

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 84 (1980)
Heft: 7-8

Artikel: Hugo Kükelhaus
Autor: Schnyder, Brigitte / Kükelhaus, Hugo
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-317966>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Hugo Kükelhaus

Brigitte Schnyder schreibt über eine Begegnung mit dem berühmten Baufachmann und Denker folgendes:

Neulich bekam ich von einem neunjährigen Kind eine Zeichnung, worunter der Text stand: Ich gehe auf einer unendlichen Strasse. «Das habe ich geträumt», erklärte es, «ich hatte sehr Angst».

Kurz zuvor war ich an einer Tagung Hugo Kükelhaus begegnet, und merkwürdigerweise beschwor er zu Beginn seines Referates das Traumbild des Kindes:

Stellen sie sich vor, sie gingen im blendend weissen Mittagslicht auf einer schnurgeraden, ebenen Betonstrasse, die sich bis zum Horizont fortsetzt. Sie werden nach einer Stunde völlig erschöpft sein. – Stellen sie sich vor, sie befänden sich auf einem Waldweg, der immer wieder die Richtung ändert, der voll ist von Wurzeln und Unebenheiten und unter den Kronen der Waldbäume im Wechsel von Licht und Schatten liegt. Sie werden nach einer Stunde ausgeruht, erholt sein. Warum?

Wer die Ausstellungen und Schriften von Hugo Kükelhaus kennt, weiss, dass die beiden Bilder das Zentrum seiner Botschaft sind:

Den Menschen eine Umwelt zu schaffen, die sie ihre Sinne täglich neu erleben lässt und sie dadurch geistig und seelisch lebendig erhält, ist das Anliegen von Hugo Kükelhaus.

Gedanken zu Schulhausneubauten

Hugo Kükelhaus, der Ihnen, liebe Kolleginnen, in diesem Heft vorgestellt wird, schrieb mir auf Anfrage hin mit seiner imposanten Schrift freundlich und gab die Erlaubnis, aus seinen Schriften zu zitieren. So drucken wir hier Passagen aus «Organismus und Technik» nach (Fischer alternativ Taschenbuch). rks

Anfang 1967 wurde in New York eine neuerbaute Schule in Dienst genommen, bei der durch Zusammenwirken bester Absichten einerseits und totaler Ignoranz hinsichtlich der fundamentalsten Entwicklungsbedingungen des Kindes andererseits eine Schule als «weisse Hölle» oder eine weisse Hölle «als Schule» erstellt wurde: keine Fenster, kein Tageslicht, auch nicht durch die kleinste Ritze, weder in den Klassen und Fluren noch im Treppentrakt oder den Aufenthaltsräumen; alle Wände vom Boden bis zur Decke weiss gekachelt; spiegelglatte PVC-Böden; ausschliesslich schattenlos geführtes überhelles Leuchtstofflicht; Vollklimatisierung durch Addition biologisch absolut negativer Faktoren; keine Farben, keine Pflanzen, keinerlei Grün in der ganzen Schule; kein Schulhof als Auslauf. Und die Folge? Entwicklungsstörungen, Phobien, Neurosen, aggressive Ausbrüche bei den Kindern – psychische und physische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Die Assoziation mit einem Leichenschauhaus ist zwingend. Eltern und Lehrerschaft erhoben Klage. Sie, die Farbigen, glaubten, die Weissen hätten ihnen die Schule gebaut, um ihre Kinder auf kalte Art und Weise umzu-

bringen. Sie protestierten bei Architekten und Behörden, aber die Argumente fehlten. Eine kostenlose Glutaminverabreichung pro Tag war die Antwort der Behörden.

Dieses Beispiel zeigt in erschreckender Weise, wohin selbst eine von bester Absicht geleitete Umweltformung führt, wenn die elementaren Entwicklungsbedingungen des Kindes ausser acht gelassen werden. Ein Ausnahmefall? Wir haben keinerlei Grund, den Kopf darüber zu schütteln. Denn unter dem Aspekt des Prinzipiellen unterscheidet sich unser Modus des Schulbaus, unsere Kenntnis vom kindlichen Organismus und der spezifischen Art seiner Lernfähigkeit nur dem Grad nach vom New Yorker Beispiel. Ein Parallelfall in Deutschland: Im Oktober 1970 stand in Neu-Isenburg (Kreis Offenbach) die erste «Fensterlose Schule in der Bundesrepublik» vor der Vollendung. Die Eltern sagten ihr den Kampf an. In Protestversammlungen kündigten sie an, ihre Kinder dieser Schule fernzuhalten. Argument der Bauherren: Diese Grundschule ist deshalb nur mit Kunstlicht ausgestattet, um den Kindern das Lernen durch Ausschaltung von Umwelteinflüssen zu erleichtern. Doch die Fallgeschwindigkeit biogener Paralyse beschleunigt sich. Dieser Regel entsprechend sind in Deutschland Architekten und Behörden mit der Planung einer ganzen Kette solcher Lernanstalten beschäftigt. Obwohl gleichzeitig die Erforschung der Kausalzusammenhänge einer derart verratenen und missbrauchten Kindheit mit der Rauschgiftsucht und Kriminalität Jugendlicher intensiviert wird. (Um so dringlicher sei empfohlen, als Modell einer wahrhaft menschlichen Architektur – so paradox es klingen mag – zu studieren: das Vivarium und das Affenhaus des Basler Zoo, erbaut von Kurt Brägger.)

Was hier durch totale Verkennung des Kind-Organismus geschieht, stimmt um so nachdenklicher, wenn wir die wachsenden Bestrebungen ins Auge fassen, das Kind möglichst früh in die Gesellschaft zu integrieren, indem man den engen Rahmen des Elternhauses sprengt und durch Horte sozialer Prägung wie Kindergärten, Vorschulen usw. erweitert. Die eigentlichen Horte, in denen sich der Mensch von morgen entwickelt, sind also weitgehende soziale Institutionen der Schule, was dem Schulbau als solchen besonderes Gewicht verleiht.

Was bedeuten nun die hier gewonnenen Einsichten für die Pädagogik im weitesten Sinn des Wortes? Ehe wir auf diese Frage eingehen, müssen wir den Begriff der Pädagogik vom deutschen Sprachgebrauch her neu überdenken. Wenn wir von Pädagogik sprechen, meinen wir in der Regel Erziehung, ohne uns bewusst zu werden, wie fatal dieses Wort ist. Denn *Erziehung* leitet sich ja von *ziehen* ab – setzt also voraus, dass es etwas zu Ziehendes gibt, das in irgendeine Richtung gezogen werden muss. Es bedarf keiner Gedankenakrobatik, um zu erkennen, dass diese Auffassung von Erziehung jeder Pädagogik zuwiderläuft. Denn es geht ja nicht darum, irgend etwas irgendwohin zu ziehen, sondern einzig und allein darum, etwas sich entfalten zu lassen, was universal gegeben ist und woran wir uns nur vergreifen, wenn wir es irgendwohin ziehen wollen. Mit anderen Worten: Erziehung kann und darf nichts anderes sein als ein Vermitteln von Erfahrungen – Vermitteln in dem Sinn, dass wir dem Kind Erfahrungsbereiche eröffnen, in denen es

die seine Entwicklungsgeschichte bestimmenden Formkräfte als *Gleichnisse* von universeller Gültigkeit leibkörperlich erlebt.

Um auf die zuvor gestellte Frage zurückzukommen, welche Bedeutung die hinsichtlich einer kindgemässen Umweltformung gewonnenen Einsichten für die Pädagogik haben, so ist die Antwort im Grunde schon mit der Neuformulierung des Begriffs Pädagogik vorgezeichnet. Es wurde in vielerlei Hinsicht darauf verwiesen, dass die Pädagogik die ungestörte Fortsetzung der vorgeburtlichen Geschehensordnungen zu gewährleisten hat. Das aber ist nur möglich, wenn sich die Technik endlich auf die organologischen Bedürfnisse des kindlichen Organismus besinnt und ihnen in ihren baulich-räumlichen Projekten Rechnung trägt. Insofern sind Pädagogik und Technik unauflösbar miteinander verkettet, denn das Versagen des einen bedingt zwangsläufig das Scheitern des andern.

Noch ist die Pädagogik der Technik einen Schritt voraus, weil sie sich längst der Notwendigkeit eines kindgemässen Lernens bewusst geworden ist – der Notwendigkeit, gegebenenfalls unter Abwehr von Wissen die Lernfähigkeit des Kindes gegenüber einer permanent sich ändernden Informationswelt zu wecken, zu bewahren und zu steigern. Die zahllosen Versuche, den herkömmlichen Lernprozess durch programmiertes Lernen abzukürzen und durch kleine Lernschritte zu erleichtern, haben längst das Stadium des bloss Experimentellen überwunden. Ob und inwieweit sie ihr Ziel erreichen, hängt somit zu einem grossen Teil von der Technik ab. Denn ohne kindgemässe Umweltgestaltung verliert jede Instrumentierung des Lernprozesses ihren Sinn, weil sie nur in Verbindung mit dem vegetativen Lernen funktionsfähig ist. Mit anderen Worten: Wenn es der Architektur nicht gelingt, die Gesetzlichkeit des physikalischen und biologischen Universums in die gemachte Welt hineinzuholen oder umgekehrt «das Innere in den Geheimzustand des Äusseren» (Novalis) umzuwandeln, wird die Instrumentierung des Lernprozesses zu jenem Menetekel, das die Gegner allen programmierten Lernens unermüdlich auf die Schwelle zur Zukunft malen. Der Weg von *homme automate* Bergsons zum anthropotechnisch denkenden Menschen führt unvermeidlich über das Kind, dessen Erlebnis- und Lernfähigkeit es zu retten gilt. Diese Erlebnis- und Lernfähigkeit ist aber kein Wissensstoff, der rezepthaft übertragbar wäre, sondern jene elastische Energie, die den vorgeburtlichen Aufbau des kindlichen Organismus angetrieben und gesteuert hat und als Spiel im nachgeburtlichen Leben weiterschwingt, falls sie nicht, wie bisher, durch Fehlregulationen zunichte gemacht wird.

«Wir haben mit unserer modernen Welt dem Kind zusehends den Platz und die Bewegungsfreiheit entzogen. Es ist lebensgefährlich geworden, ein Kind zu sein.»

Bundesrat W. Ritschard

«Eine kinderfeindliche Welt – unbekümmert aus welchen Gründen sie kinderfeindlich ist, ist nicht nur eine kinderfeindliche, sondern auch eine zutiefst menschenfeindliche Welt.»

Bundesrat W. Ritschard