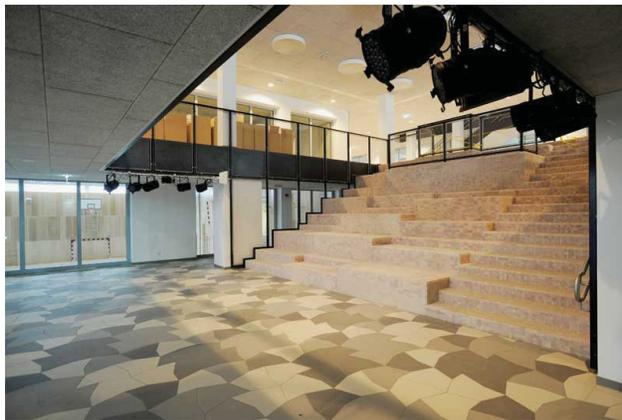


ABB 4.1.1-05: Originalbildunterschrift: „Man wollte ‚ein Schulhaus bauen für alle Kinder zwischen null und 14 Jahren, von Kindergarten über Volksschule bis hin zur Mittelschule‘.“ (⤴ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

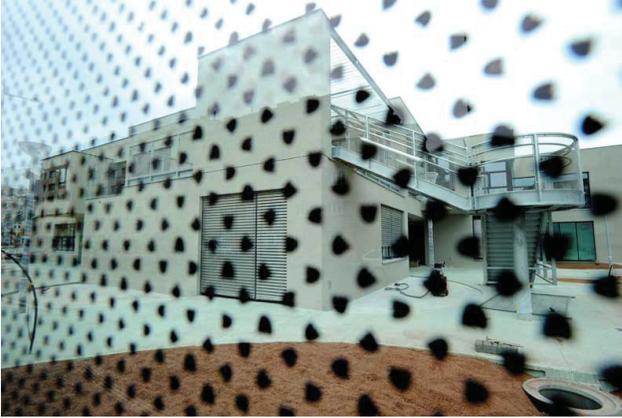


ABB 4.1.1-06: Originalbildunterschrift: „Jeweils vier Unterrichtsklassen gruppieren sich um einen zentralen Marktplatz.“ (⌚ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

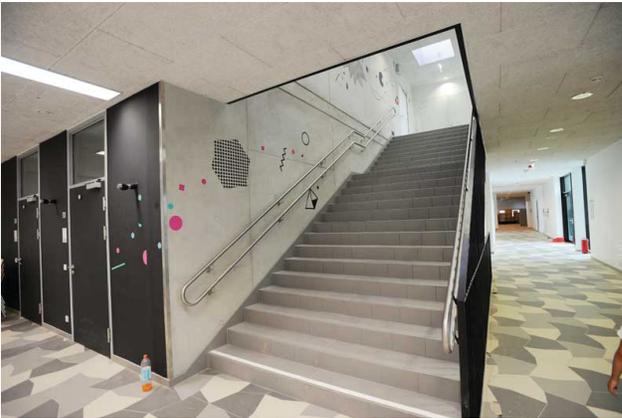


ABB 4.1.1-07: Originalbildunterschrift: „Die veranschlagten Baukosten wurden um 20 Prozent unterschritten.“ (⌚ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).



ABB 4.1.1-08: Originalbildunterschrift: „Die Farbe, sagen die Schuldirektoren, werden die Schülerinnen und Schüler ins neue Haus bringen.“ (⌚ Der Standard vom 24.08.2014 – foto: heribert corn).

Meine Gliederung beschäftigt sich einerseits mit den inhaltlichen Aspekten **Konzept, Atmosphäre in den Bildern und/oder Alternativen dazu** und andererseits mit wertenden Gestimmtheiten der Aussagen in den Kategorien **positiv, negativ und relativierend**. Sechs Rückmeldungen zum Verhältnis von Architektur und Laien habe ich nicht wiedergegeben. Zuerst folgt ein Überblick und danach sind die Wortmeldungen aufgelistet:

- 14 Postings reagieren positiv auf das Konzept
- 12 Postings reagieren positiv auf die Bilder
- 77 Postings reagieren negativ auf die Bilder
- 19 Postings relativieren und/oder verweisen auf Alternativen

14 Postings reagieren positiv auf das Konzept

1. giant step forward
2. how to meet the new world community
3. exciting to see your next step in school development.
4. Konzept und die Umsetzung im inneren scheinen ganz gut gelungen
5. Konzept, das hinter diesem Bau steht, klingt wirklich innovativ/kreativ
6. Schön, dass Schnee von gestern auch mal in Österreich ankommt:
7. Neue Konzepte finde ich auch spannend
8. innovative Konzepte
9. Ihren Kindern wird er sicher gefallen
10. was wirklich neues, tolles
11. Idee mag ja ganz ausgezeichnet sein
12. Die Idee ist großartig, endlich passiert etwas fortschrittliches bzw. der Zwang entfernt sich schon mal architektonisch aus der Schule.
13. der offene Platz mit den vielen Nischen ist doch eine gute Idee
14. Die Idee des Baus finde ich grundsätzlich gut

12 Postings reagieren positiv auf die Bilder

1. ‚hübschoberfläche‘ wäre kindergerecht?
2. gefällt mir
3. Außenseite und das Platzl so hell gehalten sind gibt viel Freiheit zur weiteren Gestaltung und wird Blumen sehr gut zur Geltung bringen
4. Alles in allem find ich den Bau nicht so schlecht
5. Warum im Forum Sichtbeton reflexartig kritisiert wird, verstehe ich nicht
6. mir gefällt der Bau, wurde dafür von einer kleinen, dafür umso aktiveren Postergruppe beinahe gekreuzigt
7. mir gefällt dieses neue bildungszentrum außerordentlich gut
8. architektonisch interessant
9. aber diese Schule finde ich – soweit ich das auf Grund eines Fotos beurteilen kann – wirklich schön. Endlich einmal etwas, das nicht wie eine Baubaracke aussieht
10. Einige der Wände die sie sehen sind dazu konzipiert angemalt zu werden, ebenso die außen liegenden Klassenräume. Die sollen von den jeweiligen Klassen bespielt werden, erklärt auch warum jetzt alles ein bissi trist aussieht
11. Stellt Euch das mal mit ein paar Pflanzen und mit Kindern vor, die werden das schon noch beleben
12. Die Farbe ist mir allemal lieber als irgendwelche kitschigen roten oder blauen Betonfassaden

77 Postings reagieren negativ auf die Bilder

1. Das schaut ja furchtbar aus!
2. Schade, dass diese innovative Architektur im Betonlook daherkommt
3. gut gestaltetes Platzl in weiß und ganz hellem grau, ideale Umrahmung für Pflanzengrün, und definitiv keine Betonplatten.
4. grau und schwarz, wohin mein auge schaut
5. schulzeit in einer betonklasse verbringen müssen.
6. grau und schwarz. schwarze fensterrahmen
7. noch keine Verordnung gibt, die unverkleidete Betonflächen in öffentlichen Gebäuden verbietet
8. Flair eines Flughafens. Oder Tiefgarage
9. noch nie ein Architekten-Büro gesehen, das sich in Beton hüllt
10. ein bisschen Farbe kann so manches gut machen
11. gefallen Betonplatten nicht
12. Schule ist noch nicht fertig
13. atmosphärische aussenraumgestaltung wurde wohl gespart,
14. Da dürften die Kinder auch ganz alleine ohne Schulsystem und Lehrer schnell vollkommen depressiv werden.
15. das äußere des Gebäudes und die Freiräume haben mich jetzt ein wenig erschreckt
16. die Umsetzung gefällt mir (zumindest, soweit ich es auf den Fotos erkennen kann) nicht
17. Innenhof auf dem Foto schaut etwas grau und klein aus
18. Boden, den find ich wirklich schrecklich
19. Zimmer auf dem Foto sieht auch ein bisschen grau aus
20. harmoniert der Beton, da bin ich mir sicher, mit dem Blick aus dem Fenster.
21. Schade, dass dies dann in drastisch minderer Qualität geschieht
22. Warum sind kaum Farben geplant?
23. innovativ und erfrischend: Sichtbeton.
24. Schaut nach einem deprimierenden Umfeld aus
25. Die Architekten passen vom outfit perfekt zu der Einrichtung
26. Aber eine Betonwüste wird halt nicht wohnlicher, schöner oder gemütlicher, egal welche Architekten uns das einreden wollen
27. Millionen an Cash in irgendeiner ,Design'-Architektur
28. Sollten wir die Sichtbeton-Fase nach 15 Jahren jetzt nicht mal langsam überwunden haben? Ist es für die Schüler wirklich so toll, wenn die den ganzen Tag auf eine Betonwand schauen?
29. Bemalen der Wände im kunstunterricht? Dann könnten die Schüler selbst Einfluss auf das Aussehen ihrer Umgebung nehmen, das macht sicher mehr Spaß, als wenn das alles bereits angemalt wäre
30. Beton ist, was man draus macht ... das fördert dann nachhaltig die Graffiti-Kultur in der Stadt
31. diese runde ging wohl eindeutig an die betonmafia
32. grau – kalt – unpersönlich, und dass noch an einer schule
33. glaube ich dass diese ,moderne architektur' nicht gut für unsere kinder ist. kinder als noch sensible wesen werden mit ,grau everywhere' emotional völlig abgestumpft. das ist gegen die natur, und das hat langzeitfolgen
34. zuviel beton
35. was könnte die Konzentration aufs neue Lernen mehr fördern, als ein möglichst abstoßendes Sichtbetonfeld
36. Holzkasteln, die in letzter Zeit gebaut werden, erinnern zu sehr an Baubaracken

37. Grauenhaft
38. So stellen sich durch jahrelanges Studium verbogene Architekten das Ideal vor.
Zum Davonlaufen. Viel Sichtbeton natürlich, denn das ist jetzt voll ‚in‘, da muss jeder Architekt mit. Allein das ist schon entlarvend genug. So etwas würden sich Kinder nie, niemals ausdenken, in ihren kühnsten Träumen nicht
39. Jedem Architekten, der in Österreich Sichtbeton verbaut, gebühren Betonpatscherl
40. sagt mir die ‚farbgebung‘ nicht sonderlich zu
41. Es gibt viele ‚Planer‘ aber sehr wenige ‚Architekten‘
42. wenn ein Absolvent nicht in der Lage ist, die FUNKTION des Gebäudes mit dem NUTZER abzustimmen
43. Ich habe als ‚fachlich inkompetenter Nutzer‘ aber zweimal erlebt, dass die Hülle von einem ‚Stararchitekten‘ als erstes festgelegt wurde – das haben wir dann alle büßen müssen
44. Da ich jahrelang durch lange sinnlose Gänge gehen durfte und mich in der Sonne braten lassen durfte, kann ich mich nur als ‚fachlich inkompetenten Nutzer‘ bezeichnen. An den Decken sind zwar offenbar Dämmungen, die vielen glatten Sichtbetonflächen im Gebäude könnten aber eine sehr schlechte Raumakustik bewirken. Das führt zu Stress für die Kinder und Burnout bei den Lehrern
45. Man muss nicht Architektur oder Mode studieren, um zu wissen was einem gefällt
46. umgehauen, dass man eine neue Architektur wieder nur in Beton,
und ohne Grünflächen plant
47. Geschmack hat doch mit Wissen nix zu tun. Und wenn man Beton halt nicht will
48. bitte nicht so farblich karg
49. grausam, einöde in grau-weiß-stahl
50. dürfen Sie sicher eine Hundertwasser-Gestaltung organisieren
51. und so schön grün!
52. Ein Nutzer wünscht sich KURZE WEGE, ein GESUNDES RAUMKLIMA.
Die Realität sieht oft anders aus: Lange Wege, sehr viel Glas und Edelstahl
(Hitze durch Sonne, Akustisch sehr ungünstig), Klimatechnik mit unbehaglichem Zug
53. Von einer Betonhöhle in die nächste. Unpackbar, was man hier bereits den Kindern antut.
54. MagistratsbeamtenInnen den Auftrag, Diese grauenhaften Betonblöcke zu verteidigen
55. kosten um 20% unterschritten
56. kein Wunder wenn man den Putz und Farbe weglässt
57. wie kann man nur so einen grausigen betonklotz da hinstellen
58. die armen Kinder
59. Durch Wartung alleine wird er nicht schöner!
60. hätte man im Vorfeld dort mal Umfragen starten sollen, ob das alles nicht eher deprimierend wirkt
61. jeder Kiga mit Bauecke ist diesbezüglich funktioneller
62. ist ja absolut grausam :-(((
63. hilfe! *flucht-ergreif*
64. Farbkonzept aus Schwarz, Weiß und militärischer Schlammtarnfarbe zurücknimmt .
kriminell!!!
65. und ich finde es zynisch zu behaupten, dass die Kinder eh die Farbe ins Haus bringen
66. Wie kann man Kindern sowas antun?
67. ich verstehe nicht, dass man bürogebäude, bahnhöfe und u-stationen, flughäfen in diesem depressiven gemenge an farblosigkeit entwirft. wie krank ist das, bitte?
68. die Pflichtgebäude sollten nicht angenehmergestaltet sein als die die Freizeitumgebung MQ
und Mariahilfer Fouzn
69. dann wundern sich alle, wenn diese triesten Flächen zum sprayen animieren

70. Wann werden sich ArchitektInnen und Bauverantwortliche endlich mit der Wirkung der Farben befassen?
71. was nützt die bauliche Offenheit, wenn die Wände und Böden Eintönigkeit und Ödheit reflektieren?
72. was für ein trauriger Innenhof
73. ich möchte sicher nicht dass meine Kinder in einer Betonschule aufwachsen, ich such mir eine wo man schon noch ein paar Bäume findet.
74. Dafür finden die Kinder auf dem strukturierten Innenhof Pfützen ohne Ablauf. Sie können so mit dem Regenwasser spielen.
75. betonierten Innenhof des Hortes meines Sohnes. Dafür wurde der Betonplattenbau mit kakifarbener Folie bespannt ...
76. die Kinder sollen auch lernen
77. und sich dem Leistungsdruck der Gesellschaft gewöhnen statt Grashalme zu Bürsten ...

19 Postings relativieren und/oder verweisen auf Alternativen

1. Holzvertäfelungen/-böden etc. nehmen können
2. Referenzbauten (holland) anschauen
3. Bildungscampus Leobendorf wäre zB. ein Tipp
4. Hans Scharoun, Geschwister Scholl Gymnasium Lünen, 1962. Mit Clustern, Klassenzimmer im Freien, Nischen in den Klassen neuen, sechseckigen Schultisch, da hätten sie auch das Rad neu erfinden können
5. ‚Prototypen‘ zu verbauen ohne praktische Erfahrung?
6. ich hoffe nur, dass die Architekten auch mit den Pädagogen Rücksprache gehalten haben.
7. Stadtpark Kindergarten – nicht ein einziges Mal um Rat (bezüglich der Kinder) gefragt hätte
8. war der Architekt tatsächlich mit Pädagogen in Abstimmung.
9. Warum, um Himmels Willen, kanns das nicht beides geben?
10. traut sich kein Architekt mehr über Holz?
11. Ein Beispiel wo Holz gut hinpasst <http://www.weyer.eu/system/web/abte...=215996111>
12. Auch hier ist ein Baracken-Charakter schwer zu identifizieren
<http://www.baunetzwissen.de/objekta...ut=galerie>
13. solche Holzbauten finde ich extrem hässlich, schade um das Holz
14. im Vorhinein Gedanken gemacht, welche architektonischen Grundlagen einer interaktiven Schule braucht
15. Wurde das Konzept gemeinsam mit den dort ‚inhaftierten‘ LehrerInnen entwickelt?
16. hoffe, dass da viele Zimmerpflanzen zum Einsatz kommen!
17. kann mir schon gut vorstellen, wie das mit ein paar Grünpflanzen aussieht
18. ich habe nichts gegen den Einsatz von Beton-schwarz-weiß-grau, unter der Bedingung starker farblicher Akzente
19. Österreich hat nicht nur 8 Mio. bester Fußballteamchefs, Bundeskanzler usw. sondern auch wieder einmal 8 Mio. beste Architekten

„8 Millionen beste Architekten“

Wir finden in Bezug auf die Architektur eine polarisierte Meinungslandschaft vor, was das letzte Posting in Anspielung auf ein Phänomen aus dem Fußball auf den Punkt bringt. Einerseits liegt hier eine **positive Rezeption des pädagogisch-räumlichen Konzepts** der Cluster-schulen vor, mit der Engagement oder Ambition attestiert und Hoffnung verbunden wird. Andererseits finden wir hier eine mehrheitliche (12 zu 77) **negative Rezeption der Ausstrahlung, Anmutung und/oder Assoziationsfelder dieser Architektur** vor. Ein Großteil des Entsetzens und der Empörung bezieht sich auf die aus den **fünf Fotos** abgeleitete Ausstrahlung. Die Bilder symbolisieren für viele Menschen das, was sie an Architektur genau nicht mögen: **Härte, Kälte, Farblosigkeit** – also Eigenschaften, die für **Anonymität, Tristesse, Leblosigkeit und Anstalt-Fee-ling** stehen. In den Postings geht es konkret um Sichtbeton, den Mangel an Farben und in geringerem Ausmaß um die Bodenmaterialien. Die Tatsache, dass es um den Lebensalltag von Kindern geht, verschärft die Diskussion darüber hinaus.

Die Leute „spüren“ genau, was Bestand hat und was nicht – und das bestätigt meine Meinung: Der Bildungscampus wird durch seine Konzeption, nicht durch seine Textur in die Geschichte eingehen. Das könnten wir korrigieren. Dazu müsste aber die Verwaltung ihren Zugriff auf die **Pflege der Investition** lockern – von Haltbarkeit im Sinne einer Kontrolle absehen. Und dazu müssten die Nutzenden in Form bewusster Wahrnehmung und erhöhter Selbstverantwortung die **Pflege der Räume** übernehmen – den Gebrauch im Sinne eines Wohnens veredeln. Sie würden – mit den Worten Laloux' – **selbstführend** agieren müssen und **Ganzheit** in den Schullalltag bringen dürfen. Damit könnte die Textur des Bildungscampus – also die Qualitäten seiner Oberflächen, dazu gehört auch Farbe – gewandelt werden.

Millionen investiert, Kredit verspielt

Was bleibt für die Architektur nach so einem Beitrag in einer Tageszeitung? Eine Bemühung, hinter der fast 65 Millionen Euro an Steuergeld stehen, verspielt angesichts fünf gezeigter Bilder jeden Kredit. Das ist nicht das erste Mal so. Die Postings sind keine Ausnahme, sie fügen sich vielmehr nahtlos in das Bild eines **verstopften Kanals** von Laien zu zeitgenössischer Architektur. Dass dieser Tatsache durch solche Bilder befeuert wird, ist offensichtlich. Warum das so ist, erfordert eine eigenen Diskussion. Diese wird allerdings selten bis nie in der Öffentlichkeit geführt. Wer gibt schon gerne zu, dass er oder sie nicht gemocht wird? Wir sollten in diesem Zusammenhang auch diskutieren, warum die Architekturbranche so eisern an ihren „leeren“ Bildern festhält. Gewiss, kurz vor Fertigstellung ist meist noch kein „Inhalt“ beziehungsweise kein „Gebrauch“ zu sehen – aber das könnte auch Anlass sein, sich gegen das Drängen der Presse zu verwehren und erst dann Architektur zu zeigen, wenn sie im Gebrauch ist. Architektur ist ja so gesehen nie „fertig“. Sicher „nicht fertig“ ist sie kurz nach der Baufertigstellung. Wir Architekturschaffenden dürfen uns angesichts der eindeutigen Reaktionen in den Postings fragen: Warum lieben wir unsere schönen leeren Bilder, obwohl sie uns massiv schaden? Anders gefragt: Wollen wir diese Realität der breiten Ablehnung anerkennen? Beharren wir auf einer Position? Und wieder anders gefragt: Was würde uns im Gebrauch alles stören? Würde uns die **eigene** Architektur im Gebrauch **anderer** nicht mehr gefallen? Müssten die Leute ihre **selbst zusammengebastelten Schränke** für die schönen Fotos wieder wegräumen?

4.1.2 Was die Laien loswerden müssen

„Die Luft nach einem Gewitter ist herrlich klar.“

MZ

Seit ungefähr fünf Jahren schon werde ich immer wieder von Pädagogischen Hochschulen oder anderen Ausbildungseinrichtungen für Lehrende eingeladen, um über „Schularchitektur“ zu referieren oder Workshops im Sinne einer Weiterbildung anzubieten. Unausgesprochen wird meist erwartet, dass ich – als Experte – jetzt, wo doch so vieles in Veränderung ist, den Leuten erkläre und/oder beibringe, wie denn nun der zukünftige Schulbau aussehen wird. Manchmal meine ich zu spüren: Am besten wäre eine Checkliste, nach der die Leute vorgehen könnten, um sicher zu sein, dass sie alles richtig machen – sie könnten so, mit dem „Sehen“ eines Experten – „richtig“ handeln.

Von Jim Rough habe ich gelernt, die Menschen **auskotzen** zu lassen, bevor ich mit ihnen arbeite. Rough (© 2013) nannte das „**Yucking**“. Das Wort Yuck bedeutet: Igitt! Pfui Teufel! Bäh! Meist habe ich eine Runde von 15 bis 25 Personen vor mir. Nach einer kurzen Vorstellung bemühe ich mich um ein Arbeits-Du. Ich beginne dann mit der Frage „Wer von Euch hat schon **persönliche** Erfahrung mit einer Architektin oder einem Architekten gemacht?“ Nach einer gewissen Aufwärmphase rücken die Leute mit **ihren** Wahrheiten heraus. Sie werden von mir durch bestimmte Nachfragen, das Rough ein genaues Zuhören nennt, unterstützt beziehungsweise geführt. Dabei gönne ich den Leuten ihre „**heilige Zeit**“ um ins „**self-listening**“ zu kommen (□□ Rough 2013, 2/13). Was ich dann zu hören kriege, klingt in etwa so:

„Der Architekt hat sich von seinen Ideen nicht abbringen lassen.“

„Es schaut schon schön aus, aber es ist unpraktisch.“

„Dass seine Ideen mehr kosten würden, war ihm irgendwie egal.“

Ein paar Mal habe ich Sätze, wie „Die Planung war funktional“ oder „Wir haben jetzt mehr Licht“ gehört – das waren positive Ausnahmen. Ich versuche dann **nicht**, das Vorgehen meine Kollegenschaft zu erklären oder zu vereidigen. Es wäre – nebenbei gesagt – ohnedies vermissen, weil ich ja die räumlichen Situationen nicht **erlebt** habe. Ich frage lediglich nach, um besser zu verstehen, was das ist ... dieser Spalt zwischen „uns“ und „ihnen“. Jenseits der Inhalte, die die Leute beschreiben, will ich die Muster des Denkens und Wahrnehmens erfassen. Und dabei zeigt sich mit gewisser Hartnäckigkeit, wie die Leute Architektur auf ihre formalen Aspekte reduzieren beziehungsweise beschränken; und wie sie Architekturschaffende in der Rolle der **künstlerisch tätigen Autorität** sehen. Das überrascht mich noch nicht weiter und es freut mich, dass die Leute mir das erzählen. Wir beginnen so eine Beziehung aufzubauen, die dann für die weitere Arbeit hilfreich ist.

Mich beschäftigt allerdings der Umstand, dass jene 10 bis 20% der Lehrenden, die entweder von Erfahrungen mit dem eigenen Haus oder dem naher Freunde oder Verwandter betroffen sind, ihre Meinungen darlegen, **nachdem** sie gebaut haben. Das bedeutet, dass sich auf der Ebene der Beziehung zwischen dem „System Architektur“ und dem „System Häuslbauer“ nichts oder nicht viel verändert hat. Die „Nach-Urteile“ der Leute klingen nicht versöhnlicher als ihre „Vor-Urteile“. Das ist natürlich ihre eigene Verantwortung. Es gibt auch eine der Planenden. Wir Architekturschaffenden sind aber verantwortlich für mehrere Antworten: Neben dem geplanten Objekt gibt es auch die Beziehung zum Ort, jene zur Zeit (vor und nach uns, also zur Geschichte und zur Zukunft) und jene zu den Menschen. Wer sich in Teile verliert, wie etwa

↳ Chorales Gestalten, 66, 68

Die Erzählungen über den einen oder anderen miterlebten Schulumbau fielen meist noch negativer aus. Zum obigen Urteilen kommen noch das Gefühl der Ohnmacht und der Uninformiertheit über den Planungs- und Bauablauf hinzu.

↳ Chorales Gestalten, 171ff.
↓ Tafel 4/0

nur Objekt und Ort, bleibt dem Ganzen etwas schuldig. Und ich weiß aus vielen Gesprächen mit Laien, wie oft wir zum Beispiel die Verbesserung der Beziehung schuldig geblieben sind. In meinen Workshops schließe ich diese erste Runde meist ab mit einem „Ich verstehe euch“ (wenn ich sie verstanden habe). Das überrascht die Teilnehmenden. In diesem zweifach **leeren Raum**, leer durch das Auskotzen und leer durch das Überrascht-Sein, bitte ich die Leute aus der schulischen Praxis, mir nun umgekehrt die Frage zu stellen, „welche **persönlichen** Erfahrungen ich mit Lehrenden gemacht habe“. Das genügt. Wir lachen gemeinsam und herzlich.

In diesem „neuen Raum“ – nach dem Gewitter, im Stauen und im Lachen – lässt es sich dann einfach und mit Freude arbeiten. Wir erleben uns als mehr gemeinsam. Die Teilnehmenden hören mir sehr genau zu. Wir haben ein Gefühl für einander entwickelt. Ich kann ihnen dann viel mitteilen – um es mit Düischen, dem ersten Lehrer von Aitmatow (□ 1974/1980, 34) zu sagen: **Ich kann ihnen dann alles mitteilen, was ich weiß.** Meine Zuhörenden verstehen dann eher den Zusammenhang von Individualitätssucht, Bodenverbrauch; oder auch die Beziehungslosigkeit zu den Dingen, zu den anderen, zu sich und zur Welt. Mitunter verstehen sie mich dann auch **tief**. Mich berührt das immer wieder. Und ich berühre ab und dann die Menschen. So gehen Häuslbauer – und das sind meist 80 bis 90% der Leute, vor allem am Land – anders nach Hause, als sie gekommen sind. Sie wissen dann, dass Einfamilienhäuser aus der **Perspektive des Ganzen** einfach „dumm“ sind; sie wissen auch – und das ist genauso bedeutend –, dass ich sie verstanden habe und dass ich sie nicht herabgesetzt habe, obwohl sie ein verkürztes Bild aus Bequemlichkeit verinnerlicht hatten. Ich hoffe, dass für sie gilt, was mein Bruder einmal zu mir gesagt hatte – ein Jahr nach dem Einzug in das von mir entworfene Haus: „Du hast mein Leben verändert.“

🔗 Chorales Gestalten, 120f.

🔗 Chorales Gestalten, 165ff.

4.1.3 Was Fachleute und Laien gemeinsam haben

„Die Aufgabe von Literatur und Kunst ist es,
den Leuten die Möglichkeit zu geben,
etwas zu empfinden“

🔗 Köhlmeier 2016, o.S.

Auf Partys redet es sich leichter. Das ist der Ort, an dem keine Umwege gemacht werden müssen, an dem dann auch ungeschminkte Wahrheiten eher kolportiert werden können. An solchen Abenden kann es vorkommen, dass Architekturschaffende sich den Häuslbauern in ihrer Voreingenommenheit angleichen. Sätze wie „Die verstehen das sowieso nicht!“ oder „Was soll ich mit denen reden?“ kennen alle von uns. Ich kann keine Zahlen vorlegen, doch unabhängig von quantitativen Aspekten solcher Aussagen, ist das qualitative Milieu ohnedies entscheidend. Und dieses Milieu kann ich durch meine Erfahrung festmachen. Für unser Vorhaben ist das Erkenntnis genug.

Auf Partys bitte ich meine Gesprächspartner, einen Bereich aus ihrem Leben auszuwählen, in dem sie Laien sind. Sie sollen diese Wahrnehmungen und Erfahrungen übersetzen in den eigenen Bereich Architektur, wo sie die Profis sind. Das stützt auf zweierlei Weise: Erstens ermöglicht es per Umweg einen Zugang zur Welt der Laien. Und zweitens relativiert es Architektur. Fachleute tendieren ja dazu, ihr eigenes Fach wichtiger zu nehmen, als es ist. Ich habe mir angewöhnt, einen Vergleich mit Musik anzustellen. Ich habe kein fein ausgebildetes Gehör. Daher höre ich Musik „anders“ als ein Profi. Viele Popsongs entsprechen in ihrer **verdaubaren Form** meinem „einfachen“ Gehör. Emotionalität kann vieles an musikalischer Qualität „ersetzen“ – ohne dass ich das höre. Wenn ich mich glücklich fühle mit einem Song,

kann es vorkommen, dass einer meiner besten Freunde, ein Klavierlehrer, seine Ohren verzieht. Daraus entwickeln sich meist fruchtbare Dialoge über die Qualität von Musik und/oder Architektur. Mein Freund, der Musikprofi und Architekturlaie, kann gewisse Popsongs nicht genießen, weil er zu viel hört und zu viel weiß. Das mit dem Zu-viel-Hören ist hart – hier hilft nur Weghören. Das mit dem Zu-viel-Wissen ist interessant – hier würde „Wegdenken“ helfen. Das ist die vielleicht größte Herausforderung von Wissenden: Nicht-Denken. Nicht-Denken stützt Wahrnehmung, das Gewähr-Werden im Moment. Das ist für die Rezeption von Musik förderlich. Das gilt auch für Architektur.

Wenn wir also den Laien unterstellen, „sie verstehen **ohnehin** nichts“, dann haben wir fast recht: Sie verstehen **vieles** nicht. Aber sie empfinden vieles. Während wir nun den Schleier unseres Wissens durchdringen müssen, um tief wahrnehmen zu können, müssen Laien ihrerseits dafür den Schleier des Nicht-Wissens ablegen. In diesem Sinn haben wir eine symmetrische Situation vor uns. Sich das zu vergegenwärtigen, würde uns Fachleuten helfen, jene Augenhöhe einzunehmen, von der in vielen schönen Worten laufend gesprochen und geschrieben wird. Augenhöhe bedeutet nicht, sich herabzulassen auf ein niederes Niveau von Laien. Das würde Laien herabsetzen. Augenhöhe bedeutet, sich einlassen auf diese verblüffende Symmetrie in Bezug zur Wahrnehmung und zum Thema.

Unser Fachwissen erhält damit eine andere Position. Es ist nicht eine Kategorie, die uns den erhabenen Dünkel der Expertise verleiht. Es ist eine Qualität von uns, die wir beisteuern können. Laien steuern andere Qualitäten bei. Aus dieser Haltung heraus kann sich der gemeinsame Raum eines Gesprächs oder eines Projektes entspannen. Diese Haltung lässt sich einnehmen, wenn wir den Mut aufbringen, den entsprechenden Tatsachen in die Augen zu blicken und uns in unserem Umgang damit zu reflektieren. Je öffentlicher das geschieht, also je mehr davon gemeinsam angestellt wird, desto verankerter und stabiler wird diese Haltung sein.

4.1.4 Was nun?

Mit der Besprechung des Artikels von Czaja habe ich das Feld aufgespannt, in dem Bilder, Missverständnisse, Vorurteile und Verantwortlichkeiten in Bezug auf Architektur in der Öffentlichkeit **sichtbar** sind. Damit soll uns bewusst sein, wie groß das Feld von **unverbundenen Teilen** ist, das es zu erfassen gilt.

Zwei Orte, an denen Verbundenheit entstehen kann, habe ich mit den Geschichten „Was die Laien loswerden müssen“ und „Was Fachleute und Laien gemeinsam haben“ versucht darzustellen. Einmal den **leeren Raum**, der in uns entstehen kann, wenn wir uns auskotzen, überrascht sind oder gemeinsam lachen. Und das andere Mal das Bewusstsein für die eigentümliche Symmetrie, die zwischen Laien und Profis besteht. Für jede Seite sind andere Schleier zu lüften, jener des Viel-Wissens und jener des Wenig-Wissens.

Wir werden nun gemäß der Idee von Entwicklung, wie ich sie in Kapitel 2 vorgestellt habe, einen zweifachen Blick auf Architektur machen: Jenen aus der **Sicht der Autorenschaft** und jenen im **Blick auf den Schulraum**. Einmal beschreiten wir dabei Fragen des Bewusstseins **in der Person** und das andere Mal Fragen des Bewusstseins **in der Zeit**, die sich in Grundrissen von Schulen zeigen.

Nicht-Denken ist auch der Kern von Meditation. Um zu seinem tieferen Sein vorzudringen, ist Nicht-Denken hilfreich. Thích Nhất Hạnh (☞ 2006, 2/14) hat in diesem Sinn umgekehrt Descartes „Moderne-Formel“ abgeändert: Ich denke, als bin ich nicht (☞ Chorales Gestalten, 299).

Mit dem Adverb „ohnehin“ drückt sich eine gewisse Chancenlosigkeit aus, die den Laien angedichtet wird. Mit Scharmer lässt sich hier von „attentional violence“ sprechen.

☞ Chorales Gestalten, 146f.

4.2 Architektur aus evolutionärer Perspektive

4.2.0 Evolutionäres Verständnis nach Wilber

„Die kulturelle Gemeinschaft dient also als intrinsischer Hintergrund und Kontext für all meine individuellen Gedanken.“

□ Wilber 1997/1999, 162

Die entwicklungsbezogene Perspektive auf das Verhältnis von Kunst und Urheberschaft anzuwenden, ermöglicht uns, einen größeren Rahmen aufzuspannen, wenn es um die Reflexion von Architektur geht. Dabei stütze ich mich auf die Theorie der **integralen Kunst**. Ken Wilber (□ 1997/1999, Klappentext), heute beinahe 70 Jahre alt, hat sich seit den späten 1970er Jahren nach seinem Biochemie-Studium „der Erforschung der Evolution des Geistes“ gewidmet. Er hat versucht, in einer „**Theorie von allem**“ verschiedene Traditionen, Denkschulen und Disziplinen aus allen Kulturkreisen zu integrieren. Wilber leistet seit seinem ersten Buch im Jahr 1977 – „**Das Spektrum des Bewusstseins**“ – einen wesentlichen Beitrag zur möglichen Akzeptanz von Widersprüchen und zur Versöhnung von Entgegengesetztem. Er entwickelte mit seiner integralen Theorie ein „Bezugssystem mit globaler Weitsicht – jedoch auch in den Details unseres täglichen Lebens verankert“ (□ Esjörn-Hargens o.J., 1). Wilber selbst meint, das „Wort integral bedeutet umfassend, einschließend, nicht marginalisierend und umarmend. Integrale Ansätze versuchen in jedem Feld genau das zu sein: die größtmögliche Anzahl von Perspektiven, Stilen und Methodologien in eine kohärente Sicht des Gegenstandes einzubeziehen“ (□ Wilber 2002, Vorwort). Zwei Jahre nach einem seiner Hauptwerke 1995 – „**Eros, Kosmos, Logos**“ – veröffentlichte er die Arbeit „**Das Wahre, Schöne, Gute**“, in der er auch seine integrale Theorie der Kunst vorstellte.

Integrale Theorie

Zum besseren Verständnis gehe ich vorweg auf die beiden Begriffe AQAL und Holon bei Wilber ein. AQAL ist die Abkürzung für **all quadrants, all levels** und beschreibt eine Matrix von zwei Mal zwei Feldern, die sich aus den beiden dialektischen Begriffspaaren innen/außen und in/individuell /kollektiv ergibt:

- innen / individuell
- innen / kollektiv
- außen / individuell
- außen / kollektiv

Damit erhält Wilber (1997/1999, 39ff.) vier nicht reduzierbare Perspektiven:

- subjektiv / Ich
- intersubjektiv / Wir
- objektiv / Es
- interobjektiv / Ese (Ese ist der Plural von Es, Wilbers Wortschöpfung)

Ich, Wir, Es, Ese sind Wege und Weisen, die Welt zu betrachten, zu erfassen oder wahrzunehmen. Diese vier Perspektiven entsprechen auch vier Dimensionen oder Seinsweisen der Realität:

- intentional / Ich
- kulturell / Wir
- verhaltensmäßig / Es
- sozial / Ese



ABB 4.2.0-01: Wilbers AQUAL-Modell (Zinner).

Wilber differenziert sein AQUAL-Modell weiter in:

- **Ebenen** (evolutionäre Dimensionen)
- **Linien** (inhaltliche Aspekte)
- **Zustände** (temporärer Ausdrucksformen)
- **Muster** (unterschiedliche Typen)
- **Zonen** (Erkenntnisformen als Innen- und Außensicht je Quadrant)

Seine „Ebenen“ entsprechen weitgehend dem, was wir in Kapitel 2 als „Entwicklung“ thematisiert haben (□ Esjörn-Hargens o.J., 7ff.). In diesem Kontext spricht Wilber (a.a.O., 8) von Holarchie, eine „Art von Hierarchie, in der jede neue Ebene, die Grenzen der vorhergehenden transzendiert, aber die wesentlichen Aspekte genau dieser einschließt“ (ebd.). Das erinnert uns an das Schalenmodell von Kegan, das uns veranlasst hat, unsere Tafeln konzentrisch zu strukturieren. Im Wilberschen Sinn handelt es sich um **holarchische Bilder**, die den Bewusstseinsstufen folgen (ebd.):

Chorales Gestalten, 88

- egozentrisch – „mir“ (0.0)
- ethnozentrisch – „mein Gruppe“ (1.0)
- soziozentrisch – „mein Land“ (2.0)
- weltzentrisch – „uns alle“ (3.0)
- planetzentrisch – „alle Wesen“ (4.0)

Im Bemühen, Atomismus und Holismus zu synthetisieren, entwickelte Wilber die Idee des Holons von Arthur Koestler (□ 1967/1968) weiter. Ein Holon ist immer ein ontologisches Ganzes und ein Teil gleichzeitig. Die Welt besteht „weder aus Ganzen noch aus Teilen sondern aus Ganzen/Teilen“ so Wilber (□ 1997/1999, 157). Mit dieser Vorstellung von Entitäten und ihren dazugehörigen vier Kräften baut Wilber sein integrales Gesamtgerüst:

- **Selbsterhaltung oder Agenz** (erhält das eigene Holon)
- **Selbstanpassung oder Kommunion** (verändert das eigene Holon)
- **Selbsttranszendenz** (führt in das nächste umfassende Holon)
- **Selbstauflösung** (führt aus dem nächsten umfassten Holon)

Wir könnten die enorm komplexen und hoch ausdifferenzierten Konzepte auch als einen postmodernen Versuch der **Selbstverankerung in einem gleitenden Ankerlosen** sehen – denn: Kontexte sind laut Wilber (□ 1997/1999, 160) „**gleitend**“ und absoluter Kontext ist „prinzipiell und in der Praxis nicht zu haben. Bedeutung ist kontextabhängig und Kontext ist grenzenlos“ (Culler 1982/1994 zit.n. ebd.). Habermas (1985/1995, 231 zit.n. □ Wilber 1997/1999, 160) formuliert das so: „Die bedeutungsverändernde Kontextvariation kann grundsätzlich nicht stillgelegt oder kontrolliert werden, weil Kontexte nicht ausgeschöpft, d.h. theoretisch nicht ein für allemal beherrscht werden können.“ Das ist auch Ausdruck einer Form der postmodernen mentalen Erschöpfung, wonach keine **Kontrolle bedeutungsverändernder Kontextvariation** und keine **Beherrschung der Kontexte** möglich sind. Erst in einer integralen Stufe – nach Wilber – lassen sich **Kontrolle und Beherrschung** mit **Variation und Endlosigkeit** versöhnen.

Zu den Grundannahmen von Wilber drückt Scharmer (□ 2007/2013, 115) seine „tiefe intellektuelle Anerkennung“ aus. Er bezeichnet die Zusammenschau als „Vogelperspektive“. Er äußert sich aber auch kritisch: Die „Dimension der Ich-Du-Welt“, die er – unter Berufung auf den Religionsphilosophen Martin Buber – als Begegnung für „eine Kategorie sui generis“ hält, fehle ihm in Wilbers Überlegungen. Laloux (□ 2014/2015, 227ff.) hingegen stellt in seinem Buch, zu dem Wilber auch ein Nachwort verfasst hat, mit dem AQAL-Modell konkrete und einfach nachvollziehbare beispielhafte Überlegungen für Organisationen an: In Organisationen lassen sich die vier Quadranten zuordnen (a.a.O., 227):

- den „Denkweisen und Überzeugungen der Menschen“ (individuell/innen)
- dem „Verhalten der Menschen“ (individuell/außen)
- der „Organisationskultur“ (kollektiv/innen)
- den „Organisationssysteme[n] (Strukturen, Prozesse, Praktiken)“ (kollektiv /außen)



ABB 4.2.0-02: Wilbers AQAL-Modell (Zinner).

Integrale Kunsttheorie

Wilbers (□□ 1997/1999, 153) Absicht ist es, „Grundzüge einer wirklich integralen Theorie der bildenden Kunst und Literatur darzustellen“, mit dem Motiv, „aus dem narzißtischen und nihilistischen Abgesang auszubrechen“. Für Wilber (a.a.O., 163) ist die „vielleicht älteste Auffassung vom Wesen der Kunst“ die Imitation und Repräsentation, also die Kopie der Welt. Insofern ist sie weder die „Realität“ noch eine eigenständige Idee und wenn perfekt ausgeführt, dennoch nicht das Original selbst. Im Lauf der Geschichte hat das dazu geführt, Gott als durch den Menschen wirksame Autorität in Anspruch zu nehmen und so Kunst wieder zu legitimieren. Mit der Aufklärung kam ein neuer Gedanke ins Spiel: Der Mensch selbst wird Schöpfer. Das fand seinen Niederschlag in formalistischen und expressionistischen Theorien, die für Wilber zur Frage führen, nicht „was Kunst sei, sondern wo Kunst sei.“ Hier beginnt unsere Entwicklungsreise.

In derartigen Worten schwingt eine larmoyante Allwissenheit, die mich Wilber mit Skepsis begegnen lässt. Nach der Lektüre einiger Texte vermute ich, dass in dieser „energetischen Anmutung“ von Wilber auch ein Grund für seine bemerkenswert marginale Rolle in der zeitgenössischen Philosophie liegt. Das erinnert mich an das Schicksal eines Hochbegabten, der „sozial scheitert“.

4.2.1 Auto-nonym: „Kunst ist im Schöpfer“ – Stufe 1

Wilber (□□ 1997/1999, 165) fasst die romantische Kunsttheorie zusammen: „Kunst ist nicht die Nachahmung der äußeren Wirklichkeit, sondern Ausdruck einer inneren Wirklichkeit [...], Ausdruck der Empfindungen und Intentionen des Künstlers.“ Darauf bezieht sich die moderne Hermeneutik, die die genuinen Absichten der Kunstschaffenden aufspüren und interpretieren will. Für sie ist die psychologische Rekonstruktion des Schaffensprozesses von Bedeutung. Absichten aber sind nicht nur bewusste Vorgänge. Daher spielt auch die Psychoanalyse eine Rolle. Wilber (a.a.O., 168) sagt sogar: „Der Kunstkritiker [der Stufe 1] wäre demzufolge nur dann ein guter Kritiker, wenn er auch ein Psychoanalytiker ist.“ Scharmers Begriff des **I-in-me** bringt die Idee, dass das Kunstwerk **innen** im Kunstschaffenden entsteht, metaphorisch auf den Punkt. Die Idee der **Wiederholung**, die in der Stufe 1 dem „habituellen System“ bei Scharmer oder dem „traditionellem“ Aspekt bei Laloux eingeschrieben ist, finden wir in der „Unabsichtlichkeit der Absicht“: Das Gesteuert-Sein oder Angetrieben-Sein von nicht bewussten Anteilen mündet – wenn nicht tief betrachtet und reflektiert – unweigerlich in Wiederholungen. Wilber führt noch eine weitere Kategorie der unbewussten Absicht ins Treffen: Die nicht bewusst reflektierten „Klassenstrukturen“ (ebd.), also jene strukturellen Umfelder, die auf das Individuum wirken wie etwa das Wirtschaftssystem, das Patriarchat etc. Wilber nennt die entsprechende Theorie **symptomatisch**: „Sie betrachten ein Kunstwerk als symptomatisch für breitere

Strömungen deren sich der Künstler oft nicht bewusst ist“ (a.a.O., 169). Der oder die Kunstschaffende drückt sich also nicht nur selbst aus, sondern ist – wider Willen, ohne Absicht – **Medium** für den Ausdruck seines/ihrer Umfelds. Er oder sie wiederholt – sei es in Zustimmung oder Ablehnung – diese Welt.

Die „Geschlossenheit“ des Systems Erschaffung, die aus dieser Analyse herauszulesen ist, lässt uns an Scharmers Verwendung des Begriffs „Autismus“ denken. Das Ich kommuniziert nicht, bleibt eingeschlossen. Aus diesen Gründen nennen wir das Kunstwollen aus dem Blickwinkel der Autorenschaft auf der Stufe 1 **auto-nonymes Gestalten**. Die Vorsilbe „auto“ drückt das Um-sich-Kreisende, das Selbstbezogene aus. Autononymes Bauen ist Abwandlung und Fortführung des Begriffs anonymes Bauen, betont allerdings den Aspekt des Ausdrucks eines eigenen Inneren. Ob dieser eigene Ausdruck intrinsisch psychologisch oder extrinsisch symptomatisch motiviert ist, ist nachrangig. Das anonyme Ich – ein Widerspruch in sich, hier aber, um etwas herauszuarbeiten – führt aus, das autononyme Ich drückt aus.

Fallbeispiel Zaha Hadid

Das Bild des Künstlers oder der Künstlerin auf dieser Stufe ist das einer Autorität, die etwas auszudrücken hat. Die Symbiose von Autorität, Kunstausdruck und symptomatischem „Weltausdruck“ lässt sich an Zaha Hadid illustrieren. Von Kindheit an vermutlich gut mit Selbstbewusstsein ausgestattet war sie beständig auf der Suche nach einer neuen Formensprache, interessiert an der Loslösung vom rechten Winkel und der Aufhebung der Schwerkraft. Ihr lag also daran, etwas auszudrücken, das neu sein sollte und technisch vorerst unmöglich. Kraft ihrer Autorität, eine Mixtur aus Talent, Willen, Auftreten und Selbstbild, gelang es ihr zu einem global Player der Architektur aufzusteigen. In ihrem aktuellen Bekanntheitsgrad ist ihr Design zu einem **Selbstläufer** geworden. „Zaha Hadid“ ist eine Marke, Möbel und Häuser **aus ihrer Hand** haben **wegen ihres Namens** mehr Wert. Zaha Hadid ist das absolute Zentrum „ihrer“ Welt. Sie wird also durch ihre künstlerische Tätigkeit des Sich-Ausdrückens zu einer Ikone im neoliberalen Markt der Aufmerksamkeiten.



ABB 4.2.1-01, 02, 03: Zaha Hadids „Casa Atlântica“ an der Copacabana in Rio de Janeiro (alle drei: ↯ WAN 2016).

Betrachten wir nun einen Entwurf für das Wohngebäude „Casa Atlântica“ in Rio de Janeiro, der jüngst durch die globale Medienlandschaft (↯ WAN, World Architecture News 2016) in Form eines Bildes **gegeistert** ist. Die Architektur in einer prominenten Baulücke an der Copacabana wird unter Berufung auf „the liberating composition and spatial flow inherent within Brazil’s rich Modernist tradition“ argumentiert (a.a.O., o.S.). Während aber zum Beispiel das „Museu de Arte Contemporânea de Niterói“, ein Spätwerk von Oscar Niemayr, vor der Stadtkante an den Klippen den Ort überhöht, erscheint das mondäne Wohnhaus in Rio als zusammenhanglos – im

Scharmer (□□ 2007/2013, 361) merkte dazu an, dass dies nicht herabsetzend für an Autismus erkrankte Menschen gemeint sei.

Diesen Text habe ich am 31.03.2016 geschrieben. Während ich schrieb, ist Zaha Hadid einem Herzinfarkt erlegen.

☞ Chorales Gestalten, 184ff.

Dieses Illustrieren ist nicht in voller Tiefe recherchiert. Dazu fehlen die Mittel. Es ist als beispielhafter Gedankengang zu verstehen, als ein Explorieren.

Scharmer & Käufer (□□ 2013/2014, 149) beschreiben auf Stufe 1 die „sichtbare Hand“ als ein Kriterium ordnender Kraft von zentraler Planung in der Wirtschaft.

Sinne eines I-in-me: **beziehungslos** – in diese Baulücke gestellt. Es überhöht nur sich selbst. Die erste Frage, die sich stellt ist: Was hat dieses Bauwerk an jenem Ort verloren? Eine entwicklungsbezogenen Antwort könnte lauten: Seine Autorität.

Zaha Hadid – hier in Aspekten als Beispiel für eine Künstlerin der Stufe 1 zu verstehen – wurde jüngst zu einem Fall eines „Gesprächs“ in der österreichischen Architekturkritik. Der Architekt, Grafiker und Leiter der Zeitschrift „Architektur“, Peter Reischer (□ Spectrum 2016, IV) fragte sich angesichts „einer immer wüster werdenden und ständig steigenden medialen Bilderflut“: „War das schon alles?“ Er kritisiert den Dekonstruktivismus und den Parametrisismus in ihren Haltungen, keine Bilder mehr „geben“ zu wollen: „Das – meist sehr verwirrende – Körperhafte überwiegt, das menschliche Auge kann sich kein Bild mehr machen“ (ebd.). Der Architekturkritiker und -lehrende Christian Kühn (□ 2016, VII) entgegnete darauf eine Woche später mit einem „Da kommt noch was!“ und meinte: „Unsere Wahrnehmung entwickelt sich weiter. Was einst irritierend war, ist heute zu neuen, komplexen Typologien geworden“. Während Kühn hier den **innovierenden** Aspekt (Stufe 2) des Architekturforschens herausstreicht, scheint es Reischer um die Beziehungslosigkeit (Stufe 1) von Nicht-Bildproduzierenden und Doch-Bildrezipierenden zu gehen.

Kühn lässt darüber hinaus Reischers Argumente einer neuen „uniformen Masche“ so nicht gelten und verweist auf eine „Spannbreite“ innerhalb der „Gruppe der Stararchitekten“, die „in der Architekturgeschichte einzigartig ist“ – auch und genau im Gegensatz zur Moderne, die „90 Prozent der globalen Bauproduktion“ uniform dominiert (ebd.). Beide haben Recht. In der Architektur existiert zweifelsohne eine noch nie dagewesene Pluralität. Im Output von Zaha Hadid allerdings existiert – anders als bei OMA oder Herzog & deMeuron – formale Eindimensionalität beziehungsweise Monokultur. Für das gesamte Bild ist das verkraftbar, wie Kühn argumentiert, für unsere Betrachtung hingegen ist wesentlich, wie „autistisch“ – Reischer (□ 2016, IV) verwendet den Begriff „überheblich“ – die Haltung des Büros und auch der Person, der „Diva“ Zaha Hadid (ebd.) ist: Sie zeigt sich **nicht berührt** von Todesfällen auf ihren Baustellen und verlässt das BBC-Studio angesichts nerviger Fragen im Zuge des ausgelösten Shit-Storms. Wir wollen diese Phänomene nicht moralisch bewerten. Wir subsummieren sie unter dem Begriff einer für die Stufe 1 typischen „Einsamkeit“. Diese „Einsamkeit“ – Scharmers „Autismus“, unser „Autononymität“ – ließe sich für weltweit agierende Büros mit sich wiederholenden Markenoberflächen vertiefter analysieren. Auch Santiago Calatrava könnte ein Beispiel sein.

Es tut nichts zur Sache, ob diese Qualität auch auf die Person tatsächlich zutrifft. Sie ist allerdings wahrscheinlich. Der Soziologe Rosa (↓ 2016b, o.S.) nennt die Antwortbeziehung eines Experten oder einer Expertin zu seiner oder ihrer Arbeit die „diagonale Resonanzachse“. Eine Friseurin hat ein „Sinn-Verhältnis“ zur Frisur oder ein Lehrer zum Kind. Wenn wir der Interpretation Glauben schenken wollen, die Reischer (□ 2016, IV) zum Buch „**The Autopoiesis of Architecture**“ von Hadids Büropartner Patrick Schumacher anstellt, dann soll das Sinn-Verhältnis nicht zu bedeutungsbildenden Menschen aufgespannt werden, sondern zur eigenen Bedeutung – und das ist ein Beispiel für einen „**Architect-in-me**“ ohne Resonanzachse, aber mit viel „Echo“ (↓ Rosa 2016b, o.S.).

Autorität ist zugunsten des „I“ – also zugunsten der „Autorin“ Zaha Hadid – verteilt, für das Werk selbst bleibt ein In-die-Welt-gestellt-Sein, das ohne „Resonanz“ in einem isolierten „Echo-Raum“ verhallt (vgl. □ Rosa 2016).

Im Sinn der Psychologie der Ich-Entwicklung, die das Ich als einen bedeutungsbildenden Prozess erklärt, können „bildverweigernde“ Architekturen auch als Provokation, Herausforderung oder Chance an das „bedeutungssuchende“ Ich verstanden werden.

Laut Reischer ist das Ziel von Schumacher „die Führerschaft, die Einführung des Parametrisismus als globalen neuen Stil. Punkt!“

Fallbeispiel Hans Hollein

Der Schulbau von Hans Hollein in der Köhlergasse in Wien 18 aus dem Jahr 1989 ist einem ganz anderem Verständnis von Architektur zuordenbar als jenes von Zaha Hadid: Der Postmoderne. Auch hier finden wir eine eindeutige autonome „Autorität“ vor, die gewissermaßen Formen(er)findung betrieben hat. Zwar können wir der Absicht, jeder Klasse eine eigene visuelle Identität zu geben, ein postmodern-pluralistisches Weltbild unterstellen, genauso wie der Argumentation, die formal eigenständige Lösung der Blockrandbebauung als einen Ausdruck von Vielfalt zu deuten. Dennoch „scheitert“ diese Schule innenräumlich als eine Architektur, die – in ihrer Tendenz – mehr **an sich selbst interessiert** ist, als an den Menschen, die sie benützen. Die räumliche Abfolge von Orten ab dem Windfang ist – aus der Sicht des täglichen Gebrauchs – schlicht dysfunktional, wie Bilder auch erahnen lassen.

↘ Bildwelten, 98f.; 304f.

↘ Bildwelten, 216f.



ABB 4.2.1-04. Pausenfläche in der „Hollein-Schule“ (Zinner 2012).

Es gibt sehr wohl ein „erzieherisches“ Moment in der Architektur, also eine Art Vorlage, an der sich Menschen reiben können, sollen und müssen, um aus einer alten Gewohnheit in eine neue zu finden – diese „immanent aber verlangte Erosion“ hat allerdings genau dort ihre Grenzen, wo Alltag zu Neuem gezwungen wird; wo sich das Neue nicht als selbstverständlich einstellen kann (wer das prüft, ist eine andere Frage). Eine Formenwelt, die Aufladungen von Tempel-Architektur in sich trägt, lässt Menschen und Alltag weder gestisch noch geometrisch **an sich heran** – wieder finden wir eine Art von „Einsamkeit“ vor. Und diesmal haben wir es mit einer autonomen „**Architecture-in-me**“ zu tun.

4.2.2 Nonym: „Kunst ist im Kunstwerk“ – Stufe 2 (□ Wilber 1997/1999, 169)

Für Ken Wilber vollzieht sich im Zuge des „Rationalismus der Aufklärung“ (a.a.O., 170) und der „ganze[n] Atmosphäre des wissenschaftlichen Realismus der Aufklärung“ (a.a.O., 169) sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine Verschiebung der Aufmerksamkeit in der Kunst. Er führt Kants „Kritik der Urteilskraft“ genauso als Beleg an wie beispielsweise den Impressionismus. Ab nun „liegen Ort und Bedeutung des Kunstwerks nicht in den Intentionen des Künstlers, noch in demjenigen, was das Kunstwerk **darstellen** könnte, noch in dem, was es **ausdrücken** könnte“ (a.a.O., 171). Es kam zu – aus entwicklungstheoretischer Sicht logischen – „Immunreaktionen“ im Übergang von einer Stufe zur anderen, die Wilber den „Tod des Subjekts“ (ebd.) in Kritik-Kreisen nannte. Man verständigte sich darauf, dass die „Gefühle des Künstlers

bestenfalls zweitrangig waren“ (□ Wilber 1997/1999, 170). Der Kritik und der Kunst ging es um die „Aufhellung [...] der formalen Beziehungen zwischen Elementen des Werks“ (ebd.) oder anders um den „formalen und strukturellen Zusammenhang der im **Kunstwerk selbst** vorliegenden Elemente“ (a.a.O., 172, Hervorhebung von mir). Wir sehen schon die Parallelen zum Kürzel „I-in-it“. Wir können diese Gedankenwelt auch so verstehen: Das Kunstwerk bringt eine „Leistung“, die Clive Bell 1914 als „signifikante Form“ (vgl. □ von Kutschera 1998, 172) bezeichnete. Bell begründete damit den Formalismus als entsprechende Theorie. In der Architektur lässt sich das mit der rationalen Moderne gut nachvollziehen. Die „Leistung“ wurde entweder in der **Technik** mit Stahlbeton und Glas als „neue“ Materialien oder in der **Funktion** mit wissenschaftlich rationalisierten Basisdaten als Grundlage für Gestaltung erbracht. Wie Frederick Winslow Taylor seine **Ver- und Ausmessungen** der Arbeitsabläufe zur Optimierung von ökonomischen Produktionskreisen vornahm, sollte in der Architektur ebenfalls eine technische und funktionelle **Perfektion** erreicht werden. Jede Architektur weist technische und funktionelle Aspekte auf, hier allerdings geht es darum, diese Aspekte als **konstitutive, erstrangige** Kriterien für den Entwurf oder die nachfolgende Kritik zu verstehen.

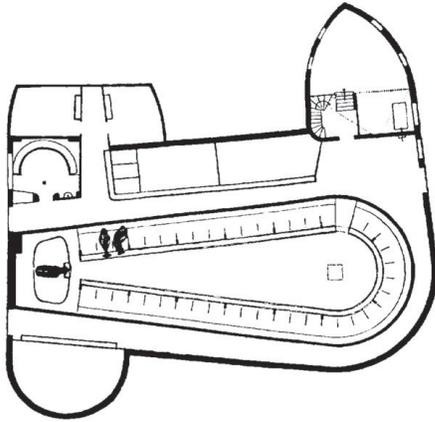


ABB 4.2.2-01.Grundriss Gut Garkau, Hugo Häring (Archiv Burkhart Verlag).

Dieses Denken zeigt sich im hufeisenförmigen Grundriss des Stallgebäudes am Gut Garkau von Hugo Häring aus dem Jahr 1926, der als Vertreter des organischen Funktionalismus gilt (vgl. □ Blundell-Jones 1988). Die Form leitet sich aus Funktionen ab, wie Futterabwurf aus dem Obergeschoss in die Mitte des Hufeisens und wie die „optimierte Sexual-Anordnung“ der Rinder: 1 Bulle mit 42 Milchkühen in Hufeisenform ihm gegenüber.

Dieses Aufgehen in werkbegründenden Daten oder in werkintrinsischen Zusammenhängen ist, wenn konsequent betrieben, auch ein Hintanstellen des eigenen Kunstwillens. Es ist ein Abgehen vom Selbstverständnis der Autorenschaft – aber nur graduell, nicht prinzipiell (bei den meisten). Die eigene Autorenschaft wird nicht grundsätzlich abgegeben. Um dem Ausdruck zu verleihen, bezeichnen wir Kunstwillen unter dem Aspekt der Autorenschaft auf der Stufe 2 als **nonymes Gestalten** – zwar namentlich, aber nicht nur auf den eigenen Namen bezogen.

Auch die ergonomischen und rational-funktionalen Gedankengänge im Zuge der Entwicklung der Frankfurter Küche sind ein Beispiel für den leistungsorientierten Aspekt der Stufe 2.

Fallbeispiel Openluchtschulen



ABB 4.2.2-02. Openlucht School, Jan Duiker (Zinner 2011), ABB 4.2.2-03. Openlucht School, Jan Duiker (Zinner 2011).

Das Hofgebäude wurde
1938 erweitert. 1956 und
1994 wurde es renoviert.
Das Torgebäude wurde 1986
und 2010 saniert.

Der – neben dem Entwurf für die Petersschule in Basel von Hannes Meyer und Hans Wittwer aus dem Jahr 1926 – wohl bekannteste Schulbau der Moderne ist die Openluchtschool von Jan Duiker in Amsterdam aus den Jahren 1930 (Hofgebäude) beziehungsweise 1932 (Torgebäude). Aus schulbauhistorischer Sicht kann der Freiluft-Gedanke als eine frühe wechselseitige Beeinflussung von Lernüberlegungen und Raumkonzeption erörtert werden. Uns interessiert die „Athletik“ des Bauwerks, das als Stahlbetonskelettbau Furore machte. Die paradigmatische Formel „Luft, Licht, Sonne“ der Moderne wird mit der konstruktiven Ausführung verschränkt. Das Ergebnis ist ein enorm „leistungsstarkes“ Tragwerk, das den Materialeinsatz auf ein Minimum optimieren half. Die Schule ist als sozial relevante Architektur für ein besseres gemeinschaftliches Leben unter (möglichst) **wissenschaftlichen** Prinzipien entwickelt. Die **rationalistisch-technische Ökonomisierung** des Bauen mündete in den Architekturkreisen der „Neuen Sachlichkeit“ in ein „Unbehagen an massiver Architektur“ (□ Frampton 1980/1995, 116), sodass die Gleichung formuliert wurde: „Gebäude x Gewicht = Monumentalität“ (ABC, zit.n. ebd.).

Ich erinnere mich an den Ausspruch meines Mentor-Architekten Helmut Wimmer, mit dem er technisch – wie auch konzeptionell – „ausgereizte“ Architektur bedachte: „Kein Dekafett!“ Eine „magere“ Architektur der ökonomischen Zahlen ist für viele Architekturschaffenden nach wie vor eine tief verinnerlichte Formel, die im Dunkel des Gewohnten in uns wohnt. Modern-leistungsorientierte Architektur hat uns zweifelsohne eine Unzahl an **Fortschritten** gebracht, hinter die es kein Zurück mehr geben soll und darf. Jetzt aber, da wir uns selbst von der ins Maßlose gesteigerten **Quantifizierung** der Welt **gigantisch** bedroht sehen, ist es an der Zeit, alle möglichen **verinnerlichten** „Leistungs-Programme“ zu identifizieren, die uns nicht mehr bewusst sind. Es ist beispielsweise schwer, heute **barock** oder **manieriert** zu agieren, nicht nur „innen“, im Denken, sondern auch „außen“, im Verstanden-Werden.

Ein Beispiel für den Wandel innere Denkfiguren aus dem Bereich der Biologie illustriert das deutlich: Biologie versteht sich heute bereits als **Lebenswissenschaft**. Sie beginnt **Lebendigkeit und Verschwendung** als neue qualitative Prinzipien von Natur zu beschreiben, um den Schrein ihrer ehemaligen von uns ihr zugeordneten **Leistungsstärke und Stofflichkeit** aufzulösen. Es ist ein Unterschied, ob wir unseren Kindern in der Schule Mitochondrien als „Kraftwerke der Zelle“ oder als „Orte des Austauschs“ beschreiben.

Fallbeispiel Grundrisswettbewerb

Vor mehr als zehn Jahren gaben wir unseren Studierenden an der Kunstuniversität die Aufgabe, innerhalb einer Woche optimierte, flexible Grundrisse für zwei Wohnungen zu entwerfen: Einen auf 50m² und einen auf 200m² Fläche. Die Ergebnisse der kleinen Wohnungen waren durchwegs inspirierend und von hoher Qualität. Überraschenderweise scheiterten die meisten Teams an den großen Wohnungen. Wir erahnten plötzlich: „Luxus“ war bislang nicht vorgesehen. Ich meine damit nicht die Fertigkeit, die egomanischen und egozentrierten Phantasien irgendwelcher Oligarchen zu befriedigen, als vielmehr die verinnerlichte Haltung, sich und der Welt etwas zu **gönnen**, sich und die Welt reich zu **beschenken**. Laloux (vgl. □ 2014/2015) benennt diesen Paradigmenwechsel punktgenau: Vom Mangel in die Fülle gehen. Die Moderne steckte sich redliche **Ziele** für die **Welterrettung**, aber ihr **Modus**, das zu erreichen, war seit jeher die **Welteroberung** – mit Kampf, in Konkurrenz, durch Reinbeißen, mit Durchhalten und am besten laufend schneller. Dahinter liegen auch Bilder des Mangels beziehungsweise wird von Bildern des Mangels ausgegangen. Eine andere, sinnvolle und heilsame Fragestellung wäre daher: Worin besteht heute Fülle?

Der Pädagoge Markus Schatzmann wies jüngst darauf hin, dass im Umgang mit Leerstand die „Bodenarbeit“ gewissermaßen die Umstülpung dieser Denkfiguren ist – es gilt, aus Mangel Fülle zu entwickeln (↳ Schatzmann 2015, 4).

Fallbeispiel Richterchule

Helmut Richter war in den 1990er Jahren in Wien die „Lichtgestalt“ für die Mehrheit der jungen Architekturschaffenden. Mit seiner Doppelhauptschule am Kinkplatz aus dem Jahr 1994 hatte er auch international reüssiert (vgl. □ Chramosta 1996). Die Bilder der Stahlglasskonstruktion, die eine makellose und menschenleere tektonische Welt aus Farbflächen und Metalteilen überspannten, berauschten die Fachwelt von Japan bis Amerika. Ich erinnere mich an eine Geschichte, die mir Jakob Dunkl aus dem Arbeitsalltag der örtlichen Bauaufsicht erzählte: Eine der Maximen lautete: „Alles sichtbar!“ Dementsprechend waren die Köpfe der Schrauben, mit denen aussteifende diagonal verlaufende Stahlrohre via Kopfplatten am Boden befestigt wurden, eben sichtbar. Diese wurden – aus Gründen der Verletzungsgefahr – jeweils mit einer Gumminoppe abgedeckt. Durch Bauungenaugigkeit verschluckte an einer Stelle der hellblaue Fließestrich eine der vier Schraubenköpfe. Den Vorschlag von Jakob, die Noppe an die Stelle zu kleben, wo die Schraube läge, lehnte Richter entschieden ab: „Warum?“ Er wollte „ehrlich“ bauen. Er stellte sich gegen das Ornament im Bauen.

Freilich, mit viel Aufwand Stahlträger so in der Höhe einzurichten, dass ihre Kopfplatten bündig mit dem Fließestrich zu liegen kommen, kann auch als ornamental gedacht verstanden werden. Und freilich, unter welchen Denkfiguren „Ehrlichkeit“ entschieden wird, muss erst einmal durchschaut werden. Der Architekt und Philosoph Martin Düchs (□ 2011, Untertitel) hielt in seiner Dissertation über „**Verantwortung, Ethik und Moral des Architekten**“ fest: „Insofern aber Architektur multifaktoriell bestimmt ist und multiintentional konzipiert wird, stellt die Betonung eines Faktors als entscheidend eine Vereinfachung dar, die willkürlich erscheint und moralisch nicht zu rechtfertigen ist.“ Er schreibt das gewissermaßen ins Stammbuch unzähliger Architekturschaffender, die der Theorie, dass eine Konstruktion – über ihre technische Richtigkeit hinaus – auch sichtbar sein sollte, wie selbstverständlich nachgehen. Die Forderung nach Ehrlichkeit, so Düchs (a.a.O., 203) habe im 20. Jahrhundert „bisweilen einen fast schon dogmatischen Charakter“ angenommen. Die Richterschule kann als Beispiel für ein Verständnis von Architektur gelesen werden, die sich der Technik und ihrer rationalen Optimierung verschreibt. Sie ist insofern eine „sachliche“ Architektur, die erstrangig „richtig“ sein will.



ABB 4.2.2-04. Doppel-NMS Kinkplatz (Zinner 2012). ABB 4.2.2-05 Doppel-NMS Kinkplatz (Zinner 2012).

Dass dieses Bauwerk „Richterschule“ genannt wird, ist ein Hinweis auf autonome Sehnsüchte der Architekturbranche und eher nicht Richters Ansinnen.

An dieser Stelle lässt sich gut zeigen, dass die meisten Gebäude nicht eindeutig einer evolutionären Stufe zuzuordnen sind. Die Richterschule ist – wie erörtert – aus ihrer Konstruktion heraus „modern-leistungsorientiert“. Richter war am „it“ interessiert, befand sich also „in-it“ – in diesem Sinn betrieb er nonymes Gestalten. Die Schule ist nicht nur technisch sondern auch als grundrissliche Anordnung der Klassentrakte mit den seriell geschalteten Zellen entlang flächensparender Mittelgänge „leistungsorientiert“. Sie ist hinsichtlich der räumlichen Grandezza der cathedral anmutenden Eingangs- und Turnhalle ein „Geschenk“ an die Nutzenden beziehungsweise ein Anerkennen des Anderen und kann insofern als ein „frühes“ Denken der Stufe 3 verstanden werden. Die Schule ist aber auch hinsichtlich ihre „texturalen Ignoranz“ ein Beispiel für „autistische“, autonome Züge von Richter, der keinen Millimeter von seinem ehrgeizigen, asketischen und athletischen Materialprogramm abwich. Genau hierin besteht ihr größter Mangel. Wer einmal diese beiden neuen Mittelschulen besucht und ein paar Pausen lang teilnehmend beobachtet, weiß, warum einem die Direktorin wie ein **geschundenes Tier** entgegenkommt. Die Akustik dieser Schule ist eine psychische wie physische Belastung der Sonderklasse. Wer sich dazu vertiefen will, kann den E-Mail-Austausch zwischen mir und meinen beiden Ex-Partnern von querkraft, Jakob Dunkl und Gerd Erhartt, lesen. Die beiden haben – gemeinsam mit Andreas Gerner – diese Schule für Helmut Richter detailliert.

→ Im Austausch, 280ff.

4.2.3 Ko-nonym: „Kunst ist im Betrachter“ – Stufe 3 (□ Wilber 1997/1999, 172)

Ken Wilber (ebd.) drückt den nächsten Schritt martialisch aus: „Während die formalistischen Theorien den Künstler umbrachten und sich ausschließlich auf das Kunstwerk konzentrierten, brachte die neue Strömung auch noch das Kunstwerk um und konzentrierte sich auf das, was noch übrig blieb: den Betrachter des Kunstwerks.“ Wilber diagnostiziert einen Ursprung dieses Denkens in Heideggers hermeneutischer Philosophie. Dieser sieht in den Menschen nicht etwas Unwandelbares, sondern eine sich verändernde Geschichte. Daher sei auch Wahrheit nie objektiv, sondern immer geschichtlich bedingt. Wir beginnen hier also in Kontexten zu denken. Damit wird die Interpretation von Kunst veränderlich wie die Kontexte ihrer Rezeption. Der Theoretiker Hans-Georg Gadamer – Schüler von Heidegger – sieht im entscheidenden Moment „die stumme Betrachtung in Bedeutung übergeh[en]“ (a.a.O., 173), für ihn sind Sprachlichkeit und Zeiteingebundenheit unentrinnbar. Das bloß Sinnliche steht bei Gadamer der Sprache und der Geschichte gegenüber.

Daher ist für jegliche Rezeption **Offenheit**, Bereitschaft zum **Austausch** und Fähigkeit zur **Reflexion** geboten. Wir erkennen die grundlegenden Eckpunkt der Stufe 3. Dialogische, reflexive Qualitäten kennzeichnen Scharmers „I-in-you“, die Anerkennung des Anderen finden wir

auch im „Pluralismus“ von Laloux. Aus der individuellen Perspektive hat der Philosoph John Passmore (□ 1991, 34) die Ortsveränderung von Kunst aus dem Werk in die Betrachtung auf den Punkt gebracht: „Der Interpret, nicht der Künstler, schafft das Werk“. Es ist ein Unterschied, ob ein gläubiger Mensch im 12. Jahrhundert ein Bildnis von Giotto in einer Kirche ergriffen erblickt oder ob ein Atheist es in einem Museum des 21. Jahrhunderts ungläubig anstarrt. Wilber (□ 1997/1999, 195) geht noch einen Schritt weiter: „Der Betrachter‘ ist einfach der ganze kulturelle Hintergrund, ohne den es überhaupt keine Bedeutung geben könnte.“ Wilber (ebd.) sieht diesen „großen intersubjektiven Hintergrund“ als einen „Ozean von Kontexten“. So gesehen ist es eine Frage des Bewusstseins und des Explizierens, ob und wie Kontext – historischer, örtlicher, rezeptioneller – thematisiert wird. Von Ignoranz über Ablehnung und Erhöhung bis zur Neuaufladung und vielem Anderen mehr ist alles möglich. Auch die Sichtweise auf die eigene Arbeit beginnt – im Wilberschen Sinn – zu „gleiten“, wie uns zum Beispiel Rem Koolhaas (⚡ 2014, o.S., Hervorhebungen von mir) an sich selbst demonstriert: „Wenn ich auf Projekte wie ‚De Rotterdam‘ zurückblicke, dann kann ich eine Geschichte erzählen, die den Anschein erweckt, sich aus lauter Entwürfen und Einsichten zusammensetzen, die alle irgendwie untereinander verbunden sind und **eine Art journalistischen Kommentar zur Welt** abgeben. Selbstverständlich könnte ich dieselbe Geschichte auch als eine Art introvertierte, **von äußeren Kontexten total unabhängige Meditation** erzählen. Dass die Arbeit verschiedenste Zugänge und Erklärungen erlaubt, finde ich gut.“

Gebrauch

Im Sinne dieses theoretischen Diskurses lässt sich die Stufe 3 inhaltlich auch als ein Denken von Architektur im Wechselspiel von Schöpfung und Gebrauch interpretieren. Gebrauch, und zwar der **implizite**, der selbstverständlicherweise „naiv“ sein darf, ist eine Form der „Rezeption“, die für die Kunstgattung Architektur spezifisch ist. Am ehesten ist dies noch mit dem „privaten“ Musik-Hören, dem Tanzen zu Hause oder dem Bilder-Aufhängen in den eigenen vier Wänden vergleichbar. Gebrauch jedenfalls könnten wir auch als eine Form der Architekturkritik denken, die von der Summe der Laien „unausgesprochen ausgesprochen“ wird. Sie ist insofern interessant, als sie nicht über Intentionen der Autorenschaft oder die sachliche Qualität von Architektur reflektiert, sondern in extremis ganz auf sich bezogen und aus sich heraus „spricht“. Und darüber hinaus bringt Gebrauch selbst seine eigenen Kontexte mit, die die Menschen in sich tragen. Gebrauch also – aus der Sicht der Architekturkritik – kann als rezeptionelle Instanz eine Rolle spielen, immerhin liegt in ihr so etwas wie eine Form der Evaluation der Praxis, die neben dem kunsttheoretischen und kunsthistorischen Diskurs gleichrangige Bedeutung haben kann – oder sollten wir sagen: könnte?

Dass sich diese „Stimme der Kritik“ so gar nicht um Absichten und Inhalte der Architektur kümmert – also eine Position des „I-in-me“ einnimmt, könnte ein tieferer Grund für die beharrliche Verweigerung der Architekturschaffenden sein, nicht genauer hinzuhören oder hinhören zu wollen

Gebrauch in allen vier Stufen

Was bedeutet nun Gebrauch – aus der Sicht des Schaffensprozesses gedacht – für unsere jeweiligen Stufen? Auf der Stufe 1 stellt die Benutzung eines Gebäudes für eine künstlerische Autorität einen **Anlass** dar, sich **auszudrücken**. Auf Stufe 2 ist Gebrauch etwas, das vermessen wird. Die Vermessung der Menschen und die Beobachtung ihrer Verhaltensweisen liefern „neutrale“ **Daten**, die es – als eine Daten-Kategorie unter anderen – zu verarbeiten gilt, um das Kunstwerk optimiert zu **argumentieren**. Auf Stufe 3 nun kann Gebrauch zu einem wesentlichen oder gar ausschließlichen **Bezugspunkt** der Arbeit werden. Gebrauch ist „das andere Ende der Arbeit“ und wird somit ein zentraler Sinn von Architektur.

Mit Scharmer ist das der oder die „Architect-in-you“ – die empathische Dimension von Architektur zeigt sich auch in der Beziehung zwischen Erschaffenden und Gebrauchenden. Diese

kann reine Einfühlung vom Schreibtisch weg oder ein tatsächliches Zuhören sein. Wesentlich ist, dass hier erstmals über die eigenen Ränder hinweg in die Lage anderer **hingehört und hineingefühlt** wird. Das ist etwas anders als in den Menschen „**hineinzumessen oder hineinzuarargumentieren**“. Beides fand in der Moderne seinen Platz mit dem wohlfeilen Motiv, das Bestmögliche für die Menschheit zu wollen. Dieses tatsächlich beim Anderen Ankommende beschreibt einen Perspektivenwechsel, der empathisch vollzogen wird. Die eigenen Person wird in diesem Sinn auch „verlassen“ und somit die eigene „Autorität“ implizit in Frage gestellt. Das kann eine Fruchtbarkeit neuen Ausmaßes erzeugen oder aber auch in Missverständnissen enden – beides lässt sich in der Geschichte der Partizipation finden. Die Ortsverschiebung des Ich allerdings ist für uns Anlass, das Kunstwollen – aus der Sicht der Autorenschaft – als **ko-nonymes Gestalten** zu bezeichnen.

Fallbeispiel Uhl

Diese Bedeutungs- und damit Bezugspunktveränderung von Autorenschaft und Gebrauch kann anhand der Entwicklung des österreichischen Architekten Ottokar Uhl, ein Pionier der Mitbestimmung, anschaulich dargestellt werden. Sein Selbstverständnis als Architekt zeigt über eine längere Zeit (1980er Jahre) ein Oszillieren zwischen einem rationalistischen, leistungsorientierten Architekturverständnis und einem sozialen, dialogorientierten Planungsverständnis. Zwei Forschungsprojekte zum Projekt „Wohnen mit Kindern“ (□ Steger 2005, 219: WV 201) sind für das Pendeln zwischen Ebene 2 und 3 bezeichnend: Von 1984 bis 1988 untersuchte Ottokar Uhl mit Franz Kuzmich „Rechengestütztes Planen und Entscheiden“ (a.a.O., 228: F16). Mithilfe einer Software sollte es den Bewohnenden möglich gemacht werden, durch Bestimmung von Vorlieben beziehungsweise durch Auswahl von Elementen (Grundrisseinteilung, Bauteile) in einem vorgegebenen Rahmen (Primärsystem der Bauweise) Plan und Preis errechnen zu lassen. Und von 1988 bis 1992 erforschte ein ganzes Team um Uhl im Projekt „Wohnen mit Kindern in der Praxis“ (ebd.: F20), den Gebrauch nach Bezug des Hauses. Die erste Studie geht davon aus, durch die „Rationalisierung“ von Teilen eine „Beherrschbarkeit“ des Ganzen zu erreichen – darin erkennen wir das **Primat isolierter Teile und reflektierter Objektivität**, beides Qualitäten der Stufe 2. Die zweite Studie will „erkunden“, wie es den Menschen beim Wohnen ergeht, sie „riskiert“ ein Feedback auf die eigene Planung. Wir erkennen darin das **Primat reflexiven Bewusstseins und sozialen Austauschs**, beides Qualitäten der Stufe 3.

Bernhard Steger (□ 2005) hat sein Leben und Schaffen in seiner Dissertation ausführlich dokumentiert und kommentiert.

🔍 Chorales Gestalten, 201ff.

Fallbeispiel Hellerup Skolen

Der Schulbau von Arkitema aus dem Jahr 2002 wurde zu einem internationalen Leuchtturmprojekt wegen des partizipativen Prozesses und wegen des innovativen Ergebnisses. In ihren Vorträgen präsentieren die Lehrerin Hannah Bohn-Vinkel und der Architekt Jens Guldbaek von LOOP (🔗 2010, o.S.), die den Beteiligungs-Prozess führten, die Schule als „flexibel stage-divided school with focus on the learning of each child“. Das Gebäude kann als Weiterentwicklung der Flächenschulen aus den 1970er Jahren betrachtet werden. Die „Schwächen“ oder „Fehler“ der damaligen Bauten lagen unter anderem in ihrer zu großen räumlichen Unbestimmtheit – in ihrer Neutralität. Diese Neutralität ist einerseits Ausdruck der Stufe 2, in der eine „leistungsoptimierende“ Konstruktion durch „zeit- und kostenoptimierendes“ industrielles Bauen mit Fertigteilen in technokratischem Raster Gestalt wurde.

Diese Neutralität ist allerdings auch Ausdruck der Stufe 3, als sie den Nutzenden einerseits **Gerechtigkeit** in Form von aberwitzigen „Kunstlicht-Ausleuchtungsgleichheiten“ und andererseits **Ermächtigung** in Form von vielen möglichen Lernsettings zur Verfügung stellte. In der Hellerup Skolen wurden diese Aspekte neu verstanden und wechselseitig integriert

🔍 Chorales Gestalten, 212ff.

📄 Bildwelten, 156; 190; 230; 268

Andere Faktoren waren die absoluten Größen der Schulen, neutrale Atmosphären und fehlende Einbindung der Nutzenden.

📄 Bildwelten, 20; 56; 44; 144; 180; 182; 206; 210; 256; 342

🔍 Chorales Gestalten, 201ff.; 303ff.

zum Ausgangspunkt für Erfolg, weil die beiden Aspekte – ökonomische Bauweise und Chancengleichheit in Nutzungsvielfalt – miteinander in eine sinnfällige Beziehung gebracht wurden. Die kostengünstige Bauweise erfüllt ihren **Zweck ohne Selbstzweck** zu werden – das ist so gesehen auch ein Zeichen der vollständigen Integration der Stufe 2. Die Gliederung des Schulraumes wurde nicht an die Nutzenden abgegeben, sondern entlang von räumlichen, technischen, atmosphärischen und sozialen Kriterien vorbestimmt (Autorenschaft), um offen zu sein für eine im Gebrauch „sozial optimierbare“ Rezeption (Ko-Autorenschaft) – damit sind wir mitten in der Stufe 3 angelangt. Die räumliche und soziale Gliederung entsprechen einander – sie wurden als „Interessen“ in einem Dialog gedanklich und – hier auch unter LOOPs Führung – tatsächlich verhandelt. Die Architektur konnte sich in die Organisation hinein hören und -fühlen. Und umgekehrt konnte die Organisation ein Gefühl für die Architektur im Laufe der Planung aufbauen und einiges unmittelbar selbst testen. Aus der Sicht der Autorenschaft findet hier **ko-nonymes Gestalten** statt.

4.2.4 Trans-nonym: Kunst ist verbunden – Stufe 4

Zu Beginn dieses Kapitels lasse ich Ken Wilber (a.a.O., 207) fragen: „Was wäre, wenn wir jetzt, in diesem Augenblick, alle Dinge und Ereignisse ohne Ausnahme als Gegenstand außerordentlicher Schönheit erkennen könnten?“ Damit klingt die erste Idee an, was die nächste Stufe der Entwicklung von Kunst – als Erschaffenes und als Rezipiertes – sein könnte. Diese Stufe hat zwei grundlegende Aspekte: Einerseits trägt sie alle Vorangegangenen in sich – sie sind integriert – und andererseits ist sie gekennzeichnet von einer „Umstülpung“. Diese Umstülpung führt wieder zurück zum „Ich“, ohne aber das „Nur-Ich“ der Stufe 1 zu meinen. Das „Ich“ der Stufe 4 ist ein „Alles-Ich“ beziehungsweise ein „Ich-Alles“ – gleichzeitig. Die Umstülpung führt in einer weiteren Bedeutung vollständig nach „innen“, ohne aber darin zu verharren oder diesen Ort als den einzig wahren zu überhöhen. In einem Moment und an einem Ort existiert durch mich ein „Innen-Außen“ beziehungsweise ein „Außen-Innen“ – gleichzeitig. Zeit wird insofern eine verfügbare Dimension, als dass sie nicht nur **aus der Vergangenheit heraus** bereits geworden ist sondern erstmals – im Sinn von Scharmer – **aus der Zukunft heraus** entsteht. **Herkunft** stülpt sich in **Hinkunft**. Dazu Wilber (a.a.O., 206, Hervorhebung von mir): „Große Kunst hebt die Rückwärtswendung des Auges, das Klagen über die Vergangenheit, die Sorge über die Zukunft auf: Man tritt mit ihr in die **zeitlose Gegenwart** ein.“ Zeitlose Gegenwart zu erklären ist letztlich mit Sprache unmöglich beziehungsweise „unsachlich“, weil nicht angemessen. Ihr kann man sich vorsichtigerweise poetisch oder sinnvollerweise real annähern. Meine Umstülpung in ein Kunstwerk von Yves Klein habe ich in diesem Sinn beschrieben.

🔗 Chorales Gestalten, 84ff.

In diesem abermaligen Ankommen im Ich spiegelt sich das Konzept der Pole in der Ich-Entwicklung oder die Idee beziehungsweise das Bild der Spirale bei Robert Kegan und Don Beck.

→ Eigenleben, 183ff.

Wilber (a.a.O., 205) bemüht sich weiter um Worte: „In diesem kontemplativen Gewahren kommt das eigene **ichhafte** Ergreifenwollen in der Zeit vorübergehend zur Ruhe.“ Seine Wortwahl hinsichtlich des Phänomens Zeit erinnert uns an die Begrifflichkeit von Scharmer und wird auch bei Robert Jungk beziehungsweise Axel-Olaf Burow wieder auftauchen. Neben der Zeit gibt es aber auch noch die Welt und auch hier eine Zeile von Wilber (ebd.): „Man ruht bei der Welt, wie sie ist, nicht so, wie man sie haben will.“ Peter Zumthor (□ 2006/2010, 13, Hervorhebung von mir) sagt zum Eintreten in einen Raum Folgendes: „Ich komme in ein Gebäude, sehe einen Raum und bekomme die Atmosphäre mit, und in Sekundenbruchteilen habe ich ein Gefühl für **das, was ist**“. Das entspricht einem „entspannt[en ...] einfachen Gewahren“ (□ Wilber 1997/1999, 205).

🔗 Chorales Gestalten, 25ff.

Die integrale Sichtweise umfasst also alle möglichen Stufen des Verstehens eines Kunstwerks. In einer zusammenfassenden Übersicht erkennen wir den immer weiter gefassten Horizont der einzelnen Stufen und den qualitativen Sprung auf Stufe 4, die alle Betrachtungsweisen

anerkennt – Wilber (a.a.O., 203) nennt das „umarmend“ und folgert: „Damit sind bestimmte Bedeutungen eines Kunstwerks einfach die Hervorhebung eines bestimmten Kontextes.“

Stufe 1: Intention und Hintergrund der Person als generierende Kräfte für das Kunstwerk

Stufe 2: Form und Inhalt als intrinsische Qualitäten des Kunstwerks

Stufe 3: Rezeption und Reaktion als extrinsische Kontexte des Kunstwerks

Stufe 4: Weder das eine noch das andere, sondern alle. Das Ganze/Teile (Holon)

Kunst zu interpretieren bedeutet dann „die Darstellung und Aufhellung eines bestimmten ins Auge gefassten Kontexts“ und dies zu begründen heißt, dessen Signifikanz zu belegen (ebd.). Das mag nicht besonders neu klingen, ist allerdings insofern wesentlich, als es um das Erkennen einer **Umarmung** geht. Sie stellt einen Unterschied zu vielen postmodernen Theorien dar, die sich hinsichtlich der Hinwendung zu Kontexten gleichen, aber oftmals instrumentalisierend vorgehen, weil sie Gewisses ausschließen. Wilber nennt diese Theorien, wir haben es schon einmal erörtert, „symptomatisch“, weil sie in kritischer Abgrenzung zu Symptomen offene oder versteckte hegemoniale Absichten entfalten und sich damit **exklusiv** gebärden. Integrale Interpretation will also nichts erzwingen oder gar die Welt in eine bestimmte Richtung hin verbessern. **Absichtslosigkeit in der Bestimmtheit des Tuns** ist eine hohe Kunst.

Fallbeispiele Vals, Hittisau & Friedlieb

Beim Versuch „integrale Architektur“ zu benennen, kommen mir vorerst drei **Erfahrungen als Rezipient** in und um Österreich in den Sinn. Wesentlich ist anzumerken, dass ich hier einzelne sinnlich-phänomenologische Aspekte herausstelle und nicht ein gesamtes Werk anspreche. Das klingt im Kontext eines ganzheitlichen Architekturverständnisses widersprüchlich. Integrale Qualität kann sich allerdings auch in Teilen zeigen. Gemäß Wilber ist jedes Teil auch Ganzes, ein Holon. Ich beziehe meine Aussagen also nicht auf das jeweilige Werk als ein ganzes „Gebäude-Holon“, oder auf die gesamte Zeit als „zeitgenössisches Kritik-Holon“. Ich spreche von Rezeption, von **persönlich erlebten Momenten an bestimmten Orten**.



ABB 4.2.4-01: Blick aus der Therme (Zinner 2008)

Therme in Vals von Peter Zumthor 1996. Ich schwebte schweigend durch Wasser und Dampf in den auratischen Schiefer-Höhlen der Therme in Vals. In jenem Moment währte ich meinen warmen Körper angesichts des talseitig gegenüberliegenden mich unvermittelt wild anblickenden Alpenhangs mit seinen groben Steinblöcken und den sich an ihm festklammernden bäuerlichen Nutzbauten so intim wie selten. Hier lagerte sich eine Vertiefung von architektonischem Erfassen und Verfassen in mir ein. Hier war ich danach ein anderer.

Feuerwehrhaus und Kulturhaus in Hittisau von cn-architekten 2002. Mein olfaktorisches Architektur-Erwachen erlebte ich in jenem Moment, als ich mich in Hittisau aus der maskulinen Welt und dem „technischen Milieu der Feuerwehr“ (↓ Kapfinger o.J., o.S.) über eine Stiege **plötzlich** in die „taktile und homogene Materialität der Innenräume“ (ebd.) des Frauenmuseums mit seinem duftenden Weißstannenambiente hochgetragen fühlte. Erstmals wurde mir die Einheit von Geruch und Architektur bewusst. Ich habe meine Verfügbarkeit entwerferischer und rezeptiv-erweiterter Möglichkeiten erweitert. Ich war danach ein anderer.

Café „Friedlieb und Töchter“ von Elke Schmedler und Kristina Bleil 2014. Ich konnte in gewissen Momenten nachmittags unter der Woche mitten in der Stadt aufgehoben **wohnen** – weil ich von zwei Feen mit Kaffee und Kuchen umsorgt wurde und weil keine Teile des architektonischen Ambientes nach besonderer Bedeutung schrien, sondern sich in ein **selbstverständliches und selbstverstandenes** Ganzes – wie zufällig, aber doch geplant – zufrieden einordneten.

Chorales Gestalten, 184ff.

Fallbeispiel Nordische Moderne

Selten habe ich einen derartig tief dem Werk eingebetteten **Frieden** im Umgang mit tradierten und modernen Elementen erlebt, wie in Bryggmanns Auferstehungskapelle in Turku (1941). Ornament und Reduktion, Natur und Kultur, Masse und Licht, Innen und Außen ... dieser Ort wurde aus der Versöhnung von scheinbaren Gegensätzen gebaut. Stille und Fülle breiteten sich vor mir aus. Die Auferstehung liegt vielleicht genau darin. In gewisser Hinsicht konnte ich **nacherleben**, wie sich dieser Architekt einer Fülle an Möglichkeiten bediente. Er schien nicht in einem Entweder-Oder eines Formen-Kanons oder einer Ideologie, sondern im Sowohl-als-auch seiner autonomen Souveränität zu entwerfen. Es war, als ob ich mich mit ihm direkt im Gespräch befand – auch noch nach Jahrzehnten. Wollen war aufgelöst. Zeit war aufgelöst. Ich durfte Gast sein. Mir liefen Tränen über die Wange.

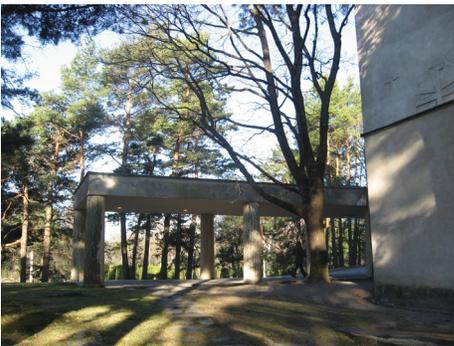


ABB 4.2.4-02: Eingang in die Auferstehungskapelle in Turku (Zinner 2007)



ABB 4.2.4-03: Innenraum der Auferstehungskapelle in Turku (Zinner 2007)

Die Waldkapelle von Asplund in Stockholm (1920) schien weit zurück in der Vergangenheit verankert zu sein. Sie duckte sich unter ihr großes Dach und stand **hinten** im Wäldchen, begrüßte mich jedoch **vorne** am schlichten, gemauerten Tor. Ihre Aura wirkte bis an die Mauer, die ihren heiligen Bezirk im Waldfriedhof umsäumte. Mit dem goldenen Engel am Dach blinzelte mir die Kapelle zu. Sie war schwedisch mit ihren weiß lackierten Holzsäulen, ebenso wie klassizistisch. Sie war eine „anonyme“ Hütte im Wald, ebenso wie ein „autonomes“ Meisterwerk von Asplund. Sie war bescheiden zwischen den hohen Bäumen, ebenso wie mächtig mit ihrem moosgrün-waldschwarzen Dach. Die selbstverständliche Eigenständigkeit berührte mich. Autonomie, wie sie Caminada (2012, o.S.) fordert, war hier spürbar – und steckte an. Ich wusste, wie sich Zeitlosigkeit und Ziellosigkeit anfühlen könnten.

Bildwelten, 78



ABB 4.2.4-04: Blick zur Waldkapelle (Zinner 2007)



ABB 4.2.4-05: Blick aus der Waldkapelle (Zinner 2007)

Ich meinte, den Weg in der Person eines Architekten von frühen klassizistischen Bauten bis zu späten, von der Moderne beeinflussten eigenständigen Meisterwerken als Weg der **gesamten Welt** der Architektur verstanden zu haben. Eine Umstülpung? Dieser „nordische Weg“ fühlte sich zufrieden an. Als Vorbereitung auf Josef Frank im nächsten Fallbeispiel erscheinen mir meine Eindrücke von damals von sinnfälliger anekdotischer Relevanz.

Fallbeispiel Josef Frank

Bruchlinien entlang von tiefliegenden Konflikten waren in Wien schon lange vor den grossen Kriegsgräuel des 20. Jahrhunderts spürbar. Um die Jahrhundertwende standen sich zum Beispiel zwei Architekturschulen beschrieben: Hier der jüdische Carl König und dort Otto Wagner, die Czech & Hackenschmidt (□ 2016, 14) so gegenüberstellten: „Während die Lehre Otto Wagners mit dem Historismus brach, stellte für König das sorgfältige Studium der Vergangenheit die Ausgangsbasis für eine neue Architektur dar, die nach allen Seiten hin offen blieb.“ Einer der Studierenden von König pflegte und entwickelte die Tugend der Offenheit sein Leben lang. Er nahm „äußere“ wie „innere“ Bruchlinien wahr: „In seinem Buch [Architektur als Symbol, 1931] erkannte Frank die physischen und mentalen Verschiebungen an, die nach dem ersten Weltkrieg auftraten.“ (□ Shapira 2016, 68) Josef Frank (1885-1967), der der gleichen Generation wie seine nordischen Kollegen angehörte, wurde zu einem Vertreter einer Moderne jenseits von Dogmen oder Ismen. Er beobachtete genau, hatte also wie viele seiner Zeitgenossen entsprechend der Stufe 2 **sein Denken geöffnet**: „Das Bewusstsein, in einem Zeitalter zu leben, das seine eigene Veränderung dauernd anstrebt [...] hat uns jegliches Gefühl behaglicher Ruhe genommen.“ (Frank 1931a/2016, zit.n. □ Thun-Hohenstein 2016, 8) Mit dieser Analyse nimmt er vorweg, was Rosa (□ 2016, o.S.) jüngst als eine „**Stabilisierung durch Beschleunigung**“ im fortschrittsorientierten Denken diagnostiziert. In seiner Beobachtung war er von Anfang an ein Kritiker der Moderne in der „Ablehnung pathetischer Gesten und utopischer Projekte“ (□ Czech & Hackenschmidt 2016, 14) und in der Überwindung des Zweckdenkens: „Was der **Zweck** eines Hauses ist, kann allerdings in Worten nicht ausgedrückt werden. Es ist nämlich nicht zum Kochen, Essen, Arbeiten und Schlafen da, sondern zum Wohnen. **Zwischen** den Begriffen Kochen, Essen, Arbeiten, Schlafen und dem des Wohnens liegt das, was wir Architektur nennen“ (Frank 1931a/2016, zit.n. □ Thun-Hohenstein 2016, 8, Hervorhebung von mir). Die Feinheit seines Denkens – auch so können wir Entwicklung interpretieren – führte **fließend** zu einem Fühlen und damit in die Stufe 3. Thun-Hohenstein (□ 2016, 8, Hervorhebungen von mir) führt uns auf die Spur: „Er hatte den Mut, den kantigen Dogmen der Moderne **gestalterische Empathie** für die vom Maschinenzeitalter verunsicherten **Menschen** entgegen zu setzen.“ Und wir sind an Laloux und die Diskussion über Macht und Ermächtigung in der Postmoderne erinnert, wenn gemeint wird: Frank „will uns **ermächtigen**, indem er uns Rahmen und Werkzeuge zur Selbstermächtigung überantwortet“ (ebd., Hervorhebungen von mir). Der Begriff der „Selbstermächtigung“ führt nochmals weiter in die Stufe 4 und findet seine

Bestätigung, wenn Thun-Hohenstein (ebd., Hervorhebungen von mir) beschreibt, Frank gäbe „ein subtiles Gerüst mit, das anspornt, die Staffel zu übernehmen und die Wohnung **aus der eigenen Persönlichkeit heraus** weiterzuentwickeln.“

Genau hierin, in dem Bewusstsein, keine **fertige** Architektur **machen** zu wollen, sondern sie für das Leben mit seinen Zufällen und Wesen **offen zu lassen** – genau hierin offenbart sich ein Selbstverständnis eines Architekten, das **trans-personal** wirken will. Der Gestalter beginnt zwar die Arbeit als ein gewisser Josef Frank für seine Kundschaft, um sie in Gesprächen mit ihr weiterzutreiben und schließlich sich selbst aus dem Spiel zu nehmen, weil die Gestaltung **durch** die Kundschaft vollendet wird. Dieser Josef Frank schien nach der „äußerlichen“ Vollendung eines Gebäudes zu wissen, dass die „innerlichen“ Vorgänge gerade in jenem Moment vollständig zu leben beginnen werden. Architektur im Verständnis von Josef Frank ist also ein Medium für Leben und Lebendigkeit, zwar manifest in Form und Material, aber Ausdruck von etwas Größerem.

Lebendigkeit und Selbstbild wollen wir nun noch ein bisschen genauer betrachten:

Lebendigkeit

Frank schien seine Arbeit, ähnlich wie das zeitgenössische Biologieverständnis von Andreas Weber, auf das **Lebendige** des Menschen auszurichten. Hierin ist er ein Vordenker und Vorläufer von Christopher Alexander. Er verstand „den Menschen als Einheit von Körper und Geist (Seele) und als soziales Wesen“ (a.a.O., 10) – Stufe 3 – und erweiterte damit die moderne Sichtweise, die sich den individuellen Menschen erstmals als vermessenen menschlichen Körper mit seinen geometrischen Verhältnissen im Raum – Stufe 2 – eröffnen musste. Auch der Zweck war bei ihm nicht rationalisiert. Franks „Bauwerke, Inneneinrichtungen und Gebrauchsgegenstände sollten [...] in den Dienst der Bequemlichkeit und Annehmlichkeiten gestellt werden, ohne selbst auffallen zu müssen.“ (Czech & Hackenschmidt 2016, 24) Er forderte – im Gegensatz zur Moderne – „Tradition zu berücksichtigen“ und – in Hinwendung zu den Menschen – „Raum für Spontanität und Fantasie zu lassen“ (Czech 1996, zit.n. a.a.O., 2016, 20). Sein Fokus war auch auf individuelle wie kollektive **innere** Erlebensdimensionen aufgeweitet. Dies zeigt sich in seinem Engagement für die Wiener Siedlerbewegung (vgl. Kapfinger 2016) als auch im Umgang mit seinen oftmals jüdischen Bauherrn (vgl. Shapira 2016). Czech & Hackenschmidt (2016, 24) halten fest: „Für Frank standen weniger herausragende formale Qualitäten als vielmehr solche des sozialen Erlebens im Vordergrund.“ Frank (1931a/2016, 135, zit.n. Shapira 2016, 68, Hervorhebung von mir) selbst formuliert das aus der Perspektive des Hauses, also des Werks entsprechend: „Modern ist das Haus, das alles in unserer Zeit **Lebendige** aufnehmen kann und dabei doch ein organisch gewachsenes Gebilde bleibt.“ Der Architekt Oskar Wlach (1912, 45, zit.n. a.a.O., 2016, 66, Hervorhebung von mir) formuliert das anlässlich eines Textes über Franks Arbeiten ebenfalls aus der Perspektive des Werks, diesmal des Innenraums: „Ein Raum, [...] in welchem ein persischer Teppich, ein englischer Tisch, eine chinesische Lampe, eine schwedische Zimmerdecke usw. eine klingende Harmonie bilden, [...] kann nicht geschädigt werden. Er bleibt wandlungsfähig und **er lebt das Leben seiner Besitzer mit.**“ Auch Elena Shapira (ebd.) stimmt dem zu und streicht noch einmal die Zuordnung des Architekten an das Leben der Nutzenden seiner Bauten heraus: „Franks Entwurfsstrategie war darauf ausgerichtet, das bürgerliche Interieur so zu gestalten, dass es sich an seine BesitzerInnen anpassen konnte.“ In dieser Einsicht schien Frank ganz klar zu sein. Er beweist seine **umarmenden und einschließenden**, letztlich damit integralen Geist im seinem Text „Architektur als Symbol“ eindrücklich (1931a/2016, zit.n. Czech & Hackenschmidt 2016, 22, Hervorhebung von mir): „Wer heute Lebendiges schaffen will, der muß all das **aufnehmen**, was heute lebt. Den ganzen Geist der Zeit, samt ihrer Sentimentalität und ihren Übertreibungen, samt ihren Geschmacklosigkeiten, die aber doch wenigstens lebendig sind.“

Selbstbild

Chorales Gestalten, 65ff.

Frank könnte sich und seine Arbeit ähnlich wie Jim Rough erlebt haben. Rough – so habe ich ihn persönlich erlebt – setzt sich als „Medium“ seiner Kunden ein und stellt ihnen Raum zur Entwicklung und Entfaltung ihrer höchsten kreativen Potentiale zur Verfügung. Dabei ist es ihm wichtig, **loszulassen** vom Machen eines Moderators und die Leute so zu nehmen, wie sie sind. Er vertraut auf die Weisheit der Vielen (Burow), oder anders: Er traut ihnen diese zu. So schlägt er vor, die Auswahl der Teilnehmenden an einem „**BürgerInnenrat**“ dem Zufall zu überlassen. Er traut **irgendwelchen** zwölf Personen zu, gute Ergebnisse zu einem Thema und in Vertretung anderer Menschen zu erzielen.

Auch Frank konnte loslassen – er erlebte „seine“ Bauten wahrscheinlich nicht ausschliesslich als seine. Dies zeigt sich auch in Franks Verhältnis zum **Zufall**, der für ihn eine wesentliche Rolle im inneren Bild einer lebendigen Architektur spielte. Das Leben kann nicht gemacht werden, sondern darf geschehen. Analog dazu kann **perfekte Architektur** vielleicht irgendwann einmal erschaffen werden, aber **lebendige Architektur** muss geschehen. Ähnlich stellte der Neurowissenschaftler Gerald Hüther (2015, o.S.) die „Kultur des Gelingens“ am Beispiel eines Hefeteigkuchens jener der „Machbarkeitskultur“ [von Tiefkühlkost in der Mikrowelle] gegenüber. Hier befinden wir uns in einem Spannungsfeld der Stufen 2 und 4, also des Machens und des Loslassens. In diesem Sinn können wir uns herausnehmen, Frank nicht als **einzigsten** Gestalter seiner Architektur zu denken. Frank war mitunter **Coach** oder auch **Hebamme**. Als Zeuge eines Prozesses des Werdens kann ein „geburtshelfender“ Architekt Frank sehr wohl seinen Beitrag leisten, das eigentlich Große am Vorgang allerdings hat niemand in der Hand, das geschieht. Insofern ist Frank ein anschauliches Beispiel für einen **transnonymen Gestalter**, einen, der zwar einen Namen trägt, sich aber selbst nicht so wichtig nimmt, weil er weiß, dass das Wesentliche **zwischen** uns geschieht.

Coach und Hebamme sind die Metaphern für Lehrende der Stufen 3 und 4 bei Scharmer & Käufer auf Stufe 3 (Tafel 3/0).

Thun-Hohenstein (2016, 10) meint, dass es ein Anliegen Franks war, „die Umgebung so zu gestalten, als wäre sie durch Zufall entstanden“ und weiter ist für Frank „das ideale Wohnzimmer [...] nie fertig und kann alles in sich aufnehmen, um die wechselnden Ansprüche der BewohnerInnen zu erfüllen und damit soziales Leben und Erleben zu ermöglichen.“ (a.a.O., 8) Für den Architekten bedeutete das auch eine neue Form der Freiheit, die er selbst einmal frech formulierte: „Man kann alles verwenden, was man verwenden kann“ (Frank 1927, zit.n. Czech & Hackenschmidt 2016, 20). Was auf Stufe 1 Ausdruck eines moralischen Rechts wäre, wäre auf Stufe 2 eine zu argumentierende Angelegenheit und auf Stufe 3 ein zu verhandelndes Interesse. Auf Stufe 4 ist es Ausdruck von Fülle, die sich und anderen gegönnt werden darf. Hermann Czech (1986, zit.n. a.a.O., 20) hat vor 30 Jahren versucht, sich all diesen Phänomenen bei Frank anzunähern:

„**Wie wenn es schon (immer) so gewesen wäre.** Dieser Aspekt bezieht sich auf **Vorhandenes**, und zwar sowohl historisches wie zeitgenössisches. **Wie es immer gemacht wird.** Das **Normale**. Damit ist sogar ein Aspekt des Gebrauchswertes (das **Richtige**) verbunden. **Wie es von selbst entsteht.** Das **Spontane**, das **Natürliche**. Ohne Anstrengung, aus dem Gebrauch: vielleicht vom Nutzer. Das **Selbstverständliche**, das **Unauffällige** – oder gerade nicht?“

Mit dem Vorhandenen, dem Normal-Richtigen, dem Spontan-Natürlichen und dem Selbstverständlich-Unauffälligen umreißt Czech hinsichtlich der Autorenschaft integrale Kategorien, die jenseits des Ichs in einem ofofreien Raum Architektur ausmachen.

4.3 Die Entwicklung von Schulraum

4.3.0 Robson, Lang, Seaborne und Hertzberger

„Es gibt Teilverwirklichungen, Überschneidungen, Kreuzungen. Alte Vorstellungen drücken sich in modernen Begriffen aus, und ebenso gibt es das Umgekehrte. Es überlagern sich [...] zwei Denk- und Wirklichkeitsstrukturen“

□ Lange 1967, 14

Meine Betrachtungen zur Entwicklung von Schulraum muten auf den ersten Blick wie eine historische Untersuchung an. Gewiss stütze ich mich auf historisches Material, doch geht es vorrangig um das Aufzeigen von Entwicklungslinien und diese laufen zeitlich nicht in chronologisch kohärenten Spuren. Wir haben es mit entsprechenden Verwerfungen zu tun. Noch heute finden sich in hoheitlichen Institutionen Spuren eines traditionell-konformistischen Selbstverständnisses, das beinahe in Jahrtausenden zu messen ist. Noch „lebt und denkt“ der Mainstream unserer Systeme Wirtschaft und Politik modern-leistungsorientiert wie in den letzten hundert Jahren. Und heute formuliert die Erziehungswissenschaft oftmals Jahrzehnte alte postmodern-pluralistische Ideale, die zumindest sonntags in den Mund genommen werden. Und schon heute gibt es evolutionär-integrale Praxen, die seit einigen Jahren aus dem Boden sprießen. Diese Gleichzeitigkeit verschiedener evolutionäre Zustände ist der „Normalzustand“. Diese Gleichzeitigkeit existiert nicht nur innerhalb von Teilsystemen (ministerielle Schulverwaltung, regionales Bildungsmanagement, alternative Selbstverwaltung, ...), sondern auch systemübergreifend (Schule, Architektur, Prozess) und zeitübergreifend (siehe oben). Hermann Lange formuliert diese Phänomene im obigen Zitat angesichts seiner Schwierigkeiten und jener der Geschichtswissenschaft, den Übergang von der Vormoderne in die Moderne zu markieren. Ist es die Entdeckung Amerikas (wie in meiner Schulzeit), die Erfindung der Zentralperspektive (vgl. □ Knapp 2015), das Wüten der Pest (vgl. □ Groonemeyer1993/2014) oder der Kampf um die Menschenrechte (vgl. □ Lange 1967)?

Im Sinne meines Anliegens werden wir im folgenden Kapitel einige Aspekte der Schulbau- und Schulraumgeschichte herausgreifen. Letztlich soll die **Struktur der grundrisslichen Ordnungen** von Schulen uns stützen, einen Über-Blick zu gewinnen mit dem Ziel, Einblicke in die tieferliegenden historischen Bewegungen zu finden. Es geht also nicht um den Anspruch, eine Schulraumgeschichte zu schreiben, sondern um das **Sichtbarmachen von evolutionären Prozessen** in der Schulraumgeschichte. In diesem Unterfangen stütze ich mich auf vier Autoren, die aus dem anglikanischen und mitteleuropäischen Bereich kommend uns auch durch die Zeit führen:

Edward Robert Robson (1836-1917) wurde 1871 zum leitenden Architekten des neu gegründeten „School Board of London“ (vgl. ↓ Banerjee 2010, o.S.). Im Rahmen des „Elementary Education Acts“ von 1870 sollten Hunderte von staatlichen Schulen gebaut werden. Robson unternahm eine Forschungsreise durch Kontinentaleuropa, um die fortschrittlichsten zeitgenössischen Schulraumkonzepte zu studieren und besuchte neben Preußen auch Wien. Seine Erfahrungen flossen 1874 in das Buch „**School Architecture**“ ein. Er selbst war Architekt von über hundert Schulen, vor allem im Londoner East End.

Hermann Lange (1939-2008) ist ein profilierte Forscher auf vielen Gebieten des Schulwesens, zuletzt hatte er seine kritische Stimme zu schulstrukturellen Fragen angesichts der zweiten empirischen Wende (PISA u.Ä.) erhoben, wie zum Beispiel zum „Verhältnis von Leistungsvergleichsstudien und der Steuerung des Bildungssystems“ (□ Keuffer 2008, 130). Lange war in vielen Gremien tätig, so auch als Staatsrat der Schulbehörde und der Wissenschaftsbehörde in Hamburg. Er pflegte zeitlebens ein gutes Verhältnis zur Laborschule in Bielefeld und wird sich mit seinem bemerkenswert poetischen Ausspruch, „dass man ein Bildungssystem nicht steuern könne [-] man müsse es segeln“ (ebd.) in Erinnerung halten. Er hat 1967 ein Buch über „**Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit**“ verfasst, das aufgrund seines reichhaltigen und gründlich recherchierten Quellenmaterials die Basis für unsere Überlegungen darstellt. Wesentlich ist, dass er einen interdisziplinären Blick aus der ihm ursprünglich fachfremden Welt der Planung in seine eigene Welt der Pädagogik „zurück“ angestellt hat. Dieses „Jenseits-des-Tellerrandes-zu-sich-Zurückblicken“ erinnert uns an Scharmers I-in-you.

Malcolm Seaborne (1927-2008) ist ein Historiker der Erziehungswissenschaften aus England, der sich intensiv mit Architektur auseinandersetzte und unter anderem auch Artikel und Beiträge über Anonyme Architektur verfasste (vgl. ↓ Lowe 2009). Er veröffentlichte 1971 das „monumental and groundbreaking“ (a.a.O., 2) Buch „**The English School**“. Über die Schularchitektur-Forschung sagt Lange (↓ 1995, o.S.) anlässlich dieses Buchs: „Seaborne bestätigt [auf Seite 279], was auch meine Erfahrung war: ‚that the subject of school architecture and organization has been generally neglected by educational writers‘. Das ist zwar vor 25 Jahren geschrieben. Soweit es sich auf die frühe Neuzeit bezieht, gilt es, will mir scheinen, aber auch heute noch.“ Seabornes Buch „besticht nicht zuletzt durch seinen Grundriß- und Abbildungsapparat“ und wird uns hier deswegen zur Seite stehen, die Inhalte zwischen Robson, Lange und Seaborne überschneiden sich naturgemäß.

Hertzberger Hermann (*1932) ist ein niederländischer Architekt, der dem Strukturalismus zugerechnet wird. Er führt ein Architekturbüro seit 1958, schreibt theoretische Beiträge seit 1959 und lehrt seit 1970. Er war immer an einer Offenheit seiner Architektur interessiert, die nicht in einem neutralen Raum münden dürfe, sondern in „Deutungsangebote“ für die Verhandlung zwischen Erschaffenem, Vorgegebenem, Angebotenem und Benützen, Deuten, Weiterentwickeln. In diesem Sinn ist **Architektur ein großes Gespräch**. „Mit seinen Bauten bietet er den Benutzern einen Rahmen an, den sie dann selber ‚in Besitz nehmen‘ und zu Ende gestalten können“ (□ van Bergeijk 1997, Klappentext). Im Zuge seiner Lehrtätigkeit an der TU in Delft und am Berlage Insitut in Amsterdam hat er drei einflussreiche Bücher verfasst, die „Lessons in Architecture“ (□ 1991/2009; □ 2000/2010; □ 2008). Das dritte Buch „Space and Learning“ ist ein umfassendes und fundiertes Grundlagenbuch zum Thema, von dem sich der Architekt in mir wünschte, dass es Fachleute der Pädagogik gründlich studieren. Es ist nicht nur ein „Vokabelbuch“ über das Handwerk der Architektur, sondern auch ein Ort, an dem Hertzberger seine Welt zur Diskussion bereitstellt. Uns interessiert er im Anschluss an Frank, weil auch Hertzberger zu jenen Architekten zu zählen ist, die „partizipativ“ dachten und entwarfen, auch wenn sie nicht explizit partizipative Prozesse eingingen.

Punkt, Linie, Kreis, Feld

Entlang der vier „Geometrien“ Punkt, Linie, Kreis und Feld werden wir einen Weg durch unsere evolutionären Stufen von 1 bis 4 beschreiten. Diese vier Grundbegriffe sind ein minimal formulierbarer Code, der hinter den vielfältigsten Formen und Ideen von Schulräumen liegt. In Anlehnung an Lange und seine Darlegungen des Übergangs von der vormodernen Schule in einem Raum, zu modernen Klassenzimmern entlang von Gängen werde ich die vier

wesentlichsten konkreten architektonischen Gestalt-Typen als eine Entwicklungsgeschichte beschreiben. Sie verläuft vom ...

... gewohnten einheitlichen **Einraum** über die ...

... monotone isolierende **Gangschule** und die ...

... ausufernde neutralisierende **Flächenschule** zum ...

... umfassendem lebendigem **Raumgefüge** ...

... und lässt sich jenseits eines Gebäudes als ein Netzwerk von Orten weiter darstellen. Die Entterritorialisierung im Zuge virtueller Lernräume habe ich dabei nicht weiter behandelt. Warum? Wir sind Wesen mit einem Körper und werden daher weiterhin körperlich an physischen Orten existieren „müssen“ – physischer Raum bleibt uns also nicht „erspart“, oder anders: wir können weiterhin auf ihn vertrauen. Wir werden zwar zahlreiche Möglichkeiten des Lernens dazugewinnen, aber das Gespräch, die gemeinsame Runde oder den informellen Austausch nicht abschaffen. Auch für das virtuelle Lernen brauchen wir reale Räume – und diese habe ich in meinen Überlegungen sehr wohl mit einbezogen.

Im Folgenden differenzieren wir in unseren Überschriften zwischen den Begriffen „modern“ und „modernistisch“. „Modern“ bezieht sich auf die allgemeine entwicklungsbezogene Geschichte unseres Hauptgedankengangs. „Modernistisch“ bezieht sich auf Phänomene innerhalb der Architekturgeschichte. Auch wenn klar ist, dass die Bereiche Architektur und Gesellschaft unendlich vielfach verknüpft sind und dass auch andere Möglichkeiten des Sprachgebrauchs existieren, so hilft uns diese Differenzierung klarzumachen, in welchem Bezugsrahmen wir jeweils denken.

4.3.1 Kreis als Punkt (vormoderner Einraum)

„[Es] sitzen die Schüler in der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Rechenmeisterschule um einen Tisch, auf dem ihnen mittels Rechenbrett und Rechenpfennigen eigenständige und selbstkontrollierbare Lösungsversuche ermöglicht werden.“

□ Göhlich 2009, 93

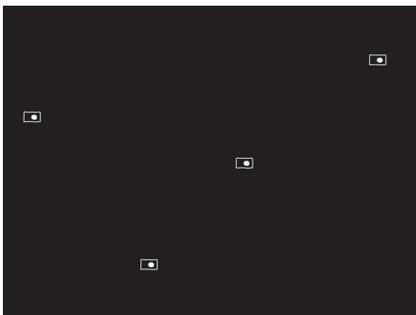


ABB 4.3.1-00: vormoderner Einraum (Zinner)

Wir haben bereits im vorigen Kapitel über die wechselweisen Beziehungen von räumlichen Formen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten der Schule gesprochen, die Lange (□ 1967) „Schulbau und Schulverfassung“ nennt. Er denkt die beiden „Welten“ nicht getrennt voneinander

und leistete Pionierarbeit – beinahe 50 Jahren vor unsere Zeit, die mit dem Ausspruch vom „Schulraum als den 3.Pädagogen“ überschwemmt wird. Sein Anliegen, die Kriterien des Wandels von der Vormodern in die Moderne im Schulwesen zu benennen, beginnt er mit dem Hinweis auf den **einen** Raum, der die Schule ist. „Am Beginn stehen Schulhäuser [...] mit einem großen allgemeinen, möglichst zweiseitig belichteten Schulraum“, lautet sein erster Satz in einem seiner wenigen Vorträge, die er über den Inhalt seines Buches gehalten hat (↯ 1995, 2). Wir beginnen unsere Darstellung mit einem Blick in das Innere eines solchen Raumes.



ABB 4.3.1-01: Comenius, Orbis sensualium pictus: ‚Schola/Die Schul‘ Erstausgabe 1658 (□ Lange 1967, 511)

ABB 4.3.1-02: Comenius, Orbis sensualium pictus: ‚Schola/Die Schul‘ Ausgabe Nürnberg 1746 (□ Lange 1967, 511)

ABB 4.3.1-03: ImPulsschule Steyr am 11.10.2012 (Zinner 2012)

Die ungefähr 100 Jahre auseinander liegenden Abbildungen des Schulraumes bei Comenius im vormodernen Deutschland zeigen beide „ein sehr differenziertes **Zeige- und Vorführ-, Lern- und Aufsa-**ge-, **Abhör- und Korrektur-Geschehen**“ (a.a.O., 14), das in einem Begleittext beschrieben wird. Neben dieser pädagogischen Vielfalt hält Lange (ebd.) den zweiten wesentlichen Punkt fest: „**Der Schulmeister hielt Schule**, indem er dieses Geschehen leitete, in dessen Mittelpunkt das ‚Selbststudium‘ der Schüler stand.“ Das gleiche pädagogische **Prinzip** finden wir auch über 350 Jahre später in der ImPulsschule Steyr vor – wie auch in immer mehr Volksschulklassen Österreichs. Das Bild zeigt das vielschichtige Lerngeschehen am Vormittag in der jahrgangsübergreifenden Grundstufe. Hertzberger (□ 2008, 8) meint, dass „Schule ein sich immer wieder veränderndes und anregendes Umfeld sein muss, in dem viel geschieht und in dem Entscheidungen zu treffen sind – wie in einem Kaufhaus, in dem es ein großes Angebot gibt, das einen erwartet.“ Sein Vergleich mit dem Warenhaus bringt uns bereits in die Lage, entscheiden zu müssen, ob wir hier die Aspekte von „Angebot und Nachfrage“ (Stufe 2) oder das Phänomen von „Fülle“ (Stufe 4) erleben wollen. Aus dem Satz sind natürlich Hertzbergers Erfahrungen mit den Montessori-Schulen in Delft (1966, 1968, 1970, 1981) und Amsterdam (1983) herauszuhören. Die Pädagogik von Montessori bildet auch einen Eckpfeiler in der ImPulsschule, die wir auf unserem dritten Bild sehen. Lange stellt sinngemäß fest: Die vormoderne Schule ist eine **Einraumschule**, in der es eine binnendifferenzierte Schar von Lernenden rund um die Person des Schulmeisters gab. Sie verkörpert unsere Stufe 1, sie war eine Schule, in der nach von Hentig (□ 1971, 126) „simulierend gelernt“ wurde und in der der Lehrende mit Scharmer & Käufer (□ 2013/2014, 149) eine „**Autorität**“ darstellten, eine „sichtbare Hand der zentralen Planung“. Lernende galten als **moralisch** fehlbar und durch **äußere** körperliche Züchtigungs-Maßnahmen formbar (vgl. □ Rutschky 1977/1993). Aus der Sicht dieser Struktur der Beziehungen sprechen wir von einem „**niedrigen Grad der Verinnerlichung des Ganzen**“, jedoch einem systemischen „**Vorrang des Ganzen**“ (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 148). Auch Lange (□ 1967, 56, *Hervorhebung von mir*) sieht in dieser Schulbauverfassung eine Wirklichkeit, „den die Person eines einzigen Schulmeisters zur **Einheit** machen konnte“ und die „Kehrseite des Einheitsgedankens: Desintegration“ (a.a.O., 66).

Auch Elemente einer schwarzen Pädagogik wie Stecken und Rute sind darunter.

□ Chorales Gestalten, 110

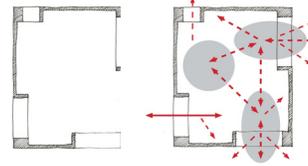
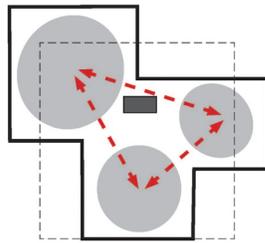


ABB 4.3.1-04: Dorfbauten im Gebiet um Kipushia (↓ Marcus Brückner 2012)

ABB 4.3.1-05: „Articulated classroom“ (□ Hertzberger 2008, 25, Pfeile von mir)

ABB 4.3.1-06: Binnendifferenzierter Grundriss einer Einraumschule (↓ Markus Brückner 2013, o.S.)

ABB 4.3.1-07: Eingetragene Zonen und Beziehungen in der Einraumschule (Zinner)

Die Leitbegriffe „Einheitlichkeit“ und „Binnendifferenzierung“ spannen einen Bogen zu heutigen **Schul-Einraum**-Beispielen, die anhand von Bildern hier vorgestellt sind: Einerseits sehen wir ein Struktur-Layout des „articulated classroom“ von Herman Hertzberger (□ 2008, 24f.) und andererseits den Grundriss einer Einraumschule (↓ 2013) aus der Masterarbeit „Lernhäuser“ von Markus Brückner (2013) für ein Projekt im Südwesten der Demokratischen Republik Kongo. Hertzberger (a.a.O., 24) sagt: „Je gegliederter [articulated] oder ausdifferenzierter [modelled] ein Raum ist, desto mehr Möglichkeiten für ein differenziertes Lernen kann er bieten“ und meint damit, die subtilen Botschaften, die ein Raum „aussprechen“ kann. Er erklärt „articulation“ so: „Die Anzahl der Möglichkeiten wird erhöht und es gibt mehr als nur ein Zentrum der Aufmerksamkeit“ (ebd.). Die Binnendifferenzierung, die wir vorhin in der sozialen Realität der Kinderschar festgehalten haben, können wir nun auch im Raum nachvollziehen. Anders gesagt: Hertzberger hebt mit seiner Gestaltung diesen einen Raumes aus seinem **gewohnten, tradierten** Bewusstsein der Stufe 1 heraus in eine bewusste „binnendifferenzierte“ oder „articulated“ Form. Wir können uns vorstellen, wie er das durch Analyse (Stufe 2) und womöglich Gespräche und Gedankenaustausch von empathischer Qualität (Stufe 3) erreicht hat. Und wir können uns vorstellen, wie dieser Raum durch die Aneignung erst „fertigtworfen“ wird (Stufe 4). Wir sehen hier nun eine Entwicklung vorliegen, die den einen Raum aus seiner **einfach gewohnten** Form in eine **emergent komplexe** Gestalt führt, die dem Ganzen dient. Die Gestalt ist bereit für eine Vielzahl von Geschehnissen des Lebens, ohne sich selbst als autonome Identität zu verstecken oder zu verleugnen.

Zur emergenten Komplexität vgl. Scharmer in
Chorales Gestalten,
50; 56

Genau dieses Prinzip hat auch Markus Brückner in seiner Diplomarbeit verfolgt. Um hier nun die Komplexität architektonischer Gesamtzusammenhänge aufzuzeigen, habe ich den entwicklungsbezogenen idealen Entwurfsweg – der so real nicht stattgefunden haben muss – nachgezeichnet. Dabei zeigt sich eine Überlagerung von technischen, funktionalen und sozialen Dimensionen einer Architektur, die mit einfachsten Mitteln des Ortes (Material, Arbeitskräfte) auskommen muss – oder: darf. Wir gehen von einem einfachen rechteckigen Raum – dem **Gewohnten** – aus, der mit Adobe-Ziegel hergestellt werden soll und deswegen eine hohe Wandstärke aufweist. Diese ist in Bezug zur umfassten Grundfläche „unökonomisch“ hier taucht aus der Perspektive der Stufe 1 ein neues Motiv auf. Die „Leistung“ des Haut-Volumen-Verhältnisses soll durch **Innovation** in der Haut **optimiert** werden. Die „**planmäßige Leistungssteigerung**“ der Architektur vollzieht sich in drei Schritten: Vier Eckpfeiler, zehn Wandpfeiler, 4 Wandpfeiler mit geringerer Raumhöhe. Das **erzielte Ergebnis** ist eine dünne Mauer mit wenigen Pfeilern und gerade noch genügender Raumhöhe. Die Felder zwischen den Pfeilern werden nun genutzt, um Wandöffnungen anzulegen. Diese erhalten mit den Pfeilern Halt und Tiefe, sie werden, wie Hertzberger sagen würde, zu „Zonen“ zwischen außen und innen. Durch das Rausrücken der Wandpfeiler aus der Wandmitte wird ein sinnvollerer Verhältnis von opaken und transparenten Wandflächen erzielt und eine höhere Spannung der Proportionen erwirkt

(Vermeiden von Symmetrie). Im letzten Schritt werden die Öffnungen „kontextualisiert“, einmal „antworten“ sie auf die Licht- und Wetterverhältnisse und ein zweites Mal könn(t)en sie gemäß den Wünsche und Erfahrungen der Nutzenden „angepasst“ werden.

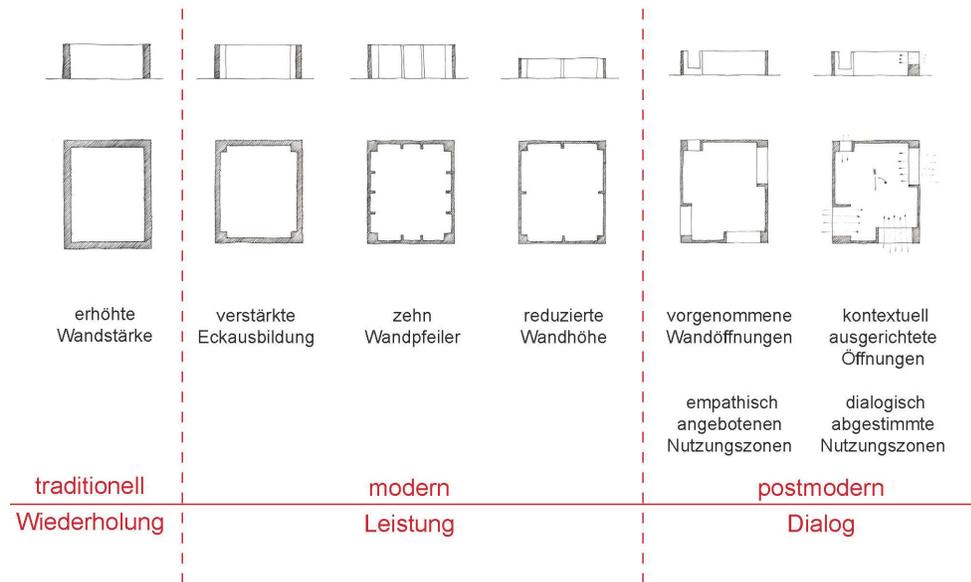


ABB 4.3.1-08: Der Entwurfsweg entwicklungsbezogen interpretiert

Markus Brückner ist hier eine unangestrenzte, wie zufällig wirkende Architektur **gelingen**. Sie kann – wie soeben skizziert – als das Ergebnis eines evolutionären Weges im Denken eines Entwerfers gelesen werden. Sie kann auch – in Anlehnung an Wilbers Integrale Theorie – als Synthese von Intention im Künstler, Inhalt im Werk und Rezeption der Nutzenden gelesen werden. Ersteres müssten wir nun recherchieren, Zweiteres haben wir vorliegen, und Drittes muss erst noch stattfinden.

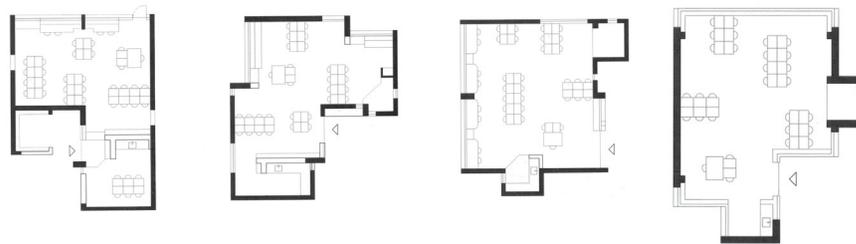


ABB 4.3.1-09: Delft 1966 (Hertzberger 2008, 25), ABB 4.3.1-10: Delft 1970 (□ Hertzberger 2008, 25), ABB 4.3.1-11: Delft 1981 (Hertzberger 2008, 25), ABB 4.3.1-12: Amsterdam 1983 (□ Hertzberger 2008, 25)

Hertzberger hat in seinen Schulen zwischen 1960 und 1983 die Idee des binnendifferenzierten Raumes, des **articulated classroom** umgesetzt und damit den Einraum der Stufe 1 „transzendiert“. Schon ein paar Jahre zuvor hat Hans Scharoun in seinem Projekt in Darmstadt 1951 beziehungsweise in seinen Bauten in Marl 1958 und Lünen 1962 den Klassenraum zu einer **Schulwohnung** erweitert. Er synthetisierte damit den Einraum der Vormoderne und die Wohnung einer modernen Familie (vgl. □ Hertzberger 2008, 157ff.; □ Scharoun 1961). Das entscheidende Kriterium ist der Schritt von Monovalenz zu Polyvalenz, oder anders: von einem „neutralen Raum“,

der das soziale Geschehen „automatisch“ der einen Autorität des Schulmeisters überlässt, hin zu einem „differenzierten Raum“, der ein Netzwerk von angelegten Autoritäten anbietet – die nicht vorschreiben, sondern einladen.

Als Symbol verwende ich für die Stufe 1 den Kreis, der eindeutig zentrisch beziehungsweise monovalent ist, auch wenn fast alle Räume der Vormoderne rechteckigen Zuschnitts waren. Im Kreis drückt sich die **autoritative** Verfassung einer **lehrgesteuerten** Schule aus. Dieser Kreis ist allerdings – auch unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung vom Zimmer zum Gebäude – anfangs noch ein Punkt, gewissermaßen noch „dimensionslos“.

4.3.2 Kreise in der Fläche (frühmoderner Großraum)

„Der Schulraum ist nun nicht mehr kirchlich, zünftig oder höfisch, sondern militärisch strukturiert.“

□ Göhlich 2009, 95

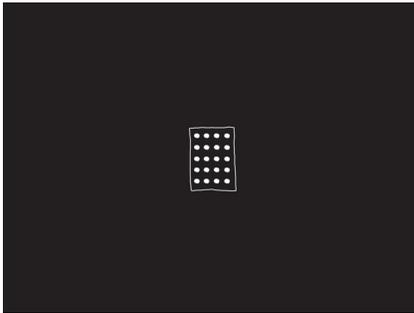


ABB 4.3.2-00: frühmoderner Großraum (Zinner)

Es ist an dieser Stelle ein Zwischenschritt zu erwähnen, um zu zeigen, wie Entwicklung aus vielerlei Gründen stattfindet: Neben Aufklärung und Staatenbildung gehören auch Bevölkerungswachstum und Verstädterung zu „extrinsischen“ Ursachen für die Entwicklung des modernen Schulwesens. Während wir die beiden ersten Faktoren bereits erörtert haben, sind die beiden letzten unmittelbar „raumwirksam“. Die Schule des **Einraums** musste „mitwachsen“, wieder in verschiedenen Tempi und verschiedenen Kontexten. Frühe hallenartige Schulen, die nicht zu verwechseln sind mit dem Typus der Hallenschule der 1970er Jahre, markieren einen Übergang in die nächste Stufe. Diese Schulen sind ein **Großraum** und tragen Muster für Entwicklungen in sich, die in die Stufen 2 und 3 reichen.

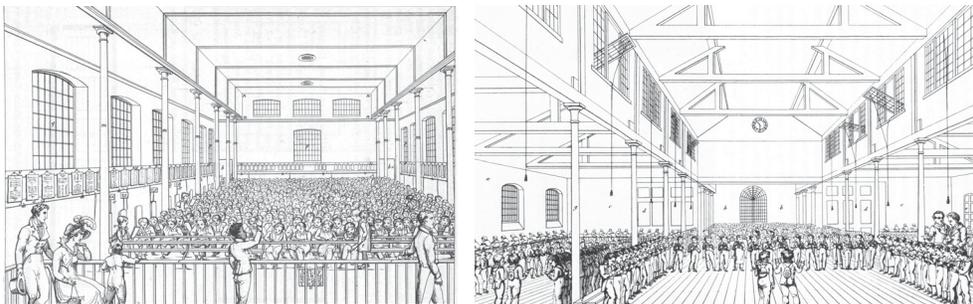


ABB 4.3.2-01: Lancaster-Schule für 400 Knaben, London 1817 (□ Lange 1967, 528)

ABB 4.3.2-02: Lancaster-Schule für 600 Knaben und 400 Mädchen, London 1813 (□ Lange 1967, 535)

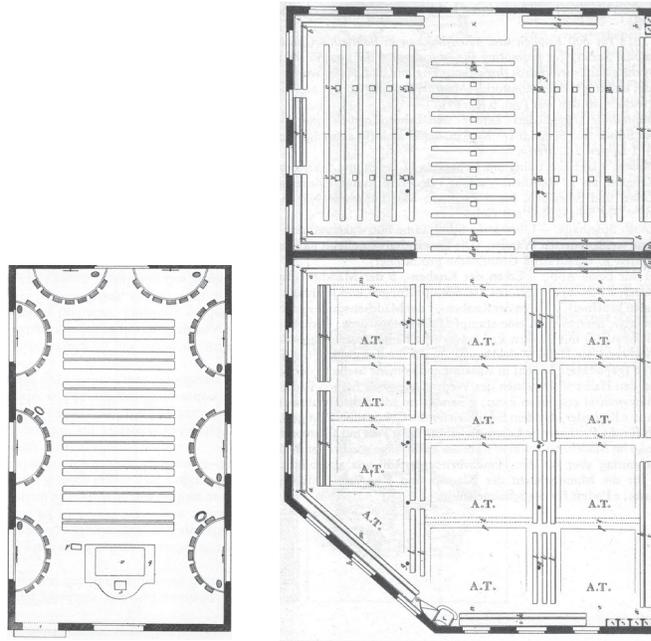


ABB 4.3.2-03: Schematischer Grundriss einer Lancaster-Schule 1818 (□ Lange 1967, 530)

ABB 4.3.2-04: Grundriss des Doppelschulraumes, London 1813 (□ Lange 1967, 534)

Wir sehen in den Abbildungen zwei Varianten sogenannter Lancaster-Schulen. „Vielfach wurden diese Schulen des ‚wechselseitigen Unterrichts‘ (‚mutual instruction‘) in adaptierten Kirchenschiffen, Fabrikhallen und anderen Gebäuden mit großen Ausmaßen untergebracht“ (Lange 1997, 42). Wir finden hier also auch eine frühe Formen der Verbindung des Themas Leerstand und Schule vor. Vom heutigen Standpunkt ist es schwer vorstellbar, wie 1000 Schulkinder in einer Halle ruhig bleiben konnten. Soviel Disziplin widerstrebt unserem postmodern geprägten Selbstverständnis – wenn wir den Plan sehen, wagen wir kaum, ihn zu „hören“. Damals wurde eine „raumbezogene Methode“ der Disziplinierung entwickelt. Wir erkennen im Grundriss dieser Lancaster-Schulen einen Schematismus, der dem tatsächlichen Schulalltag entsprochen hat: „Alles – selbst das Hutabnehmen – geschah nach **Vorschrift** und niemals ohne **Kommando**“ (a.a.O., 89, Hervorhebungen von mir). Wir befinden uns mitten in der Metapher von Laloux für die traditionell-konformistische Stufe: Die Armee. Andere Formen von **Schematismus** werden uns in zwei weiteren rationalisierten Architekturfiguren begegnen – serielle Monotonien und neutrale Flächen. Die Flächen dieser Schulen waren nicht neutral, sondern exakt determiniert. Hier waren entweder **eine Armee** (linkes Beispiel) oder eine Summe von **Kommandogruppen** in Stellung gebracht. Die Gruppen erinnern uns bereits an das Prinzip von „Abteilungen“ in Unternehmen – Stufe 2 (Scharmer & Käufer 2013/2014, 181). Ein weiterer Aspekt ist der Keim einer Klasse in diesen Abteilungen beziehungsweise Bankgruppen. Die Doppelraumschule von 1813 braucht nur deswegen keine physischen Wände, weil der wechselseitige „Schutz“ vor Lärm und Ablenkung mit **totaler Disziplin** in die Körper der Kinder verlagert wurde.

Einen nächsten Schritt stellt auch der Einsatz unterschiedlicher Hierarchien von pädagogischem Personal – die „**mixed method**“ – dar, für die in ähnlich großen Hallen aufsteigendes Gestühl für Gruppen eingebaut wurde. Damit findet bereits räumliche Differenzierung im Großraum statt (Lange 1997, 43). Die Gruppen wurden mitunter durch Vorhänge oder Ähnliches getrennt – der Weg in die einzelne Klasse war nicht mehr weit.

Lärm ist ein tägliches oft belastendes Phänomen in heutigen Schulen. Er ist „natürlich“ bezüglich der Kinder, „selbstgemacht“ bezüglich des Fehlens von körperlichem Ausgleich und „künstlich“ bezüglich schlechter Akustik der Räume. Arbeitsrechtlich wären vorhandene Lautstärken nicht zulässig – weswegen das Arbeitsrecht in Schulräumen nur eingeschränkt gilt – wir fragen: Was ist Arbeit? Welche Formen der Arbeit werden arbeitsrechtlich geschützt? Wessen Arbeit wird geschützt? Vgl. ↘ Tonspuren.

Wir haben also in der Stufe 1 unterschiedliche pädagogisch-organisatorische Modelle wie „Selbstunterricht“, „wechselseitiger Unterricht“ und „gemischte Formen“, die alle unter einer zentrierenden oder zentristischen Macht in einem Raum organisiert wurden. Dieser **eine Punkt** ist die ordnende (All)Macht im Raum. Sie wurde weiter im Großraum auf mehrere „Sub-Punkte“ verteilt, gewissermaßen **delegiert** und damit hierarchisch in einer Fläche „vervielfältigt“. Das entsprechende Denken zu den Formen dieser Raumbildungen war von Moral, Routine, Hierarchie und Aufrechterhaltung der Stabilität geprägt. Insgesamt ist diese Phase in England historisch interessant. Die „hall“ konnte sich als konstituierendes räumliches Element der Schule bis in das 20. Jahrhundert (vgl. □ Göhlich 2009) gegenüber dem „prussian system“ halten – auch wenn diese „hall“ in den frühmodernen Großräumen pervertiert wurde. Aber selbst in der pervertierten Form wurde Unterrichten beziehungsweise „Abrichten“ in unterschiedlichen Settings vorgenommen. Der Plan aus dem Jahr 1818 zeigt neben Bankreihen zum Beispiel auch halbkreisförmige Figuren an den Wänden, die für bestimmte Lerneinheiten verwendet wurden.

Die Durchbrüche der Stufe 1 bei Laloux sind: stabile Prozesse und formelle Hierarchien. ↻ Chorales Gestalten, 54ff.

4.3.3 Vom Kreis zur Linie (moderne Gangschule)

„Der Verlust an unterrichtlicher Flexibilität und an Berücksichtigung der Individualität ist ein wesentliches Implikat des Schulraums der Moderne.“

□ Göhlich 2009, 95

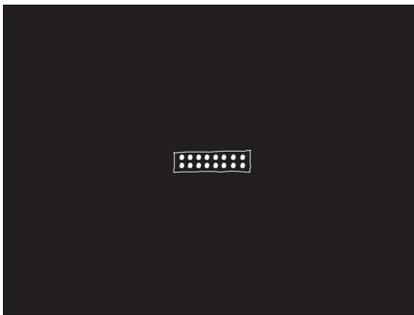


ABB 4.3.3-00: moderne Gangschule (Zinner)

Als Übergang vom traditionell-konformistischen zum modern-leistungsorientierten Denken begleitet uns der Wandel von einer **ständischen, rangbezogenen Ordnung** Alteuropas zu einer **funktionalen, sektoralen Ordnung** „Neueuropas“. Die hierarchisch-ständische Gliederung entlang von „Personen und Orten“ wie König/Königreich, Adeliger/Ländereien, Schulmeister/Schulhaus, „Monitor“/Bankreihe und so fort wird abgelöst von parallelen Ordnungen entlang von „Funktionen“ wie Politik, Religion, Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung, Familienleben und so fort (vgl. ↓ Lange 1995, 2). Innerhalb eines modernen Sektors kann es wiederum zu alten ständischen Ordnungen kommen – ein Beispiel wäre patriarchalisch-paternalistisches Wirtschaften rund um das Firmenoberhaupt. Den Aspekt der inhärenten Aufklärungskraft streicht Lange (ebd.) wie folgt heraus: „Das menschliche Individuum wird im Verlauf dieser Entwicklung in die Umwelt der gesellschaftlichen Funktionssysteme versetzt. Es wird emanzipiert, ob es will oder nicht. Andere nennen das ‚Entfremdung‘.“

In seiner Geschichtsauffassung bezieht sich Lange (↓ 1995, 1) auf Niklas Luhmann und die Systemtheorien.

Langes frühestes Beispiel für einen „modernen Typus“ einer Schule in Deutschland kommt aus dem Jahr 1840 (Hamburger Johanneum), Seaborne „nennt sogar erst das Jahr 1870“ (Elementary Education Act) für England (a.a.O., 3). Unser Hauptaugenmerk in dieser Zeit wandert von England auf das europäische Festland. Wir begleiten den Architekten Robson, der zwischen den Systemen einen „**remarkable contrast**“ feststellt. Gymnasien in deutschen Städten erfüllten ihn mit „**astonishment**“. Aus der dritten Person eines „**Englishman**“ schreibt Robson

(□1874/2011, 104, Hervorhebungen von mir):

„Auf den ersten Blick nimmt er [the englishman] an, dass die **Aneinanderreihung von Klassenzimmern** den einzig notwendigen Teil des Systems darstellt. Dann entdeckt er die Aula, [...] den separaten Raum des Direktors, das Konferenzzimmer der Lehrer, die besonders grossen Räume für die umfassenden und teuren naturkundlichen Sammlungen und die physikalischen Geräte und für die großzügig dimensionierte Bibliothek. Als er schließlich am Schulhof eine **separate** Halle, die nur für das Turnen verwendet wird, entdeckt, ist er geneigt zu folgern, dass er sich unter einer extravaganten (verschwenderischen) oder gedankenlosen Gruppe von Menschen befindet. Genau wegen der umsichtigen, **gewissenhaften und gründlichen** Art und Weise, in der der Deutsche **herausfindet**, was zu tun ist, und wegen seiner bekannten **Wirtschaftlichkeit** verdient seine **Adaption** von solchen Dingen nach Jahren von Überlegungen und Versuchen zusammen mit dem Ausmaß der Ausgaben in der Umsetzung die seriöse Aufmerksamkeit anderer Nationen.“

Meine hervorgehobenen Stellen weisen bereits auf mehrere Aspekte der Stufe 2 hin: Es wird gewissenhaft und gründlich überlegt, versucht und schließlich herausgefunden, welches die wirtschaftlichste räumliche Adaption ist. Separation und Reihung sind dafür Methoden – und das nicht nur im Raum. Das Funktionieren im Raum wird – unter dem Aspekt neuer quantitativer Rahmenbedingungen (Schulpflicht, Verstädterung) und qualitativer Hintergründe (Aufklärung, Industrialisierung) – optimiert. Das heißt in einer historischen Reihe: Schulraum wird im Übergang von Stufe 1 auf 2 preußisch-mechanisch diszipliniert (1850-1900), dann in der Stufe 2 tayloristisch-rational aufgeschlossen (1910-1930) und schließlich am Übergang von der Stufe 2 auf 3 technokratisch-wissenschaftlich neutralisiert (1960-1980). Wir greifen als ein frühes Beispiel der Zergliederung der Einheit vormoderner Schulen einen Umbau der 1763 erbauten Kathedralschule in Aarhus heraus, der bereits 1805 stattgefunden hatte. Also rund 10 Jahre vor der oben erwähnten Lancaster-Schule.

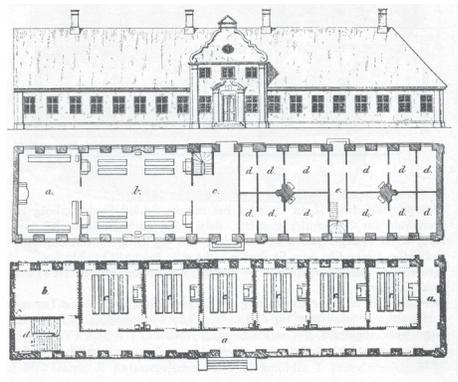


ABB 4.3.3-01: Kathedralschule in Aarhus, 1763 als Einheit von Wohn- und Schulhaus, 1805 nach staatlich angeordnetem Umbau (□ Lange 1967, 455)

Diese Lateinschule zeigt im ersten Grundriss „links mit dem Buchstaben ‚a‘ gekennzeichnet die sog. **Meisterlektie** für Rektor und Konrektor, die dort abwechselnd unterrichteten oder richtiger: **Schule hielten**. [...] ‚b‘ bezeichnet den gemeinsamen Schulraum der vier nachgeordneten Schulkollegen.“ (Lange 1995, 13). Rechts sind die Schulwohnungen zu sehen. Die beiden „Schul-Einräume“ waren zentral und „hierarchisch ansteigend“ hintereinander geschaltet. „Meisterlektie und Schulraum waren durch eine **Fensterwand mit breiter Glastür** getrennt“ (ebd.). Durch sie hindurch „blieb für den Blick die Einheit des gesamten Schulraums erhalten“ (ebd.) – und natürlich auch die Kontrolle. Wir sehen hier also zwei zentrierte Raumfiguren, die erste monozentrisch und die zweite mit doppelt symmetrisch angeordneten Subzentren: Ein Kreis und vier Kreise im Kreis, oder anders: ein Kreis als Punkt (Einraum) und vier weitere Kreise in der Fläche (Großraum). Die leeren Mitten waren übrigens schon damals Flächen für sich ändernde Handlungen im pädagogischen Geschehen – in dieser Konfiguration ist gewissermaßen der Keim heutiger Clusterschulen angelegt. Der Großraum des Konrektors ist strukturell den Schulen in Welsberg oder Feldkirchen an der Donau ähnlich.

Chorales Gestalten,
209; 211

Der untere Grundriss zeigt dasselbe Gebäude im Inneren **grundlegend** verändert – heute würden wir sagen: umprogrammiert. Der räumlichen Veränderung liegt eine neue Gestalt schulischer Prozesse zugrunde – sie sind jetzt eingebunden in staatliche Vorhaben und Vorgaben wie das Ziel, die Leute für repetitive und zuverlässige Aufgaben in Wirtschaft und Militär auszubilden. Wir sehen sechs gleich große Klassenzimmer an einem Gang aufgereiht. Die „Betriebsgröße“ der Organisation blieb gleich, die innerbetriebliche Ordnung wurde bezogen auf das gesamte Gebäude **ent-hierarchisiert**. Ab nun waren alle **gleichgeschaltet**, gewissermaßen im **Klassenzimmer-Takt** oder am **Gang-Fließband**. Die alten Einheiten wurden zergliedert und neu gereiht. Aus den beiden Kreisen wird nun eine Serie von Kreisen – und in ihrer Meta-Form bilden sie eine Linie. Der **Einraum** wie der **Großraum** werden absorbiert und fügen sich nun in eine Reihe von **Gleichräumen**. Diese Ordnung war gänzlich neu und von außerhalb des Schulwesens, etwa von den Figuren von Manufakturen oder von den Abläufen in Fabriken genährt. Auch Klöster mit ihren Wandelgängen bildeten Vor-Bilder. Ein letzter Punkt ist noch wesentlich, den auch Lange (ebd.) herausstreicht: „Auch in Aarhus mußten 1805 die Wohnungen der vier Schulkollegen aus dem Schulhaus weichen.“

Lange fasst in seinem Vortrag 1995 die zwei systemverändernden Vorgänge dieser Zeit zusammen: „[Erstens die] Reihung von Klassenräumen und [zweitens] die Entfernung selbst der Direktorenwohnung aus dem Schulhaus. Nur noch der Hausmeister („Custos“) wohnt im Souterrain. Deutlicher, meine ich, kann man den Umstieg vom **Schulhaus zur Unterrichtsanstalt** nicht ausdrücken, von **ontologisch-ständischer zu funktionaler Sichtweise**“ – oder mit Laloux (□ 2014/2015; Tafel 2/2): von traditionell-konformistischem zu modern-leistungsorientiertem Bewusstsein; oder mit Scharmer & Käufer (□ 2013/2014; Tafel 2/1): von autoritäts- zu ergebniszentrierter und von lehrer- zu testgesteuerter Schule.

4.3.4 Entlang der Linie (modernistische Gangschule)

„Corridors do not belong in schools.“

□ Hertzberger 2009, 9

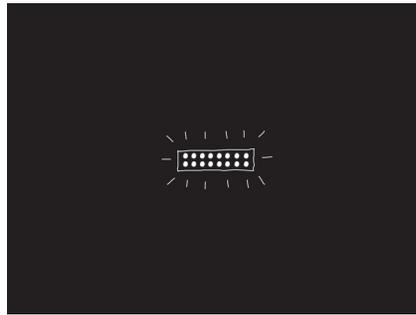


ABB 4.3.4-00: modernistische Gangschule (Zinner)

Michael Luley (□ 2000, 48) kommt in seinem Buch „Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus“ zu jenem Schluss, dem wir uns aus der Sicht durch die Entwicklungsbrille anschließen. Er meint, dass Schulbauten der Architektur-Moderne (modernistische Schulen) „zum grossen Teil [...] gewissermaßen nur eine Wiederholung althergebrachter Muster im ‚modernen Gewande‘ dar[stellen]“. Wir können das auch wie folgt interpretieren: In der Auseinandersetzung und Aneignung mit den Möglichkeiten der neuen Technik und den Idealen der Aufklärung auf prinzipieller Ebene – Luft, Licht und Sonne für alle – war der Mainstream der architektonischen Moderne „ausgelastet“. Es galt, an vielen Ecken und Enden, Neues zu formulieren, zu testen und sich damit an der gesellschaftlichen Realität zu „reiben“. Für eine Integration auf den nächsttieferliegenden Ebenen war vielleicht kein **innerer Raum** mehr verfügbar. Bauhaus und „neue Sachlichkeit“ hatte also **andere Aufgaben** für uns alle zu erfüllen, als die Muster des Schulbaus grundsätzlich zu erneuern. Luley (ebd., Hervorhebung von mir): „Unter pädagogischen Gesichtspunkten lassen diese Bauten nichts Neues vernehmen: Weit verbreitet ist nach wie vor die **monotone Aufreihung und Stapelung gleichartiger Klassenräume**.“ Damit sind die modernistischen Erscheinungen des „Programms der Linie“ in einem Satz subsummiert. Auf die Linie, den Gang und damit auf die einhergehende Monotonie wollen wir hier noch genauer eingehen, weil das gewissermaßen die evolutionäre „Achillesferse“ der Architektur-Moderne darstellt. Wir wenden uns dazu jener Seite dieser Moderne zu, die sich dessen bewusst gewesen zu sein schien und sich diesem Thema mit einer Aufmerksamkeit widmete, die tiefer als durchschnittlich zu gehen schien.

Wir lassen im Dienste unseres großen Gedankens typologische Auseinandersetzungen im Zuge der Freiluftschulen jener Zeit unberücksichtigt, die im Naha-verhältnis zur Reformpädagogik standen. Punktförmige Strukturen wie Pavillons stehen ohnedies in einer Reihe mit unserem Beginn der Geschichtsschreibung, also dem Punkt.

Josef Frank (□ 1931b/2016) beschreibt aufbauend auf seine Auseinandersetzung mit Leon Battista Albertis „De re aedificatoria“ (vgl. □ Cardamone 2016) „**das Haus als Weg und Platz**“. Er erzählt uns von verschiedenen Orten des Hauses wie von einer Stadt. Auch sie besteht aus Orten der Bewegung und jenen der Ruhe. Sie „führen“, ohne „aufzufallen“, sind also für Menschen „selbstverständlich“ (Im Folgenden: Frank 1931b zit.n. & Gnaiger 2016, Hervorhebungen von mir): „Ein gut organisiertes Haus ist **wie eine Stadt** anzulegen mit Straßen und Wegen, die zwangsläufig zu Plätzen führen, welche vom Verkehr ausgeschaltet sind, so dass man auf ihnen ausruhen kann. [...] Es ist sehr wichtig, dass dieser Weg ohne auffallende Mittel, **ohne dekorativ-plakatartige Mittel** vorgezeichnet wird, so dass der Besucher nie auf den Gedanken kommen kann, dass er geführt wird. [...] Ein gut angelegtes Haus gleicht jenen schönen alten Städten, in denen sich selbst der Fremde sofort

auskennt und, ohne danach zu fragen, Rathaus und Marktplatz findet.“

Er erhält hierin Unterstützung von Christopher Alexander et. al (□ 1977/2011), der in einer Vielzahl an Mustern räumliche Abstufungen, Folgen, Brüche, Weitungen, Blickbeziehungen, Lichtführungen und Uneindeutigkeiten als Qualitäten herausarbeitet. Sie dienen bei Alexander der Lebendigkeit und laden das Leben ein, sich da wie dort einzunisten. Auch Herman Hertzberger unterstützt diese Art, Gebäude zu denken. Er widmet in seinem Buch „Space and Learning“ (□ 2008, 112-201) eine ganzes Kapitel diesem Thema: „The school as a micro-city.“ Er bezieht sich auch auf Hans Scharoun, „dem die Ehre gebührt, als Erster die Schule als Mikro-Stadt gedeutet zu haben“ (a.a.O., 157; vgl. □ Scharoun 1961, 12ff.). In seiner Ablehnung hochdeterminierter, funktionalistischer Räume wie dem Gang als Transport-Kanal wird er mittlerweile wieder unterstützt durch die aktuelle Schulbauentwicklung, die eine pädagogische Qualifizierung der „Nebennutzflächen“ mit sich bringt. Hertzberger führt seine „educational promenade“ (a.a.O., 115) in der Montessori-Schule von Delft als Beispiel für einen öffentlichen und abwechslungsreichen Ort der Gemeinschaft an. Er bezieht sich auf den von ihm geschätzten Le Corbusier und seine „architectural promenade“, die das Spiel der Verwobenheit von Raum und Zeit (Bewegung) vorwegnimmt – aber eben auf sich selbst bezogen (autonom): „architectural“, nicht „educational“ (kononym). Die ausgewogene Gestaltung an bergenden und öffnenden, an abgrenzenden und verbindenden, an dunklen und hellen, an eingesenkten und überhöhten und ähnlichen Orten für das Lernen, das Sich-Bewegen, das Sehen und Gesehen-Werden in der „Schul-Stadt“ ist bereits ein Lernen in sich. Hertzberger hält diese Gestaltungsaufgabe für „the most important task facing the architect“ (a.a.O., 113) weil: „Wenn uns das Wesen des öffentlichen Raumes als sozialer Ort verloren geht, gehen wir in öffentlicher Leere [public voids] verloren.“ (a.a.O., 206).

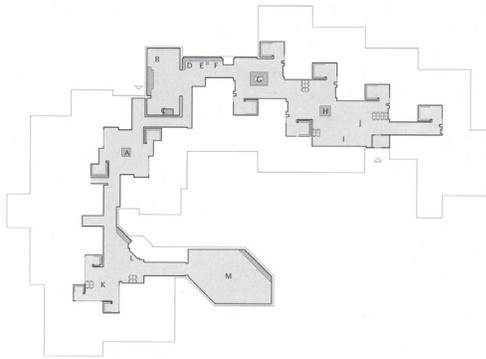


ABB 4.3.4-01: Montessori Schule in Delft 1960, 1966, 1968, 1970, 1981, 2008 Herman Hertzberger (□ Hertzberger 2008, 115)

Die Geschichte derartiger „öffentlicher Leere/public voids“ ist traurig lang. Viele große Namen reihten sich in die „Täterschaft“ ein – und die Liste wird nach wie vor erweitert. Ich überspringe hier Beispiele der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mir erscheint es bedeutender, aktuelle Schulen zu besprechen. Viele zeitgenössische Architekturschaffende sind in ihrem Selbstverständnis – wenn auch nicht in vollständiger Übereinstimmung – der Architektur-Moderne verpflichtet. Die „entwerferische Resilienz“ im anhaltendem Festhalten an Gang-Konzepten ist beinahe peinlich, wenn auch eingebettet in Kontexte, die nach wie vor Gang „verinnerlicht“ haben. Mir geht es nicht darum, Gänge zu tabuieren, sie können durchaus ihren Sinn finden, mir geht es darum, Gänge nicht unreflektiert als „automatische Lösungen“ aufs Papier zu bringen. Gänge sind Bahnen, Beschleunigungsdüsen, die uns – und Kinder erst recht – nicht zur Ruhe kommen lassen. „Müssen Gänge, Flure, Pausenhallen eigentlich so steril sein, daß man darin nichts anderes tun kann als sich langweilen oder Krach machen

↳ Bildwelten, 18ff.

Das „Er-, Durch- und Abarbeiten“ schöner modernistischer Gang-Lösungen musste geschehen. Als ein Entwicklungsschritt war er nicht „einzusparen“. Die Moderne hat – bei aller Kritik – eine wesentliche Aufgabe „erfüllt“, ohne die wir heute keine Integration ansteuern könnten.

↳ Bildwelten, 16f.

(oder beides)?“ (□ Kühn 2009, 285) Wen wundert es, wenn die weltweit täglich durchgeführten Millionen Gangaufsichtsdienste nach wie vor nichts anderes als Disziplinierungsarbeit an jungen Menschen-Körpern sind? Wie würde sich im Gegensatz dazu ein gemeinsames informelles Zeit-Verbringen – die gemeinsame Muße – anfühlen? Und für uns von Bedeutung: Welche räumliche Unterstützung ist dafür sinnvoll?



ABB 4.3.4-01: Schule Leutschenbach, Kerez Christian 2009 (Zinner 2012)

ABB 4.3.4-02: GS antonkriegergasse, Unbekannt o.J. (Zinner 2015)

ABB 4.3.4-03: NMS Vorchdorf, Unbekannt 1940/Hinterwirth Architekten 1980 (Zinner 2014)

Stellen wir uns Klassenzimmer als Gebäude einer Stadt vor. Hertzberger (ebd., Hervorhebung von mir) mahnt uns: „Architekten und Stadtplaner sollten ihre Zeit weniger damit verbringen, gut aussehende Bauten zu gestalten, sondern ihre Aufmerksamkeit und Energie vielmehr auf das richten, was **zwischen** Gebäuden entstehen kann: sinngebender sozialer Raum“. Hertzbergers Idee von Schule (□ 2008, 205) schließt an den Gedanken der **Polis** bei von Hentig an: „Der Stadt und der Schule ist ihr sozialer Charakter gemeinsam. In ihren mannigfaltig verzweigten Netzwerken tauschen sich die Meinungen und Ideen Aller auf vielfältigste Weise aus.“ Das körpereigene Gefäßsystem einer entsprechenden Architektur kann daher nicht die Summe der Transportwege in einer Maschine sein, sondern sollte sich vielmehr als die Abfolge von Wegen und Plätzen – wie Frank das 1931 beschrieb – entfalten. Der sogenannte **public space** kann immer auch ein **social space** sein, das hänge vor allem von der Qualität unserer Arbeit ab. Wenn der öffentliche Raum allerdings keine **Berührungsflächen** für Menschen anbietet, sondern sich in **Verführungsflächen** über sie stülpt, verliert er seine ursprünglich politische Bedeutung und seine alltäglich soziale Relevanz – er wird zum „**junk space**“ (a.a.O., 206). Gänge in Schulen sind in diesem Sinn auch „**junk space**“, sie verführen zwar noch nicht kommerziell, so doch psychomotorisch: Sie „saugen Geschwindigkeit an“ – und hierin laufen sie allen Anstrengungen der Pädagogik zuwider. Wir stehen vor einem praktisch tausendfach existierenden Widerspruch. Er wäre aufgelöst, wenn die Pädagogik auf alte Formen der Disziplinierung zurückgreifen würde. Sie würde sich „wieder“ kohärent im Raum verhalten. Der Widerspruch würde nicht aufkommen, wenn Raum von uns in dieser Form nicht mehr zur Verfügung gestellt werden würde. Wenn Raum sich an die Bedürfnisse der Pädagogik anschmiegen würde.

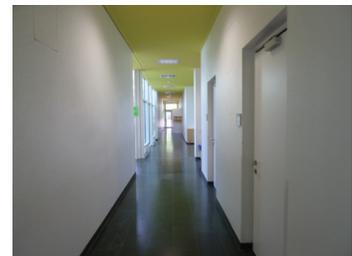
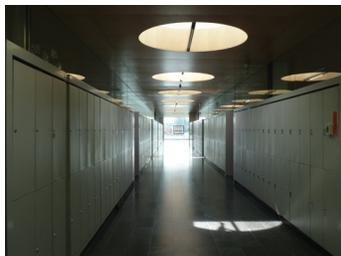


ABB 4.3.4-04: AHS Heustadelgasse, Henke Schreieck Architekten 2002 (Zinner 2012)

ABB 4.3.4-05: NMS Kinkplatz, Helmut Richter 1994 (Zinner 2012)

ABB 4.3.4-06: VS Breitenlee, Helmut Wimmer 199 (Zinner 2012)

4.3.5 Von der Linie zu Kreisen (moderne Flächenschule)

„Trennwände, die den Lehrvorgang zerstückeln könnten, indem Lehrern, Kindern und Fach starre Standardräume zugewiesen werden, gibt es nicht mehr.“

□ EFi, Inc. 1968/1969, o.S.

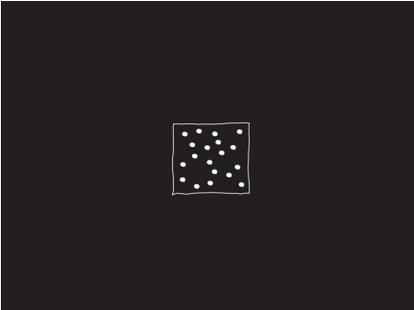


ABB 4.3.5-00: moderne Flächenschule (Zinner)

Christian Kühn (□ 2009, 283) wies auf Wilhelm Kücker hin, der bereits 1977 in der Zeitschrift „Bauen & Wohnen“ massive Kritik am Schulbau zwischen 1965 und 1975 übte und von „Lernfabriken“, „Bildungsghettos“ und „Schulmaschinen“ sprach. Kücker fragte: „Müssen Schulen so groß sein? Müssen sie so technisiert sein? Müssen sie so flexibel sein?“ (a.a.O., 295) und gab sich damit auch schon die Antwort. Mit Größe, Technik und Flexibilität zeigte sich die Moderne in ihrer übersteigerten Form technokratisch-mechanistisch. Die Architektur stand mit übermäßigen Rationalisierungsversuchen nicht alleine da. Die Pädagogik erlebte in diesen Jahrzehnten ihre erste empirische Wende und wurde zur Erziehungswissenschaft, die auch pervertierte Formen annahm (vgl. □ Burrow 2011). Kühn (□ 2009, 296) kommt nach knapp zwei Jahrzehnten der Flächenschul-Experimente zu dem Schluss: „Im deutschsprachigen Architekturdiskurs blieb vom Schulbau der 1960er und 1970er Jahre und seinen Visionen nicht viel mehr übrig als ein bauphysikalisches Problem, dessen thermische Sanierung ein lukratives Aktionsfeld für die Bauindustrie darstellt.“

□ Chorales Gestalten, 100f.

Dem kann man aus entwicklungsbezogener Sicht widersprechen. Es sind zwar viele der Bauten tatsächlich technische Ruinen und das ist insofern ironisch, als ja gerade die Technik ein wichtiges Argumentationsfeld der entsprechenden Büros war. Auf der typologischen Ebene, die sich aus einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den pädagogisch-organisatorischen Anforderungen nährte, wurden hingegen wesentliche Schritte angelegt. Der Schulbau, der sich aus seinen zentrierenden und zentrierten Formen, Punkt und Kreis, gewissermaßen bislang in die zweite Dimension, die Linie, hinein entwickelt hatte, setzte den nächsten Schritt: Er ging in die Fläche.

Abermals weise ich darauf hin, dass es mir um die großen historischen Bezüge geht. Wir verstehen **Flächenschulen** als den nächsten „Entwicklungsschritt“. Sie haben ihre Vorläufer im Prinzip der „hall“ beziehungsweise des „assembly rooms“ (vgl. □ Lang 1967, □ Seaborne 1971) in England. Auch finden wir bereits vereinzelt Konzepte in Skandinavien und Norddeutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Hallen in ihr Zentrum stellten wie zum Beispiel die Volksschule Celle von Otto Haesler aus dem Jahr 1931 (vgl. □ Luley 2000, 51) oder die Brändö Secondary School in Helsinki von Jorma Järvi aus den Jahren 1954/55 (vgl. □ Roth 1957, 165ff.). In

Österreich wurde seit den 1950er Jahren an **Hallenschulen** gearbeitet (vgl. dazu □ ÖISS 1982, 33ff.; vgl. □ Achleitner 1980, 12f, 30, 67, 117f, 209f, 240, 285, 309, 310, 335, 349, 363, 394, 451, 452 und 453f.). Neben Viktor Hufnagl ist das Projekt **Wohnraumschule** der Arbeitsgruppe 4 aus dem Jahr 1953 in diesem Sinn keine Hallenschule, sondern im Weiteren als **Keim eines Clusters** von Bedeutung, da die Gesamtgröße nicht über vier Klassenräume hinausgeht.

↳ Chorales Gestalten, 208ff.

Wir wenden uns jenen Flächen zu, die aus Bündeln von Linien in Rastern organisiert sind; die in Modulen geometrischer Maßabfolgen quantifiziert sind; die als künstliches System mit Haustechnikmaschinen versorgt sind; und die mit Fertigteilen aus industrieller Herstellung gebaut sind. Die meisten diese Schulen sind nicht das Werk von (autonomen) „Autorenpersönlichkeiten“, sondern ein Werk von fast ausschließlich männlichen Ingenieuren und Architekten in sogenannten Kooperativen, Planungsgruppen oder Projektgemeinschaften. Das entspricht einer einfachen Form von „kononymem Gestalten“ im Sinne von interdisziplinärer Teamarbeit unter Fachleuten. Es ist allerdings weiter zu fassen, da das Selbstverständnis der Konstrukteure soweit ging, „**Architektur ohne Architekten**“ (□ Altenstadt 1976, 119) schaffen zu wollen. Auch Friedrich Achleitner (□ 1983, 112) griff den Punkt der **Kononymität** auf – in Bezug auf Nutzende: „Architektur wird hier nicht als fertiges Produkt aufgefaßt, sie wird gewissermaßen erst vollendet durch den jeweiligen Gebrauch, das heißt, ihre Leistung entsteht zum Teil durch den Benutzer.“ Als Abwesenheit gestalterischer Verantwortung ist **Kononymität** allerdings missverstanden worden und in diesem Sinn sind jene Bauten auch gescheitert. Sie wurden – sagen wir es gerade heraus – **nicht geliebt, weil sie ohne Liebe erschaffen wurden**. Verantwortung nämlich bedeutet Antwort zu geben, und diese wiederum ist eine Form von Kontakt, von Berührung. Berührung mit den Menschen hat jedoch nur im Kopf (Stufe 2) und mittelbar über die Verliebtheit in die Technik und Rationalisierung (Stufe 2) stattgefunden. Das war eindeutig zu wenig. Bereits 1972 können wir derartiges in Fachzeitschriften lesen: „Um Mißverständnisse zu vermeiden: Es soll hier weder die **Ideologie der ‚totalen Flexibilität‘** vertreten werden noch der **technische Perfektionismus der Falt-Klapp-Schiebe-Schule**. Es hat sich wohl inzwischen gezeigt, daß Bestrebungen in dieser Richtung in der Regel nichts anderes sind als Alibihandlungen verunsicherter Planer mit dem Ziel, die Lösung anstehender Probleme aufzuschieben.“ (□ Eisenmenger 1972, 13, Hervorhebungen von mir)

↳ Chorales Gestalten, 178ff.

Es wurden also von Ingenieursgruppen Systeme durchwegs pädagogisch ambitioniert, allerdings auch mit einem penetrierendem Blick auf die Ökonomie und in flächiger Ausbreitung konstruiert: Das bereits in den 1950er Jahren entwickelte englisch Schulbausystem nannte sich **CLASP, Consortium of Local Authorities Special Programme** (vgl. □ Ministry of Education 1961/1963; eth. architektur abteilung 1968). Das US-amerikanische Schulbausystem hieß **SCSD, School Construction Systems Development** (vgl. □ Educational Facilities Laboratories Inc. 1967; 1968; 1969). Das schwedische Schulbausystem trug den Namen **SAMSKAP** (vgl. □ Eisenmenger 1970; □ Thornberg 1972). In Deutschland entwickelte eine eigens vom Ministerium eingesetzte „**Pädagogische Planungsgruppe**“ das „**pädagogische Programm**“ und das „**Nutzungs- und Bauprogramm als Unterlage für einen Architektenwettbewerb**“ (□ Klein & Kerschkamp 1974, 103) zur Multischule in Weinheim und das Siegerteam sprach schließlich von einem „**Gebäudesystem**“ (□ Klein & Kerschkamp 1974, 107). In Österreich beauftragten zwei Ministerien eine Studiengemeinschaft der Architekten Hufnagl, Kiener, Kitt, Mayr, Thurner und Uhl. Um das große Bauvolumen abzuwickeln, war Sparen ein wichtiges Thema beziehungsweise Motiv. Und so sollten für das **Bundesministerium für Unterricht** über Reduzierung von Raum- und Funktionsprogrammen – Stichwort Fachgruppen – geforscht werden, und für das **Bundesministerium für Bauten und Technik** über Ausführung, Erhaltung und Betrieb von Schulen – Stichwort Vorfertigung (vgl. □ Schöbl 1973, 43ff.). Alles wurde zerlegt, gegliedert, in Zuständigkeiten aufgeteilt, mit Zielen versehen, um dann gewissenhaft Ergebnisse zu liefern – das Vorgehen erfüllt alle Kriterien der Stufe 2. Die Blindheit für das Ganze in der

„Sparen“ scheint also immer ein Motiv zu sein, auch wenn wir gerne unter dem Eindruck stehen, dass wir „gerade jetzt“ Sparen müssen ... das schleichende andauernde Sparen ist Ausdruck von Mangel als Denkfigur.

Begeisterung für einen Teil(aspekt) zeigt sich in einer Beobachtung von Architekt Eisenmenger (□ 1970, 37, Hervorhebung von mir): „Die Bauten sind noch kompakter geworden, man **verzichtet fast völlig auf natürliche Belichtung und Belüftung** und ersetzt sie durch künstliche Rahmenbedingungen“.

Im Anschluss an die Studie „Vorfertigung im Schulbau“ wurden drei Modellschulen in Imst (Kiener und Kitt 1969-73), in Wörgl (Hufnagl und Mayr 1970-74) und in Völkermarkt (Turner und Uhl 1970-74) ausgeführt. Achleitner (□ 1980, 285) bezeichnet übrigens die beiden Tiroler Schulbauten als „Import aus der Schulbauforschung“, ohne ihn Tirol „Spuren einer Auswirkung hinterlassen zu haben“ Das Bundesschulzentrum in Traun ist ebenfalls dieser Generation von Schulzentren zuzurechnen (vgl. □ ÖISS 1982, 144f.). Das Planungsteam Gerhard Müller sowie Heidi und Helmut Eisenmenger habe ich 2011 interviewt, auch weil dieser Schulbau jener Ort war, an dem ich maturierte. Das ist auch der Grund, warum ich diesen Schulbau als ein Beispiel für die Erörterung unseres Themas „von der Linie zum Kreis“ heranziehe.

→ Eigenleben, 56; 84; 168

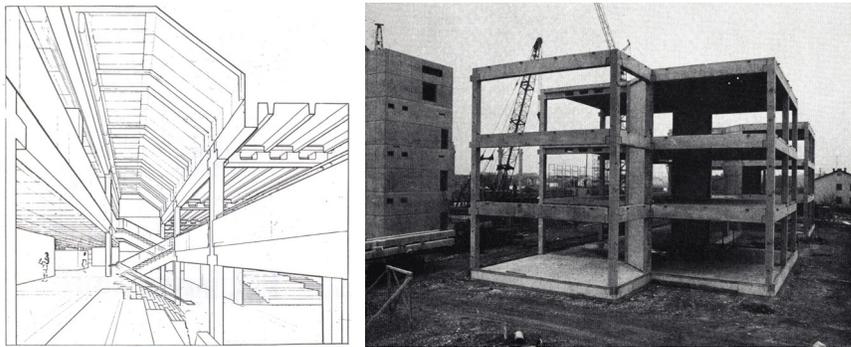


ABB 4.3.5-01: Split-Level-Raumfuge im BSZ Traun, Eisenmenger & Müller (□ architektur aktuell 37/1973, 53)

ABB 4.3.5-02: Rohbau des Klassentraktes in Stahlbeton-Fertigteilbauweise (□ architektur aktuell 37/1973, 54)

Eisenmenger (□ 2011, o.S.) gibt die **Wohnlichkeit** englischer CLASP-Schulen, die technische **Perfektion** amerikanischer SCSD-Schulen, der **Großraum** schwedischer SAMSKAP-Schulen und die **Flexibilitätsforschung** deutscher Experimente in Osterburken und Weinheim als Vorbilder beziehungsweise Einflüsse für seine Arbeit an. Hinzu kam der Betonbau als eine kulturell verankerte und damit auch „verkraftbare“ Bauweise in Österreich, von der man sich in Form des Fertigteilbaus ökonomische Vorteile erhoffte beziehungsweise errechnete. Das Schulzentrum in Traun stellte den einzigen gemeinsamen gewonnenen Wettbewerb (1971) des jungen Teams dar. Sie schlugen eine Großraumschule vor, die in drei Schiffe gegliedert ist. Die raumschöpferischen Qualitäten finden sich außen in den Terrassierungen des Baukörpers und innen in der Split-Level-Struktur, die von oben belichtete Raumfugen zwischen den Bauteilen mit offenen Treppen und kommunikativen Sitzstufen ermöglichte.

Eisenmenger hat eifrig publiziert. Wir haben ihn als Kritiker „**verunsicherter Planer**“, die Antworten schuldig bleiben, bereits erwähnt. Er (□ 1972, 13) differenziert zwischen einer von ihm kritisierten „**Absicherungsflexibilität**“ und einer von ihm geforderten „**Nutzungsflexibilität**“. Er (ebd.) sieht darin „einer Reihe von Maßnahmen also, die Spielraum für unterschiedliche, auch über die heutigen Erfordernisse hinausgehende Nutzungsarten ohne Änderungen der Bausubstanz schafft. Der Weg dahin wird weniger durch die Auswahl geeigneter Trennwandsysteme bestimmt als durch Raumprogramme und Grundrissdispositionen.“ Und genau die werden wir nun betrachten:

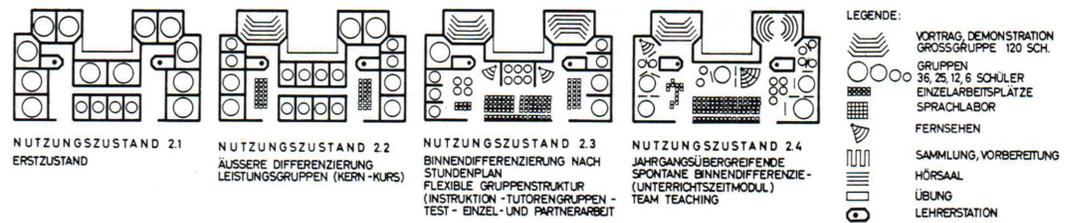


ABB 4.3.5-03: Vier Nutzungszustände des Wettbewerbsprojektes, Eisenmenger & Müller (□ Eisenmenger 1972, 15)

Eisenmenger nennt die vier Nutzungszustände, die dem Wettbewerb beigelegt waren, „Folgenutzungsstudie zur maximalen Raumauslastung“ (a.a.O., 16) und unterstreicht damit seinen Anspruch an längerfristiges Denken. Die kurzen Infotexte unterhalb der Skizzen lassen eine sehr profunde Kenntnis pädagogisch-organisationaler Prozesse vermuten. Der „Nutzungszustand 2.1: Erstzustand“ (Im Folgenden: a.a.O., 15) zeigt ein Umsäumen einer Umschließungsbucht mit Klassenräumen. Das wurde gebaut mit Ausnahme der dezentralen Teamstationen der Lehrenden. Der Schritt zum Cluster ist hier nicht mehr weit – die Auflösung linearer Strukturen bereits strukturell vollzogen, wenn auch gestalterisch kritisierbar (wenig Licht, kein „articulation“). Die weiteren Stadien führen über den „Nutzungszustand 2.2: Äußere Differenzierung, Leistungsgruppen (Kern-Kurs)“ und den „Nutzungszustand 2.3: Binnendifferenzierung nach Stundenplan, flexible Gruppenstruktur (Instruktion – Tutorengruppen – Test – Einzel- und Partnerarbeit)“ schließlich zum „Nutzungszustand 2.4: Jahrgangübergreifende spontane Binnendifferenzierung (Unterrichtszeitmodul) Team-Teaching“. Ohne auf pädagogische Details einzugehen, zoomen wir uns in das letzte Szenario ohne jegliche Trennwände hinein:

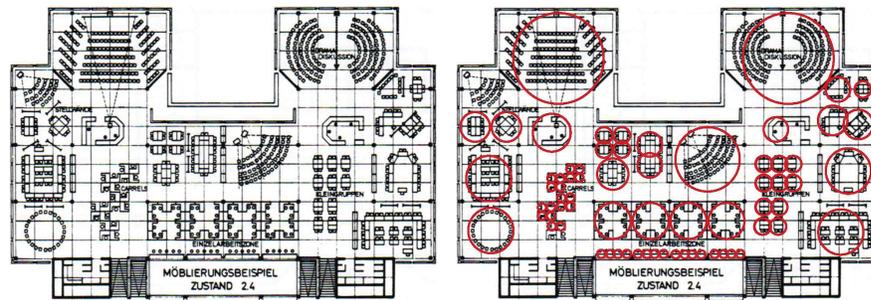


ABB 4.3.5-04: Möblierungsstudie des Nutzungszustandes 2.4 (□ Eisenmenger 1972, 15)

ABB 4.3.5-05: Möblierungsstudie mit Kreisen in der Fläche (Zinner)

Wir sehen eine allseitig von den Rändern her durch Fensterbänder belichtete Fläche, die lediglich am unteren Rand mit Oberlicht aus der Split-Level-Raumfuge versorgt wird. Wir haben es mit 232 Modulquadraten von 240cm Kantenlänge, einer Fläche von rund 1.340 m² und Traktiefen von bis zu 12 Metern (einseitig gerechnet) zu tun. Das System wurde 1972 für jeweils rund 500 Lernende einer AHS im Theoriebereich in drei Stockwerken übereinander ausgelegt. Was sehen wir? Die Fläche ist durch die Anordnung unterschiedlich großer und in sich unterschiedlich organisierter Möbelgruppen strukturiert. Zusätzlich werden an einigen Stellen Schranksysteme oder Paravents zur Unterteilung des Raums eingesetzt. Wenn ich diese Raumorganisation Lehrenden von heute vermittele, schütteln sie ungläubig den Kopf. Angesichts der täglichen Probleme mit Disziplin und Aufmerksamkeitsspannen ist dies für die meisten undenkbar, ja unfassbar. Wir erinnern uns an dieser Stelle nochmals zurück an den vormodernen Großraum der Lancaster-Schulen in England, die im Prinzip die gleiche Raumidee vertraten. Damals allerdings wurde mit militärischer Disziplin „von außen her“ Ruhe hergestellt.

Heute ist es der Raum für bis zu 36 Klassen, also maximal 900 und je Geschoß 300 Lernenden, was eine Fläche von 4m²/Kopf für Lernräume ohne Fachbereiche und Zentrumsfunktionen bedeutet.

Über diese „Außeneinwirkung“ sind wir heute hinweg. Nur, wodurch haben wir sie ersetzt? Im „Zustand 2.4“ in Traun wäre es fast nichts „Stoffliches“ gewesen. Dazu habe ich im zweiten Bild die Möbelgruppen als **Kreise in der Fläche** nachgezeichnet. Wir sehen einen **Flow von Sub-Zentren**, Orte von unterschiedlichen Lernsettings, die weder entlang von Ganglinien noch in Herrschaftssymmetrien organisiert sind. Diese „Freiheit in der Fläche“ (plan libre) zieht nach sich, dass „Disziplinierung“ nach innen verlagert werden müsste. Das Verständnis für das Ganze – also für die akustische Situation aller – wird nicht mehr von außen, weder durch Herrschaft noch durch den Raum organisiert und lässt sich auch nicht in der Zeit organisieren. Es **muss** von innen kommen.

Und dazu sind Erwachsene aus dem Bewusstsein ihrer Entwicklungsstufe heraus entweder in der Lage oder auch nicht – sie müssen vom Ganzen in die Teile denken und fühlen, um sich entsprechend verhalten zu können. Nur aus einem reifen Bewusstsein wird so eine Situation nicht als Last oder Zwang empfunden. Aus dem Bewusstsein der Stufe 4 können wir so etwas wie „selbstverständlich“ **mitgestalten** und für längere Zeit **mittragen** – hier gibt es kein **Ertragen** oder **Aushalten** mehr. Das ist ein Grund, jener aus der evolutionären Perspektive, warum „engagierte“ Architektur immer wieder scheitern kann: Sie „überfordert“. Sie wird – den Nutzenden entwicklungsbezogen „zu früh“ angeboten, oder andersrum: Nutzende denken und agieren noch nicht „so spät“, wie es der Raum anbietet.

Aber wie steht es mit Kindern? Wir wissen, dass hier Grenzen erreicht sind, wenn wir die **entwicklungsbedingten Innenwelten** und die dazugehörigen **einbindenden Umgebungen** berücksichtigen. Damit wissen wir auch, dass solche Schulbauten mit neutralen Flächen aus den 1970er Jahren scheitern mussten oder wie in jenem Fall gescheitert wären. Dieses Scheitern geht einher mit Kriterien, die der am Anfang zitierte Wilhelm Kücker 1977 erwähnte.

Wir bleiben die Antwort aus diesem Dilemma noch schuldig und halten vorerst fest: Wir wollen die Linie verlassen – Gänge gehören nicht in Schulen, wie Hertzberger sagt. Sie gehören auch nicht mehr in unsere Zeit. Wir sind bereiter für etwas Neues – mit Scharmer: für etwas, das aus der Zukunft heraus werden will. Das zeigt sich in den umtriebigen Aktivitäten, die seit rund 15 bis 20 Jahren in unserer PISA-geschockten Welt herrschen. Wenn PISA einen Sinn jenseits von Kontrolle der schulischen Leistung und von Angst der konkurrierenden Staaten aufweist, dann vielleicht diesen: Mit PISA wurden wieder Entwicklungen aufgenommen, die eine gute Zeit lang geschlafen haben.

🔍 Choraes Gestalten, 72ff.
↓ Tafel 2/4

Bei Hattie wird das gewohnte Verhalten als Grund für das Scheitern von Schulraumideen erwähnt (vgl. ☐ Zierer 2015).

4.3.6 Rückfall in die Linie (post/spätmodernistische Gangschule)

„Wir wissen, dass wir falsch handeln, und machen weiter.“

frei nach Sloterdijk

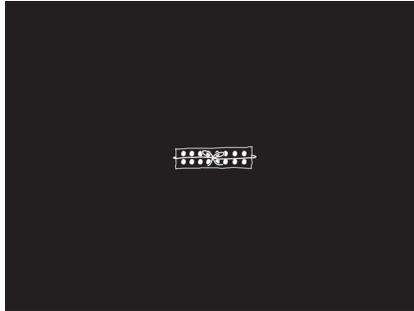


ABB 4.3.6-00: post/spätmodernistische Gangschule (Zinner)

Der **Schlaf**, von dem hier die Rede ist, nennt sich Architektur-Postmoderne und zeigt sich ab 1980 im Schulbau unter anderem als eine zwischenzeitliche **Selbstbeschäftigung**. In einer de-sillusionierten Welt der gescheiterten „Revolutionen“ nahm die Tendenz zu einer Privatisierung und Individualisierung zu (vgl. □ Luley 2000, 94ff.). Dies zeigt sich politisch im Neoliberalismus, aber auch pädagogisch in der Differenzierung des Unterrichts, der ja von den wissenschaftlichen Beschäftigungen der vergangenen Jahrzehnte Großteils unberührt blieb. Das Einsickern von Erkenntnissen und die Beschäftigung mit sich selbst sind möglicherweise auch Anzeichen einerseits einer **privateren Sicht** auf die Welt und andererseits einer **reflektierenden Zeit**. Die Postmoderne als geistesgeschichtliche Dimension war ja durchaus produktiv und bezog laufend mehr und mehr Kontexte in ihr Denken mit ein. Es begannen historische, digitale und psychologische Umfeldler die Architekturwelt neu und mitunter erstmalig zu beschäftigen. Eine verschwindend kleine Gruppe, die basisdemokratische Mitbestimmung weiterhin auslotete, „rettete“ sich durch die Zeit – Uhl ist etwa dazuzurechnen (vgl. □ Steger 2005). Im Schulbau sind Beiträge von der Pädagogik abwegig, eben anderweitig fokussiert, wie wir das schon für die klassische Architektur-Moderne festgestellt hatten. Es scheint ein Muster zu sein, sich ab und an mit sich selbst und dann wieder mit der Welt beziehungsweise den anderen zu beschäftigen. Diese Muster zeigt Ähnlichkeit zum spiralförmigen Verlauf der Ich-Entwicklung nach Kegan. Auch hier pendelt das „Ich“ zwischen den Polen „eigenbestimmt / gemeinschaftsbestimmt“ hin und her.

Chorales Gestalten, 178ff.

Chorales Gestalten, 88



ABB 4.3.6-01 / ABB 4.3.6-02 / ABB 4.3.6-03: Schule Köhlergasse – Stadtraum / Zugang / Zentrum 1989 Hans Hollein (Zinner)

Die Schule in der Köhlergasse in Wien 18 von Hans Hollein ist aus dem Jahr 1989 (vgl. □ Chramosta 1996, 26ff.) ist ein Beispiel eine eigenständigen typologischen Lösung – Hollein hat ein kleines Bergdorf errichtet (das Grundstück weist mittelsteile Hanglage auf). Ich erinnere mich an eine Erzählung der Direktorin: „Herr Hollein hat uns alle paar Jahre besucht. Er ist dann eine Zeitlang allein herumgewandert. Ich hab ihn beobachten können, wie er zufrieden auf einer Bank gesessen ist und sich die Schule angesehen hat.“ Das können wir als Metapher für eine Selbstbeschäftigung verstehen. Hollein hat sich in Räume, Raumvorstellungen und Raumauffassungen hineingedacht – hat er, wie so viele von uns, dabei etwas aus den Augen verloren? „Hollein setzt seine Handschrift als Baukünstler bewußt ein, er signiert seine Bauten wie es einem Kunstwerk zukommt.“ (a.a.O., 27) Wir können in dieser Schule in gewissen Raumsequenzen „schwierige Aneignbarkeit“ feststellen. Wir können dem Bau auch „Nicht-Linearität“ attestieren. Hollein hat gruppiert, kleine Zusammenhänge von Sozietäten geschaffen. Hollein bewegt sich hier „zwischen den Zeiten“, eigenständig – autonom.

↻ Chorales Gestalten, 171

↘ Bildwelten, 98

In den 1990er Jahre „verabschiedeten“ sich allerdings viele Architekturbüros von der Bühne des Austausches zwischen Pädagogik und Architektur – das ist unser „Schlaf“, von dem wir vorhin gesprochen haben. Im diesen Sinn „verlor“ ich mich bei Helmut Wimmer in der abstrakten Welt der Konzepte mit der Volksschule in Breitenlee von 1994-1997 (vgl. □ Dungal 1996, 220ff.). Helmut Richter wiederum war in anderer Weise mit Stahl, Glas und Technologie bei seiner Hauptschule am Kinkplatz von 1992-1994 „abgelenkt“ (vgl. □ Chramosta 1996, 122ff.). Gangschulen blieben weiterhin und ungebrochenerweise die am meisten eingesetzte typologische Figur.

↘ Bildwelten, 96; 218

→ Im Austausch, 280

↘ Bildwelten, 114; 140

↻ Chorales Gestalten, 195

An wenigen Orten – „Biotopen“ – hat die Arbeit der Architektur mit dem, was Menschen beschäftigt, stattgefunden. Während Rem Koolhaas seinen unvergleichlichen Aufstieg in die „Moderne der Moderne“ (vgl. □ Kuhnert & Schnell 1988, 16) vornahm, übersetzte Hermann Czech – im Sinne eines innehaltenden Reflektierens – die „Pattern Language“ von Christopher Alexander. Ein Jahrzehnt davor, noch in den 1980er Jahren, zeigten die Arbeiten von Hertzberger (vgl. 2008, 48ff.) an den Apolloschulen in Amsterdam von 1980-1983 und die Arbeiten von Behnisch an der Hauptschule in Lorch von 1980-1982 (vgl. □ Luley 2000, 94ff.) ebenfalls eigenständige typologische Schulwege. Ein Jahrzehnt später suchte auch Roland Gnaiger nach Antworten. Mit seiner Schule in Warth von 1990-1992 (vgl. □ Kapfinger 1993, 13ff.) ging er ebenso wie Hertzberger oder Behnisch einen Weg in die nächste Stufe unserer Entwicklung. Bei den drei genannten Bauwerken fällt nämlich auf, dass ihre kompakten Baukörper jenseits der **Linie** (Gangschule) und der **Fläche** (Flächenschule) von der Idee und von der Großform her als „**Punkt**“ verstanden werden können. Die Apolloschulen sind würfelförmige Villen, die Hauptschule Lorch ist ein dreieckförmiges Prisma und die Schule in Warth ist ein leicht überhöhter Würfel. Sie alle sind im Grunde zentrierende, punktförmige Großformen, die in mehreren Geschossen Räume und soziales Leben verschränkt gedacht gruppieren und gliedern. Sie alle arbeiten mit der vertikalen Verbindung der Geschoße, jedoch nicht im Sinne einer attraktiven Visitenkarte – wie das etwa bei Helmut Richter der Fall ist –, sondern im Sinne der Beziehungen und Bezüglichkeiten von Handlungen im Schulalltag. Beide Strategien – das Gliedern in Gruppen wie das Einbeziehen der dritten Dimension führen uns in die Stufe vier unserer Entwicklungsgeschichte: Cluster und Raumgefüge.

4.3.7 Vom Kreis zu Kreisfamilien (nachmoderne Clusterschule)

„Es ist aber möglich, dass die wesentlichste Änderung in Bezug auf die grundrissliche Organisation des Schulhauses die Ablösung der derzeitigen Klasse mit weitgehend fixen Schülerzahlen durch große Gruppen, kleinere Gruppen und Einzelunterricht sein wird.“

□ Eisenmenger 1973, 41

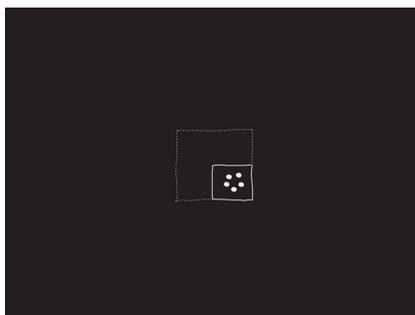


ABB 4.3.7-00: nachmoderne Clusterschule (Zinner)

In unserer Darstellung überspringen wir eine Entwicklung, die gewissermaßen eine „historische Abkürzung“ darstellt: Von der Linie zu Kreisfamilien. Dieser Fall tritt ein, wenn eine Gangschule zur Clusterschule umgebaut wird. Ein Beispiel, das diesen Paradigmenwechsel auf den Punkt bringt, ist die Schule in Alberschwende von Jürgen Hagspiel aus dem Jahr 2010. Der entscheidende Impuls zur pädagogisch-organisationalen Systemumstellung kam von Franz Hammerer, der mit den Broschüren „Raumbildung“ mittlerweile auch eine gute Übersicht zu zeitgenössischen österreichischen Schulraumentwicklungen vorlegt (vgl. □ Hammerer 2012; □ Hammerer & Rosenberger 2015).

Die Fachwelt ist sich einig: „Der architektonische Aspekt des **Clusters** kristallisiert sich langsam als eine neue Basistypologie im Vergleich zur Gang-Klassenzimmer Schule heraus“, so auch Christian Kühn (z. B. 2015, 16). Er meint, dass „**Flexibilität, Inklusion, Core und Vernetzung**“ die Kernpunkte unserer Schulen im 21. Jahrhundert sind. Während Inklusion und Vernetzung „junge“ Themen sind, sind Core und Flexibilität „älter“. Core „betrifft das Herz, das Zentrum einer Schule. Schulen sind keine Bildungsmaschinen“ und Flexibilität „bedeutet die Möglichkeit, unterschiedliche Lernarrangements in einer Schule schaffen zu können“ (z. B. Kühn 2015, o.S.). Kühn bezieht sich mit beiden Erklärungen auf die 1960er und 1970er Jahre: „Maschinen“ hatten keine Herzen und Flexibilität hätte die richtige Abstimmung zwischen Offenheit und Bestimmtheit benötigt.

Was kann nun der Cluster beitragen? Seydel (□ 2010/2011, 23) stellte dazu bezüglich der Lernsettings eine „einfache Faustregel zur **zeitlichen Verteilung** in der zukünftigen Schule“ auf: „30% allein, 30% in der Kleingruppe (zwei bis sechs Schüler), 10% im Kreis (der Klasse), 30% frontal.“ Diese unterschiedlichen Settings sind uns schon einmal begegnet. Ganz zu Beginn unserer DNA-Code-Reise lieferte uns Herman Lange (□ 1967, 14) Holzschnitte von Comenius und erklärte, wie „ein sehr differenziertes **Zeige- und Vorführ-, Lern- und Aufsa-**ge-, **Abhör- und Korrektur-Geschehen**“ im vormodernen Schulräumen ablief. Auch Göhlich (□ 2009, 93) legt entsprechende Befunde vor. Und soeben haben wir den „Nutzungszustand 2.4“ mit „jahrgangsübergreifende[r] spontane[r] Binnendifferenzierung [.. und] Team-Teaching“ bei Eisenmenger (□ 1972, 15) besprochen. Auch in Warth hat Markus Schatzmann (□ 2015) eine ausdifferenzierte pädagogische Praxis entwickelt, die sich im ganzen Schulhaus ganzheitlich eingenistet hat und sich von der Architektur Gnaigers inspirieren ließ.

All diese Beispiele reichen über den einen monofunktionalen eindeutig ausgerichteten und immer gleichen Klassenraum hinaus. Differenzierung – und das ist der springende Punkt – können übliche Klassenzimmer allein oder seriell aus sich heraus nicht leisten. Hertzberger hat Differenzierung **in den Raum hinein** getragen, diesen polyvalent gemacht. Im Cluster wird

Differenzierung aus dem Raum heraus getragen, in den Zwischenraum von mehreren Klassenzimmern. Bei PPAGs Bildungscampus Sonnendviertel sind beide Richtungen vorhanden. Im Cluster werden diese als Stadt gedachten Schulräume (vgl. □ Hertzberger 2008; Frank □ 1931b) aus ihrem **Autobahn-Dasein** in Gangschulen zu einem **Marktplatz-Dasein** inmitten des Schuldorfs gewandelt. Die vermehrten Möglichkeiten der Differenzierung sind neugewonnene Formen von Kühns „Flexibilität“ und das „Dorfzentrum“ ein neugeschaffener „Core“. In einem Cluster also **gruppieren** sich „Bildungsräume [um einen] gemeinsam benutzbaren Bereich in der Mitte, in den Teile des Unterrichts, Teile des Lernens ausgelagert werden können“ (↓ Kühn 2015, o.S.). An dieser Stelle schauen wir noch einmal auf die vormoderne Lateinschule in Aarhus und ihren „gemeinsamen Schulraum der vier nachgeordneten Schulkollegen“ (↓ Lange 1995, 13) – rechts im Bild.

↳ Choraes Gestalten, 153ff.; 212ff.

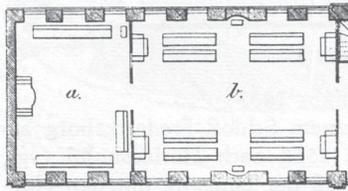


ABB 4.3.7-01: Kathedralschule in Aarhus 1763 als Einheit von Wohn- und Schulhaus (□ Lange 1967, 455)

Auch hier gibt es eine Mitte, die für unterschiedliche Situationen des Lehrens und Lernens zur Verfügung stand. Schulbauforschende wie Lange, Göhlich, Luley, Kühn haben die erstaunlichen Vielfalt binnendifferenzierten, vormodernen Schulgeschehens bereits festgehalten. Die zweifach symmetrische Fläche mit ihren um eine Mitte herum organisierten vier Sub-Zentren – **noch in einem Raum** – finden wir nun im Laufe der Schulbaugeschichte immer wieder vor. Im nächsten Bild sehen wir einen Idealplan aus England um 1840 für eine Schule nach der „mixed method“, in der „dem Schulmeister nicht mehr nur Monitoren, sondern auch Assistenten in ‚government und instruction‘ halfen“ (□ Lange 1967, 43). Entsprechende Bauten sind „immer noch durch den einen großen Schulsaal gekennzeichnet“, der die ganze Schule faßt; doch bahnte sich in ihnen seine räumliche Differenzierung an“ – die schließlich zu „class rooms“ führte (ebd.). In diesem „Schulhaus für 144 Schul- und 150 Vorschulkinder [lehrten] ein Schulmeister, ein Assistent; je mit Pupilteachers; 2 Monitoren für Hilfsdienste“ und in der „Hall“ wurde beispielsweise die „**simultaneous lessons**“ des Schulmeisters für das ganze Haus – also 300 Personen! – abgehalten (□ Lange 1967, 539f.) – hier sind wir am Weg von Stufe 1 in die Stufe 2.

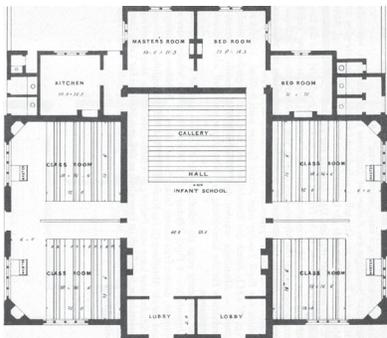


ABB 4.3.7-02: Entwurf für größere Elementarschulen nach dem „mixed system“ 1840 (□ Lange 1967, 540)

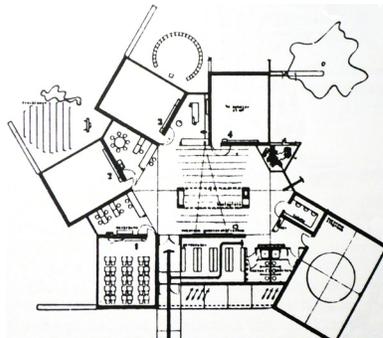


ABB 4.3.7-03: Wohnraumschule 1953 Arbeitsgruppe 4 (□ ÖISS 1982, 34)

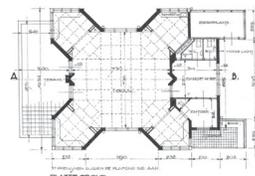


ABB 4.3.7-04: Montessori School Valkeveen 1926 Brinkman & Van der Vlugt (□ Hertzberger 2008, 30)

Rund 100 Jahre später schlug die Arbeitsgruppe 4 die **Wohnraumschule** vor. Nehrer und Wachberger (□ 1982, 33f.) erklären diese Schule: „Um einen großen Wohnraum, der für

verschiedenartigste Nutzungen wie Spiel, Gesang, Vortrag, Film, Theater und Bibliothek geeignet ist, sind die rechteckigen ‚Denkzellen‘ angeordnet.“ Aus diesem Text lesen wir heraus, dass Klassenunterricht und Sonderunterricht „getrennt“ gedacht werden – Stufe 2. Die Halle ist allerdings mit drei Gruppenraum-Nischen ausgestattet und bietet ein abwechslungsreiches Raumgefüge an Blick- und Freiraumbezügen. An den Türen, die die „Denkzellen“ vom Schulzentrum mehr trennen als verbinden, zeigt sich ebenfalls die Stufe 2. Der **Tür als Raum** werden wir im nächsten Kapitel nochmals begegnen.

Genau hier ist der Gesprächsbedarf zwischen Planenden und Lehrenden – die Sache ist komplex und nuancenreich. Erst in der vertieften Auseinandersetzung lernen beide Seiten, was eine gute Lösung sein könnte.

Während also 1953 noch die „Denkzellen“ vom Ganzen explizit herausgestellt werden, verweben sich alle Teile in heutigen Clusterschulen. Dazu hat sich vor allem die „Denkrichtung“ umgedreht, wie Seydel (2013, o.S.) erklärt: „Das Cluster denkt von der Mitte aus die pädagogisch profilierte Lernfläche!“ Er erklärt (im Folgenden ebd.), wie diese Mitte „Puffer“ für spontanen Platzbedarf, „Werkstatt“ für handwerkliche Arbeit, aber auch „beruhigte Zone“ oder auch „Schreibtisch“, also Homebase für alle sein kann. Es ist abhängig von der Ausrichtung des pädagogischen Konzepts, welchen Charakter die Mitte einnehmen soll – und damit, welche „stoffliche Qualität“ die Verbindung/Trennung zwischen Mitte und Bildungsraum erhalten soll.

Hinzu kommt noch die Frage der organisationalen Idee des Clusters im Gesamtgefüge der Schule. Wird er ein stufenübergreifendes „Lernhaus“, ein stufenumfassender „Jahrgangcluster“ oder in höheren Schulen ein disziplinenbezogener „Fachcluster“? Wie viel weitere praxisrelevante Aspekte damit berührt werden, lässt sich auch in meinem Interview mit dem Direktor der Clusterschule in Pregarten nachvollziehen.

→ Im Austausch, 48ff.

Blicken wir nun auf drei zeitgenössische Schulen, die alle dieses kreuzförmige Muster aufweisen. Wir kennen den Keim dieser Idee von Aarhus und dem „mixed system“ und sind vorsichtig geworden, was die historischen „Neuerfindungen“ betrifft. So stellt uns Hertzberger (2008, 30) die früheste „moderne“ Form eines Cluster vor: Die Architekten der Van Nelle Fabrik – einer späteren Inkunabel der Moderne – haben eine „palladianische“ Interpretation für eine kleine Montessori Schule vorgenommen (ebd.). „Dieser Raum eignet sich für ein dezentrales Handeln gemäß dem System von Montessori, dies auch deswegen, weil er differenziert [articulated] ist“ (ebd.). Hier ist vieles vorweggenommen, was heute Wirklichkeit wird – und es kann durchaus sein, dass die Architekten etwas ganz Anderes beabsichtigten (Intention, Stufe 1), als jenen Sinn im historischen Bezug (Kontext, Stufe 3), den wir nun darin sehen können.

Zurück in die Gegenwart: Die Volksschule Feldkirchen von fasch&fuchs.architekten (kurz VS-F, 2014), die Grundschule Welsberg von Klaus Hellweger (kurz GS-W, 2009) und das Oberstufenhaus in Paspels von Valerio Olgiati (kurz OS-P, 1998). Alle drei weisen in einem annähernd quadratischen Layout an den Ecken vier Bildungsräume auf. Die Unterschiede sind dennoch groß, liegen im **Flächenverhältnis** von Mitte zu Bildungsräumen, im geometrischen **Zuschnitt** und in der visuellen, akustischen und physischen **Durchlässigkeit** zwischen Mitte und Bildungsräumen. Von den drei Schulen werden die VS-F und die GS-W als Clusterschulen geführt, bezüglich dem OS-P scheint das fraglich. Der Grad der Durchlässigkeit steigt von nur einer Tür an den Gangenden im OS-P über zwei Türen und einem Fenster je Klasse in der GS-W zu über Eck verglasten und mit Schiebetüren zu öffnenden Bildungsräumen in der VS-F. Auch die Materialisierung könnte nicht unterschiedlicher sein: Betonschule (OS-P), Holzschule (GS-W) und Glasschule (VS-F) stehen einander gegenüber.

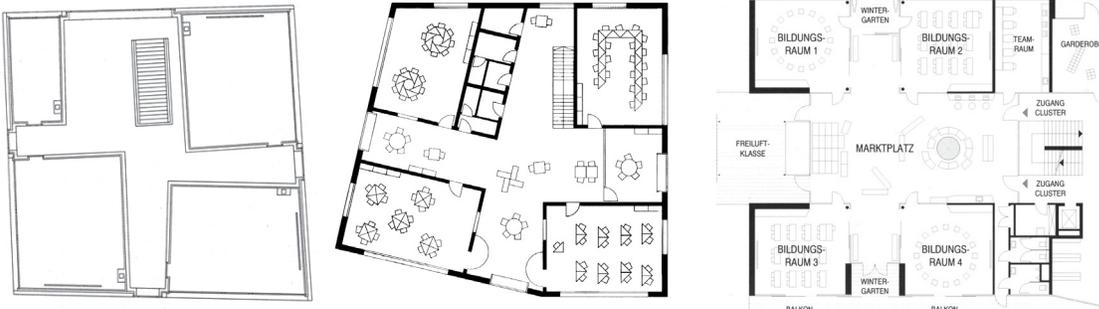


ABB 4.3.7-06: Oberstufenhaus Paspels 1998 Valerio Olgiati (Zinner Michael),
 ABB 4.3.7-08: Grundschule Welsberg 2009 Hellweger Klaus (Zinner Michael),
 ABB 4.3.7-09: Volksschule Feldkirchen 2014 fasch&fuchs.architekten (Zinner Michael)

In einem E-Mail-Austausch mit zwei Architekturkritikern habe ich – aufbauend auf Informationen von Klaus Hellweger – diese Schulen erörtert. Der Architektur des OS-P wird hohe Komplexität zugeschrieben, allerdings auch eine gewisse Hermetik, sind doch die Türen in die Klassen maximal weit vom Zentrum entfernt. Für Lehrende hängt der Erfolg einer Clusterschule hinsichtlich des Raumes zwar emotional stark von Materialien wie Beton, Holz und Glas einer Schule ab, aber die tägliche pädagogische Praxis entscheidet sich an der Durchlässigkeit der Wände. Auch dazu habe ich Gespräche geführt. Neben dem Raum sind natürlich vor allem schulorganisatorische, schulkulturelle und personenbezogenen Aspekte für ein Gelingen entscheidend: Schulleitung, Teamkultur, innere Einstellungen.

→ Im Austausch, 264ff.

→ Im Austausch, 90ff.

Doch bleiben wir unserer Entwicklungsgeschichte treu: Vom Kreis zu Kreisen. In den 1960er und 1970er Jahren wurde der Code im Schulbau erstmals in umfassender Weise in der Architektur-Moderne von der Linie zum Kreis „zurück“ umgeschrieben (zu Flächenschulen). Nach einem „Verpuppungsstadium“ in der Postmoderne greifen wir nun wieder dieses Umschreiben auf und wandeln den Kreis in eine **Gruppe von Kreisen**. Die **Poly-Zentrik** innerhalb eines Schulraumes (Aarhus) wird nun auf der nächstgrößeren Maßstabebene zu einer Poly-Zentrik innerhalb einer Schule beziehungsweise eines Teils der Schule (Cluster). Wir könnten auch sagen: Das binnendifferenzierte pädagogische Geschehen im vormodernen **Einraum** hat sich in den zeitgenössische **Cluster** hinein entfaltet. Die Familie von vier Lernruppen wird zu einem **Meta-Einraum**.

Cluster können in Fragen der Schulorganisation eine entscheidende Rolle spielen. Sie leisten die nötige Bindungsarbeit in einer sich zunehmend unzusammenhängend darstellenden Gesamt-Umwelt. Die entsprechende Qualität **einbindender Umgebungen** – nach Kegan – ist für Schulkinder von prinzipieller entwicklungsbedingter Bedeutung. Diese kann das Raumgefüge unterstützen. So fragt Otto Seydel (2013, o.S.): „Haben sie ihren Ort? Sind sie beheimatet?“ Reinhard Kahl (2014, o.S.) weist implizit ebenso darauf hin, was Cluster wird leisten müssen: „Individualisierung bedeutet auch das Versprechen der Zugehörigkeit.“ Otto Seydel (2015, o.S.) spricht übrigens auch den Gedanken von Kühns „Core“ an, wenn der Cluster „den Schülern eine ‚Heimat‘ geben“ kann. Im „Core“ steckt auch die Frage der Bindung und der Zugehörigkeit. Die „kleine Schule“ innerhalb einer Gesamtorganisation oft großer Bildungszentren verhält sich wie eine Großfamilie zur Gesellschaft. Kinder können so ihre Welt in abgestuften und sinnstiftenden, sozialen Zusammenhängen wahrnehmen und erleben. Das ist ähnlich wie in der Stadt, wo sich ihr Aktionsradius mit ihrer zunehmenden Entwicklung ausbreitet. Bildungsraum, Marktplatz und Schulzentrum bieten eine sinnfällige Hierarchie. Diese können wir auch als eine Abfolge von Kreisen beziehungsweise sich zentrierenden Räumlichkeiten sehen.

Der nicht zu Fuß zurückgelegte Schulweg kann auch als „Unzusammenhang“ von Räumen verstanden werden, wie auch als Verlust eines sozialen Ortes. Im
 → Im Austausch, 70ff.

Die Familie ist die Metapher für die postmodern-pluralistische Stufe bei Laloux
 ↳ Choraes Gestalten, 59f.

↳ Choraes Gestalten, 327ff.

Mit dem Cluster also könnte uns die Überwindung der Gangschule tatsächlich gelingen. Wir integrieren im Cluster die Qualität des separierten und separierenden Klassenzimmers der Stufe 2 in eine verbindlichere weil nun verbindende Form der Stufe 3. Die ehemals isolierten und isolierenden Klassenzimmer treten **in Beziehung**. Das ist jenseits aller gut formulierten pädagogischen Begründungen ein tieferer Grund für den Cluster. Er ist in diesem Sinn **kein Rezept, sondern Ausdruck unserer Zeit**.

Der Cluster kann auch Ausdruck einer werden wollenden Zukunft der Stufe 4 sein. Dazu muss sich der **Ort des Verstehens** seiner Muster von der Beziehung der Räume in die im Cluster wohnenden Personen hinein verlagern, die so in jedem Moment, in jeder Situation **sich selbst in Beziehung bringen** – zu anderen Wesen, zum Raum und zur Zeit. Insofern ist ein derartiger Schulraum – wie jeder Raum – ein gemeinsam erschaffener, weil er erst mit und in der Person vollendet wird (vgl. □ Achleitner 1983, 112). Aus der Perspektive der Gestaltung ist dann Autorenschaft im Sinne Wilbers transnonym. Wir können – um das Bild des Chors beziehungsweise des **choralen Gestaltens** zu verwenden – von einem „Nachklingen“ sprechen.

Ich danke Roland Gnaiger für gehaltvolle Gespräche rund um den Begriff des Chors.
 ◊ Chorales Gestalten, 286f.; 290

4.3.8 Von Kreisen zur Kugel (integrale Clusterschule)

„Mach aus jeder Tür eine Begrüßung,
 aus jedem Fenster ein Gesicht.
 Mach aus allem einen Platz;
 eine Reihe von Plätzen aus jedem Haus und jeder Stadt
 (ein Haus ist eine kleine Stadt, eine Stadt ein großes Haus).“

□ van Eyck, Aldo 1962, 155

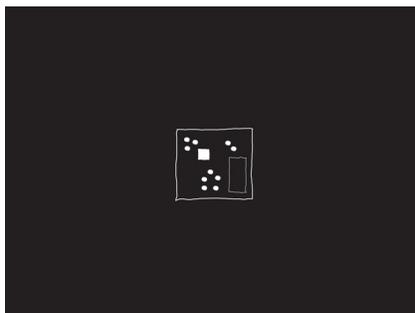


ABB 4.3.8-00: integrale Clusterschule (Zinner)

Bislang haben wir den Cluster in einer flächigen Erstreckung und – im Prinzip – in seiner Selbstbezogenheit diskutiert. Schulen wie jene in Welsberg, Feldkirchen oder auch Alberschwende arbeiten noch ohne dritte Dimension, sind wie flache Tortenstücke aus dem Schulkuchen. Insofern können sie gestapelt oder aneinandergereiht werden. Hierin allerdings erinnern wir uns an die „Fügetechnik“ der Moderne, die mit dem Wachstum des Einraums sich in Reih' und Glied verstiegen hat. Ist die dreidimensionale Erweiterung bereits ein Entwicklungsschritt in unserem Verständnis? Nicht unbedingt. Im Maßstab einer Schule finden wir Ansätze genuin dreidimensionaler Verschränkungen, die Blick- und Lichtbeziehungen in ein anregendes räumliches Umfeld einbetten, bei Hertzberger in seiner Montessori-Schule in Delft aus dem Jahr 1966. Hertzberger organisierte seine Schule entlang der „**educational promenade**“, PPAG machen dies in Form eines **Haufens**. Die Geschoße sind bei PPAG aber nach wie vor gestapelt, bei Hertzberger gibt es nur eines.

Koolhaas hat dieses Stapeln theoretisch wie angewandt untersucht. Projekte wie die Bibliotheken von Jussieu oder die Niederländische Botschaft in Berlin wollen dieses Summe von Trennungen, diesen vertikalen Separatismus überwinden.

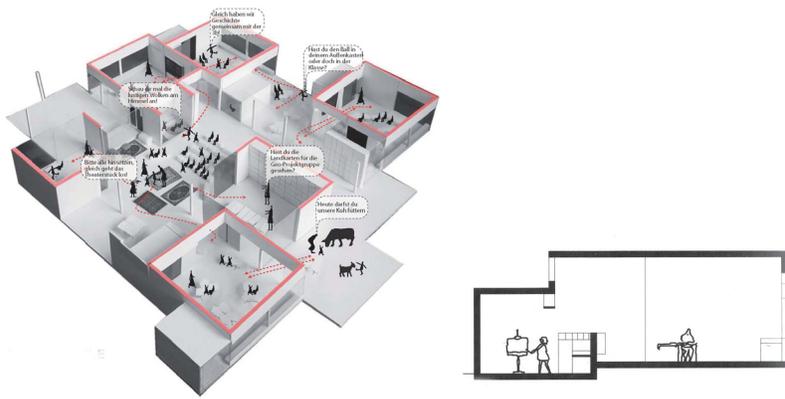


ABB 4.3.8-01: Cluster Bildungscampus Sonnwendviertel 2014 PPAG (↓ PPAG o.J., 15)

ABB 4.3.8-02: Montessori Schule Delft 1966 Hertzberger (□ Hertzberger 2008, 32)

Wir blicken also nach Wien, wo PPAG architects 2014 den Bildungscampus Sonnwendviertel fertiggestellt haben. „Die Klassen haben zwar alle dieselbe quadratische Grundfläche, differenzieren sich aber durch die Anordnung von jeweils zwei kleinen, im Niveau versetzten Annexräumen und durch ihre Beziehung nach außen: Jeder Klasse ist eine Freiklasse zugeordnet, entweder im Gartenhof oder auf einer Terrasse. Die Wände der Klassen lassen sich zum inneren ‚Marktplatz‘ hin auffalten und schaffen so eine durchgängige Lernlandschaft mit vielfältigen Nutzungsoptionen.“ (↓ Kühn 2011, o.S.) Hier wird zweimal in die Vertikale gearbeitet, in den Annexnischen und über den Freiraum. Vor allem mit den Gartenhöfen und Terrassen wird der gesamte Organismus räumlich verklammert. Dieser Schulbau ist eine Mikro-Stadt wie die Montessori Schule in Delft aus dem Jahr 1966 von Hertzberger, zu dessen Architektur es eine prinzipielle Verbindung gibt – wie Kühn schreibt (ebd.): „Die Idee, von einer kleinen Räumlichkeit auszugehen, sie zu variieren und zu einem größeren Gebilde zu addieren, entspricht dem strukturalistischen Denken der 1960er-Jahre.“ Auf der Website schreiben PPAG (↓ 2016, o.S.) dementsprechend: „Bildungsräume: alle ähnlich, aber keiner gleich.“ In dieser Varianz eines Elements und seiner Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Autonomie in der konkreten Form ist die Architektur eine Metapher für uns. Sie gibt uns eine Vorstellung, wie wir gerne sein wollten – jenseits des mittlerweile überzogenen und doch so hoffnungslosen Individualismus. Diese Metapher gibt uns auch – und das ist bemerkenswert – die Beschreibung für Siedlungsformen Alteuropas, die aus einem eingeschränkten Repertoire von Typologien gewissermaßen in Gewohnheit und unter Verlass auf die Tradition erbaut wurden, beziehungsweise so erbaut werden **mussten** – **anonyme Architektur als soziale Emergenz**. Das ist „bedingtes Entstehen“, welches der Philosoph Rudolf zur Lippe (□ 2010/2014, 40) so umschreibt:

Ich danke Roland Gnaiger für den Hinweis auf den Begriff des „bedingten Entstehens“.

„Die Vögel sind nicht nur als Typus, nach Bauart und Verhaltensregeln im Spiel, sondern mit allem, was von den einen ausgeht und auf den anderen wirkt – aerodynamisch und durch Gewohnheit ihrer Gemeinschaft, nach individueller Tagesform und durch ihre jeweiligen Wahrnehmungen von Winden und Landschaft und Sternen. Wir wissen, dass ihnen auf ihren großen Zügen der gestirnte Himmel über ihnen das Gesetz in ihnen wird, nach dem sie ihre Richtung bestimmen. Wann immer sie in einem Schwarm oder einzeln sich tummeln, diese Bezogenheit bleibt lebendig.“

Wenn nun zu den „strukturellen Vorgaben“, den Gewohnheiten, den Tagesverfassungen – wenn nun also zu diesem **Bündel an lebendiger Bezogenheit** ein Bewusstsein dafür hinzukommt, dass es so ist – dann sind wir nicht nur „eingebunden“, sondern „eingebunden und autonom“. Dann verlassen wir die postmodern-pluralistische Welt mit ihren Verhandlungsmarathons, Gleichheitsgelüsten und Reflexionsinfarkten.

Dieser Gedanke gilt für alle gleichermaßen, für Nutzende wie Architekturschaffende. Da aber erstere meist einen niedrigeren Grad an Achtsamkeit ihrer Raumwahrnehmung gegenüber aufbringen, sich mitunter durch negative Affirmationen selbst noch weiter von dieser entfernen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie „eingebunden“ bleiben wie die Vögel von zur Lippe. Das ist schön, wenn der Kontakt zur Lebendigkeit aufrecht erhalten wird. Für Architekturschaffende sollte dieser Umstand – die „Eingebundenheit“ der Laien – ein weiterer Ort der Achtsamkeit sein, den es gilt, sorgsam in die Welt der Kontexte zu integrieren, mit denen gearbeitet wird. **Transnomyes Gestalten** beginnt hier: In der Einfühlung des Gestaltenden in die zu gestaltende Welt in ihrer Eigenmächtigkeit, ihrem Eigensinn, ihrem Eigennutz und ihrer **Eigenart** (vgl. □ Gronemeyer 1993/2104, 43), kurz: in ihrer Lebendigkeit.

🔗 Chorales Gestalten, 144ff.

Weil es bezüglich der Stufe 4 unangemessen ist, das Allein-Theoretische zu bestimmen – hier sollte ja Denken, Fühlen und Wollen koinzidieren – habe ich viele „Kanäle“ in dieser Arbeit geöffnet und sichtbar gemacht. Transnomyes Gestalten weiß ja nicht immer von sich – es braucht lediglich, und das mitunter zeitversetzt, einen guten Tag auf der einen Seite und einen offenen Moment auf der anderen – und beide Teile gestalten unwissentlich transnomyes. Unwissentlich ist auf der „architekturschaffenden“ Seite aber nicht unbewusst. Wenn das bewusst in der Zeit – I-in-now – gemacht werden will, nennen wir es chorales Gestalten. Hertzberger (□ 2008, 74) spricht von der „**school appropriated**“, also der angeeigneten Schule und zeigt drei Bilder vom „**original**“ und „**transformed**“ Status. Der Weg von vermeintlich (**auto**)**nonym** zu letztlich **transnonym** ist damit beschrieben. Hertzberger (ebd.) über den „Zeitsprung“ zwischen Erschaffen und Aneignen: „On revisiting our Polygoon School in Almere, built in 1990, we discovered it to be completely transformed.“ Er freut sich über die „air of homeliness“ in der Schule und das „feeling at ease“ der Kinder (ebd.). Und er stellt sich die Frage, ob dieser „powerful and exuberant response“ genau deswegen eintrat, weil er absichtlich Leerstellen vorgesehen hatte. Klugerweise gibt er uns Lesenden keine Antwort. Er begnügt sich damit – oder ist das ohnehin mehr? – die richtige Frage gestellt zu haben.

Wir kehren nun zurück zu unserer Schulraumgeschichte. Die Kreisfamilie des nachmodernen Clusters, die sich auf sich bezogen in der Fläche ausgebreitet hat, greift nun in den Raum – sie wird zur Kugel. Inwiefern? Betrachten wir das in den Apollo Schulen von Hertzberger (□ 2008, 50f.; □ 2009, 154ff.) aus dem Jahr 1983 in Amsterdam und in der Hellerup Schule von Arkitema Architects aus dem Jahr 2002 in Kopenhagen (□ Hertzberger 2008, 61). Die Kreise schließen sich ...

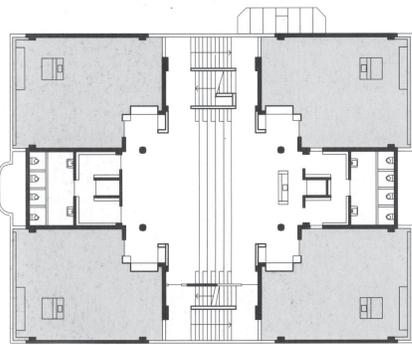


ABB 4.3.8-03: Apollo Schulen 1983 Hertzberger
(□ Hertzberger 2008, 50)

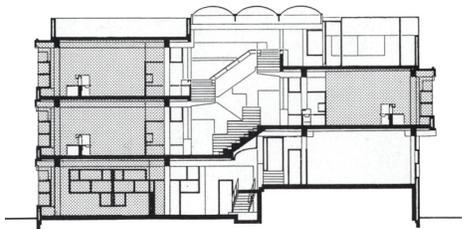


ABB 4.3.8-04: Schnitt: Apollo Schulen 1983 Hertzberger
(□ Hertzberger 2009, 154)

Die Apollo-Schulen (es sind zwei Villen) weisen auf jeder Maßstabsebene eine autonome Qualität auf, die sich in die nächstniedrigere und nächsthöhere Ebene einfügt. In abgestufter Reihenfolge finden wir: Das Gebäude mit seinem „Core“, der die Cluster über alle Ebene verbindet; die Paar-Cluster in ihrer Bezogenheit durch Licht und Blick; die einzelnen „**articulated classrooms**“ (a.a.O., 24f.); seine „**built furniture as anchor**“ (a.a.O., 88f.) und der „**threshold space**“ der Tür (a.a.O., 48ff.). Alle diese Makro-, Meso- und Mikro-Architekturen sind sozial gedacht, sind darauf ausgelegt, den Menschen Raum zu geben. Raum-Geben ist etwas anderes, als Raum vorzugeben. Wessel Reinink (1990) hat eine Verbindung zwischen Hertzbergers „**transitional zones**“ und den Begriffen „**intermediate area**“ beziehungsweise „**transitional object**“ des britischen Psychologen Donald Woods Winnicott hergestellt. Für Hertzberger ist eine Tür kein Loch in der Fläche, sondern ein räumliches Geschehen, ein Raum, der in zwei Welten gleichzeitig zuhause ist, eine **transitional zone**: „Das Kind, das am Eingang seines Hauses auf der Schwelle sitzt, ist weit genug von seiner Mutter weg, um sich unabhängig zu fühlen, um das Aufregende und Abenteuerliche der großen unbekannt Welt zu spüren. Auf dieser Schwelle, die sowohl Teil der Straße wie des Hauses ist, fühlt es sich sicher, weil es seine Mutter in der Nähe weiß. Das Kind fühlt sich zuhause und gleichzeitig in der Außenwelt. Diese Dualität besteht dank der räumlichen Eigenschaft der Schwelle als eigentlicher Plattform, die weniger eine scharfe Demarkationslinie bildet als eine Stelle, an der sich zwei Welten überlappen.“ (Hertzberger 1991, zit.n. □

Schinkievicz 1995, 30)

Wilber würde von Holons und Holarchie sprechen.

Ich danke Katharina Edlmair und Melanie Pointner für den Hinweis auf die Verbindung zwischen Winnicott und Hertzberger.

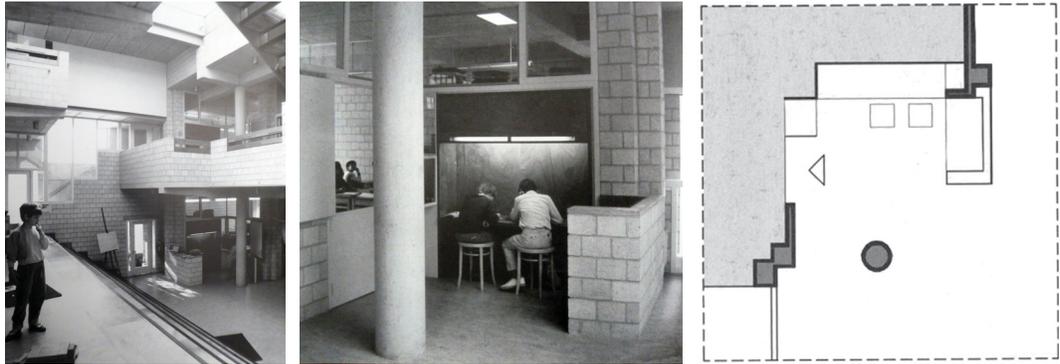


ABB 4.3.8-05: Zentrum in einer Apollo Schule 1983 Hertzberger (□ Hertzberger 2009, 158)

ABB 4.3.8-06: Tür in einer Apollo Schule 1983 Hertzberger (□ Hertzberger 2008, 48)

ABB 4.3.8-07: Tür als Raum: Apollo Schulen 1983 Hertzberger (□ Hertzberger 2008, 50)

Bei Winnicott ist die *intermediate area* „als psychische Domäne zu verstehen, in der im Entwicklungsprozess eines Kindes ein Austausch zwischen kreativem Fantasieren über die noch unbekannte Welt draußen und dem [Ausprobieren] der selbigen stattfinden kann“ (□ Edlmair & Pointner 2013, 11). Dieses Dazwischen erinnert uns an das „In-der-Nähe-Bleiben“ von Kegan als eine Funktion der einbindenden Umgebung in der Phase des Übergangs von einer Stufe in die nächste. Diese **uneindeutigen Räume** sind die Orte von Entwicklung in eine nächste Stufe, von Transformieren der Realität durch Ausprobieren und Existenz zwischen Innen und Außen. Sie sind Orte mit besonderem Potential. Für die Architektur heißt das, hier mit Achtsamkeit und dem Bewusstsein der größeren Verantwortung vorzugehen, weil derartige Orte eben „Entwicklungsorte“ sind, die tiefere Schichten in uns ansprechen. Für Reinink (□ 1990, 11) ist Hertzberger darin ein Meister: „Er hat die Fähigkeit entwickelt, räumlichen Bedürfnissen des Einzelnen so Gestalt zu verleihen, als ob dahinter unsere kollektiven Bedürfnisse lägen.“ Hertzberger hat also „Muster“ **gebaut** – während sie Alexander ungefähr zur gleichen Zeit **erforscht** hat. Und so finden wir in der Türe zur Klasse eine Säule, eine halbhohe Mauer, eine Bank, einen Schreibtisch, eine Leuchte einen Sessel, ein kleines Fenster, einen Glaskasten für Mini-Ausstellungen und schließlich ... die Öffnungsmöglichkeit selbst (hier für den halben oder den ganzen Türflügel).

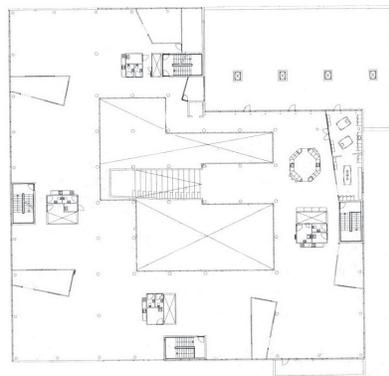


ABB 4.3.8-08: Hellerup Schule 2002 Arkitema Architects (□ Hertzberger 2008, 61)

Die Apollo- Schulen nehmen vieles vorweg, was in Kopenhagen in noch größerem Maßstab gestaltet wurde. Die Hellerup- Schule organisiert 600 Menschen in neun „homeareas“ zu je drei „homebases“ auf fast 5.000m² in drei Geschossen. Das Schulgebäude ist ein unpräzises Bauwerk, **nichts Besonderes**. Nach dem Eintreten entfaltet es jenen räumliche Kraft, die als „Core“ das kann, was eine Schule leisten muss – sie sagt: „Das sind wir!“ Dieser „Wir-Raum“ begleitet uns als vertikale Treppen- und Sitzstufenlandschaft in Holz den ganzen Aufenthalt lang, wir wissen immer, wo wir sind – weil der „social void“ auch als übergroße Lichtquelle immer spürbar ist. In diesem Raum, der anders als die Flächenschulen in den 1970er Jahren dem Nutzenden zur Aneignung nicht überlassen, sondern moderiert übergeben wurde, finden sich – und das ist entscheidend – Orientierungspunkte. Wir brauchen sie, um uns (ein)finden zu können. Neben dem „social void“ sind sie die „built [macro]furniture as anchor“

(nach □ Hertzberger 2008, 88f.): Fluchtstiegenhäuser, Toiletten, einige Spezialräume und die sechseckigen Gruppen-Pavillons. Die Schule wurde mit Küchen, Werkbänken, Tischen, Sessel, Schränken, Blumen und anderem mehr besiedelt und macht einen einfachen, aber lebendigen Eindruck. Sie will weder etwas Besonderes bedeuten, noch durch Abwesenheit glänzen. Bei meinem Besuch konnte ich Kinder beim Kochen, Spielen, Laufen, Am-Computer-Sitzen, Sich-Verstecken und Blumen-Gießen beobachten. Mir wurde klar, was die Kinder in dieser Schule tun: **Sie wohnen**. In ihrer Unbekümmertheit bezüglich der Gäste und in ihrer Gelassenheit als Lernende erinnerten sie mich an die Kinder in Welsberg oder Feldkirchen. Die eine Kindersocke, die ich vom Boden auf eine Sofa-Lehne hob, hat mir geflüstert: „Das macht nichts, ich bin zwar verloren gegangen, aber ohnedies hier daheim.“ Hier zeigen sich Schulen als friedlich und in diesem Sinne a priori als gastlich – sie sind normale Orte. Frederic Laloux hat auf meine Frage, warum er die ESBZ in Berlin als evolutionär-integrale Schule ausgewählt hat, geantwortet: „Sie ist auch eine normale Schule.“ Und so gelangen wir wieder dorthin, wo wir unsere Reise begonnen haben: Beim Lernen und Wohnen einer binnendifferenzierten Kinderschar. Der vormoderne **Einraum** wurde zu einem, der wie vor hunderten von Jahren hundertfach größer **ein Raum** ist.

4.3.9 Im Feld (integrales Lernnetzwerk)

„Nach den Erfahrungen, die ich persönlich hier gemacht habe, müssen wir uns schon fragen, ob es überhaupt gescheit ist, so eine Schule zu bauen, wie wir das jetzt gerade getan haben, auch wenn die neue Schule wirklich großartig ist. Wir müssen uns fragen, ob es nicht noch eine Stufe klüger ist, es anders zu machen ...“

🔗 Allerstorfer 2015

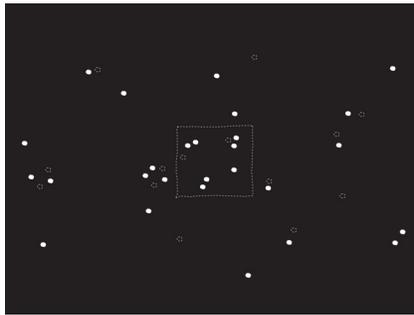


ABB 4.3.9-00: integrales Lernnetzwerk (Zinner)

→ Im Austausch, 108ff.

→ Im Austausch, 360ff.

🔗 Chorales Gestalten, 133

Bürgermeister Franz Allerstorfer meint hier mit der „neuen Schule“ die **Clusterschule in Feldkirchen an der Donau** von fasch&fuchs.architekten (vgl. □ fasch&fuchs.architekten 2014; □ Mayr 2014; □ Hammer 2014; □ Binder 2015). Es überrascht, dass er sich fragt, ob es nicht noch ... und so weiter. Er könnte sich doch freuen über ein Architektur-Juwel der jüngeren Schulbaugeschichte Mitteleuropas in seiner Ortschaft. Warum er dennoch so nachdenklich ist, hat mit einer Schule zu tun, die eben nochmal um einen Schritt über die bereits besprochenen Schulen hinausgeht: die **Wanderschule in Feldkirchen an der Donau**. Wie bereits erwähnt, bin ich im Zuge meiner Recherchen zufällig auf diese Schule gestoßen, die es für zwei Jahre gegeben hat, auf die allerdings der Architekt Christopher Alexander (□ 1977/2011, 107) mit seinem von ihm formulierten Muster „Netzwerke des Lernens“ 35 Jahre lang warten müssen: Die Volksschulkinder gingen während der Bauzeit **im Ortszentrum zur Schule** – in acht verschiedenen Räumen, die entweder leer standen oder leergeräumt worden waren: Der Gemeinderatssaal, der Pfarrsaal, der Jugendraum der Pfarre, die Rettungsdienststelle des Samariterbundes, der Hort, der Tanzraum der Musikschule, die Ex-Polizeistation in der Gemeinde und ein insolventes Elektrogeschäft. In einem fußläufigen Radius von sieben Minuten entstand die physische Struktur eines **kommunalen Netzwerks des Lernens**. Alexander und sein Team beschrieben solche Strukturen in ihrem Buch als Muster Nummer 18 – Netzwerke des Lernens (ebd., Hervorhebungen von mir) – und als Muster Nummer 85– Ladenschulen (a.a.O., 454, Hervorhebungen von mir), die ich beide hier anführe:

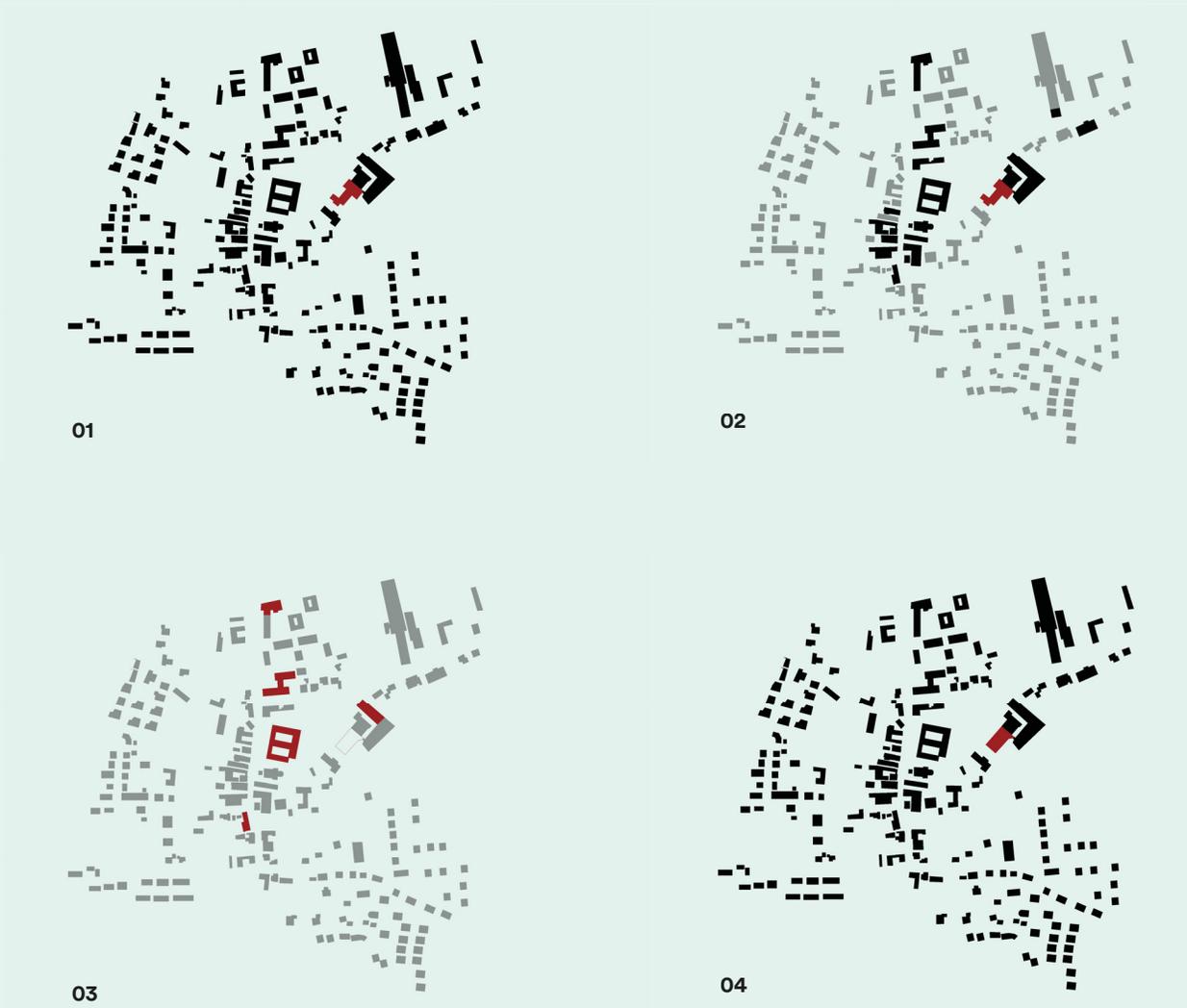


ABB 4.3.9-01: Feldkirchen an der Donau – Alte Schule (Zinner 2016)

ABB 4.3.9-02: Feldkirchen an der Donau – Öffentliche Gebäude (Zinner 2016)

ABB 4.3.9-03: Feldkirchen an der Donau – Wanderschule (Zinner 2016)

ABB 4.3.9-04: Feldkirchen an der Donau – Neue Schule (Zinner 2016)

18: „Statt der Sackgasse der Pflichtschulbildung an einem festen Ort bau Stück für Stück Elemente ein, die den Lernprozess dezentralisieren, und bereichere diesen Lernprozess durch vielfache Kontakte mit Stellen und Leuten in der ganzen Stadt: Werkstätten, Lehrer im Hause oder ambulant in der Stadt, Berufstätige, die bereit sind, junge Leute als Gehilfen aufzunehmen, ältere Kinder, die jüngere Kinder unterrichten, Museen, Jugendreisegruppen, wissenschaftliche Seminare, Fabriken, alte Leute usw. Faß all diese **Situationen als Rückgrat des Lernprozesses** auf; erhebe alle diese Situationen, beschreib sie und gib sie zusammengefasst als den ‚**Lehrplan**‘ der Stadt heraus.“



ABB 4.3.9-05: Sitzungssaal der Gemeinde als Sitzungssaal (Zinner 2015)



ABB 4.3.9-06: Sitzungssaal der Gemeinde als Schule (Gemeinde Feldkirchen an der Donau)

85: „Bau für Kinder zwischen 7 und 12 nicht große öffentliche, sondern **kleine unabhängige** Schulen – immer nur eine auf einmal. Halt die Schülerzahlen klein, damit die Gemeinkosten niedrig bleiben und das Verhältnis von Schüler zu Lehrern 1:10 bleibt. Siedle sie im öffentlichen Teil der Gemeinde an, **mit einer Ladenfront** und drei oder vier Räumen.“



ABB 4.3.9-07: Verkaufsraum Elektrogeschäft als Theaterproberaum (Zinner 2015)



ABB 4.3.9-08: Verkaufsraum Elektrogeschäft als Schule (Volksschule Feldkirchen an der Donau)

Dazu gibt es das Sprichwort: Um ein Kind zu erziehen, braucht es einen ganzen Ort.

In gewisser Hinsicht könnten wir von einer Makro-Idee Montessoris sprechen: Die **reichhaltige Umgebung** eines ganzen Ortes wird zur Lernumgebung. Franz Hammerer (□ 2012, □ 2014, □ 2015) bemüht sich seit Jahren, Raum sowohl als pädagogisch-reichhaltigen wie auch als architektonisch-qualitätsvollen Rahmen für Lernsituationen zu propagieren. Als ausgewiesener Montessori-Experte spricht er (□ 2014, 15) von Architektur **als förderliche Lernumgebung**: „Der Raum kann Aktivität auslösen, indem er Potential für Exploration enthält. Die Lernenden können in einer aktivierenden Umgebung zu Hauptakteur/innen des Lernvorgangs werden, weil von den Dingen selber ein Aufruf ausgeht.“ In diesem Sinn können wir die **Umgebung „ganzes Dorf“** als ein „**stimulierendes Potential für Exploration**“ sehen. Mit der Zeit ging gewissermaßen von den „**Dingen des ganzen Dorfes**“ ein Aufruf aus.

Doch vorerst zurück zu Christopher Alexander: Seine in fast zehnjähriger Forschungsarbeit im Team entwickelte Muster-Sprache ist ein Netz von Bedeutungen über die „**Dinge des Bauens**“ – ein Netz von „**tiefen**“ Bedeutungen. Tiefe beschreibt Alexander (□ 1977/2011, XLII) als poetische Dimension und erklärt das anhand eines Satzes in einem Gedicht: „Jedes Wort [darin] hat mehrere Bedeutungen und der Satz als Ganzes beinhaltet eine enorme Dichte von ineinandergreifenden Bedeutungen, die insgesamt das Ganze erhellen.“ Für Alexander lebt Sprache von Verdichtungen, „die aus den Verbindungen zwischen Worten entstehen“ und wenn wir viele davon „fühlen können“, werden wir „reicher und subtiler“ im Umgang mit Worten (a.a.O., XLIV). Das gilt gleichermaßen für die Dinge (Montessori) und für das Bauen (Muster-Sprache). Bauen ist für Alexander **Verdichtung von Bedeutungen**. Ob Lernen für Montessori etwas Ähnliches war? Und noch etwas war Alexander wichtig: „Die Verdichtung von Mustern in einem begrenzten Raum ist nicht etwas Poetisches und Ungewöhnliches, etwas, das besonderen Gebäuden als Kunstwerken vorbehalten bleibt. Sie ist eine ganz gewöhnliche Ökonomie des Raumes“ (a.a.O., XLV).



ABB 4.3.9-09: Ex-Polizeibüro als Sitzungszimmer (Zinner 2015)



ABB 4.3.9-10: Sitzungszimmer als Schule (Volksschule Feldkirchen an der Donau)

Diese Ökonomie des Raumes galt es zu meistern, als kurzfristig klar wurde, dass die der Gemeinde Feldkirchen an der Donau versprochenen Ausweich-Container für die Bauzeit doch nicht verfügbar waren. Plötzlich mussten andere Muster aktiviert und verdichtet werden als vorgesehen. In diesem **Moment** entwickelten vier Menschen im Ort – die Volksschuldirektorin, der Bürgermeister, der Pfarrer und der Musikschuldirektor – **Unternehmergeist**, den wir bei Scharmer auf Stufe 4 finden, und lösten das Problem **selbstführend**, eine Vorgangsweise, die Laloux als Durchbruch für evolutionär-integrale Organisationen sieht. Was haben die vier getan? Die Antwort ist einfach: Sie haben einander vertraut. Vertrauen ist „die geheime Zutat für produktive und freudvolle Zusammenarbeit“ (□ Laloux 2014, 160, Hervorhebung von mir.). Laloux meint weiter über Vertrauen: „Vertrauen kann sich nur schwer entfalten, wenn sich jeder zu einem gewissen Grad hinter einer professionellen Maske versteckt.“ Er hat in vielen Organisationen flaches Erleben beobachtet und sieht darin einen Verlust, eine Ausdruck von Mangel: „Auf einer **tieferen** Ebene fühlen wir uns durch die oberflächlichen Beziehungen auch um unsere Menschlichkeit betrogen. Denn in diesen Beziehungen können wir uns nicht in dem begegnen, was uns wirklich wichtig ist.“ Die Direktorin (Im Folgenden ? 2015) der Volksschule wusste, was ihr wichtig war: „Dass die Kinder die zwei Jahre in Ruhe erleben“ und „sich gleich an Ort und Stelle“ alles anschauen können, „was sie zu lernen hatten.“ Mit diesem Anliegen machte sie sich auf den Weg und führte Gespräche auch als Anwältin ihrer Kinder. Dabei ging es zu keinem Zeitpunkt um Haftungsfragen, Nutzungsbestimmungen oder Kündigungsklauseln. In einem Beziehungsraum aus Erfahrung und Vertrauen gelang es ihr, gemeinsam mit ihren drei Gesprächspartnern eine Lösung zu finden. Der Pfarrer (Im Folgenden ? 2015) bestätigt unsere Sichtweise: „Das war nur persönlich abgesprochen. Wir hatten keinen Vertrag. Die Direktorin

↳ Chorales Gestalten, 63f.

→ Im Austausch, 136ff.

→ Im Austausch, 124ff.

→ Im Austausch, 154ff.

war sehr lange in der Pfarre aktiv, die kennt uns und hat gewusst, wie es bei uns läuft. Da war viel Vertrauen.“ Die Aussagen des Musikschuldirektors (Im Folgenden ↗ 2015) klingen ähnlich: „Die Direktorin weiß, dass ich nicht kompliziert bin, und ich weiß, dass sie es nicht ist. Und so hat sie mich gefragt, ob ich mir das vorstellen kann.“ Sein Nachsatz bringt Scharmers Beweggründe, seine U-Theorie, auf den Punkt: „Das Ganze ist von den handelnden Personen abhängig.“ Es geht wie bereits gesagt um die **Innenseite des Geschehens**, nicht nur um die Frage „Was?“ oder die Frage „Wie?“, sondern auch um die Frage „Woher?“ Oder: „Aus welchen Quellen?“ (vgl.

□ Scharmer 2007/2013, 32f.)

↻ Chorales Gestalten, 276ff.

Wir befinden uns mittlerweile auf der Stufe 4 unserer Reise – und damit sind wir an der **Innenseite der Dinge** angekommen. An diesem Ort findet nach Scharmer (□ 2007/2013, 192f.) eine **Umstülpung** statt. Deswegen übrigens ist das schulraumhistorische Muster dieses Raumes der Stufe 4 auch keine geometrische Figur. Alle Figuren sind integriert, also gleichzeitig möglich und wirksam. Im Zuge des „Entwurfs der Wanderschule“ wurden entsprechenderweise alle wichtigen Entscheidungen mit dem Blick auf das Ganze in einem Raum **zwischen** Menschen getroffen. Die Wanderschule wurde transnonym gestaltet. Die Personen begegneten einander sowohl **sachlich und kompetent** (problemlösungsorientiert – 2.Stufe), als auch **fair und empathisch** (auf Augenhöhe – 3.Stufe) und auf einer tieferen Ebene **von gemeinsamer Erfahrungen getragen** (im Vertrauen – 4.Stufe). Anfangs muss sich das wohl nicht für alle so angefühlt haben. Es gab Ängste und Sorgen. Im Gemeindegemeinschaftsamt (Im Folgenden 2015) wird mir erzählt: „Wir waren ein bisschen skeptisch, muss ich ehrlich sagen, weil wir auch beim Arbeiten die ganze Unruhe gefürchtet haben.“ Selbst der Pfarrer hatte seine persönlichen Sorgen wegen zu viel Lärm, weil er täglich einen Mittagschlaf hält. Es gab aber auch ganz handfeste Herausforderungen wie jene des Direktors der Landesmusikschule: „Die Klasse in unserem Saal für Tanz und Früherziehung war meine größte Sorge. Tisch und Tanz gehen nämlich nicht wirklich zusammen.“ Und die Volksschullehrerinnen hatten schließlich eine ganze Reihe von Fragen zu ihrer zukünftigen Arbeit bezüglich der Lehrmittel, vorder Absprachen und der Frage der Bibliothek.

→ Im Austausch, 108f.

→ Im Austausch, 106ff.



ABB 4.3.9-11: Tanzsaal als Tanzsaal (Zinner 2015)



ABB 4.3.9-12: Tanzsaal als Schule (Volksschule Feldkirchen an der Donau)

Exkurs Pädagogik

An dieser Stelle gehe ich kurz auf die pädagogische Situation ein, obwohl wir uns im Kapitel „Architektur“ befinden. Auch wenn ich darüber schon in Kapitel 3 geschrieben habe, so will ich hier die Wanderschule als „Lernumgebung“, als „Vermittlerin“ zwischen Pädagogik und Architektur für die Lehrerinnen nochmals thematisieren. Die Lehrerinnen waren schon zum Zeitpunkt des Abbruchs des alten Schulgebäudes ein „gutes Team“, allerdings bezog sich das eher auf die Stimmung denn die Arbeitskultur. Mit der Wanderschule wurden sie in eine für sie vorerst räumliche aufgesplitterte Situation gestoßen. In diesem Kontext schöpfte die Direktorin aus kollektiven kommunalen Erfahrungen in der Nachkriegszeit, in der Schulklassen auf alle Gasthäuser in den Ortsteilen ausquartiert waren.

Chorales Gestalten,
68; 84

Wir sehen, wie ähnliche
Muster in unterschiedlichen
Kontexten andere „Bedeutungen verdichten“.

In der Ortschronik hat „ein Direktor geschrieben, wie das Gemeinschaftsgefühl trotz allem vorhanden war. Auch sie haben einfach darauf geachtet, dass sie sich getroffen haben und diese Zusammengehörigkeit nicht verloren haben – trotz der räumlichen Trennung.“ Hierin wiederholte die Direktorin die einschlägige Geschichte: „Den Teamgeist haben wir sehr gepflegt in dieser Zeit. Wir sind ganz viel zusammengekommen, fortgegangen, oder so ...“ Die räumliche Trennung haben manche dennoch als erdrückend empfunden. Das lag teils auch an der mittelprächtigen Ausstattung der Räumlichkeiten. Durch einfühlsame Raum-Rochaden konnte die Direktorin hier ausgleichen. Manche Lehrerinnen haben die Gesamtsituation auch als „neue Nähe“ erlebt. In der Ausnahmesituation waren sie generell aufmerksamer, wie Lehrerin 2 (Im Folgendem ? 2015) schildert: „Damals hast du dich genauer absprechen müssen.“ Ihre Kollegin, Lehrerin 1 (Im Folgendem ? 2015), weist auf den Umstand hin, dass die acht Orte in den fünf Gebäuden Mini-Teams ermöglichten: „Natürlich waren die Kolleginnen am jeweiligen Standort eine Stütze [...] kleine Teams! Auf der einen Seite hat man enger zusammengearbeitet und auf der anderen Seite war man auch flexibler“. Den Teamgeist in der großen Runde hat es auch gegeben, meint sie: „Wir waren mehr in der Selbstverantwortung, unsere Mails zu lesen und die Handys eingeschaltet zu haben. Und so waren wir immer gut vernetzt.“ Die Direktorin erinnert sich an eine Erfahrung in ihrem ersten Dienstjahr im Elektrogeschäft: „Wir haben dann zu zweit Schule gemacht, ganz unabhängig von dem, was da im Stammhaus gelaufen ist“. Lehrerin 2 beschrieb ihre Situation als „intime Hausgemeinschaft“ ähnlich der vormodernen Einraumschule (vgl. □ Lange 1967, 37f.). In dieser Schule sei sie „sehr intensiv mit der Klasse zusammen gewesen [, ...] man hat mit der Klasse gelebt. Man war um sieben Uhr in der Schule und bevor nicht alle gegangen sind, hat man das Gebäude nicht verlassen“. Darin erkannte auch die Direktorin ein Entwicklungspotential für ihr Team: „Es hat eine andere Beziehungsqualität, wenn ich mit den Kindern so eng beisammen bin, ja? Und wenn man zulässt, dass da was Neues entsteht und wenn man hier etwas wachsen lässt und dem Raum gibt, dann, glaube ich, wächst das auch.“ Auch ihre Raumkompetenzen vertieften die Pädagoginnen. Eine begeisterte Mutter (Im Folgendem ? 2015) erzählt dementsprechend: Die Lehrerin „hat auch aus jedem Raum quasi das gemacht, was geht.“ Was das alles sein kann, hat Lehrerin 2 angesichts unterschiedlicher zur Verfügung stehender Räumlichkeiten beschrieben: Der zweite, zusätzliche Raum „hat mir sehr wohl etwas gebracht! Wir haben diesen Raum sogar gebraucht, weil der Schulraum selbst relativ klein war. Die Kinder konnten den ganzen Vormittag zwischen den Räumen wechseln und haben dort in Stationen oder in Gruppen gearbeitet. Da gab es einen großen, runden Tisch, wo vieles möglich war. Während der gesunden Schuljause, die wir für uns alleine vorbereitet haben, sind wir auch dort beisammen gesessen. Auch ein Computer war dort verfügbar. Das heißt, wir haben den zweiten Raum sehr wohl und sehr gut genutzt [...] Und wenn ich jetzt an das Elektrogeschäft denke, war es eigentlich ähnlich! Da haben wir auch einen zentralen Raum gehabt, wo die Bücherei und unser Kopierer waren. Und auch in diesem Raum beziehungsweise in diesem Garderobenbereich haben wir die Gruppenarbeit

ausgelagert.“ Wir erhalten hier ein vollständiges Bild, wie diese Wanderschul-Erfahrungen die Lehrerinnen gestützt haben im Erlernen von Fähigkeiten, die sie seit Herbst 2014 in der Clusterschule von fasch&fuchs.architekten anwenden.

Ende Exkurs



ABB 4.3.9-13: Jugendraum der Pfarre als Jugendraum (Zinner 2015)



ABB 4.3.9-14: Jugendraum der Pfarre als Schule (Volksschule Feldkirchen an der Donau)

Zurück zu unserem Thema Architektur und Schulraum: Die Schule selbst könnten wir als „verstreut“ beschreiben, wobei verstreut nicht verloren, sondern eingebunden bedeutet. Die Kinder zogen zwar in acht Räumlichkeiten. Mir wurde allerdings im Laufe der Gespräche klar, dass sie letztlich von den Menschen der Gemeinde aufgenommen wurden, dass also die Aufnahme eine **innerliche Angelegenheit** war. Räumlich können wir also auch von einer **Absorption** sprechen, oder von einer **Inkorporierung**. Die Schule war in der Gemeinde, sie war in den Personen. Dementsprechend erzählten alle in spürbarer Weise von ihrer Traurigkeit, nachdem diese zwei Jahre wieder vorübergegangen waren. Diese „Gastlichkeit der Innenseite des Ortes“ zeigte sich in all jenen Situationen, in denen Menschen aus dem Ort für die Kinder präsent waren oder sie beim Lernen unterstützt oder begleitet haben. Die Leute wurden in diesen Momenten Teil der Schule, oder anders: Die Schule wurde in diesen Momenten Teil der Gemeinde. Noch einmal zur Erinnerung den Schlusssatz von Muster 18: „Faß all diese **Situationen als Rückgrat des Lernprozesses** auf [...] und gib sie zusammengefasst als den **„Lehrplan der Stadt** heraus.“ Alexander und sein Team hielten sich in ihrer Argumentation an die „Entschulung der Gesellschaft“ von Ivan Illich (Illich 1972/2013). Wir wissen heute, wie diese Idee vorerst gescheitert ist. Wir haben uns zwischenzeitlich für Neoliberalismus und Turbokapitalismus entschieden. Vielleicht ist das auch gut so. Ich habe bereits unter Punkt 4.3.6 von einem „Verpuppungsstadium“ gesprochen, das für gewisse Entwicklungen notwendig zu sein scheint. Der polnische Philosoph Jean Gebser wäht uns am Übergang in eine Zeit eines neuen Bewusstseins. Das kann rasch geschehen oder auch noch einmal 2000 Jahre dauern. Zwei Jahrtausende sind die Zeitspanne, die zwischen dem antiken Griechenland und der Renaissance liegt (vgl. Knapp 240 f.). Vielleicht sind es aber auch nur Jahrzehnte wie jenes halbe Jahrhundert zwischen 1970 und heute. Eine Schule 4.0 beziehungsweise eine evolutionär-integrale Schule wäre 1970 – und auch da lag schon ein dreiviertel Jahrhundert zur Geburtsstunde moderner Reformpädagogik hinter uns – verfrüht gewesen, hätte damals zu viele Menschen überfordert. „Schritt für Schritt“ lautet das Motto von Beppo, dem Straßenkehrer, der damit seiner Freundin „Momo“ beschrieb, dass er nicht an der Zeit herumdrehen kann (vgl. Ende 1973/1996, 42f.). Er weiß, dass sein Erleben der Arbeit genau dann am tiefsten, am lebendigsten ist, wenn er bei sich und im Moment bleibt – wenn er also „I-in-now“ ist. Er weiß, dass es vergebens ist zu versuchen, die Wegstrecke, die vor ihm liegt, abzukürzen oder die Zeit, die die Dinge brauchen, einzusparen. Schulen im Stadium eines Felds – „**Feldschulen**“ beziehungsweise **integrale Lernnetzwerke** – sind ohnedies langsam im Entstehen in Gemeinden, Städten, Regionen und im Internet.

Leute wie Andre Stern (Stern 2009), die „nie in der Schule“ waren, machen Entschulung wieder bekannter. Aber wir sind weit davon entfernt, dass Entschulung in die Mitte der Gesellschaft rückt.

Chorales Gestalten, 206ff.

Überall dort, wo wir Regelwerke, die **im Außen** unser Zusammenleben steuern (sollten), in Bewusstsein verwandeln, das **im Innen** unserer Lebensweise eine Richtung mit Sinn für das Ganze gibt, brauchen wir Zeit. Einmal jene Zeit um uns zu entwickeln und ein anderes Mal den Moment, in dem wir schöpferisch das werden lassen, was von der Zukunft her entstehen will.

4.4 Fazit Architektur (Schulraum)

Einstieg

Begonnen haben wir das Kapitel mit der Darstellung von **unverbundenen Teilen** in der öffentlichen Debatte über Architektur im Internet. Die Systeme „Architekturproduktion“ und „Architekturgebrauch“ sind üblicherweise **entkoppelt**. Mit einem praktischen Beispiel aus meiner Lehrtätigkeit an Pädagogischen Hochschulen haben wir die Idee des **leeren Raums** kennengelernt, der uns eine „neue“ Beziehung ermöglicht. Und mit der Reflexion über Party-Tratsch erhielten wir eine Vorstellung einer anderen Form der **Symmetrie zwischen Profis und Laien** hinsichtlich des Verhältnisses von Wissen und Architektur.

Kunst

Im Anschluss daran haben wir aufbauend auf die **Integrale Theorie der Kunst** von Wilber Entwicklungsstufen beschrieben, die das Verhältnis des Bewusstseins von Architekturschaffenden und Nutzenden im Fokus haben. Diese Perspektive ließ sich mit den Modellen von Scharmer und Laloux in Einklang bringen. Im Wesentlichen finden wir vor:

Stufen der Kunstkritik und des Kunstverständnisses nach Wilber

- Stufe 1:** **Intention und Hintergrund** als generierende Kräfte für das Kunstwerk
- Stufe 2:** **Form und Inhalt** als intrinsische Qualitäten des Kunstwerks
- Stufe 3:** **Rezeption und Reaktion** als extrinsische Kontexte des Kunstwerks
- Stufe 4:** **Weder das eine noch das andere, sondern alle.** Das Ganze/Teile (Holon)

Stufen des Bewusstseins bezüglich Autorenschaft und des Ortes der Kunst nach Wilber

- Stufe 0:** anonym Kunst ist **eingebunden**
- Stufe 1:** autonym „Kunst ist **im Schöpfer**“ (**zugebunden**)
- Stufe 2:** nonym „Kunst ist **im Kunstwerk**“ (**unterbunden**)
- Stufe 3:** kononym „Kunst ist **im Betrachter**“ (**angebunden**)
- Stufe 4:** transnonym Kunst ist **verbunden**

Für uns von Bedeutung ist das Verhältnis des Bewusstseins des Erschaffenden und des Rezipierenden oder Gebrauchenden. Die Frage ist: Wie gelingt eine Verbindung von meist Unverbundenem? Oder anders: Kann sich Architektur dem Leben hinwenden, sich einordnen und damit wieder Beziehungen zu den anderen entwickeln, die „in Ordnung“ sind? Unsere Stufen sind auch als **Grade der Bindung** zu lesen. Unter diesem Blickwinkel sind die Stufen 1, 2 und 3 unverbunden. Der Weg in Bezug auf die Pole eigenbestimmt / gemeinschaftsbestimmt (Kegan) führt also **von eingebunden über unverbunden zu verbunden**. Was bedeutet das für die einzelnen Stufen konkret?

Anonymität verstehen wir als ein **Eingebunden-Sein**. Diese Form der Verbindung ist gewissermaßen **mit** der Person – sie weiß von nichts, ist aber mitten drin. Das ist eine naive Form von Demut, die nicht gewollt ist, sondern einfach nur da.

Autononymität ist im besten Fall „unbewusste Verbindung“. Das ist dann der Fall, wenn ein selbstbezogener Kunstschaffender den Geist der Zeit aufschnappt und diesen gleichsam „unabsichtlich“ manifestiert. Unabsichtlichkeit ist lediglich die zweite Seite der Absichtlichkeit. Oft allerdings steht die Beziehungslosigkeit im Vordergrund, wie wir an Hand von Zaha Hadid beispielhaft spekuliert haben. Wir können von einer **Zugebundenheit** sprechen. Hier wirkt die Aura der Erscheinung. Hier agiert die „sichtbare Hand“ aus dem Zentrum der **eigenen** Autorität (Macht).

Primat des Ganzen und unreflektierter Subjektivität

Nonymität ist der häufige Fall der Bezogenheit auf die Expertise, die als „Leistung“ der Person erlebt wird. Die Verbundenheit existiert zur Sache. Blindheit ist sehr wahrscheinlich. Dieses Denken ist in unseren gesellschaftlichen Systemen nach wie vor tonangebend – so auch unter Architekturschaffenden. Als Beispiel haben wir Jan Duikers Openlucht School und Helmut Richters Glasschule als „leistungsstarke, ehrliche Konstruktionen“ betrachtet und auf die vermeintliche Absolutheit hingewiesen, die für viele von uns die „Wahrheit der Konstruktion“ ausstrahlt. Hier haben wir es mit der Aura des Werks zu tun, dem sich alle unterordnen, auch die oder der Architekturschaffende. Wir könnten diese Art der **Unverbundenheit** auch Unverbundenheit nennen.

Primat isolierter Teile und reflektierter Objektivität

Kononymität ist der Schritt von der Reflektiertheit in die Reflexion. Das kann so weit gehen, dass von den Kunstschaffenden gewissermaßen nichts mehr übrig ist. Wenn die Kunst in der Rezeption entsteht, befinden wir uns der Stufe 1 genau gegenüber. Autorenschaft auf dieser Stufe sieht sich mit den gleichen Problemen konfrontiert, die Laloux zur Machtfrage erörtert hat. Die Verbundenheit ist bereits am Radar, aber noch nicht befreit genug – wie die Macht vorerst noch ermächtigt und nicht ganz loslässt. Diese nicht unmittelbar sichtbare Form der Unverbundenheit können wir als **Angebundenheit** formulieren. Wir sind nicht „zu“ (1), wie schneiden uns nicht ab (2), aber wir sind auch noch nicht ganz befreit. Wir haben das Verständnis von Ottokar Uhl als Weg aus der Stufe 2 in die Stufe 3 erörtert. Die Hellerup School wurde als Ort vorgestellt, an dem soziale Organisation im Raum von der Architektur begleitet und mit ihr als Interesse verhandelt wird.

Primat reflexiven Bewusstseins und sozialen Austauschs

Transnonymität ist der Gang in die Umstülpung. Hier schließt sich der Kreis zur Subjektivität auf Stufe 1 – sie ist nur elaborierter, weil sie alle Stufen dazwischen integriert hat und somit auch verfügbar. Daher ist Autorenschaft auf Stufe 4 etwas „Normales“, wie Leistung, wie Einfühlung. Erst durch das Umarmen von allen Stufen gelingt es dem oder der Architekturschaffenden, selbstbefreit zu agieren. Wir können hier von der absichtlichen Absichtslosigkeit sprechen. Widersprüche sind integrierbar, weswegen beispielsweise hohe Kunst und Kitsch tief akzeptiert werden können. Wir haben dazu Josef Frank unter dem Aspekt der „Hebamme“ für seine Architektur betrachtet und können vermuten, dass er verstanden hat, wie transnonymes Gestalten durch ein neues Verständnis von Zeit und sich selbst einfach möglich wird. Wir sprechen hier von **Verbundenheit**, ein bewusstes Eingebunden-Sein.

Primat des Ganzen und reflexiver Subjektivität

Schulraum

Im Anschluss an die Autorenschaft haben wir Schulbaugeschichte entwicklungsbezogen beschrieben und sind ebenfalls auf Überlappungen im Sinne des Pendelns zwischen den Polen (Kegan) gestoßen. Als Sprache haben wir uns im **Blick auf den Schulraum** geometrischer Grundfiguren bedient, die eine Reihe mit Punkt, Kreis, Linie, Kreisgruppen und Kugel bilden, um schließlich ins Feld umgestülpt zu sein. Der Schulraum entwickelt vom ...

... gewohnten einheitlichen **Einraum** über die ...

... monotone isolierende **Gangschule** und die ...

... ausufernde neutralisierende **Flächenschule** zum ...

... umfassendem lebendigem **Raumgefüge** ...

... und kann als umgestülpte Form entgrenzt in Lernnetzwerken werden. Wir haben uns auf Robson, Lang, Seaborne und Hertzberger gestützt und den genauen Weg in neun Schritten skizziert. Neun deshalb, weil wir in jeder Stufe zwei Erscheinungsformen besprochen haben und einen „Rückfall“ aus dem Entwicklungsstrom mit erwähnt. Wir ordnen unsere Kapitel nun explizit den Stufen zu:

Stufe 1 – Kreis (vormoderner Einraum)

Stufe 1 – Kreise in der Fläche (frühmoderner Großraum)

Stufe 2 – Vom Kreis zur Linie (moderne Gangschule)

Stufe 2 – Entlang der Linie (modernistische Gangschule)

Stufe 3 – Von der Linie zu Kreisen (moderne Flächenschule)

Stufe 2 – Rückfall in die Linie (post/spätmodernistische Gangschule)

Stufe 3 – Vom Kreis zu Kreisfamilien (nachmoderne Clusterschule)

Stufe 4 – Von Kreisen zur Kugel (integrale Clusterschule)

Stufe 4 – Im Feld (integrales Lernnetzwerk)

Die Geschichte lassen wir in der Vormoderne beginnen, in der der Punkt Symbol für die kleine Schule als Haus ist. Der Punkt steht auch für die eine Autorität im Raum. Der Kreis ist die Mikro-Figur dazu, er symbolisiert die kleine Gruppe und das auf ein Zentrum ausgerichtete Geschehen. Die geometrische Klarheit steht für die absolute Macht des Schulmeisters.

Im nächsten Schritt verändern sich die Figuren durch Anwachsen der Zahl der Schulkinder und einen Wechsel aus der ständischen in die staatliche Sphäre. Dieser Wechsel wirkt bis heute und dauert an. Aus dem einen Kreis wird im Raum eine Kreisserie, also eine Linie. Die moderne Klasse entsteht, sie separiert und ist ihrerseits isoliert. Der Gang ist der „Leitraum“ dieser Stufe. Diese Figur „überlebt“ die Architektur-Moderne beinahe schadlos. Unser Denken wohnt in Gängen.

Erstmals wird die Linie „flächendeckend“ in den 1970er Jahren in einen Flow von Kreisen in der Fläche verwandelt. Die rationale Seite der Architektur-Moderne wird dabei aber in der Art des Vorgehens pervertiert. Architekturschaffenden verlieren sich in Statistiken, Organigrammen und Technik. In ihrem Hineinkippen in die pädagogisch-organisationale Wissenschaft sind sie „angebunden“ und müssen daher scheitern. Architektur wird eher abgeschafft als erschaffen. Dennoch wird in diesen Flächen die Saat für die später folgenden Gruppen von Kreisen gelegt. Zwischendurch verpuppt sich die Architektur-Postmoderne in Bezug auf Pädagogik noch einmal. Wir „erwachen“ in der Zeit des Clusters, einer Gruppe von Kreisen, die sich in einem

Meta-Kreis organisiert. Der Cluster schafft den Maßstabssprung von einer Gruppe beziehungsweise Klasse zur Familie. Der Meta-Kreis ist erstmals eine maßstäbliche Antwort auf die Linie.

In die vollständige Räumlichkeit gelingt der Schritt über das neue Verständnis der Fläche, die mit Voids und Blocks so strukturiert wird, dass aus der einstigen Neutralität eine vielfältig differenzierte Welt entsteht, die bestimmt ist, ohne alles zu bestimmen. Die Meta-Kreise in einem Schulgebäude verschränken sich zur Kugel, wir haben wieder einen Einraum vor uns, diesmal aber um den Faktor 100 vergrößert.

Der bislang letzte von uns skizzierte Schritt ist das Verlassen des Gebäudes, als die Transzendierung von Schulbau. Die Formen werden vielfältig sein, sicherlich auch digitale. Uns aber interessiert die physisch-räumliche Entwicklung, die wir als „Einstreuungen“ des Einraums in das Feld eines Ortes, einer Stadt oder eines Naturraums denken können. Der Schulraum wird tatsächliche Landschaft.

Wir wiederholen eine wesentliche Passage aus dem Text, der für unsere Welt und unsere Zeit von hoher Relevanz ist, weil er viele engagierte Menschen beschäftigt und uns zeigt, in welche Richtung unser Streben gehen kann:

Mit dem **Cluster** also könnte uns die Überwindung der Gangschule tatsächlich gelingen. Wir integrieren im Cluster die Qualität des separierten und separierenden Klassenzimmers der Stufe 2 in eine verbindliche – weil nun verbindende – Form der Stufe 3. Die ehemals isolierten und isolierenden Klassenzimmer treten **in Beziehung**. Das ist jenseits aller gut formulierten pädagogischen Begründungen ein tieferer Grund für den Cluster. Er ist in diesem Sinn **kein Rezept, sondern Ausdruck unserer Zeit**. Der Cluster kann auch Ausdruck einer werden wollenden Zukunft der Stufe 4 sein. Dazu muss sich der **Ort des Verstehens seiner Muster** von der Beziehung der Räume in die im Cluster wohnenden Personen hinein verlagern, die so in jedem Moment, in jeder Situation **sich selbst in Beziehung bringen** – zu anderen Wesen, zum Raum und zur Zeit. Insofern ist ein derartiger Schulraum ein gemeinsam erschaffener, weil er erst mit und in der Person vollendet wird.

Aus der Perspektive der Gestaltung ist dann Autorenschaft transnonym – beziehungsweise: „war Autorenschaft transnonym gewesen“. Kononymes Gestalten hieße, im Schöpfungsakt mit den realen Personen, die dann die Nutzenden sein werden, zusammenzuarbeiten. In der Literatur wird meist der Begriff der Partizipation verwendet. Susanne Hofmann (2014, 11f.) hat die jüngere europäische Geschichte in ihrer Dissertation anschaulich zusammengefasst. Wir haben aus unserem entwicklungsbezogenen Kontext eine entsprechende Begrifflichkeit vorgeschlagen, die den Weg durch die Grade des Erfassens der eigenen Autorenschaft „umschreibt“: auto-nonym, nonym, ko-nonym, trans-nonym.

Die Arbeit von nonconform und mir in Schulen ist einfach als partizipative Planung zu beschreiben. Hierin allerdings entwickeln wir unsere Kunst des kononymen Entwerfens. Transnonyme Qualität übrigens lässt sich nicht vor Ort „machen“, die heiße ich „hinkünftig willkommen“. Um das Wesen dieser Abläufe vor Ort nicht nur aus der Perspektive von „innen nach außen“ zu beschreiben (kononym), sondern auch auf begrifflich-poetische Weise von „außen nach innen“ zurückblicken zu können, schlagen wir den titelgebenden Begriff des „choralen Gestaltens“ vor.

Davon handelt das Kapitel 5, in dem ich die ideenwerkstatt vorstellen und besprechen werde.

Kapitel 5

Prozess

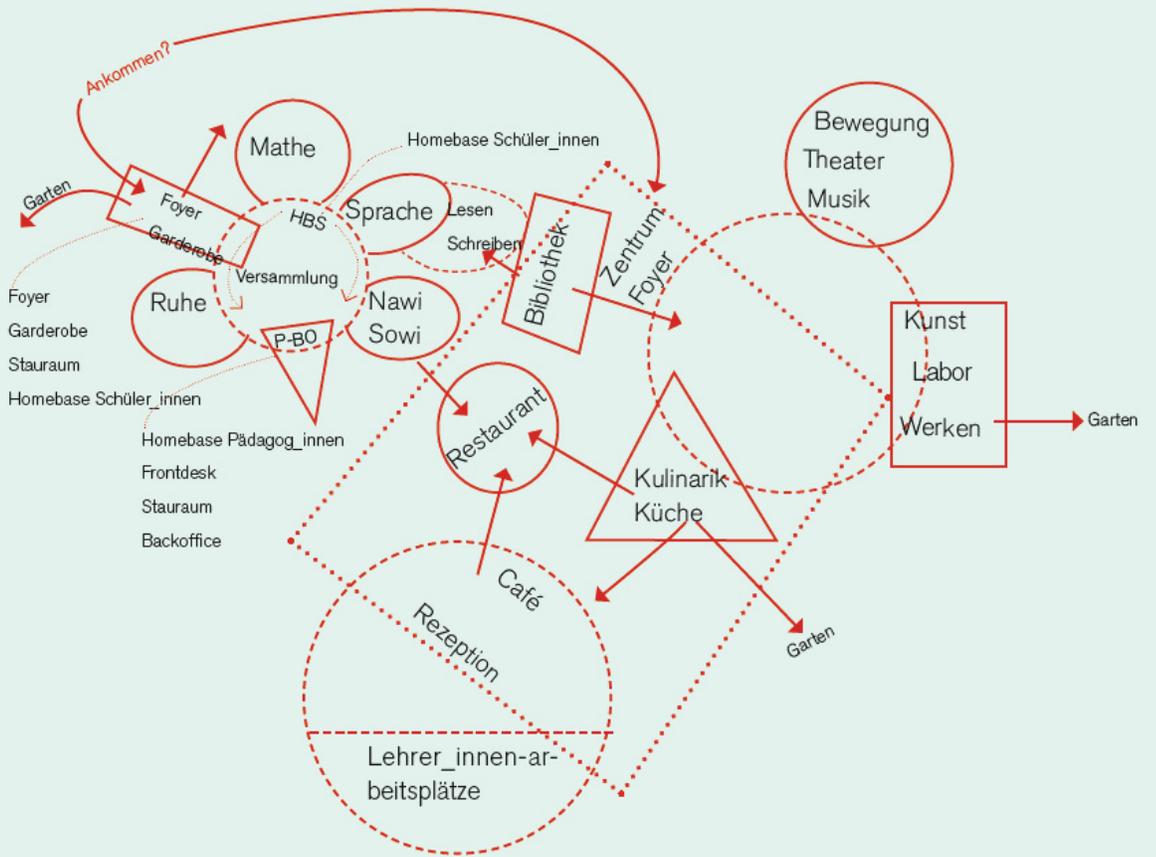


ABB 5.1.0-01: Organigramm der Orte aus dem Programmierungsworkshop (ISS, vgl Chorales Gestalten 317)

5.1 Entstehung

„Wir wissen nicht, welches die Lösung ist,
wir wissen nicht, welches wirklich das Problem ist
(das Problemverständnis entwickelt sich erst)
und wir wissen nicht,
welche anderen Stakeholder wir noch an den Tisch holen müssen,
um eine tragfähige Lösung für das oder eine Form des Umgangs
mit dem Problem zu entwickeln“

□ Scharmer 2007/2013, 468

Wir erinnern uns an diese Erklärung über das Wesen emergenter Komplexität. Hier liegen nicht nur „Ursachen und Wirkung in Raum und Zeit voneinander entfernt“ (a.a.O., 243), hier haben wir es nicht nur mit „divergierenden Interessen, Kulturen und Weltanschauungen zwischen den verschiedenen Stakeholdern bzw. Teilhabern“ (ebd.) zu tun, sondern oft damit, dass nicht klar ist, was mit wem wann und wie zu lösen sein wird. Mittlerweile sind im Bildungsbe- reich viele Faktoren zur gleichen Zeit im Fluss, sodass wir meinen, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Auch der Schulbau ist davon betroffen: Was wir heute bauen, sollte uns bereits morgen nicht behindern, auch wenn das Morgen nicht eindeutig ist. Was das Schulamt will, ist nicht das Gleiche wie die Gemeinde oder die Lehrenden oder das Architekturbüro. Auch der Denkmalschutz hat Interessen, ebenso wie der Brandschutz und so weiter. So einfach, wie eine Schule aus der Sicht des Entwerfens zu sein scheint, ist das in der Praxis bei Weitem nicht mehr. Die Inhalte der Bauaufgabe sind vollends im Umbruch und mittlerweile wollen die Leute nicht nur bei Atomkraftwerken und Autobahntrassen mitreden. Auch ein Schulumbau will diskutiert werden, auch hier wollen die Leute Bedürfnisse anmelden beziehungsweise ein- bringen. Was kann hier die Ideenwerkstatt bewegen?

🔗 Choraes Gestalten, 147ff.

Zuerst zurück zu den Anfängen. Am 27.02.2016 erzählt mir Roland Gruber während einer Zug- fahrt von Stuttgart nach München, wie alles begonnen hatte. (Im Folgenden: 🔗 Gruber 2016, o.S., Hervorheben- gen von mir) Eine Anmerkung noch: Die Geschichte wird im Folgenden von Roland Gruber erzählt. Sie ist auch untrennbar mit ihm verbunden, mehr als mit jeder anderen Person. Es gibt gewiss viele Momente, in denen seine Freunde in der Firma Entscheidendes beigetragen haben. Die Differenzierung haben **wir beide** im Zug nicht vorgenommen. Es ist aber selbstverständlich klar, dass Roland Gruber nonconform nicht dorthin gebracht hätte, wären nicht Peter Nageler und Caren Ohrhallinger – und viele andere mehr – gewesen. Ich weiß, welche gelassene Bezie- hung die drei untereinander pflegen. Und in der Zusammenarbeit verbringe ich mittlerweile am meisten Zeit mit Caren Ohrhallinger. Ich kenne die drei mittlerweile gut. Und ich weiß, es ist in Ordnung so. Roland Gruber steht naturgemäß „in der Auslage“ von nonconform – er ist wöchentlich unterwegs und bringt Arbeit nach Hause. Dennoch würde er nicht auf die Idee kommen, sich für wichtiger zu halten. Roland Gruber ist nicht eitel.

5.1.1 Die Vorgeschichte

„Ich war und bin nicht fähig,
weisungsgebunden zu arbeiten.“

Gruber 2016, o.S.

Vorgeschichte 1: Der Fleck ist weg

BKK = Bad Kleinkirchheim

Alles begann in seiner Heimatgemeinde Bad Kleinkirchheim: „Ich habe mich schon als Student im Dorf für Kultur und Baukultur engagiert.“ Mit einem Jugendfreund, Landwirt und Nachbarn gründete er den Verein BKK2 für Bau- und **Bauernkultur**. Grubers erstes Projekt war der Einbau eines örtlichen Bauernladens in eine ehemalige Garage. Der Laden hatte natürlich ein sichtbares Zeichen nach außen gebraucht. Gruber schlug fensterhohe Buchstaben mit dem Schriftzug „BAUERNLADEN“ an der Fassade vor – und mit Idee der Tiefenwirkung: eine schwarze Fläche über Eck, die dem Schriftzug gleichsam räumliche Dimension verlieh. Auf der anderen Straßenseite stellte er eine normale blau gestrichene Leiter mit Mistgabel auf, dazwischen war ein Brett gespannt, ebenfalls mit dem Schriftzug „Bauernladen“. Damit war werbewirksame Sichtbarkeit von allen Seiten gegeben.



ABB 5.1.1-01: Die Garage, der Schriftzug über Eck und die Leiter (Zinner 2016).

Ein Streit mit dem Bürgermeister war die Folge. In einem Schreiben wurde ihm mitgeteilt: „Die blaue Leiter entspricht nicht dem Ortsbild“ – wie der schwarze Fleck. Gruber war verärgert. Seine Eltern rieten ihm, die Leiter doch zu entfernen: „Wenn der Bürgermeister sagt, es gehört weg, dann gehört es weg!“ Als Reaktion stellte Gruber eine Analyse an: **Wer** macht im öffentlichen Raum in Bad Kleinkirchheim **wie** auf sich und seine Leistungen aufmerksam? Mit einer entsprechenden Sammlung antwortete er: „Wenn eine Leiter und eine Mistgabel für bäuerliches Gut nicht aufmerksam machen dürfen, dann ...“ Er wollte eine Erklärung, warum etwa „Fische im goldenen Aquarium“ sehr dem Ortsbild entsprechen. Die Antwort des Bürgermeisters blieb aus: „Ich habe nie wieder was gehört.“ Gruber blickt mich an und fasst zusammen: „Meine Erkenntnis war: Wenn ich gut argumentiere, dann kann ich etwas bewegen.“ Und er fügte noch einen Nachsatz hinzu: Er habe über die schwarze Fläche nochmals drüber gearbeitet – mit einem zweiten Schriftzug: „Der Fleck ist weg“

Vorgeschichte 2: Von FrischLuft zu LandLuft

Gruber wirkte bei vielen Veranstaltungen in seinem Ort mit – bei politischen wie kulturellen. Darunter finden sich die Tanzperformance einer New Yorker Künstlerin in der kleinen

Bergkirche oder ein Chorkonzert auf einem Berggipfel in 2000 Metern Seehöhe. Der Verein BKK2 gab eine regelmäßig erscheinende Zeitschrift mit dem Namen „FrischLuft“ heraus und setzte sich auch für höhere baukulturelle Qualität bei konkreten Bauprojekten ein. Auch eine Bürgerinitiative gegen das geplante Ortszentrum auf der grünen Wiese wurde ins Leben gerufen. Schließlich organisierten die Vereinsmitglieder den „Kärntner Architekturherbst 1995“ mit Ausstellungen, Diskussionen und Exkursionen. Unter anderem wurden in der Feuerwehrgarage Arbeiten von Roland Gnaiger ausgestellt. Gruber produzierte ein Video über Gnaigers Vetterhof. Zu einem neuen Turnsaal und dem Dorfplatz wurde eine Diskussion veranstaltet. Folgende Ergebnisse zählt Gruber auf: Der Turnsaal der Volksschule wurde nach einem Wettbewerb mit Roland Gnaiger als Juryvorsitzenden gebaut (Roland Winkler & Ernst Roth). Das Siegerprojekt für den Dorfplatz wurde nach vielen Diskussionen nie umgesetzt. Und schließlich lernte der „Schrottkünstler“ Kurt Russ bei der Ausstellungseröffnung in der Feuerwehrgarage Roland Gnaiger kennen und engagierte ihn für einen Entwurf seines Ateliers. Gnaiger war damals schon Professor an der Kunstuniversität Linz. Er bat Roland Gruber, den Entwurf für das Kunstatelier Russ zu erarbeiten. Dieser saß 1997 wegen seiner Diplomarbeit in London – dennoch nahm er an. Die beiden tauschten sich in weiterer Folge via Fax aus. Ein „Detail“ am Rande: Gruber studierte bei Gnaiger.

Auf der Website des Vetterhofs sind Links zu architekturbezogenen Artikeln zu finden: <http://vetterhof.at/uber-uns-2/der-vetterhof/architektur/> Vgl. auch □ Breuß 2011.

Hier also kommunizierten ein Student und sein Professor auf Augenhöhe – wie Gruber erzählt.

1998 trat Erich Raith, Professor am Institut für Städtebau an der TU Wien, an Roland Gnaiger heran. Er wollte die Ausstellung in der Feuerwehrgarage von Bad Kleinkirchheim seinen Studierenden zeigen und ihnen damit das Bauen im ländlichen Raum näherbringen. Gnaiger holte Gruber, und Gruber holte Moser. Thomas Moser war damals Journalist beim ORF und wurde später Manager von LandLuft. Diese drei entwickelten die Idee für eine Ausstellung über Planen und Bauen außerhalb von Ballungszentren mit Impulsprojekten von Roland Gnaiger. Inspiriert von „FrischLuft“ war ein logischer Ausstellungsname schnell gefunden: „LandLuft“. Gruber und Moser wollten beste Grafik, gute Filme und vergaben die Ausstellungsarchitektur an das damals noch namenlose „querkraft“-Büro „Dunkl, Erhardt, Sapp, Zinner“. Die Ausstellung im März 1999 hatte sehr viel Spirit und Kraft entfaltet – und es kam in der Folge zu einer Vereinsgründung. Es gab viel Lob und einen ersten Hype um das Thema „Bauen am Land“.

Hier also überschritten sich Grubers und meine Wege das erste Mal. Details zur Ausstellung eines der frühesten querkraft-Projekte online unter: <http://www.querkraft.at/?story=584> (Abrufdatum 10.04.2016).

Vorgeschichte 3: Das System klärt sich

Gruber arbeitete dann in verschiedenen Architekturbüros in Wien, unter anderem bei Fritz Mascher. Dort erfuhr er von seiner Bürokollegin Maja Lorbek, dass Peter Nageler einen Mitbewohner sucht. Er zog bei ihm ein. Über die Arbeit im Büro sagt Gruber: „Ich bin am Computer eingeschlafen. Mich hat das nicht befriedigt.“ Die Kernaussage kommt im Nachsatz: „Ich war und bin nicht fähig, weisungsgebunden zu arbeiten.“ Gruber war sich damals seiner Talente noch nicht bewusst. Das sollte ihm als neuem Mitbewohner bei Peter Nageler gelingen. Am Küchentisch war das Projekt „Kunstatelier Fritz Russ“ weiterzuentwickeln – und dabei wurde immer deutlicher: Projekte baulich fertig zu denken und durchzuzeichnen, lief ihm zuwider. „Ich kenn mich mit Baudetails nicht aus und interessiere mich auch nicht dafür.“ Nageler allerdings suchte neue Herausforderungen. Er hatte mehrjährige Erfahrung in der Detailplanung großer Projekte. Und so beschlossen die beiden im Herbst 1999, sich selbstständig zu machen. Gruber: „Ich kann Projekte anleiern und entwickeln und Peter kann Projekte entwerfen und umsetzen.“ Sie wussten: Sie ergänzten einander.

Gruber ist ein Pionier, ein Erfinder, ein Verknüpfen, einer der – um hier das Bild der Hebamme weiter zu malen – Geburten in die Wege leitet. Die Liste seiner Initiativen sucht ihresgleichen – dazu später mehr.

Es folgte die Zeit der Namensfindung: „Lager“ oder „Caramel Ban Lieu“ waren nicht stimmig genug. Gruber blätterte eines Abends im Lateinwörterbuch – ohne Lateinkenntnisse – und bleibt beim Wort „conform“ hängen – die Bedeutung des „Maßanzugs“, die darin auch steckte, machte das Wort jenseits des „Angepassten“ interessant. Mit dem Doppelpunkt wollte er die

Intuition? Die Marke „nonconform ideenwerkstatt“ steht heute für das Entwickeln von räumlichen Maßanzügen in einer ungewöhnlichen Art und Weise: „conforme“ Architektur also auf „nonconforme“ Weise.

Pötschacher hat das Netzwerk „shapeshifters.net“ gegründet unter dem Titel „navigating complexity“ – vgl. dazu auch ein Interview im Kulturmanagement Blog (↓ 2007).

Aus der Sicht der Laien war das ein „nonconformes Projekt“ mit einer „conformen“ Präsentation. Das Architekturteam vermittelte nicht, es teilte sich mit. So entsteht Vertrauen (vgl. □ Gronemeyer 1996/1997, 53ff.).

Bedeutung auf das Gestalten gelegt wissen: „con:form“. Maja Lorbek gab den entscheidenden Impuls: „Ihr seid doch nicht conform, ihr seid doch nonconform“. Der Büroname war geboren. Gleichzeitig und zeitgleich haben Gruber und Nageler ihre Partnerinnen kennengelernt. Sie besuchten und gaben Partys. Alles fühlte sich nach einem gelungenen Start eines neuen Lebensabschnitts an: „Im Frühling 1999 hat sich das ganze System geklärt.“

Vorgeschichte 4: Zweitstudium und Erstprojekt

Die Ausstellung LandLuft war ein Erfolg und hinterließ Million Schilling Schulden. Gnaiger unterstützte den Verein von Gruber und Moser nach besten Kräften – schließlich übernahm er sogar die Bürgerschaft für die Schulden. Gruber war aufgewühlt: „Es kann nicht sein, dass man mit guten Projekten, die alle loben, nichts verdient und sogar mit einem Fuß im Gefängnis steht.“ Das wurmte ihn über die Maßen. Er begann, über Geldquellen nachzudenken. Rasch erkannte er, dass er unter anderem lernen musste, wie man Förderanträge stellt und Fördergeber oder Sponsoren für ein Projekt gewinnt. In diesem Moment kam von Erich Pötschacher der nächste Impuls. Gruber studierte ab Herbst 1999 Kulturmanagement in Salzburg.

Über eine Studienkollegin führte sein Weg in die Stadt Haag in Niederösterreich. Der Haager Theaterverein spielte mit der Idee eines Theaters am Hauptplatz. Dazu brauchte es eine Überdachung. Mit dem üblichen „Schau dir das mal an“ traf Gruber den Vereinsobmann Kurt Reizinger. Dieser hatte nach der Filmvorführung „Titanic“ mit 1.000 Besuchenden Lunte gerochen. Er wollte den Theaterkeller im Sommer nach draußen verlegen. Gruber: „Das war ein Projekt aus der Bürgerschaft. Die Politik hatte lediglich akzeptiert und nicht verhindert. Das ist schon mal viel wert.“ Gruber und Nageler begutachteten vorliegende Projektpläne: „Das wird zu teuer!“ Innerhalb einer Woche (!) musste also ein neuer Vorschlag her. Die beiden organisierten über Nacht einen Wettbewerb unter drei Architekturbüros. Der Theaterverein bat auch Gruber und Nageler um einen Vorschlag. Im November 1999 präsentierten sie ihr Projekt vor einer Laien-jury aus Leuten vom Theater, von der Gemeindepolitik und aus der Bürgerschaft. „Wir haben das sehr prozesshaft gemacht – es ist das, was sich von Anfang durchgezogen hat“, erinnert sich Gruber. Auf Overhead-Folien, haben die beiden ihre Ideenfindung live nachvollziehbar gemacht. Gruber und Nageler „erzählten“ von Trockenhauben, Liftgondeln und davon, wie sie auf die Ideen der zweiten Etage mit dem Dach darüber kamen. Ihr Vorschlag für ein dreigeschossiges „Regal“ in der zweigeschossigen Stadt überraschte und irritierte die Leute. Aber sie bekamen den Zuschlag – mit ihrer verrückten Idee. „Die Leute waren von unserem Denken und unserer Art des Arbeitens fasziniert.“

Vorgeschichte 5: Die Arbeit mit Spinnern

In den folgenden Jahren begann Gruber seine Pionier-Leidenschaft in unterschiedlichsten Formen zu entfalten. Neben dem Verein „LandLuft“ war er ehrenamtlich in der Baukulturvermittlung tätig. Hinzu kam ab 2001 die frisch gegründete „IG-Architektur“ – Interessensgemeinschaft der Architekturschaffenden – für die Gruber an die 60 Sitzungen moderierte. Bereits nach den ersten Treffen war klar: „Zuerst arbeiten und dann saufen!“ Gruber sinniert: „Ich bin in der IG mit schwierigen Typen groß geworden. Architekten sind spannende Menschen aber großteils kommunikative Autisten.“ Ab 2002 kam die Arbeit an „wonderland“ dazu, einem europäischen Architektornetzwerk, das Gruber mit aufgebaut und über viele Jahre mit organisiert hat. Erstmals streckte er seine Fühler in ganz Europa aus.

5.1.2 Die Schritte

„Open Space versteht ja niemand!

Du musst die Begriffe ‚geländetauglich‘ machen.

Vom ‚Offenen Stammtisch‘ können sich alle eine Vorstellung machen.“

Gruber 2016, o.S.

Schritt 1: Thomas Gottschalk der Architektur?

Erich Raith vom Städtebau an der TU Wien hatten wir schon einmal im Bild. Im Juni 2000 sollten Studierendenarbeiten für ein Projekt in Spitz an der Donau schlusspräsentiert werden. Raith brachte „LandLuft“ ins Spiel. Über das lokale Publikum hinaus wurden sieben, acht Leute aus Bauverwaltung, Architektur und Kultur dazu eingeladen. Gruber sollte die Veranstaltung moderieren. Er entwickelte mit Gordana Brandner, seiner Frau und damaligen Assistentin am Institut bei Raith, eine Low-Budget-Ausstellungsarchitektur. An die Wand gelehnte Biertischbänke dienten der Präsentation.



ABB 5.1.2-01: Die Biertischbank im Aufriss: Oben hing ein Plan, unten stand ein Modell (Zinner 2016).

Nun spielte wieder ein Zufall eine Rolle: Eine Woche zuvor hatte der Unternehmensberater Christian Partner seinen Studierenden in Salzburg die Methode „Open Space“ erklärt. Open Space war damals der letzte Schrei in der Organisationsentwicklung. Gruber war begeistert: „Das ist genau die Art von Arbeit, mit der man Leute abholen kann und womit gemeinschaftliche Dynamik entsteht!“ Gruber war klar, dass er diese Methode sofort testen wollte: „Ich wollte keinen klassischen Ablauf, in dem zuerst gescheite Leute reden und dann das Buffet eröffnet wird. Ich wollte, dass alle gleichwertig arbeiten.“ Er musste also eine Lösung finden, Open Space in einem Schloss-Keller in Spitz umzusetzen. Er wusste, dass er das Risiko eines Blindversuchs mit 70 Leuten einging. Gewollt, getan! Gruber veranstaltete einen „offenen Stammtisch“, und beweist, wie er die andere Seite mitdenkt: „Open Space versteht ja niemand! Du musst die Begriffe ‚geländetauglich‘ machen. Vom ‚Offenen Stammtisch‘ können sich alle eine Vorstellung machen.“

Open Space: OS ist eine Moderationsverfahren mit Leitthema, aber offenem Ausgang. Sie erfordert also die Akzeptanz der „Ziellosigkeit“, anders: das Vertrauen in das, was werden will. Damit sind komplexe Fragestellungen von vielen Leuten bearbeitbar. Die Wahrscheinlichkeit für Lösungen steigt. Am Anfang steht ein Marktplatz der Interessen und Fragenangebote, aus dem heraus sich Gruppen bilden. Die Zusammensetzung dieser gestaltet sich in weitere Folge selbstführend. Die Teilnehmenden wandern zwischen den Gruppen. Offenheit zeigt sich in den vier Prinzipien, nach denen Personen, Themen und Zeitpunkte im Moment des Auf- und Wegtauchens in Ordnung sind. Dazu kommt die Akzeptanz für ein „Vorbei ist vorbei“. Am Ende wird das, was wichtig erscheint gemeinsam destilliert und im Idealfall via „Themenpatenschaften“ der Zukunft anvertraut. Es gibt also kein Management der Inhalte. Diese generieren sich aus der Mitte der Leute. Vgl. die gut strukturierte Informationswebsite partizipation.at (↳ ÖGUT, o.J.).

Gruber verblüffte alle mit seinem Einstieg: „Das ist zwar eine Ausstellungseröffnung, aber wir arbeiten heute alle gemeinsam!“ Er bat um einen Sesselkreis. Auf Heurigentischen war dann Themenfindung angesagt. Fritz Mascher, einer der dazu geladenen Architekten, meinte: „Du bist eigentlich der Thomas Gottschalk der Architektur!“ Gruber erzählte von der guten Stimmung und meinte: „Die Leute waren glücklicher als bei üblichen Eröffnungen. Die Leute haben sich gut ausgetauscht.“ Gruber wusste, dass er hier ein Format vorliegen hat, das im Architekturkontext fast niemand kannte, aber fast alle benötigten. Gruber tüftelte in den nächsten zwei Jahren an seinem Format des „Offenen Stammtisches“ herum. Er testete es im Rahmen seiner Baukulturvermittlungsprojekte mit „LandLuft“ und im Rahmen seines Kulturmanagementstudiums.

Schritt 2: Noch zeitlich verteilt, aber schon vor Ort

Nach dem fertiggestellten Theater in Haag und Auszeichnungen in der Folge hat „non:conform“ ab 2000 begonnen, als ganz normales Architekturbüro zu arbeiten. Der Wettbewerb für die Hauptplatzgestaltung in Maria Saal mit einer Kopie der Seitenansicht von Koolhaas' SMLXL-Buch als Stellvertreter-Textur von Oberflächen im Ort konnte gewonnen werden. Nach dem Wettbewerbssieg musste das Projekt seine konkrete Form finden: „Wir wussten noch gar nicht, wie und was genau das werden sollte.“ Also organisierte Gruber vor Ort ein paar Workshops im Turnsaal mit Arbeitsgruppen an Stammtischen, um zu erfahren: „Was wollen die Leute wirklich?“ Die Kosten sprengten das Planungsbudget. Herbert Gaggl, der damalige Chef der „Akademie für Dorf- und Stadterneuerung“ des Landes Kärnten hat das Projekt mit den Kosten für Drucksorten und Aussendungen unterstützt. Schließlich fanden im Turnsaal mehrere Workshops statt: „Noch verteilt in der Zeit, aber schon vor Ort“. Gruber erzählt von einem guten Prozess, der am Ende in eine Gestaltung mündete, die mit dem Landesbaupreis ausgezeichnet wurde.

nonconform konnte zur gleichen Zeit auch den Wettbewerb für die Hauptplatzgestaltung in Haag mit einem Linien- und Beleuchtungskonzept gewinnen. Aber dieser klassische Wettbewerbssieg sollte in eine politische Debatte münden. Die neue Gemeindeleitung startete zur eigenen Absicherung eine Meinungssammlung im Gemeindeamt – diese dauerte ein halbes Jahr. Gruber weiß auch warum: „Unser Projekt hat am meisten polarisiert.“ Der Gemeinderat hat sich dann doch für das Projekt entschieden, was postwendend mit einer Protestlawine quittiert wurde. Sogar Nacht- und Nebelaktionen mit Linienschmierereien finden sich hier in der Biografie von nonconform. Das Büro ist „x-mal“ hingefahren und hat immer wieder präsentiert. Die Volksbefragung musste dann zwar politisch noch durchgeführt werden, aber der Widerstand war inzwischen weitgehend aufgelöst: „Die viele persönliche Überzeugungsarbeit hat das Projekt ermöglicht“.

In Haslach zum Thema
Jugendclub mit Architekt
Josef Schütz.
In der Bruckmühle in
Pregarten zur Zukunft des
Kulturzentrums.
In Melk zur Zukunft des
Kulturkonzeptes.

Schritt 3: Eine Zeit und ein Ort

nonconform sollte ein drittes Mal in Haag zu tun bekommen. Die Gemeinde war auf der Suche nach einem Beitrag für die Landesausstellung 2007. Darüber hinaus und damit verknüpft sollte auch über Zukunftsstrategien für den Ort nachgedacht werden. Die „Brainbows“-Agentur für Zukunftsentwicklung der ehemaligen Grün-Politikerin Monika Langthaler wurde von Gruber angefragt. Langthaler moderierte den eintägigen „Stakeholder-Workshop“ in einem Seminarhotel im Nachbarort von Haag mit dem Titel: „Welche Projekte könnten in Haag007 hineinpassen?“ Einen Tag lang konnten die Teilnehmenden in aller Ruhe „brüten“. Das Ergebnis war zufriedenstellend. Unter anderem wurden die „Reise zum Mittelpunkt der Erde“, ein Kunstprojekt mit der Ars Electronica, und ein Hotelprojekt mit der Frage „Wie kann in einer Kleinstadt ein Hotel am Hauptplatz funktionieren?“ entwickelt. Die Erfahrung dieses komprimierten Ablaufs reihte Gruber als weiteren Meilenstein in die Entwicklung eines Prozessdesigns im Architekturbereich ein: **„Wenn die Leute voll bei der Sache sind, bringen sie in einer Stunde mehr zusammen als an einem halben Tag.“**

5.1.3 Die Entwicklung

„Das, was ihr macht,
ist doch ‚nonconform vor ort‘!“

Czaja, zit.n. ↗ Gruber 2016, o.S.

Die Entwicklungsbausteine

Kurz vor 2004 kristallisierten sich die einzelnen Bausteine heraus, ohne dass Gruber sagen könnte, wo genau die Reise hingehen wird: Die Vorgeschichte in seiner Heimatgemeinde zeigte ihm: Es macht Sinn, sich auf die Beine zu stellen. Er machte die Erfahrung der Wirksamkeit seiner Arbeit im kulturbezogenen öffentlichen Bereich. Mit Gnaiger verband in das Thema des Bauens am Land, das sich im Verein „LandLuft“ vorerst erfolgreich etablierte. Er war infiziert mit „Open Space“ und seinem Blindversuch in Spitz an der Donau, der den „Offenen Stammtisch“ in die Welt brachte. Die Erfahrungen in den Turnsaalworkshops in Maria Saal zeigten ihm, wie architektonische Gestaltung auch mit Laien entwickelt werden kann. Und im „Stakeholder-Workshop“ von Haag wurde ohne konkretes Ziel, aber mit einem Thema konzentriert in einer kompakten Einheit von Zeit und Ort gemeinsam nachgedacht.

Das Entwicklungsangebot

Im Jahr 2004 musste es zu einer Entscheidung kommen, wie sich das Büro, das mittlerweile mit Judith Leitner aus vier Leuten bestand, entwickeln will. Für Gruber war schnell klar, dass er die „Bürozukunft professionell organisieren“ wollte: Es waren Entscheidungen zu treffen, in welche Richtung Kraft und Energie hineingelegt werden sollten: „Holzbau, Wohnen, Wettbewerbe, Workshops, Stammtische?“ Gruber wusste aus seinem Kulturmanagementstudium, dass es auch für die Organisation der Zukunft eines Büros Profis gibt, auf die man zugreifen sollte. Er überzeugte seine Freunde in der Geschäftsleitung, sich darauf einzulassen. Gruber holte ein Angebot bei Eric Pötttschacher ein, der ein spezielles Büro für Strategieentwicklung im Creative Industries Bereich aufgebaut hatte: „Wir brauchen einen Fokus für die Zukunft.“ Pötttschachers Anbot für eine Unternehmensentwicklung mit 30.000 Euro „war unpackbar teuer!“ Das Lernen für den Architekten Gruber startete schon bei der Preisverhandlung. „Pötttschacher hat damals etwas

Chorales Gestalten, 147

Das ist ein wesentlicher Punkt der Geschichte, der viele Büros betrifft: Wir dürfen verstehen lernen, dass es – bei allen guten Absichten bis hin zur Rettung der Welt – auch eine gute Absicht für uns selbst geben muss. Wie sollen wir die Welt retten, wenn wir das nicht mal mit uns selbst zustande bringen (vgl. Thich Nhat Hanh 2006)

Offenbar hat es nur zwei wirkliche Szenarios gegeben – zumindest für Gruber.

Wichtiges gesagt, das ich mir bis heute zu Herzen nehme: Ok, was lassen wir weg?“ Seit damals gibt nonconform keine Rabatte beim Honorar. Wenn das zu viel sein sollte, wird die Leistung auf das neue Niveau angepasst. Damals kam es zu einem Auftrag für 30% Leistung – um 10.000 Euro.

Das Entwicklungsjahr

Es folgt die Entwicklungsarbeit 2004. Gruber, Nageler, Ohrhallinger und Leitner stellten Trendanalysen und Biografie-Checks an. Drei unabhängige Zukunftsszenarien sollten am Ende herausgearbeitet werden – mit der Auflage: Nur ein Szenario zum Schluss, in das die Stärken aller vier einfließen können. Die Qualitäten spitzt er zu, auch wenn in jeder Person weitere Qualitäten liegen. Es ging in dieser Entwicklungsarbeit auch um so etwas wie den inneren Kern der Freude:

- Gruber – moderieren, leiten, führen – „Innovator“
- Nageler – entwerfen, detaillieren, gestalten – „Architekt“
- Ohrhallinger – aufbereiten, digitalisieren, gestalten – „Operatorin“
- Leitner – organisieren, begleiten, betreuen – „Managerin“

In der weiteren Folge schied Judith Leiter aus gesundheitlichen Gründen aus, das Jahr wurde also zu dritt beendet. Gruber zählte mir die drei Szenarios alle auf: „Erstens – Wir gehen nach Amerika und optimieren unser Miniholzbausystem, um es im Massenmarkt zu etablieren. Zweitens – Wir gehen vor Ort und bleiben dort für eine gewisse Zeit, setzen voll auf kommunale Gemeindeentwicklung, mehr auf Projektaufbereitung und nicht auf Umsetzung. Drittens – Weiß ich nicht mehr!“ Die Entscheidung fiel auf die kommunale Gemeindeentwicklung mit der Absicht, vor Ort zu gehen. Am Ende dieses Prozesses stellte Pötttschacher drei Fragen, die es sorgsam zu beantworten galt:

- Wollen wir das gewählte Szenario in Zukunft weiterverfolgen?
- Was verabschieden wir und machen in Zukunft nicht mehr?
- Welche Leute müssen wir einstellen und welche Netzwerke ansprechen?

Für Gruber war klar, dass das Ergebnis nun auf den Boden gebracht werden musste. Ein Namen war zu finden, ein Produkt zu artikulieren und ein entsprechender Markt zu sondieren, um sich dann zu etablieren. Für Pötttschacher war kein Geld mehr über, weswegen Gruber die weitere Arbeit selbst in die Hand nahm. Im Büro sagte er: „Ich kümmere mich um das“ – wir schreiben November 2004.

Es ist nicht üblich in der Architekturszene, vor allem in den Gründungsjahren, sich professionelle Organisationsentwicklung einzukaufen. Gruber war durch sein Studium demgegenüber gewiss positiv eingestellt. Umso mehr überrascht es auf den ersten Blick, dass er das Heft nicht selbst in die Hand nahm. Bei genauerem Nachdenken zeigt sich natürlich, wie klug das war. Nur mit einem Außenstehenden konnte Symmetrie im Team hergestellt werden. Es zeichnet nonconform aus, der eigenen Entwicklung so viel Aufmerksamkeit zu schenken. Für mich ist das eine Frage der Kultur, im Sinn einer Pflege, die die Menschen sich selbst und ihrer Organisation angedeihen lassen. Das entspricht dem Bild des evolutionären Sinnes bei Laloux: Was will ich? Was wollen meine Freunde? Was will die Organisation? Die Perspektive aufzumachen für das Wohl aller Wesen erfordert tiefe Einsicht oder – im Fall von Gruber – ein „Garnicht-anders-Können“. Nach fünf Jahren gemeinsamen Wirkens traue ich mir ein Urteil zu: Roland Gruber ist gut in die Welt gestellt. Er ist einfach interessiert an dem, was Menschen in Gemeinschaften machen. Er ist in den Worten Scharmers am höchstmöglichen Potential ihrer

im Werden begriffenen Zukunft interessiert. In Umkehrung des Begriffes „attentional violence“ zeigt Roland Gruber in seiner Arbeit „attentional care“ – und hier können wir das bereits in der Entwicklungsarbeit für die eigene Organisation herauslesen (vgl. Laloux □ 2014/2015; vgl. ↓ Scharmer 2008).

↳ Choraes Gestalten, 45ff., 54ff.

Das Entwicklungsergebnis

Anfang Jänner 2005 veranstaltete nonconform eine Büroklausur als vorläufigen Abschluss dieses Jahres 2004. Das Ergebnis wurde im Rahmen eines „sounding boards“ zur Diskussion gestellt. Dazu lud das Büro Leute aus unterschiedlichen Bereichen ein: Immobilien, Management, Kommunikation, Medien, Grafik, Architektur. Das Wording war nach wie vor nicht klar – und viele meinten eben, es ginge nur um das. Roland Gruber erinnert sich an Thomas Lettner von den SHARE architects, der zum Schluss feststellte: „Ich dachte, ein neues Logo wird präsentiert, aber das ist wirklich etwas ganz anders – und das finde ich super!“ Der Arbeitstitel des Büros lautete: „ENTE 1:1“ – da stecke Entwicklung drinnen. Dazu war das Feedback schlecht. Wojciech Czaja kam schließlich zu der Ehre, den finalen Beitrag zu leisten: „Das, was ihr macht, ist doch ‚nonconform vor ort‘!“ So etwas geht dann ganz schnell. Allen war klar, dass der Name geboren war.

nonconform bildete seine zukünftige Arbeitsweise in der Entwicklung dieser eins zu eins selbst ab. Transparenz war für das Büro von Anfang an so etwas wie ein genetischer Code, eine verinnerlichte Haltung, die nicht veräußert werden kann. Transparenz, wie sie später in der Arbeit wieder auftaucht, ist keine Methode (vgl. Patagonia bei □ Laloux 2014/2015, 218f.).

Der Prototyp

„Wir müssen es testen“, damit war Gruber klar, was er zu tun hatte. Beatrix Roidinger wurde mit der PR-Arbeit beauftragt. Das Gebot lautete: „Es braucht Fotos eines durchgeführten Prozesses, damit es glaubhaft transportiert werden kann.“ Nun trat ein weiteres Mal Roland Gnaiger in Erscheinung. Die Gemeinde Molln in Oberösterreich hatte „die architektur“ an der Kunstuniversität Linz um Hilfe gebeten. Es ging um die Standortfrage des Gemeindeamts – sollte man im Zentrum um- und zubauen oder am Ortsrand neu bauen. Eine Studie wäre anzufertigen. Gnaiger hat nonconform empfohlen, weil er von der Vorgangsweise wusste und meinte, es wäre wesentlich klüger, hier in der Öffentlichkeit eine Entscheidung zu finden, die die Öffentlichkeit unmittelbar betrifft. Gruber machte der Gemeinde ein moralisches Angebot: „Wir würden gerne ein Pilotprojekt daraus machen. Das kost' fast nix, aber wir müssen etwas ausprobieren!“ Und er erklärte dem Bürgermeister, dass sie keine Studie anfertigen, sondern für ein paar Tage nach Molln kommen würden. „Danach“, so Gruber „wissen wir, was ihr wollt beziehungsweise was für eure Entwicklung die beste Entscheidung ist.“ Molln sagt ja. Der Prototyp war fixiert.

Mit Lachen erzählte mir Gruber im Bordrestaurant, dass das alles richtig gut funktioniert habe. Warum das Lachen? „Am vierten Tag hab' ich kein Bier mehr sehen können, keinen Spezialbauernschmaus mit Schweinsbraten und keine Sauerkrautwürstchel!“ Gruber meinte, er hätte nicht mehr geschafft und war knapp vor dem Platzen. Dennoch legte er nach: „Es war großartig, ein schönes Feeling – wir waren in unserem Element!“ Im Scherz erzählt er gerne, wie sehr diese Erfahrung auch ein Grund dafür war, die ideenwerkstatt auf drei Tage auszulegen – die gute Verpflegung ist ein Phänomen in Landgemeinden. Das, so Gruber, sei ein echtes Plus, das gewissermaßen zur Arbeit hinzukomme. Und in Molln hatte alles noch dazu im schönen Raum des Naturparkbesucherzentrums Platz gefunden.

Es fiel eine Entscheidung für das Zentrum, dem ein Architekturwettbewerb folgte. nonconform konnte ebenfalls mitmachen. Zum Siegerprojekt von Gärtner & Neururer meinte Gruber: „Ein schönes Projekt, wir sind dritter geworden.“ Grubers Freude für ein gutes Projekt war spürbar. Es spielte scheinbar keine Rolle, von wem die Lösung kam, wenn sie nur gut war.

Nach der Ideenwerkstatt war Gruber abermals in seinem Element: Er organisierte entsprechende Presse und bereitete alles für einen medialen Durchstarter vor, falls es klappen sollte. Wojciech Czaja: schrieb im Standard darüber. Die Geschichte hatte auch Jakob Dunkl total begeistert – in der folgenden IG-Architektur-Sitzung in Kirchberg am Wechsel, die Gruber moderierte, hätten viele gratuliert. Eben auch Dunkl: „Das ist großartig, was du da geschaffen hast! Du hast ein Produkt entwickelt.“

An dieser Stelle ist es wesentlich zu erwähnen, was der Kern der „größeren“ Bedeutung dieser Arbeit war. Es ist natürlich angenehm für ein Büro, wenn es ein Produkt hat, das ein Alleinstellungsmerkmal ist. Inhaltlich allerdings ist diese Arbeit ein echter Durchbruch. Dieser liegt in der Einstellung zur eigenen Arbeit und zu Menschen, die von der Arbeit betroffen sind: nonconform hat keine Berührungsangst. Das ist die tiefgreifende Botschaft, die an jenem Wochenende „gesendet“ wurde – viele meinten, diese Botschaft weise in die Richtung der Menschen, die endlich mit Architektur auf eine kluge Weise in Kontakt kommen könnten – dank der Methode. Eine neue Stufe der Baukulturvermittlung werde eingeläutet. Aber haben alle verstanden, dass es auch eine Botschaft an die Architekturschaffenden war, sich berühren zu lassen? Haben wir Architekturschaffenden verstanden, dass es einen Unterschied gibt zwischen Baukulturvermittlung und dem Sich-Mitteilen als Baukulturschaffender?

Chorales Gestalten, 120f.
(vgl. Gronemeyer 1996,
56ff.; vgl. Aitmatow
1962/1980, 34).

Es folgte das „going public“ in der Hammers-Bar in Wien-Ottakring Mitte März 2005 mit dem Vizebürgermeister aus Molln und dem Theatermacher Reizinger aus Haag. Beatrix Roidinger hat das gut in die Medien gebracht. Und nonconform fasste damit den Entschluss: „Wir arbeiten nicht mehr anders.“ Gruber merkte an, dass sie natürlich auch noch anders arbeiten mussten. Sie hätten einfach nicht überleben können. Die Entwicklung hatte ihr Übriges beigetragen und eine Menge Geld verschlungen. Das Thema führte auch zu Spannungen. Der Unterschied lag in der Sichtweise erklärte mir Gruber: „Machen wir etwas anderes, weil wir müssen oder weil wir nicht Nein sagen können?“ Er lacht – und ich halte das in diesem Moment für wichtig: Wie sollen wir uns entwickeln, wenn wir uns keine Fehler zugestehen? Den neurotischen Umgang mit Fehlern lernen wir ja schon in unseren Schulen – und er wird verschärft im Milieu von Werkverträgen, Konkurrenz und Profitdenken.

Das Akquirieren

Nach den Vorstufen, den drei Elementen, der Entwicklung, dem „sounding board“, dem Prototyp und dem „going public“ folgte für Gruber der nächste Schritt raus in das Feld. „Wir brauchen ganz andere Partner und müssen in neue Netzwerke investieren.“ Für ihn war klar, dass er Kontakte in die Raumplanung, in den Gemeindebund, in das Stadt- und Ortsmarketing knüpfen wird müssen. Gruber erzählt mir von so einem typischen Erlebnis auf einem Ortsmarketing-Kongress. In solchem Ambiente würde er in den nächsten Jahren noch unzählige Male Vorträge halten: „So etwas findet in einem öden Hotelketten-Hotel in St.Pölten in einem drittklassigen Seminarraum statt. Alle suchen händeringend nach einer Zukunftsidee, wie sie den Leerstand stoppen und den Handel in Schwung bringen können – oft ausrangierte und frustrierte Typen, die Ortsmarketing machen und Einkaufszahlen steigern müssen. Ich bin bei so einer Veranstaltung ein Voll-Exot ...“ Gruber lacht herzlich – und in so einem Moment ist sein Lachen immer beides: Er lacht über die Marketing-Typen und über sich, den Voll-Exoten. Ich lache mit ihm, während Gruber fertigerzählt „... und ich bin fast immer mit einem Auftrag heimgekommen.“ Dann ging mit ihm der Kulturmanager durch: „Du musst zu denen gehen, die gar nix wissen und sie mit deinem Vortrag durch die Art und den Inhalt wachrütteln – die finden das total interessant und inspirierend.“ Neue Netzwerke begann er, konsequent anzupapfen und zu knüpfen. Damit verließ er das Feld der Architektur und machte sich auf in andere Welten: „Ich habe mich ausgeklinkt aus dem Architekturmilieu, in dem ich viele Jahre mitgewirkt und mich gut und sicher gefühlt hatte.“ Ein Nachsatz ersparte er den Architekturschaffenden nicht und ich spürte seine Befreiheit: „In der Architekturszene jammern sich alle gegenseitig an. Da kommst du nicht weiter ... und auch nicht leicht raus.“

Die endgültige Etablierung

nonconform legte ein eigenes Magazin auf und entwickelte Drucksorten, Medienaussendungen und Ähnliches. Von nun an tauchte nonconform an „exotischen Orten“ auf: Bei der Kommunalmesse in Klagenfurt mietete das Büro einen Messestand für drei Tage. Auf der Ortsbildmesse in Grieskirchen an einem Sonntag mit 10.000 Leuten stand auch nonconform zwischen Trachten, Schinken und Honig. Das Büro ging mit einem Auftrag des Bürgermeisters aus Michaelnbach nach Hause. Daraus folgte das Projekt „Leberkäsedorf“. Wieder zeigte sich mir Grubers Gabe, zu erfassen, was er an Potentialen verknüpfen konnte. In Michaelnbach gibt es nur große Bauern mit Schweinezucht. Auch der Bürgermeister lebt davon. nonconform hat in einem Gasthaus gewohnt, an das eine Leberkäsefabrik angeschlossen war. Wieder lachte Gruber: „Drei Tag‘ lang gab es warmen und kalten Leberkäs!“ Für Gruber war Michaelbach ein nächster Schritt, weil es ein erstes Mal Implikation mit Grundstücken gab. Gruber sieht das durchaus selbstkritisch: „Es war mein Spleen, ich wollt‘ zum Schluss ein Ergebnis, also eine Abstimmung zwischen den drei Szenarios.“ nonconform präsentierte also drei Szenarios: In einem wäre ein Hauskauf fällig gewesen. Ein anderes würde für einen Umbau des Matzinger-Elternhauses plädieren. Das dritte spielte keine Rolle. Das Hauskaufprojekt hatte dann „gewonnen“, und der Immobilienpreis ging noch in der Nacht nach oben. Der bekannte Baugruppenarchitekt Fritz Matzinger kommt aus Michaelnbach und hat das konkrete Projekt um sein Elternhaus am Dorfplatz mit der Idee eines Nahversorgers umgebaut. Matzinger kann ja nicht zu wenig soziales Interesse an Architektur vorgeworfen werden. Es brauchte aber nonconform, um ihn mit seinem Heimatdorf zu verbinden. Eine schöne Geschichte. Grubers Schlusssatz: „Und seitdem läuft das!“

Dennoch war die Auftragslage für Ideenwerkstätten nicht wirklich gut – auch wenn viele gewusst haben: „nonconform ist vor Ort“. Jedes Jahr zwei, drei Ideenwerkstätten waren zu wenig, um davon zu leben. Es mussten auch andere Projekte angenommen werden. Positiv sieht Gruber, dass das Büro „nie auf eine Region festgelegt“ war: „Wir haben überregional agiert.“ In dieser Etablierungsphase kam noch dazu, dass es wichtig war, Persönlichkeiten zu finden, die diese Idee mittragen können. Immerhin waren ja alle, die für nonconform arbeiteten, mit den Menschen zusammen, live, vor Ort, im Kontakt. Es brauchte einige Jahre, bis das Büro genügend Leute um sich vereinigen konnten, die die Ideenwerkstatt weitertrugen.

Integrale Weiterentwicklung

2011 kam es zu den bislang beiden letzten entscheidenden Impulsen. Mit Christina Steininger schwappte es eine junge Raumplanungsstudierende in das Büro. Sie sollte für eine Ideenwerkstatt in Aschbach eine Ortsanalyse mit Fotodokumentation anstellen. In der Zusammenarbeit hat sie ihre Leidenschaft entdeckt, eine Organisation weiterzuentwickeln: „Bei uns ist sie fündig geworden, sie hat eine Beschäftigung gefunden, die sie voll erfüllt.“ Gruber erzählt mir von den Gesprächen, die die Geschäftsführung erst jüngst mit den Leuten im Büro geführt hat. Beim Zuhören wird mir klar, dass dieses Büro drauf und dran ist, integral zu arbeiten. Sie sehen das Ganze. Gruber: „Es ist uns wichtig, dass die Leute ihr Ding finden. Anders sind sie nicht glücklich. Und nur wenn sie glücklich sind, macht die Arbeit Spaß ... und dann haben wir reale Chancen, in dem, was wir tun, gut zu werden.“

Er erzählt mir eine weitere Geschichte von einer Mitarbeiterin, die ihren Lebensmittelpunkt nach Berlin verlegte. Traurig meinte sie, Abschied nehmen zu müssen – doch Gruber bat sie, das zu tun, was beiden hilft. „Bau unsere Außenstelle dort auf – wir haben ohnehin laufend Aufträge in Deutschland.“ Blitzschnell verknüpfte er in dieser Situation Ressourcen, die „voneinander noch nichts wussten“ – das ist die Kernkompetenz von Roland Gruber: **Hinschauen und erkennen, was verbunden werden kann.**

„Ich habe mir das Know-how der Inszenierung eines kurzweiligen, kompakten, gemeinschaftlichen Entwicklungsprozesses beigebracht. Das zelebriere ich mittlerweile. Es macht mich glücklich, so etwas entwickeln und moderieren zu können. Es ist das, was mich interessiert.“

5.1.4 Die Gegenwart

„Wir wollen nicht mehr anders arbeiten.“

Gruber 2016, o.S.

Der nächste Schritt

Und heute? Gruber erzählte, dass jetzt nach zehn Jahren Ideenwerkstatt ein weiteres Thema sichtbar wird: Die Nachfrage für eine kontinuierlicher Betreuung nach den drei Tagen wird immer größer. Die Ideenwerkstatt ist ein Auslöser, aber das Dranbleiben entscheidet die Zukunft. „Es braucht Kümmerer vor Ort.“ Gruber schwebt hier auch schon ein Geschäftsmodell vor. „Wir können diese Kümmerer mit aufbauen, mit begleiten und coachen. Wir stellen die Supervision für diese Umsetzungsleitung vor Ort. Wir würden dann auch die Umsetzung begleiten, das Projekt gewissermaßen partizipativ steuern, partizipativ begleiten.“ Ich spürte – jetzt schon kurz vor München – wie mit diesen Worten sein Pioniergeist umtriebiger begann,

→ Im Austausch, 722ff.

Ideen zu ventilieren. Gruber gab mir noch ein Beispiel zu seiner Idee: Er erzählt mir von einem Bürger einer ideenwerkstatt-Gemeinde. Dieser hat Management studiert und dann Architektur. „Stefan ist während der ideenwerkstatt nicht nach Hause gegangen. Wir haben ihm vorgeschlagen: Komm und mach mit, du gehörst ins Team! Er hat in der Schlusspräsentation als einer von uns mitgewirkt.“ Wieder zeigt sich, wie nonconform die Arbeit erlebt. Sinn und Freude stehen im Zentrum der Bedeutungen. Dazu braucht es die Bereitschaft, offen zu sein. Für das, was ist und für das, was werden könnte, auch wenn es riskant erscheint. Gruber schließt die Geschichte ab „Stefan ist Kümmerer geworden für die nächste Phase.“ Wieder ist es gelungen, einen Schritt zu gehen – und wieder lag die Lösung im spontanen Eingehen auf die Situation und im klugen Verbinden von Potentialen.

Stefan und nonconform hatten sich später aus den Augen verloren. Gruber hat ihn dann wieder einmal getroffen. Nachdem er verstanden hatte, dass er in irgendwelchen Büros unausgefüllt vor sich hin plane, bot er ihm an: „Komm zu uns.“ Stefan tut nun das, was sein Traum ist, wie er im jüngsten Gespräch Gruber erzählte: „Ich will Orte verändern. Ich bin total froh, dass ich mit euch arbeiten kann!“

Die Gründung der „nonconform ideenwerkstatt Akademie“ im Jahr 2014 war ein weiterer logischer Schritt. Mittlerweile sitzen acht bis zwölf Leute im Büro. Die Arbeit während einer ideenwerkstatt umfasst allerdings so viele Tätigkeiten, die an Architektur-Fakultäten noch nicht Thema sind. Neben dem Know-how zum Ablauf, zur Organisation und zum Methodenpool einer ideenwerkstatt sind das vor allem Soft-Skills. nonconform will seine Nachwuchskräfte als Personen stärken. Es ist wesentlich zu verstehen, was Zuhören bedeutet, was Kritik bedeutet, wie man in schwierigen Situationen gut bei sich bleibt und so weiter. Erich Pötttschacher wird weiterhin engagiert, um auch den systemischen Blick in die Dinge im Team zu verankern. Ich selbst bin natürlich auch dabei – auf beiden Seiten, lehrend wie lernend. Die Grenzen verlieren sich hier ohnehin ...

Kurz bevor der Zug in München einfuhr, haben wir über die Geschichte des Namens noch einmal gesprochen: Begonnen hatte es ja mit „conform“, dann kam „non:conform“ durch Maja Lorbek. Mit Wojziech Czaja wurde „nonconform vor ort“ geboren. Gruber erzählt weiter: „Wir habe mit ‚nonconform vor ort‘ und ihrer ‚Ideenwerkstatt‘ begonnen. Im nächsten Schritt nannten wir unsere Vorgangsweise ‚nonconform mit ihrer Ideenwerkstatt vor Ort‘. Dann haben wir ‚nonconform architektur vor ort‘ als Name des Architekturbüros und als Slogan für die Vorgangsweise fusioniert. Mit der Art des Arbeitens war aber bald klar, dass wir die ‚vor ort ideenwerkstatt‘ sind. Und erst letztes Jahr wurde alles in einem erneuten Organisationsentwicklungsprozess mit Erich Pötttschacher entschlackt. Heute haben wir die ‚nonconform ideenwerkstatt‘ als Büro und Produkt in einem.“

Um abzurunden, inwiefern Gruber gar nicht anders kann, als der zu sein, der er ist, habe ich eine Liste von Meilensteinen in seiner Pionier-Geschichte des Erfindens und Verknüpfens zusammengestellt. Roland Gruber ist in dieser Zeit zweimal Vater geworden. Im Sinne eines abgerundeten Bildes sind die beiden Kinder hier auch aufgezählt. Es zeigt sich, dass Gruber in der Zeit, als die beiden noch klein waren, weniger Gründungen im Berufsleben vorzuweisen hat. Das ist ein gutes Zeichen. Laloux versteht unter Ganzheit, dass es sinnvoller für Organisationen ist, die Person nicht in private und berufliche Anteile zu trennen (□ Laloux 2014/2015, 48f.). Es ist zu beachten, zu würdigen und ihr jenen Raum zu gönnen, die sie braucht, um auch sich zu entwickeln. Immer wenn ich bei Roland zu Besuch gewesen bin, hat er mir etwas gekocht.

1995 BKK2 – Verein zur Förderung von Bau- und Bauernkultur
 1996 FrischLuft – Das Dorfmagazin
 1999 LandLuft – Verein zur Förderung von Baukultur im ländlichen Raum
 1999 nonconform
 2001 IG-Architektur
 2002 wonderland – Plattform für europäische Architektur
 2002 Plattform Baukulturpolitik
 2004 nonconform ideenwerkstatt
 2004 überholz – postgradualer Lehrgang
 2005 Geburt Tochter Johanna
 2008 Geburt Sohn Konstantin
 2009 LandLuft Baukulturgemeinde-Preis
 2011 Leerstandskonferenz
 2011 Forschungsprojekt „Baukultur in ländlichen Räumen“ Bundesbauministerium Berlin
 2012 Zukunftsorte – Plattform der innovativen Gemeinden Österreichs
 2012 Kommunalkonsulat – Ständige Vertretung der Zukunftsorte in Wien
 2012 Landinger Sommer – Sommerfrische 2.0
 2012 Die Verknüpfen
 2013 Forschungsprojekt „Baukultur konkret“ Bundesbauministerium Berlin
 2014 nonconform ideenwerkstatt Akademie
 2015 Denk.Raum.Fresach – Europäische Toleranzgespräche
 2016 LandLuft Allgäu Baukulturgemeinde-Preis

Die Zusammenfassung

Die Entstehungsgeschichten von nonconform und von der ideenwerkstatt sind eng mit der Person von Roland Gruber verbunden. Schon während seines Studiums hatte er seine Kontakte zur Heimatgemeinde nicht nur aufrecht erhalten, sondern sie **gepflegt**. Sein politisches und kulturelles Erwachen entsteht in Bad Kleinkirchheim. Früh wurde ihm klar, was er kann und was er nicht kann – oder anders: was er ist und was er nicht ist. Die Gründung von nonconform galt bereits einer bestmöglichen Sinnfindung. Dementsprechend begann Gruber auch sein Kulturmanagementstudium. Inspiriert von der Großgruppenmethode Open Space wagte er den Blindversuch mit 70 Personen. Am Overheadprojektor in der Stadt Haag machte er mit Peter Nageler die Erfahrung, wie wesentlich die richtige Sprache ist, die Architekturschaffende verwenden. Gestaltung im Projekt in Maria Saal wurde als Koproduktion mit der Bevölkerung angelegt. Und schließlich erlebte er, wie produktiv ein klar abgegrenzter Raum in Form von Ort und Zeit sein kann, wenn es darum geht, Ideen zu entwickeln. Im Laufe von fast zehn Jahren sammelten sich Meilensteine für die Entwicklung des Formats der ideenwerkstatt an:

- Wirksamkeit im Kulturbereich (BKK2, FrischLuft, LandLuft)
- Vom Open Space zum Offenen Stammtisch (Spitz an der Donau)
- Sich-Mitteilen statt Vermitteln (Stadtplatz Haag)
- Gemeinsam Gestalten von Workshop zu Workshop (Ortsplatz Maria Saal)
- Ein Gefäß in Zeit und Raum für Ideenentwicklung (Stakeholder-Workshop Haag007)

Wenn wir den gesamten Prozess als ein U im Sinne von Scharmer verstehen wollen, befänden wir uns bis hierher auf der linken Seite. Gruber hätte sein Denken und sein Fühlen geöffnet. Er hätte auch die Stimmen des Urteilens und jene des Zynismus^{70f.} überwunden (□ Scharmer 2007/2013, 70f.). Die ersten beiden Bewegungen des U sind die „gemeinsame Intentionsbildung“, den

inneren Raum schaffen, und die „gemeinsame Wahrnehmung“, das Eintauchen (a.a.O., 385). Die „gemeinsame Willensbildung“ wäre der nächste Schritt. Dieser „Raum der inneren Stille“ ist die Summe der bürointernen Runden und Gespräche, die im Jahr 2004 stattgefunden haben. Dieser Schritt ins Presencing hat ein echtes Wollen erfordert, das wir aus dem Engagement des externen Beraters herauslesen. An diesem Wendepunkt wurden alle Erfahrungen von fast 10 Jahren nochmals verdichtet und gewissermaßen umgestülpt. Nach diesem Entwicklungsjahr war nonconform entschieden etwas anderes als vorher. Hier hat ein tiefer Wandel stattgefunden. Gruber meinte: „Wir wollen nicht mehr anders arbeiten.“ Das ist grundlegend.

Auf der rechten Seite des U verfolgte das Team zuerst einen Prototypen, das „Gemeinsame Erproben, um die Zukunft im Tun zu erkunden.“ Dafür wurde eine reale Situation ausgewählt und Honorar gegen Risiko getauscht. Nach diesem gelungenen Schritt galt es für nonconform, die „Gemeinsame Gestaltung“ voranzutreiben, „das Neue in die Welt zu bringen.“ Auch dazu können wir aus der Geschichte Meilensteine subsumieren:

- Das Format anklingen lassen (Sounding Board)
- Das Format in die Welt bringen (Prototyp Molln)
- Die Sache bekanntmachen (Going public, Medienarbeit)
- In die Akquise gehen (sich anbieten auf Messen und Kongressen)
- Das Format gemeinsam gestalten („Leberkäsedorf“ Michaelnbach)

Auch aus dem Blickwinkel von Laloux lassen sich hier Muster und Aussagen identifizieren, die uns zeigen, wie weit sich nonconform bereits entwickelt hat. Die Durchbrüche integral-evolutionärer Organisationen sind „Selbstführung, Ganzheit und entwicklungsbezogener Sinn“ (□ Laloux 2014/2015, 54f.). Diesen Mustern werden wir im Laufe der weiteren Erörterung immer wieder vereinzelt begegnen. Vorerst noch zwei Texte aus Grubers Arbeitsleben. Der erste bezieht sich auf eine „Mikro-Technik“ im Zuge der Ideenwerkstatt und der zweite auf diese als Ganzes.

Das Ein-Wort-Spiel

Wir lassen Roland Gruber erklären, was das „Ein-Wort-Spiel“ ist, das in der Regel bei Ideenwerkstätten in Dörfern am Ende des 2.Tages, nach dem Suppenessen zum Einsatz kommt – in der sogenannten Schlussrunde. Auf die Flipcharts können nur „Ein-Wörter“ mit folgender Bedeutung geschrieben werden (Email von Roland Gruber am 10.04.2016 um 14:57, Hervorhebungen von mir): „[Erstens:] was ist super und muss auf alle Fälle in der weiteren Ausarbeitung verfolgt werden [und zweitens:] was fehlt noch. Es ist nur ein Wort erlaubt – entweder für [erstens] oder für [zweitens]. Und daraus ergeben sich im Laufe der Schlussrunde, weil jeder den anderen natürlich irgendwie toppen will, großartige Wortschöpfungen – wenn wir als Moderatoren noch das nötige Schauerl dazulegen – und die bringen in der Regel den Durchbruch in den notwendigen Argumentationen für das auszuarbeitende Zukunfts-Szenario. [...] **Meist eine echte Gaudi und für mich meist der Höhepunkt des gemeinsamen Arbeitens** mit den anwesenden Bürgern. Das geht aber nur am zweiten Tag, **weil da schon Vertrauen aufgebaut wurde** und alle schon auf das Finale warten.“

Also: Freude – Gaudi – in und mit der Arbeit vor dem Hintergrund schon aufgebauten Vertrauens – das sind die Baustoffe, aus denen Roland Gruber seine Arbeit zusammensetzt. Er erzählt mir zwei Beispiele. Sie zeigen, dass Gruber immer an „**wegöffnenden Bildern**“ interessiert ist. Er sucht Begrifflichkeiten, die in den Leuten gewissermaßen **innere Bilder** (vgl. □ Pöppel 2006) erzeugen oder auslösen, um zur Tragfläche neuer Projekte zu werden. Sie zeigen aber auch, wie Verdichtungen Ausdruck von Analyse und/oder Einsicht sind:

„Im Kärntner St.Andrä ist aus dem Nachdenken über den neuen Panoramaweg, der sich parallel zur Hauptstraße durch die verwunschenen Hinterhöfe und Hinterwege mit unglaublichen Ein- und Ausblicken bewegt, das Wortspiel ‚Himmelrausch und Höhengrün‘ entstanden. Beim Spiel schreiben wir es natürlich zusammen als Ein-Wort. Das wurde dann auch der Titel des gesamten Projektes.“

„Im bayrischen Kolbermoor ist aus dem Nachdenken über einen Höhengsprung mit einer Spundwand, von der man zum Wasser möchte, das Wortspiel ‚Drüber und Drunter‘ entstanden. Beim Spiel schreiben wir es natürlich zusammen als Ein-Wort. Es wurde etwas bewusst umgedreht, weil der ganze Projektverlauf eigentlich vollkommen verkehrt verlaufen ist: Zuerst wurde die Spundwand errichtet, um das Wasser von der Stadt fernzuhalten, und dann wird die Spundwand wieder umgebaut, um zum Wasser zu gelangen ...“

Mütze, Bier und Suppe

Als Abschluss dieses Kapitels stelle ich ein E-Mail von Roland Gruber vor, das er anlässlich seiner Vorbereitungen für einen Vortrag in das nonconform-Netzwerk eingespeist hatte. Darin sehen wir seine Offenheit, mit der er, der Geschäftsführer, alle mitarbeitenden Leute in der Organisation um Rat bittet. Wir erhalten damit auch eine zusammenfassende Definition des Formats von seinem Haupt-Erfinder:

vgl. Beratungsprozess bei
Laloux

„Ich freue mich über ein paar Rückmeldungen, ob ich das so schreiben kann, [beziehungsweise] was es bei euch auslöst, wenn ihr das lest. Es geht um einen Vortrag am großen Kongress ‚VLOW‘ in Bregenz im Herbst. [Dort geht] es um das Thema ‚der Einfall‘, also um den geistig schöpferischen Akt. Und wir sollen einen Workshop über unsere [ideenwerkstatt] machen. Ich würde den Vortrag so anlegen, dass wir einen Abend simulieren – den Offenen Stammtisch mit anschließender Schlussrunde mit Mütze, Bier und dem ‚Ein-Wort-Spiel‘, weil das auch oft der Durchbruch für eine Lösung ist. Also bitte ich um eure Kommentare. DANKE.“

Mütze, Bier und Suppe sind unser Pfeffer. Mit Bürgerinnen und Bürgern kommunale Zukunftsräume in Echtzeit und innerhalb von drei Tagen entwickeln.

Mit der vor ort ideenwerkstatt hat das Architekturbüro nonconform ein partizipatives Modell entwickelt, das kommunale Gestaltungsvorhaben unter größtmöglicher BürgerInnenbeteiligung voranbringt. Der Clou: Die Architekten verlassen ihr Büro und bauen direkt vor Ort für drei Tage ihr Büro auf. Sie erarbeiten in Echtzeit und somit Live mit hunderten Bürgerinnen und Bürgern die Lösungen komplexer räumlicher Aufgabenstellungen. Nach dem Sammeln von tausenden Ideen wird in einem gemeinschaftlichen Verknüpfungsakt ‚die Lösung‘ entwickelt, unmittelbar danach auf den Prüfstand gestellt und in der Folge direkt vor Ort ausgearbeitet. Im Workshop wollen wir versuchen, dieses Momentum des geistig schöpferischen Durchbruchs im Verknüpfungsakt zu simulieren. Da werden Mütze, Bier und Suppe als ‚Lockerungsübungen‘ nicht fehlen.“ (Email von Roland Gruber am 07.03.2014 um 12:55)

5.2 Was es ist

5.2.1 Das strukturelle Gerüst der Ideenwerkstatt

„Die Angelegenheit des Entwickelns,
das Aufstellen eines Settings
ist genauso wichtig wie das Umsetzen eines Settings.“

Gruber 2013, o.S.

Als Einstieg in die Ideenwerkstatt will ich die „Figur“ knapp darstellen. Sie ist unvollständig, weil sie nicht in die Tiefe führt und sie ist „falsch“, weil es keine richtige „Figur“ gibt – sie ist bei jedem Projekt anders. Und sie stellt den aktuellen Stand unseres Wissens dar, der sich mit dem nächsten abgeschlossenen Projekt schon wieder verändert haben wird. Dennoch ist die „Figur“ eine Form, die unser Handeln anleitet. Und als solche ist sie gemeint. Sie wird bei jeder und jedem von uns eine je eigene innere „Gestalt“ auslösen.

A – Teilnahme an der pädagogischen Entwicklungsphase

Vor einer Ideenwerkstatt sollte idealerweise eine gelingende schulische Entwicklung stattgefunden haben. An einem Punkt dieser Schulkultur stünde ein Bewusstsein über das Selbstverständnis der eigenen Handlungsmaximen, die die Basis für das Ordnen von Regeln, Zeit und Raum sein könnte. Meist ist dies nicht so beziehungsweise nicht explizit so. Viele Schulen handeln im Großen und Ganzen implizit. Wir kommen in einer solchen Situation in diesen „Raum“ mit einem mehr oder weniger klar umrissenen Auftrag, einer Zielvorgabe. Wenn – was wiederum noch seltener der Fall ist – Zeit ist, schlagen wir eine Auseinandersetzung der Schule oder der Schulen mit sich selbst vor, um in der Folge einen bewussteren Part einnehmen zu können. Wir würden – wenn und wann gewünscht – an wesentlichen Sitzungen teilnehmen und beobachten.

B – Angebot einer Exkursion

Darüber hinaus organisieren wir im Rahmen dieser Phase eine Exkursion zu Vorzeige-Schulprojekten in Österreich. Das Programm wird dem jeweiligen Fall angepasst.

C – Lernraumkulturelle Bedarfsanalyse

Am Beginn unserer Arbeit steht eine lernraumkulturelle Analysephase. Wir werten alle bisherigen Überlegungen und Studien aus. Wir erheben den Bestand des Gebäudes und der aktuellen Raumnutzungen. Wir führen Interviews mit den Leitungen der Schulen und einem Team von Lehrenden, das die Schulen selbst bestimmen. Diese Phase dient der umfassenden Informationsbeschaffung technischer, räumlicher und raumkultureller Aspekte. Wenn es möglich ist, können schon räumlich-pädagogische Auswertungen erfolgen, in denen ein erster grober Raumbedarf erhoben wird.

D – Vorbereitungsphase

Neben der inhaltlichen Arbeit gilt es, alle Rahmenbedingungen organisatorischer Natur abzustimmen. Ort, Zeit und Organisation der Ideenwerkstatt werden mit dem Auftraggeber (meist

Chorales Gestalten, 292ff.

Es macht Sinn, vor dem Lesen dieses Kapitels, sich im Kapitel 7 die Dokumentation der fünf Projekte anzusehen. Aus den Steckbriefen ergibt sich ein erster Eindruck von Größe und Art der Projekte.

Ich gliedere diese „Figur“ in ihre chronologischen Schritte. Das ist eine Möglichkeit der Beschreibung.

Da wir in der Regel große und komplexe Projekte bearbeiten, verwende ich den Plural. Selten haben wir es nur mit einer Schule zu tun.

eine Gemeinde) abgestimmt. Es wird ein einheitlicher gemeinsamer Auftritt, eine Corporate Identity formuliert und eine Vorgangsweise der Kommunikation beschlossen. Dieser entsprechend beginnt die Kommunikation nach außen: Anfertigen aller Druckware, Einladungen zur Ideenwerkstatt, Einrichten einer Plattform im Internet mit einem Ideenforum, Wissenspool und Dokumentationsraum. Eine Online-Umfrage, die mit einem Gewinn-Spiel für die Jugendlichen verknüpft ist, und die uns Daten zum Verhalten der Kinder und Jugendlichen liefert, wird ebenfalls vorbereitet. Alle Abstimmungen, die mit dem Auftraggeber bislang noch nicht stattgefunden haben, werden in dieser Phase fixiert. Das können klare Zielvorgaben in Zeit, Geld und Raum sein, oder auch ein Bekenntnis zur Ergebnisoffenheit sein – was selten der Fall ist.

E – Aktivierungsphase

Bis zu diesem Zeitpunkt haben wir punktuellen Kontakt mit Personen vor Ort gehabt. Um eine gelungenen Beteiligung vieler Menschen zu starten, „besuchen“ wir die Schulen im Regelfall drei bis zwei Wochen vor der Ideenwerkstatt. Wir stellen uns vor und sind ab diesem Zeitpunkt Personen mit Gesicht. Die Vorstellung betrifft alle Kollegien und alle Kinder beziehungsweise Jugendlichen. Wir starten damit auch unsere breit gefächerte Kommunikation mit den Schulen. Wir stellen Unterlagen zur Verfügung, die im Vorfeld dazu dienen, Auseinandersetzungen mit dem Gebäude in den Unterricht einzubauen. Der genaue Ablauf und die Formen der Interventionen werden in dieser Phase hinsichtlich der Intensität, der Größenordnung und des Zeitplans laufend angepasst. Wir werden auch sichtbar im öffentlichen Raum durch Plakate, Flyer und Beiträge beziehungsweise Ankündigungen in der lokalen Presse.

F – Ideenfindungsphase / Ideenwerkstatt

Die Ideenwerkstatt hatte bislang schon unterschiedlichste Größenordnungen mit einer Dauer von einem Tag bis einer Woche angenommen. In großen Schulprojekten hat sich herauskristallisiert, eine Woche anzuberaumen. Der Montag dient dem Aufbau und der Vorbereitung, der Freitagvormittag den Präsentationen. Damit können sie in die Schulzeit verlegt werden damit werden auch alle Schülerinnen und Schüler angesprochen. Die Kernzeit der Ideenwerkstatt sind drei Tage.

An einem zentralen und öffentlichen Platz vor Ort wird ein Architekturbüro mit Arbeitsplätzen, Laptops, Internetanschluss, Zeichengerät, Plänen, Arbeitsmodellen, Kopiergerät und Skizzenpapier aufgebaut. Das Team der Ideenwerkstatt arbeitet mit mehreren, in der Regel zwischen drei bis zehn Leuten die gesamte Zeit vor Ort. In dieser Zeit ist es das „offene Ideenbüro“, das immer ansprechbar ist und annimmt, was die Leute aus den Schulen, der Gemeinde, der Fachwelt und der Nachbarschaft einzubringen haben. Dazu können zu vereinbarten Zeitpunkten und für eine bestimmte Dauer einzelne Settings durchgeführt werden: Fachkonsultationen (Brandschutz, Denkmalschutz, Tragwerk), Gesamtabstimmungen (Budget, Gemeinde, Land), Diskussionsrunden (Schulkollegien), Workshops mit offenen Stammtischen (Entwicklungsarbeit aller), Vorträge (Impulse zu Themen, die relevant sind). Diese Formate werden begleitet von oder kombiniert mit gutem Essen (Auftaktfrühstück, Suppengespräche, Mittagsrunden). Alle Interessensgruppen werden explizit angesprochen und angehört: Politik und Verwaltung, leitendes, lehrendes, betreuendes, pflegendes Personal, Hausdienst, Reinigungsdienst, Eltern, Sportvereine, Schulpartner, Nachbarschaft ...

Die wesentlichen Ideen und Anregungen werden laufend aufgenommen und gebündelt aufbereitet. In Abhängigkeit vom Ziel der Ideenwerkstatt (erste Skizzen, Organigramm, ...) wird

dieses entwickelt und mit entsprechenden Interessensgruppen rückgekoppelt. Bevor es zur Aufbereitung einer Abschlusspräsentation kommt, sind wesentliche Entscheidungen entweder gemeinsam getroffen oder als nicht gelöst explizit benannt. Die Lösungen und die Dokumentation der Eingänge sind Inhalt der Schlusspräsentation.

Die Präsentationen werden meist nach Altersgruppen gestaffelt durchgeführt. Es kommt auch zur Verlosung des Gewinns aus dem Online-Umfrage-Spiel. Für die Kollegien gibt es eine Abschlussrunde. Ausklang mit Buffet.

G – Aufbereitungsphase

Die Ereignisse und Ergebnisse der Ideenwerkstatt werden in Rahmen einer Lang- und Kurzversion des Werkstattprotokolls dokumentiert. Enthalten sind alle relevanten Informationen, Bildern, Skizzen, Grafiken, Fotos und Texte sowie eine Auflistung aller Eingänge. Die wesentlichen Ergebnisse können in Form einer Sondernummer der Gemeindezeitung veröffentlicht werden. Die Werkstattprotokolle können in einer zweiten Präsentation mit dem Auftraggeber nochmals besprochen werden. Auch eine Abstimmung bezüglich der weiteren Punkte findet in diesem Rahmen statt.

Der weitere Fortgang kann eine Weiterbeauftragung, eine Übergabe an andere Planende oder ein Start eines Wettbewerbsverfahrens sein. Er kann aber auch diskontinuierlich verlaufen, weil etwa wesentliche neue projektbegründende Faktoren, Bauetappen oder Größenordnungen noch nicht entschieden sind.

H – Diversität

Bislang war jedes Projekt verschieden und das in vielerlei Hinsicht: Stimmungen vor Ort und der Schulgemeinschaft, Verfasstheiten der Personen und der Handlungspraxen, Kontexte rechtlicher und finanzieller Natur, Stadium, in dem sich ein Projekt befindet ... und vieles mehr. Das formulierte Roland Gruber einmal so: „Jede **Schule** hat ihre eigene DNA“ (□ Pozsogar 2015, o.S., Hervorhebung von mir) – wir erweitern diesen Gedanken: Jedes **Projekt** hat seine eigene DNA. Ein **Schulbauprojekt** hat also eine mehrfach eigene DNA – ist „multidivers“.

5.2.3 Das „innere Gesicht“ der Ideenwerkstatt

„Weniger Methoden, Didaktik, Techniken etc. sind entscheidend für erfolgreiches Führungs- und Unterrichtshandeln, sondern vielmehr die Beachtung der inneren Verfasstheit der Person, ihrer Aufmerksamkeitsstruktur, ihrer mentalen Modelle oder ‚belief systems‘ – gemäß dem Grundsatz: ‚What you see is what you get.‘“

□ Buraw 2011, 120

Roland Gruber ist ein Erfinder. Seine „Methode“ ist sehr einfach. Alles, was er wahrnimmt oder lernt, macht er sich zu **eigen**. Gruber interessiert nicht, wer „Open Space“ entwickelt hat – er richtet seine Energie vielmehr darauf aus, „Open Space“ **noch einmal** zu entwickeln. Der „Open Gruber Space“ hieß in Spitz an der Donau plötzlich „Offener Stammtisch“. Die Leute finden über solche Sprachbrücken in innere Ländereien, in denen diese Begriffe zu etwas Eigenständigem werden können. Bei Gruber ist es die Mischung aus **Selbstbeisichsein, Kombinationsfreude und Umfühlungsvermögen**, die ihn zu seinen „Erfindereien“ befähigt.

Nach der Darstellung der „chronologischen Figur“ der Ideenwerkstatt schließen wir wieder an unserer Zugfahrt an, in der mir Roland Gruber die Geschichte der Ideenwerkstatt erzählt hat.

Auf den Schultern der Zukunftswerkstatt

Ich nehme an, Roland Gruber kennt **Osborne** nicht. Robert **Jungk** kennt er, soviel weiß ich. Und den Begriff „Zukunftswerkstatt“ hat er auch schon mal aufgeschnappt – ungefähr in diesem Grad von Genauigkeit: Es gibt die Struktur beziehungsweise Abfolge **Kritik/Analyse – Utopie/Phantasie – Manifestation/Praxis**. Mehr braucht er nicht zu wissen. Das ist alles. Es reicht für seinen erfinderischen Geist. Dieser Dreischritt schließt ein Bild auf, das Gruber weitermalt. **Burow** (□ 1995/1997b, 165), der viel mit Zukunftswerkstätten in Schulen gearbeitet hat, gibt Gruber recht: „Zum einen ermöglicht der Rahmen eine produktive Orientierung für die Gestaltung von problemlösenden Gruppen, zum anderen erlaubt die inhaltliche Offenheit dieses Rahmens einen Transfer auf verschiedenste Bereiche.“ **Jungk** (□ 1995/1997, 96) selbst sagte in einem Interview mit **Burow**, dass die Zukunftswerkstatt auch nicht seine Erfindung sei: Brainstorming, „diese dialektische Form, die ich von **Osborne** kennengelernt habe. Die ist nicht von mir.“ Einer setzt also auf den Schultern des anderen auf. Die Kreativitätsforschung im Amerika der 1950er Jahre war getrieben von der Angst, Amerika könnte im wirtschaftlichen Wettlauf mit den Russen zurückzufallen. **Osborne** gehörte zu jenen Leuten, die etwas Kreatives entwickelt hatten, um es in der Werbung zu verwenden. Während Leute wie er „Brainstorming“ für anderes benutzten, begann **Jungk**, damit soziale Veränderungen zu ermöglichen beziehungsweise zu bewirken. **Unilaterale** Kommunikation der Stufe 1 in der Werbung oder **dialogische** Kommunikation der Stufe 3 in der Zukunftswerkstatt – das war der eine Unterschied.

Für uns von konkretem Belang ist ein anderer Unterschied – jener zwischen Zukunftswerkstatt und ideenwerkstatt, hier vorerst aus dem Blickwinkel der Vorgangsweise: Im Rahmen der ideenwerkstatt wird der Dreischritt vorerst in seiner **Sichtbarkeit** verändert. Die erste Phase – Analyse und Kritik – wird neuen Räumen im Projekt zugeordnet: Der forschend analytische Teil wird gewissermaßen der Arbeit mit den Leuten vorgelagert. Das Architekturbüro übernimmt die fachliche Führung im Vorfeld. Hier gilt es, demografische, technische, baurelevant rechtliche und baulich strukturelle Daten zu erheben und aufzubereiten. Der Part der Schule wäre es, alle didaktisch-pädagogischen, schulorganisatorischen und schulkulturellen Eigenheiten aufzubereiten. Diese **Arbeit der Schulen** kann als Schulentwicklung bezeichnet werden.

Mit der **Arbeit des Architekturbüros** schließen wir dann am jeweils vorliegenden Stand dieser Schulentwicklung an. Unserer Erfahrung nach haben Schulen allerdings selten bis nie von sich aus bereits explizite Überlegungen bezüglich der räumlich relevanter Aspekte der Pädagogik und Organisation angestellt. Zusammenhänge zwischen Lernen und Raum sind also meist – als Thema von Überlegungen – Neuland. Dieses Manko müsste in einem eigenständigen halb- bis ganzjährigen Prozess behoben werden. Dazu kommt es meist nicht. Zu dem Zeitpunkt, an dem wir mit Schulen in Kontakt treten, sind bereits alle auf „Planen und Bauen“ fixiert.

Wenn wir uns alle als verbunden vorstellen, dann erfindet niemand etwas allein, dann ist Autorenschaft grundsätzlich von kollektivem Charakter. Scharmer (□ 2007/2013, 343) setzt Werbung mit Propaganda, Lobbyarbeit und Korruption als Kommunikationsform auf Stufe 1.

Die ideenwerkstatt kann auch als Versuch, verstanden werden, in drei Tagen Schulentwicklung am Beispiel des Themas Raum zu betreiben.

Drei Schritte

Aus inhaltlicher Sicht überwiegen Gemeinsamkeiten von Zukunftswerkstatt und Ideenwerkstatt hinsichtlich des Dreischritts **Kritik/Analyse – Utopie/Phantasie – Manifestation/Praxis**. Im konkreten sind die Phasen allerdings verschoben. Unsere erste Phase ist wie bereits erwähnt in die vorgelagerte Bürorecherche und in eine meist nicht stattgefunden habende Schulentwicklung gegliedert. Danach kommt unsere die Einladung, sich einzulassen auf die zukünftige Aufgabe. Wir bitten um Ideen. Hier kann das Manko fehlender Vorarbeit integriert werden.



ABB 5.2.3-01: Flyer (zinnernonconform).

Diese Ideenphase ist aus unserer Sicht die Zeit der Inputs. Sie beginnt einige Wochen vor und endet am Abend des ersten Tages in der Ideenwerkstatt. Der Zeitpunkt kann auch bis in die Mitte des zweiten Tages reichen. Es ist eine Phase des **Zuhörens** und des gleichzeitigen **Suchens**. Welche Bilder werden uns insgesamt erzählt? Wir suchen nach der Gesamterzählung. Aus der Sicht der Schulen ist es mit unserer Einladung sowohl eine Utopie/Phantasie-Reise als auch das Äußern von Kritik. Die eigenen Gedanken haben also entweder ein Plus oder ein Minus als Vorzeichen und sind entweder auf die Zukunft oder die Vergangenheit ausgerichtet.

Die zweite Phase der Zukunftswerkstatt – **Utopie/Phantasie** – findet auch bei uns in der zweiten Phase statt. Wir nennen es „**gemeinsam spüren**“. Wir beginnen gleichzeitig auch schon zu „**werten**“. In einer Form, die es je Projekt zu finden gilt, wollen wir im Austausch mit den Schulen spüren, wohin die gemeinsame Reise gehen soll. Dieses Spüren bedeutet für uns, die aktuelle „Reisefähigkeit“ einer Schule zu erkennen. Dieses Spüren bedeutet für Schulen die eigenen Grenzen der Reise, die sie wagen **wollen**, auszuloten. Am Abend des zweiten Tages – meist der Punkt der Wende, des Durchbruchs, der Entscheidung, gar ein Presencing – beginnt die dritte Phase, unser „**stimmiges Antworten**“. Wir finden eine auf die Schule(n) abgestimmte Antwort als räumliche Lösung. Diese kann ja nach der projektbezogenen Zielvorgabe abstrakt in Form eines Organigramms oder konkret in Form erster Skizzen ausfallen. Diese Antwort wird auf Stimmigkeit geprüft. Unser Finden einer Lösung muss auch für die Schule(n) ein Fund sein. In dieser Phase laufen Zukunftswerkstatt und Ideenwerkstatt wieder kongruent.

Das Architekturbüro wird zu einem „Reisebüro“.

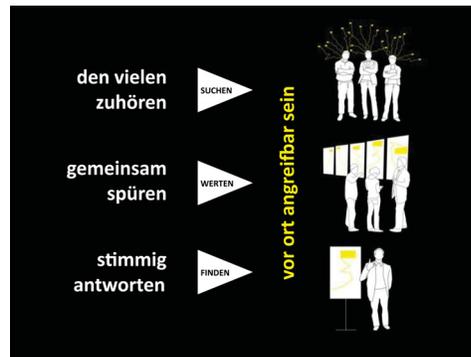


ABB 5.2.3-02: Der Dreischritt (zinnnonconform).

Offene und kreative Seiten

Im Gespräch mit Burow erklärte Jungk den Kern der Vorgangsweise **nicht** als eine Methode: „Zukunftswerkstatt beinhaltet eine Haltung, die eben viele Methoden möglich macht, sonst widerspricht sie sich selbst.“ (Burow □ 1995/1997, 102). Jungks Interesse galt immer dem inhaltlichem Erkunden, nicht den methodischen Befunden – und darin gleicht er Gruber: „Überall, wo wir an Grenzen gestoßen sind, haben wir versucht zu **erweitern**“ (ebd. Hervorhebungen von mir), sagt Jungk über die Vorgangsweise in seinem Team. Er ist notorisch skeptisch, wenn es darum geht, etwas „endgültig“ zu bestimmen, „weil ich immer Angst habe vor dem zu frühen **Einfrieren** eines Vorgangs, dann ist alles festgelegt“ (ebd. Hervorhebungen von mir). Hinter dieser „Haltungsorientierung“ steht wiederum eine Haltung: Jungk, wie Gruber, will Wirklichkeit verändern. Und dazu gilt es, eigene Grenzen – mit Scharmer „blinde Flecken“ – zu überwinden, denn wir sind „in unserem Personengefängnis drin [und] außerdem noch in einem Zeitgefängnis“ (a.a.O., 101). Jungk will den „Geistern der Selbstbeengung“ nicht den üblichen Raum zur Entfaltung geben. Die Zukunftswerkstatt ist darauf ausgelegt, einen „Appell an das Spontane, an das unmittelbar schöpferische Produzieren“ zu richten (a.a.O., 97). Diese Absicht erinnert uns an die Qualitäten, die Otto Scharmer in der Figur der „Umstülpung des Selbst“ freigelegt sieht. Das gesamte Projekt ist – so könnten wir die Geschichte fortschreiben – eines der „dritten Aufklärung“ – jener nämlich, die der **vernunftbezogenen** und der **gefühlsbezogenen** folgt: Die **selbstbefreiende Aufklärung**, auf die auch der Interventionsforscher Peter Heintel abzielt (vgl. ↓ Fischer 1998; ↓ Heintel 2005, ↓ Fischer 2010, □ Haderlapp & Trattnigg 2013). Jungk sieht die Zukunftswerkstatt in diesem Sinn über ihre Eignung zur **Persönlichkeitsentwicklung** hinaus als „Schicksalsvorbereitung“ (Burow 1995/1997, 99). Er ist fasziniert von acht Milliarden unterschiedlicher Gesichter auf dem Erdball und sieht in den „inneren Gesichtern“ das „Unverwechselbare“ (ebd.), welches Gronemeyer (□ 1993/2014, 44f.) als „Eigenmächtigkeit, -sinn, -nutz, und -art“ umschrieben hat.

Wissende und unwissende Seiten

Den Milliarden „innerer Gesichter“ gelte es, den Raum zur Entfaltung zur Verfügung zu stellen. Dem stehen für Jungk nicht nur der Mangel an oder der fehlende Zugang zur Bildung entgegen, sondern auch „zu viel“ Bildung. Wissen kann behindern, Jungk nennt Gelehrte und Gelernte auch „kulturell belastete Mensch[en]“ (□ Burow 1995/1997, 97): „Ich habe das immer verglichen, dieses Wissen [...] mit den Schichten, die sich auftürmen über den **Erd-schätzen**. Also um zu den **Schätzen** zu kommen, muss man durch all diese Schichten des akkumulierten Wissens hindurch, ehe man an die **eigenen Quellen** kommt.“ Damit übereinstimmend bezeichnete Maria Montessori Erziehende einmal sinngemäß als „Goldsucher“. Bodenschätze sind also auf **allen** Seiten verborgen, bei Gelehrten, Lehrenden und Lernenden, bei Wissenden und Laien – sie

In einer einleitenden Geschichte zum Kapitel 4 erörtere ich die „Symmetrie“ von Wissenden und Nicht-Wissenden.

☞ Chorales Gestalten, 166f.

sind nur verschieden vergraben und/oder unsichtbar. Wenn wir im Zuge der Aktivierung der Ideenwerkstatt die Menschen in der Schule als Experten und Expertinnen ihres Schulalltags ansprechen, dann ist das nicht nur eine Geste, die Augenhöhe herbeireden will. Wir sprechen hier, in den Worten Jungks, auch aus der Einsicht unserer „kulturellen Belastung“. Wir wissen, wie schmeichelhaft verführerisch die Kraft ist, die der Expertise innewohnt – erst recht in einem Kontext, in dem auf Architekturschaffende erlösende Funktionen, rettende Rollen oder einfach nur gelehrte Autorität projiziert werden.

5.2.3 Ideenwerkstatt als Einheit von Ort, Zeit und Handlung

„Vertrauen hat zwei Komponenten:
Glaubwürdigkeit und Zutrauen;
die erste liegt im Objekt,
die zweite im Subjekt des Vertrauens.“

von Hentig □ 1992/2012, 276

In den vergangenen Jahren habe ich **meine Fühler ausgestreckt** und bin in den Austausch gegangen. Viele inspirierende Gespräche und elektronische Briefwechsel haben meinen Blick auf die eigene Arbeit verändert. Der Gedankengang im „Externen-Feedback“ des Germanisten und Theatermakers Em11 stellte eine essentielle Bereicherung dar und zeigt anschaulich die Qualität interdisziplinärer Diskurse. Meine Reflexion aus dem Buch „Im Austausch“ bespreche ich an dieser Stelle daher explizit: Em11 hat die Ideenwerkstatt in Traun (BSZ) selbst als Teil der angesprochenen Lehrenden erlebt. Zwei Jahre später wirkte er als Teil des Teams der Ideenwerkstatt in Donawitz (BZD) mit: Er sieht im Setting der Ideenwerkstatt jene **drei Aristotelischen Einheiten** erfüllt, wonach sich der Aufbau von Dramen **ohne Unstetigkeit in Raum, Zeit und Handlung** vollzieht. Unser Stück „Ideenwerkstatt“ weist also keine Ortswechsel, keine Zeitsprünge und keine auseinanderfallende Handlung auf. Damit beschreibt Em11 die „Dichte“ unseres Vorgehens neu. Er bestätigt, dass genau in dieser Dichte eine Qualität dieser Vorgangsweise liegt.

→ Im Austausch, 570ff.

Em11 verknüpft in seinem Text weiter die Aristotelischen Einheiten mit dem hergeleiteten Wortsinn von „Partizipation“, also mit dem Begriff „Teil“ (pars) und den Begriffen „fangen, ergreifen, sich aneignen, nehmen“ (capere). Daraus ergeben sich drei Zeilen, die auch im Buch „Im Austausch“ beschrieben sind. Sie stellen eine weitere Möglichkeit dar, die Ideenwerkstatt als einen Dreischritt zu erkennen:

- Wir haben den Teil des Raumes uns angeeignet, den wir zum Arbeiten brauchten.
- Wir haben den Teil der Zeit ergriffen, den wir für notwendig erachteten.
- Wir haben den Teil der Handelnden (wahr)genommen, der für uns berührbar war.

Die Einheit des Ortes – vor Ort

Em11 beschreibt, wie „faktisch“ unsere **Vorgangsweise als solche** auf ihn gewirkt hat. Unsere Anreise mit Blechkisten und die Besiedelung der Mitte des Geschehens braucht nicht weiter erklärt werden – die Schule wird zu unserem **„Lebensmittelpunkt für die nächsten Tage“** und damit für uns – und für die Schule neu: – bedeutend. Wir heben den Ort, also das, was wir untersuchen und bearbeiten, in das Zentrum. Und wir bringen uns in eine Lage, die es uns ermöglicht, authentisch zu sein. Damit brauchen wir nicht den „Umweg“ über (oder: in) Worte,

Gedanken oder Texte zu gehen. Em11 meint, dass unsere Transparenz als Teil der Performance ein „**einfacher aber auch gleichzeitig wunderbarer Kunstgriff**“ ist.

Die Einheit der Zeit – drei Tage

Unsere Ankündigung „In 3 Tagen ist alles anders“ stößt vorerst bei vielen auf Skepsis, so auch bei Em11. An diesem Zeitkonzept der Ideenwerkstatt regt sich durchgängig die meiste Kritik. Gewiss liegt ein Risiko darin, Wichtiges zu übersehen oder nicht genug in die Tiefe gehen zu können – aber: Em11 erzählt uns, was er mitvollziehen konnte. Die kontinuierliche Dichte der Auseinandersetzung hatte sehr wohl das Vermögen, umsichtig vorzugehen. Em11 hatte auch „**nicht das Gefühl, dass [wir] in diese Tage hineingepresst hab[en], was nicht hineingehört**“. Er gibt einen ersten Hinweis auf einen Umgang mit Zeit, der uns weiter unten noch beschäftigen wird – nämlich die Kunst, sich „**die richtige Zeit**“ zu nehmen – und das in einer Form, die auf einen „Zeitpunkt“ zusammengezogen wird.

Die Einheit der Handlung – in Beziehung

Für Em11 gibt es einen weiteren Aspekt, in dem unsere radikale Offenheit sichtbar wird. Wir laden „**alle nur denkbaren Gruppen**“ ein und wir haben allen „**gleiches Gehör geschenkt und gleiches Gewicht gegeben**“. Damit erfüllen wir postmodern-pluralistische Ideale. Wir wissen allerdings, dass diesem Anspruch prinzipiell nicht zu genügen ist. Daher lassen wir die Menschen auf uns „zufallen“. Alle sind für uns **alle, die präsent sein wollen**. Wir zwingen niemanden zur Anwesenheit. Wir meinen, dass der Umstand einer an die den Lehrenden von der Direktion ausgegebenen „Dienstverpflichtung“ unsere Glaubwürdigkeit als „Gastgeber“ schwächt. Wir arbeiten lieber mit Gästen als mit „Zugewiesenen“. Gäste sind da, weil sie da sind. Unsere Arbeit macht dort Sinn, wo wir berühren können und in eine Beziehung treten können.

5.2.4 Ideenwerkstatt als Erzählung

„Neben der Qualitätssicherung in der Baukunst braucht es auch eine Kultursicherung im Prozessverlauf.“

🕒 Gruber 2013, o.S.

Wir haben nun eine „äußere Figur“, ein „inneres Gesicht“ und die „Einheit von Ort, Zeit und Handlung“ der Ideenwerkstatt kennengelernt. Unser nächster Rundgang ist eine **Erzählung**. Sie beschreibt das, was ich in Veröffentlichungen sage. Dieser Blick zeigt die Vorstellung der Ideenwerkstatt im öffentlichen Raum jenseits dieser Arbeit. Der Text ist eine Rohfassung von Auszügen eines Beitrags, der im Laufe des Jahres 2016 als Buchbeitrag einer Publikation der Gruppe PULS im Verlag Klinkhart erscheinen wird. Bereits mit dem Titel „vor ort denken und fühlen – was es bedeutet, im Berufsleben verbunden zu sein“ weise ich auf einen Blickwinkel hin, der mit meiner Person „untrennbar“ verknüpft ist. Wir steigen unmittelbar ein:

Mit dieser Kritik erhalten wir einen Hinweis auf die vielleicht größte „Schatzkiste“ in unserem Vorgehen.

Auch Jim Rough meint, die Auswahl eines „Wisdom Councils“ könnte dem Zufall überlassen werden.
🕒 Choraes Gestalten, 268

Damit vermeiden wir ein strukturelles Dilemma, das Schule hat.

PULS steht für „Persönliche Unterstützung von Lernraum- und Schulentwicklung“ und ist ein Verbund von Personen aus Deutschland, Italien/Südtirol, Schweiz und Österreich, die an Raum, Lernen und Entwicklung interessiert und darin involviert sind.



ABB 5.2.4-01: Ideenbox. (Sabine Köstler)

Warum sind wir vor Ort?

Wenn eine Schule neu gebaut, umgebaut oder erweitert wird, fordern alle Beteiligten vor allem eines: **Mehr!** Dieses **Mehr** dehnt meist Vergangenes quantitativ in die Zukunft hinein aus. Im Bildungsbereich allerdings gibt es mittlerweile von allem vorerst ein **Weniger**: Weniger zu verteilendes Budget für die Projekte, weniger verbleibende Zeit für die Verfahren und weniger zuerkannter Spielraum für Ergebnisse. Dazu ein Beispiel: Viele Österreichische Landesschulbaugesetze beschreiben Gebäude durch die genaue Festlegung einzelner Räume in Funktion, Größe und Ausstattung. Kommen neue Herausforderungen auf Schulbauten zu – wie es beispielsweise der Ganztags ist – folgen neue zusätzliche Beschreibungen. Rasch denken wir das Neue auf alte Weise als ein **Mehr** dazu. Das ist eine **vergangenheitsorientierte** – und zunehmend unfinanzierbare – Lösung.

Zukunftsorientierte Lösungen sind wahrscheinlich nicht **innerhalb** bestehender Denkfiguren, sondern **außerhalb** zu suchen. Das hieße, unsere Annahmen und Zugänge, wie wir Schule und damit Schulbau denken, zu verändern. Das Festschreiben von Betriebsküchen zum gewerblichen Kochen, von Speiseräumen zum 45-minütigen Essen und von Aufenthaltsräumen zum beaufsichtigten Aufhalten ist Ausdruck eines Denkens, das linear addiert, weil es an endgültige Lösungen glaubt. Es geht von einer Beherrschbarkeit sozialer Systeme aus und will daher alle Details regulieren und kontrollieren. Solange genug zu verteilen ist, funktioniert das auch. Neues Denken wäre, den Akteuren eigenständige Lösungsansätze zuzugestehen. Dazu müsste Verantwortung geteilt werden. Schulerhalter könnten zum Beispiel den Projektrahmen verantworten, die Schulen und die Planenden die konkrete Lösung. Das erfordert von Behörden **ermöglichendes Freigeben anstatt beschreibendes Vorgeben**. Das erfordert von den Planenden **echtes Zuhören und ein Abrücken von eigenen vorgefertigten Vorstellungen**. Das erfordert von den Schulen ein **Erkennen der wahren eigenen Bedürfnisse jenseits von Routinen**.

Damit nun zukunftsorientierte Lösungen entstehen können, müssen sich Architekturschaffende von dem **vermeintlich sicheren Wissen**, wie Schulen zu organisieren beziehungsweise zu entwerfen sind, verabschieden. Die bauliche Struktur, die kulturelle Gestimmtheit, die pädagogische Ausrichtung, die regionale Verankerung, der politische Rückhalt – all das ist je Standort verschieden. Das alles findet sich nicht in Raumlisten und Demografien. Das alles existiert **als Leben vor Ort**. Wichtig ist, auf die jeweilige Situation **angemessen** einzugehen. Das setzt ein umfassendes Wahrnehmen und ein differenziertes Vorgehen voraus. Wenn wir – das Büro „nonconform architektur vor ort“ und das Team von „schulRAUMkultur“ – in Schulen arbeiten, **denken und fühlen wir daher vor Ort**.

Der Text ist geringfügig sprachlich verändert. Hervorhebungen sind auf den Kontext dieser Arbeit abgestimmt.



ABB 5.2.4-02: Ideenbüro. (zinnernonconform)

Die ideenwerkstatt konkret

Das wesentliche Merkmal der ideenwerkstatt ist die **Konzentration des Geschehens auf drei Tage vor Ort**. Das irritiert vorerst. Warum soll das funktionieren? Wir wissen aus Erfahrung, dass viele Menschen, so auch Lehrende, im Arbeitsalltag überlastet sind. Wir hetzen durch unseren Alltag. Paul Virilio (1932-1999) prägte bereits vor einem Vierteljahrhundert den Begriff des „rasenden Stillstands“. Uns fehlen Pausen. Orte und Zeiten der Muße – **oasische Fenster**. In Schulen sind ständig Reformen oder neues Wissen zu implementieren. So ist der Jahreskalender von Pädagoginnen und Pädagogen nicht selten gespickt mit Sitzungen, Arbeitsgruppen und Workshops. Lange und komplexe Prozesslayouts mit Steuergruppen, Baugruppen, Grossgruppen, Plenum, Delegierten, Abstimmungen und Etappenzielen bergen in diesem Kontext die Gefahr des „Energieverlusts“: „Die Leute bleiben nicht bei der Stange“ hören wir aus Kreisen engagierter Kommunalpolitik. Von einer Lehrerin erfahren wir: „Das Arbeiten in ARGes macht keinen Spaß mehr.“ Auf der Suche nach neuen dialogischen Planungswegen waren **Erschöpfung und Verödung** für uns Grund genug, das Geschehen **als belebende oder lebensspendende Oase** zu konzipieren.



ABB 5.2.4-03: Suppenessen. (zinnernonconform)

Klärung der Rahmenbedingungen

Zwei Aspekte müssen akkordiert sein: Budget und Ergebnisoffenheit. Idealerweise wird das Budget **in einer echten „Phase 0“ gemeinsam entwickelt**. Dies kann aber nur gelingen, wenn die finanziell Verantwortlichen in den Dialog integriert sind. In Österreich wären das bei Pflichtschulen die Gemeinde und das Land. In der Praxis erweist sich das als schwierig, weil Landesbeamte üblicherweise Schulbaubudgets auf technokratische Weise erwirken und noch keine Bilder für Begegnungen mit Menschen in den Schulen auf Augenhöhe in sich tragen. In solchen Fällen ist es wichtig zu vereinbaren, die starren Grenzen zwischen Bau- und Möbelbudget aufzulösen. Dasselbe gilt für Raumlisten. Damit bliebe **ein Gesamtrahmen stabil, der gesamte Projektinhalt aber beweglich und in diesem Sinn ergebnisoffen**. Das Arbeitsfeld ist damit aufbereitet für Neues.

Erarbeiten der Grundlagen

Die nächste Phase besteht aus professionellem Research. Technische, demografische, baustrukturelle, baugeschichtliche, schulorganisatorische, verkehrsplanerische, städtebauliche und viele andere Fakten sind zu erheben.

Entwickeln der Öffentlichkeitsarbeit

Die Ideenwerkstatt ist eine öffentliche Aktion. Es gilt das Motto: **Alle sind eingeladen!** Der gesamte Ort ist angesprochen: Eltern, Nachbarn, Interessierte oder Interessensträger wie Vereine, die die Kooperation mit den Schulen suchen. Dazu entwickelt das Team in Absprache mit dem Auftraggeber und den Schulleitungen einen Presseauftritt mit Plakaten, Flyer, Folder, Artikeln in der Gemeindezeitung und einer parallel dazu vorbereiteten Website.



ABB 5.2.4-04: In Beziehung treten. (zinnernonconform)

In Beziehungen treten

Der erste „Kontakt“ mit den Schulen findet einige Wochen vor der Ideenwerkstatt statt. Wir kommen in die Schule(n) und stellen uns und unser Vorhaben vor. Die Schulgemeinschaft wird meist im Turnsaal von uns begrüßt. Den Kollegien erklären wir den Prozessverlauf und das Wesen unseres Arbeitens genauer: ergebnisoffen sein und zuhören wollen. **Diese Treffen sind meist Schlüsselerlebnisse, weil damit ein neuer Raum zwischen uns und den Schulteams eröffnet wird.** Ein Raum der Einladung, in dem unser vorgeschlagenes Arbeits-Du zusätzlich hilft, Brücken zu bauen: „Wir hatten von Anfang an das Gefühl, gegenüber der Gemeinde etwas verteidigen zu müssen, so schlimm das klingt. Aber seit dem ersten Gespräch mit euch hatten wir genau dieses Gefühl nicht“, sagt der Direktor der PTS in Leoben. Er spricht von einem Gefühl – ebenso wie eine Lehrerin der NMS in Leoben: „Ich habe eure unkomplizierte Art von Beginn an als sehr positiv empfunden.“ Es gibt keine wirkliche Sicherheit. Aber es gibt ein Gefühl der Sicherheit. Wenn es gelingt, dieses Gefühl auszulösen, beginnt Vertrauen zu wachsen. Vertrauen ist die Basis jedweder partizipatorischen Arbeit – weil darauf Verantwortung fußt: Der Organisationsentwickler Frederic Laloux (2015, 82) bestätigt uns: **„Wenn man Vertrauen gibt, dann wächst beim Gegenüber Verantwortung.“**

→ Im Austausch, 477

→ Im Austausch, 495

Auf den Weg schicken

Alle Lernenden und Lehrenden sind somit informiert und wissen: „Das sind die vom Architekturbüro!“ **Ihre Handlungen erhalten einen Rahmen für eine Einordnung.** Wir bieten allen an, sich ab diesem Zeitpunkt in den zwei, drei Wochen bis zur Ideenwerkstatt mit dem Schulgebäude auseinanderzusetzen. Dazu nutzen wir verschiedene Formate: Online-Umfrage, Unterrichtsmaterialien, Ideenfolder und Ideenboxen. Das sind **unsere Sinnesorgane.** Die Vorbereitungsphase beschließen wir mit Interviews mit den Schulleitungen und Vertretungen der Kollegien.



ABB 5.2.4-05: Sich bilden. (zinnernonconform)

Mit allen ein Fest feiern

Die Ideenwerkstatt ist angelegt wie ein Fest. Sie ist ein positiver Ausnahmezustand für den gesamten Schulorganismus. Die drei Tage legen wir **nicht als anstrengende Arbeit sondern als inspirierende gemeinsame Zeit** an. Dabei bauen wir auf den begonnen Ersteindrücken auf: „Ich habe euch das sozusagen von Anfang an zugetraut. [...] So wie ich euch als Team kennengelernt habe, hatte ich das Gefühl: Ihr macht mir etwas, wo ich mich wohlfühlen werde“, so unsere Lehrerin aus der NMS in Leoben.

→ Im Austausch, 495



ABB 5.2.4-06: Im Team arbeiten. (zinnernonconform)

Unsere „Methode“ besteht aus Anwesenheit und Öffentlichkeit. Wir übersiedeln unser Architekturbüro an einen zentralen Ort in der Schule: Fünf bis zehn Leute arbeiten vor Ort an Laptops, es gibt Server, Kopierer, Zeichenpapier, ausgedruckte Pläne an den Wänden und Architekturmodelle des Bestands. „Dass euer Lebensmittelpunkt für die nächsten Tage die Aula der Schule – ihr habt ja dort auch zu Mittag gegessen – wurde, war im Nachhinein gesehen, ein so einfacher aber auch gleichzeitig wunderbarer Kunstgriff, der funktionierte“, erzählt uns ein Lehrer aus dem BRG Traun. Worin besteht der Kunstgriff?

→ Im Austausch, 570



ABB 5.2.4-07: Auftaktfrühstück. (zinnernonconform)

Wir arbeiten im Team mitten in Schulen, in denen Teamarbeit noch nicht selbstverständlich ist. Die Ideenwerkstatt gelingt allerdings **ausschließlich** im Team. Um in drei Tagen mit allen Gruppen Gespräche zu führen, alle eingeworfenen Ideen zu clustern, alle Umfragen auszuwerten, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, den Kontakt zu Gemeinde und Behörden zu halten, schließlich aus allem Inspiration zu ziehen und eine Antwort zu geben, braucht es **ein größeres Wesen als einen Menschen**. Acht Leute, die drei Tage lang zusammen leben, sind in der Lage mehr zu sehen, zu hören und zu fühlen als acht einzeln arbeitende Menschen. Das Ergebnis einer Ideenwerkstatt ist daher essentiell abhängig von der Qualität der Verbundenheit im Team. Innerhalb des Teams müssen wir einander blind vertrauen und uns aufeinander verlassen können. Diese Wirklichkeit des Teams wird zu einer **sozialen Skulptur in Echtzeit**, die den Menschen sagt: „Wir vertrauen einander“. Dazu meint unser Lehrer von vorn, „dass nichts hinter vier Wänden und einer abgeschlossenen Tür besprochen wurde. Alle Gespräche fanden im öffentlichen Raum – im von euch geöffneten Raum – statt. Die Abhandlung, die Verhandlung und die Behandlung [des Projekts] waren für alle Vorbeigehenden sichtbar.“ Wir arbeiten also vertrauensbildend, weil wir uns vertrauen und weil wir nichts verheimlichen. Die Lehrerin aus Leoben: „Wie ihr das im Ganzen gehandhabt habt mit eurem Büro, das hat mir einfach immer gefallen. Das war offen. Das Büro in der Schule hat mir sehr zugesagt, weil es eine **Geste der Offenheit** an uns war.“ Diese Geste erleben die Menschen als hohen Wert.

→ Im Austausch, 572

→ Im Austausch, 495



ABB 5.2.4-08: Transparent arbeiten. (zinnnonconform)

Präsenz schenken

Dass wir vor Ort leben, bedeutet für uns selbst eine Ausnahmesituation. Wir konzentrieren uns auf das Projekt – gewissermaßen mit Haut und Haar. Wir gehen offline und widmen uns ganz dem Projekt. Das verdoppelt unsere Kapazität im Vergleich zu dem, was wir heute in unserer Arbeit üblicherweise im Stande sind zu leisten. Auch das ist eine soziale Skulptur. Diesmal heißt die Übung **Präsenz**. Sie macht uns glaubwürdig. Sie erklärt ohne Worte und stärkt unsere Ausstrahlung. Wenn wir zuhören, hören wir wirklich zu. Dazu ein Lehrer aus Traun: „Die drei Tage intensivster Auseinandersetzung mit der Erweiterung der Schule, eure ständige Anwesenheit vor dem Ort und im Ort des Geschehens hat glaubwürdig vermittelt, dass ihr eure Energie in eine Sache hineinsteckt, von der ihr überzeugt seid.“ Man kann diese Ausschließlichkeit auch als Geschenk erleben. Ein Geschenk von uns im **Umgang** mit Menschen. Die Erziehungswissenschaftlerin Beate Weyland (© 2015, o.S.) hat jüngst ein Bild geprägt: Mit den „Geschenken des Architekten“ weist sie auf **oft ungesehenes** Potenzial im architektonischen Werk hin. Ein **Sachgeschenk**. Unser Geschenk ist vorerst ein **Zeitgeschenk**. „Ich hatte das Gefühl, dass es kaum eine Minute gab, während der ihr nicht beschäftigt ward, genauer gesagt: Während der ihr euch nicht mit anderen und mit deren Gedanken beschäftigt habt. Diese drei Tage haben auf mich nicht bloß gut strukturiert, sondern auch wirklich gut genutzt gewirkt. Und trotzdem hatte ich nicht das Gefühl, dass ihr in diese Tage hineingepresst habt, was nicht hineingehört. Ihr habt auch in den Gesprächen, die ihr geführt habt – und ich konnte bei

→ Im Austausch, 571

→ Im Austausch, 571

einigen davon dabei sein – nicht den Eindruck erweckt, dass die Zeit drängt, oder dass es nicht die richtige Zeit wäre, dies oder jenes zu besprechen“, meint unser Lehrer aus Traun. Es ist also nicht nur die **gut genutzte Zeit**, sondern auch die **sich genommene Zeit**, die als Geschenke wirken.



ABB 5.2.4-09: Auf Augenhöhe. (zinnernonconform)

Sich etwas wünschen

Dass Menschen in die Verantwortung gehen, wenn ihnen vertraut wird, ist ein verblüffender Effekt, zu dem ich bereits Frederic Laloux zu Wort kommen ließ. Wenn wir alle einladen, sich eine schöne Zukunft in der Schule vorzustellen, sind meist **nicht** Fantastereien die Antwort. Schade. Kinder können das noch. Sie zeichnen wie entfesselt drauflos. Sie sagen uns sehr viel. So wissen wir mittlerweile, dass sich auch junge Menschen nach Ruhe sehnen. Das überraschte uns anfangs, mittlerweile verstehen wir das. Kinder jammern nicht so viel wie Erwachsene, daher ist ihr Leiden nicht so sichtbar. Drei Bedürfnisse wiederholen sich signifikant: Ruhe, freie Internetzugang und Gemütlichkeit. **Kinder zeichnen Wohnzimmer. Sie wollen nicht in einer Anstalt sitzen. Sie wollen wohnen.**



ABB 5.2.4-10: Wohnen. (zinnernonconform)

Und die Erwachsenen? Für sie ist das Wünschen nicht mehr so einfach. Es wäre ein Geschenk, das sich Menschen selber machen können. Diese Fähigkeit ist gleichbedeutend mit dem Mut zur Entfaltung. Mich hat einmal ein Lehrer während einer Ideenwerkstatt gefragt: „Sagt uns, was übrig bleibt, dann wünschen wir uns was.“ Ich habe ihn nicht auf Anhieb verstanden. Beim dritten Nachfragen war mir dann klar: Der Pädagoge wollte wissen, was die Sanierung der Heizung, der Austausch der Fenster, die Erneuerung der Fußböden und Ähnliches kosten ... um dann mit dem Rest gewissermaßen noch ein paar Sofas für das Lehrendenzimmer anzukaufen. Wie traurig ist das, wenn sich Menschen ganz hinten in der Reihe anstellen?



ABB 5.2.4-11: Am Modell arbeiten. (zinnernonconform)

Das zweite Phänomen, mit dem wir zu tun haben, ist Wiederholung. Für viele Menschen ist **Zukunft die Wiederholung von Vergangenheit**. Alle wollen mehr vom Gleichen. Das ist verständlich. Auf das dürfen wir gut eingehen. Hier machen Architekturschaffende häufig Fehler. Wenn Laien nicht verstehen, wird oft unbewusst abgewertet oder **für die gute Sache manipuliert**. Und wenn sich das Gute in der gebauten Realität durchsetzt, fühlen sich Architekturschaffende auch noch **in der Vorgangsweise bestätigt**. Es ist anders möglich. Wenn jenseits der Sachebene Vertrauen aufgebaut ist (siehe oben), können Laien eher den Schritt ins Ungewisse wagen. Diese Erfahrung haben wir in Schulen bereits mehrmals gemacht. Wie anders könnte es beispielsweise möglich gewesen sein, drei Kollegien aus Pflichtschulen (VS, NMS und PTS), die eine Standort-Fusion auferlegt bekommen haben, in einer Schul-Bürolandschaft zusammenzufassen (vgl. □ Stadtgemeinde Leoben et.al. 2014, 20f.)? Für Profis scheint so eine Lösung schnell klar zu sein. Für die Laien waren das mindestens zwei Riesenschritte: Weg vom persönlichen Schreibtisch und hin zu fremden Lehrkräften. Das war sehr mutig. Ich erlebte diesen Mut **als Geschenk der Laien** an uns Gestaltende. Solche Schritte sind auf der sachlichen Ebene nicht „durchzusetzen“ – sie sind in einem Raum des Vertrauens gemeinsam zu wagen. Die Einwilligung in solche Ideen war eine **Antwort auf uns, nicht auf unsere Argumente**.

Gut zuhören

„Wir konnten einfach sagen, was wir uns erhofften. Ja? Es war klar, **ihr hört uns zu**. Und das **hat uns gut getan**, das habe ich bei meinen Kolleginnen und Kollegen bemerkt“, so der Direktor der NMS in Leoben. Wie geht tiefes Zuhören? Wie macht man sich leer? **Sich leer zu machen**, wenn die Gebäudestruktur, der Budgetrahmen, das Normendickicht und eigene Vorstellungen bereits an der Hintertür anklopfen, ist die größte Übung, die uns Architekturschaffenden in offenen Prozessen abzuverlangen ist. Der erste dieser drei Tage einer ideenwerkstatt gehört ausschließlich dem Zuhören. Wir schaffen das Freimachen damit schon ein Stück besser, weil wir uns sagen: Heute gibt es nichts zu tun. Wir wissen zwar, dass das ein Trick ist, aber er wirkt auch wissentlich. Das Feedback einer Organisationsentwicklerin entspricht auch meinem Bild: „Ihr seid Therapeuten und Sammler (zuhören, zuhören, zuhören, anschauen, verstehen, fragen).“

→ Im Austausch, 477

→ Im Austausch, 554



ABB 5.2.4-12: Gemeinsam Sinn finden. (zinnernonconform)

Gemeinsam spüren

Jüngst hat Otto Scharmer (2015, o.S.) gemeint, dass „derzeit **co-sensing** wahrscheinlich das Wichtigste ist, was wir weltweit tun müssen und üben sollten.“ Aus seiner aktionsforschenden Praxis heraus könne er eindeutig ableiten, dass „mit dem gemeinsamen Spüren die größten sozialen Veränderungen möglich sind.“ Auch wir machen diese Erfahrung. Unser Verstand ist eine wesentliche Basis unseres Handelns, aber er ist **nicht die ausschließliche**. Wenn es uns nicht gelingt, eine Gefühls-Verbindung zu den Schulen herzustellen, helfen uns die besten Argumente nichts. Wir könnten Meinungen zwar **durchsetzen**, doch ist es einfacher, etwas gemeinsam zu **wollen**. Dieses Wollen erfordert ein gemeinsames Spüren. Auch hier unterstützt uns unsere Anwesenheit vor Ort. Wir selbst spüren, welche Stimmung in der Luft liegt. Wir spüren, wer mit wem wie kann, wo Blockaden auftauchen, wer gar nicht sichtbar ist und welche Themen keine Rolle spielen, oder spielen dürfen. Das sind Informationen, die wir aus keinem Papier herauslesen könnten – und wenn, dann würde das Verfassen eines derartigen Papiers Monate dauern. Das, was wir wahrnehmen, verarbeiten wir hingegen einen Moment später. Wir beginnen am ersten Tag ergebnisoffen zu arbeiten, orientieren uns am zweiten Tag zunehmend und steuern am dritten Tag auf ein Ziel zu. Die Vielfalt im Team unterstützt uns dabei. Diese hat die Organisationsentwicklerin von vornhin so beschrieben: Am Tag 2 seid ihr „alles zugleich und jeder bringt seinen Hintergrund / seine Brille mit ein: Architekten, Stadtplaner, Soziologen, Geographen, Philosophen, Strategieberater UND Prozessberater (die in meinem Verständnis nicht neutral sind, sondern ganz gezielt intervenieren und die passende Methode auswählen).“ Wir sind vielfältig, vorerst offen und letztlich **nicht neutral**. So **vereinen wir Moderation und Gestaltung in einem Wesen – dem Team**.

→ Im Austausch, 554



ABB 5.2.4-13: Etwas dazulernen. (zinnernonconform)

Stimmig antworten

Unsere Antworten sind sehr differenziert: Vieles ist bereits nach einem Gespräch klar. Manches kann erst durch die Erfindung einer Vermittlungs-Form als Inhalt lesbar werden. In vielen Projekten hat sich gezeigt, dass **ein Bild der gelebten organisationalen Beziehungen – ein authentisches Organigramm** – eine kraftvolle und zentrierende Möglichkeit ist, den Informationstransport aus der Welt der Pädagogik in jene der Architektur zu bewältigen. Daher besprechen wir im Dialog mit Gruppen **ein Beziehungsgefüge von Handlungen**, das wir dann in Echtzeit vor der Gruppe als sichtbare Beziehungen von Räumen zeichnen.



ABB 5.2.4-14: Live entwerfen. (zinnernonconform)

Das Ergebnis feiern

Am Ende des dritten Tages präsentieren wir erste Antworten auf viele Fragen. Das ereignet sich mittlerweile in gestaffelter Form, weil wir mit unterschiedlichen Altersgruppen einen je eigenen Abschluss dieser Tage finden wollen. Wir erzählen Volksschulkindern nichts von Grundrissen, aber etwas darüber, was Erwachsene glauben zu tun. Und wir arbeiten den Unterschied zwischen Architekturschaffenden und dem Weihnachtsmann heraus. Den Lehrenden erklären wir das Ergebnis und das weitere Procedere. So wissen die Leute, woran sie sind.



ABB 5.2.4-15: Ergebnisse feiern. (zinnernonconform)

Verwirklichung ansteuern

Wir dokumentieren unsere Arbeit in einem Werkstattprotokoll, in dem alle Eingänge aufgelistet sind. Dieses Protokoll ist im Regelfall Grundlage für einen Architekturwettbewerb. Es gelingt uns nicht immer, die Institutionen der Berufsvertretung davon zu überzeugen, wie einfach Planen ist, wenn mit Menschen eine Verbindung hergestellt wird. Für das Zögern dieser Institutionen gibt es viele Gründe, einer ist die Angst der Berufsgruppe vor dem Verlust der Gestaltungshoheit. Der öffentliche Auftraggeber ziert sich ebenfalls, wahrscheinlich aus dem **Gefühl, keine Kontrolle über das Projekt zu haben**. Beide Akteure zögern letztlich, weil sie noch nicht mutig genug sind, diese eigenen Ängste anzuerkennen. Dabei gäbe es etwas zu gewinnen: Ideen, die ankommen.

5.2.5 Bodenarbeit

„Mit den Klügsten in mir in Kontakt treten,
das ist das, was ich die Seele nenne.“

☞ Heller 2015, o.S.

Die Arbeit mit der Ideenwerkstatt als partizipative Strategie in der Schulraumproduktion zu begreifen ist gewiss angemessen. Sie bedient postmodern-pluralistische Bedürfnisse unserer Zeit. Sie ermöglicht die Teilhabe an Prozessen, die einem betreffen. Sie beinhaltet andere Formen des Selbstverständnisses von uns Planenden wie – gemäß unserer Gedanken in Kapitel 4 – **kononyme Autorenschaft**. Sie legt inhaltliche Fragestellungen unserer Zeit auf den Verhandlungstisch. Allerdings ist mir diese Annäherung noch nicht tief genug gedacht und gefühlt.

Wir haben in unserer Erzählung etliche Bilder wieder gefunden, von denen bereits die Rede war. Diese Bilder sind genährt vom Austausch mit Personen, die uns als „Externe“ beobachtet haben (☞ Ew01, ☞ Em11), oder die uns als „Betroffene“ in der Ideenwerkstatt erlebt haben. (☞ Direktor der PTS und ☞ Lehrerin der NMS in Donawitz) Wir wiederholen wesentliche Prinzipien:

- Die Verdichtung von Ort, Zeit und Handlung
- Das Sich-angreifbar-Machen in Transparenz
- Das Schenken von Präsenz, Aufmerksamkeit und Zeit
- Sich leer machen als Führungspersönlichkeit
- Spüren und Antworten als Team-Organismus

Diese Arbeit vor Ort – da draußen im Feld, am Feld – ist auch „Kultivierungsarbeit“. Sie trägt – in einem größeren Kontext erlebt – heilsame Aspekte in sich. Sie verbindet etwas **in den Menschen und zwischen den Menschen, am Ort und zwischen Orten** sowie **in der Zeit und zwischen den Zeiten**. Sie verbindet – hierin eingebettet – auch ganz konkret Architekturschaffende und Laien. In dieser tatsächlichen Zusammenarbeit beginnen wir eine Beziehung herzustellen, die bislang oft ihrer Kultivierung harrete. Sie ist – weit über das Bauwerk hinaus – wichtig, weil sie die Entwicklung vieler Menschen mit und in Architektur ermöglicht und nebenbei nächste Bauwerke möglicher macht. Kegan (☞ 2013, o.S.) sagt, „dass vielleicht keine wichtigere Arbeit zu tun wäre“. Erinnern wir uns an den Artikel von Wojciech Czaja und den „Bildersturm“ der Leserschaft. Hier ist – mit fünf Bildern der Architektur des Bildungscampus Sonnwendviertel – kein gemeinsames baukulturelles Ergebnis als Ausdruck echter Veränderung gefeiert worden, sondern die Empörung, Verstörung und Ablehnung von zeitgenössischem Architekturausdruck. Hier wurde – jenseits von Czajas Text – keine Beziehungen geheilt sondern Salz in offene Wunden gestreut.

Als letzten Schritt in der Reflexion der Ideenwerkstatt wollen wir uns nun weiter in die Tiefe unseres Denkens und Fühlens begeben. Wir wenden uns der Bodenarbeit zu. Um in diese unsichtbare Welt zu gelangen, hilft uns die Idee der **Umstülpung**. Diese Idee stellt gewissermaßen den Wendepunkt zur Stufe 4 dar. Umstülpung betrachten wir nun in drei Feldern: **im Führen, im Zeiterleben, im Entwerfen**.

→ Im Austausch, 552ff.; 570ff.

→ Im Austausch, 474ff.; 494ff.

☞ Chorales Gestalten, 38

☞ Chorales Gestalten, 153ff.

5.3 Was es auch sein könnte

5.3.1 Umstülpung

„Die Begriffe Kultur und Kultivierung haben ihren Ursprung in der Ausübung genau dieser Tätigkeit der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität der Humusschicht: Landwirte kultivieren den Humus, indem sie die Verbindung der beiden Welten vertiefen – durch Pflügen, Grubbern, Eggen und so weiter“

□ Scharmer 2007/2013, 37

Scharmer (□ 2007/2013, 37), erklärt uns in diesem Zitat als Sohn eines „Pionier[s] der biodynamischen Landwirtschaft in Europa“ seinen persönlichen Zugang zu dem Bild, das sich mit den Schätzen des Bodens beschäftigt. Er lernt von seinem Vater am Bauernhof, dass „Ernte“ das „sichtbare Resultat“ der „unsichtbaren“ Seite des Ackerbodens ist. Die „Kultivierung“ des Bodens macht Unsichtbares sichtbar. Scharmer entwickelte daraus die Figur der Umstülpung. Im Fazit des Kapitels 2 haben wir in drei von sieben Charakteristika von Entwicklung den Aspekt der Umstülpung herausgestellt. Im Folgenden beschäftigen wir uns mit der Reihenfolge: Führung, Zeit, Entwerfen.

Erstens heiße **Umstülpung der Welt**, das Machtgefüge „auf den Kopf“ zu stellen. In der ideenwerkstatt würden wir als selbstfhrendes Team Macht nicht herrschaftlich ausüben, sondern „wirtschaftlich“ verfügbar halten. **Diese Umstülpung betrifft uns in der Führung.**

Chorales Gestalten, 68; 84

Zweitens heiße **Umstülpung des Projektraumes**, den gesamten Prozess als ein Werden zu verstehen, das „in der Zeit“ liegt und auf uns wartet. Die Frage nach Gast und Gastgeberschaft ist relativ, wenn wir uns als Gäste in der Zeit erleben können. In gewissem Sinn wird die Zeit zu unserer „einbindenden Kultur“. **Diese Umstülpung betrifft uns im Zeiterleben.**

Chorales Gestalten, 68

Drittens heiße **Umstülpung in uns**, uns vom Eingeschlossen-Sein ins Mitgetragen-Sein zu wandeln. In der Praxis würden wir dann Architektur nicht mehr „machen“, sondern im Werden bezeugen – wir würden in unserer Autorenschaft transnonymes Bewusstsein entwickelt haben. **Diese Umstülpung betrifft uns im Entwerfen.**

Chorales Gestalten, 181

5.3.2 Führung umstülpen

„Die Frage ist nicht, wie man bessere Regeln formuliert, sondern wie man Teams unterstützen kann, damit sie die beste Lösung finden.“

Jos de Blok zit.n. □ Laloux 2014/2015, 66

Zu unserem Thema der Umstülpung wollen wir noch einmal Robert Jungk und Otto Scharmer in Verbindung bringen. Beide reden vom Boden. Jungk sieht im Interview mit Burow (□ 1995/1997, 97) darin Schätze verborgen, die es wieder zu bergen gilt. Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 230) sehen darin den „negativen Raum“ unserer Wirklichkeit, der als „Grund“ unseres Seins zu kultivieren ist. Beiden ist soziale Veränderung ein Anliegen. Jungk geht es um „Freilegen“ von Verschüttetem, Scharmer um das Kultivieren von „Werdendem“.

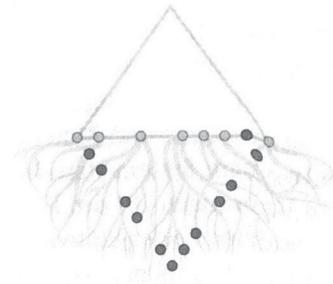


ABB 5.3.2-01: „Wurzeldreieck“, umgekehrte Pyramide, die Beziehungstransformation von Ego (In-in-mir) zu Öko (Wir-in-mir) (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 229).

Führen wir uns nochmals jenes Bild der „institutionellen Umstülpung“ vor Augen, das uns Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 229) als vollständige Umkehrung der „Geometrie der Macht“ vorschlagen. Wenn wir „Macht“ wie Scharmer und Käufer (a.a.O., 230) als unsere geistige Dimension wahrnehmen und unsere Arbeit, unser Tun als materielle, finden wir dann doch einen Zugang zu Jungks Figur mit den verschütteten Schätzen. Innerhalb unserer eigenen „Organisation“ gilt es, „das Grund- oder Wurzelsystem der entstehenden neuen 4.0-Organisationsformen zu kultivieren“. Das ist eine Möglichkeit, unser Wissen (unsere Macht) mit unserem Tun, beide hatten einen oft größtmöglichen Abstand voneinander, zu verbinden.

Am Ende repräsentativer Demokratie

Wir wissen „alle“ vom emergent komplexen Charakter unserer Krisen: Die Wissenschaft, die OECD, die gesamte aufgeklärte Welt. Wissen allein ist allerdings zu wenig – und sogar das wissen wir. Die aus Stufe 2 heraus verursachten Krisen können wir „spätestens“ ab Stufe 3 zu lösen beginnen.

Für Jungk ist jede Zukunftswerkstatt politisches Handeln in zwei Richtungen: Nach innen und nach außen. Er weiß, dass die Krisen unserer Zeit nicht mit heutigem Wissen, aber wahrscheinlicher mit einer offeneren persönlichen Einstellung, mit einer aktivierten kreativen Energie und in gemeinen Wirken zu bewältigen sein werden. Jungk weiß auch, dass das Modell der westlichen Demokratien an seine Grenzen stößt: „Ich meine, die Demokratisierung hat zu früh halt gemacht. Die gewählten Vertreter sind gar nicht mehr in der Lage, die Vielfalt der Wünsche und Ideen zu vertreten“ (a.a.O., 98). Diese Argumentation zeigt ein tiefes Verständnis für historische Vorgänge: Jungk will keine **optimierte Demokratie**, die im Denken der Stufe 2 ihre „Leistungsfähigkeit“ erhöht und den „Bürgerservice“ verbessert, um so Wünsche schneller erkennen und abholen zu können. Denn dahinter verbirgt sich nach wie vor hegemoniales Denken, das auch Laloux als eine Art halben Schritt erkennt und als ein Dilemma der

postmodern-pluralistischen Stufe anhand der Machtfrage erörtert (□ 2014/2015, 193f.).

Jungk sieht hier die repräsentative Demokratie erschöpft – im positiven Sinn: in ihren Potentialen ausgeschöpft. Sie ist an einer **Grenze des Vertreten-Könnens** angelangt, weil immer mehr Vielfalt zu vertreten sein wird. **Vielfalt ist an sich nicht harmonisierbar und damit auch nicht auf eine kompromiss-orientierte Form reduzierbar.** Vielfalt erfordert andere Formen des organisationalen und koordinierenden Handelns. Das **spüren** wir alle – beispielsweise nach jedem Weltklimagipfel. Wer das nicht nur verstanden, sondern auch **innerlich akzeptiert** hat, agiert anders. Jim Rough hat das verinnerlicht. Mit seinen „Wisdom Councils“ beschreitet er genau jenen Weg, der aus den „Bodenschätzen der Leute“ Politik gelingen lässt. Das gemeinsam denkende Fühlen beziehungsweise fühlende Denken nennt er **„we-flexion“** im Rahmen dessen via **choice creating** ein **Feld der Möglichkeiten** eröffnet wird. (vgl. □ Rough 2012; □ Hellrigl 2013; □ Büro für Zukunftsfragen 2014; □ Zubizarreta & zur Bonsen 2014) Bei Scharmer ist es das an das **Co-Sensing** anschließende **Presencing**. Auch Jungk hat die Grenzen unseres modernen Denkens auf seine Art verinnerlicht. Gruber ebenso. Die Zukunftswerkstätten sind „Einübungsforen für soziale Phantasie“, meint Burow (□ 1995/1997, 98) – und hat damit eine poetische Figur geprägt. Roland Gruber sprach nach seinen Erfahrungen in Molln von „gebündelter Energie“ (□ Czaja 2006, A8) also von jenem Phänomen, das den Unterschied ausmacht. Die Ideenwerkstatt ist – in Anlehnung an Burow – ein **„Ausübungsforum für räumliche Ideen“**. Wenn die Leute erfasst und den Mut gefasst haben, dass sie sich jetzt und hier engagieren können – dann gelingt ein solches Unterfangen: „Man kann sich engagieren und einbringen, und man muss den Mund aufmachen. Ansonsten ist der Zug abgefahren.“ (ebd.). Das klingt hart, aber es schwingt die Wechselseitigkeit mit, die derartigen Beteiligungsprojekten eingeschrieben ist: Ein Mit-Gestalten bedeutet für Laien schlicht ein Mit-Verantworten. Wenn es keine Führung von oben nach unten gibt (Stufe 1), wenn Führung auch nicht mehr in Abteilungen delegiert ist (Stufe 2) und wenn Führung auch nicht mehr nur ein Dienen bei denen ganz unten ist (Stufe 3), dann liegt Führung bei allen – im Feld (Stufe 4). Der Ort der Führung befindet sich dann **innerhalb** der Personen. Führung ist **umgestülpt** – von außen nach innen gewandert. Laloux (□ 2014/2015) nennt das Selbstführung – einer der drei Durchbrüche evolutionär-integraler Organisationen. Selbstführung zeigt sich strukturell (a.a.O., 59ff.) und prozessual (a.a.O., 99ff.) als äußerlich sichtbare Form in Organisationen, ist allerdings als Ort innerhalb von handelnden Personen beheimatet.

Chorales Gestalten, 71

Chorales Gestalten, 50f.

Zwischen Moderation und Entwurf

Führung im Kontext der Ideenwerkstatt trägt ein Spannungsverhältnis in sich. Wenn wir bisherig Erörtertes in Betracht ziehen, läuft es für Moderation und „Entscheidungsträger“ schlicht auf die Kategorie des „Zulassens“ hinaus. Gerne wird bei uns noch ein „mehr Zulassen“ daraus – um die Kontrolle oder anders: den Boden unter den Füßen, nicht zu verlieren. Diese Frage der Macht ist mit Angst verknüpft. Sie ist für Führungskräfte nur von innen her zu lösen. In dieser Machtfrage gilt es, die eigene – und damit die „ganze“ – Welt umzustülpen. Wenn das gelingt, ist Macht nichts, das wir oben als ein Ganzes „horten“, sondern etwas, das alle „teilen“: „In evolutionären Organisationen werden die Mitarbeiter nicht durch das Wohlwollen anderer Menschen ermächtigt. Empowerment ist in die Struktur der Organisation eingebettet – in Strukturen, Prozesse und Praktiken. Die Mitarbeiter müssen nicht um Macht kämpfen. Sie haben sie einfach.“ (□ Laloux 2014/2015, 139) Mit Laloux (a.a.O., 138) haben alle Leute in der Arbeit genau jene Macht, die sie brauchen, um selbstständig arbeiten zu können. **Damit haben nicht alle die gleiche Macht, aber die richtige.** Darin besteht auch die Integration der Stufe 2 im Gegensatz zur Postmoderne, die gerne die Macht gleich verteilen wollte. **„Entscheidungstragende“** wandeln sich zu **„Entscheidungsumsetzende“**. Mit Wilber werden **Herrschaftshierarchien** zu **Verwirklichungshierarchien**. Das klingt nach wie vor für viele skandalös (moralische Empörung, Stufe 1), unmachbar (faktische Skepsis, Stufe 2) und lächerlich (in Herzen verschließen,

Stufe 3). Das ist allerdings schon Realität – wie uns Laloux, Rough und Scharmer berichten.

Der Wandel vom Innehaben zum Verwirklichen von Entscheidungen, der Wandel von vorgegebenen, delegierten oder in Teilen zugestandenen Entscheidungen hin zum **Entstehen-Lassen von Entscheidungen** – dieser Wandel führt uns zu dem bekannten Gedanken Sokrates‘, den auch Scharmer mit dem Bild der Hebamme aufgegriffen hat. Jungk: „Man muß die sokratische Methode **beherrschen**, Geburtshelfer zu sein und nicht gleich die Kinder verändern zu wollen“ (a.a.O., 98, Hervorhebung von mir). Jungk weist am Beispiel seiner Ungeduld auf zwei Voraussetzungen hin, die für diese Form der Führung entscheidend sind: „Einmal gehört dazu diese Offenheit, und es gehört dazu, was ich sehr schlecht kann, diese Zurückhaltung. Ich werde ungeduldig und sage, na, da kann man doch weitermachen anstatt die Leute selber draufkommen zu lassen.“ Ich habe die Idee des Sich-Zurücknehmens bei Jim Rough erstmals verstanden und geübt. Es ist tatsächlich wie in einer buddhistischen Meditation: „Mach dich leer.“ Das Nachfragen und tiefe Verstehen wollen in der Dynamic Facilitation ist gleichbedeutend mit dem Sich-selbst-aus-dem Weg-Nehmen (vgl. □ Zubizarreta & zur Bonsen 2014). Sich leermachen um anderen Raum zu geben – das ist **nichts wollen**.

Ziellos ein Ziel verfolgen

Wir sind einerseits mit einem Wollen des Auftraggebers konfrontiert und andererseits mit Wünschen, Sorgen und Ideen der Schulen. Beides verstehen wir als gleichwertig. Sie können auch als Zielvorgaben (Stufe 2), als Interessen (Stufe 3) oder als Impulse (Stufe 4) verstanden werden. Wir begeben uns in „Verhandlungen“ und „dienen“ im Führen diesen Interessen. Wir handeln damit postmodern-pluralistisch. Die in solche Prozesse involvierten Personen werden von Laloux (□ 2014/2015, 32f.) „Servant Leaders“ genannt und Scharmer (□ 2007/2013, 342f.) spricht vom „Stakeholder-Dialog“. In diesem Raum gilt es, dezidierte Absichten in Ergebnisse umzumünzen. Absichten haben aber nicht nur unsere „Kunden“ – Auftraggeber und Schulen – sondern auch wir. Unser Wollen ist ein architektonisches. Der nächste Entwicklungsschritt wäre, **gleichzeitig etwas zu wollen und nichts zu wollen**. Diese Anforderung umschreibt das Profil, dem wir in unserer Arbeit immer mehr entsprechen wollen. Darin liegt gewissermaßen unsere tägliche ideenwerkstatt-Prüfung. Wir versuchen in unserer Arbeit – und das mag ein Unterschied zur Zukunftswerkstatt sein – beides: Im Idealfall den Prozess ziellos moderieren und Ergebnisse gezielt liefern. Hierin steht Partizipation und Schulraumproduktion vorerst in einem Widerspruch. Dieser Widerspruch lässt sich letztlich nicht mit modernem und auch nicht mit postmodernem Denken aufheben. Denn laut Laloux (□ 2014/2015, 31) wird im postmodern-pluralistischem Denken „darauf bestanden, dass alle Perspektiven gleich behandelt werden. Man landet aber in einer Sackgasse, wenn andere diese Toleranz missbrauchen.“ Um das Ideal dennoch zu erreichen, beginnen wir unsere Regelwerke und Normen immer komplizierter zu gestalten. Wir ersticken gewissermaßen im Dschungel unseres guten Willens. Auch das andere postmoderne Extrem kennen wir aus den 1960er und 1970er Jahren – die Abwesenheit von Regeln. Laloux (ebd.) stellt dazu fest: „Die postmoderne Beziehung zu Regeln ist unklar. Regeln sind schlussendlich immer willkürlich und ungerecht, aber Regeln ganz abzuschaffen erweist sich als nicht praktikabel und öffnet die Tür für Missbrauch. Das postmoderne Paradigma ist wirkungsvoll beim Einreißen alter Strukturen, aber oft weniger effektiv beim Formulieren praktikabler Alternativen.“

Wie kritisch das innerhalb des Teams erlebt wird, ist in den Umfrageantworten mehrmals zu lesen. Tw02 meint zum Beispiel, dass im Projekt BCM das Ergebnis „zu Beginn schon fast fertig“ war. Fast gegenteilig erlebte das wiederum Tw03 im Projekt BZD.
→ Im Austausch, 598ff.; 612ff.

Dementsprechend können wir in unserer Arbeit mit der ideenwerkstatt **innere Reibung** beobachten: Wir dürfen diese Reibung bei jedem Schritt ausloten. Wir wollen alles und alle berücksichtigen und müssen dennoch andauernd werten und entscheiden. Wir können dementsprechend auch **äußere Reibung** beobachten: Wir stehen immer unter dem „Verdacht“,

etwas Deziertes zu wollen, obwohl wir alle einladen, Ideen einzubringen und mit uns gemeinsam zu gestalten. Alle Leute, die mit uns arbeiten, dürfen also ihrerseits ihre Einschätzung über uns mit jedem Schritt von uns ausloten, um zu entscheiden, woran sie an uns sein wollen. Die Gleichzeitigkeit von Entwerfen und Moderieren ist eine Quelle andauernder Missverständnisse ... und sie ist die Quelle jeglicher Erneuerung. Unsere Führungsarbeit ist in das Spannungsverhältnis von Moderation und Entwurf, von Offenlassen und Bestimmen, von Einladen und Selbermachen eingebettet, von Gleichbehandlung aller und Zielvorgaben weniger. Die von mir unter dem Titel „Manipulation“ initiierte Runde mit dem Team von nonconform illustriert dieses Spannungsverhältnis, das Zweifeln, ja das Ringen um eine „Harmonisierung“ dieser Gegensätze.

→ Im Austausch, 670ff.

Das Feld und der Wechsel der Rollen

Diese Skizze des Spannungsfeldes, in dem wir uns bewegen, lässt sich am Beispiel der Diskussion unserer Rollen illustrieren. Dazu hat uns das Feedback von Ew01, einer in der ideenwerkstatt von Illingen teilnehmenden beobachtenden Organisationsentwicklerin, gute Bilder geliefert. Sie beschreibt vorerst das **Feld der Rollen**, in die wir schlüpfen: „Berater, Moderator, Begleiter, Planer, Architekt, Experte, Ideengeber, Impulsgeber, Hoffnungsträger, Unterstützer, Schatzsucher, Künstler, Hofnarr, Rebell, Kurator, Sprachrohr, Medium, Übersetzer, Manipulator, Vermittler, Diplomat, Pragmatiker, Partner.“ Darunter findet sich auch der Begriff „Manipulator“. Es kommt sicherlich zu Situationen, in denen wir „manipulieren“, in denen wir aus einer verborgenen Absicht heraus handeln. Es ist allerdings nicht **eine** Rolle, sondern **eine mögliche unter vielen**. Diese „Bandbreite“ ist keine beliebige Aufzählung, sondern das Abbild eines Phänomens, das durch das Team möglich wird. Unser Team besteht in der Regel aus fünf bis zehn Leuten, wovon die Hälfte bis zwei Drittel Architekturschaffende sind. Das Team und die verschiedenen Tätigkeiten, die in kurzer Zeit erledigt werden müssen, gewährleisten einen strukturell verankerten Pluralismus. Dieser ist kraftvoll genug, um ein Manipulieren auszuhalten. Wenn wir das gesamte Team als einen Organismus verstehen, bedeutet das eine hohe Vielseitigkeit **innerhalb** eines Wesens.

→ Im Austausch, 552ff.

Dazu ein Vergleich: Die Satzvollendungen des Ich-Entwicklungstests zeigen bei „späten“ Stufen signifikante Streuungen. Was für eine Person, die sich zum Beispiel ein stabiles Weltbild erarbeitet hat (modern-leistungsorientiert, rationalistisch, eigenbestimmt, ...), unfassbar ist und auch als Verwirrung und/oder Schwäche interpretiert werden „muss“, ist für ein „fließendes Bewusstsein“ große Freiheit in einem Raum der Fülle. Dann sind impulsive Handlungsweisen genauso willkommen wie solche von pluralistischem oder selbstlosem Charakter – natürlich ohne Schaden für andere anzurichten. Das Potential der Streuung ist in einem Team von fünf bis zehn Personen und in einem Ablauf, der offen ist für Spontanes, so etwas wie ein Schutz vor jenem „Einfrieren“, vor dem Robert Jungk „Angst hat“ (□□ Burow 1995/1997, 102). Das Wesen Team kann streuen, wenn es sich als ein Wesen erkennt.

Tafel 2/4

Ew01 hat – nach dem Aufspannen des **Felds der Rollen** – in weiterer Folge ihres Feedbacks auf den **Wechsel der Rollen** im Prozessverlauf hingewiesen: Wir beginnen für sie als „100% Prozessbegleiter“ am Tag 1 und finden uns als „100% Architekten“ am Tag 3 wieder. Sie beschreibt unsere Tätigkeiten für den Tag 1 mit „zuhören, zuhören, zuhören, anschauen, verstehen, fragen“, wir „haben keine Meinung, wir hören nur zu, wir schenken den Bürgern Zeit“. Wir sind also „leer“, anders gesagt: Unser Organismus nimmt auf, aber verdaut noch nicht. Scharmer (□□ 2007/2013, 385) spricht vom einem Zuhören in viele Richtungen: „Den anderen, sich selbst und dem Gemeinsamen“. Dieses Zuhören ist – um abermals die Metapher des Lebewesens einzusetzen – ein „Atmen“. Diese „Atmung“ hat rationalen, emotionalen und intentionalen Geschmack und

ist eine **Form der Achtsamkeit**. Scharmer (a.a.O., 386) lässt es den Prozessberater Ed Schein sagen: „Sei achtsam gegenüber dem, was dir aus deinem Lebensumfeld entgegenkommt.“

Chorales Gestalten,
303ff.

→ Im Austausch, 582ff.

Am Tag 3 „produzieren [wir] Gestaltungsvorschläge für die Zukunft“ und sind für Ew01 „Architekten und am Abend Show-Man / Show-Women“. Ew01 bezieht sich in ihrem Feedback auf eine Ideenwerkstatt, die mit einer Präsentation am Abend des Tages 3 endete. Die Ideenwerkstatt lebt von der dichten Atmosphäre und positiven Stimmung, die sich bis zum Abschluss hin zuspitzt. Dazu brauche es charismatische Persönlichkeiten, lautete auch meine anfängliche Meinung, die sich im Projekt in Traun noch 1:1 abbildete. Als Roland Gruber und ich im Februar 2016 bei der Montag Stiftung im Rahmen eines Moduls zur „Ausbildung zum Schulbauberater“ die Ideenwerkstatt vorstellen durften, wurden wir auf den „Charisma“-Effekt, den wir ausstrahlten, angesprochen. Die Frage lautete: „Inwieweit sei die ‚Methode‘ vom Charisma der Personen abhängig?“ Die Entwicklung, die wir nehmen, „entschärft“ diesen Aspekt – so unsere Antwort. In den ersten Ideenwerkstätten haben tatsächlich Roland Gruber und ich diese Arbeit übernommen – „automatisch“ und im Glauben, wir seien „wichtig“ und nur so sei das gut. Mittlerweile kultivieren wir unsere Performance als Team – wir leisten „Bodenarbeit“, wir suchen unsere gesamten Schätze. Das hat uns jüngst eine weitere Beobachterin, Ew16, rückgemeldet: „Bereichernd abwechselnd zu meinen sonstigen ‚Arbeitsalltagen‘ war den ganzen Tag über die **enge direkte Zusammenarbeit** mit euch allen – und noch dazu **vor allem ohne Hierarchie**. Ich erlebe tatsächlich selten, dass jemand nicht das Zepter schwingen möchte / muss / soll. Nach den Exkursionen habe ich erstmals tatsächlich gegoogelt, wer denn bei euch eigentlich der / die Chef / Chefin [...] ist. Manchmal ist es ja möglich, aufgrund von Anzahl und Inhalt von Redebeiträgen, Entscheidungstreffen oder Begrüßungsrangfolgen eine Hierarchie erkennen zu können :-)) – aber: Kompliment – das **konnte ich bei euch nicht erkennen**. Kompliment deswegen, weil so tatsächlich jede/r [...] **nicht nur laut Rangfolge ‚abgeliefert‘ hat, sondern [aus der] kompletten Bandbreite des Könnens und Wissens**.“ Mein entsprechendes Schlüsselerlebnis, in dem (s)ich mein Teamverständnis veränderte, erfolgte in Donawitz im Projekt BZD. Ich fühlte mich verantwortlicher als sonst, weil der Auftrag über mich zustande kam. Angesichts der enormen Fülle an Inputs, die in dem komplexen Gefüge von drei Schulen, die in ein Bestands-Bauwerk zusammenziehen sollten, auf uns erstmals einströmten, fiel mir in einem Moment am Tag 1 der Himmel auf den Kopf.

Ich saß da, wurde ganz ruhig und meinte, das alles nicht schaffen zu können. Ich kann nicht sagen, wie lange diese Starre anhielt, vielleicht waren es nur Sekunden, vielleicht auch Minuten – ich war „weg“, gehörte in diesem Moment nicht mehr zum äußeren Geschehen rund um mich dazu. Nach der anfänglichen Agonie trat ein Zustand der Gleichgültigkeit ein. Ich war nun soweit, mich dem Schicksal zu ergeben, weil ich zu spüren meinte, dass es hier ohnedies keinen Ausweg gibt. Vollkommen „erloschen“ lag ich am Grund des Ozeans, stumm, still, über mir Milliarden Tonnen von Atmosphäre ... an diesem Punkt begann ein neues Organ in mir etwas zu hören, ganz leise, ganz weit hinten. Es waren Stimmen aus meinem Team. Zum Hören kam das Schauen dazu. Ich sah, wie fünf, sechs Leute emsig um den großen Arbeitstisch herum arbeiteten. Einige sprachen miteinander, andere konzentrierten sich auf ihren Laptop, wieder andere fotografierten die neuen Zeichnungen, die soeben eine Klasse dem Team feierlich übergeben hatte. Ich sah nun mehr als das Geschehen. Ich konnte diese Leute aus dem Team als ein Team sehen. Ich sah alle Zwischenräume ausgefüllt, ich sah ein Wesen, das sich aus diesen Menschen zusammensetzte. Die Selbstverständlichkeit, mit der hier alle zu Werke gingen, mit der hier alle zu wissen schienen, was zu tun ist, strahlte Ruhe aus. Ich sah eine Form der Lebendigkeit, die kraftvoll und ruhig in einem sein konnte. Das löste in mir ein Gefühl der Geborgenheit aus. Meine Wahrnehmung von Überforderung wandelte sich in eine von Verbundenheit. Ich war ein Teil dieses Wesens. Mit dieser Gewissheit, die Arbeit nicht alleine schaffen und verantworten zu müssen, sondern dies verbunden mit anderen gemeinsam zu tun, erhob ich mich und begann wieder zu arbeiten – „neu“. Ich war jetzt verändert, zufriedener, auch demütiger.

Nachdem ich diesen Moment beschrieben hatte, war ich mir sicher: Es ist in Bezug auf das Verständnis von Teamarbeit der entscheidende Moment in meinem bisherigen Berufsleben gewesen – hier fand eine **Umstülpung** statt. Mein Selbst war – in Worten Scharmers (□ 2007/2013, 255) – „hier nicht mehr im Zentrum der gewordenen Welt gefangen, sondern es entwickelte sich gemeinsam mit der umgebenden Sphäre, indem es sich zum Instrument macht für die Geburt einer neuen Welt“. Ich fühlte mich verbunden. In diesem Moment veränderte sich nicht nur mein Zugang zum Team, sondern auch meine Einstellung zur Arbeit in der Ideenwerkstatt. Ich hatte den ersten wirksamen und nachhaltigen Schritt vom Modus des „Machens“ in den Modus des „Zulassens“ oder „Gelingens“ vollzogen. Ich hatte das Tor zu einer anderen Form von Führung erstmals aufgestoßen. Heute ist es für mich schon selbstverständlicher, dass „wir“ präsentieren, nicht nur „ich“. Gewiss, ich kann wortgewandt und kurzweilig komplexe Sachverhalte aus dem Bereich der Architektur auf einfache Weise an Menschen herantragen. Aber es gibt auch andere Qualitäten. Ich kann in meinem Tempo und meiner Agilität manche Leute im Publikum nicht erreichen, letztlich als „ich“ nie erreichen. Das können eben andere dann besser – und damit auch ich als ein Teil von „wir“. Und noch etwas: Ich sehe in unseren präsentierten Ergebnissen immer nur das, was **ich** sehe. Im Zuhören bei meinen Freunden aus dem Team kann ich nochmals neue Aspekte **unserer** Arbeit entdecken. Das alles führt zu Fülle – bei allen. In Bonn im Workshop bei der Montag Stiftung antworteten Gruber und ich den Menschen aus der Pädagogik entsprechend: „Wir präsentieren inklusiv“.

Für Ew01 lag der heikelste Punkt im Tag 2, den sie als „Schnittpunkt“ bezeichnete, „an dem wir ‚alles zugleich‘ sind“. Hier überlagerten sich also unsere Rollen aus den beiden anderen Tagen: „Jeder bringt seinen Hintergrund / seine Brille mit ein: Architekten, Stadtplaner, Soziologen, Geographen, Philosophen, Strategieberater UND Prozessberater.“ Und Ew01 fügt noch etwas Wesentliches zu unserer Performance gemischter Rollen hinzu. Wir agieren in ihrem „Verständnis nicht neutral“, weil wir „ganz gezielt intervenieren und die passende Methode auswählen“. Hier haben wir wieder das Spannungsverhältnis von Moderation und Entwurf (oder das Erreichen eines Ziels) vor uns. Ew01 legt uns im Weiteren dar, dass wir an der Frage der inneren Verarbeitung der Input-Ströme arbeiten dürfen: „Wie schafft ihr es, das kollektive Wissen, das sich in euren Köpfen ansammelt, wieder zu teilen?“ Diese Frage könnten wir mit der Erörterung von methodischem Vorgehen beantworten. Der „Boden“ jeglicher Methoden liegt allerdings in unserer Haltung. Die Frage, was zuerst war, ist im Nachhinein auch nicht mehr zu klären, letztlich irrelevant, weil Zeit vielleicht gar nicht so linear verläuft wie wir meinen. Dieses Sammeln und Verarbeiten, dieses Spüren und Antworten, dieses Spiel von Input und Output läuft innerhalb des gesamten Teams ab – übrigens nicht nur in den Köpfen. Wir verstehen uns mit jeder Ideenwerkstatt ein Stück tiefer, aus der Erfahrung und ihrer Reflexion. Wir schreiben Feedbacks nach jeder Ideenwerkstatt und besprechen diese entweder anlassbezogen oder ein- bis zweimal im Jahr im Sinne der kontinuierlichen Pflege unserer Arbeitskultur. Wir sind als Team ein lernendes System und daher in jeder Ideenwerkstatt wieder anders – jenseits der Schul-DNA und der Projekt-DNA. Die Frage des Teilens unseres gesammelten Wissens gab es und wird es weiterhin geben, sie wandelte sich von einem „Problem“ zu einer „Herausforderung“ – der nächste Schritt, die Umstülpung, wäre, sie als „Chance“ zu erkennen.

Tw02, seit einigen Jahren im Team, gibt im Austausch mit mir ein Beispiel für ein lernendes System ab, wie ich es verstehe. In meiner Reflexion habe ich ihren Entwicklungsbogen als ein Muster eines U-Prozesses interpretiert.
→ Im Austausch, 598ff.

Zusammenfassung

Führen wir uns nochmals jenes Bild der „institutionellen Umstülpung“ vor Augen, das uns Scharmer und Käufer (□ 2013/2014, 229) als vollständige Umkehrung der „Geometrie der Macht“ vorschlagen. Wenn wir „Macht“ wie Scharmer und Käufer (a.a.O., 230) als unsere geistige Dimension wahrnehmen und unsere Arbeit, unser Tun als materielle, finden wir einen Zugang zu

Jungks Figur mit den verschütteten Schätzen in einer Person. Innerhalb unserer eigenen „personalen Organisation“ gilt es, „das Grund- oder Wurzelsystem der entstehenden neuen 4.0-Organisationsformen zu kultivieren“. Das hieße, unser Wissen (das Geistige, die Macht) und unser Tun – oft hatten Wissen und Macht den größtmöglichen Abstand voneinander – wieder zu verbinden.

Lehrende und moderierende Personen wie Führungspersönlichkeiten im Allgemeinen leisten im Verständnis von Otto Scharmer und Robert Jungk idealerweise **Kulturarbeit an Bodenoberflächen** beziehungsweise **Verbindungsarbeit in Tiefenschichten**. Sie unterstützen das Erkennen der Verbindung von sichtbar Äußerem mit unsichtbar Innerem. Das geschieht nicht nur auf der Seite der „Kunden“, sondern – mindestens genauso bedeutsam – in den führenden Personen selbst. Auch unsere Tätigkeit im Rahmen des Teams einer Ideenwerkstatt kann als eine solche verstanden werden – zumindest dem Anspruch nach. Vieles wird innerhalb des Teams aus den **Bodenschätzen der Leute** gehoben, **sichtbar gemacht**, oder in anderen Worten: **mit Bewusstsein verbunden und vertieft**.

Die Ideenwerkstatt ist nicht nur ein „**Ausübungsforum für räumliche Ideen**“, sondern auch ein Ort für Umstülpungs-Übungen innerhalb des Teams. Wir lernen bei jedem Projekt besser, dass wir **nicht alle die gleiche Macht haben müssen, sondern jeweils die richtige** – und das aus der „**kompletten Bandbreite des Könnens und Wissens**“. Es gilt die Spannung aushalten zu lernen, **gleichzeitig etwas zu wollen und nichts zu wollen**. Diese Spannung erzeugt sowohl **innere Reibung** – Zweifel und Kritik – im Team als auch **äußere Reibung** – Skepsis und Misstrauen um uns herum. Im Zuge des Prozessverlaufs ist ein **Wechsel der Rollen** angelegt, den wir als Team authentisch auszufüllen vermögen. Vielseitigkeit ist nicht von einzelnen erfordert, sondern eine Qualität **innerhalb** des Wesens der Gruppe. Die Dichte des Geschehens und die Komplexität der Aufgaben bringen uns laufend in labile Situationen, in Krisen – eine davon habe ich als ein Phänomen der Umstülpung beschrieben. Verbundenheit habe ich durch das Herausfallen aus dem Geschehen verstehen gelernt.

→ Im Austausch, 582ff.

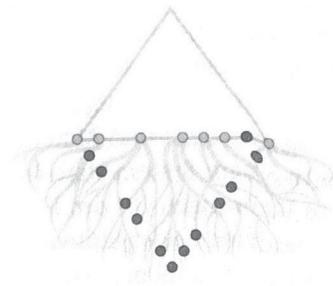


ABB 5.3.2-01: Wurzelpyramide (□ Scharmer & Käufer 2013/2014, 229)

5.3.3 Zeit umstülpen

„Nicht wir nutzen die Zeit,
die Zeit nutzt uns“

□ Knapp 2015, 276

In unserem Stadium des „rasenden Stillstands“ (□ Virilio 1989) dreht sich vieles immer aufgeregter um die Zukunft. Wir leben „in einer Zeit bedingungsloser Zukunftsfixierung“ (□ Gnaiger 2013, XIII). Die Kritik der Moderne ist auch eine Kritik an unserem Umgang mit und unserem Zugang zur Zeit (vgl. □ Gronemeyer 1993/2014; □ Rosa 2008; 2016). Der Architekt Luigi Snozzi ließ sich auf dieses Spiel gleich gar nicht ein und vertraute der Qualität der Gegenwart: „Ich baue immer für die Gegenwart, aber wenn man gut für die Gegenwart baut, ist die Chance, dass es von Dauer sein wird, viel größer, als wenn man zu viel an die Zukunft denkt. [...] Es gibt zwei verbreitete Irrtümer in der Architektur: sich zu sehr an der Zukunft zu orientieren und zu viel an die Vergangenheit zu denken“ (□ Snozzi 1996, S.u.). Er bringt Geduld und Demut als Dimension seiner Arbeit implizit in die Diskussion ein. „Zeitlosigkeit“ ihrer Werke – also die „zukünftige Anerkennung“ – ist für Architekturschaffende am ehesten erreichbar, wenn sie keine Absicht hegen. Absicht – ein konstitutives Merkmal autonomen Gestaltens – denkt an die Zukunft ... und schneidet sich so von der Gegenwart ab, in der die Zukunft angelegt werden sollte. Insofern ist ein Hinschieben auf die Zukunft ein „Herausfallen“ aus der Zeit mit dem Ergebnis, **zwischen den Zeiten zu hängen**, also weder in der Zukunft noch in der Gegenwart zu sein.

Hinkunft

Das größte deutschsprachige Netzwerk zum Thema Bildung nennt sich „Archiv der Zukunft“. Es erklärt Bestehendes und Geschehendes zur Zukunft und sammelt dieses. Mit diesem Kunstgriff wird zum Ausdruck gebracht, wie ineinander verschachtelt die Zeiten sind. Geschichte liegt nicht nur hinter, sondern auch vor uns. Das „Archiv der Zukunft“ lenkt seinen Blick auf das, was – in Scharmers Worten – aus der Zukunft heraus werden will. Diese Haltung führt zum Begriff der Umstülpung. Zukunft – so könnten wir sagen – ist eine Einstülpung in die Gegenwart des Archivs, wie das die Vergangenheit für Museen ist. Betrachten wir diesen Vorgang umgekehrt, finden wir in der Umstülpung der Gegenwart einen Zugang zur Zukunft. Die Zukunft kommt in diesem Sinn auf uns zu – wir brauchen ihr nicht hinterherzulaufen. Wir bemühen uns nicht mehr um Zukünftiges, sondern lassen Hinkünftiges in uns werden. Von Gunther Schmidt (2015, o.S.) habe ich den Begriff der Hinkunftsfamilie aufgenommen. **Hinkunft** ist unser Schlüsselbegriff für ein Verständnis von Zeit, das wir bei Scharmer kennengelernt haben. Auch bei Jungk werden wir einem solchen Verständnis von Zeit wieder begegnen.

Die Zukunft unseres Planeten ist laut der Philosophin Knapp eng mit unserem Zeitempfinden und unseren Vorstellungen von Zeit verwoben. Im Titel ihres Buches bringt Knapp (2015) selbst zwei Phänomene von Zeit zum Ausdruck: „Der unendliche Augenblick“. Diese Kontrastierung erinnert uns abermals an die Figur der **Umstülpung**. Wenn die Zeit still steht, dehnt sich unser innerer Raum der Wahrnehmung darin aus. Und umgekehrt, wenn wir tief wahrnehmen, dehnt sich unser Zeiterleben (a.a.O., 256ff; vgl. □ Wittmann 2012). Bei Scharmer ist Zeit beziehungsweise ein umgestülptes Zeitverständnis der Schlüssel zu Prinzipien und Praktiken des Presencing (□ 2007/2013, 384ff.) und wird generell zum Inbegriff der Stufe vier: I-in-NOW.

🔗 Chorales Gestalten, 45ff.

🔗 Chorales Gestalten, 54ff.

Auch Laloux trifft Aussagen über Zeit beziehungsweise den Umgang mit Zeit als gelebte Praxis von Geschäftsführung und Beratung. Jos de Blok etwa, der Buurtzorg, eine Organisation, die sich der mobilen Pflege von Kranken widmet, aufgebaut hat, ist Geschäftsführer von 7.000 Mitarbeitenden. In sieben Jahren hat Buurtzorg 60% Marktanteil gewonnen hat. Jos de Blok scheint Zeit zu „haben“. Laloux (□ 2014/2015, 250f.) beschreibt die Stimmung bei Buurtzorg als „Atmosphäre ruhiger Konzentration“. Er war fasziniert von der ungeteilten – der **ganzen** – Aufmerksamkeit von Jos de Blok, die er während seiner mehrmaligen stundenlangen Besuche genießen konnte. Das ist kein Phänomen eines Menschen, der sich „privat“ zu einem Meditationsmeister entwickelt hat, sondern vielmehr ein Symptom evolutionär-integrativer Organisationen.

Neues altes Zeiterleben

Hinter dem Phänomen der Umstülpung beziehungsweise der Praxis ruhiger entspannter Atmosphären liegt also ein anderes Verhältnis zu Zeit. Nathalie Knapp nähert sich diesem Phänomen aus entwicklungsbezogener Sicht. Sie stützt sich dabei auf den polnischen Kulturphilosophen Gebser, der in den 1940er Jahren vieles vorweggenommen hatte, was wir heute erleben. Knapp (□ 2015, 239f.) fasst Gebser zusammen: „Das Bewusstsein der kommenden Epoche nannte er ‚integral‘ oder auch ‚aperspektivisch‘, weil es nach seiner Prognose unser dreidimensionales Vorstellungsvermögen übersteigen und alle vorherigen Bewusstseinsformen integrieren wird“. Letztlich, so Knapp, ist dieses Zeitalter mit Einsteins Relativitätstheorie und Heisenbergs Quantentheorie schon eingeläutet worden. Und wie „neu“ dieses Denken für uns ist, zeigt sich darin, dass nach wie vor unsere Köpfe rauchen, wenn wir dem Glauben schenken sollen, was die Physik uns erzählt: Im ganz Kleinen und im ganz Großen unseres Universum wachsen „Raum“ und „Zeit“ zusammen und lassen sich „früher“ oder „später“ nicht mehr eindeutig definieren. Verstanden? Eben.

„Der lineare Zeitstrahl mit den aufeinanderfolgenden Kategorien von Ursache und Wirkung ist eines der bedeutendsten Ordnungssysteme des mental-rationalen Zeitalters“ sagt Knapp (□ 2015, 244). Das Gelingen unserer nachhaltigen globalen Praxen ist ihrer Meinung auch abhängig davon, ob wir unser Zeitbewusstsein verändern können. Wenn wir uns nicht in der Zukunft sehen, wie sollen wir sie retten wollen? Wenn wir uns nicht als ein Teil von Uns-allem-als-ein-Ganzes verstehen, warum soll uns das Schicksal zukünftiger Generationen etwas bedeuten? Für dieses Verständnis von a-linearer Zeit und von a-individueller Verbundenheit gibt es viele Bilder von unberührten Ethnien. Für Knapp ist wahrscheinlich, dass wir wieder dorthin kommen werden – allerdings **nicht zurück**, sondern **an sich**.

Die entwicklungsbezogene Sicht hat aus der Kreuzung von linearem und zyklischem Denken eine Spirale gebaut. Wir können diese Figur der Geometrie bei Don Beck & Christopher Cowan (□ 2007/2008), Robert Kegan (□ 1986/2011) und anderen nachvollziehen. Gebser spricht gar von einer **Kugel** (vgl. □ Knapp 2015, 278). Dies bedeutet, dass wir im Laufe der Entwicklung an gleiche Stellen „zurück“kehren – mit erhöhtem Bewusstsein. Wir haben dies schon anhand unserer Schulraumgeschichte, die mit einem Kreis eröffnet wurde, in sieben Kapitel zeigen können. Wir sind nach langen Umwegen über Linien und Flächen wieder zu einem Kreis gekommen. Wir treten – mit Knapp – wieder in eine Beziehung zu Zeit, wie wir sie im mythischen Zeitalter erlebt haben – nur eben mit erhöhtem Bewusstsein, weil wir alle zwischenzeitlichen Stufen integriert haben.

In drei Tagen?

Die häufigste Frage, die uns gestellt wird, betrifft die Zeit. Wie soll sich das in drei Tagen ausgehen? Erst recht, weil wir genau auch damit in die Offensive gehen. So schreibt Ew10 in einem Email: „Wie Du weißt, stand ich dem ganzen Prozess eher ablehnend gegenüber. Ich unterstütze von meiner Einstellung und Erfahrung natürlich Beteiligungsprozesse – großmündige Versprechungen à la, in drei Tagen wird alles anders‘ machten mich mehr als vorsichtig und skeptisch.“ Auch Em11 hatte unser Vorhaben anfangs nicht ernst genommen. Natürlich sind drei Tage nicht viel Zeit und erfordern eine entsprechende Vor- und Nachbereitung. Diese Arbeit um die Ideenwerkstatt herum beansprucht unsere Organisation eineinhalb Monate davor und ein Monat danach. Unabhängig von unseren technisch-planerischen „Hausübungen“ im Vor- und Nachfeld einer Ideenwerkstatt geht es in der schulischen Raumentwicklung allerdings um eine einzige Frage:

→ Im Austausch, 564ff.

→ Im Austausch, 570ff.

Wie wollen wir in Zukunft in der Schule leben?

Diese Frage spannt das Feld zwischen pädagogischen, organisatorischen, räumlichen und persönlichen Welten auf. Was wir tun, ist nichts anderes, als diese Frage zu stellen. Alle, die sich von uns beziehungsweise von der Frage angesprochen fühlen, denken darüber nach. Alle wandern in ihren Vorstellungen in die Zukunft. Die Kleinen beginnen tatsächlich zu malen und liefern uns hunderte von Zeichnungen, in denen sie kollektiv etwas ausdrücken, das – mit Schmidt – zwischen ihnen bewusst ist. Intuitiv zeigen sie uns als Gruppe, was werden will. Erwachsene sind natur-un-gemäß verschüttetere und – mit Jungk – „belastetere“ Personen, die ihre Schätze nicht so unmittelbar heben können, wie Kinder. Sie verwenden Sprache für ihre Artikulation, was Abstraktion tendenziell unterstützt. An dieser Stelle greifen wir – wesentlich – ein und unterstützen jene, die ihre Quellen und Schätze zwar heben wollen, aber noch nicht finden können. Wir hören zu, führen Gespräche, und beginnen, Fragen zu stellen, falls keine an uns herangetragen werden. Hier sind wir **anders** ungeduldig als Robert Jungk. In der Zusammenarbeit unseres Teams mit dem gesamten Feld aller sich Einbringenden gelingt es uns, eine dichte Atmosphäre der Begeisterung aufzubauen. Diese wird zum Medium für das Phantasieren in der Zukunft. Mit **vereinten Kräften** holen wir uns Bilder aus möglichen zukünftigen Szenarien, Situationen oder Orten in unser projektspezifisches „Drei-Tages-Archiv der Zukunft“. Wir laden zum gemeinschaftlichen Sehen der Zukunft ein und bieten uns als Teil der Gemeinschaft an Stellen an, wo das Projekt Unterstützung braucht. Nach Scharmer ist das Co-Seeing und Co-Sensing – und führt in das Presencing. Für Burow (□ 2011, 197) zeigt sich: „Fragmentierung wird überwunden“, weil Lösungen gemeinschaftlich gesucht werden. Auch bei Burow ist der bedeutende Kern das gemeinsame Denken, Fühlen, Handeln.

„Das Unbewusste ist zwischen uns“ Schmidt (↷ 2015, o.S.).

Richtungswechsel

Der Blick durch die „Chancen- bzw. Visionenbrille“ (a.a.O., 198) in Zukunftswerkstätten kann befreiend wirken, löst uns alle aus der „Mehr-desselben-Falle“ (ebd.) und bringt uns in die Nähe von „**transformativem Denken**“ (ebd.). Burow zeigt in seiner Abbildung mit dem Titel „Expanding the Now“, was mit Richtungswechsel gemeint ist. Der Zeitstrahl wird „gebogen“ und damit aus seiner linearen Charakteristik gelöst. Zeit läuft nicht mehr von der Vergangenheit in die Zukunft an uns vorbei. Zeit wird in der Gegenwart wieder auf sich bezogen, kommt also aus zwei Richtungen auf uns zu. Wir können uns daher sprichwörtlich Zeit lassen und warten. Daher hat diese Form der Zeit etwas mit Stille zu tun. Nicht wir bewegen uns dann in der Zeit, sondern die Zeit bewegt sich in uns. Wie Knapp eingangs meinte: „Nicht wir nutzen die Zeit, die Zeit nutzt uns.“

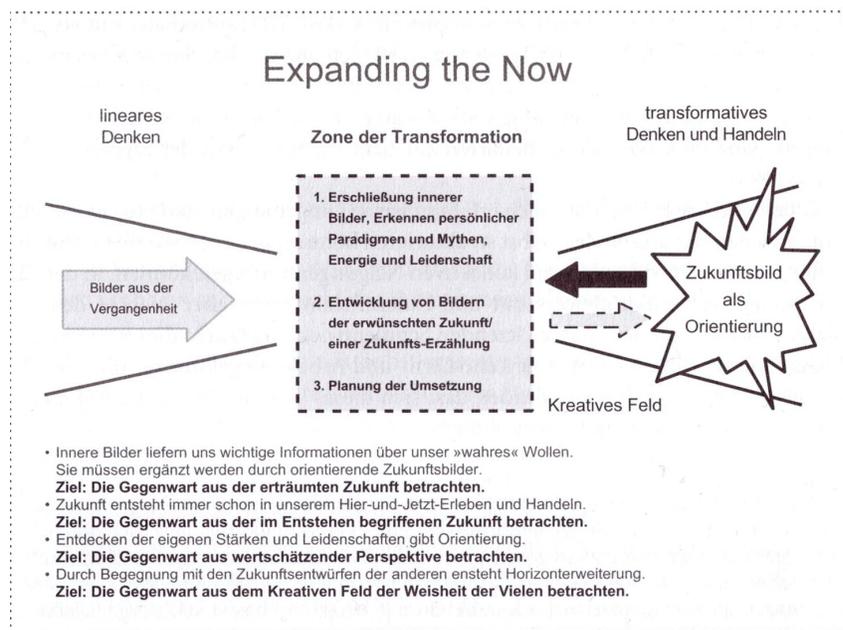


ABB 5.3.3-01: Expanding the Now (□ Burow 2011, 199).

Dieses Bild des **Aufeinandertreffens von Herkunft und Hinkunft** in der Gegenwart ist eindeutiger als Scharmers U-Punkt des Presencing. Seine Grafik verführt unser Denken zu einem „Vorbeiziehen“ entlang des Zeitbogens. Als Umkehrpunkt einer Pendelbewegung gelingt allerdings auch das Bild des Presencing. Dann herrscht dort ebenfalls Stillstand. In der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk ist das gesamte Feld ein „Meta-Stillstand“, die Gruppe wird gewissermaßen zwischen Vergangenheit und Zukunft eingebettet. Der Trick liegt in der Art des Eintauchens: Wir denken nicht **von heute in die Zukunft**, sondern wir fischen Ideen **im Heute aus der Zukunft**. Wir laden damit unbewusst die Zukunft ein, unser Gast in der Gegenwart zu sein. So fühlt sich Zukunft nicht als „moderne Hetzerei“ nach einem Mehr an, sondern als eine „integrale Quelle“ der Inspiration, die es wert ist, eingeladen zu werden.

Burow (2011, 197) beschreibt das „Erwachen“ in der Gegenwart wie folgt: „das soziale Feld der jeweiligen Organisation formiert sich neu, in dem es sich auf die gemeinsam geteilten Umsetzungsziele fokussiert und ihren ‚sense of coherence‘ findet.“ In unseren ideenwerkstätten sind die gemeinsam geteilten Umsetzungsziele unsere „Antworten“ auf die Summe der zusammengetragenen Einträge. Diese Antworten sind keine geheimnisvolle Magie der Expertise, sondern

ein transparenter Prozess des Werdens, der sich durch Zuhören und Rückkoppeln entwickelt. Während also die Leute aus dem Feld aller Zeiten Bilder und Informationen zusammentragen, kondensieren wir aus dem Feld der Leute unsere Antwort.

Ein letztes Bild: Die Ideenwerkstatt ist wie eine dreitägige Weinlese. Die Weinfelder sind die Zukunft, die Weintrauben die Ideen und die Weinpresse unser Ideenbüro. Der Wein ist unser gemeinsames Ergebnis. Der Boden ist unser Budget, das Wetter der Geist im Projekt. Wenn auch dieser Kontext passt, der Boden, das Wetter – dann gelingt ein guter Jahrgang ...

Es gibt eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Ideenwerkstatt, die Scharmer (□ 2007/2013, 71) so beschreibt: „Die im Entstehen begriffene Zukunft kann erst dann beginnen, Form anzunehmen und ankünftig zu werden, wenn wir die Angst, ins Ungewisse zu treten, überwinden können.“ Die „Stimme der Angst“ nennt Scharmer (ebd.) einen „inneren Feind“ und meint: „Diese Angst hat viel Formen: Angst vor ökonomischen Problemen, Angst, ein Außenseiter zu sein, Angst, sich lächerlich zu machen, Angst, mit dem eigenen Vorhaben zu scheitern.“ **Eine weitere Form ist auch die Angst vor der Leichtigkeit.** Alles, was einfach geht, ist verdächtig. Kann Qualität entstehen, wenn etwas einfach von der Hand geht? Wir tendieren dazu, mit „Nein“ zu antworten, dies umso vehementer, je näher wir in die Reihen der Expertise kommen. „Komplizierte“ Dinge brauchen lange, bis sie gelöst werden können. Viele Menschen haben den Eindruck, dass rund um sie alles „komplizierter“ wird. Immer mehr Menschen wollen am „großen Gespräch“ teilnehmen. So ist auch Partizipation im Schulbau immer wieder mit dem Urteil konfrontiert, dass alles aufwändiger wird und länger dauert. Diese Position wird auch von der Berufsvertretung der Architekturschaffenden eingenommen. Deswegen wollen sie Partizipation vor den eigentlichen Planungsschritten eingesetzt wissen.

Sport ist jenes Feld im öffentlichen Diskurs, in dem Erfolg und Leichtigkeit verknüpft werden: „Es war einfach“, ist eine erwartbare und oft geäußerte Sieges-Formel.

Letztlich geht es um das Wollen. Wir haben keine Sicherheit, auch wenn unsere Sehnsucht danach groß ist. Auch hier stützt uns das Bild aus dem Weinbau. Niemand weiß im Voraus, wie sich der Jahrgang quantitativ und qualitativ entwickeln wird. Gute Jahrgänge genießen wir, aus nicht so guten lernen wir.

5.3.4 Entwerfen umstülpen

„Was hilft, ist lebendig zu bleiben, und aufmerksam“

□ Gänshirt 2011, 229

→ Eigenleben, 8ff.

Unter Berufung auf Pöppels Arbeit „Der Rahmen“ (□ 2006) und einer Untersuchung von Terhart et.al (□ 1994), die zeigen, dass sich fast die Hälfte(!) der Lehrenden in ihrem pädagogischen Handeln an ihrer „Erfahrung mit eigenen Kindern und Verwandten“ (□ Burow 2011, 176) orientieren, kommt Burow zum Schluss: „**Die wichtigste die eigenen Handlungsorientierung prägende Wissensform sind die eigenen Erfahrungen!**“ (a.a.O., 177). Solche Einsichten könnten wir unter „Bestätigungsforschung“ einreihen – aus der Sicht der Laien. Und aus der Sicht der pädagogischen Wissenschaft? Ist das ernsthaft gewollt? Wiederholung von Bekanntem ist Ausdruck traditionell-konformistischen Denkens. Dieses scheint sich erfolgreich gegen die wissenschaftliche Erfassung und Kontrolle des Lehrbetriebs zu wehren. Die staatlichen Bildungsapparate „müssen“ Leistung vorweisen und versuchen, ein optimiertes Ausbildungs- und Vorschriftenwerk zur Verfügung zu stellen, doch die Leute draußen in den Klassenzimmern verharren im Gewohnten. Burow weiter: „Schulbehörden, aber auch Lehrerausbildungseinrichtungen ignorieren diese Einsichten bislang völlig und bieten unbeirrt Aus- und Weiterbildungskonzepte an, die so gut wie nicht auf handlungssteuernde ‚belief systems‘ eingehen und deshalb weitgehend wirkungslos bleiben.“

Berufsbilder und ihr Nachschub

Und die Architektur? Arbeitet sie bewusster mit „belief systems“? Sehr wohl weisen Architekturschaffende ein grundlegend von hoher Wendigkeit ausgezeichnetes Problemlösungsvermögen auf. Ob damit die eigenen Handlungsmotive und Wertegefüge wohl schon angekratzt sind? Faschingeder (□ 2014, 33) schreibt im Kontext der Studien „**Berufsfeld 1.0 und 2.0**“ des Architekturtheorie-Instituts an der TU Wien: Die Architekturausbildung „dient nicht nur der Berufsausbildung, sondern auch der Sozialisation und der Schaffung einer spezifischen Persönlichkeit.“ Das System ist für ihn also selbsterhaltend und „nährt“ sich mit jungen Leuten des „eigenen Schlags“. Dieser ändere sich insgesamt zwar überschaubar langsam, so dennoch beständig. Zwei (Selbst)Bilder sind nach wie vor prägend: „Während der baumeisterliche Architekt die persönliche Handschrift sucht, wird sein Gegenstück, der unternehmerische Architekt durch die großen Aufträge und das standardisierte Produkt charakterisiert“ (a.a.O., 31f.). Hier befinden wir uns in der Spanne von autonomen und nonymen Selbstverständnissen. Diese Bilder werden nach wie vor in den brancheneigenen akademischen Glashäusern „gezüchtet“. Während sich die Rechnung für unternehmerische Architekturschaffende im herrschenden Mainstream des Wirtschaftens lohnt, kommen baumeisterliche Architekturschaffende zunehmend in Bedrängnis. Der Wettbewerb lässt wenige aufsteigen, mitunter bis zum „Star“, aber viele müssen weit mehr geben als ihnen zurückgegeben wird.

□ Chorales Gestalten,
171ff.; 174ff.

Undank, Identitätskrise und Einsamkeit

Entsprechend weit verbreitet scheint nach wie vor die unfreiwillige(?) Selbstinszenierung des „unbedankten Weltrettens und Weltverbesserns“ zu sein. Faschingeder lässt niemand geringeren als Adolf Loos diesen „Topos“ einläuten, der „vorwiegend in der Moderne auf[kam]“ (a.a.O., 27). Er ist prägend für die gesamte Branche. Diese Opferbereitschaft – so gut sie auch gemeint sei – ist nicht bedingungslos. Sie erwartet letztlich Dank. Sie ist nicht egofrei und erreicht **auch** deswegen jene Welt nicht, die gerettet oder verbessert werden will. Zum Undank

Scharmer und Käufer (□ 2013/2014) beschreiben beispielsweise bedingungslos geschenktes Geld als 4.0-Geld.

der Welt kommt noch die „Zerrissenheit“ des Aufgabenfeldes. Das übliche Zerrieben-Werden zwischen den künstlerisch-schöpferischen und den praktisch-technischen Polen der Architektur führe mit Faschingeder (a.a.O., 27) zu einer „Identitätskrise“. Und als dritter Punkt käme auch noch eine gewisse Art der Einsamkeit hinzu. Faschingeder merkt an, dass die Profession „mit einer Öffentlichkeit konfrontiert ist, die ihren ästhetischen Vorstellungen mit Ambivalenz oder mit Gleichgültigkeit begegnet“ (a.a.O., 28). Wir Architekturschaffende haben also einige nicht unmittelbar fachliche Anforderungen, die uns als Personen betreffen und betroffen machen. Bei aller Verschiedenheit finden sich als Reaktionsmuster auf diese Herausforderungen gemeinsame Merkmale, wie Opfer- und Einsatzbereitschaft, die sich in einem Missverhältnis zum „Feedback“ – Anerkennung, Dank, Honorare, Aufträge – befinden.

↳ Chorales Gestalten, 153ff.

Laloux (□ 2014/2015, 251) versteht „Kontext, Beziehung und Aktivität“ als wechselseitig voneinander abhängige Felder. Wenn eines in Schwierigkeiten ist, wird das in einem anderen Feld spürbar. Daher ist es unser Ziel, diesen kollektiven Hintergrund genauso mitzudenken, wie unsere private Seite. Für uns ist unmittelbar einsichtig, dass sich private Probleme negativ auf die Arbeit auswirken. Genauso verhält es sich mit kollektiven Problemen. Wenn unser gemeinsamer Kontext sich im Unfrieden befindet, ist keine gute Arbeit möglich. Vor diesem Hintergrund wollen wir den kreativen Kern unserer Berufsausübung – das Entwerfen – reflektieren und entwicklungsbezogen einordnen.

↳ Bildwelten, 16ff.

Replik: Im Vorfeld entwerfen

„Man hat den Dialog erstmals für sich selber.“

↳ Gruber D. 2013, o.S.

Im Nachdenken über Entwerfen beginnen wir mit einem Rückblick auf das Spannungsverhältnis von „zielloser Moderation“ und „zielorientiertem Entwerfen“ aus dem vorigen Kapitel. Bei großen Schulprojekten, meist **standortbereinigende Schulzusammenlegungen**, bereiten wir uns im Vorfeld für das Entwerfen vor, um in den drei Tagen der ideenwerkstatt mit der architektonischen Komplexität „tanzen“ zu können. Es werden strukturelle Analysen des Bauwerks angestellt. Dies ist auch eine meiner Aufgaben, in deren Zug ich letztlich auch im Modus des Entwerfens das Gebäude „durchsuche“. Dieses Entwerfen dient der Erforschung einer Bestandsstruktur und ihres Potentials. Erst wenn ich weiß, welches **Feld an Möglichkeiten** vor mir liegt, kann ich das Wesen eines Gebäudes erfassen. Das ist mehr als eine Beschreibung der Tragstruktur, der Ausrichtung der Räume, die Struktur des Erschließungssystems und die Verhältnisse der Flächen zueinander. Das ist auch hier ein „Zielloses-Ziel-Suchen“. Ziel und Ziellosigkeit stehen in einer sich ständig verändernden Wechselwirkung. Das ist ein Spiel mit emergenter Komplexität, in der Regeln da sind, um sie zu beachten **und** nicht zu beachten.

Das Motiv derartiger Projekte zeichnet sich primär durch immobilienbezogene und schulverwaltungszentrierte Überlegungen aus (Stufe 2). Sie werden im Sinn einer Durchlässigkeit des Pflichtschulsystems (Stufe 3) „schöner-geredet“ als sie sind.

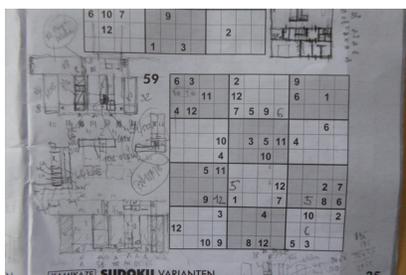


ABB 5.3.4-01: Das Abtasten von Größen und Strukturen (Zinner 2014).

↳ Bildwelten, 32

→ Im Austausch, 71ff.

Meine Beziehung zu einem Raum, der von mir verändert wurde, habe ich in einem Text nachvollziehbar gemacht:
→ Eigenleben, 204ff.

Aus meiner Lehrenden-Tätigkeit an der Universität weiß ich, wie sehr dieses veränderliche und sich widersprechende Verhältnis junge unerfahrene Entwerfende fordert. Einerseits sind Regeln zu inkorporieren und andererseits sind sie auch wieder zu vergessen. Eine Mitarbeiterin von nonconform, Tw12, hat genau diesen Punkt angesprochen. Sie zweifelt an der Offenheit des Teams. Dies vor allem im Schulbereich, in dem Aufgabenstellungen mit engen Vorgaben wie Raumprogrammen und Bestandszwängen „belastet“ sind. Unsere eingehenden Analysen im Vorfeld würden zu „zu viel Wissen“ führen, was Offenheit unwahrscheinlicher macht. Für Tw12 stellt sich „die Frage, inwieweit neue Inputs vor Ort dann [noch] einfließen können.“ Sie bezeichnete das in unserer Gesprächsrunde gar als eine Form der „**Manipulation**“. Wir können daraus ein Ringen um und mit Paradoxien heraushören. Natürlich wäre es naiv von mir zu glauben, das mich diese Arbeit im Vorfeld nicht beeinflusst. Sie tut es. Aber anders. Sie gibt mir Halt, weil ich weiß, woran ich bin. Ich weiß, dass ich beeinflusst bin. Ich weiß aber auch, dass es keine nicht-beeinflusste Position gibt. Ich habe nach diesen Erkundungen am Papier eine Beziehung zum Gebäude. In Kombination mit der konkreten Atmosphäre vor Ort bin ich mir sicher, wie ich damit umgehen kann beziehungsweise will. Diese „Beziehungs-Sicherheit“ ist ein Anker für die Tage der Ideenwerkstatt, an denen ein dichtes Gewirr von Intentionen rund um das Gebäude aufgebaut und auf das Gebäude projiziert wird. Soweit zu meinem **inneren Erleben**.

Chorales Gestalten, 327ff.

→ Eigenleben, 254ff.

→ Im Austausch, 458ff.; 510ff.; 521ff.

Meine „Subjektivität“ wird allerdings bewusst in ein größeres Vorhaben – in ein **äußeres Erleben** – eingebettet: Ich bin während der Ideenwerkstatt **nicht** unmittelbar federführend beim Entwerfen tätig, sondern nehme die Rolle eines Beraters ein. In Donawitz (BZD) beispielsweise hat Caren Ohrhaller **ohne Vorwissen** diese Arbeit am ersten Tag begonnen. Sie saß vor dem weißen Blatt Papier ohne Vorwissen – „leer“ – ich an ihrer Seite mit Vorwissen – „voll“. Ich habe ab und zu beraten – sie hat Zug um Zug entschieden. Diese Form der Vorgangsweise lässt sich in ihrem Wesen mit dem „Beratungsprozess“ vergleichen, den Laloux (□□ 2014/2015, 99ff.) für Unternehmen, die keine Hierarchie mehr haben und dennoch Entscheidungen treffen müssen, beschrieben hat. Wissen und Entscheidung fallen **nicht** in einer Rolle zusammen. Caren ist verpflichtet, sich Rat zu holen, entscheidet aber in ihrer Entwurfsphase autonom. So sind wir „gemeinsam“ eine **zweifach nonyme Autorenschaft** – das gibt es auch in vielen Büros. Wir lösen dieses Verhältnis nach einem Tag wieder, um in Team-Runden gemeinsam weitere Schritte zu fixieren. Wesentlich ist, dass es keine Hierarchien gibt, weder im Betrieb noch in der Wissensverteilung. Der Vorgang der **kononymen Autorenschaft** bezieht sich auf den zeitgleich stattfindenden Austausch mit den Nutzenden und Betroffenen (etwa die Schulverwaltung). In Bezug auf Synergien durch Kooperation im Bereich der Werkräume waren im Projekt BZD zum Beispiel je eine lehrende Person der NMS und der PTS die wichtigsten beratenden Personen für den Entwurf. Das Entwerfen in diesen drei Tagen hatte also Phasen unterschiedlicher Autorenschaft. Innerhalb dieses Netzes an Bezogenheit verliert mein Vorwissen aus dem Vorfeld tageweise den Nimbus der Sonderstellung, weil es in einem Milieu rapide anwachsenden Entwurfskapitals absorbiert wird.

Architektonisches Entwerfen

„Das Unterbewusste ist nicht im Menschen,
es ist zwischen den Menschen.“

☞ Schmidt 2015, o.S.

Architektonisches Entwerfen ist ein **komplexer** Vorgang. Die zeichnende Hand, der emotionale Bauch, das mitfühlende Herz, der sinnierende Geist, die beiden Gehirnhälften, die fachliche Kompetenz, die persönliche Geschichte, die herrschenden Moden, das aktuelle Weltbild,

der eigene Kulturkreis, die konkrete Aufgabe, der projektbezogene Kontext, die praktischen „Zwänge“, ein harmloser Zufall ... alles wirkt mit. Die Abläufe sind detailliert nicht fassbar, voller Brüche und Widersprüche und vorerst in ihrer Komplexität rational nicht entschlüsselbar.

Architektonisches Entwerfen ist ein **intuitiver** Vorgang. Vieles entzieht sich unserer unmittelbaren Einsicht. Richard Buckminster Fuller (zit.n. □ Laloux 2014/2015, 210) ging mit „nicht messbaren Dimensionen“ gelassen um: „Wenn ich an einem Problem arbeite, denke ich nie über Schönheit nach, [...] aber wenn ich fertig bin, dann weiß ich, dass die Lösung falsch ist, wenn sie nicht schön ist“. Der Architekt und Theoretiker Christian Gänshirt (□ 2011, 225) fragt angesichts des scheinbaren Widerspruchs von Zufall und Architektur: „Ist das glückliche Entwerfen letzten Endes etwa doch Zufall?“

Architektonisches Entwerfen ist ein „**einfacher**“ Vorgang. Auf eine gestellte Aufgabe gilt es, aus Trilliarden von Möglichkeiten eine Antwort zu finden. Laloux (□ 2014/2015, 212) nennt diese Antwort in **komplizierten** – also rational noch beherrschbaren – Systemen die **bestmögliche** und in **komplexen** Systemen – wie der Architektur – eine **praktikable**, also eine machbare. Der Philosoph Charles Taylor (zit.n. □ Blundell et.al. 2005, 40) propagiert dafür ein „**making best sense**“, weil es die Unmöglichkeit einer perfekten Lösung, die Einbindung dritter und den kontingenten Charakter von Architektur impliziert. Sich für eine Antwort **entscheiden** ist Entwerfen. Otl Aicher (zit.n. □ Gänshirt 2011, 213 und 223) bezeichnete das als ein **(Be)Werten** in meist mehreren „Schleifen“, also in einem iterativen Vorgang. Entwerfen ist also ein Sich-Bekennen, ein Sich-Verantworten am konkreten Fall. Sich für eine Antwort entscheiden, die die einzig „mögliche“ ist, ist nicht Entwerfen. Das ist Nicht-anders-Können. Sich für eine Antwort entscheiden, nachdem andere abgewogen worden sind, ist „professionelles“ Entwerfen. Wenn dieser Abwäge-Vorgang – Aichers (Be)Werten – **nur** im Kopf abläuft, kann etwas fehlen. Genauso kann etwas fehlen, wenn dieser Vorgang **nur** aus dem Bauch gesteuert ist. In der Praxis ist es eine Mischung aus (mindestens) beiden (siehe oben). Das wissen wir.

Wie sieht nun ein komplexer, intuitiver und „einfacher“ Vorgang des Entwerfens aus, wenn er in einem partizipativen Kontext stattfindet? Im Rahmen der Ideenwerkstatt spitzen wir die Verhältnisse gewissermaßen zu. Die Komplexität wird im Zuge der vermehrten Kommunikation erhöht, intuitive Aspekte sind schwer bis gar nicht kommunizierbar und Entscheidungen werden nicht mehr im von der Welt abgewandten Modus getroffen. Wie können Modelle aussehen, die beide Welten gelingend verbinden? Welche Bilder haben wir verfügbar? Und wie lassen sich unsere bereits erörterten **inneren Verfassungen der Autorenschaft** – anonym, autonom, nonym, kononym und transnonym – in dieses Gesamtgebäude einweben?

Entwerfen ohne Ego?

Ich mag Gebäude, die unaufdringlich sind.
Ich war immer geneigt, etwas zu bauen,
das sich wie zufällig einer bestimmten Umgebung einfügt,
zum Beispiel zwischen Bäume.“

□ Segal 1989, 43

Die verschiedensten Formen des Entwerfens in partizipativen Kontexten sind in dem Herausgeberband „Architecture and Participation“ von Peter Blundell Jones, Doina Petrescu und Jeremy Till (□ 2005) umfassend erörtert und reflektiert. Auch wir haben bereits zur Arbeit von Otokar Uhl eine erste Standortbestimmung betrieben. In Anlehnung an Susanne Hofmanns

(□ 2014, 11ff.) Buch „Partizipation macht Architektur“ und um einen groben historischen Aufriss abzubilden, fasse ich kurz zusammen:

Diese Zusammenfassung stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Eine Gruppe internationaler Architekten bildet das „Design Methods Movement“ und entwickelte in den 1960er Jahren ein objektiviertes und rationalisiertes Verfahren, um abbildbare, transparentere und nachvollziehbarere Ergebnisse anzubieten – ich pointiere: **form follows data**. Walter Segal (□ 1989) entwickelte zur gleichen Zeit ein einfaches Bausystem aus Brettern, um dann ganze Familien wie ein „Coach“ zu begleiten – **form follows client** (vgl. □ Scharmer & Käufer 2013/2014, 252). Goiancarlo De Carlo (□ 2005) forderte ebenfalls in den 1960er Jahren eine radikal gleichwertige und ungebrochene Einbindung der Nutzenden, ein Entwerfen mit ihnen und ein möglichst lange offengehaltenes Ergebnis – **form follows occupiers**. Christopher Alexander (et.al □ 1977/2013) legte seine Theorie der Muster-Sprache vor, die es letzten Endes allen ermöglichen sollte, selbst und „zeitlos“ zu bauen – **form follows pattern**. Peter Hübner (□ 2005) lässt seit den 1980er Jahren ihn Workshops alle, auch Kinder und Jugendliche, am Entwurf in einem gewissen Rahmen mitarbeiten – **form follows process**. Raoul Bunschoten (□ 2005) entwickelte in den 1990er Jahren die Methode des „urbanen Kuratierens“, eine offene Strategie für Unvorhergesehenes und Heterogenes – **form follows actors**. Die Architektin Susanne Hoffman sieht ab den 2000er Jahren in einer gemeinsamen „nonverbalen Sprache“ den entscheidenden Hebel und bindet Nutzende über das Arbeiten mit Atmosphären in ihr Entwerfen ein – **form follows fiction**.

Allen diesen Ansätzen ist ein im Minimum postmodern-pluralistisches Denken gemein.

Der **form-follows-data**-Ansatz weist am ehesten in die Stufe 2 zurück, während Alexanders **form-follows-pattern**-Ansatz in die Stufe 4 hineinreicht. Alexander und sein Team haben ihr Werk letztlich an alle gerichtet – und sind darin vorerst gescheitert. Für Laien ist es schwierig, ohne Unterstützung die eigene Autonomie gegenüber einem schnell missverstandenen „Rezeptbuch“ mit 253 Ingredienzien zu wahren. Und das Gros der Fachwelt hat sich weit von Alexanders Begriff der Lebendigkeit entfernt. Architekturschaffende sind nach wie vor zu sehr beschäftigt, entweder Bilder liefern zu „müssen“ beziehungsweise – im dekonstruktivistischen Denken – Bilder verweigern zu „müssen“. Alexander ist jenem „zeitlosen, normalen“ Bauen sehr entschlossen auf der Spur. Er suchte nach Mustern, die lange vor uns entstanden sind und lange nach uns noch da sein werden. Er selbst sagt, dass diese Sammlung verschiedenen „gesichertes“ Wissen birgt und ständig erweiter- und veränderbar ist. Damit bekennt er sich im Sinne einer tiefen Akzeptanz des Seins zur Form und bleibt gleichzeitig frei von Formwillen im ego-bezogenen Sinn. Er ist scheinbar widersprüchlich – das macht ihn interessant. Der tiefere Sinn hinter dem allen liegt für Alexander – und hier ist er unmissverständlich – in der Lebendigkeit von Situationen, Momenten, Orten. Im Buch Bildwelten haben wir durch Zuordnungen versucht, einige Muster „sichtbar“ zu machen.

Chorales Gestalten, 172ff.

Bildwelten

Susanne Hofmann (□ 2014, 14) merkt an, dass eine „einheitliche architektonische Handschrift“ von partizipativen Projekten, wie sie des Öfteren nachweisbar ist, an sich widersprüchlich erscheint – zumindest angesichts mancher radikal postulierter Ansprüche an Partizipation. Scheinbar – und natürlich nicht überraschend – können auch beseelte oder sozial engagierte beziehungsweise motivierte Architekturschaffende nicht aus ihrem „Personengefängnis“ (Jungk, zit.n. □ Burow 1995/1997, 101). Auch Hofmanns erfrischende Projekte sind als konsistentes Werk lesbar. Und mein Wirken im Rahmen der Kooperation „zinnernonconform“ ist natürlich ebenfalls davon betroffen.

Die „private“ Person im Entwurf

Die Diskussion über politisch-strukturelle Möglichkeiten und praktisch-prozessuale Widersprüchlichkeiten des partizipativen Entwerfens hat nun schon einige Jahrzehnte hinter sich. Dabei wurde über rationale, emotionale, intuitive, zufällige und unvorhersehbare Aspekte des Entwerfens reflektiert. Auch wurden disziplinenbezogene genauso wie trans- oder interdisziplinäre Blickwinkel eingenommen. Und theoretisch wie methodisch herrscht mittlerweile in den Wissenschaften ohnehin eine endlose Flut an hoch ausdifferenzierten Zugängen. Was allerdings auffällt, ist das Fehlen – ein Ausblenden? – eines Themas: **Die Person des Entwerfenden**. Das ist umso verblüffender, als sich eine Wechselwirkung zwischen Person und Werk nicht leugnen lässt. Beispielsweise geht jede Biografie detailliert auf historisch fassbare Lebensgeschichten von Architekturschaffenden ein, um tiefere Einsichten in das entsprechende Werk zu erhalten. Seltener beziehungsweise nur in Ansätzen werden auch „innere“, Dimensionen berührt. Diese verstehen sich meist psychoanalytisch und nicht entwicklungspsychologisch. Das ist vorerst natürlich leicht erklärt. Ein Blick auf die methodischen Grenzen einer – mit Scharmer (□ 2007/2013, 43) – „Wissenschaft der 3.Person“ genügt. Das Innere von Personen ist kein objektivierbarer Datensatz. Und – noch gravierender – das Innere kann nur von der Person selbst nach außen gebracht werden.

Der soeben angeführte Hinweis von Hofmann (□ 2014, 14) auf eine „einheitliche architektonische Handschrift“ von Architekturschaffenden kann nicht nur als Kritik (wie sie gemeint war), sondern – in unserem Sinn – darüber hinaus als Hinweis auf die **Unentrinnbarkeit aus der Persönlichkeit** der oder des Entwerfenden verstanden werden. Unentrinnbarkeit beschrieb Jungk (zit.n. □ Burrow 1995/1997, 101) als „Personengefängnis“ und Scharmer (□ 2007/2013, 49f.) nähert sich diesem Phänomen als „blinden Fleck“ im Handeln. Hofmann (□ 2014, S.20) beruft sich ihrerseits auf die Soziologin Helga Nowotny, die neben dem „linear-kausal aufgebauten Modus-1-Wissen“ auch vom „Modus-2-Wissen spricht, das vom Austausch der wissenschaftlichen Disziplinen untereinander, aber auch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft profitiert“ Bei Scharmer (□ 2007/2013, 43) können wir Novotnys „Modus-1“ mit der bereits erwähnten „Wissenschaft (Perspektive der 3.Person)“ gleichsetzen, ebenso wie „Modus-2“ die „soziale Transformation (Perspektive der 2.Person)“ bedeutet. Modus-2 oder soziale Transformation befinden sich auf unserer Stufe 3 und sind vergleichbar mit dem „großen Gespräch“ von Haderlapp & Trattnigg (□ 2013). Insofern beruft sich Hofmann – wie viele Architekturschaffende, die sich mit dem Thema Partizipation auseinandersetzen – auf postmodern-pluralistisches Gedankengut. Der Dialog – in unterschiedlichsten Formen – als zentrale Form des Gesprächs steht im Mittelpunkt.

Scharmer (□ 2007/2013, 44) geht noch einen Schritt weiter als Novotny und schließt auch „die Entwicklung des Selbst (Perspektive der 1.Person)“ mit ein. Bei Scharmer finden wir die theoretische Aufbereitung für das Thema der **Person des Entwerfenden**. Wie in Kapitel 2 erörtert, bezieht sich die **Entwicklung des Selbst** auf authentische, „höhere“ Anteile von Menschen, auf ihre Präsenz, Gegenwärtigkeit, Achtsamkeit. Hier ist „lediglich“ von einem **Wollen** zu sprechen. **Fähigkeit** ist uns dazu grundlegend konstitutiv gegeben. Auch Wilber führt seinen Zugang in die schöpferisch tätige Person konstitutiv ein, indem er ein Viertel seines Theoriegebäudes – „oben links“ – für das „individuelle Innen“ bereitstellt. In seiner integralen Kunsttheorie ist die subjektive Perspektive der objektiven, kulturellen und sozialen gleichgestellt. Bei Wilber bestreitet das Selbst einen Entwicklungsweg entlang seiner „Ebenen“. Ebenso stellt Scharmer das „Authentische Selbst“ in einen „Weg“ der Person, den sie durch „frühere“ Dimensionen ihres Seins oder durch „frühere“ Formen der Aktion (Denken, Fühlen) hindurch **wollen** kann.

→ Im Austausch, ab 458

→ Eigenleben, ab 218

An dieser Stelle steigen wir anhand der eigenen Arbeit und Erfahrungen im Rahmen der Ideenwerkstatt in die Diskussion ein. Auch aus der Perspektive 1. Person – wofür ein Wechsel in die Bücher „Eigenleben“ und „Im Austausch“ wesentlich ist. Unsere Arbeit trägt alle Ebenen des Bewusstseins hinsichtlich der Autorenschaft und aller Formen des Entwerfens beziehungsweise Gestaltens in sich. Das ist nicht nur innerhalb (m)einer Person der Fall, sondern vor allem auch innerhalb des Teams. Eigene innere Anteile und unterschiedliche Leute im Team sind aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshintergründe verschieden weit „entwickelt“. Diese Phänomene sind letztlich nicht in ihrer Gesamtheit und Verwobenheit „messbar“ – daher auch der Versuch, sich durch verschiedene innere wie äußere Perspektiven beziehungsweise Bilder anzunähern.

Eine Form der Annäherung ist in „Bildern“ zu schreiben.

Chorales Gestalten

„Wenn ich von einem Musiker was will,
und er macht's, weil ich es verlang,
dann krieg ich zwei Drittel.
Wenn er aber weiß, warum,
dann krieg ich die ganze Person.“

🔗 Harnoncourt 2014, o.S.

Der Begriff „**Chorales Gestalten**“ ist leer. In diesen neuen begrifflichen Rahmen stelle ich von mir angebotene Bilder hinein. Meine innere Anschauung von einem Chor der Stimmen oder einem Ensemble der Instrumente fühlt sich wie folgt an:

Ich spreche von „**Choralem Gestalten**“, wenn es Führung gibt (das Dirigieren) und die Musik von anderen kommt (dem Chor und/oder dem Orchester). Die Musik entwickelt sich allerdings auch aus der dirigierenden Person heraus. Das Dirigieren und das Klingeln sind eins. Alle zusammen bilden Teile einer kollektiven Autorenschaft. Im Klingeln des Chors und/oder Orchesters entwickeln alle ihre Musik vom Kollektiven in das je Individuelle. Im Chor und Orchester finden wir Momente der Selbstführung und welche des Angeleitet-Seins. Am Dirigentenpult wechseln sich Führung und Mitgetragen-Sein ab. Das Spiel ist ein Pulsieren, ein Halten und Loslassen. Das eingeschriebene Muster gleicht jenem des Atmens. Lebendigkeit ist die Magie, die das Ganze von Moment zu Moment zusammenhält. Der Klang eines Orchesters und eines Chores ist ein komplexes Ganzes. Das kann im Erleben sehr einfach sein. Diese Form der Einfachheit hat einen Namen: **Schönheit**.

Wir übertragen nun Chorales Gestalten auf die Architektur.

Wer ist der Chor?

Was heißt in diesem Kontext dirigieren?

Chorales Gestalten ist ein Gestalten gemeinsam mit anderen. Die Begrifflichkeiten reichen von Kommunizieren, Kuratieren, Coachen, Kooperieren, Einbinden, Teilhabe, Partizipation bis zu Kokreation. Unter Bezugnahme auf unser Bild ist Chorales Gestalten ein **poetischer Akt**. Das ist mehr als die Optimierung der Datengrundlage für die Planung. Die häufigste Form der Partizipation ist jene, die sauber getrennt vor dem Entwurfsprozess stattfindet. Sie wird „Phase 0“ genannt. Aus tradierten Vorstellungen über Partizipation heraus wird versucht, den befürchteten Verlust von Kontrolle und die erwartete Verzögerung des Planungsprozesses so klein wie möglich zu halten. Damit wird Partizipation nie zum Leben erweckt. Das ihr innewohnende

Leben wird gar nicht erkannt. Derartige „Phasen 0“ kämpfen sich durch Methoden und liefern Kompromisse als Planungsgrundlage. Oft schweben solche Phasen der Partizipation in der Folge ankerlos beziehungsweise ohne Gedächtnis im Gesamtprojekt wie Nebelfetzen umher (vgl. ↓ Hofmann 2013, 330ff.).

→ Im Austausch, 338ff.

Für eine **tiefer** Form der Zusammenarbeit braucht es Mut und Akzeptanz. Mut ist für das Überwinden von Ängsten von Bedeutung. Akzeptanz braucht es für das Leben mit seinen Unwägbarkeiten, Brüchen, auch seinen Hässlichkeiten und seinem Kitsch. Das alles kommt auf Architekturschaffende zu. Personen mit gestalterischem Anspruch stehen vor einer essentiellen Frage. Was ist mein Werk? Wie viel ist mein Werk? Was ist noch „mein“? Aus unserer beruflichen Routine heraus wollen wir natürlich Gestaltungshoheit retten. Mit diesem Reflex des Haltens, des Einatmens, des Anspannens ist ein möglicher poetischer Raum der Zusammenarbeit, des Zusammenklings, des Choralen Gestaltens schon wieder verloren. Das Selbstverständnis, das meiner Gestaltungshoheit zugrunde liegt, entscheidet, wie ich mein Werk erlebe: Arbeite ich an einem nahezu „perfekten“ Ergebnis? Oder arbeite ich an einem Haus als ein in die Zeit hineingegebenes Wesen, damit es sein Leben beginnen kann. Wir skizzieren diese Unterschiede entlang unserer Stufen:

Die Orientierung am Ausdruck, an der eigenen Wirkung ist eine Form der Zentrierung auf Andere(s). Das Selbstverständnis dieses Gestaltens entspricht den Bildern „I-in-me“, „Konformität“, „Wiederholung“, „Ausführen von (inneren wie äußeren) Vorgaben“. Wir nennen das: **Bestimmtes Gestalten** (assertive design). Wir sind interessiert an Eigenem.

Die hier folgenden Stufenbeschreibungen lesen sich am besten mit Tafel 5/0.

Die Orientierung am Ergebnis, am Objekt ist eine Form der Zentrierung auf Output. Das Selbstverständnis dieses Gestaltens entspricht den Bildern „I-in-it“, „Maschine“, „Leistung“, „Zielerfüllung durch Anreize“. Wir nennen das: **Gutes Gestalten** (good design). Wir sind interessiert an Qualität.

Die Orientierung am Prozess, am Dialog, am Anderen ist eine Form der Zentrierung auf Beziehung. Das Selbstverständnis dieses Gestaltens entspricht den Bildern „I-in-you“, „Familie“, „Empowerment“, „Verhandeln von Interessen“. Wir nennen das: **Chorales Gestalten** (choral design). Wir sind interessiert am Ausgleich.

Die Orientierung an der Zeit, an dem, was in der Luft liegt, ist eine Form der Zentrierung auf Achtsamkeit und Bewusstsein. Das Selbstverständnis dieses Gestaltens entspricht den Bildern „I-in-now“, „lebendiger Organismus“, „Erkennen des Sinns“. Wir nennen das: **Aufmerksamkeitsbezogenes oder kurz: Achtsames Gestalten** (attentional design). Wir sind interessiert am Ganzen.

Chorales Gestalten, 146f.

In der Stufe 4 haben wir alle vorhergehenden Stufen integriert, sie stehen uns zur Verfügung, wir sind in der Lage, Verbindungen zwischen Teilen und dem Ganzen herzustellen, zu halten und zur Verfügung zu stellen. Das klingt fantastisch, kann sich allerdings „einfach und normal“ zeigen. Meine beschriebenen Erfahrungen von Momenten an Orten, die von transnonymer Autorenschaft zeugen, sind nicht den besten Architekturzeitschriften entnommen. In dieser Stufe sind – wie Laloux es beschreibt – Mangel, Kontrolle und Angst vollständig „umgestülpt“ in Fülle, Vertrauen und Liebe. Wagenhofers Film über unsere Schulsystem und PISA trug den Titel „Alphabet“ – das ist gut für den Verkauf. Der Untertitel verriet die wichtigste Frage: „Angst oder Liebe?“.

Chorales Gestalten, 183

Es gibt genügend Architekturschaffende, die ihre ganze Aufmerksamkeit in die Expertise legen: Konstruktion, Funktion, Raumqualität und Ort. Wie sonst kann eine Richterschule entstehen? Kühne Konstruktion, „funktionales“ Raumprogramm, herrlicher Raum eines Glaspalasts und starke Kontrastierung von Friedhof, Wohnbau und Schule. Es gibt auch Teams, für die ist Partizipation im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit. Dazu zähle ich auch nonconform und mich. Das wird sichtbar sein in unserer Architektur. Das Bildungszentrum Donawitz wird eine gute Ordnung von „Minischulen“ in der Schule aufweisen, sinnvolle Hierarchien von Räumen für die Schulöffentlichkeit und – so hoffen wir – hohe Tauglichkeit im Gebrauch zeigen. Unser architektonisches Wollen hinkt dem meiner Einschätzung nach hinterher. Uns fehlt noch die Gelassenheit, die ich bei Frank oder Alexander spüren, nachempfinden und beschreiben kann.

→ Im Austausch, 280ff.

Unsere ersten Baufertigstellungen finden im September 2016 statt: Bei Projekt BZD haben wir federführend gestaltet, beim Projekt BSZ das Siegerbüro des Wettbewerbs.

↳ Chorales Gestalten, 184ff.

Das ist der Grund, warum das Buch „Chorales Gestalten“ heißt: zinnernonconform betreiben **Chorales Gestalten** an Schulen, unser Bewusstsein für **kononyme Autorenschaft** wächst beständig. Es ist eine hohe Kunst, den Organismus einer Schule im postmodernen Wirbel der Interessen soweit zu beruhigen, dass ein gemeinsames Wollen von Größerem mit Sinn für alle bewusst und explizit bearbeitet werden kann. Ich meine, hier öffnen sich immer wieder Fenster. Diese geben mir die Zuversicht, den nächsten Schritt weiterhin zu **wollen**.

Die Zeit wird zeigen, ob ich je ein Buch über Achtsames Gestalten schreiben werde.

5.4 Fazit Prozess

„Wenn du einen absoluten Vertrauensvorschuss gibst, dann ist die Chance so groß, dass du das Beste im anderen ansprichst“

↳ Stemberger 2016, o.S.

Eine Bewegung in der Zeit

Partizipation im Planungsbereich ist in der Phase beginnender gesellschaftlicher Etablierung. Das ÖISS (□ 2011) hat einen „Leitfaden für Partizipationsprozesse mit Schulen“ herausgegeben und nach diesem bereits mehrere Pilotprojekte in verschiedensten Bundesländern durchgeführt. Ungefähr zur gleichen Zeit wurde die Plattform schulUMBau (2010) gegründet. Die damals verabschiedete Charta mit 11 Punkten findet regelmäßig Eingang in Wettbewerbsausschreibungen. Bei Neubauten übrigens ist das Niveau der Programmierung von Schulbauten bereits auf der Höhe der Zeit. Die Idee der Einbindung der Schulen in Prozesse der Planung findet bei Bund und Ländern Schritt für Schritt mehr Verständnis. Dieses Verständnis ist allerdings nicht angeleitet von einer tiefen Einsicht in die unerschöpfliche Ressource, die in uns allen schlummert. Es ist Ausdruck eines Einlenkens im Zuge des „großen Gesprächs“ in eine Bewegung in der Zeit. Die Ideenwerkstatt von nonconform ist eines der vielen Phänomene, die im Zentrum dieser Bewegung dazu beitragen, vom Zeitalter des Raumes in jenes der Zeit überzugehen (vgl. □ Knapp 2015). nonconform ist Teil des Humus der Gesellschaft und produziert selbst Humus (vgl. □ Scharmer 2007/2013, 37). Knapp (a.a.O., 282) beschreibt dieses **Netzwerk von Lebendigkeit**: Es „sorgt dafür, dass das ökologische Gleichgewicht erhalten bleibt und damit auch die Kreativität des Bodens. Nennen wir es das ‚Unternetz‘.“

→ Im Austausch, 338ff.

→ Im Austausch, 360ff.

↳ Chorales Gestalten, 267ff.

Die Entwicklung einer Haltung

Wir haben die Entwicklung der ideenwerkstatt mit Roland Gruber gemeinsam durchschritten und können an seiner Person ablesen, was „**entrepreneurial spirit**“ auf Scharmers Stufe 4 bedeuten kann. Als ein anschauliches Beispiel gilt seine eigenständige und spontane Vorgangsweise in Spitz an der Donau, als er aus „Open Space“ **selbstverständlich** einen „Offenen Stammtisch“ machen **musste**. Den Blick auf das Werden der ideenwerkstatt insgesamt haben wir als U-Prozess verstanden, der für ein junges Architekturbüro außergewöhnlich ist – hinsichtlich des Bewusstseins und der finanziellen Möglichkeiten.

Vier Feldgänge

Insgesamt haben wir in diesem Kapitel **vier Feldgänge durch die ideenwerkstatt** unternommen. Nach dem ersten Abtasten der „äußeren Figur“ haben wir begonnen, eine „innere Gestalt“ aufzubauen. Das „innere Gesicht“ der ideenwerkstatt fanden wir auf den Schultern der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk. Beiden Formaten, oder besser: beiden Gesten der Einladung ist eine Dreigliedrigkeit, zueinander phasenverschoben, gemeinsam: jene der **Kritik/Analyse – Utopie/Phantasie – Manifestation/Praxis** der Zukunftswerkstatt fügten wir das **Suchen/den vielen Zuhören – Werten/gemeinsam Spüren – Finden/stimmig Antworten** der ideenwerkstatt hinzu. Beiden sind Offenheit und Kreativität ein tiefes Anliegen. Burow (□ 1995/1997, 97) bezeichnet das als einen „Appell an das Spontane, an das unmittelbar schöpferische Produzieren“. Im dritten Feldgang sind wir der ideenwerkstatt als Einheit von Ort, Zeit und Handlung nachgegangen, die uns ein Theatermacher und Lehrer (Em11) als Außenbeobachtung beisteuerte. Er beschreibt, wie wir uns als Team durch das ungewöhnliche Wohnen und Arbeiten vor Ort Raum, Zeit und Handelnde in jenen Teilen (pars) herausgenommen haben (capere), die wir für unsere Arbeit benötigten.

- Wir haben den **Teil des Raumes uns angeeignet**, den wir zum Arbeiten brauchten.
- Wir haben den **Teil der Zeit ergriffen**, den wir für notwendig erachteten.
- Wir haben den **Teil der Handelnden (wahr)genommen**, der für uns berührbar war.

Im vierten Feldgang habe ich die ideenwerkstatt als eine Geschichte in fünf Schritten erzählt:

- Die Verdichtung von Ort, Zeit und Handlung
- Das Sich-angreifbar-Machen in Transparenz
- Das Schenken von Präsenz, Aufmerksamkeit und Zeit
- Sich leer machen als Führungspersönlichkeit
- Spüren und Antworten als Team-Organismus

Drei Umstülpungen

Die ideenwerkstatt lebt von ihren Bodenschätzen. Diese schweben in und zwischen den Personen und können wirksam gemacht werden durch den Vorgang der Umstülpung, den wir uns bei Scharmer ausgeliehen haben. Wir haben Führung, Zeiterleben und Entwerfen in umgestülpter Form genauer betrachtet. Ein anderer Umgang mit Macht, mit Zukunft und mit Autorenschaft stellt den inneren Schlüssel für das noch tiefer greifende Gelingen der ideenwerkstatt dar. Die ideenwerkstatt könnte folgende Visionen verfolgen: Ersten wird in einem selbstführenden Team Macht nicht herrschaftlich ausgeübt, sondern „**wirtschaftlich**“ verfügbar gehalten. Zweitens können wir unser Handeln als ein Werden verstehen, das „in der Zeit“ liegen wird. Und drittens werden wir in der Praxis Architektur nicht mehr „machen“, sondern

Scharmer hat diesen Begriff von Beuys.

im Bewusstsein transnonymer Autorenschaft gelingen lassen. Diese reichhaltigen Vorlagen zeugen von regenerativem Charakter, weil „in den Situationen, wo etwas Neues entsteht, ist es das Handeln selbst, das den Boden erzeugt.“ (□ Knapp 2016, o.S.)

Chorales Entwerfen

Zum Schluss haben wir den Entwurfsprozess vor unserem entwicklungsbezogenen Hintergrund durchdacht. Wir haben das Entwerfen als komplexen, intuitiven und einfachen Vorgang kurz skizziert. Und wir haben uns nach einem kleinen Abriss der jüngeren Geschichte partizipativer Ansätze die Frage nach der Person des oder der Entwerfenden gestellt. In Anlehnung an Konzepte von Novotny (Wissens-Modi) und Scharmer (Perspektiven der Wissenschaft) haben wir festgehalten, dass eine Form der Annäherung im Erzeugen von Bildern versucht werden soll.

Wir haben den Chor in seinem Zusammenklang und in seiner Beziehung zur Führung des Dirigierens als Vorbild für den Begriff „Chorales Gestalten“ herangezogen. Ausgehend davon steht am Ende dieses Kapitels eine Tafel, die in einer Zusammenschau ein entwicklungsbezogenes Bild von architektonischem Gestalten und seinen entsprechenden Beziehungen abgibt. Um **Bestimmtes, Gutes, Chorales und Achtsames Gestalten** bauen wir so ein Bild auf, das unsere Arbeitsweise in einem größeren zeitlichen Kontext einbezieht, ohne auf konkrete historische Ereignisse eingehen zu müssen.

An den Schluss möchte ich einen Gedankengang von Wolfgang Freitag (□ 2014, II) stellen, der seit Jahren das Spectrum der Presse redaktionell betreut. Er skizziert ein rundes Bild eines Architekturschaffenden, der oder die sich an der Schwelle des postmodern-pluralistischen zum evolutionär-integralen Paradigma befindet:

„Mein Bild des Architekten ist [...] das eines Menschen, der seinen Beruf nicht zuletzt als einen sozialen versteht, fernab eines Geniekults, dafür aktives Mitglied der Gesellschaft, an deren innerem, ästhetischem wie menschlichem Zusammenhalt er nicht nur teilhat, sondern wirkmächtig mitarbeitet. Es geht um den Diskurs, den Austausch, das Gespräch unter Gleichberechtigten, die ihre je eigenen Erfahrungen und Kenntnisse in diesen Diskurs, diesen Austausch, dieses Gespräch einbringen – zum Nutzen aller.“

Kapitel 6



Fazit

„Mit großer Wahrscheinlichkeit wird das Morgen auf dem Heute aufbauen. Doch gleichzeitig gibt es das Unerwartete, Brüche und völlig neue Entwicklungen. Dann kommt etwas dazu, was ich als ‚List‘ der Ungewissheit bezeichne. Sie kann uns positiv überraschen, weil sie neue Möglichkeiten zeigt und uns davor bewahrt, uns von der Angst einschränken zu lassen.“

↳ Novotny 2016, o.S.

6.1 Ein breiter Bogen

Wir haben unsere Reise mit dem Kapitel Entwicklung begonnen. Der dort gespannte Bogen führte uns aus dem Bereich der Wirtschaft mit Otto Scharmer, Frederic Laloux und Jim Rough in die Psychologie zu Jane Loevinger, Susanne Cook-Greuter und Robert Kegan. Wir können mit deren Modellen viele Maßstäbe sozialen Handelns erfassen. Scharmers evolutionäre Matrix erstreckt sich in globale, organisationale, interpersonelle, und intrapersonale Dimensionen. Laloux' Untersuchungen von Organisationen bieten einen Vergleich unterschiedlichster Branchen an. Die Visionen von Jim Rough betreffen Moderation und Demokratie gleichermaßen. Und die die Ich-Entwicklung in der Psychologie erweitert den Blick von Kindern und Jugendlichen auf Erwachsene aller Altersstufen.

6.2 Viele Berührungspunkte

Diese Zugänge beziehungsweise Methoden fanden bislang nur in Teilen Eingang in die Themenbereiche Schule, Architektur und Prozess. Scharmer, Laloux und Rough sind als Berater naturgemäß mit prozessualen Fragen vertraut und haben in der Welt des Managements bereits nachhaltige Spuren hinterlassen. In der Ära Schmidt war Scharmer darüber hinaus eingeladen, seine Vorgangsweise tatsächlich in das österreichische Bildungssystem einzubringen. Über die Leadership Academy ist er nach wie vor einem breiteren Publikum aus dem schulischen Bereich zugänglich. Roughs demokratiepolitische Ideen verwirklicht das Land Vorarlberg – dank des Engagements von Leuten wie Hellrigl und Trattnigg – Stück für Stück und weltweit erstmalig. In Österreich wurden bereits eine Handvoll „BürgerInnenräte“ nach seinem Modell mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Laloux hat mit der „Evangelischen Schule Berlin Zentrum“ von Magret Rasfeld bereits eine Schule als evolutionär-integrale Organisation genauer analysiert. Und die Psychologie der Ich-Entwicklung von Loevinger und Kegan findet mit Thomas Binder in Berlin langsam Eingang in den deutschsprachigen Bereich. Schließlich beginnen in Österreich Rosa Strasser und Elmar Türk unter dem Rückgriff auf die „Ich-Entwicklung“ nach Loevinger, Cook-Greuter und Kegan ein Netzwerk für Beratung von Führungspersönlichkeiten, auch aus dem Bereich der Schulentwicklung, zu etablieren.

6.3 Drei Einschätzungen

Der entwicklungsbezogene Blick auf das Thema Schule wurde in großen Zügen von Scharmer und Käufer vorgenommen. Im Kapitel 3 haben wir diesen in den Dimensionen Bildungssystem, Schulerhalter, Schulorganisation, Lehrende, Lernende vertieft und um historische Bezüge vor allem von Hartmut von Hentig ergänzt. Vor diesem Hintergrund erscheinen aktuelle Vorgangsweisen von Bildungsbürokratie und zuarbeitender Wissenschaft im großen Widerspruch zu Bewegungen und Vorhaben an der Basis. Während hier standardisiert wird, sollte dort individualisiert werden. Während hier zentralisiert wird, sollte dort Standortprofil entwickelt werden. Während hier laufend gemessen wird, sollten dort Noten abgeschafft werden ... Gronemeyer hat das bereits in den 1990er Jahren entlarvt. Diesen Spalt sehen wir als Phasenverschiebung von Entwicklungszuständen. Das hat auch Ex-Bildungsministerin Schmidt in ihrem E-Mail an Scharmer so eingeschätzt. Wesentlich ist nun, mit diesem Wissen die eigenen Kräfte so einzusetzen, dass jeweilige mögliche nächste Schritte unterstützt werden – unabhängig von der Stufe, die es zu integrieren gilt. Es gibt keine wichtigere Arbeit zu tun, um es mit Kegan auszudrücken.

Der entwicklungsbezogene Blick auf Architektur ist weitgehend Neuland. Im Rückgriff auf Ken Wilber und seine integrale Kunsttheorie skizzierten wir im Kapitel 4 erste Umriss einer Entwicklungstheorie der Architektur, dies vor allem aus dem Blickwinkel des Selbstverständnisses der Autorenschaft und der Frage, wo der Ort der Kunst ist. Ergänzt haben wir diesen Blick um historische Linien in der Schularchitektur anhand diagrammatischer Bilder in neun Schritten und unter Bezug auf Hermann Lange hinsichtlich der Schulverfassung und auf Herman Hertzberger hinsichtlich des schulischen Gruppenraumes. Auch hier ergeben sich für unsere Praxis Konsequenzen. Typologische Muster können in einem großen Zeitbogen in ihren Beziehungen untereinander verstanden werden. Sie sind nicht mehr nur strukturelle, funktionale oder räumliche Varianten – sie sind Ausdruck einer Abfolge von Entwicklungszuständen. Ein Beispiel für diesen „großen“ Blick: Die Entwicklungslinie des „classroom“, zu der uns Hertzberger inspiriert hat, verläuft folgendermaßen: one classroom / strict classroom / open classroom / articulated classroom.

Der entwicklungsbezogene Blick auf Planungsprozesse wurde ebenfalls noch nicht im Überblick vorgenommen, auch wenn im Moderations- und Kommunikationsbereich naturgemäß viel Knowhow vorhanden ist, das hier einfließen kann und tatsächlich einfließt. Vor allem die Frage des architektonischen Entwerfens wurde so noch nicht eigens ausgeleuchtet. In Kapitel 5 haben wir mit der Reflexion des Entwurfsprozesses vor dem Hintergrund von Entwicklungsstufen auch eine neue Begrifflichkeit vorgeschlagen: bestimmtes, gutes, chorales und acht-sames Gestalten. Dies korreliert mit unseren Stufen der Autorenschaft: autonom, nonym, kononym und transnonym. In der Arbeit mit nonconform gelingt es zunehmend, die Kultur der Teamarbeit zu vertiefen, sodass wir von einer kononymen Autorenschaft ausgehen können. Die Kunst, im Rahmen der Ideenwerkstatt in drei Tagen chorales Gestalten so zu betreiben, dass es schön klingt, gilt es in den nächsten Projekten weiter zu üben.

Der nächste Schritt wäre ein dreidimensionales Modell. In diesem würden die Kreislinien entlang von exponentiellen Kurven einen hyperbolischen Körper beschreiben. Die Idee der Umstülpung würde mit der Figur der Kleinschen Flasche gelingen.

- ↓ Tafel 2/1
- ↓ Tafel 2/2
- ↓ Tafel 2/3
- ↓ Tafel 2/4
- ↓ Tafel 3/0
- ↓ Tafel 4/0
- ↓ Tafel 5/0

↘ Bildwelten

6.4 Sieben Hüllenbilder

Unsere gesamte Arbeit mündete schließlich in Bildern, die in Teilen vorhanden waren, von uns ergänzt und vor allem im Bereich Architektur weitergeschrieben wurden. In Anlehnung an das Konzept einander umhüllender Schalen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie bei Kegan beziehungsweise unter Rückgriff auf Wilbers holarchisch verschränkte Hüllen haben wir sieben Tafeln entwickelt, die inhaltlich-kognitiv und bildlich-künstlerisch einen Beitrag zum tieferen Verständnis von Entwicklungsvorgängen leisten sollen. Diese Bilder stellen eine Weiterentwicklung üblicher Tabellen dar, wie sie vor allem Scharmer und Käufer zeigen. Diese verleiten jedoch zu westlich geprägtem linearen Denken. Auch bei Laloux finden wir lediglich eine exponentielle Kurve. Unsere konzentrischen Kreishüllen entsprechen eher dem zyklischen Denken, das auch bei Kegan in Form von Spiralen sichtbar wird. Dieser Kunstgriff ermöglicht ihm die Verdeutlichung der Pole „eigenbestimmt“ und „gemeinschaftsbestimmt“. Unsere „Hüllenbilder“ verweisen hingegen auf den Umstand, dass sich Entwicklungsprozesse nicht als Überwindung, sondern als Integration alter Zustände im Weiterschreiten verstehen.

Die ersten vier Tafeln 2/1, 2/2, 2/3 und 2/4 führen im Wesentlichen die Gedankenmodelle unserer Referenzen aus Kapitel 2 in unsere Bildsprache über. Die fünfte Tafel 3/0 zum Thema Schule illustriert die Arbeit von Scharmer und Käufer und ergänzt sie um Ideen vor allem von Hartmut von Hentig. Die sechste Tafel 4/0 und die siebente Tafel 5/0 sind unter Bezugnahme auf Hermann Lange, Hermann Hertzberger und Ken Wilber auch eigenständige Beiträge von mir, die die Diskussion bereichern und anregen sollen. Die vier wesentlichen Gedankengänge greifen wir hier heraus. Sie sind um Begrifflichkeiten ergänzt, die im Buch „Bildwelten“ den inhaltlichen Leitfaden für die Auswahl von Fotografien im Bereich Architektur und Prozess darstellen.

Schulräumlich typologische Verfassung – Referenz: Hermann Lange

einheitlicher	Einraum
isolierende	Gangschule
neutralisierende	Flächenschule
lebendiges	Raumgefüge

Verständnis eines Raumes für schulische Gruppen – Referenz: Hermann Hertzberger

one	classroom, mit Zentrum
strict	classroom, mit Ausrichtung
open	classroom, ohne Begrenzung
articulated	classroom, mit Differenzierung

Orte der Kunst und die entsprechende Autorenschaft – Referenz: Ken Wilber

auto	nonym,	ausdruckbezogen, autoritativ, bestimmend
	nonym,	werkbezogen, objektiv, informativ
ko	nonym,	rezeptionsbezogen, partizipativ, dialogisch
trans	nonym,	umfassend, kokreativ, transformierend

Selbstverständnis von Gestaltung und Beziehung zu Laien – nach Michael Zinner

bestimmtes	Gestalten, bestimmend, abstrakt
gutes	Gestalten, belegend, informativ
chorales	Gestalten, einbeziehend, dialogisch
achtsames	Gestalten, verbindend, transformierend

6.5 Mein Selbstverständnis als Architekt

„Verstand und Welt sind nicht getrennt.

Da subjektive und objektive Aspekte von Erfahrung als verschiedene Pole ein und desselben Erkenntnisaktes entstehen (sie sind Teil des gleichen informationellen Feldes), sind sie schon von Anfang an miteinander verbunden.“

Rosch, zit.n. □ Scharmer 2007/2013, 177

Scharmer legt mit der U-Theorie ein umfassendes Gebäude zum Thema Entwicklung vor. Ausgehend von der Fragenreihe Was? Wie? Woher? entwickelt er die verblüffend robuste Figur des U-Prozesses, in dem die horizontale Bewegung (von links nach rechts) „den Weg von der Wahrnehmung oder dem Erspüren (Sensing) über den Entschluss zu dem In-die-Tat-Umsetzen beschreibt“ (□ Scharmer 2007/2013, 55f.). Die vertikale Bewegung war für mich „neu“: Sie „beschreibt die verschiedenen Ebenen der Veränderung: Von der oberflächlichsten Antwort, der ‚Re-Aktion‘, bis zum umfassenden ‚Regenerieren‘“ (a.a.O., 56). Diese vertikale Bewegung fand ich bei Rough wieder, und später auch bei Laloux. Es ist nicht nur die Bewegung in die Tiefe der eigenen Wahrnehmung – also vom Denken über das Fühlen zum Wollen –, sondern auch in die Tiefe des Erkennens und Verstehens. Es ist ein Weg der Erkenntnisgewinnung. Am „Ende“ dieser Bewegung – bei Scharmer ist es ein Wendepunkt – steht das schöpferische Selbst beziehungsweise das authentische Selbst.

Warum ist das so interessant?

Hier können mehrere scheinbar zusammenhanglose Felder in sinnstiftende Beziehungen gebracht werden:

- Die Einbettung von Phänomenen in einen historischen Rahmen größerer Zeiträume
- Das bessere Verstehen von Prozessen, Personen und Strukturen (diagnostisches Arbeiten)
- Die Akzeptanz von Grenzen in der Umsetzung (Anerkennen von inneren Realitäten)
- Das schöpferische Arbeiten (künstlerische Tätigkeit)

Ich erinnere mich gut an Zeiten, in denen ich zerknirscht, wütend oder enttäuscht war, weil mir Menschen in meiner Meinung über Architektur nicht folgten. Die Wahrscheinlichkeit in unserer Branche, zynisch zu werden, ist hoch. Zynismus ist – mit Scharmer – eine Abwehr im Herzen und zeigt sich etwa, wenn wir etwas aus unserer Position der Expertise heraus lächerlich machen. Da viele von uns Architekturschaffenden mit Herz bei der Sache sind, erfahren sie auch an dieser Stelle ihre Verletzung. Wie leicht – im Vergleich zu meiner Zeit bei Querkraft – mir heute der Satz fällt: „Akzeptanz von Grenzen in der Umsetzung aufbringen.“ Ich kann diese Akzeptanz nicht mehr als ein Scheitern erleben. Ich weiß, dass es an mir liegt, Menschen einzuladen, einen nächsten Schritt zu gehen.

Es ist mittlerweile mein Verständnis von Führung, das bedeutet: Mit meiner Architektur Menschen die ihnen angemessene Möglichkeit zu geben, sich in die nächste anstehende Stufe hineinzu bewegen – sich zu entwickeln. Die Kraft, mit der ich arbeite, erzeugt nicht mehr Druck. Ich lade ein. Ich bin gelassener geworden. Wir alle wissen aus der ersten Tragwerkslehre-Vorlesung, dass die Summe der Kräfte immer gleich Null ist. Warum sollte also in Beziehungen von Menschen, in der Druck ausgeübt wird, kein Gegendruck entstehen? Wir bräuchten keine Therapien, es würde reichen, unser Fachgebiet tief genug zu verstehen beziehungsweise ernst zu nehmen.

Abschließend will ich einen Kreis schließen. Er beginnt bei René Descartes im frühen 17. Jahrhundert und führt über Thích Nhat Hanh und Sloterdijk zu uns hier in diese Arbeit. Descartes Aussage führen wir stellvertretend für das rational-mentale Zeitalter an. Thích Nhat Hanh sagt uns, dass das allein in die Irre geht. Sloterdijk weist uns darauf hin, dass wir uns täuschen, wenn wir glauben, wir sind alleine. Ich schliesse den Kreis und plädiere für eine Erweiterung unseres bisherigen Seins in die nächsten Räume der Entwicklung.

„Da es ja immer noch ich bin,
der zweifelt, kann ich an diesem Ich,
selbst wenn es träumt oder phantasiert,
selber nicht mehr zweifeln.“

Cogito, ergo sum. – Ich denke, also bin ich.

↓ Descartes 1641/2016, o.S.

„Denken kann verhindern,
dass wir unser Leben tief berühren.
Ich möchte gerne das ‚Cogito ergo sum‘
des Philosophen Descartes umformulieren:“

Cogito, ergo non sum. – Ich denke, also bin ich nicht.

↻ Thích Nhat Hanh 2006, o.S.

„Letztlich aber geht es mir darum,
den Abgrund zwischen Leben und Philosophie zu überbrücken.
Ich frage mich, ob dazu nicht vielleicht ein einziger Satz genügt,
bei welchem dem Kollegen Descartes die Ohren klingen:“

Cogitatur de me, ergo sum. – Man denkt an mich, also bin ich.

↓ Sloterdijk 2014, o.S.

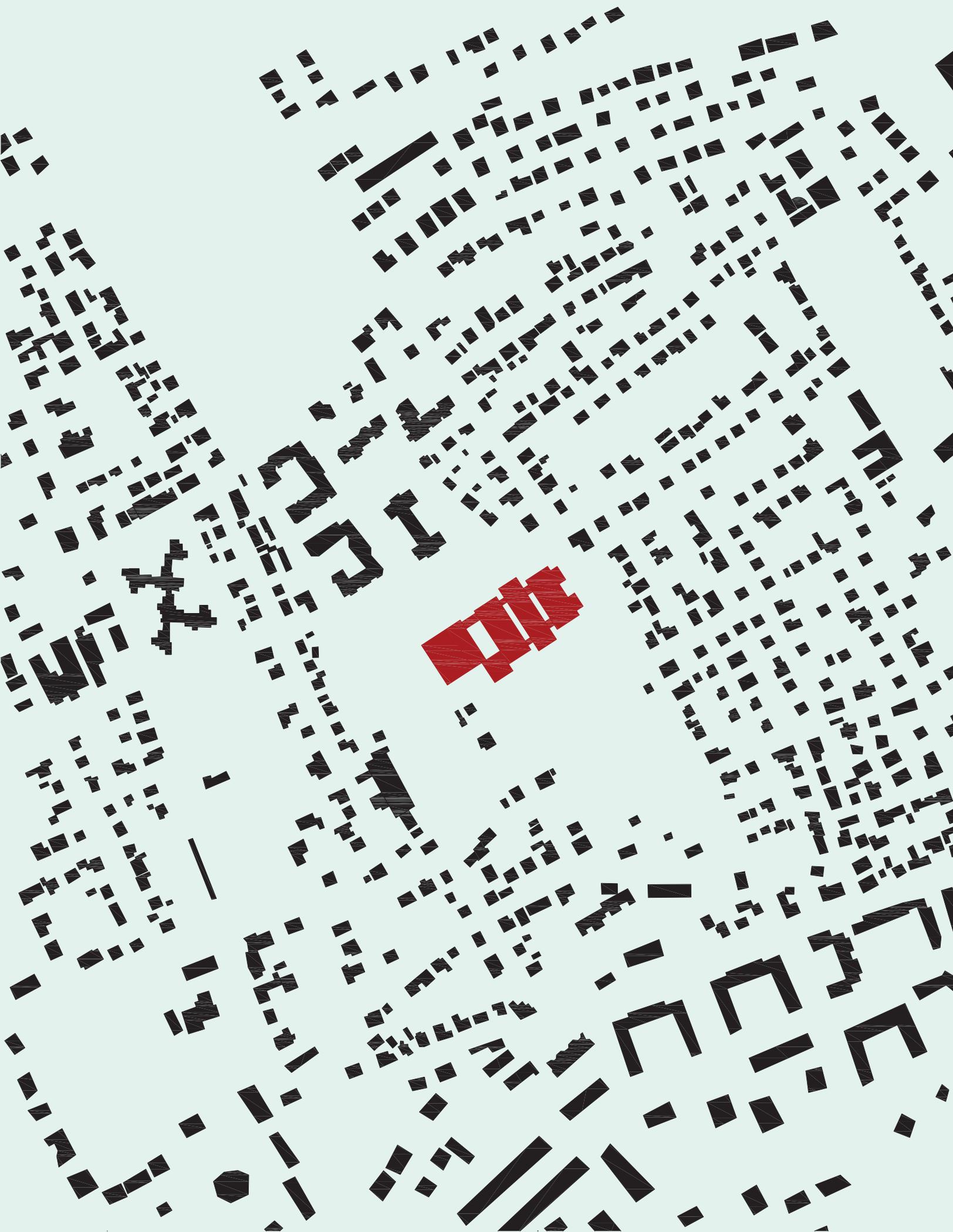
„Denken ist eine Qualität,
hinter die wir nicht mehr zurück sollten.
Ich meine, wir werden im 21. Jahrhundert – jenseits des Denkens –
auch andere Dimensionen unseres Wahrnehmens und Seins
in einer sinnstiftenden Weise ‚zurückholen‘ und kultivieren.
Daher:“

Cogito ergo non totus/tota sum. – Ich denke, also bin ich noch nicht alles.

Zinner 2016, Seite

Kapitel 7

Dokumentation



7. 1 BSZ Traun

7.1.1 Steckbrief

Beteiligte Institutionen

Bundesrealgymnasium Ober- und Unterstufe (900 Lernende, 81 Lehrende, 1 Leitung)

Bundeshandelsakademie HAK/HASCH (600 Lernende, 53 Lehrende, 1 Leitung)

Projektgröße

Nettogeschoßfläche (exkl. Sportflächen): 13.600 m²

Aufgabe

Raumprogramm für Zubau und Ganztagesausbau im Bundesschulzentrum

Zeitlicher Ablauf

2011/10 vor ort ideenwerkstatt

2012/08 Wettbewerbsjury

2015/07 Baubeginn

Kurzbeschreibung des gesamten Projekts

Persönliches Engagement im Vorfeld: Entwurf für den Umbau der Räume der Lehrenden am BRG Traun (2010, Konzept der drei Orte). Unter Vermittlung des oberösterreichischen Landesschulrates Einwilligung des Ministeriums für erstes Beteiligungsformat zur Ideenfindung für den Umbau des Gymnasiums mit verschränkten Ganztagesbetrieb.

Informelles Zur-Verfügung-Stellen der Ergebnisse der ideenwerkstatt für die acht teilnehmenden Büros im Wettbewerbsverfahren. Persönliches Mitwirken als Berater der beratenden Schuldirektorin. Nach langer Diskussion in der Jury Durchsetzen der Willensbildung der Schulpartner mit entsprechendem Siegerprojekt.

Input durch die Beteiligung

Schaffung eines Problembewusstseins bei uns Planenden für die reale Lärmbelastung durch die Musikräume und für die akustischen und atmosphärischen Belastungen während der mittäglichen Ausspeisung.

Ergebnis

Entflechtung der lauten/leisen Funktionen, Erweiterung der Ganztagsbereiche mit Lage am Schulgarten als explizite Addition kleiner Architekturen zur großen Monsterschule der 1970er Jahre.

Weitere Entwicklung

Wettbewerb, Beauftragung, Umsetzung



Traun, OÖ

Fläche 15 km², Höhe 273 m ü.A.

23.892 Einwohnende (Stand 2015)

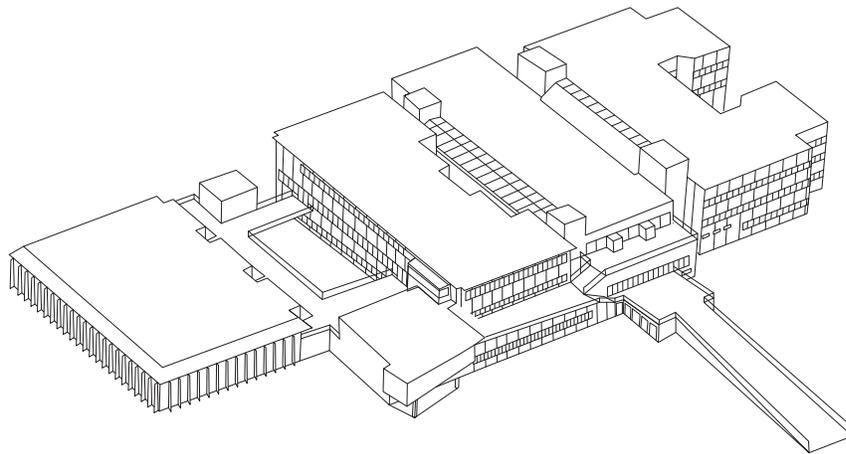
1.544 Einwohnende pro km²



7.1.1 Innenhof mit Blick auf Turnsaal



7.1.2 Haupteingang 1974



7.1.3 Blick von Süden

7.1.2 Eigenheiten

↳ Bildwelten,
20; 44; 144; 180;
182; 206; 210; 342

Das BRG im Bundesschulzentrum (= BSZ) Traun ist „meine“ Schule, in der ich maturierte. Viele meiner Freunde – wie auch meine Frau – sind hier Lehrende. Ich habe hier in der organisatorischen Entwicklung (Zeitkonzept Schulanfang, Leitung durch Schulteam) mitgewirkt. Ich bin also bekannt – beliebt und unbeliebt. Durch die Aufgeschlossenheit des zuständigen Beamten im Oberösterreichischen Landesschulrat wurde nonconform vom Ministerium „bestellt“, im Vorfeld herauszufinden, was für den Einstieg in den Ganztagesbetrieb zu beachten sei. Anlass war eine anstehende Erweiterung um sechs Klassen. Was die Lösung betrifft (Neuformulierung des Raumprogramms) war die Ideenwerkstatt ein Erfolg. Wir erfanden **akustische und atmosphärische Nachbarschaften** mit den Leuten vor Ort: Musikräume kamen an die Straße (inkl. kleiner Open Air Arena), die Ganztagsräume in den Garten mit Bäumen. Die architektonische Strategie „zwei Häuser im Park“ war Balsam für die „Monsterschule“.

↳ Chorales Gestalten,
358, BSZ-Antwort 99

Aber: Wir haben die Abstimmung über Szenarios in der Ideenwerkstatt von Dorfraumgestaltung auf Schulraumentwicklung eins zu eins übertragen. Die Abstimmung war ein Fehler nicht nur an sich, sondern und auch in Hinblick auf die Unsicherheiten im Nachhinein. Mit einer Stimme mehr wurde „Aufstockung“ zum „Sieger“ gewählt. Und später im Wettbewerb war das Werkstattprotokoll nicht Teil der Ausschreibungsunterlagen.

Uns ist es weiter nicht gelungen, die HAK in den Prozess zu integrieren. Das lag auch an den beiden Schulen, BRG und HAK, die schon seit Jahren eine „anstrengende Beziehung“ pflegen.

7.1.3 Ablauf Zeitplan

Tag 1

08.00 – 12.00 Uhr

Information an alle SchülerInnen

12.00 -19.30 Uhr

Offenes Ideenbüro

16.00 – 17.00 Uhr

Ideenrunde mit Gemeindevertretung

18.00 – 19.30 Uhr

World Café – vier Tische mit Lehrenden

19.30 – 22.30

Kultursuppe – vier Suppen mit Lesungen

Tag 2

08.00 - 20.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

09.00 Uhr

Kaffeegespräche mit Schulwart und Reinigungspersonal

19.00 Uhr

Vortrag zum Thema Schul(um)bau von Architekt Michael Zinner

20.00 Uhr

gemeinsames Sammeln und Diskutieren von Ideen

Tag 3

08.00 -12.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

12.00 Uhr

Ideenannahmeschluss

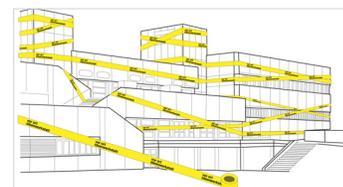
20.00 Uhr

Abschlussveranstaltung und Abstimmung

Verlosung iPad aus dem online-Gewinnspiel

Danach Ausklang mit Band und Buffet

bsztraun.vort.at



7.1.4 Logo vor ort ideenwerkstatt



7.1.5 Folder vor ort ideenwerkstatt

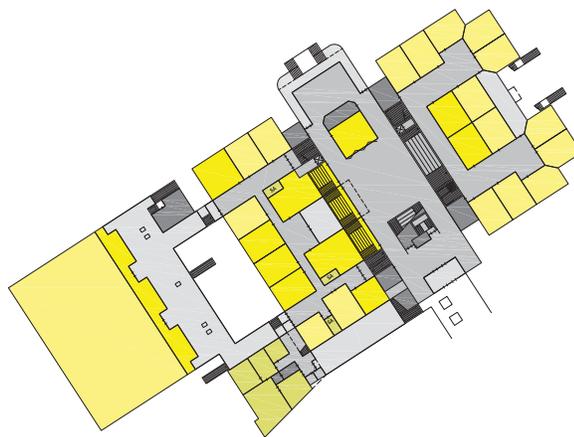


7.1.6 Plakat vor ort ideenwerkstatt

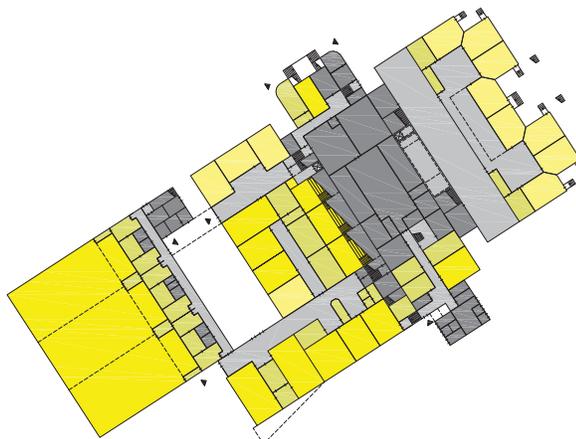
7.1.4 Grundriss im Bestand



Obere Geschoße



Mittlere Geschoße

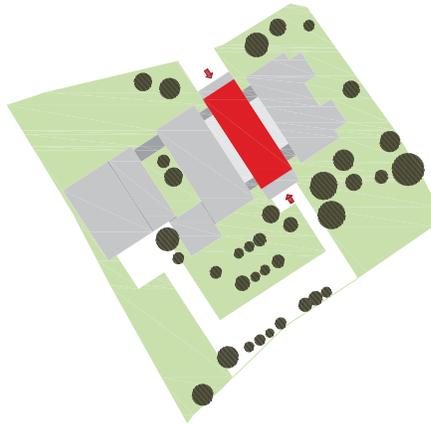


Untere Geschoße

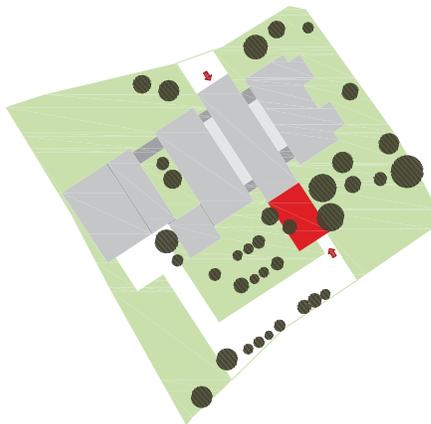
- Lernräume
- Sonderräume
- Verwaltung
- Erschließung
- Nebenräume
- Technik



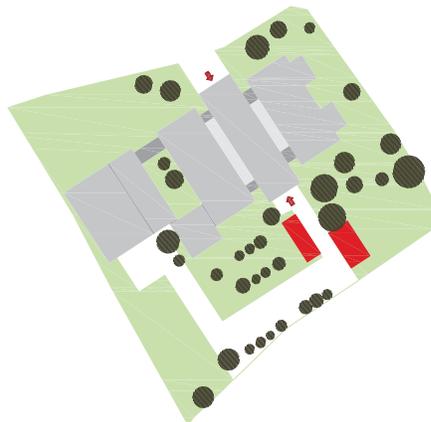
7.1.5 Lösung im Lageplan



Szenario 1



Szenario 2



Szenario 3



BESTAND



ABBRUCH

NEU

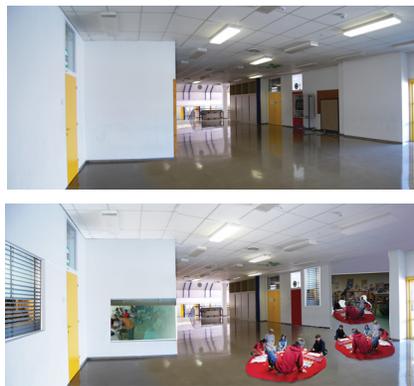
7.1.6 Mikroprojekte und Szenarios



7.1.7 Schaubild Ergebnis Mikroprojekte Klassen



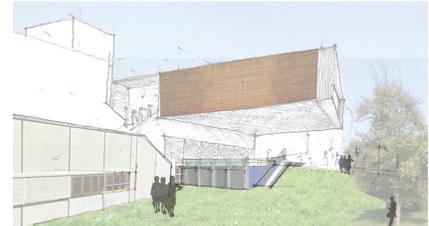
7.1.8 Schaubild Ergebnis Mikroprojekte Toiletten



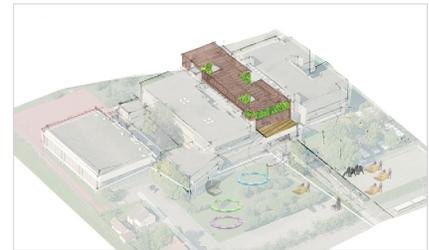
7.1.9 Schaubild Ergebnis Mikroprojekte Gang



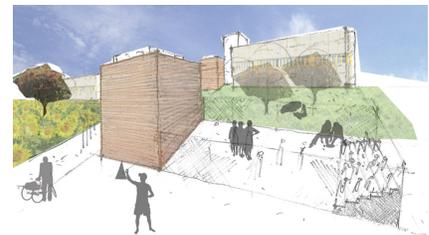
7.1.10 Schaubild Ergebnis Mikroprojekte Aula



7.1.11 Szenario 1 - Aula verlängern

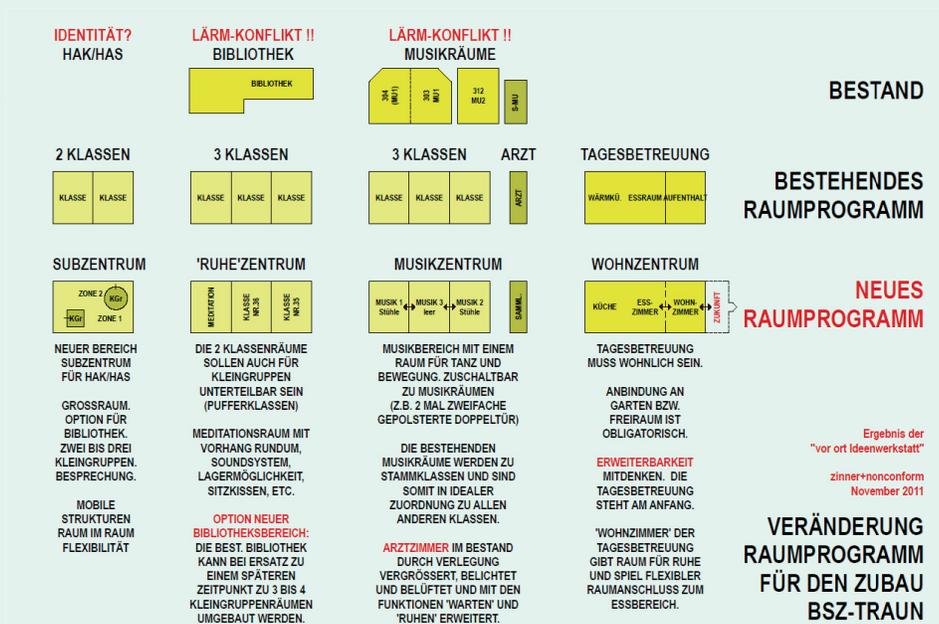


7.1.12 Szenario 2 - Aufstockung



7.1.13 Szenario 3 - Zwei Häuser im Park

7.1.7 Lösung Raumprogramm



7.1.14 Organigramm der Institutionen



7.2 ISS Steyr

7.2.1 Steckbrief

Beteiligte Institutionen

Reformpädagogische Unterstufe mit Grundstufe I und II

(60 Lernende, 9 Lehrende, 1 Leitung)

Projektgröße

Nettogeschoßfläche (exkl. Sportflächen): 830 m²

Aufgabe

Umbaukonzept für eine Kirche zur ImPulsschule
(evangelischer Träger mit Öffentlichkeitsrecht)

Zeitlicher Ablauf

2011/10 vor ort ideenwerkstatt im Rahmen des AdZ-Kongresses

2012/12 Programmierungs-Workshop mit dem Kollegium

2012/10 bis 2013/01 Entwurfsprogramm an der Kunstuniversität Linz

2013/04 vertiefende Interviews

2013/05 Herstellen einer Broschüre

Kurzbeschreibung des gesamten Projekts

Status: Improvisierter Betrieb der Schule in der aufgelassenen Kirche aus den 1960er Jahren. Projektstart: Entwicklung eines Konzeptes für räumliche, kurzfristig wirksame Schritte am AdZ-Kongress. Zweiter Schritt: Erarbeitung eines Organigramms mit detaillierten funktionellen Beziehungen im gesamten Kollegium (15 Personen). Dritter Schritt: Interviews mit den Lehrenden. Vierter Schritt: Formulieren eines Umbaukonzepts. Fünfter Schritt: Herstellen einer Broschüre als Basis für eine Projektentwicklung und -finanzierung. Begleitend: Durchführung eines Entwurfsprojekts „imPulsschule Steyr“ mit Architekturstudierenden der Kunstuniversität Linz.

Input durch die Beteiligung

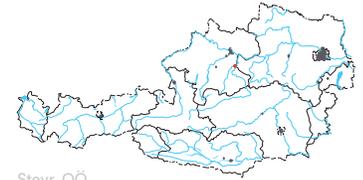
Engagiertes pädagogisches Konzept mit Anlehnung an die Ideen von Montessori. Offene Diskussion nicht eindeutig lösbarer Inhalte wie beispielsweise Garderobenlösung.

Ergebnis

Raumprogramm mit Synergie-Effekten hinsichtlich der Sonderunterrichtsräume und der Lernorte nach Montessori. Skizze in annähernder Qualität eines Vorentwurfs, mit Fokus auf Verzahnung von Innen- und Außenräumen.

Weitere Entwicklung

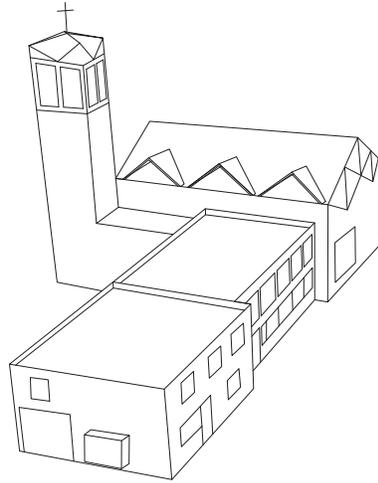
Raum- und Projektkonzept für die Oberstufe der ImPulsschule, Projektbeschreibung in Form einer kleinen Broschüre zur weiteren Projektentwicklung (Finanzierung, Förderung).



Steyr, OÖ
Fläche 27 km²
Höhe 310 m ü.A.
38.273 Einwohnende (Stand 2015)
1.442 Einwohnende pro km²



7.2.1 Blick von Westen Richtung Haupteingang



7.2.2 Blick von Südosten

7.2.2 Eigenheiten

↳ Bildwelten, 54; 266

Die Impulsschule Steyr war vor der Ideenwerkstatt eine von zwei Schulen, die wir in Bregenz an einem AdZ-Kongress im Rahmen einer Akquise-Aktion live beraten haben. In der Folge haben wir in Steyr eine Mini-Ideenwerkstatt als Workshop mit 15 Leuten angeboten, auch, weil die Privatschule keine finanziellen Mittel verfügbar hat. Im Vorfeld habe ich dazu Interviews geführt. Die Impulsschule haben wir in großen Teil kostenfrei beraten, weil wir das Projekt inhaltlich fördern wollten und auch weil wir zukünftig mit der Impulsschule bauen wollen.

Die Situation lässt sich mit den anderen Projekten nicht vergleichen. Letztlich lag eine sehr symmetrische Lernsituation vor: Die Schule lernte etwas über sich und Raum und wir lernten etwas über uns und Lernen. Wir konnten sehr genau verstehen, was Montessori-Pädagogik in der Praxis bedeutet und was Lernorte sind. Der Entwurf, den wir der Finanzierung zu Grunde legten, bietet ein Universum an Orten an, die ihre eigenständigen atmosphärischen Qualitäten und ihre spezifischen Beziehungen zu Nachbarorten und zum Ganzen aufweisen. Der Grundriss zeigt Schwellen-Situationen (vgl. „threshold space“ in: □ Hertzberger 2008, 49ff.) und räumliche Differenzierungen (vgl. „articulated classroom“ a.a.O., 24ff.).

↳ Chorales Gestalten, 215

→ Im Austausch, 570ff.

↳ Chorales Gestalten,
358, ISS-Antwort 69;
362, ISS-Antwort 86.

Wir haben keine Kinder und Jugendlichen einbezogen, obwohl der Gedanke naheliegend ist. Der Charakter der improvisierten Unterstützung ließ bei uns den Gedanken von vornherein nicht im Blickfeld aufkommen.

7.2.3 Ablauf Zeitplan

Tag 1

12.45 - 15.00 Uhr

Vorbereitungen, Aufbau

15.00 -15.30 Uhr

Begrüßungsrunde

Bericht der Schule vom pädagogischen Workshop

15.30 - 17.45 Uhr

Berichte der ImPuls Schule

Zuhören, Mitschreiben und Skizzieren von zinnernonconform

Abschließendes Fragenstellen

17.45 Uhr

Pause

18.00 Uhr

Arbeiten an kleinen Modellen

Anschließende Reflexion

Tag 2

08.30 -11.30 Uhr

Entwickeln von Beziehungszusammenhängen

11.30 Uhr

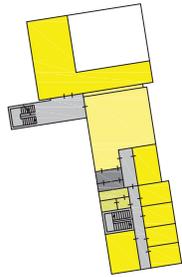
Zusammenfassung und Stimmungsbild

13.00 Uhr

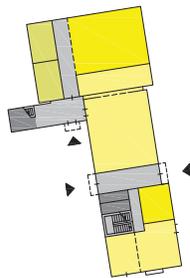
Mittagspause und anschließender Ausklang

<http://www.vor-ort.at/index.php?948>

7.2.4 Grundriss im Bestand

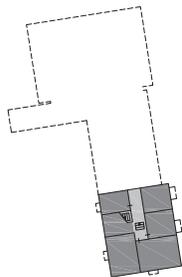


Obergeschoß

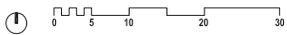


Erdgeschoß

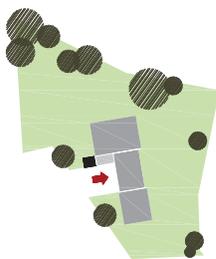
- Lernräume
- Sonderräume
- Verwaltung
- Erschließung
- Nebenräume
- Technik



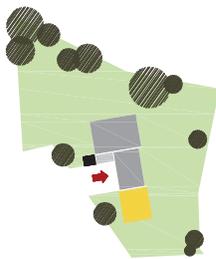
Untergeschoß



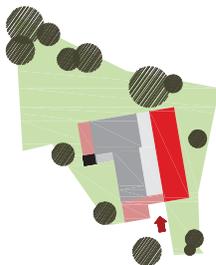
7.2.5 Lösung im Lageplan



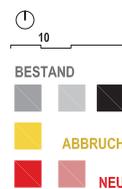
Bestand



Abbruch



Ergebnis



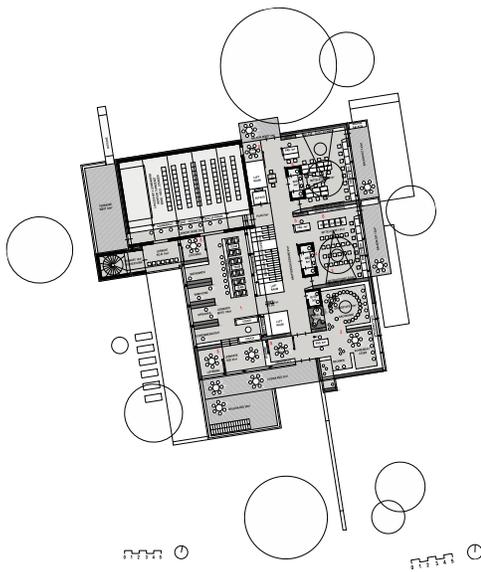
7.2.6 Entwurf



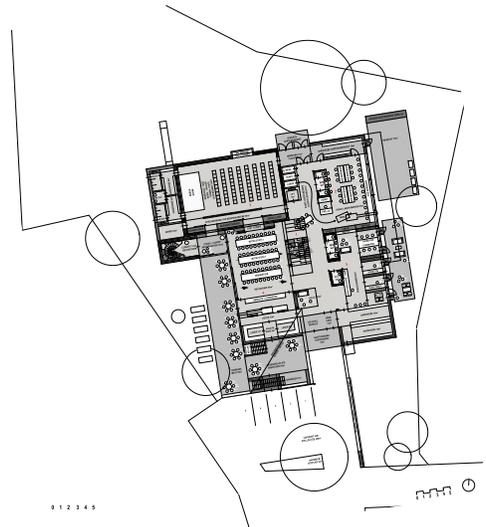
7.2.3 Neue Eingangssituation von Süden



7.2.4 Blick über die Stiege zu den Lernorten

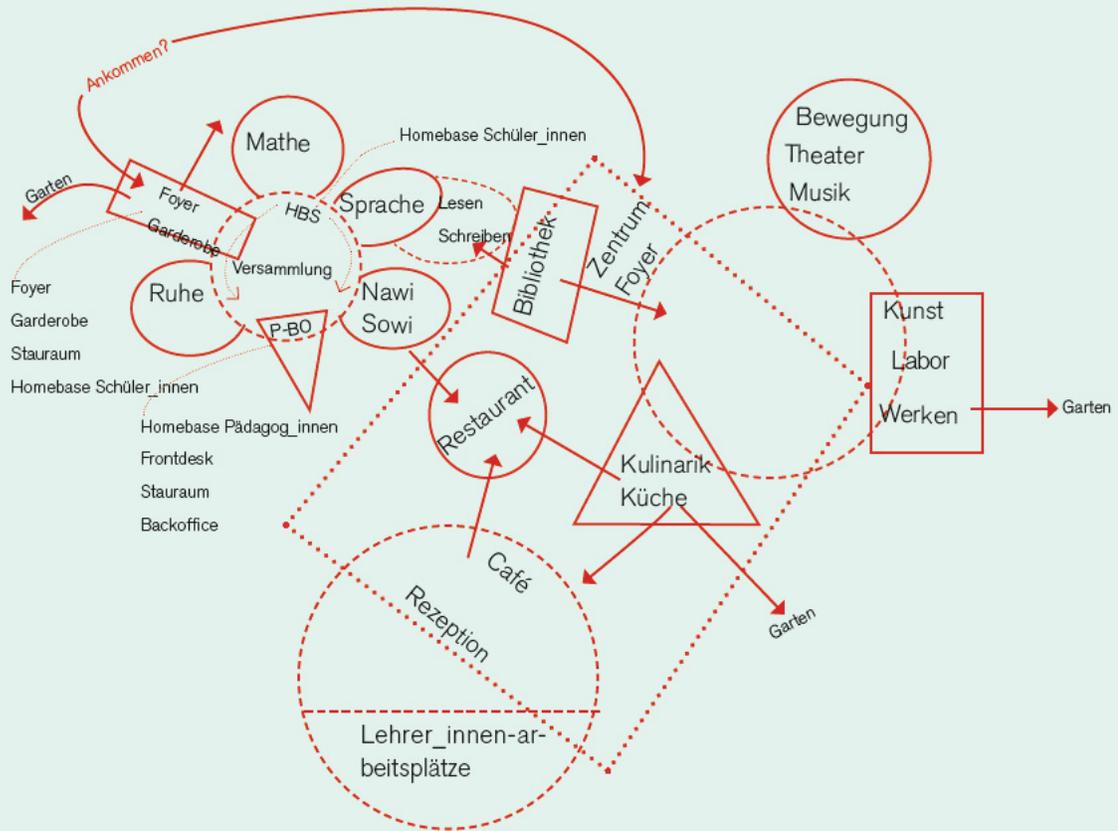


7.2.5 Ausschnitt Ergebnis Broschüre - Obergeschoß

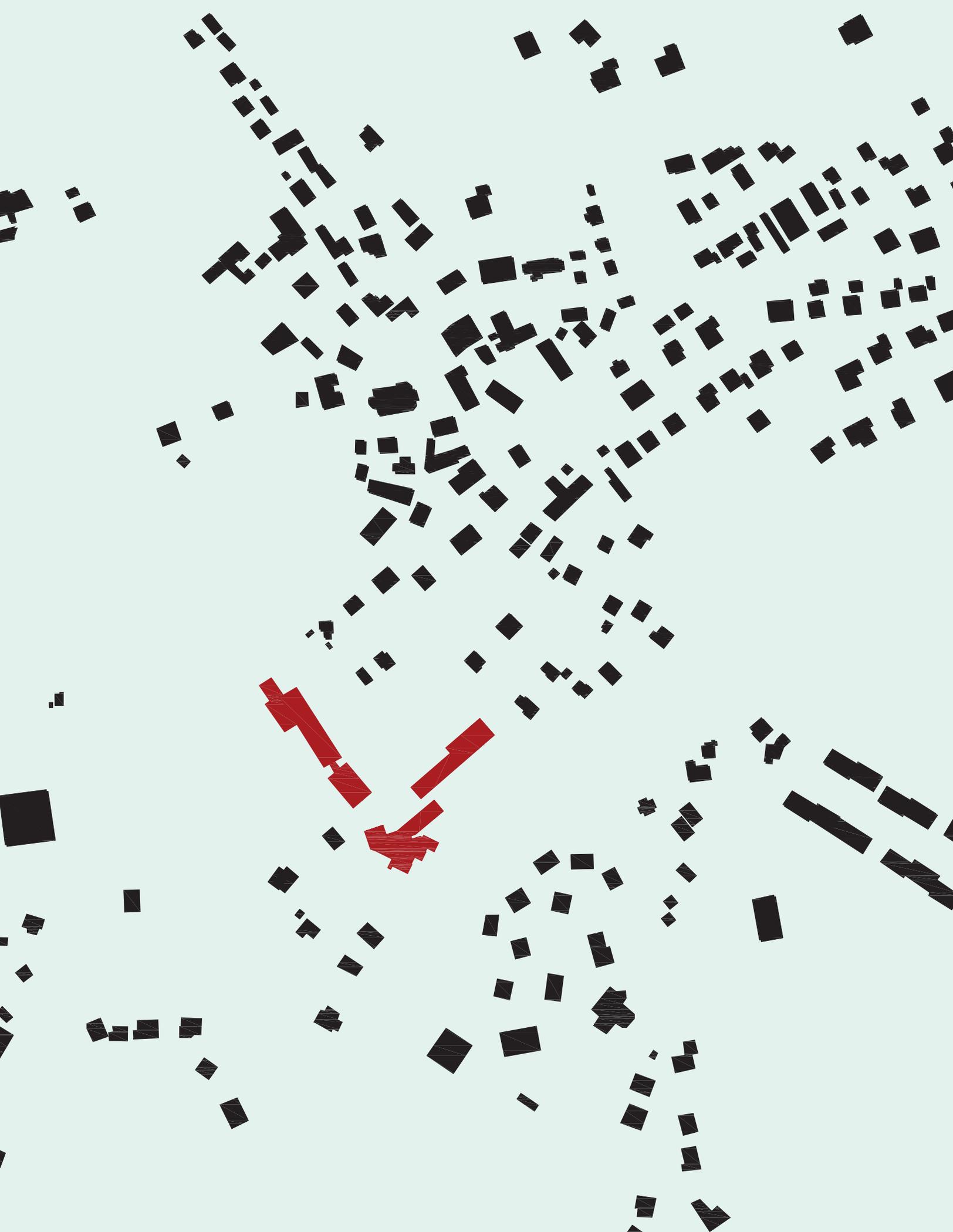


7.2.6 Ausschnitt Ergebnis Broschüre - Erdgeschoß

7.2.7 Lösung Raumprogramm



7.2.8 Organigramm der Orte aus dem Programmierungs-Workshop



7.3 BCM Moosburg

7.3.1 Steckbrief

Beteiligte Institutionen

Kiga, Kita, Hort (225 Kinder, 27 Betreuerinnen, 1 Leitung)

VS mit Schwerpunkt Inklusion (220 Lernende, 18 Lehrende, 1 Leitung)

NMS (200 Lernende, 24 Lehrende, 1 Leitung)

LMS als Gastschule nachmittags

Projektgröße

Nettogeschoßfläche (exkl. Sportflächen): 5.790 m²

Aufgabe

Ideenfindung für den Bildungscampus

Zeitlicher Ablauf

2012/02 vor ort ideenwerkstatt

2013/12 Masterplan

Kurzbeschreibung des gesamten Projekts

Erstmalige bauliche Thematisierung des vorbildlichen pädagogischen Zusammenwachsens von sechs Bildungsinstitutionen zum Bildungscampus Moosburg im Rahmen der ideenwerkstatt. Schulpartner, Schulverwaltung des Bezirkes und des Landes sowie der Gastronomen der Gemeinde als Gesprächspartner. Erstmalige öffentliche Formulierung des Bedarfs an Zentrumsfunktionen (Mensa, Turnsaal) und Außenraumgestaltung (Abbruch bestehender Zäune).

Input durch die Beteiligung

Herausarbeiten der funktionellen Besonderheiten in Gesprächen mit den Schulleitungen. Dokumentation des Bedürfnisses nach einem gemeinsamen Zentrum mit der Möglichkeit zu kochen und zu essen als „Stimme aller“.

Ergebnis

Sichtbarmachen von Bedürfnissen für außenstehende Dritte und Behörden. Stärkung der Selbstwirksamkeit aller Akteure der Bildungsgemeinschaft.

Weitere Entwicklung

Heterogene Zusammensetzung von Trägerschaften, Zuständigkeiten und damit politischen Einbettungen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen am Bildungscampus Moosburg: VS Gemeinde, NMS Gemeindeverbund, LMS Land, KiGa Caritas. Anfertigen einer Studie zur Projektentwicklung durch die Kunstuniversität Linz (Masterplan) auf eigenes Risiko der Gemeinde (Projektentwicklung).



Moosburg, KTN
Fläche 37 km², Höhe 503 m ü.A.
4.488 Einwohnende (Stand 2015)
122 Einwohnende pro km²



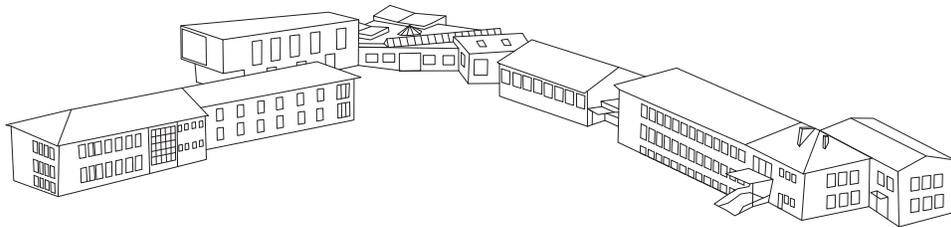
7.3.1 Bestand Neue Mittelschule Moosburg



7.3.2 Bestand Volksschule Moosburg



7.3.3 Bestand Kindergarten Moosburg



7.3.4 Blick von Norden

7.3.2 Eigenheiten

↳ Bildwelten, 184; 186; 204

Das zweite Projekt erfolgte in Roland Grubers Heimatort Moosburg. Neben ihm war die Person des Bürgermeisters entscheidend für das Projekt, weil ein außergewöhnliches Verständnis für das Fördern von innovativen Projekten vorhanden ist. Darüber hinaus hatten Moosburgs Schulen schon vor der Ideenwerkstatt ein **eigenständiges und substantielles Bildungsnetzwerk** entwickelt – auch mit professioneller Moderation von Dritten. Die Ideenwerkstatt wurde als schlanke Variante in knappen zwei Tagen – als Pionierversuch – durchgeführt. Es ging im engeren Sinn darum, Ideen aufzuspüren. Die gemeinsame Mitte aller Schulen war ein „logisches“ Ergebnis – mit der Qualität der gemeinsamen Willensbekundung hinterlegt.

Im Ort waren Spannungen zwischen Gemeinde und Schulleitungen für uns vorerst „unsichtbar“. In der weiteren Bearbeitung – die Kunstuniversität Linz fertigte einen Masterplan an – wurde diese offensichtlicher. Die Konstellation der verschiedenen politischen Lager, strategischen Absichten und administrativen Zuständigkeiten von Land, Gemeindeverbund und Gemeinde hielten Überlegungen für den Standort in Schwebelage. In diesem Milieu stießen Lösungen im anschließenden Masterplan nicht auf durchgehende Gegenliebe. Die Diskussion konnte über den Auftrag hinaus nicht weiter geführt werden und so kam es zu einem langsam wachsenden Vertrauensbruch. Dieser Missmut ist in den Ergebnissen der Umfrage spürbar – hinsichtlich des Rücklaufs, der Bewertung und der Botschaften. Die Schulen und insbesondere die Schulleitungen in Moosburg hätten mehr Achtsamkeit von unserer Seite benötigt als wir in der Lage zu geben waren (Wahrnehmung, Zeit/Honorar).

↳ Chorales Gestalten,
345ff.

7.3.3 Ablauf Zeitplan

Tag 1

08.00 - 12.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

12.00 Uhr

Mittagessen mit Leuten aus der Gastronomie (Thema Mensa)

13.00 - 18.00 Uhr

Offener Ideenstammtisch mit allen Lehrenden, Betreuenden und Pflegenden

16.00 Uhr

Dialog mit Schulwart, Reinigungspersonal und Köchinnen

18.00 Uhr

Offener Ideenstammtisch mit Eltern und Interessierten

Danach Ausklang im offenen Ideenbüro

Tag 2

08.00 - 12.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

08.30 Uhr

Ideenrunde mit Moosburger Bauern

10.00 Uhr

Ideenrunde mit der Schulverwaltung aus Bezirk und Land Kärnten

12.00 Uhr

Ideenannahmeschluss

18.00 Uhr

Präsentation des Zukunftsbildes Bildungscampus

Verlosung Galaxy Tab aus dem online Gewinnspiel

Danach Ausklang im offenen Ideenbüro

vor-ort.at/index.php?508

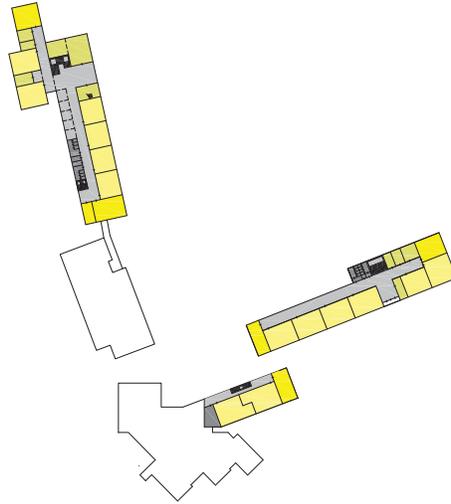


7.3.5 Logo vor ort ideenwerkstatt

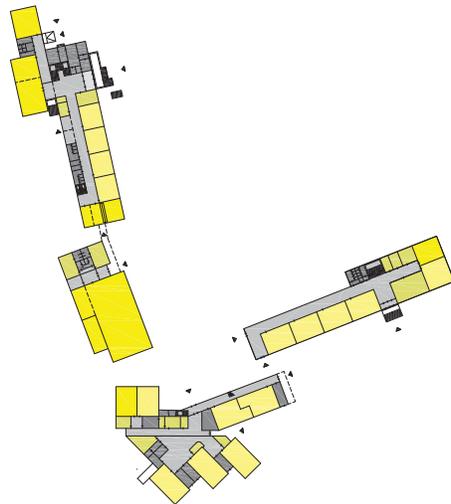


7.3.6 Plakat vor ort ideenwerkstatt

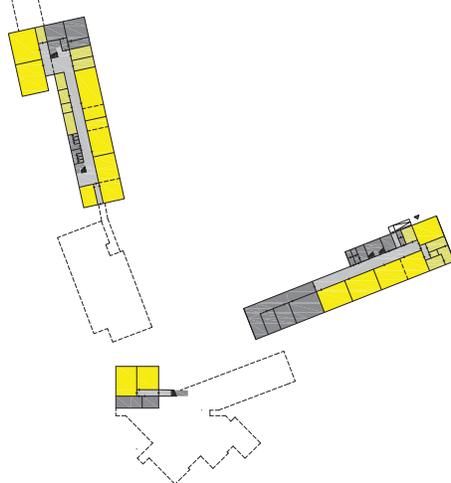
7.3.4 Grundriss im Bestand



Obere Geschoße



Erdgeschoße

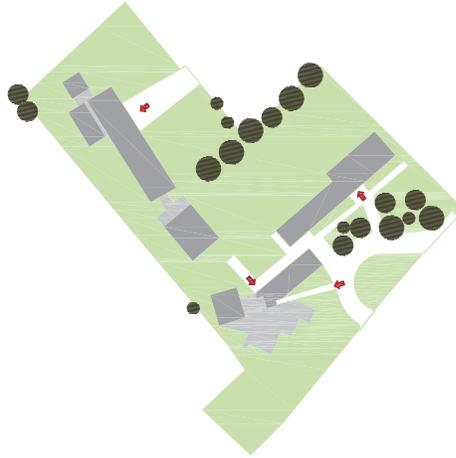


Untere Geschoße

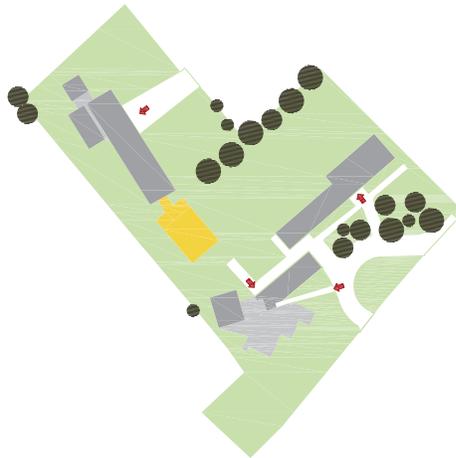
- Lernräume
- Sonderräume
- Verwaltung
- Erschließung
- Nebenräume
- Technik



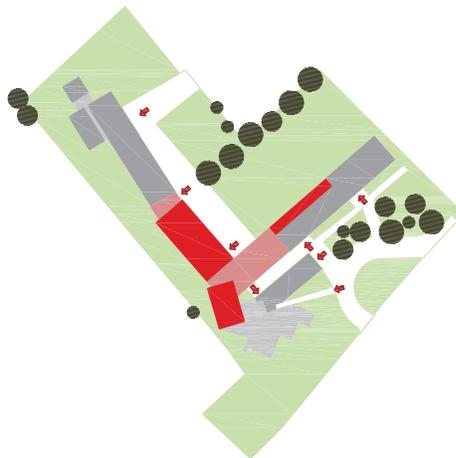
7.3.5 Lösung im Lageplan



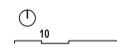
Szenario 1



Szenario 2



Szenario 3



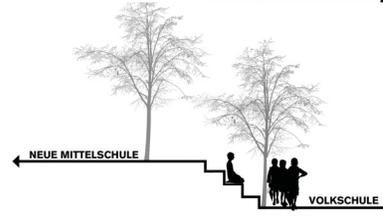
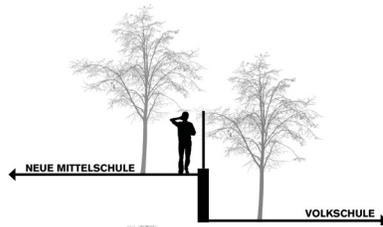
BESTAND

		
	ABBRUCH	
		NEU

7.2.6 Mikroprojekte und Szenarios



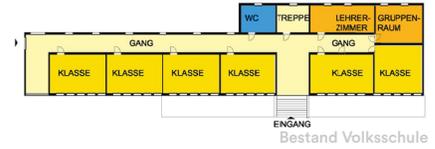
7.3.7 Blick in den Gang der Volksschule - Ergebnis vor ort ideenwerkstatt



7.3.8 Abbruch bestehender Zäune



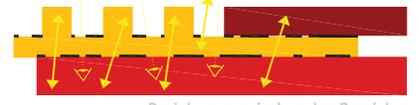
7.3.9 Blick in den Gang der Neuen Mittelschule - Ergebnis vor ort ideenwerkstatt



Lineare Struktur (Gang, Klasse, Nebenräume)



Trennende Wände / Erweiterungspotenzial



Beziehungen zwischen den Bereichen

7.3.10 Ganglösungen für die Volksschule



Bestand Neue Mittelschule



Lineare Struktur (Gang, Klasse, Nebenräume)



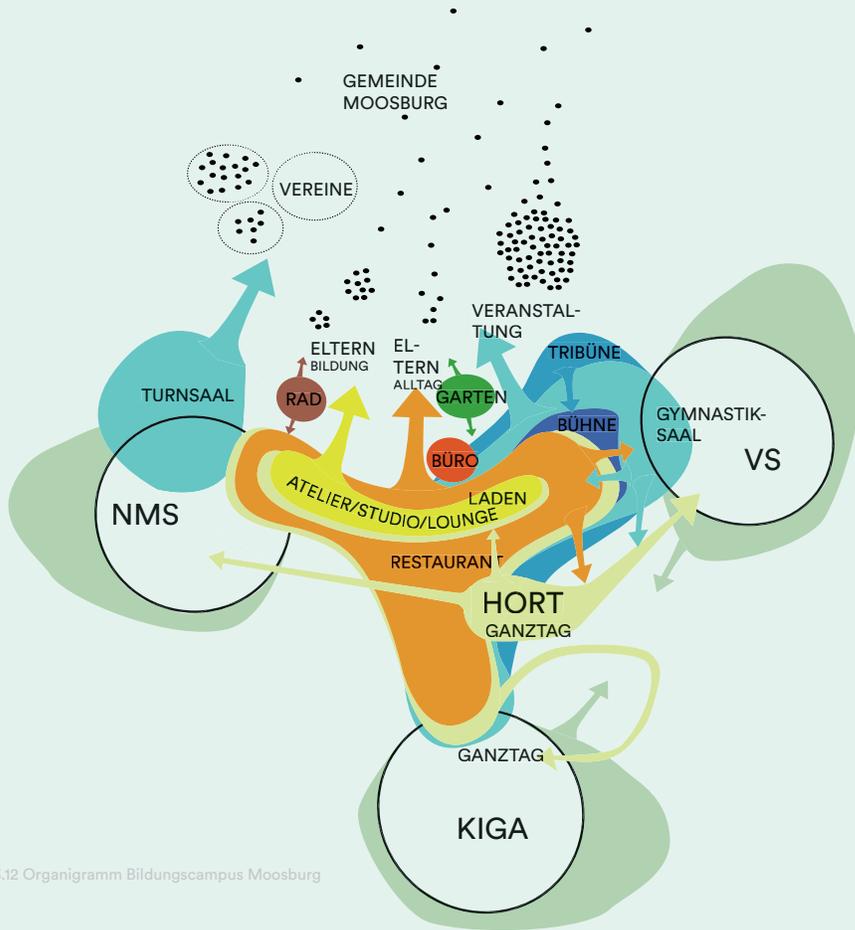
Trennende Wände / Erweiterungspotenzial



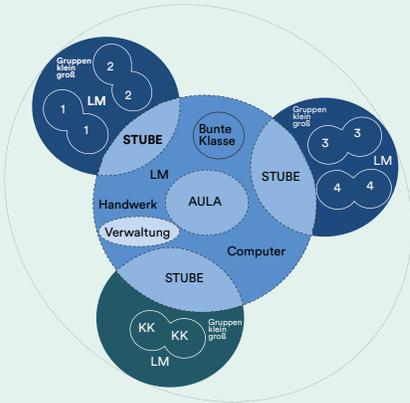
Ermöglichen von Beziehungen zwischen den Bereichen

7.3.11 Ganglösungen für die Neue Mittelschule

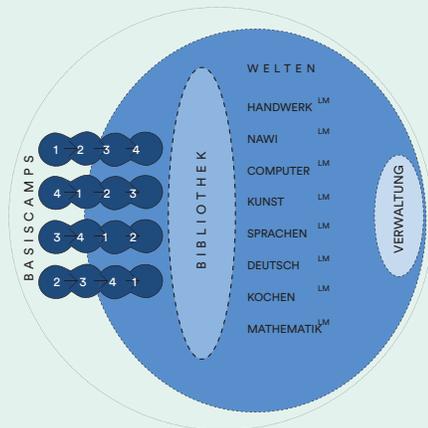
7.2.7 Lösung Raumprogramm



7.3.12 Organigramm Bildungscampus Moosburg



7.3.13 Organigramm der Volksschule



7.3.14 Organigramm der Neuen Mittelschule



7. 4 BZD Donawitz

7.4.1 Steckbrief

Beteiligte Institutionen

Volksschule mit sonderpäd. Kl. (218 Lernende, 18 Lehrende, 6 Pflegende, 1 Leitung)

Neue Mittelschule (200 Lernende, 24 Lehrende, 4 Betreuende, 1 Leitung)

Polytechnische Schule (75 Lernende, 9 Lehrende, 1 Leitung)

Projektgröße

Nettogeschoßfläche (exkl. Sportflächen): 7.300 m²

Aufgabe

Planung für die Schulzusammenlegung zu einem Bildungszentrum

Zeitlicher Ablauf

2013/10 vor ort ideenwerkstatt

2013/12 Masterplan

Kurzbeschreibung des gesamten Projekts

Einzug von VS und PTS in das Gebäude der NMS nach Beschluss des Gemeinderats. Problemfelder: Hoher Migrationsanteil, bildungsferne Elternschaft. Extrem kurze Vorbereitungsphase. Integrierte Schulentwicklungsarbeit mit noch nicht bekannten Schulkollegien durch zwei Pädagogen (Neuhauser, Dorn). Gemeinsame Workshops mit allen Kollegien. Führungen der „gastgebenden“ Lernenden der NMS. Forderung einer neutralen Struktur für zukünftige Entwicklungen.

Input durch die Beteiligung

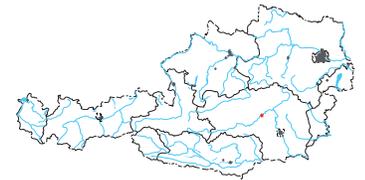
Offenheit der Kollegien für Zusammenarbeit bezüglich der Zentralflächen. Engagement aller drei Direktionen für das gemeinsame Projekt. Spezifische Detail-Informationen zu gemeinsam handwerklich genutzten Räumen. Konkrete Angaben bezüglich unterschiedlichster Besprechungsformate wie Konferenzen, „Elefantenrunden“, KEL-Gesprächen und Einzelgesprächen.

Ergebnis

Erzeugen einer Aufbruchsstimmung in angespannter, heikler Situation. Anstoß zur gemeinsamen Schulentwicklung. Gemeinsame Räume aller lehrenden, betreuenden und pflegenden Erwachsenen. Zukünftige flexible Nutzung von Raumressourcen wie Gangflächen, Gruppenräumen, Zentrumsflächen und Nischen durch gemeinsame Koordination. Reduktion des Anteils der Erschließungs- und Nebenflächen.

Weitere Entwicklung

Masterplan, Entwurfsplanung, Leitdetailplanung und künstlerische Oberleitung. Begleitung der Aneignungsphase ab Juni 2016 für das erste Schuljahr.



Leoben, STMK
Fläche 108 km², Höhe 541 m ü.A.
24.680 Einwohnende (Stand 2015)
229 Einwohnende pro km²



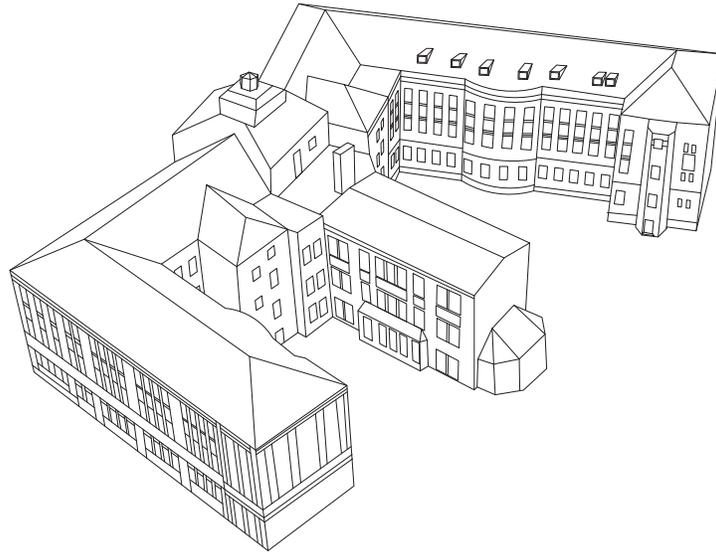
7.4.1 Bestand Neue Mittelschule Donawitz



7.4.2 Bestand Volksschule Donawitz



7.4.3 Bestand Polytechnische Schule Donawitz



7.4.4 Blick von Norden

7.4.2 Eigenheiten

↘ Bildwelten,
168; 196; 374; 376;
378; 388; 392; 396.

→ Im Austausch,
458ff.;

→ Im Austausch, 648ff.

Eine heikle politische Lage – die Bevölkerung von Donawitz war nach der Schließung des Werksbads auf die Straße gegangen – ließ die Stadtregierung vorsichtiger werden. Das Bildungszentrum Donawitz kam als partizipatives Projekt gelegen und so fand der Baudirektor mit seinem Hinweis auf uns Gehör. Erstmals hatten wir es mit drei Schulen zu tun, von denen bislang nur eine im Haus ansässig war. Und erstmals konnten wir unser Team um pädagogische Expertise erweitern.

Die Beziehung zum Auftraggeber gestaltete sich im weiteren Verlauf gut und wir kamen zu mehreren Einsätzen im Zuge der Planungs- und Bauabwicklung. Damit war erstmals kein Bruch in der Beziehung zu den Menschen in der Schule gegeben. Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit erhielt ich den Auftrag, erstmals die Besiedlungsphase eines fertiggestellten Projekts (September 2016) für ein Jahr zu begleiten. Damit haben wir hier einen europaweiten Piloten vorliegen.

Die Arbeit mit den Schulen – auch über die Ideenwerkstatt hinaus – ist in Gesprächen wiedergegeben. Es ist uns allerdings auch hier nicht gelungen, zu allen drei Schulen eine angemessene Beziehung herzustellen. Diese ist – so unsere mehrmalige Erfahrung – abhängig vom Engagement der Schulleitung. Einzelne Lehrpersonen konnten und können hier Verbindungen zwar halten, aber nicht vollständig ersetzen. Auch Laloux (□ 2014/2015, 235ff.) weist darauf hin, dass die Haltung von Führungspersonlichkeiten ein Gelingensfaktor für die Qualität der Zusammenarbeiten in Organisationen darstellt.

→ Im Austausch, 510ff.; 528ff.

7.4.3 Ablauf Zeitplan

Tag 1

08.00 – 09.30 Uhr

Frühstücksrunde mit Entscheidungsträgern und Schulvertretung

09.30 – 11.00 Uhr

Gemeinsame „Hausdurchsuchung“ im Schulgebäude

12.00 – 17.00 Uhr

Suppenessen mit und für PädagogInnen, Betreuende und Pflgende

Ab 13 Uhr Workshop für PädagogInnen, Betreuende und Pflgende

12.00 – 18.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

Tag 2

08.00 – 16.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

16.00 Uhr

Vortrag „Chancen des Pestalozzi-Gebäudes“ von Michael Zinner mit anschließender Diskussion

Tag 3

08.00 – 16.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

16.00 Uhr

Workshoprunde - Ideenverdichten und gemeinsames Weiterentwickeln

18.00 Uhr

Ideenannahmeschluss

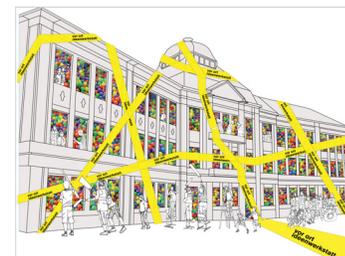
Tag 4

12.00 Uhr

Präsentation der Ergebnisse und Verlosung der iPads für Lernende

Anschließend Diskussion mit Lehrenden und Ausklang mit Buffet

www.wiraddierenuns.at



7.4.5 Logo vor ort ideenwerkstatt

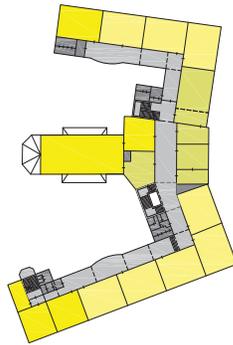


7.4.6 Folder vor ort ideenwerkstatt

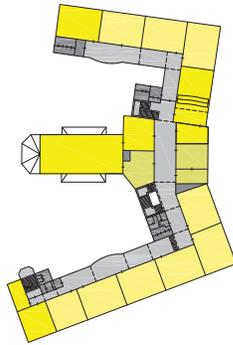


7.4.7 Plakat vor ort ideenwerkstatt

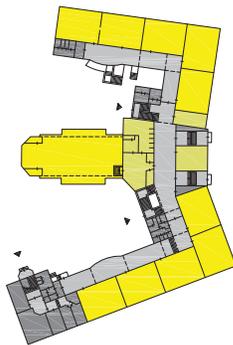
7.3.4 Grundriss im Bestand



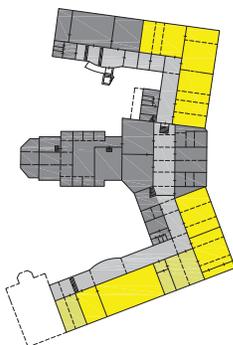
Obergeschoß zwei



Obergeschoß eins

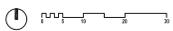


Erdgeschoß

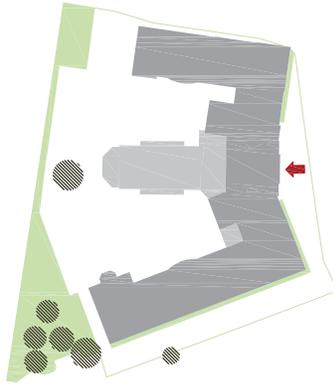


Untergeschoß

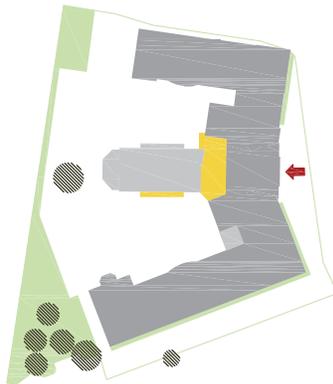
- Lernräume
- Sonderräume
- Verwaltung
- Erschließung
- Nebenräume
- Technik



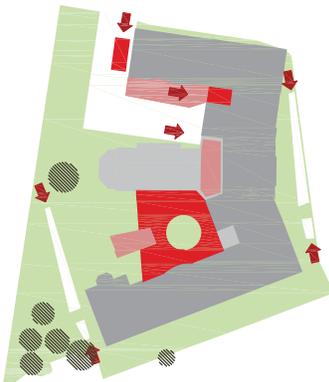
7.3.5 Lösung im Lageplan



Bestand



Abbruch



Ergebnis

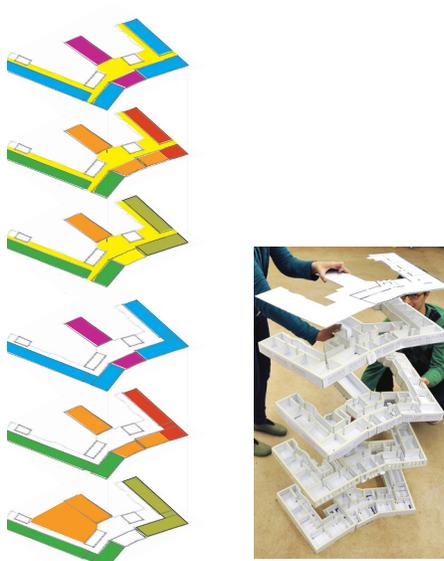
⌚
10

BESTAND
■ ■ ■

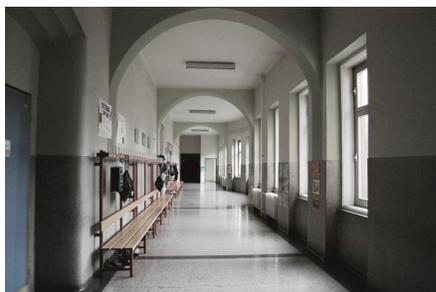
■ ABBRUCH

■ ■ NEU

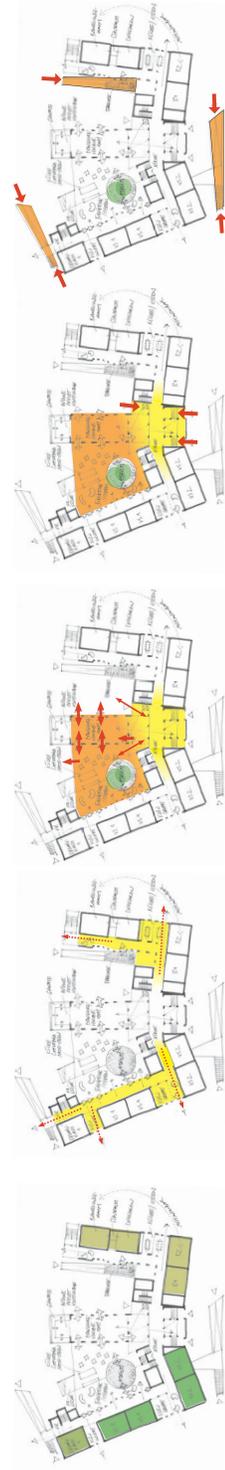
7.2.6 Verteilung, Gangideen, Skizzen



7.4.8 Ausschnitt Ergebnis zur Verteilung im Gebäude der vor ort ideenwerkstatt

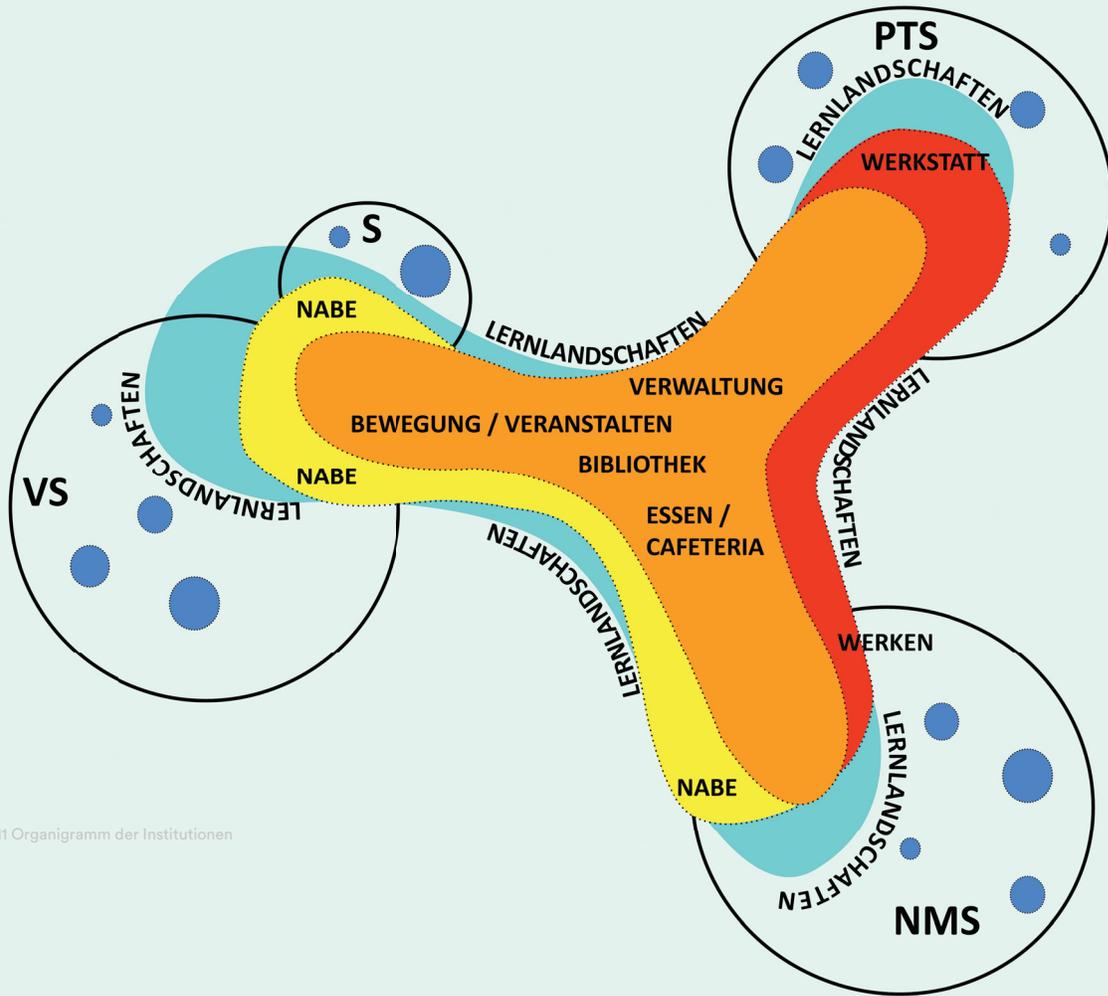


7.4.9 Blick in den Gangtrakt - Darstellung der Situation mit Licht im Fluchtpunkt



7.4.10 Raumbezüge Zentrum, Haupteingänge, Zugänge, Raumbezüge Subzentren, Tandemklassen Regelgeschoss

7.2.7 Lösung Raumprogramm



7.4.11 Organigramm der Institutionen



7.5 BCV Vorchdorf

7.5.1 Steckbrief

Beteiligte Institutionen

VS (320 Kinder, 27 Lehrende, 1 Leitung) VS Pamet (80 Kinder, 4 Lehrende, 1 Leitung)

NMS & PTS mit Berufsvorbereitung (300 & 50 Lernende, 47 Lehrende, 1 Leitung)

Hort (62 Lernende, 8 Lehrende, 1 Leitung)

Kiga-Expositur & Krabbelstube (30 & 30 Kinder, 9 Betreuende, 1 Leitung)

Zweigstelle LMS (239 Lernende, 16 Lehrende, 1 Leitung)

Außerschulische Initiativen: OTELO - offenes Technologielabor, Almtaler Kindertelier, JUZ, Sportvereine, VHS, WIFI, Lehrlingsausbildung, Lehre mit Matura

Projektgröße

Nettogeschoßfläche (exkl. Sportflächen): 10.100 m²

Aufgabe

Planungskonzept für den Bildungscampus

Zeitlicher Ablauf

2014/10 vor ort ideenwerkstatt

2015/02 Masterplan

Kurzbeschreibung des gesamten Projekts

Motivation der Gemeinde: Stoppen der Landflucht durch attraktives Bildungsnetzwerk mit Campus als Herzstück. Unterstützung durch das Land OÖ. Durchführung eines Schulentwicklungsprojekts im Vorfeld der vor ort ideenwerkstatt. Integration unterschiedlichster Akteure wie private und öffentliche Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Durchführung der ideenwerkstatt ohne Absicherung durch politisch beschlossene Budgets. Gemeinsame Willensbildung für pädagogische Zusammenarbeit. Entwickeln von Raumprogrammen für flexible Handhabung von Vormittags- und Nachmittagsunterricht. Szenarios möglicher Besiedelungen der Gesamtanlage. Absichtserklärung für gemeinsame Nutzung zentraler Einrichtungen. Anschließend und darauf aufbauend Masterplan durch die Kunstuniversität Linz.

Input durch die Beteiligung

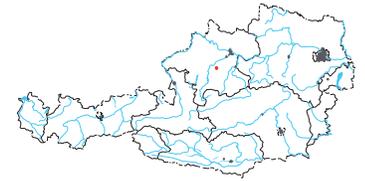
Organigramm-Vorstellungen anhand der eigenen pädagogischen Praxis.

Ergebnis

Nachweis möglicher Neuordnungen aller Institutionen innerhalb der Bestandsbauten. Motivation durch Aussicht auf ein gemeinsames attraktives Zentrum. Aufzeigen von zukünftigen Synergien.

Weitere Entwicklung

Studie zur Projektentwicklung durch die Kunstuniversität Linz (Masterplan). Verankerung des Projekts Matura mit Lehre.



Vorchdorf, OÖ
Fläche 48 km², Höhe 414 m ü.A.
7.298 Einwohnende (Stand 2015)
153 Einwohnende pro km²



7.5.1 Neue Mittelschule Vorchdorf



7.5.2 Volksschule Vorchdorf



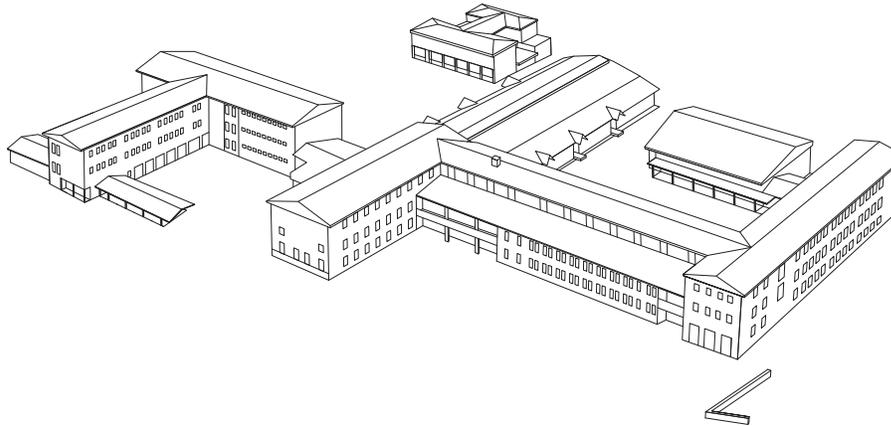
7.5.3 Musikschule Vorchdorf



7.5.4 Oteolo Vorchdorf



7.5.6 Hort Vorchdorf



7.5.7 Blick von Nordwest auf die Haupteingänge

7.5.2 Eigenheiten

↘ Bildwelten,

90; 92; 104; 108; 116; 152;
170; 178; 188; 220; 252

→ Im Austausch, 564ff.

🕒 Chorales Gestalten, 281f.

Vorchdorf ist das umfangreichste der fünf Projekte. Neben den drei Schulen vor Ort waren eine weitere Volksschule, eine Privatschule, ein Hort, zwei Vereine und mehrere Unternehmen am Aufbau eines Bildungsnetzwerkes engagiert. Es konnte sogar ein der Ideenwerkstatt vorgelagertes Schulentwicklungsprojekt für ein halbes Jahr beauftragt werden.

Der heikle Punkt bei BCV lag im Beziehungsdreieck von Land, Gemeinde und uns. Wir traten erstmals vor einer projektbezogenen Budgetentscheidung – in einer „echten Phase 0“ – in Aktion. Dies ist dem Engagement des politischen Ressorts zu verdanken, in Oberösterreich ein Pilotprojekt zu fördern. Wir fanden uns allerdings in einer uneindeutigen Situation zwischen Landesabteilungen und Gemeinde hinsichtlich der globalen Budgetvorstellungen wieder. Ohne Kenntnis der abteilungsinternen Usancen jenseits formaler Regelungen kann das Finden einer sinnhaften Lösung vor Ort nur gelingen, **wenn die Entscheidungsträger an der Ideenwerkstatt teilnehmen**. Das war bei BCV nicht der Fall. Das ist für die Länder meist noch nicht denkbar. Genau hier ist großer Bedarf, Systeme beim Gang in die nächste Stufe zu unterstützen. Unser Problembewusstsein für diese Situation war **nach** der Ideenwerkstatt geschärft.

Es wurde in der Folge ein Masterplan erstellt, der hinsichtlich der baulich-strukturellen Machbarkeit und Flächenabschätzungen Orientierungshilfe für weitere Schritte war. Das Warten auf entsprechende Entscheidungen begann dennoch auch in Vorchdorf den Spirit zunehmend zu untergraben.

7.5.3 Ablauf Zeitplan

Tag 1

08.30 – 09.30 Uhr

Frühstücksrunde mit Gemeindeverantwortlichen und Teilnehmenden des Bildungsnetzwerkes

09.30 – 11.00 Uhr

Gemeinsame „Hausdurchsuchung“ im Schulgebäude

12.00 – 18.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

Tag 2

07.30 – 17.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

17.00 Uhr

Vortrag „Räumliche Potenziale des Zusammenlernens“ von Michael Zinner mit anschließender Diskussion an verschiedenen Thementischen

Tag 3

07.30 – 17.00 Uhr

Offenes Ideenbüro

17.00 Uhr

Ideenannahmeschluss

17.00 Uhr

Workshoprunde: Ideen auf dem Prüfstand, Ideen verdichten und gemeinsames Weiterentwickeln

Tag 4

11.00 Uhr

Präsentation der Ergebnisse für Lernende und Verlosung der iPads

12.00 Uhr

Präsentation der Ergebnisse für die Lehrenden

www.bildungscampus-vorchdorf.at



7.5.8 Logo vor ort ideenwerkstatt

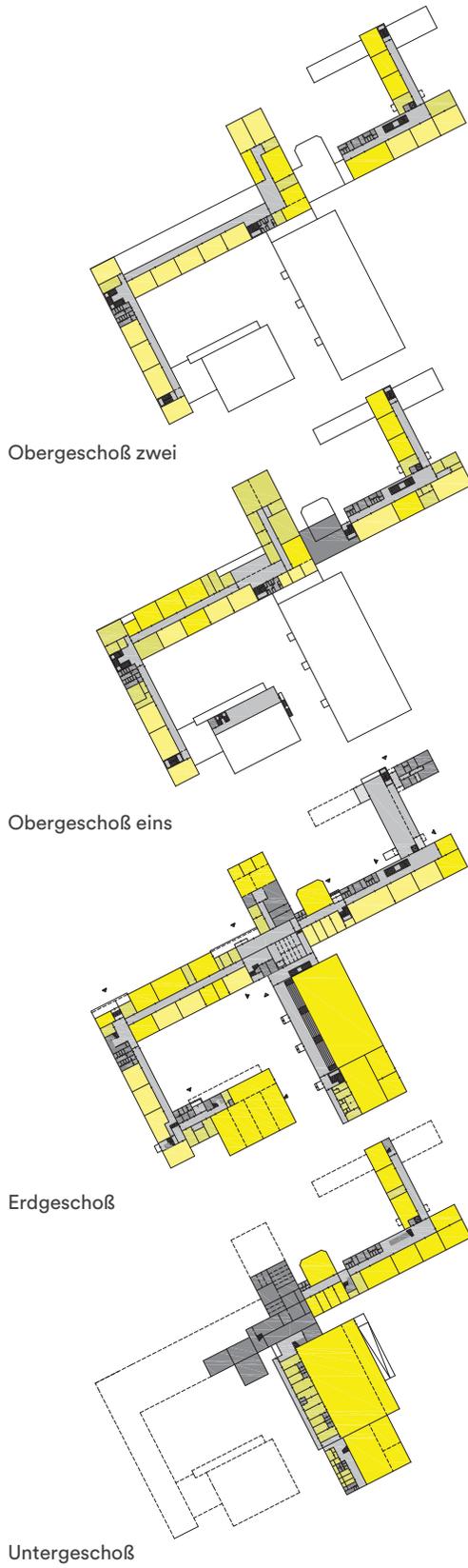


7.5.9 Folder vor ort ideenwerkstatt



7.5.10 Plakat vor ort ideenwerkstatt

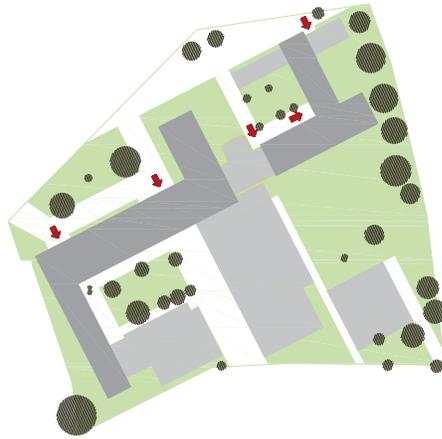
7.3.4 Grundriss im Bestand



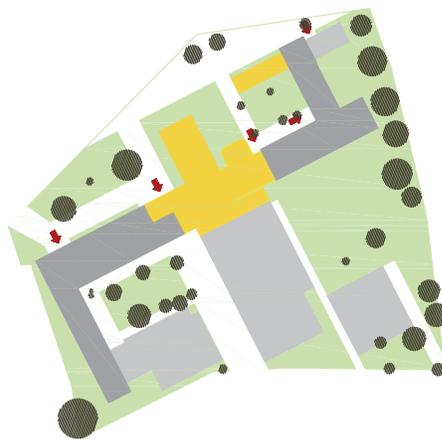
- Lernräume
- Sonderräume
- Verwaltung
- Erschließung
- Nebenräume
- Technik



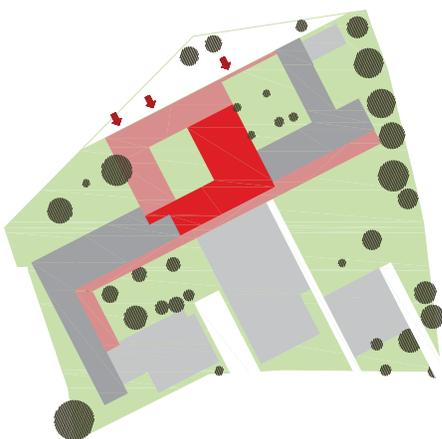
7.3.5 Lösung im Lageplan



Bestand



Abbruch



Ergebnis



- BESTAND
- ABBRUCH
- NEU

7.5.6 Gangideen, Skizzen



7.5.11 Gang mit Pfeilerstruktur

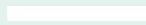


7.5.12 Gang mit Holzausfachung und Stützen



7.5.13 Skizzenhafte Gesamtlösung je Geschoss

Kapitel 8



Umfrage

8.1 Allgemein

8.1.1 Dokumentation und Bewertung

Im Folgenden sind die wesentlichen Ergebnisse der Online Umfrage ‚vor ort ideenwerkstatt‘ im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Wenn Schulen sich bilden‘ vom Frühjahr 2015 dokumentiert. Die Umfrage wurde von Michael Zinner in Kooperation mit nonconform und unter Mitwirkung von zwei Lehrpersonen, die als Testpersonen zur Verfügung standen, entwickelt. Barbara Brosenbauer wurde mit der Durchführung und Auswertung beauftragt.

Die ideenwerkstatt – zum damaligen Zeitpunkt noch ‚vor ort ideenwerkstatt‘ – wurde mit Stand Juni 2015 an fünf Schulen in Österreich durchgeführt. Diese Projekte sind wie folgt aufgelistet: Projektkürzel – Name der Schule(n) – Durchführungswoche der ideenwerkstatt:

BSD	Bundesschulzentrum Traun	KW 39/2011 – 27. bis 29. September
BCM	Bildungscampus Moosburg	KW 06/2012 – 06. bis 07. Februar
ISS	ImPulsschule Steyr	KW 12/2012 – 07. bis 08. Dezember
BZD	Bildungszentrum Donawitz	KW 42/2013 – 15. bis 18. Oktober
BCV	Bildungscampus Vorchdorf	KW 41/2014 – 07. bis 10. Oktober

Der Befragungszeitraum reichte vom 27.03.2015 bis 30.04.2015. Aufgrund des geringen Rücklaufs wurde der Zeitraum um ein Monat bis zum 27.05.2015 verlängert. Die Befragung fand als offene Befragung über die Plattform ‚onlineumfrage.com‘ statt, wodurch die Teilnahme jeder in Frage kommenden Person sichergestellt wurde. Es wurde über den Weg der jeweiligen Direktionen insgesamt dreimal zur Teilnahme aufgerufen: am 26.03.2015 (Aufruf), am 10.04.2015 (2. Aufruf) und am 02.05.2015 (3. Aufruf). Dabei wurde um 15 Minuten Zeit gebeten und der Online-Link angegeben.

Ziel war es, Erfahrungen aller Personen der betroffenen Schulen strukturiert zu reflektieren. Der Fragebogen sollte somit ein Beitrag zur Evaluierung der ideenwerkstatt sein und einen Überblick über Stimmungen und Wahrnehmungen auf der Seite der Befragten liefern. Er gab den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, Kritik zu äußern und Verbesserungspotential aufzuzeigen.

Durch die Fragen 1 bis 4 mussten sich die Befragten einzelnen Gruppen zuordnen (Alter, Geschlecht, Tätigkeitsfeld, Dienstzeit). Die Fragen 5 bis 18 beschäftigten sich mit der Reflexion der ideenwerkstatt mithilfe geschlossener (quantitativer) Fragestellungen. Die Fragen 19 bis 21 wurden offen (qualitativ) angelegt und stellten das Verbesserungspotential in den Fokus der Betrachtung.

In Summe haben 65 Personen von 393 den Fragebogen mit mindestens einer Frage beantwortet. 30 Personen haben Angaben zu jeder Frage abgegeben. Da vom Hausdienst nur eine Person an der Online-Umfrage teilgenommen hat, wurden diese Angaben aus den folgenden Statistiken exkludiert. Zwei weitere Fragebogen wurden aufgrund fehlender Angaben nicht in die Auswertung aufgenommen. Eine Differenzierung der Ergebnisse aufgrund des Alters, Geschlechts, Art der Beschäftigung oder Dienstzeit in Jahren wurde aufgrund der geringen Rücklaufquote von 16% nicht durchgeführt. Das ‚Pädagogische Personal‘ und das ‚Betreuende

Personal' (Nachmittag) wurden unter ‚Pädagogisches Personal‘ zusammengefasst. Die Auswertung umfasst somit 62 Fragebogen die sich wie folgt gliedern:

8.1.2 Übersicht Rücklauf

	BSZ	BCM	ISS	BZD	BCV	Σ
Pädag. Personal - Summe Pers.	134	81	9	61	95	380
Pädag. Personal - Rücklauf Pers.	11	6	4	17	15	53
Pädag. Personal - Rücklauf %	8%	7%	20%	28%	16%	14%
Direktion - Summe Pers.	2	3	1	3	4	13
Direktion - Rücklauf Pers.	1	2	1	3	2	9
Direktion - Rücklauf %	50%	67%	100%	100%	50%	69%
Gesamt - Summe Pers.	136	84	10	64	99	393
Gesamt - Rücklauf Pers.	12	8	5	20	17	62
Gesamt - Rücklauf %	9%	10%	50%	31%	17 %	16%

8.2 Die Frage im Einzelnen

8.2.1 Erläuterung zu Antworten auf geschlossene Fragen von 5 bis 18

In der weiteren Betrachtung wurden die Antwortbögen ‚Pädagogischen Personal‘ und ‚Direktionen‘ zu den Fragen 5 bis 18 zusammengefasst. Naturgemäß war der Rücklauf der Schulleitungen sehr hoch. Das hängt mit dem engen Kontakt zusammen und bildet auch deren organisationale Sonderstellung ab. Genau diese Stellung ist auch der Grund warum die Stichfragen global betrachtet werden: Die Leitungen sind damit stark gewichtet (aufgrund des geringen Rücklaufs), ihre Gewichtung spiegelt aber auch ihren Einfluss wieder.

Auch wenn die Ergebnisse der Umfrage, durch die geringe Rücklaufquote, keine statistische Relevanz aufweisen, können sie dennoch als ‚Stimmungsbild‘ betrachtet werden. In den Übersichten zu den einzelnen Fragen sind die fünf Standorte nebeneinander angeordnet, um einen vergleichenden Blick zu ermöglichen. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mithilfe deskriptiver Statistik.

8.2.2 Aspekte der Bewertung zu den geschlossenen Fragen von 5 bis 18

Teilnahme

Es kann davon ausgegangen werden, dass an der Ideenwerkstatt nur jene Personen teilnehmen, die sich angesprochen fühlen. Das kann positive oder negative Auswirkungen haben, in beiden Fällen ist das der Beginn einer Beziehung. Alle anderen Personen werden vom Prozess nicht erfasst, trotz Bemühungen im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit. Damit bringen sich Personen an der Ideenwerkstatt ein, die in Freude oder Neugier mitwirken ‚wollen‘ beziehungsweise in Skepsis oder Kontrolle mitwirken ‚müssen‘. Der Unterschied liegt im Motiv, die Beziehung zu uns wird entsprechend unterschiedlich erlebt.

Es ist – wie bereits erwähnt – höchst unwahrscheinlich, dass Personen, die die Ideenwerkstatt nicht wahrgenommen haben, sich an der Online-Umfrage beteiligen. Damit muss uns bewusst sein, dass wir zwar **ein Bild der Gesamtsituation** aber wahrscheinlich **keine Antworten aller Akteure in den Schulen** vorliegen haben.

Eigenart

Für die Interpretation und Bewertung der Zahlen ist es wesentlich, die **unterschiedlichen Projekteigenheiten** zu berücksichtigen. Vor allem die ISS (Impulsschule Steyr) spielt hier eine Sonderrolle. Zum einen ist es im Vergleich zu den anderen ein besonders kleines Projekt. zinnernonconform, konnten gleichsam mit allen Personen direkt und persönlich in Kontakt kommen. Das lässt sich an der hohen Rücklaufquote von 50% und an den durchwegs positiven Ergebnissen festmachen. Lediglich die Tatsache, dass wir hier ohne Kinder gearbeitet haben, trübt das Bild. Die **Ideenwerkstatt ISS hatte generell informellen Charakter**. Der übliche Ablauf war nicht erforderlich (Öffentlichkeitsarbeit etc.). Letztlich wurde in Workshop-Runden einfach gemeinsam entworfen und entwickelt.

Zeitabstand

Für die Interpretation und Bewertung der Zahlen ist der **zeitliche Abstand zwischen der Ideenwerkstatt und der Umfrage** ein entscheidender Faktor. Die Ungewissheit über den Fortgang der Projekte hatte offensichtlich einen großen Einfluss auf die Stimmungen vor Ort. Das zeigt sich generell in den ansteigend positiven Zahlen für später durchgeführte Projekte. Je ‚frischer‘ die Erinnerungen und damit auch: je weniger **Zeitraum für Frustaufbau** bezüglich eventueller Ungewissheiten oder folgender Enttäuschungen vorhanden war, desto positiver das Feedback. Dieser Einfluss des zeitlichen Abstands zeigt sich also als ‚verlorene Verbindung‘ zu den Schulen. Wenn die ISS ausgenommen wird, zeigt sich ansteigend folgendes Bild: Die beiden frühen Projekte BSZ und BCM weisen rund 10% Rücklauf auf, die beiden späteren BZD und BCV im Mittel 25%. Dass hier das BZD eine Beteiligungsquote von 31% aufweist – vor allem im Vergleich zum BCV mit 18% – hängt mit großer Wahrscheinlichkeit mit dem folgenden Punkt zusammen.

Verbindung in der Nachphase

Das Projekt BZD zeichnet sich durch die Fortführung der Zusammenarbeit über die ideenwerkstatt hinaus aus. Damit waren Möglichkeiten gegeben, noch nicht oder bislang nicht genügend gut gelöste Aspekte gemeinsam weiterzuentwickeln. Die folgenden Planungsgespräche konnten nahtlos an die hergestellten Kontakte anschließen. Erwartungen konnten so abgeholt und ein Vertrauensbruch vermieden werden.

Beziehung zur ideenwerkstatt

Dem Team der ideenwerkstatt ist bewusst, niemals alle Betroffenen erreichen zu können. Das liegt auch an vorhandenen Beziehungen bzw. Stimmungen in Schulen. Ein Beispiel ist das Verhältnis von BRG und HAK im BSZ Traun. Durch die bestehenden Brüche zwischen den Schulen und dem historischen Verlauf der Auftragserteilung hat sich die HAK jedoch am Prozess beinahe nicht beteiligt. Es ist nicht gelungen, einen Ausgleich herzustellen. Geht man davon aus, dass Personen, die sich in den Prozess nicht eingebracht haben, auch keine Zeit für die Beantwortung eines Fragebogens aufwenden, ist die Wahrscheinlichkeit für die Streuung der Antworten innerhalb des BRG um einiges höher.

8.2.3 Diskussion zu Antworten auf offene Fragen von 19 bis 21

Frage 19/20/21: „Was sollten wir beim nächsten Mal besser machen?“ / „Was hat unsere Arbeit bewirkt?“ / „Was möchten Sie sonst noch sagen?“ Die Antworten der qualitativen Fragen von 19 bis 21 wurden als Originalaussage belassen und für weitere Bezugnahmen mit der Fragebogennummer versehen. Im Folgenden werden sie projektbezogen besprochen.

BSZ: Die Schulen in Traun wussten zum Zeitpunkt der Umfrage vom Baubeginn im folgenden Sommer. Die Stimmung war daher gut, auch nach drei Jahren. Ein Beitrag kritisierte die Abstimmung zwischen Szenarios, einmal war das Tempo zu hoch und zweimal wurde um eine Nachbesprechung gebeten. In den dreieinhalb Jahren gab es sicherlich Phasen labilerer Stimmung.

BCM: Die beiden Stimmen divergieren, eine äußert sich differenziert, die andere ist 100% negativ. In Moosburg herrschte zu diesem Zeitpunkt seit drei Jahren keine Aussicht auf einen Baubeginn.

ISS: Die Stimmung in Steyr ist auch nach zwei Jahren Ungewissheit positiv. Dass wir damals die eineinhalb Tage ohne Kinder und Jugendliche durchgeführt hatten, wird zweimal kritisiert.

BZD: Die Baustelle startete rund zwei Monate vor dem Zeitpunkt der Umfrage. Der Gesamteindruck ist ausgeglichen, allerdings sehr divergierend. Sehr positiven stehen sehr negative Stimmen gegenüber. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich um verschiedenen Schulen handelt.

BCV: Die Umfrage erfolgte ein halbes Jahr nach der ideenwerkstatt. Sie viel differenziert aus, auch wenn insgesamt die positiven Stimmen überwiegen. Zu wenige Kontakte in der Phase nach der ideenwerkstatt, Skepsis und Frust beginnen sich breit zu machen.

Frage 5 **50 % aller Befragten waren informiert**

„Was hatten Sie von der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ aus den Ankündigungen gewusst?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
Ich hatte den Sinn erfasst.	42 %	37 %		7 %	29 %	26 %
Ich hatte einiges gewusst.	8 %	50 %	60 %	13 %	23 %	24 %
Mittel.	25 %	13 %	40 %	20 %	24 %	31 %
Ich hatte einiges nicht gewusst.				27 %	12 %	10 %
Ich hatte nichts gewusst.	8 %			33 %	12 %	6 %
keine Angabe	17 %					3 %

Frage 6 **56 % haben sich eingebracht**

„Wie stark haben Sie sich mit Ihren Bedürfnissen bei der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ eingebracht?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
intensiv	8 %		60 %	20 %	23 %	29 %
mehrfach	8 %	25 %	40 %	45 %	18 %	27 %
mittel	42 %	25 %		20 %	47 %	31 %
ein bisschen	17 %	37 %		15 %	6 %	15 %
gar nicht	8 %	13 %			6 %	5 %
keine Angabe	17 %					3 %

Frage 7 **36 % haben ihre SchülerInnen zur Teilnahme animiert**

„Wie stark haben Sie sich dafür eingesetzt, dass sich auch ihre SchülerInnen bei der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ einbringen konnten?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
intensiv	17 %		20 %	15 %	17 %	13 %
mehrfach		37 %		40 %	18 %	23 %
mittel	8 %	12 %		20 %	35 %	19 %
ein bisschen	17 %	13 %		10 %	18 %	15 %
gar nicht	25 %	38 %	80 %	15 %	12 %	24 %
keine Angabe	33 %					6 %

48 % haben die Tage vor Ort als angenehm empfunden

„Wie haben sich die Tage der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ in ihrer rückblickenden Einschätzung gefühlt?“

Frage 8

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
sehr gut	8 %		60 %	20 %	35 %	22 %
eher gut	42 %	25 %	40 %	10 %	30 %	26 %
geht so	8 %	50 %		60 %	35 %	37 %
eher schlecht		12 %				2 %
sehr schlecht				10 %		3 %
keine Angabe	42 %	13 %				10 %

56 % fühlten sich gehört

„Haben Sie sich mit ihren Wünschen, Sorgen, Ideen gehört oder berücksichtigt gefühlt?“

Frage 9

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
intensiv			40 %	5 %	17 %	9 %
weitgehend	50 %	25 %	60 %	35 %	65 %	47 %
mittel	8 %	37 %		30 %	6 %	18 %
eher weniger		12 %		20 %	12 %	11 %
gar nicht		13 %		10 %		5 %
keine Angabe	42 %	13 %				10 %

69 % sagen: „Angemessener Umgang mit Jugendlichen.“

„Wie angemessen erschien ihnen unser Umgang mit und unsere Einbindung der Kinder und Jugendlichen?“

Frage 10

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
sehr gut	59 %		20 %	35 %	53 %	39 %
eher gut	8 %	25 %	40 %	35 %	41 %	30 %
geht so		37 %	20 %	25 %	6 %	16 %
eher schlecht		13 %	20 %	5 %		5 %
sehr schlecht						
keine Angabe	33 %	25 %				10 %

Frage 11

56 % sagen: „Auf unsere Wünsche wurde eingegangen.“

„Inwiefern sind wir auf die Wünsche, Sorgen, Ideen der Beteiligten insgesamt eingegangen?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
intensiv	8 %		60 %	25 %	29 %	21 %
weitgehend	50 %	12 %	40 %	35 %	47 %	35 %
mittel		38 %		5 %	24 %	23 %
eher weniger		25 %		15 %		8 %
gar nicht				15 %		2 %
keine Angabe	42 %	25 %		5 %		11 %

Frage 12

61 % finden, nicht verfolgte Ideen wurden argumentiert

„Haben wir erklärt, wenn Wünsche, Sorgen, Ideen nicht weiter behandelt wurden?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
intensiv	17 %		40 %	25 %	23 %	21 %
weitgehend	41 %	25 %	60 %	35 %	47 %	40 %
mittel		12 %		5 %	24 %	10 %
eher weniger		38 %		15 %	6 %	11 %
gar nicht				15 %		5 %
keine Angabe	42 %	25 %		5 %		13 %

Frage 12

76 % haben die Vorschläge des Teams verstanden

„Haben Sie uns und unsere Vorschläge für den Umbau der Schulen(n) verstanden?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
genau, gut	50 %		100 %	30 %	41 %	39 %
weitgehend	8 %	50 %		50 %	47 %	37 %
mittel		12 %		20 %	12 %	11 %
weniger						
gar nicht		13 %				2 %
keine Angabe	42 %	25 %				11 %

49 % fühlten sich danach positiv

Frage 14

„Wie haben Sie sich unmittelbar nach der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ gefühlt?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
in hoffnungsvoller Erwartung	25 %	12 %	80 %	30 %	47 %	36 %
zufrieden	17 %	12 %	20 %	15 %	6 %	13 %
neutral	17 %	13 %		10 %	41 %	19 %
in Teilen unzufrieden		38 %		35 %	6 %	18 %
frustriert, wütend, traurig				10 %		3 %
keine Angabe	41 %	25 %				11 %

42 % wussten was weiter geschieht

Frage 15

„Haben Sie nach Abschluss der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ gewusst, was weiter geschehen soll?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
ja	25 %		20 %	10 %	12 %	13 %
weitgehend	17 %		20 %	50 %	29 %	29 %
mittelmäßig	17 %	12 %	60 %	10 %	18 %	18 %
weniger		38 %		30 %	23 %	21 %
nein		25 %			18 %	8 %
keine Angabe	41 %	25 %				11 %

45 % sehen ihre Anliegen als weiterhin vertreten

Frage 16

„Hatten Sie nach Abschluss der ‚vor ort ideenwerkstatt‘ das Gefühl, dass wir ihre Anliegen weiterhin vertreten haben?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
ja	8 %		40 %	20 %	23 %	18 %
weitgehend	33 %		40 %	25 %	35 %	27 %
mittelmäßig	17 %	25 %	20 %	30 %	24 %	24 %
weniger		37 %		10 %	12 %	11 %
nein		13 %		10 %	6 %	7 %
keine Angabe	42 %	25 %		5 %		13 %

Frage 17 **59 % empfinden die ideenwerkstatt als sinnstiftend**

„Sind Sie der Meinung, dass die ‚vor ort ideenwerkstatt‘ insgesamt sinnstiftend war?“

	BSZ 12 Pers. von 136	BCM 8 Pers. von 84	ISS 5 Pers. von 10	BZD 20 Pers. von 64	BCV 17 Pers. von 99	Σ 62 Pers. von 393
ja	50 %	25 %	80 %	35 %	53 %	45 %
weitgehend	8 %		20 %	25 %	12 %	14 %
mittelmäßig		12 %		20 %	35 %	18 %
weniger		38 %		15 %		10 %
nein				5 %		2 %
keine Angabe	42 %	25 %				11 %

Das BSZ schätzt uns so ein:

Frage 18

„Bitte geben Sie Ihre Einschätzung ab über unser Auftreten, unsere Einstellung. Waren wir ...“

g.W.		++	+	0	-	--	k.A.	Σ/N
12	lustig	1	4	1		fad	6	12/136
16	freundlich	4	2			mürrisch	6	12/136
15	einladend	3	3			unzugänglich	6	12/136
14	authentisch	2	4			verstellt	6	12/136
14	seriös	2	4			unseriös	6	12/136
12	gerecht	1	4	1		einseitig	6	12/136
13	vertrauensvoll	2	3	1		misstrauenserweckend	6	12/136
14	verantwortungsvoll	2	4			unverantwortlich	6	12/136
13	kooperierend	2	3	1		manipulierend	6	12/136
12	als Team beispielgebend	2	2	2		als Team unglaubwürdig	6	12/136
12	sozial kompetent	1	4	1		sozial inkompetent	6	12/136
12	im Umgang mit Kindern kompetent	1	4	1		im Umgang mit Kindern inkompetent	6	12/136

g.W. = gewichteter Wert

Der gewichtete Wert ist die Summe der mit den Faktoren 3, 2, 1, -2, oder -3 multiplizierten Anzahl der Nennungen.

Beispiel: Freundlich, $(4 \times 3) + (2 \times 2) = 16$ g.W.

k.A. = keine Angaben

Σ/N = Summe der beantworteten Fragebögen / Fragebögen gesamt

Es haben 11 von 134 Lehrenden und 1 von 2 Leitungen die Fragebögen beantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 9 %.

Frage 18 Der BCM schätzt uns so ein:

„Bitte geben Sie Ihre Einschätzung ab über unser Auftreten, unsere Einstellung. Waren wir ...“

g.W.		++	+	0	-	--	k.A.	Σ/N
9	lustig		4	1		fad	1	8/84
13	freundlich	3	2			mürrisch	1	8/84
12	einladend	2	3			unzugänglich	1	8/84
11	authentisch	1	4			verstellt	1	8/84
11	seriös	1	4			unseriös	1	8/84
9	gerecht		4	1		einseitig	1	8/84
10	vertrauensvoll	1	3	1		misstrauenserweckend	1	8/84
11	verantwortungsvoll	1	4			unverantwortlich	1	8/84
10	kooperierend	1	3	1		manipulierend	1	8/84
9	als Team beispielgebend	1	2	2		als Team unglaubwürdig	1	8/84
9	sozial kompetent		4	1		sozial inkompetent	1	8/84
9	im Umgang mit Kindern kompetent		4	1		im Umgang mit Kindern inkompetent	1	8/84

g.W. = gewichteter Wert

Der gewichtete Wert ist die Summe der mit den Faktoren 3, 2, 1, -2, oder -3 multiplizierten Anzahl der Nennungen.

k.A. = keine Angaben

Σ/N = Summe der beantworteten Fragebögen / Fragebögen gesamt

Es haben 6 von 81 Lehrenden und 2 von 3 Leitungen die Fragebögen beantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 10 %.

Die ISS schätzt uns so ein:

Frage 18

„Bitte geben Sie Ihre Einschätzung ab über unser Auftreten, unsere Einstellung. Waren wir ...“

g.W.		++	+	0	-	--	k.A.	Σ / N
15	lustig	5					fad	5/10
13	freundlich	3	2				mürrisch	5/10
13	einladend	3	2				unzugänglich	5/10
15	authentisch	5					verstellt	5/10
12	seriös	2	3				unseriös	5/10
12	gerecht	3	1	1			einseitig	5/10
13	vertrauensvoll	3	2				misstrauenserweckend	5/10
13	verantwortungsvoll	3	2				unverantwortlich	5/10
13	kooperierend	3	2				manipulierend	5/10
11	als Team beispielgebend	2	2	1			als Team unglaubwürdig	5/10
13	sozial kompetent	3	2				sozial inkompetent	5/10
8	im Umgang mit Kindern kompetent	1	1	3			im Umgang mit Kindern inkompetent	5/10

g.W. = gewichteter Wert

Der gewichtete Wert ist die Summe der mit den Faktoren 3, 2, 1, -2, oder -3 multiplizierten Anzahl der Nennungen.

k.A. = keine Angaben

Σ/N = Summe der beantworteten Fragebögen / Fragebögen gesamt

Es haben 4 von 9 Lehrenden und 1 von 1 Leitungen die Fragebögen beantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 50 %.

Frage 18 Das BZD schätzt uns so ein:

„Bitte geben Sie Ihre Einschätzung ab über unser Auftreten, unsere Einstellung. Waren wir ...“

g.W.		++	+	0	-	--		k.A.	Σ/N
45	lustig	10	5	5			fad		20/64
57	freundlich	17	3				mürrisch		20/64
53	einladend	15	3	2			unzugänglich		20/64
50	authentisch	16	2	1		1	verstellt		20/64
48	seriös	13	5	1	1		unseriös		20/64
45	gerecht	12	4	3	1		einseitig		20/64
51	vertrauensvoll	16	2	1	1		misstrauenserweckend		20/64
49	verantwortungsvoll	15	2	2	1		unverantwortlich		20/64
49	kooperierend	15	2	2	1		manipulierend		20/64
49	als Team beispielgebend	12	5	3			als Team unglaubwürdig		20/64
50	sozial kompetent	14	3	2			sozial inkompetent	1	20/64
42	im Umgang mit Kindern kompetent	12	3	2	1		im Umgang mit Kindern inkompetent	2	20/64

g.W. = gewichteter Wert

Der gewichtete Wert ist die Summe der mit den Faktoren 3, 2, 1, -2, oder -3 multiplizierten Anzahl der Nennungen.

k.A. = keine Angaben

Σ/N = Summe der beantworteten Fragebögen / Fragebögen gesamt

Es haben 17 von 61 Lehrenden und 3 von 3 Leitungen die Fragebögen beantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 31 %.

Der BCV schätzt uns so ein:

Frage 18

„Bitte geben Sie Ihre Einschätzung ab über unser Auftreten, unsere Einstellung. Waren wir ...“

g.W.		++	+	0	-	--	k.A.	Σ/N
27	lustig	3	7	6	1		fad	17/99
37	freundlich	6	8	3			mürrisch	17/99
32	einladend	6	7	3		1	unzugänglich	17/99
29	authentisch	7	6	2		2	verstellt	17/99
29	seriös	8	5	1	3		unseriös	17/99
20	gerecht	4	6	4	1	2	einseitig	17/99
28	vertrauensvoll	7	5	3		2	misstrauenserweckend	17/99
30	verantwortungsvoll	8	4	3	1	1	unverantwortlich	17/99
14	kooperierend	7	2	2	5	1	manipulierend	17/99
24	als Team beispielgebend	5	6	3	3		als Team unglaubwürdig	17/99
29	sozial kompetent	7	5	3	1	1	sozial inkompetent	17/99
31	im Umgang mit Kindern kompetent	5	4	8			im Umgang mit Kindern inkompetent	17/99

g.W. = gewichteter Wert

Der gewichtete Wert ist die Summe der mit den Faktoren 3, 2, 1, -2, oder -3 multiplizierten Anzahl der Nennungen.

k.A. = keine Angaben

Σ/N = Summe der beantworteten Fragebögen / Fragebögen gesamt

Es haben 15 von 95 Lehrenden und 2 von 4 Leitungen die Fragebögen beantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 17 %.

Frage 19 Was wir besser machen könnten:

„Was sollten wir beim nächsten Mal besser machen?“

Von den insgesamt 393 befragten Personen (Lehrende + Direktion) haben 62 Personen den Fragebogen beantwortet. Von diesen 62 Personen haben sich 45 zur Frage 19 geäußert. Die folgenden Textpassagen geben die Originalaussagen mit Fragebogennummer, gegliedert nach Schulen, wieder.

BSZ - Traun

- 51 Sich immer wieder **melden danach**.
- 53 War ok so wie es war.
- 59 Ev. etwas früher mit der Planung vor Ort beginnen. Einiges musste dann sehr schnell **kurzfristig „aufgetrieben“** werden.
- 74 Ich würde mehr Berücksichtigung der Ideen aus so einem Prozess wünschen - aber das liegt wohl an anderen. Und... es sollte noch so etwas wie eine Nach-Bearbeitung passieren - z.B. ein Jahr später: was konnte berücksichtigt, umgesetzt ... werden.
- 75 Dass Sie vielleicht noch mehr Überzeugungsarbeit leisten, warum Ihr Projekt einfach umwerfend ist!
- 99 Soweit ich mich erinnern kann gab es am Ende die Möglichkeit Punkte an die einzelnen, vorgestellten Objekte zu verteilen. das war für manche etwas **irreführend**, da am Ende (glaube ich) nicht das Projekt realisiert wurde (bzw. wird), das eigentlich die meisten Punkte erhalten hatte. Meiner Meinung nach **wurden viele Hoffnungen gemacht und einige waren dann enttäuscht**, dass einiges nicht realisiert werden kann.

BCM - Moosbrug

- 45 Realisierbarkeit / Finanzierung und **Umsetzung des Projektes darstellen**, Zeitplan.
- 100 Bitte **kein nächstes Mal!**

ISS - Steyr

- 69 **Kinder und Jugendliche mit einladen**.
- 72 Nix konkretes, hat im Großen und Ganzen gut gepasst!
- 79 !
- 86 Alles bestens! :)

BZD - Donawitz

- 39 **Ein Tag mehr Zeit** Präsentationstag.
- 40 Besser geht nicht!
- 50 Die Anliegen kürzer, geraffter und aussagekräftiger darstellen, tw. war die Teilnahme fast umsonst.
- 56 Weniger Fachbegriffe, **mehr Anschauungsmaterial**.
- 57 Zuhören und **auf gestellte Fragen eingehen** anstatt sie mit einem „später“ abzutun und dann zu ignorieren.
- 61 Im Vorfeld noch besser erklären, worum es geht; **anhand von Beispielen veranschaulichen**, was es überhaupt an Möglichkeiten gibt.
- 65 ALLES OK!

- 67 Weniger „fachchinesisch“ mehr und früher Anschauungsmaterial.
 76 Baubeginn hätte viel früher einsetzen müssen.
 82 **Auf Fragen eingehen und nicht abwerten.** Auf Wünsche eingehen statt sie abzuschmettern.
 83 Knapp vor Baubeginn fand eine Begehung in der Schule statt. Den anwesenden Personen aus ganz Österreich wurde erklärt, was uns Lehrern schon vorher gesagt wurde. Ich habe mir nach einem langen Schultag die Zeit genommen, um dieser Führung beizuwohnen, in der Hoffnung, Neues zu erfahren oder noch etwaige Wünsche bekannt zu geben. Wenn ich und meine Kollegen, plus Hr. Direktor nicht anwesend gewesen wären, wäre es genauso gut gewesen. Wir hatten ehrlich gesagt den Eindruck, es wäre unsere Anwesenheit absolut nicht notwendig gewesen.
 84 **Unsere Anliegen berücksichtigen**, denn wir müssen in der neuen Schule arbeiten.
 87 Das Team könnte sich auch in eine „normale“ Unterrichtsstunde einbringen, um noch mehr Einsichten zu bekommen.
 96 Ich weiß es nicht. Aber im Vorfeld der Planungsgespräche wurden **zu große Hoffnungen geweckt**, die bei näherer Betrachtung logischerweise nie zu realisieren waren. Diese Methode: Denkt nach, ohne euch gleich einzuschränken, ist zwar recht nett aber schlussendlich doch eher frustrierend, weil unter dem Strick genau das herauskommt: Leutl, wir müssen uns nach der Decke strecken und das Christkind gibt es halt nicht wirklich.
 97 Ich bin ein bildlicher Typ - muss alles sehen, damit ich mir etwas vorstellen kann. **Bitte mehr Anschauung für „Nichtarchitekten“.** Danke
 101 **In kleineren Gruppen arbeiten.** Die Bedürfnisse der einzelnen Schultypen vorab anhören.

BCV - Vorchdorf

- 41 **Das gemeinsame Ziel mehr betonen** im Sinne von Teambildung über den gesamten Campus.
 44 War schon toll!
 54 Es sollten vor Ort auch die Lehrer besser Bescheid wissen - **man hat so vieles nicht erfahren.**
 58 Fragen was wir nicht wollen.
 63 Enttäuschend war für mich, dass sich der Masterplan **im Vergleich zum ersten Entwurf stark verändert** hat.
 66 Ich bin zum Treffen in die Landesmusikschule gefahren mit der Erwartung, dass wir mitteilen können, was wir uns zukünftig für die Schule vorstellen. Leider waren diese 2 Stunden **ziemlich konfus** und ich für meinen Teil wusste am Ende nicht, was ihr eigentlich von uns hören hättet wollen. Es kann sein, dass uns allen auch ein wenig die Chance zum miteinander reden genommen wurde, da unser Chef so lange für seinen VORTRAG gebraucht hat, aber auch danach war nicht wirklich klar, wie wir zur Entstehung eines Konzeptes, das unseren Anforderungen und unserem Schulalltag entspricht, etwas beitragen können.
 71 Turnsaalbesprechung mit SchülerInnen.
 78 ich wüsste nichts.
 88 Informationen darüber, ob das Projekt umgesetzt wird und falls nicht, warum nicht.
 90 Ev. mehr das Gespräch suchen, als Info über „Moderne Medien“!
 92 Vielleicht **auf die verschiedenen „Anwesenheiten“ des Lehrkörpers besser eingehen**, um direkt in Kontakt treten zu können. Musikschullehrer sind (derzeit noch!) erst ab dem frühen Nachmittag, allerdings dann bis in den Abend hinein anwesend. Durch die

Tatsache, dass wir verschiedene Schulstandorte bedienen müssen (dürfen!), ist die „Verbundenheit“ mit einem einzelnen vielleicht nicht ganz so ausgeprägt. Da wäre vielleicht eine andere Form der Kommunikation (Uhrzeit?) eher besser.

- 93 Einfach weiter so!!
 94 Fällt mir nichts ein!
 102 Ergebnisse **nicht vor allen Kindern gleichzeitig präsentieren**. Der Rahmen war zu groß und es war zu lautttttttt.

Frage 20 Auswirkungen der „vor ort ideenwerkstatt“

„Was hat unsere Arbeit bewirkt?“

Von den insgesamt 393 befragten Personen (Lehrende + Direktion) haben 62 Personen den Fragebogen beantwortet. Von diesen 62 Personen haben sich 45 zur Frage 20 geäußert. Die folgenden Textpassagen geben die Originalaussagen mit Fragebogennummer, gegliedert nach Schulen, wieder.

BSZ - Traun

- 51 **Mitreden können, immer gut :)**
 53 Könnte ich nicht unbedingt sagen, dass sich etwas verändert hat.
 59 **Viele neuen Ideen sind** in unseren Köpfen **entstanden**. Vor allem der geplante Zubau wurde viel konkreter und klarer.
 74 Einerseits hat sich das **Interesse** vieler am Bauprojekt **erhöht** - und das sehe ich sehr positiv. Andererseits war vor allem auf SchülerInnenseite die Frustration spürbar, dass (zumindest in für sie absehbarer Zeit) **kein Erfolg ihres Engagements sichtbar** wird. Einen derartigen demokratischen Prozess mitzuerleben, ist für eine Schule enorm wichtig!
 75 Durch die angebotene Möglichkeit hat sich **mein Begriff von Architektur erweitert**. Architekt goes Schule halte ich für eine gute Möglichkeit, SchülerInnen und LehrerInnen auch neue Sichtweisen zu Schul-Raum und Arbeits-Raum nahezubringen und damit möglicherweise einen Beitrag zur corporate-identity zu leisten.
 99 Ich finde eine Zusammenarbeit von Architekten mit Lehrern, Schülern, Eltern bei einem Umbau und Neubau wirklich förderlich. Jeder Beteiligte bekommt, wenn er interessiert ist, **Einblick in die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen „Gruppen“**.

BCM - Moosburg

- 45 Einrichtung von Ressourcenräumen hat stattgefunden, ansonsten kann ich **nicht** feststellen, dass sich etwas verändert hat.
 46 **Hoffnung**, dass sich schulische Architektur mehr an den tatsächlichen Bedürfnissen orientiert und das Wohlfühlen in den Vordergrund stellt, wurde **gesteigert**.
 100 **Nichts**.

ISS - Steyr

- 69 **Horizontenerweiterung**.
 72 Genaues **Hinschauen auf die Bedürfnisse von allen Beteiligten**, die Aufgaben von „Mehrzweckräumen“, sehen was passt zusammen, welche Räume kann ich wie sinnvoll in der

Verwendung nutzen.

- 79 Wenn Geld keine Rolle spielt, ist alles möglich!
 80 Ja, kleinere Umbauten, die finanzierbar waren.
 86 Mir wurde **bewusst**, wie wichtig es ist, tolle Projekte von tollen Architekten begleiten zu lassen.

BZD - Donawitz

- 39 **Vorbildwirkung** eures Einsatzes auf mein Lehrerteam.
 40 **Gesprächsbasis!**
 50 Keine Veränderung.
 56 Nein.
 57 Meine Befürchtungen dass auf unsere Bedürfnisse **nur oberflächlich** eingegangen wird wurden bestätigt.
 61 Die **Vorfreude** auf das Entstehende **ist groß**, wir freuen uns auf die neuen Kollegen und auf die Möglichkeit, in Zukunft noch besser kommunizieren zu können.
 65 **Viele Gespräche** im Lehrerteam.
 67 Nein.
 76 Meine Sicht wurde bestätigt.
 82 Ich sehe meine Zukunft an diesen Standpunkt als problematisch an. **Frust** ist für mich durch den „Prozess“ den wir momentan durchleiden als vorprogrammiert. Wenn wir Kollegen über das Projekt reden hört man durchwegs **Resignation** und dass „über uns drübergefahren“ wird. Bisher habe ich von niemanden gehört, dass er sich verstanden oder auch nur gehört fühlt.
 83 Beeindruckend war, in welcher dunklen Höhle wir arbeiten. Dass Unterrichten in „lässiger Atmosphäre“ überall im Gebäude **möglich** sein wird.
 84 **Zusammenarbeit** mit dem Architektenteam funktioniert bis jetzt gut. Auch die neu entstandenen Probleme und Wünsche werden weitgehend miteinander gelöst.
 87 Gute **Zusammenarbeit war beispielgebend**.
 96 **Die Sicht auf Schule** an sich oder die Kollegenschaft **hat sich nicht wirklich verändert**. Ich habe das auch nicht als Ziel dieses Prozesses gesehen. Teilweise hatte ich das Gefühl, dass man seitens des Architektenteams immer wieder versuchte, aus der Not eine Tugend zu machen und uns gewisse „Nichtlösungen“ als positiv zu verklickern, wenn sie sich nicht, aus welchen Gründen auch immer, im Sinne unserer Wünsche realisieren ließen.
 97 Natürlich setzt man sich mit „Schule“ jetzt intensiver auseinander. Gezielte Vorstellungen vom zukünftigen Unterricht sind notwendig. **Man spricht mehr über Teamteaching** und man ist neugierig was kommen wird.

BCV - Vorchdorf

- 41 Es wird nun eine **neue Kooperation** im Herbst 2015 starten, die einzigartig in OÖ ist.
 44 **Blickwinkel** hat sich verändert!
 54 Nein - nur, dass das Gefühl da ist man hat seine **Zeit umsonst** eingebracht.
 58 Ja.
 63 Alle Beteiligten bekamen einen sehr guten Einblick in die sehr komplexe Arbeit. Viele **Gespräche** mit allen Beteiligten konnten **Haltungen** aufzeigen und vielleicht sogar verändern. **Euer Umgang** mit allen Beteiligten **war beispielgebend!**
 66 Nein, gar **nichts**.
 71 **Frust**: die tollen Pläne werden vielleicht in „minimalster Form“ umgesetzt, wenn

- überhaupt
- 78 Für Gespräche ist meistens **zu wenig Zeit**.
- 90 Ja, Ihr Vortrag war sehr interessant für mich.
- 92 Das Bewusstsein der neuen Anforderungen Energie. Eine gewisse **Aufbruchstimmung**.
- 93 Konnte im Rahmen des Projektes viele Kollegen der HS und VS kennenlernen. **War fasziniert von der Arbeitsweise des Teams**, da ich diese Art der Teamarbeit und des ‚von unterschiedlichen Seiten, vernetzten heran Gehens an eine Problemstellung bis dato nicht kannte.
- 94 Der **Blick auf Schule** wurde verändert!
- 102 Tolle Menschen mit tollen **Haltungen** kennen gelernt (+tollen Idee).

Frage 21 Anregungen

„Was möchten Sie sonst noch sagen?“

Von den insgesamt 393 befragten Personen (Lehrende + Direktion) haben 62 Personen den Fragebogen beantwortet. Von diesen 62 Personen haben sich 55 zur Frage 21 geäußert. Die folgenden Textpassagen geben die Originalaussagen mit Fragebogensnummer, gegliedert nach Schulen, wieder.

BSZ - Traun

- 59 **Danke**, dass ihr euch die Zeit für uns und unsere Schule genommen habt!
- 74 **Danke!**
- 75 Gut war´s und **gelingen!**

BCM - Moosburg

- 45 Es ist schön und wichtig Visionen zu haben, allerdings ist es auch **frustrierend, wenn sich nach doch einigem an Engagement so wenig bewegt**.
- 100 Ein enormer Aufwand für **NICHTS!**

ISS - Steyr

- 69 Ich finde eure **Impulse** sehr bereichernd, besonders wertvoll finde ich auch, dass ihr den pädagogischen Kontext durchleuchtet, hinterfragt und zu verstehen versucht ich finde es toll, dass ihr es in diesem dynamischen Feld schafft **alle mit einzubeziehen** und dann trotzdem zu einer Lösung kommt. Supermegatoll!
- 72 Es war ein intensives, aber sehr **produktives Wochenende!**
- 79 **Danke** für die Erfahrungen.
- 86 Wir haben **keine SchülerInnen** bei der Ausarbeitung dabei gehabt, weil ich nicht wusste, dass dies eine mögliche Option wäre.

BZD - Donawitz

- 39 Es war eine **Freude** euch kennenzulernen und mit euch zu arbeiten.
- 40 **Danke!!!**
- 50 Die Tatsache, dass es **keinen eigenen Aufenthaltsraum für jede Schule** gibt, ist das Schlimmste für mich!

- 61 Sparen Sie nicht bei der Ausstattung der Schule!
- 65 ALLES GUTE!
- 82 Es bringt nichts hier etwas zu schreiben - **wir werden nicht angehört oder ernst genommen.**
- 83 Ich habe die **Hoffnung**, dass alle Vorschläge meiner Kollegen in höchst möglichem Maße umgesetzt werden können, um ein zufriedenes Erleben des Schulalltags in einem modernen und zukunftsweisenden Bau zu gewährleisten. **Danke** für Ihren Einsatz! Die Pläne deuten eindeutig auf ein WOW-Erlebnis hin.
- 84 Ich hoffe, dass das neue Schulgebäude zweckmäßig wird, und sich alle darin wohlfühlen. Zur Zeit bin ich noch etwas **skeptisch**.
- 87 Gratuliere zum **Teamgeist!**
- 96 Eine gewisse **Unzufriedenheit** bleibt als Beigeschmack dieses Planungsprozesses schon zurück, da man schlussendlich das Gefühl hatte, die wesentlichen Eckpunkte der architektonischen Gestaltung **standen von Vorneherein schon fest** und die **Beteiligung** der SchülerInnen und LehrerInnen **waren ein nettes pseudodemokratisches Beiwerk**, ohne real einen nennenswerten Beitrag für die Realisierung des Projektes beizusteuern.
- 97 Die vielen „Veranstaltungen“ und Treffen waren anstrengend und zeitaufwendig, aber interessant und genau gesehen notwendig. **Danke!**

BCV - Vorchdorf

- 41 Leider ist es **nicht gelungen, eine weiterführende Infoplattform zu etablieren**. Die Organisationen stehen isoliert punkto Infos da.
- 54 Es sollte mal offen gesagt werden, **wie es mit dem Umbau weiter geht** bzw. ob es überhaupt einen Umbau bzw. Sanierung gibt.
- 63 Es war/ist ein sehr spannender Prozess, in dem ich einiges gelernt habe. Meine **Hoffnung** ist jetzt, dass ihr auch den Umbau plant und wir uns auch da einbringen können.
- 66 Obwohl die besagte Diskussion in der Musikschule leider nicht so verlaufen ist, wie ich mir das vorgestellt habe, finde ich, dass ihr eure Arbeit super gemacht habt. Ich habe einmal in die NMS hineingeschaut und fand es super, wie ihr mit den Kindern gearbeitet habt. In der **Landesmusikschule** haben wir halt **nicht so viel davon mitbekommen**. Alles Gute für eure Arbeit weiterhin!
- 71 So wie es nach unseren letzten Informationen aussieht, war der **ganze Aufwand ziemlich umsonst**.
- 78 **Zusammenarbeit** ist sehr wichtig, **Gespräche** können sehr verbindend sein und Missverständnisse aus dem WEG RÄUMEN: Gemeinsam können wir alle Probleme bewältigen!
- 90 Nach dem vieles doch wieder nicht so verwirklicht werden kann wie vorgestellt, heißt es jetzt für mich warten..... auf konkrete INFO **Wie geht es nun zB. mit dem Umbau der VS weiter?**
- 92 **Bitte von einer eventuell ängstlichen/ablehnenden Haltung , vor allem von Seiten des Lehrkörpers, nicht frustrieren lassen...**





CC BY-NC-ND 3.0 AT
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 3.0 Österreich