

ENTGRENZTE RÄUME: EMBODIED MIND

Heterotopien zum universitären Lehr-Lernraum

**Keine Star-Architektur. Keine Exzellenz.
Ein Projekt von Studierenden an der Universität zu Köln**



Prof. Dr. Heidi Helmholt und Studierende
Universität zu Köln

STUDIERENDE

Aksiuchyts, Tatsiana

Arzu, Sali

Aydin, Ebru

Bauer, Dorothee Elisabeth

Baues, Julia

Behne, Teresa

Bissinger, Elisabeth

Blum, Sina

Breuer, Elizangela

Bäcker, Hannah-Lena

Bönisch, Neitah

Böschemeyer, Griseldis

Dohrmann, Britta

Dresler, Agnes

Engel, Juliana

Fuchs, Carolin

Gillner, Anna

Gruszecki, Rafael

Gökhan, Cicek

Hanneforth, Luana

Hense, Elisabeth

Jakschik, Judith

Kailouli, Naoual

Kamphausen, Clara

Kargl, Silke

Kettmann, Beate

Kleineberg, Jessica

Körner, Susanne

Kube, Mirja

Kurrat, Christian

Lange, Hanne

Lehnard, Linda

Mastragelopoulos, Ioanna

Miran, Lana

Möhle, Teresa

Molter, Annegret

Monsieur, Annabelle

Morschel, Julia

Niehsen, Nicole

Plazanic, Anna-Maria

Rosauer, Katharina

Sandkühler, Lena-Marie

Schumacher, Judith

Simmer, Heike

Sodermanns, Yvette

Steinhaeuser, Ulrike

Thiele, Katinka

Virnich, Sarah

Weber, Merle Marie

Weege, Annabelle

Wiens, Helena

Wyplata, Kathrin

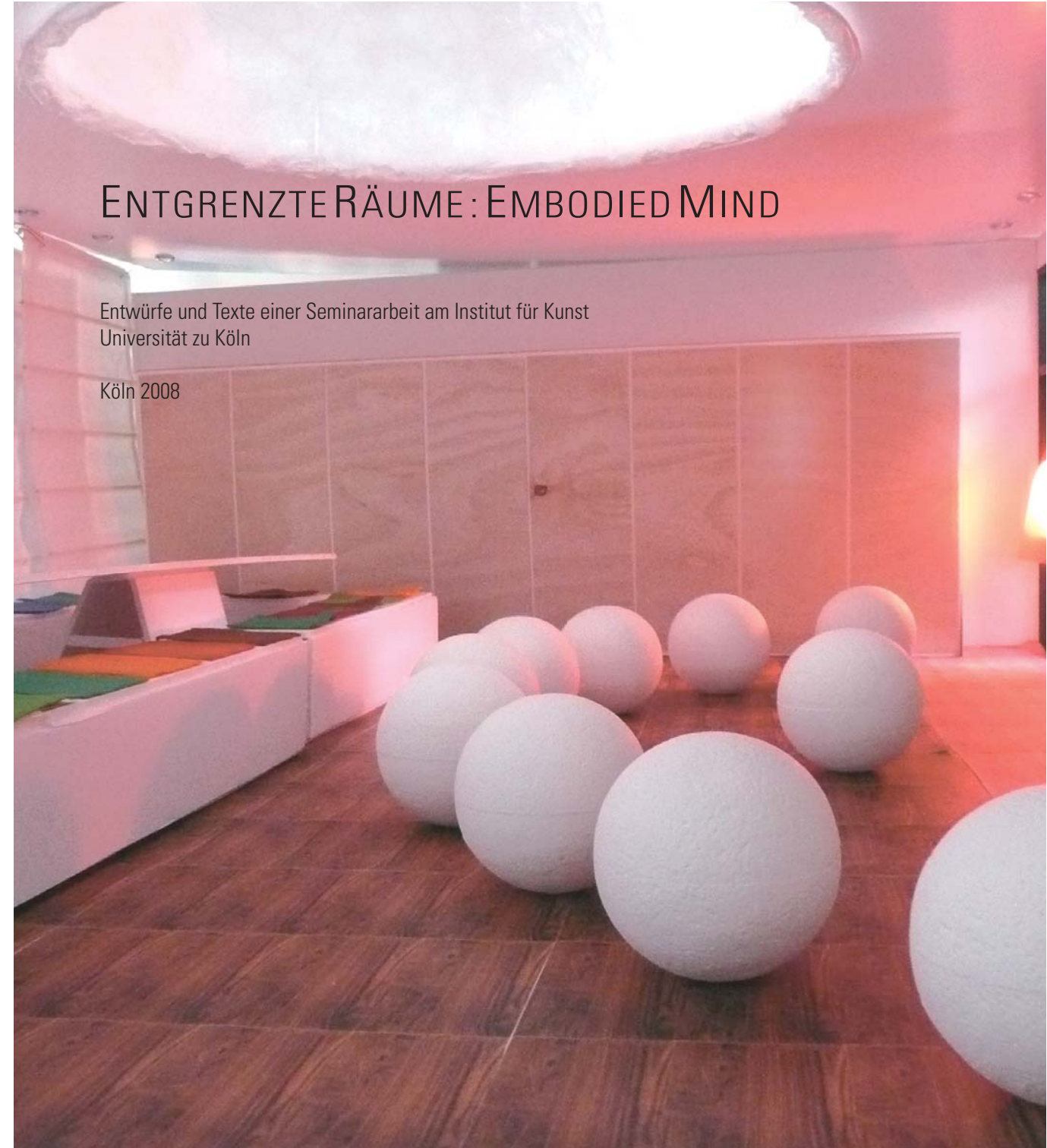
Beratend:

Petra Buchholz, Bühnenbild

ENTGRENZTE RÄUME: EMBODIED MIND

Entwürfe und Texte einer Seminararbeit am Institut für Kunst
Universität zu Köln

Köln 2008



ENTGRENZTE RÄUME : EMBODIED MIND

Müssen öffentliche Lernräume so aussehen wie sie aussehen? Was sind die historischen Bedingungen dieser Raumkonzepte? Verändern Lernräume das in ihnen vermittelte Wissen? Und umgekehrt: Verändern Wissens- und Lehr-/Lernformen auch die Lernräume? In welcher Beziehung stehen Körper und Raum in Lehr-Lernbeziehungen? Welche Alternativen gibt es zum White Cube des öffentlichen Lernens?

Am Institut für Kunst der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Köln, haben Studierende in den Jahren 2005 - 2007 NutzerInnenstrategien von privaten und öffentlichen Räumen untersucht. Zum Sample der analysierten Räume gehörten neben Wohnräumen, Bus- und Autoinnenräumen, Clubs, Diskotheken und Lernhilfeeinrichtungen auch der Lernraum Schule und Universität.

In den vergleichenden Untersuchungen zum Lernsetting in öffentlichen und privaten Lernräumen wurde von den Studierenden das Vorherrschen homogener Raumkonzepte in öffentlichen Lernräumen festgestellt. Lernen in öffentlichen Räumen wie Universität und Schule, so das Ergebnis, findet

überwiegend in einem intellektuellen White Cube statt. Im Unterschied dazu bedient das Lernen in privaten Räumen in sehr viel höherem Maße das Bedürfnis nach räumlichen Fließsystemen zwischen körperlichen, sozialen und emotionalen Lernpraktiken.

Im Wintersemester 2007/2008 entwickelten Studierende an einem Modell 1:10 eines Seminarraumes ihre Vorstellungen von Lernen und Lehren im öffentlichen, universitären Raum. Diese Studierenden sind angehende LehramtsanwärterInnen, also keine ArchitektInnen oder DesignerInnen. Insofern sind die Entwurfsergebnisse eher als eine Rede von Bedürfnissen, denn als design- oder raumtechnisch überzeugende Raum- oder Produktentwürfe zu verstehen.

Unsichtbar bleiben in diesen Entwürfen die Raumanmutungen der Humanwissenschaftlichen Fakultät, an der dieses Seminar stattfand: Chronisch unterausgestattete Seminarräume eines sanierungsbedürftigen Baues der frühen 1960er Jahre, der seinerseits zum Ausdruck bringen mag, was der Universität und dem Land Bildung und Ausbildung

seiner zukünftigen PädagogenInnen und LehrerInnen wert ist, bzw. was Lehrende und Lernende einer Humanwissenschaftlichen Fakultät sich zumuten lassen. KollegInnen und Studierende der Nachbarfakultäten zeigen weniger Toleranz für einen Lernort, in dem Räume und Mobiliar als Signaturen von verbrauchter Zeit, Materialverschleiß und Beliebigkeit agieren.

Die hier dokumentierten Raum- und Mobiliarentwürfe, Textkollagen und Statements sind insgesamt als Suchbewegung nach den Raum- und Ortbedingungen universitären Lehrens und Lernens zu verstehen. Raumbedingungen von Lehren und Lernen sind im Sinne Foucaults zu orthopädischen Randbedingungen in der Produktion von Wissen mutiert. Den hier dokumentierten Raum- und Mobiliarentwürfen sind Ansätze aus Raumtheorie, Neurowissenschaft, Kulturwissenschaft, Phänomenologie und pädagogischer Anthropologie zur Seite gestellt. Damit sind erste theoretische Bezüge hergestellt. Eine kritische Sichtung von Themenfeldern wie Emotionales Lernen im Behaviorismus,

Klassische Konditionierung, Psychologischer Hedonismus, Motivationsforschung und Soziales Lernen soll an anderer Stelle erfolgen.

Die Teams der Studierenden fragten im Vorfeld ihrer Entwürfe nach den Sinnesanteilen, die Sehen und Hören, Körper und Emotionalität am Lernprozess haben. Die jeweiligen Ergebnisse dieser Selbstbefragungen führten zu den hier vorgestellten Themengruppen: Körpersinn, Fließraum und Eskapismus. In der hier vorliegenden Dokumentation wurden einzelne Elemente aus den Entwürfen diesen Kategorien zugeordnet; die vollständigen Entwürfe werden auf der Online-Plattform ILIAS veröffentlicht werden.

Ein mögliches zukünftiges Themenfeld ist das – vom Studierenden Ausschuss der Fakultät StAVV – initiierte und selbst organisierte Projekt *School is open*, dessen Konzeptionspapier am Ende dieser Dokumentation aufgenommen ist.



INHALT

Entgrenzte Räume : Embodied Mind	04
White Cube : Affektive Raumzone	08
Der Körpersinn	12
Störraum	32
Stoffwechsel	36
Fliessräume	44
Eskapismus	54
School is open	62
Literatur	68
Impressum	69



WHITE CUBE : AFFEKTIVE RAUMZONE

In universitären Lehr- und Lernräumen der Moderne und Nachmoderne dominiert das Raumkonzept einer strikten Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit, von Körperlichkeit und Intellekt. Das hat Konsequenzen für Studierende und DozentInnen:

- Lernen und Lehren in einem glatten Raum: Serielle Bemöbelung, einheitliche Chromatik, akustische Alleinstellung von Stimme, Abwesenheit von Frischluft und Außenreizen, Reihung in der Sitzanordnung
- Keine Identifikation mit dem Lernraum
- Stehend oder sitzend in vertikal abgeknickter Körperhaltung
- Sichtbarkeit der oberen Körperhälften. Beine und Unterkörper sind Akteure im räumlichen Untergeschoss von Tischplatten und nicht Teil der sachlichen Kommunikation
- Konzentration auf kognitive Prozesse. Die Kommunikation mit dem eigenen Körper ist weitestgehend abgeschnitten. Affekte und Gefühle sind bei der Plastizierung von Denk-Architekturen im öffentlichen Lernsetting nicht vorgesehen.

Öffentliche Lernräume sind zumeist mit Tischen und Stühlen bestückte Raum-

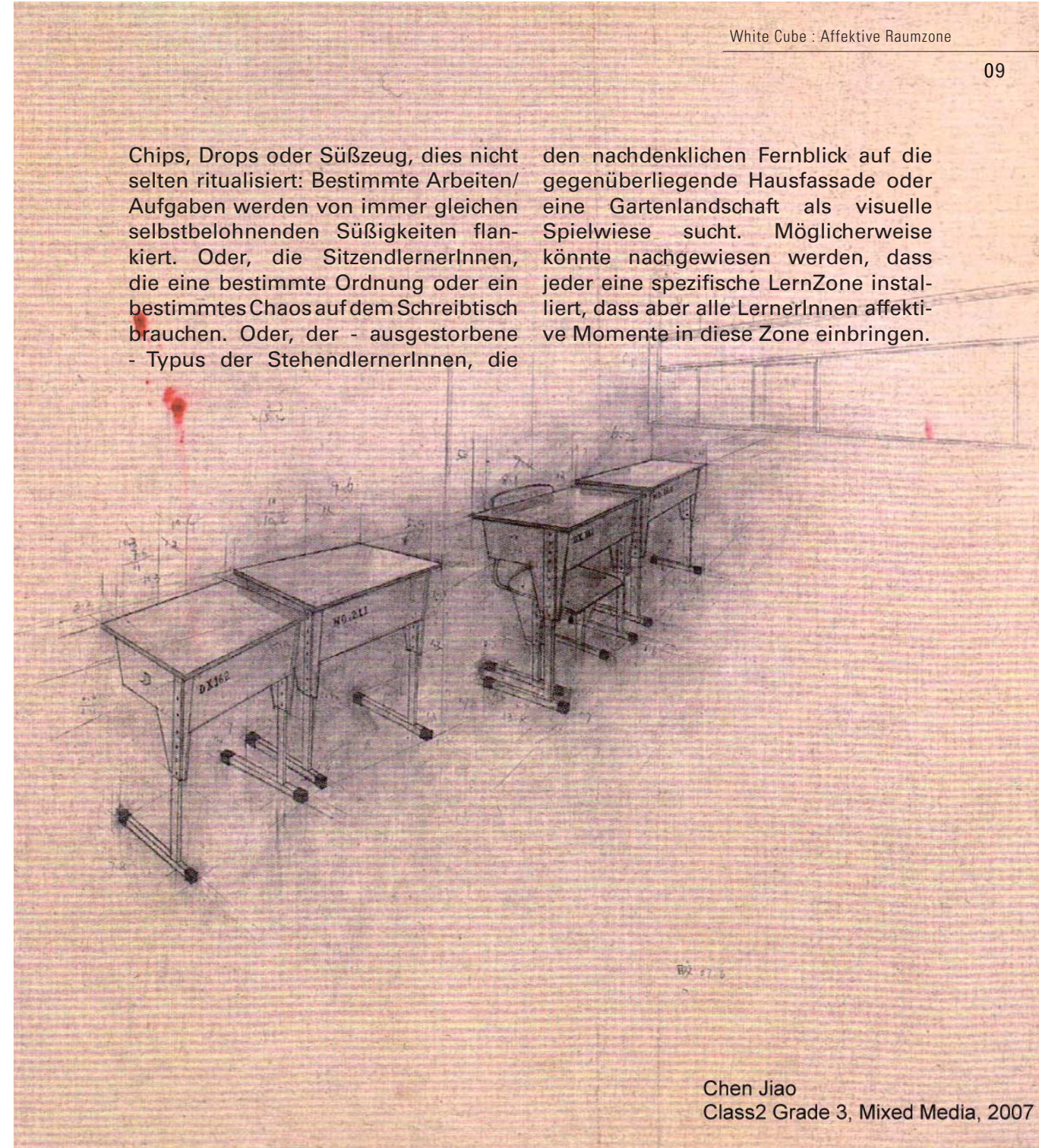
Behälter, ein Begriff, den Merleau-Ponty in den Raumdiskurs einführte (Merleau-Ponty 1966:284).

Auf diesen Typus Lernraum bezogen heißt dies: Vier Wände, manchmal Sicht aus Fenstern, zumeist klimatisiert und in Hygiene-DIN-Norm auf Zweckmäßigkeit ausgerichtet. In ihnen wird intellekt-konzentriert und monosensual gelernt. LernerInnen werden an Orten zusammengezogen, in denen Sachlichkeit und Funktionalität als wesentliche Kriterien den Raum bestimmen. Akustische, olfaktorische und leibbezogene Reize werden aus diesen Behältern weitestgehend eliminiert.

Private Lernräume sehen anders aus. Sie werden im Unterschied zum öffentlichen Lernraum von LernerInnen gestaltet. Das heißt: Auch hier findet Lernen IN einem Raum statt; auch dies mag ein Behälter-Raum sein. Aber dieser Raum wird selten mit Sachlichkeit und Funktionalität angefüllt. In ihm werden ambulante affektive Zonen installiert, abhängig vom Lerntypus: Es gibt die liegenden LernerInnen. Sie lernen auf dem Sofa, die Bücher um sich verteilt, den Fernseher an, auf jeden Fall aber Musik im Raum oder im Ohr. Eine Decke zum Warmhalten, Kissen vor dem Bauch, im Nacken, oder, die BettlerInnen, die ihr Lernumfeld ins Bett verlegen. Eine Tüte

Chips, Drops oder Süßzeug, dies nicht selten ritualisiert: Bestimmte Arbeiten/Aufgaben werden von immer gleichen selbstbelohnenden Süßigkeiten flankiert. Oder, die SitzendlerInnen, die eine bestimmte Ordnung oder ein bestimmtes Chaos auf dem Schreibtisch brauchen. Oder, der - ausgestorbene - Typus der StehendlerInnen, die

den nachdenklichen Fernblick auf die gegenüberliegende Hausfassade oder eine Gartenlandschaft als visuelle Spielwiese sucht. Möglicherweise könnte nachgewiesen werden, dass jeder eine spezifische LernZone installiert, dass aber alle LernerInnen affektive Momente in diese Zone einbringen.



Chen Jiao
Class2 Grade 3, Mixed Media, 2007

Wir behandeln Stühle, Tische, Bänke, Licht- und Raumtemperatur im staatlich verwalteten

öffentlichen Lernraum immer noch als Lernprothesen, den eigenen Körper eingeschlossen.

der KÖRPERSINN

Die Schnittstelle zwischen Emotion und Lernen, Fühlen und Denken könnte sich aus rotierenden Abfolgen von Selbst- und Fremdwahrnehmung in der räumlich-körperlichen Lehr-Lernsituation ergeben.

Liegende, stehende, balancierende Körperhaltungen, fließende räumliche Funktionsübergänge, statische und dynamische Raumbilder, materiale Taktilität und visuelle Eskapismen könnten erweiterte Formen in die Lehr-Lernsituation implementieren.

EMBODIED MIND

Der Körper ist kein Behälter für ein leistendes Gehirn. Der Körper ist ein hochkomplexes 'denkendes' Organ, das nicht nur intellektuelles, sondern auch sinnhaftes Wissen produziert. Varela/Thompson/Rosch sprechen in Anlehnung an die Leibphänomenologie von Merleau-Ponty hier von Cognition as Embodied Action: *"Let us explain what we mean by this phrase embodied action. By using the term embodied we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and culture context."* (Varela/Thompson/Rosch 1993:172). Lernprozesse durchlaufen komplexe Konstruktionsbewegungen von Nachvollzug und Sinnstiftung, die an den Leib als 'Ausdrucksraum' (Merleau-Ponty 1966:170) gebunden sind.

Christian Rittelmeyer hat in seiner Pädagogischen Anthropologie des Leibes auf die Beteiligung physischer

Sinnesprozesse in der Rezeption von Raum und (Schul-) Architektur hingewiesen. Dabei inauguriert er mit Merleau-Ponty die Beteiligung des Leibes an der Konstruktion von Welt, worin der Körper selbst eine eigene Raum- und Umweltintelligenz mitbringt (Rittelmeyer 2002:58-59). Für die hier verfolgte Fragestellung ist interessant, dass von ihm befragte Schüler und Schülerinnen psychische Analogbeschreibungen im Erleben von Schularchitektur schilderten (Rittelmeyer 2002:61). Das selten reflektierte Alltagserleben von Gebrauchsarchitektur hinterlässt psychische Einschlüsse, die ihrerseits an der inneren Erlebensarchitektur der NutzerInnen formen und bauen (Rittelmeyer 2002:73-88). In gewisser Weise, so ließe sich folgern, bauen wir alle in unserer Rezeption von Raumfigurationen an einer Art Gegenarchitektur in unserem Bewußtsein.

Die Sinnesorganisation des Körpers ist als Körpersinn an Lehr- und Lernprozessen beteiligt, dies im Sinne des *embodied mind*, worin

Kognitionsprozesse nicht unabhängig von emotionaler und körperlicher Intelligenz konstruiert werden (Varela et al. 1993).

Wenn die Hirnforschung uns auf den Zusammenhang von Glücksgefühl und Nachhaltigkeit von Lernprozessen aufmerksam gemacht hat (Spitzer 2007:179), dann rücken damit auch die sekundären Lernmedien ins Blickfeld. Wir behandeln Stühle, Tische, Bänke, Licht- und Raumtemperatur im staatlich verwalteten öffentlichen Lernraum immer noch als Lernprothesen, den eigenen Körper eingeschlossen. Hier auf Körpersinn abzuheben heißt auch, den Körper als ein Organ von Kognitionsprozessen zu verstehen und ihn nicht als einen Behälter für hirnerarbeitete Wissensprozesse zu begreifen. Das bestätigen Untersuchungen aus der Neurobiologie.

"Aus neurobiologischer Sicht ist es weiterhin unabweislich, dass Fühlen und Denken eng zusammengehören und eine Trennung von emotionalen, affektiven und kreativen Zugängen und Sachinformationen, Fakten und

Fachdisziplinen nicht gehirnfreundlich ist." (Schirp 2006:119). Die hier im Kontext von Schule und Unterricht geforderte Förderung der emotionalen Intelligenz sollte in Bezug auf universitäre Wissensvermittlung befragt werden, denn – warum sind Studierende und Dozenten von Verstehensprozessen auszunehmen, die von Emotionalität gefördert und unter Einbeziehung der körperlichen Signale sich zum Organ einer 'intelligenten Emotion' (Schirp 2006:119) entwickeln lassen? Das ist aber auch schon in der Leibphilosophie von Merleau-Ponty formuliert worden, wenn zwischen Leib und Körper unterschieden wird. Leib fungiert hier auch als Instrument für selbstbezügliche Innenwahrnehmung, der Körper hingegen bleibt formbar und beeinflussbar für politische und kulturelle Machtverhältnisse von außen.

ICH DENKE SOWIESO MIT DEM KNIE *(JOSEPH BEUYS)*

SOFT FURNITURE



Das Liegen in der Hängematte hält den Körper zwischen Vertikalität und Horizontale. Der Körper formt die Unterlage, die ohne ihn lediglich ein schmales Netz ist. Ein Illusionsmöbel von Schweben und Schwingen, scheinbar der Schwerkraft enthoben. In mittlerer Raumhöhe, wo sich sonst nur der Kopf eines stehenden Menschen befindet. Lokalisierung zwischen Oben und Unten, in Schwingung von Wand zu Wand. Eine Zwischenform von körperlicher Aktivität und Ruhe. Ein Möbel der Soft Furniture, das nicht einer Kultur von Schulbänken und Schreibtischen entstammt.

Penelope Eames macht in ihren Untersuchungen zum Gebrauch und der Bedeutung von Mobiliar im England des 14. und 15. Jahrhundert deutlich, dass Quellen des ausgehenden Mittelalters eine klare Präferenz von Textilien, den *soft furnitures* erkennen lassen, wohingegen Möbel aus Holz eine untergeordnete Rolle spielen

(Eames 1961:61). Die Gründe dafür liegen u. a. im Bedürfnis nach täglicher Transformation der Räume. *"... one point emerges which appears to influence the whole general style of domestic furnishings – that the great medieval households had to be organized to effect the daily movement of furnishings. ... Rooms were like the stage of a theatre in which certain basic props were permanent, and in which, by the drift arrangement of portable property, the area was transformed into an arena to suit the action which was about to take place."* (Eames 1961:67). Es ist eben dieses Potential an Aktualisierung, das mittels einer textilen Möblierung situationsbezogen jeweilig installiert und wieder de-installiert werden kann (*The flexibility in the use of rooms*).

LAGERN

In westlichen Industrieländern werden Arbeitsprozesse einseitig an Aktivität und Aufmerksamkeit gebunden. Repräsentationsformen von Arbeitsfleiß sind an körperlicher und geistiger Aktivität orientiert, deren negativ besetzte Gegenformen der Inaktivität als Faulheit ausgewertet werden. Chinareisenden wird es (noch) auffallen, dass LadenbesitzerInnen und Angestellte in öffentlichen Gebäuden, auch in Metropolen wie Shanghai, sich mit dem Kopf auf den überkreuzten Unterarmen 'schlafen legen', wenn keine Kundschaft in der Nähe ist. Für einen an deutscher Arbeitsdisziplin geschulten Chinareisenden ein einigermaßen befremdliches Verhalten, da Ausruhen und Schlafen in der eigenen Kultur an den privaten Rückzugsraum gebunden ist. Öffentlich konnotiert Schlafen oder Ruhen als Faulheit.

Der Habitus der Lernenden wie der Lehrenden ist an Formen der Vertikalität gebunden: Lehrende stehen oder sitzen, Lernende sitzen. Der Körper ist aufrecht,

Beine und Füße abgewinkelt auf dem Boden stehend. Eine Positionierung im Raum, die in den Raumkoordinaten von oben und unten agiert. Alle öffentlichen horizontalen Positionierungen sind als Arbeitshaltung entweder gesellschaftlich stigmatisiert (wie der Arbeitsplatz von Prostituierten als 'horizontales Gewerbe' beschrieben wird) oder fallen als Habitus von Müßiggang und Faulheit auf die LiegendeN oder LagerndeN zurück. Selbst NutzerInnen des öffentlichen Stadtraumes ist die Möglichkeit genommen, auf Sitzen oder Bänken zu lagern – ganze Generationen von StadtmöbeldesignerInnen haben daran gearbeitet, unbequeme und komplex gekurvte Stadtraummöbel zu entwerfen, die das Liegen von StadtbewohnerInnen wie bspw. Wohnungslosen im öffentlichen Raum verhindern sollen.

Auch in Lehr-Lernprozessen, schon gar im universitären Lehrbetrieb, ist das Lagern des Körpers nicht vorgesehen. Reflexionsfähigkeit, kritisches

Bewusstsein, Diskussionsfähigkeit und Wissensrezeption sind an die vertikale Körperhaltung gebunden, präziser: an die statische, 'festgestellte' sitzende Körperhaltung. Die Wandelhalle der antiken Peripatetiker, die umhergehend philosophische Gedanken entwickelten, ist gänzlich aus dem Bewusstsein geschwunden. Prozesse von Unterbewusstsein, Zuschreibungen von Erotik, Sexualität und Schlafgeste wiederum korrelieren mit horizontaler Körperhaltung.

In den Studierendenentwürfen sind Lagerungsmöbel bis hin zur Hängematte vorgesehen. Als Zugangsinstrument zum Unterbewusstsein ist die Couch in der Psychoanalyse seit Freud ein populäres Möbel, das dafür gerühmt wird, dass es die muskuläre Aktivität mindert, die Orientierung im Raum sich ändert, die Körperspannung abfällt und der/die Liegende ein grundsätzlich anderes Verhältnis zum Raum entwickelt, da die Vertikalität in der Raumrezeption aufgegeben wird (Guderian 2004:121). Möglicherweise

ist es genauerer Betrachtungen wert, ob ebendiese leibliche Wirkung andere Lehr- und Lernformen hervorbringen kann. Im privaten Lernsetting, so konnte in den Seminarrecherchen festgestellt werden, ist überwiegend die liegende Körperhaltung anzutreffen. Die Nutzung digitaler Medien – den Laptop auf dem Schoß, geänderte Anforderungen an Tisch und Handführung im Schreibprozess – mag dabei ein nicht unwesentlicher Faktor sein.

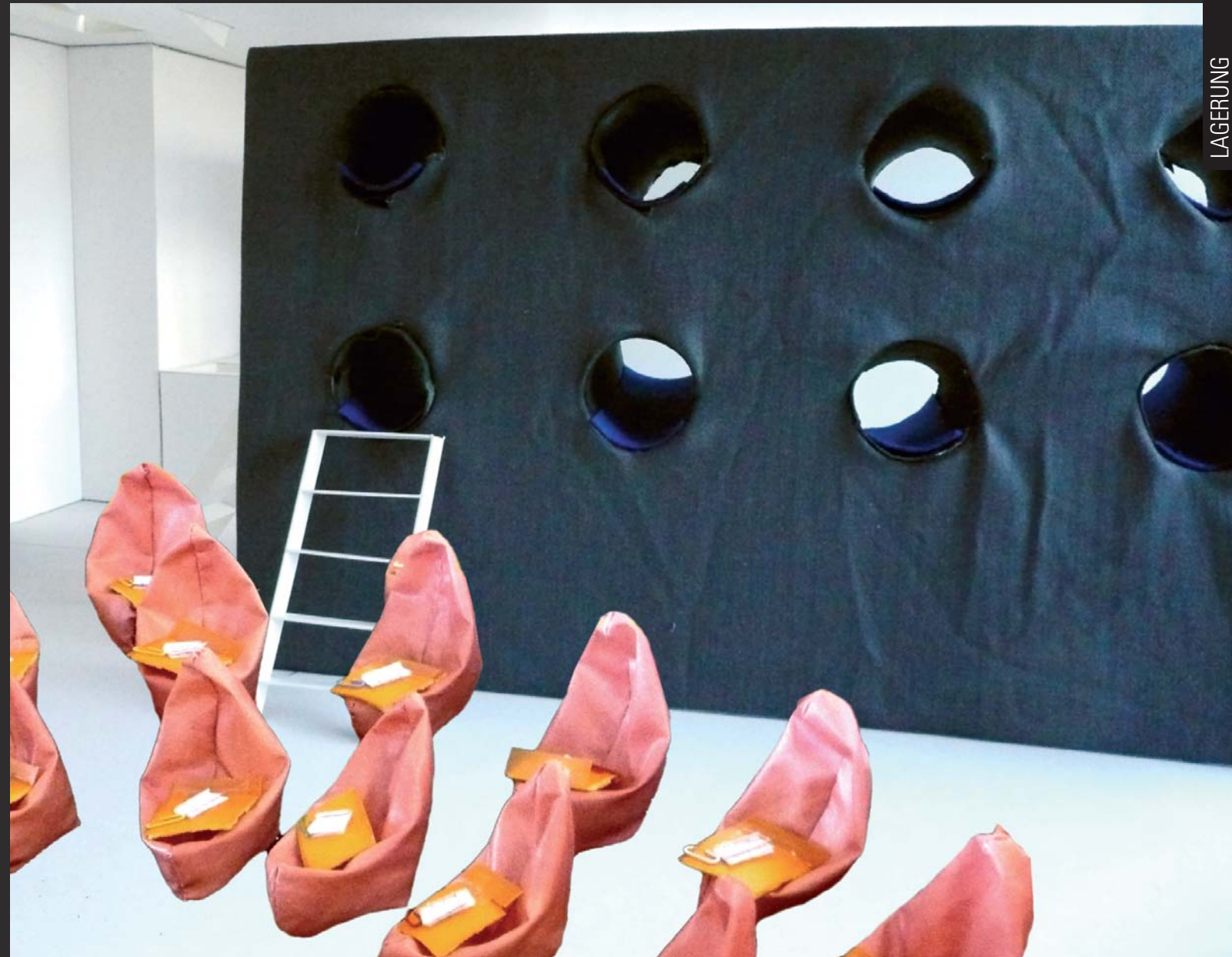
In den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Domschulen waren Lernräume auch Schlaf- und Essräume, die Spezialisierung der Lernräumlichkeiten setzte erst am Ende des 16. Jahrhunderts ein. So versuchte Erasmus von Rotterdam in der Londoner Schule Saint Paul's die Sitze ringförmig und terrassiert anzuordnen. Die Schule bestand *„aus einem einzigen runden Saal, über dessen terrassenförmig abgestuften Fußboden die Schüler sich verteilten. Erasmus gibt zu dieser ringförmigen Anordnung die Erklärung, man habe auf diese Weise verhindern wollen, dass in den Ecken Betten oder*

EBtische aufgestellt wurden – in den Schulen jener Zeit zweifelsohne eine weitverbreitete Gepflogenheit“ (Aries 1978:279).

Liegendes, flätzendes Lesen mag eine objektiv ungesunde Körperhaltung beim Lesen sein, wird aber vom Bürgertum um 1800 in Absetzung zum Gelehrtentypus als Geste privaten Lesens bevorzugt. Man pflegte die 'gentile Attitüde des Dilletanten' und konstruierte Liegendmöbel wie das 'Studierzimmer-Bett' als Ausdruck *„einer kategorialen Trennung von Arbeit und Freizeit“* (Schön 1993:77).



Unter den Entwürfen war die ‚Röhrenwand‘ – ein in die Wand integriertes Lagerungsmöbel. Mithilfe einer Leiter werden gepolsterte Röhren in mittlerer oder hoher Raumhöhe aufgesucht, von denen aus das Seminargeschehen liegend mitverfolgt werden kann. Dieses Wandmöbel durchbricht die herkömmliche sitzende Lernhaltung in homogenisierter Raumhöhe. Der Seminarverlauf wird supervisionär von oben mitverfolgt bei gleichzeitigem körperlichen Rückzug aus dem kollektiven Seminarraum. LernerInnen können Teil eines Wandleibes werden, der den ‚gegliederten Disziplinarraum‘ (Foucault) perforiert.



SITZEN IST SCHWERARBEIT



Erich Schön weist in der historischen Entwicklung von Lesehaltungen um 1800 nach, dass der Kontakt von Lesern zum Lesemedium zunehmend visualisiert wird (Schön 1993:69,72). Das Buch wird nicht mehr in der Hand, auf dem Schoß oder im Liegen auf der Brust gehalten, sondern die Buch-Leserbeziehung wird auf das Visuelle reduziert. Zweierlei verändert sich damit:

1. Das Buch bekommt einen festen Platz auf dem Tisch, der Leser auf einem Stuhl davor. Lesemedium und Leser werden immobil.

2. Das Buch wird nicht mehr gehalten und in die Körperhaltung des Lesers integriert, das heißt: Buch und Körper bilden kein gemeinsames korporatives 'Leseorgan' mehr aus.

Lesen wird damit um 1800 zur Lese- und Studierhaltung des männlichen Gelehrtentypus, der sich nicht nur von der liegenden weiblichen Genussleserin absetzt, sondern ganz allgemein als Gegentypus zum privaten Leser fungiert. Das Sitzendlesen – Trennung von Buch und Körper – definierte das Lesen als Lernen und Wissenschaft und gleichzeitig als einen abstrakten geistigen Akt von öffentlicher Wirkung. Und eben diese Attitüde wird in die Matrix öffentlicher Lernräume übernommen, dem intellektuellen 'White Cube'.

“Sitzen ist Schwerarbeit. Seine Auswirkungen: Verfestigung der Skelettmuskulatur, reduzierte und geformte Atmung und Neuordnung der Sinne zueinander. Der Stuhl fasst dabei den Sitzenden ein, legt sich wie eine Schablone auf das Vegetative und schneidet so in die Physis, dass Funktionen geformt und gehemmt werden“ (Eickhoff 1993:157).

“Die Stühle haben eine ergonomische Form, die Sitzfläche und die Rückenlehne gehen ineinander über. Es gibt keine störenden Übergänge; die Rückenlehne lässt sich vor- und zurückbiegen und passt sich somit der Körperform und Sitzposition an. Die Stühle sind komplett mit Filz bezogen/gepolstert, es gibt also keine Ecken oder Kanten, an denen man sich stoßen könnte, ebenso keine Metallteile, die unangenehm in der Berührung erscheinen können.“ (Studierendenkonzept)

In den Entwürfen wechseln Bänke, Sitzlandschaften, Sitzwürfel, Weichpolsterstühle und Sitzkugeln miteinander ab. In keinem der Entwürfe wird der ergonomisch bequeme Stuhl gesucht, sondern es interessieren plurale Körperhaltungen, die eingenommen werden können. Dabei sind lehlenloses Aufrecht sitzen oder nach hinten gekipptes Sitzen genauso vorgesehen wie das Balancieren auf Sitzkugeln; der Wechsel zwischen den Sitzformen war Bestandteil der Konzepte.



STEHENDLERNER



“In westlichen Ländern sind es nur Kinder, die für geraume Zeit ein nomadisches Dasein, ein Leben auf dem Fuß führen Etwa die Hälfte der Menschheit hält sich heute noch, wie sich Kinder halten: kniend, liegend oder kauernd dem Boden verhaftet oder stehend. ... Nomaden (können) über lange Zeiträume wie in der Nilotenstellung stehen oder sogar stehend schlafen. Aber nicht mit der Sesshaftigkeit ... gehen diese Fertigkeiten verloren, sondern erst mit der Einführung des Stuhls“ (Eickhoff 1993:24).

Stehendes Lesen wird nach 1800 kaum noch erwähnt (Schön 1993:73). Es war dem ‘männlichen’ schnellen Arbeiten vorbehalten, insbesondere von Geschäftsleuten, selten von Gelehrten genutzt.



der STÖRRRAUM

Ein vorübergehendes mentales Aussteigen aus der Konzentration, Sich-Weg-Träumen, parallele Aufmerksamkeitsfelder, Abtauchen in Lösungssuche entspricht einem 'weichen' Störfeld in der eigentlich geforderten Konzentration und fungiert als kurze Erholungsphase für monosensuale Anspannung. Störfelder gibt es jedoch auch in der Gegenfunktion:

Gezielt aufgesuchte unbequeme oder thermisch irritierende Raum Möbel steigern die Aufmerksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehr-Lernprozessen.

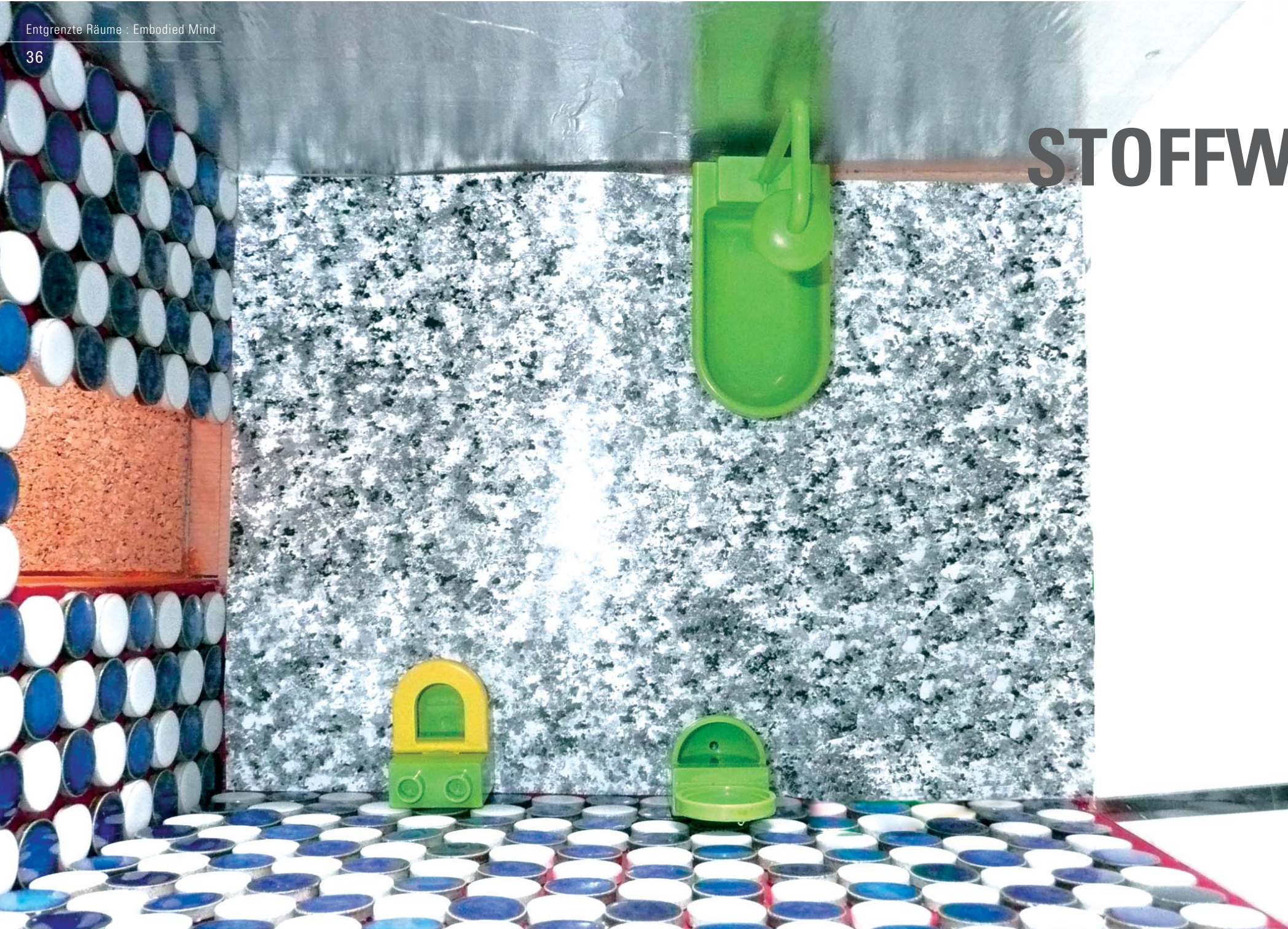
In den Studierendenentwürfen waren dafür Sitzkugeln, Holzliegen, Geh- und Standsteine oder Kachelräume vorgesehen.

AKUTER STRESS



Es kann nicht darum gehen, jedem Lernenden eine Kuschedecke zu ermöglichen oder die eigene Lieblingsmusik ins Ohr zu stöpseln. Aber es können emotionenstimulierende Lernumgebungen geschaffen werden, die plurale Lernpraktiken in pluralen Raumsituationen abbilden. Darin sind auch Störfaktoren Teil einer positiven Lernumgebung, indem sie an die Produktion von so genanntem *akuten Stress* gekoppelt sind: *“Emotionen helfen uns beim Zurechtfinden in einer komplizierten und immer komplizierter werdenden Welt. Unser Körper signalisiert Freude oder Unbehagen, lange,*

bevor wir merken, warum. ... Während akuter Stress – wahrscheinlich über den Sympathikus vermittelt – zu verbessertem Lernen führen kann, haben extrem starker und insbesondere chronischer Stress negative Auswirkung auf das Gedächtnis“ (Spitzer 2007:171).



STOFFWECHSEL

Vergeben wir den Stillen Ort als Ort des Lernens? Es gibt nicht wenige Menschen, die auf der Toilette lesen. Lange, andauernd, ohne Anzeichen olfaktorischer Belästigung. Kauernd, in gekachelter, unwohnlicher Umgebung. Ist die Toilette der Andere Ort des Lernens? Ist die Toilette eine Heterotopie von Lernraum? Stoffwechsel als (lustvoller) Rezeptionsprozess? Leer werden und Wohlgefühl. Nullsituation, Ruhe, Verschwiegenheit ---

STOFFWECHSEL

Warum trennen wir Nahrungsaufnahme von Wissensaufnahme? Die Recherchen zur privaten Lernumgebung ergaben zahlreiche Hinweise darauf, dass schnell verfügbares Fingerfood hier zum Lernsetting gehören.

Essen und Lernen gehörten lange Zeit zusammen, Organkoppelungen zwischen Magen und Gehirn waren Teil des Lernkonzeptes: *“Die Verquickung von Existenzweisen, die heute sorgfältig voneinander getrennt gehalten werden, will uns nicht einleuchten. ... Das Leben des modernen Menschen zerfällt in ein Berufs- und ein Familienleben, die sich häufig den Rangstreitig machen ... Die Zusammenkünfte von Freunden, die gemeinsamen Essen und der freundschaftliche Umtrunk sind zu einer schlichten Entspannung geworden, die der Organismus braucht, wie eine schnell heruntergeschlungene Mahlzeit. ... Im Mittelalter nahm dieser ganze Bereich der gemeinschaftlichen Muße, die heute individualisiert und beschnitten ist, einen wesentlichen Platz*

innerhalb des Gemeinschaftslebens ein“ (Ariés 1978:355).

“Bar und Loungebereich haben wir als einen sozialen Treffpunkt vorgesehen, er stärkt das Wir-Gefühl. Angebote der Bar: Kaffee, Tee, nichtalkoholische Getränke und Fingerfood“ (Studierendenkonzept).

Toiletten als Heterotopie von Kultur. Sie werden nicht selten als bevorzugte Leseorte aufgesucht. Stoffwechsel als Voraussetzung für Rezeption? Rezeption von Wissen an dem Stillen Ort. Ausschaltung von visueller Kontrolle anderer und durch andere. Im Nebenraum, akustisch anwesend. HÖREN ohne GESEHEN zu werden.

Ein Team der Studierenden hat eine Toilette, visuell abgesondert im Nebenraum, aber mit akustischer Verbindung zum Seminarraum vorgesehen. Im Konzept argumentieren sie mit den so genannten Mangel-

bedürfnissen nach A. H. Maslow: Grundbedürfnisse wie physiologische Bedürfnisse nach Nahrung, Sicherheit und Liebe führen bei Nichtbefriedigung zum Mangelverhalten.

“Der Toilettenbereich als seminaristischer Lernort schafft Behaglichkeit wahrscheinlich erst nach Eingewöhnung, dann aber kann er ein Gefühl von Geborgenheit bei gleichzeitiger Privatsphäre und Teilhabe am Seminargeschehen ermöglichen“ (Studierendenkonzept). Sind nach Maslow die Grundbedürfnisse nicht gestillt, können auch Bedürfnisse auf der höheren Ebene, zu denen auch Wissenserwerb gehört, nicht befriedigt werden. “In unserem Entwurf war es uns wichtig, dass jeder Nutzer neben dem gemeinschaftlichen Arbeiten auch genügend Raum für die Entfaltung seiner eigenen Persönlichkeit findet.

Jeder kann frei wählen, ob er sich im Arbeits-, Lounge- oder Barbereich aufhält, gemeinsam oder alleine arbeitet und sogar, ob er sich im

Toilettenbereich für einige Zeit ganz zurückziehen möchte. Wir haben versucht unseren Raum so zu gestalten, dass die Bedürfnisse des Einzelnen, aber auch der Gruppe je nach Bedarf erfüllt werden können“ (Studierendenkonzept).

SMALL AREA SET OFF BY WALLS FOR SPECIAL USE



Lob des Schattens – Die Toilette in der japanischen Ästhetik: *“.. aber noch mehr ist der Abort japanischen Stils so konzipiert, dass der Geist im wahrsten Sinn Ruhe findet. Solche Örtchen stehen immer vom Hauptgebäude getrennt im Schatten eines Gebüschs ... und wenn man in ihrem Halbdunkel kauert und ... sich seinen Träumereien hingibt ... so ist das ein unbeschreibliches Gefühl. Meister Soseki soll den morgendlichen Toilettenbesuch zu den Annehmlichkeiten des Lebens gerechnet haben, indem er bemerkt, es handle sich in erster Linie um physiologisches Wohlfühl. ... Unsere Vorfahren, die die Gabe hatten, alles zu poetisieren, machten aus dem an sich unsaubersten Teil des Hauses einen Ort des guten Geschmacks, ... und umgaben ihn mit einer Aura von liebenswerten*

Assoziationen. Verglichen mit der Einstellung der Abendländer, die den Ort von Grund auf als unrein behandeln und sich sogar scheuen, in der Öffentlichkeit davon zu sprechen, ist die unsere viel weiser ...” (Tanizaki 1987:11).

LERNEN UND GLÜCK?

Studien in der Neurobiologie haben nachweisen können, dass emotionale Beteiligung in Lernsituationen das Lernen stimuliert, verbessert und nachhaltiger macht. In der neurobiologischen Terminologie leistet dies der Neurotransmitter und Neuromodulator Dopamin. Dieser Stoff ist in vier funktionellen Systemen im Gehirn anzutreffen, eines dieser Systeme ist in einem Kerngebiet unseres Hirns, der Area 10, an der Optimierung von Denkfunktionen beteiligt.

Die Ausschüttung von Dopamin ist insbesondere dann anzutreffen, wenn vom Gehirn unerwartete positive Eindrücke oder Verhaltensweisen registriert werden. In diesem Fall werden Neuronen von dopaminergen Fasern aktiviert, es kommt zur Ausschüttung von hirneigenen Opiaten und – wir fühlen uns wohl (Spitzer 2007:179).

Lernprozesse – so sie angstfrei und damit nachhaltig verlaufen – sind demnach an Belohnungssysteme unseres Hirns gebunden. Lernprozesse sind mit dem Glückszentrum unseres Hirns assoziiert, das heißt: Dopaminsignale initiieren ein gating, eine Türöffner-Funktion für Informationsverarbeitung im Hirn insofern, als wir positive Erfahrungen gemacht haben und damit Glücksgefühle ausgelöst worden sind.

Mit anderen Worten: Ohne Belohnung durch Dopamin eignen wir uns kein bewegliches, sondern lediglich 'gepauktes' Wissen an: *„Für das Lernen ist wichtig: Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. ... Dopamin wurde daher als Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens, der Suche nach Neuigkeit (engl. novelty seeking behavior) bezeichnet. Ein Dopaminmangel im Belohnungssystem wird daher mit Interesse- und Lustlosigkeit, ..., sozialem Rückzug, und teilweise auch mit gedrückter Stimmung in Verbindung gebracht ...“* (Spitzer 2007: 181).

Wenn Lernvorgänge an positive Erfahrungen geknüpft sind, dann lassen sich darunter auch Situationen subsumieren, in denen wir uns wohl fühlen. So wurde mittels bildgebender Verfahren von der Hirnforschung der Zusammenhang von motivationssteigernden Lernprozessen durch Schokolade, Musik oder freundlichen Blickkontakt nachgewiesen. Und, so lässt sich weiterfragen, welche Motivationssteigerungen gehen von Materialien, Geruch und Akustik eines Lernraumes aus? Sind nicht auch Körperhaltung und selbstgenerierte Grundstimmung Faktoren für eine

dopaminintensive Lernsituationen? Immerhin ist in der Dokumentation *„Wie Schulen gelingen“* von Manfred Spitzer der Hinweis gemacht worden, dass bspw. Schüler sich mit dem Lernort Schule unter anderem deswegen nicht identifizieren, weil an diesen Orten kein Lebensvollzug stattfindet. Lernen und Leben werden an diesen reduktionistischen Lernorten auseinander gehalten, was dazu führt, dass SchülerInnen sich emotional

im Tiefschlaf befinden, aus dem sie nicht selten erst nachmittags in ihrer vertrauten Umgebung wieder erwachen (Kahl 2006:31).





FLIESSRÄUME

“Es ist ... dieser fluidale Aggregatzustand ... in die sukzessive seit dem 19. Jahrhundert Natur transformiert und das moderne Verhältnis von Gesellschaft und Natur gestaltet, organisiert und geprägt wird. Verflüssigt und in einer eigenen räumlichen Sphäre eingeschlossen, dringt Natur bis in die intimsten Gehäuse vor ...” (Heidenreich 2004:25).

FLIESSRÄUME ALS RAUMKONZEPT

Mit der zunehmenden Digitalisierung der Wissensmedien werden die Grenzen zwischen öffentlichem und privatem Lernen durchlässiger. Digitalisiertes Lernen und Lehren ist an Kommunikationsformen gebunden, die eine Semi-Privatheit oder eine Semi-Öffentlichkeit produzieren.

Wenn der Screen eines Laptops in Seminaren oder Vorlesungen zur Medienwand, zum Script und zum Notebook wird, dann ist die aufrecht-sitzende Schreibhaltung eine unter vielen möglichen Körperhaltungen. Eine bisher als privat konnotierte halbliegende Körperhaltung – Laptop auf den Knien oder auf montierten Ablageflächen – kann dabei zu einem korporativen Lernorgan werden, der körperlichen Einheit von Lesemedium und Leser um 1800 nicht unähnlich.

Fließraumelemente waren in den Ent-

würfen der Studierenden mehrfach vorgesehen, als Brunnen, Aquarium, Badewanne oder Wasserspender. Neben der beruhigenden und entspannenden Wirkung dieser fluidalen Medien interessiert hier auch die Fließdynamik im Sinne einer fluidalen Raumsituation.

“Die Landschaft als Ausschnitt der Erdoberfläche ist die Grundlage menschlicher Existenz, wird jeweils individuell wahrgenommen und befindet sich in einer ständigen Dynamik. Übertragen auf unser Konzept eines universitären Lern- und Lehrspaces bedeutet dies:

Die Raumlanschaft als Ausschnitt eines naturgegebenen Fließraumes kann eine Grundlage sein für individuelles Lernen. Situationsreagible Bemöbelung ermöglicht eine

jeweilige Raumnutzung. Hierdurch entstehen Raumdynamiken, sowohl in der Nutzung wie auch in der visuellen Perception.

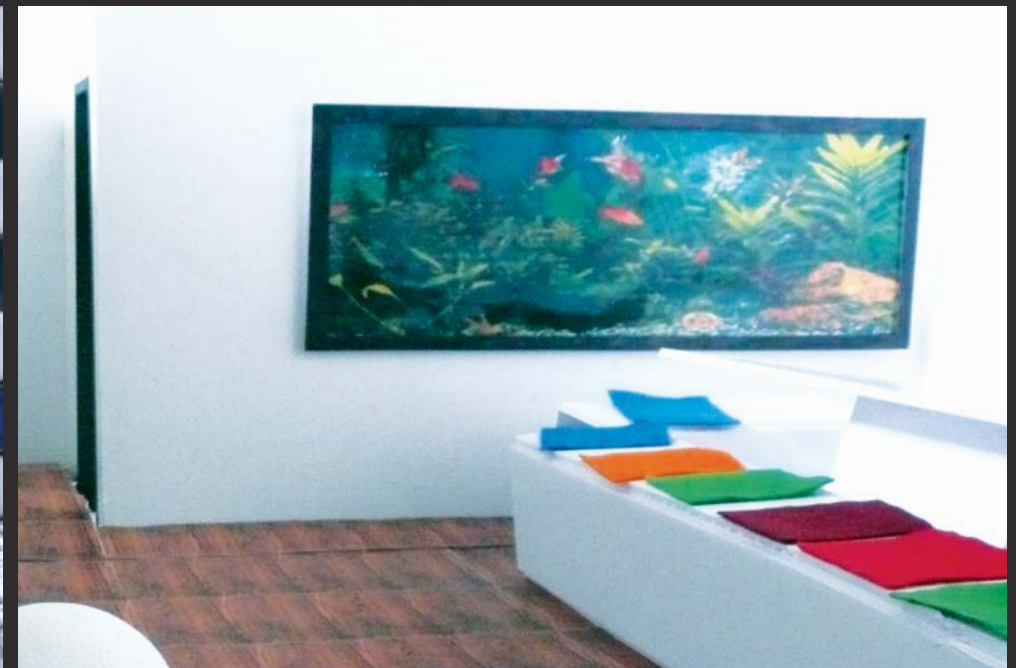
Die Position der Lehrenden und die Sitzmöglichkeiten für die Studierenden wurden im Vergleich zur jetzigen Raumaufteilung getauscht. Dadurch wird die Blickrichtung verändert. Die Ausgestaltung des Raumes als Raumlanschaft gliedert sich in drei Bereiche. Es gibt eine Sitzlandschaft, eine Medienlandschaft sowie einen Kreativbereich.

In der Natur gibt es viele Landschaftstypen, welche wir in unterschiedlichen Ebenen wahrnehmen. Dieses Prinzip haben wir auf unseren Raum übertragen und eine Sitzlandschaft in mehreren Ebenen entworfen. Das Podest besteht aus gestaffelt angeordneten Sitzelementen

(Würfel) und bietet somit individuelle Sitzmöglichkeiten. Lernende können ihrer Empfindung folgen und nach Belieben oben oder unten Platz nehmen. Ebenso ist eine individuelle Anordnung im Raum denkbar, da die einzelnen Würfelemente flexibel aufstellbar sind. Ergänzend zum Podest gibt es große Sitzkissen als zusätzliche dynamische Sitzmöglichkeiten. Diese können wie die Würfel frei im Raum platziert werden; auf dem Podest ebenso wie auf dem Boden; die Nutzungen sind abhängig von den jeweiligen Seminarsituationen“ (Studierendenkonzept).

Fließräume können als Raumsituationen verstanden werden, die eine Stoßdämpferfunktion übernehmen, um körperliche, psychische und soziale Übergangsbereiche auseinanderzuhalten (Heidenreich 2004:23). Im privaten Umfeld übernehmen Badezimmer diese Funktion. Das Fließen von Wasser kennzeichnet sie als technisch-stofflichen Übergangsraum (Heidenreich 2004:23), der nicht nur den Übergang zwischen Tag und Nacht, öffentlicher und privater Sphäre markiert, sondern diesen auch sinnlich erleben lässt. Diese technisch-stofflichen Übergangsräume sind heute zentraler Bestandteil westlich-industrieller Alltagskultur, in denen das Bedürfnis nach Natur kulturell befriedigt wird.

“ ... die moderne Lebensweise (hat) ihren Naturumgang vor allem kulturell geregelt. ... Im Rahmen technischer Fließräume wird die Beziehung der Menschen zur Natur also nicht mehr ... durch Arbeit, Wissen und Besitz vermittelt, sondern fast nur noch durch die kulturellen Bedeutungen, die den technischen Fließräumen ... gegeben und mit Körper, Seele und Bewusstsein erlebt werden” (Heidenreich 2004:24).



Farben in räumlichen Arbeits- oder Wohnsituationen können Einfluss nehmen auf psychische und physische Befindlichkeiten der Akteure – in fast allen Entwürfen wurden Farben von den Studierenden konzeptionell zum Einsatz gebracht. Dabei wurden neben Farbentwürfen für Rummöbel oder Wände insbesondere farbige Lichtstimmungen konzeptioniert. Die Vorstellung, Körper und Psyche beeinflussen zu können, ist faszinierend, bedarf aber einer genaueren empirischen Überprüfung, wie einer kritischen Befragung hinsichtlich subjektiver Wahrnehmung und kollektiven Manipulationspotentials.

Aus Konzepten von Studierenden:

FLIESSRÄUME: FARBEN UND LICHT

1. Neben künstlichem, weißem Licht gibt es im Beleuchtungssystem Leuchten mit farbigem Licht
2. Licht kann vom Dozenten farbig angeglichen werden, um bestimmte Wirkung zu erlangen
3. Farben sind energetische Schwingungen, die die Hypophyse anregen, Hormone auszuschütten
4. Wirkung auf Körperfunktionen und Psyche

ROT

- Körper: Herz, Kreislauf, Atmung
- Psyche: Selbstbewusstsein, Ehrgeiz, Vitalität (Einsatz bei Referaten)

ORANGE

- Körper: Sexualorgane, Verdauung,

Immunsystem

- Psyche: gegen Selbstmitleid, Interesse am Leben

GELB

- Körper: Gehirn, Nervensystem
- Psyche: klares Denken, Entscheidungen, Selbstvertrauen, Optimismus, gelbfarbiges Licht aufmunternd
- Einsatz in Arbeitsphasen?

GRÜN

- Körper: Kreislauf, Entspannung der Muskeln
- Psyche: Empathie, bei Stress grünes Licht vermeiden!

BLAU

- Körper: Senkung des Blutdrucks, entzündungshemmend, schmerzlinierend
- Psyche: schlaffördernd, entspannend, beruhigend
- Zu viel dunkles Blau begünstigt Depressionen!
- Erfolgreicher Einsatz in der Therapie mit hyperaktiven Kindern

TÜRKIS

- Ähnlich wie Blau, regt aber auch das Immunsystem an

VIOLETT

- Körper: Antiseptische Wirkung, unterdrückt Hungergefühl
- Psyche: gegen Ängste, künstlerische Kreativität
- Einsatz in kreativer Arbeitsphase und bei Anspannungen vor Prüfungen

WEISS

- Psyche: Trost, Raum zum Nachdenken



LICHT



“An den Wänden sind klappbare Tische angebracht. Diese können je nach Gebrauch als Arbeitsfläche herunter geklappt werden. Da es einzelne Elemente sind, kann auch die Größe der Arbeitsfläche individuell bestimmt werden. Dieses Prinzip unterstreicht die gesamte Raumdynamik. Wenn keine Arbeitsfläche benötigt wird, bleiben die Tische hoch geklappt und es steht mehr Sitzfläche zur Verfügung“ (Studierendenkonzept).

Die Funktion eines Möbels endet nach seinem Gebrauch – der Tisch wird zur Wand. Der freiwerdende Platz kann besessen oder begangen oder frei gelassen werden. Raumsituationen entstehen und enden wieder, es gibt keine Blockaden durch Möbel im Raum. Bewegungen im Raum sind möglich. Figuren wie bspw. der ‘Grübelkreis’ können gelaufen werden:

“Wenn ich Vokabeln oder für Arbeiten lerne und mir etwas nicht einfällt oder wenn ich einfach nur über ein Begriff nachdenke, dann hilft mir der sogenannte ‘Grübelkreis’: Ich gehe ovalförmig durch das Zimmer. Selten einfach nur auf und ab und selten nur im Kreis. Meine Gangart könnte man als Schlendern bezeichnen. Ich

gehe immer und immer wieder exakt den gleichen Weg, ohne dass mir das in dem Moment bewusst ist. Meine Gedanken sind voll und ganz auf den Begriff konzentriert der mir entfallen ist, wobei ich in dem Moment z. B. Wärme/Kälte, Musik oder Gerüche gar nicht mehr wahrnehme. Wie mein Gesichtsausdruck dabei aussieht, weiß ich auch nicht. Aber nach 3 - 8 Runden fällt mir der gesuchte Begriff meistens wieder ein“ (Raoul, 16 Jahre).





ESKAPISMUS

der geflohene Raum

Einige Studierende verlegen den Seminarraum auf das Dach der Fakultät. Andere verblenden die Wände mit Waldmotiven und Kornfeldern, setzen eine rote Bank davor. Oder sie stellen Bänke in Nischen VOR die Seminarräume.

Mentale Eskapismen gehören zum Lernprozess. Sie sind die 'andere Seite' einer Wissensvermittlung, die ihre abstrakten Plazierungen im homogenen Raum stattfinden lässt. Es gibt die Bedürfnisse, aus dem Raum auszusteigen und heterogene Gegenplazierungen aufzusuchen, "wo das Anachronistische oder Avantgardistische, das Ausgegrenzte oder Geheimgehaltene platziert wird" (Löw 1999:56).

ESKAPISMUS

Warum suchen Lernende mentale Gegenorte auf? Die Anordnung der Körper im Lernraum sind Teil dessen, was Michel Foucault als *Gliederung des Disziplinarraumes* (Foucault 1977: 187) bezeichnet. Darin wird der einzelne Leib zum Element in einer Kette aneinandergereihter Funktionskörper. Als dieser Lernkörper ist er Empfänger und nicht Produzent von Wissen. In einem seriellen und nach einem leistungsbezogenen 'Rangsystem' verteilen sich die funktionalisierten Lernkörper im homogenen seriellen Raum. Dieser Raum ist 'flach' – lediglich auf einer Ebene bespielt. Und: Er ist auf eine Lehrperson focussiert: *"Allmählich ... 'verflacht' sich der Schulraum: die Klasse wird homogen und besteht nur mehr aus individuellen Elementen, die sich nebeneinander unter dem Blick des Lehrers ordnen"* (Foucault 1977: 188).

Mit der Homogenität des Lernraumes korrespondieren Gegenplatzierungen. Diese werden auch durch Lernende

selbst konstruiert – mentale Gegenorte: die Imagination von wogenden Getreidefeldern, das Abtasten von Häuserstrukturen, die aus dem Fenster zu sehen sind oder der Entwurf von Traumwelten – Eskapismen gehören zum Lernprozeß, weil sie die Räumlichkeit des Lernens überhaupt erst vollständig machen. Die Platzierung eines öffentlichen Lernortes mag wohl in topographische Daten eingepasst und auffindbar sein – in seiner Struktur jedoch ist es ein utopischer Raum, kein wirklicher Ort, sondern Ausdruck einer der Wirklichkeit entzogenen Leerstelle, die mit Wissen gefüllt wird. Eine Abstraktion. In mentalen Exkursionen verlassen Lernende diesen Un-Ort und suchen wirkliche Orte auf, die so genannten Heterotopien.

Foucault beschreibt hier die Gegenplatzierungen und Widerlager zu den Utopien, den Platzierungen ohne wirkliche Orte. Utopien sind homogene Orte, in denen Anordnungen und Disziplinierungen vorgenommen werden. Die Heterotopie hingegen ist ein

heterogener Raum. *"Anders gesagt: wir leben nicht in einer Leere, innerhalb derer man Dinge und Individuen einfach situieren kann. ... Wir leben innerhalb einer Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren, die nicht aufeinander zurückzuführen und nicht miteinander zu vereinen sind"* (Foucault 1993:38).

Sich aus einer Seminarsituation 'wegzuträumen' in eine Heterotopie, an einen anderen, nur innerlich sichtbaren Ort, muss nicht zwangsläufig bedeuten, unkonzentriert zu sein. Es kann auch bedeuten, den leeren Lernort um einen gefüllten Lebensort zu ergänzen. Oder: mit dem Gehörten erste mentale Prüfungsverfahren vorzunehmen an einem als konkret erinnerten Ort. Dies stellt ein wichtiges Instrumentarium für Reflexivität und Relationalität bereit, das notwendiger Weise Raum nicht mehr als bloßen Behälter für Wissen, sondern als einen Verhandlungsort von Platzierungen und Gegenplatzierungen interpretiert: *"Menschen müssen in*

Bildungsprozessen nicht nur lernen, Orte, Dinge oder Menschen zu Räumen zu verknüpfen, sondern darüber hinaus auch sich widersprechende Relationen oder sich spiegelnde Verknüpfungen als Bestandteile des Raumes zu erkennen. ... Versteht man Raum in dieser Weise, so ist er nicht mehr ein 'Ding an sich' oder ein Behälter, sondern ein Netzwerk, der Ausdruck für Relationen zwischen Lebewesen, Dingen oder Handlungen" (Löw 1999:54-55).

“Der Seminarraum wird auf das Dach der Fakultät verlegt, die Decke wird um 2,50 Meter nach oben erweitert, den Abschluss bildet ein Glasdach.

Drei Ebenen werden in den Raum eingezogen (Höhen: 3m, 4m). Jede Ebene erhält eine andere farbliche Gestaltung. Die Ebenen sind durch einzelne Stufen bzw. Treppen miteinander verbunden“ (Studierendenkonzept).

“Die rote Bank im gelben Rapsfeld ermöglicht Öffnung des Raumes. Gelb ist die leichteste der Farben. Leicht, weil sie von oben zu kommen scheint. Die rote Bank ist der zentrale Ruhepunkt, weit weg, hinten im Raum angebracht“ (Studierendenkonzept).

“Wir haben eine Wand des Seminarraumes entfernt, die Raumbegrenzung sollte unterbrochen werden. Und wir erhöhten die Türschwelle. Ganz allgemein zeigen Türschwelle, dass der architektonische Raum ein ‘Wegeraum’ (Meisenheimer 2006:68) ist, den man betritt und verlässt.

Wir schaffen eine Eingangssituation, die jedeN EintretendeN spüren lässt, dass in diesem Raum eine andere Hierarchie herrscht als auf dem Flur VOR diesem Raum. Es macht einen Unterschied, den Raum zu betreten oder ihn zu verlassen“ (Studierendenkonzept).



Isabel (15) and her brother Johannes (11) asked for moments of happiness during a lesson:

Both enjoy day dreaming (inner images) when the lesson is boring. And both like looking out of the window. Johannes said he has a really big old tree that he watches and he loves it when it blossoms. Isabel has various

things that she can see; the street, houses, cars. And she usually falls into her story telling modus and she makes up stories. She does the same thing in bed to fall asleep. Big windows are important.

EXIT



SCHOOL IS OPEN

In Zeiten von Pisa und Exzellenz-Initiativen ist es das Projekt *Archiv der Zukunft*, das mit Filmdokumentationen wie *Treibhäuser der Zukunft* (Kahl 2004) Schule als Ort von Netzwerken dokumentiert, die alle in ihrer Weise den Blick auf das Potential von Bildung in seinen Lehr- und Lernbedingungen lenken: Schulen mit ihren SchülerInnen und LehrerInnen, Elterninitiativen, BildungsforscherInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, MeinungsforscherInnen, NeurowissenschaftlerInnen und PolitikerInnen werden zusammengezogen, um Sichtweisen und Analysen von Lernen und Bildung zu geben. Ein Aspekt darin sind die architektonischen Konzeptionen von Schulbauten. Aspekte von räumlicher Infrastruktur und NutzerInnenkonzepte sind darin ein großes Thema, das die *Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft* und die *Montag-Stiftung Urbane Räume* unter dem Titel *Lebens- und Lernräume für die Zukunft – Pädagogische Architektur* zu einem Exkursions- und Arbeitsprogramm verdichtet haben (www.montagstiftungen.com).

Das Überzeugende dieser Ansätze ist die Vernetzung von wissenschaftlichen,

politischen und gesellschaftlichen Anliegen, die die Umsetzung in Praxisfelder und gleichzeitige Diskursintensität nicht scheuen.

Als Lehrende an einer ehemaligen Erziehungswissenschaftlichen, heute Humanwissenschaftlichen Fakultät teile ich mit Studierenden das Unbehagen eines Lernortes, in dem Räume und Mobiliar als Signaturen von Zeit, Alter und Beliebigkeit agieren. Es geht nicht darum, Räume zu stylen oder zu schönen, wobei selbst das in dieser Fakultät kaum zu finden ist. Es geht darum, die Bedingungen von Raum und Wissen zu befragen – Konditionen von Lernen und räumlichen Lernbedingungen ins Blickfeld zu nehmen und eine erste Befragung zu einem universitären Lehr- und Lernraum zu beginnen. Die Studierenden der Fakultät gehen mit einer Initiative *School is open* hier einen Schritt weiter, wenn sie grundsätzlich die räumliche Internierung von Wissensvermittlung IN universitären Räumen in Frage stellen und den Lernort Universität versuchsweise in den urbanen Raum verlegen.

Schulentwicklungsprojekt auf Initiative der Studierenden-Vertretung der Humanwissenschaftlichen Fakultät (StAVV)

STADT. LAND. FLUSS. SCHOOL IS OPEN

Assoziationen

- Ausgangssituation
- Körper, Räume und Mobilität
- Class-Race-Gender-Disability
- Zeitlosigkeit
- Subjekt
- Bildungslandschaft
- Schutz-Rückzug-Konzentration
- Konkrete Utopie

Interessierte Studierende denken seit dem Sommersemester 2007 darüber nach, ob es eine Laborschule an der Kölner Uni geben kann. Bei den Überlegungen, wie so eine Schule aussehen könnte, beschäftigten wir uns mit aktuellen und ehemaligen Schulgründungen in NRW und der BRD. Die Idee der *Freien Schulen* ist z. B. in den 1980iger Jahren in Gestalt eines Experimentalmodells in Köln umgesetzt worden. Grundlage waren unter anderem der Wunsch nach anderen Lehr- und Lernformen und die Umsetzung von Selbstverwaltungskonzepten.

Unsere **Ausgangssituation** ist jedoch nicht durch konkrete Umsetzungswünsche beschränkt. Das heißt, wir wollen nicht zur Umsetzung einer Idee pragmatisch 'loswerkeln'. Vielmehr

wollen wir eine Forschungsphase anstoßen, in der vorerst in Seminarform in Zusammenarbeit mit den Studentinnen und Studenten, ein Konzept erstellt wird. Wir fragen uns in diesem Seminar: Wie sieht die *Eine Schule für Alle* aus, wenn sie in der Öffentlichkeit stattfindet? Wie verhindern wir, dass schulischer Raum, also der Bildungsraum, als Internierung wirkt? Wozu brauchen wir überhaupt noch Schulhäuser? Wieso bewegen sich Lernende nicht stärker in der Region, in der sie leben? Welche Zwänge und Gewaltformen werden immer wieder mit Hilfe des Raumes (Klassenraum, Schulhof, Gänge, etc.) reproduziert? Welche Rolle spielt der Raum für Entwicklung und Bildungsprozesse von Menschen? Welchen Anteil haben Raumkonzepte an der Erziehung?

Bezüge zur *pädagogischen Architektur* sind immer präsenter. Die Diskussion um adäquate, lernprozessgerechte, schulpädagogische Einrichtungen wird offensiver geführt. Aber schufen Architektinnen, Architekten, Arbeiterinnen und Arbeiter nicht überall bereits **Räume** um pädagogisch zu handeln? Welches Menschenbild zeigt sich im Kölner

Dom? In welchem Kontext können Kinder die Architektur von Bahnhöfen begreifen? Was geschieht, wenn *Schule* allen Lernenden, unabhängig von **Geschlecht, sozialer Herkunft oder körperlichen Beeinträchtigungen** schultäglichen Zugang zum Öffentlichen Raum verschafft? Der Impuls unseres Projektes ist darauf ausgerichtet sich auch körperlichen Zugang zur Welt zu verschaffen. 'Vor Ort sein' als Parallelbewegung zur *virtuellen Welt des E-Learning*.

Menschen mit **Mobilitätskonzepten** zu konfrontieren, sie in der Folge mit ihnen vertraut zu machen, ist unseres Erachtens ein bisher verpasster Bildungsauftrag. Nicht das eine Konzept für urbane oder ländliche Gebiete ist richtig, sondern der Austausch innerhalb der Regionen, um beispielsweise Erinnerungskulturen auszuloten, Solidaritätsgemeinschaften zu erkunden, Ökosysteme zu bewerten. Ein Lehrkonzept zu denken, das sich z. B. in Museen, Kathedralen, Wäldern, Zügen, Schiffen, Gerichten, Gefängnissen, zugänglichen Produktionsstätten, Bahnhöfen, Gedenkstätten, Friedhöfen, Kinos, Hospitälern, Theatern und Arenen verortet,

setzt eine *zeitlose* Vorstellung von Bildungsprozessen voraus, oder besser eine nicht vorbestimmte Zeit. Nicht eine Frist soll gelten, um das Begreifen der Lernenden abzuschließen, sondern Lernprozesse sollen sich in materialistischen Suchbewegungen ausdrücken.

Können wir den Bildungsauftrag erweitern ohne ihn erfüllt zu haben? Der offizielle Bildungsauftrag klingt sehr ambitioniert: Von Chancengleichheit ist die Rede. Die Zielsetzung wird auch von der Zivilgesellschaft aufgrund struktureller Hemmnisse nicht erfüllt. **School is open** soll als Idee den heutigen Bildungsauftrag überschreiten. Allen postmodernen Theorien zum Trotz sind es **Subjekte**, die sich unter geschlechterstereotypen Rollenbildern, nationalen und religiösen Diskriminierungstechniken und eingeschränkten Bedingungen für Menschen mit Behinderung entwickeln müssen. Warum also ziehen wir nicht die Weite, die Bewegung, die Distanz und die Nähe zu Orten mit ein in diese zwangsläufigen Prozesse? Darin besteht möglicherweise die Chance, Vorstellungen von Dichotomien, Hierarchien und Entwertungen aufzu-

brechen. Das *Schulhaus* hat in unserem Projektvorhaben den bisher gekannten, zugewiesenen Charakter verloren. Schulräume sind die Stellen, an denen sich Machtverhältnisse kristallisieren und den SchülerInnen und Lehrenden Gewalt zufügen können. Unser *Schulhaus* dient als **Schutzraum**, um sich eben nicht angegriffen, sondern sicher zu fühlen. Es bietet **Rückzugsmöglichkeiten**, Fluchtpunkte, Arbeitsplätze, vielleicht Laboratorien für Lernende und Lehrende. Es ist auch ein Ort der **Konzentration** und Abstraktion, wenn das leise und laute Nachdenken und das nachträgliche laute Denken einen Ort benötigen.

Die **Bildungslandschaft**, die wir erforschen wollen, wird momentan als 'außerschulischer' Lernort in die Schulentwicklung mit einbezogen. Das Projekt **School is open** will genau diese komplexen Erfahrungswelten zum dauernden Lernort erheben. Historische Prozesse, soziale Entwicklungen können in Büchern dargestellt, von Lehrenden vorgetragen werden. Dieser Transfer bleibt bei vielen SchülerInnen als Information gespeichert. Aber ein *Ansehen* im Gebiet selbst, ein *Anwesend sein* und dann die Form der Verinnerlichung suchen und individuell finden, sehen, hören, denken, schreiben, zeichnen, fühlen, bezieht das

Tätig sein mit ein. Derlei sinnliche Überlegungen stehen im Widerspruch zur aktuellen Lehr- und Lernsituation in der Bundesrepublik Deutschland. Das Erziehungssystem wirkt als durch Verordnungen legitimierte Exklusions- und Gewaltmonstrum.

Das Feld für eine *konkrete Utopie* zu bereiten, bedeutet im ersten Schritt einen breiten interdisziplinären Austausch mit Heilpädagoginnen*, Lehrerinnen, Architektinnen, Rechtswissenschaftlerinnen, Medienpädagoginnen, Politikwissenschaftlerinnen, Professorinnen und Praktikerinnen, Ökonominen und Philosophinnen, Autorinnen und Künstlerinnen herzustellen. Hierzu planen wir gerade ein Symposium an unserer Fakultät.

Silke Kargl

Literatur: Schwarte, Ludger (Hg), (2007), Auszug aus dem Lager. Zur Überwindung des modernen Raumparadigmas in der politischen Philosophie. Bielefeld: Transcript

*zur Vereinfachung werden nur die weiblichen Formen der Professionen genannt



Katja Stuke from the series *Osaka Public/Osaka Private, C-Prints, Osaka 2006*

LITERATUR

- Ariès, Philippe (1978), *Geschichte der Kindheit*, München: dtv
- Caspary, Rolf (Hg), (2006), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*, Freiburg: Herder
- Eames, Penelope (1961), *Documentary evidence concerning the character and use of domestic furnishings in England in the fourteenth and fifteenth centuries*, in: *Furniture History*, IX, 1961, 61-80, London
- Eickhoff, Hajo (1993), *Himmelsthron und Schaukelstuhl. Die Geschichte des Sitzens*, München, Wien: Carl Hanser
- Foucault, Michel (1977), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.: stw
- Foucault, Michel (1993), *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz u. a., *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig: Reclam, S. 34-46
- Guderian, Claudia (2004), *Die Couch in der Psychoanalyse. Geschichte und Gegenwart von Setting und Raum*, Stuttgart: Kohlhammer
- Graumann, Carl Friedrich, Linschoten, Johannes (Hg), (1966), *Phänomenologisch-Psychologische Forschungen, Band 7*, Berlin: Walter de Gryter & Co
- Heidenreich, Elisabeth (2004), *Fliessräume. Die Vernetzung von Natur, Raum und Gesellschaft seit dem 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Kahl, Reinhard (2004), *Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen gelingen*. DVD und Buch, Hamburg: Archiv der Zukunft
- Koselleck, Reinhart, Stierle, Karlheinz (Hg), (1993), *Sprache und Geschichte*, Bd. 12, Stuttgart: Klett-Cotta
- Liebau, Eckart, Miller-Kipp, Gisela, Wulf, Christoph (Hg), (1999), *Metamorphosen des Raumes. Erziehungswissenschaftliche Forschung zur Chronotopologie, Pädagogische Anthropologie Bd 9*, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Löw, Martina (1999), *Vom Raum zum Spacing. Räumliche Neformationen und deren Konsequenzen für Bildungsprozesse*, in: Liebau, Eckart, u. a. (1999), S. 48-59
- Meisenheimer, Wolfgang (2006), *Das Denken des Leibes und der architektonische Raum*, Köln: Walther König
- Merleau-Ponty, Maurice (1966), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, in: Graumann, Carl Friedrich, Linschoten, Johannes (Hg), (1966), *Phänomenologisch-Psychologische Forschungen, Band 7*, Berlin: Walter de Gryter & Co
- Rittelmeyer, Christian (2002), *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*, Weinheim/München: Juventa Verlag
- Schirp, Hein (2006), *Neurowissenschaft und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen beitragen?* in: Caspary, Rolf (Hg), (2006), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*, Freiburg: Herder, S. 99-127
- Schön, Erich (1993), *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. in: Koselleck, Reinhart, Stierle, Karlheinz, *Sprache und Geschichte*, Bd. 12, Stuttgart: Klett-Cotta
- Spitzer, Manfred (2007), *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Tanizaki, Jun'ichiro (1987), *Lob des Schattens. Entwurf einer japanischen Ästhetik*, Zürich: Manesse
- Varela, Francisco Javier, Thompson, Evan, Rosch, Eleanor (1993), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

IMPRESSUM

Der Druck dieser Dokumentation wurde aus Studiengebühren finanziert. Mitarbeiter des StAVV waren am Lektorat der Dokumentation beteiligt.

Text und Bild:

Heidi Helmhold und Studierende des Seminars "Pädagogische Architektur" im WS 2007/2008 an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Gronewaldstrasse 2, 50931 Köln. Texte Heidi Helmhold, sofern nicht anders gekennzeichnet.

Redaktion:

Heidi Helmhold

Grafik:

Mechthild Weber, Wien

Druck:

Hundt-Druck GmbH, Köln

Auflage:

250 Exemplare