

Der Platz für Schüler

Kulturethologische Aspekte in der Entwicklung der schulischen Sitzmöbel

Wenn man vom „Platz des Schülers“ spricht,¹ können sehr unterschiedliche „Plätze“ gemeint sein. Es könnte u. a. der häusliche Arbeitsplatz des Schülers sein, es könnten aber auch das Schulgebäude (vgl. Freyer, M. 1997; Menz, U. 1997), das Klassenzimmer, der Raumanpruch pro Kind innerhalb des Klassenraumes, der Pausenhof (vgl. Forster, J. 2000) oder die schulischen Sitzmöbel gemeint sein. Alle diese Plätze oder Räume des Schülers haben ihre eigene, z. T. sehr vielfältige fünftausendjährige Geschichte. Schule in einem engeren Sinn, dass nämlich eine delegierte Lehrperson einen „Schüler“ bzw. – arbeitsökonomischer – eine Gruppe von Schülern unterrichtet, gibt es seit der Erfindung der Schrift, also seit Beginn der sumerischen und ägyptischen Hochkulturen ca. 3000 v. Chr. Wie weit allein das Feld der Architekturgeschichte der Schulgebäude – eines mindestens in den letzten Jahrhunderten speziellen Gebäudetypus – ist, wird jedem, der aufmerksam durch unsere Städte und Dörfer geht, geläufig sein. Vorliegender Beitrag bezieht sich aber insbesondere auf die Geschichte der schulischen Sitzmöbel des Schülers im mitteleuropäischen Bereich, wengleich diese Geschichte im orientalischen Raum beginnt. Der Sitz des Lehrers, der insbesondere in der christlichen Tradition als „Kathedra“ einen eigenen Symbolwert erhielt (vgl. Entscheidungen des Papstes „ex cathedra“), bedürfte ebenso einer gesonderten Untersuchung.

Die Sitzgelegenheiten, die den Schülerinnen und Schülern in den Schulen angeboten werden, gehören neben den Schreibgerätschaften und dem Lehrerpult zu den charakteristischsten gegenständlichen Objekten der Schulgeschichte. Es war vermutlich die Schule, in der erstmals in der Geschichte der Menschheit in organisierter Weise und in erheblichem Zeitumfang der junge Mensch „zum Sitzen kam“.

¹ Es handelt sich um die Fortsetzung meiner Untersuchung von 2004.

1. Der Platz für Schüler in der Gegenwart

In den gegenwärtigen Schulen der Industrienationen ist seit einigen Jahrzehnten der Stuhl der übliche Sitzplatz der Schülerschaft (Abb. 1). Es gibt eine Fülle an Normvorgaben (funktionale, medizinische, hygienische, feuerpolizeiliche usw.), die der schulische Platz des Schülers erfüllen muss (vgl. Anforderungen an Schulmöbel in Österreich: Önorm A 1650). Der Stuhl hat sich gegenüber der Schulbank, obwohl auch er seine Probleme hat (vgl. Rutschen, Schaukeln), durchgesetzt, weil er flexibler ist und sich leichter den individuellen orthopädischen und arbeitstechnischen Erfordernissen anpassen lässt (Abstand zum Tisch, Sitzhöhe, Transportierbarkeit). Auch unterrichtlich hat diese größere Flexibilität bedeutende Vorteile. So erleichtert der Stuhl insbesondere den Wechsel zwischen Frontal-, Gruppen- und Einzelunterricht.



Abb.1: Bestuhlung einer Grundschulklasse Wiesenthau/Ofr. 2005

Außerhalb der Industrienationen dominieren in den Schulen allerdings häufig noch Schulbänke. Es steht außer Frage, dass auch die Optimierung der Schuleinrichtungen, abgesehen von den jeweiligen pädagogischen Vorstellungen, von den finanziellen Rahmenbedingungen abhängt. Der „Platz des Schülers“ hatte auch in unserer Geschichte viele Gesichter.

2. Wie sahen die geschichtlichen Vorläufer des Schülerstuhles aus?

Über die frühesten Formen der Sitzgelegenheiten für die Schülerschaft sind wir nicht informiert, haben auch nicht so hochplausible Rekonstruktionen, wie wir sie im Falle der frühen Schreibgeräte besitzen (vgl. *Liedtke, M. 1996*). Sicher wird man davon ausgehen müssen, dass die Schüler im Unterricht der sumerischen und ägyptischen Zeit zunächst auch einfach auf dem Boden gesessen haben, wie der schweizerische Maler Albert Anker auf seinem historisierenden, aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stammenden Stich sich Pestalozzis Zöglinge noch um den Lehrer auf dem Boden sitzend vorstellte (*Liedtke, M. 1968, 118f.*). Die ältesten historischen Hinweise auf „Sitzgelegenheiten“ für Schüler könnten die „Lehmbänke“ sein, die in dem mutmaßlichen Schreiberraum, der gelegentlich auch als Schulraum gedeutet wird, im Palast zu Mari/Mesopotamien (1800 v. Chr.) ausgegraben worden sind (Abb. 2).

Für das antike Griechenland und Rom sind wir über die schulischen Sitzgelegenheiten deutlich besser informiert. So sitzt nach der Schale des *Duris* (5. Jh. v. Chr.) ein Schüler – wie sein Lehrer und der Pädagoge (die den Schüler begleitende Aufsichtsperson) – auf einem kunstvoll gefertigten Hocker. Ein weiterer Lehrer – vermutlich ein Grammatik-Lehrer – sitzt auf einem mit einer Lehne versehenen Stuhl, während der Schüler vor ihm steht (Abb. 3). Dies war offensichtlich nur die Situation beim Einzelunterricht.

Die Rekonstruktion des Ephebeion im Gymnasion von Priene (hellenistische Zeit) zeigt, dass bei größeren Schülergruppen andere Sitzmöglichkeiten vorgesehen waren. Die Schüler saßen auf einer das Ephebeion an drei Seiten umgebenden und unmittelbar an den Wänden entlang führenden Steinbank (Abb. 4). Für die frühe römische Kaiserzeit zeigt ein pompejanisches Wandgemälde, dass ein Malschüler einen hockerhohen Würfel nutzte, während er eine Statue skizzierte (*Alt, R. 1966, 95*). Die bekannte Unterrichtsszene auf dem Relief des Grabmals von Neumagen/Trier legt nahe, dass die Schüler im 3. Jh. n. Chr., sofern es sich um die Unterrichtung von Einzelschülern oder von kleinen Gruppen handelte, wie der Lehrer jeweils auf einem eigenen, gestalterisch durchaus aufwändigen Katheder saßen (Abb. 5).



Abb. 2: Mutmaßlich: Palastschule zu Mari/Mesopotamien (um 1800 v. Chr.). Evtl. auch Diktatraum für eine Gruppe von Schreibern.

Abb. 3: Schulszenen auf der Schale des Duris (5. Jh. v. Chr.)

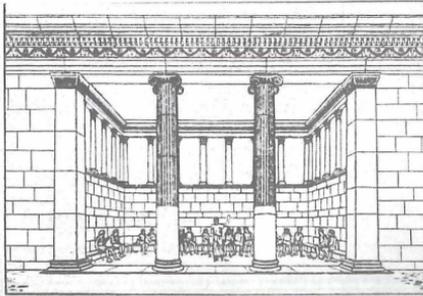
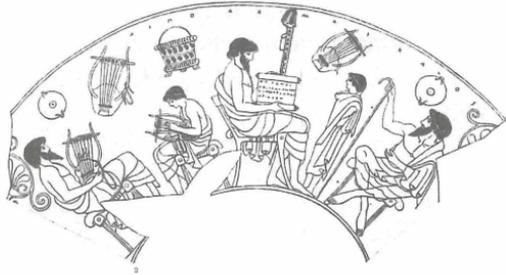


Abb. 4: Ephebeion im Gymnasion von Priene (hellenistische Zeit) (Rekonstruktion)

Abb. 5: Römische Unterrichtsszene, Relief des Grabmals von Neumagen/Trier (3. Jh. n. Chr.)



Das Bildmaterial, das wir zu Unterrichtsszenen aus dem ausgehenden Mittelalter besitzen, zeigt die Schülerschaft zumeist auf lehnlosen Holzbänken sitzend, insbesondere bei Szenen, die mutmaßlich aus dem universitären Bereich stammen, auch an abgeschrägten oder waagerechten Tisch-Pulten (Abb. 6, vgl. *Alt, R. 1966, 108-178; 258*). Diese Tradition setzt sich auch in der nachreformatorischen Zeit fort (vgl. *Alt, R. 1966, 190, 195, 210*). Bei den Schreib- und Rechenmeistern dieser Zeit erscheinen die Bänke jeweils dem Rechentisch beigefügt (Abb. 7, *Alt, R. 1966, 214f., 218*). Dass Schreibsituationen in diesem Zeitraum wesentlich seltener dargestellt werden, hängt damit zusammen, dass die Darstellungen häufig aus Veröffentlichungen der Schreib- und Rechenmeister stammen und dass dem Rechenunterricht ein höherer Wert zugeordnet wurde.



Abb. 6:
Schulszenerie
(15. Jh.)

Abb. 7:
Schulraum eines
Schreib- und Re-
chenmeisters
(16. Jh.)

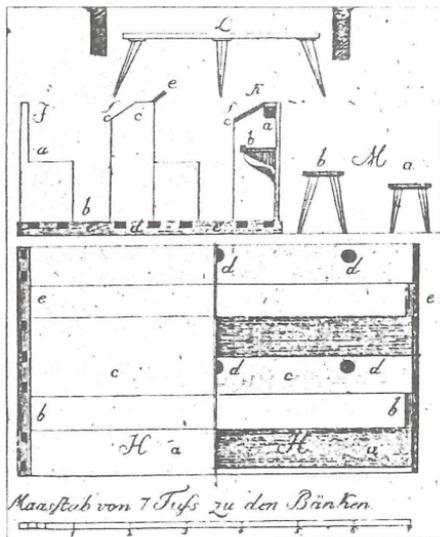


Pläne zu einer angemessenen Möblierung eines Unterrichtsraumes sind bisher erst ab dem 17. Jahrhundert belegt. So hat *Joseph Furttendach d. Ä.* Mitte des 17. Jahrhunderts einen „Schulgrundriss“ entworfen, nach dem sich die Schüler an acht großen Tischen auf Bänken gegenüber saßen. Ob die Bänke bereits mit Lehnen verbunden sein sollten, lässt sich aus dem Grundriss nicht entnehmen (vgl. *Alt, R. 1966, 343*). Vermutlich waren sie aber ohne Lehnen gedacht (vgl. *Alt, R. 1971, 69*). Deziidiertere Vorschläge für den Bau von Schulbänken liegen bei *Johann Ignaz von Felbiger (1783)* vor (Abb. 8). *Felbiger* unterscheidet zwischen einer „Lesebank“, die wie eine schlichte lehenlose Holzbank, gestützt von etwas abgewinkelten Beinen (bei einer Dreisitzerbank sechs Beine), aussah. Daneben sieht er „Schreibbänke“ vor, die mit einem Schreibpult, dessen Funktionen offensichtlich klug durchdacht waren (Pult mit waagerechtem und abgeschrägten Teil, Bücherablage, eingebautes Tintenfass), mit Hilfe einer Verbindungsschwelle verknüpft sein sollten. Die Vorderseite der Schreibpulte diente zugleich als Lehne für die vorgeordnete Schreibbank. Die letzte Schreibbank der Reihe sollte mit einer eigenen Lehne versehen sein (vgl. *Berquet, K.-H. 1971, 23*). *Felbigers* „Schreibbänke“ können der Form nach sicher als Vorläufer der charakteristischen Schulbänke (Subsellien) des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingestuft werden, wenngleich noch zu untersuchen wäre, ob die späteren Schulbankformen tatsächlich unmittelbar auf die Ideen *Felbigers* zurückgehen.

Seit wann die Schulhäuser des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum mit den typischen „Schulbänken“ in der fixen Kombination von Bank und Pult (Abb. 9, vgl. *Wolf, J. 1812*) ausgestattet waren, lässt sich gegenwärtig noch nicht genau bestimmen. Der Bau spezialisierter Schulbänke beginnt in größerem Umfang sicher kaum vor dem Ende des ersten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts. In Abbildungen zur Schulsituation tauchen diese Schulbänke erst ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts auf (vgl. *Alt, R. 1971, 238, 240*).

Ab ca. 1870 setzt eine allmähliche Umstellung von vielsitzigen Subsellien auf zweisitzige ein, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts schließlich die dominierenden Schulbänke waren (Abb. 10), bis auch sie nach dem Zweiten Weltkrieg vom Stuhl als schulischem Sitzmöbel abgelöst wurden.

- H = Grundriß einer Schreibbank für vier Schreibschüler
 a Sitz
 b Raum zum Eintreten
 c Schreibpult
 d Tintenfässer
 e Verbindungsschwellen
 J = Seitenaufriß der hintersten Schreibbank
 a hinterste Bank mit Sitz
 b Raum zum Eintreten
 c Schreibpult mit Sitz der nächsten Bank
 d Verbindungsschwelle zwischen Sitz und Schreibpult
 e zusätzliches Brett
 K = Durchschnitt des Schreibpultes der vordersten Bank
 a eingebautes Tintenfaß
 b Bücherablage
 L = Lesebank für drei Schüler
 M = Seitenansicht einer Bank
 a für kleine Schüler
 b für größere Schüler



(3) FELBIGER - Schulbank

Abb. 8: Johann Ignaz von Felbiger (1783): Vorschläge für den Bau von Schulbänken (Auszug: L und M: Lesebänke; J: Seitenaufriß der hintersten Schreibbank; K: Seitenaufriß der vordersten Schreibbank).

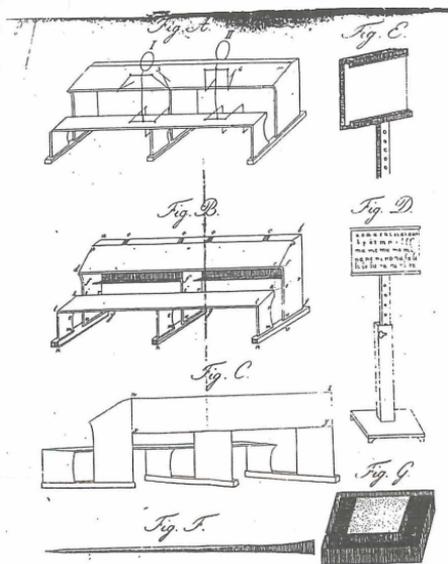
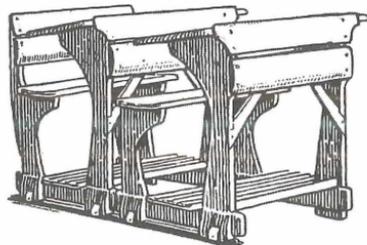


Abb. 9: Wolf, Johann (1812): Vorschläge zur Gestaltung von Schulbänken

Abb. 10: Zweisitzige Schulbank (Vorschlag: Architekt H. Rettig) (ab ca. 1900)



3. Kulturethologische Aspekte

Nach der Umschreibung, die *Otto Koenig* gegeben hat (1970, 17), setzt sich die Kulturethologie aus wenigstens fünf Themenbereichen zusammen:

- a) Wodurch sind Abläufe in Kulturen strukturell bestimmt?
(z. B. Verlaufsformen)
- b) Wodurch sind Kulturen inhaltlich bestimmt?
(Grundlegende Antriebskräfte der kulturellen Entwicklungen)
- c) In welcher Weise wirken sich Verhaltensdispositionen auf die Entwicklung der Kultur aus?
(z. B. individuelle und regionale Varianz der Kulturen)
- d) Welche ökologischen Rahmenbedingungen sind allgemeineschichtlich und individualgeschichtlich zur Entwicklung kultureller Phänomene erforderlich?
(z. B. stammesgeschichtliche und individualgeschichtliche Bedingungen der Entstehung von „Kunst“)
- e) Welche Rückwirkungen werden durch kulturelle Entwicklungen auf die genetischen Dispositionen und auf die biologische Evolution ausgeübt?
(z. B. Dämpfung bzw. Akzentuierung genetischer Dispositionen, Züchtungen, Gentechnik)

Nur exemplarisch soll versucht werden, das Thema „Platz des Schülers“ nach diesen fünf Aspekten abzufragen, wie dies vergleichbar durch den Autor schon bei den Beispielen der liturgischen Gewänder und der Schreibgeräte versucht worden ist (*Liedtke, M. 1994; 1996*). Auf dem Hintergrund der breiten Sammlungsbestände an historischen Schulmöbeln und an Abbildungen könnte die Untersuchung noch wesentlich detaillistischer und differenzierter ausgeführt werden.

3.1 Wodurch sind Abläufe in Kulturen strukturell bestimmt?

Wenn man diese kausalbezogene Frage auf das Thema „Platz des Schülers“ bezieht, ist zu fragen: Woher kamen die Veränderungen der schulischen Sitzmöbel?

Auch die in Abschnitt 2 skizzierten Veränderungen sind, wie gerade bei den Matrieer Gesprächen schon an vielen anderen Beispielen der Kulturgeschichte belegt wurde, keine beliebigen Variationen, sondern unterliegen offensichtlich bestimmten Regelmäßigkeiten, bestimmten Verlaufsformen, die z. T. hart „determinierend“, z. T. nur tendenziell den Verlauf der Ent-

wicklung eines kulturellen Objektes bestimmen. Es werden auch hier aus dem breiten Kanon an „Verlaufsformen“ nur wenige angesprochen.

3.1.1 Wettbewerb bezogen auf die Funktionalität der Sitzmöglichkeiten

Zu den „harten“ in der biologischen wie in der kulturellen Evolution geltenden Verlaufsformen zählt der Veränderungsdruck durch den gegenseitigen Wettbewerb. Wie in der biologischen Evolution die Abfolge unterschiedlicher Variationen von Lebewesen ließe sich auch die Abfolge der unterschiedlichen Sitzmöglichkeiten wie die „Entstehung“ und das „Aussterben“ der einzelnen Formen darstellen. Es zeigt sich deutlich, wie ein Möbel, ein „Schulsitztypus“ durch den anderen im Laufe der Zeit verdrängt wird bzw. allenfalls noch in Nischen „überlebt“. Hinter diesem Verdrängungsprozess steckt offensichtlich ein Wettbewerb. Dieser Wettbewerb bezieht sich auf die Akzeptanz durch den Nutzer, d.h. auf die Passung des Kulturphänomens auf die funktionalen, ökonomischen, sozialen, ästhetischen und sonstigen Ansprüche des Nutzers. Es geht um die Frage, ob die Sitzgelegenheit bequem und gesund ist, ob sie gut aussieht, was sie den Nutzer und den Käufer direkt (Entstehungskosten) und indirekt (Folgekosten, Raumbedarf usw.) kostet. Gewählt wird schließlich das Objekt, von dem man nach dem jeweiligen Stand der Einsicht in die Zusammenhänge und nach Abwägung möglichst aller Vor- und Nachteile meint, es verspräche die meisten Vorteile. Wegen der immer begrenzten Urteilsfähigkeit ist es natürlich nicht ausgeschlossen, dass es zu Einschätzungen und zu Entwicklungen kommt, die man aus späterer Sicht oder gar aus der Sicht späterer Generationen als ungünstig einstufen würde.

Was sich bei nahezu jedem Wechsel der Schulmöbel zeigen ließe, wird bei der Ablösung der schlichten Schulbänke des Mittelalters und der Neuzeit durch die Subsellen (lat.; zeitgenössische Bezeichnung der Schulbank) des beginnenden 19. Jahrhunderts besonders deutlich. Die neuen Subsellen hatten für den Schüler gegenüber den historisch früheren Schulbänken und Schultischen mancherlei Vorteile. Sie hatten z. B. eine Rückenlehne – und sei es nur die Vorderseite der folgenden Schulbank –, sie hatten eine abgechrägte Schreibfläche, eine Einlassung bzw. einen Abstellplatz für das Tintenfass, überdies Ablagemöglichkeiten für Schulbücher, Schulhefte, Schultaschen usw. Das waren auch unmittelbare Vorteile für den Schüler. Man mag aus heutiger Sicht vieles an diesen Subsellen kritisieren (vgl. „Schwarze Pädagogik“: Einzwängen der Kinder in enge, lange Bankreihen; Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten; „militärische“ Sitzordnung), aber im Vergleich zu den älteren Ausstattungen der Schulhäuser waren die Subsellen

lien dennoch ein Fortschritt, weil sie die Lernbedingungen für die Kinder in durchaus menschenfreundlicher Weise verbessert hatten. Die gewichtigen Nachteile, die einer Einführung der neuen Schulmöbel seinerzeit entgegenstanden, waren ökonomischer Art. Die neuen Subsellen waren in der Herstellung erheblich teurer als die schlichten lehlenlosen Bänke („Lesebänke“), denen vielfach nicht einmal ein Tisch zugeordnet war. Überdies nahmen selbst die vielsitzigen neuen Subsellen (ca. 4-8 Plätze) mehr Raum in Anspruch als einfache (Schul-)Bänke. Daher ließen sich in Klassenräumen, die mit den neuen Subsellen ausgestattet waren, weniger Schüler unterbringen. In der Folge mussten mehr Klassenräume und mehr Lehrpersonal zur Verfügung stehen. Schon aus diesen die Finanzen der Schulträger belastenden Gründen war die Einführung dieser neuen Schulmöbel nicht problemlos. Sie zog sich über Jahrzehnte hin.

Bei der Einführung und Durchsetzung der zweiseitigen Subsellen (ab ca. 1870) gab es ähnliche Probleme. Die zweiseitige Schulbank war – in quantitativer Hinsicht – die letzte mögliche Optimierung der mehrsitzen Schulbank. Aber sie war auch in mancher anderen Hinsicht ein großer Optimierungsschritt. In die Entwicklung dieses Schulmöbels ist – besonders zwischen 1870 und 1900 – soviel Mühe investiert worden wie in kaum ein anderes Möbel der bisherigen Schulgeschichte. Es stellte sich nämlich heraus, dass die vielsitzige, zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführte Schulbank doch auch erhebliche orthopädische, hygienische und unterrichtliche Nachteile hatte. Wenn ein Schüler, der keinen Außenplatz hatte, die Bank verlassen wollte, ging das nicht ohne Störung der Nachbarn. Das größte, auch orthopädisch bedeutsame Problem der Vielsitzerbank bestand darin, dass man einen Kompromiss zwischen verschiedenen Anforderungen eingehen musste. Wenn das Pult der Bank ohne orthopädische Risiken (z. B. übermäßige Krümmung des Rückens) zum Schreiben oder zum Lesen benutzt werden sollte, wäre es erforderlich gewesen, dass die vordere Grenzlinie der Sitzbank bis unter die hintere Grenzlinie des Pultes gereicht hätte („Minusdistanz“ zwischen Bank und Pult, vgl. Abb. 11). Außerdem hätte die Banktiefe bis zur Rückenlehne relativ klein, die Sitzfläche also schmal sein müssen (wiederum um Rundrücken zu vermeiden). Längere Bänke lassen sich so aber nicht konstruieren, weil dann das Betreten und das Verlassen der Bank sehr schwierig geworden wäre, wegen der „Minusdistanz“ und wegen der schmalen Sitzfläche. Außerdem kann sich ein Schüler bei Schulbänken mit „Minusdistanz“ an seinem Platz nicht grade hinstellen. Das ginge schon nicht, wenn man zwischen Pult und Bank auch nur eine „Nulltdistanz“ gehabt hätte (vordere Grenzlinie Sitzbank und hintere Grenzlinie Pult genau über-

einander). Man hätte das Problem dadurch minimieren können, dass man den hinteren Teil des Pultes oder die Sitzbank klappbar gemacht hätte. Es hat auch solche Lösungen gegeben. Aber Subsellen mit beweglichen Teilen hatten sich als sehr unfallträchtig erwiesen. Wegen der unterschiedlichen Anforderungen hatten die vielsitzigen Subsellen in der Regel eine „Plusdistanz“ (Sitzbank endete mit der vorderen Grenzlinie deutlich vor Beginn des Pultes). Außerdem gab man der Sitzbank wegen der besseren Beweglichkeit des Schülers eine größere Tiefe, als sie für die Schreib- und Lesefunktion wünschenswert gewesen wäre. Es kam zu vielfachen orthopädischen Beschwerden, besonders auch von militärischer Seite. Weitere Nachteile der Vielsitzerbank waren die ungünstigen Reinigungsbedingungen und die eingeschränkten Möglichkeiten, sich bei der Zuweisung der Sitzplätze auf die Größenunterschiede der Schüler einstellen zu können. Überdies hatte der Lehrer Probleme, die konkreten schriftlichen Arbeiten der Schüler zu überprüfen oder individuelle Hinweise zu geben (Abb. 12).

Alle diese Nachteile sollten durch die Zweisitzerbank gelöst werden (Abb. 13). Der erste Vorteil der Zweisitzerbank bestand darin, dass sie die „größte“ Sitzbankeinheit war, bei der sich die Banknachbarn beim Betreten und Verlassen der Bank nicht zu stören brauchten. Zweitens konnten die Schüler auch bei „Minusdistanz“ leicht aufstehen, indem sie sich beim Aufstehen gleich neben die Bank stellten. Drittens konnte so auch die Sitzbretttiefe schmal gehalten werden. Viertens konnte man jetzt die Bankgrößen stärker variieren: die Größe brauchte nur für zwei Schüler passend zu sein, nicht wie bei der Vielsitzerbank für 4-8 Schüler. Fünftens hatte der Lehrer bessere Möglichkeiten, die Arbeiten jedes einzelnen Schülers zu überprüfen und am Heft oder Schulbuch unmittelbare Hinweise zu geben. Sechstens bestanden auch bessere Reinigungsmöglichkeiten, weil alle Plätze leichter erreichbar waren. Die Reinigungsmöglichkeiten wurden schließlich (ab ca. 1900) noch dadurch verbessert, dass man die Zweisitzerbänke auf einer Seite mit einer Angel auf dem Boden befestigte, so dass die Bank gekippt und der Boden unbehindert gereinigt werden konnte. Weil die Bank am Boden befestigt war und man so mit ihr nicht mehr wegrutschen konnte, konnte man außerdem das Gewicht der Bänke absenken, so dass jede Bank auch von nur einer Person gekippt werden konnte (Abb. 14). Um das Umlegen der Bänke zu erleichtern, wurde ferner der Schwerpunkt der Bank möglichst nach oben verlagert, indem man z. B. die Bankwangen ca. 10 cm von außen nach innen versetzte.

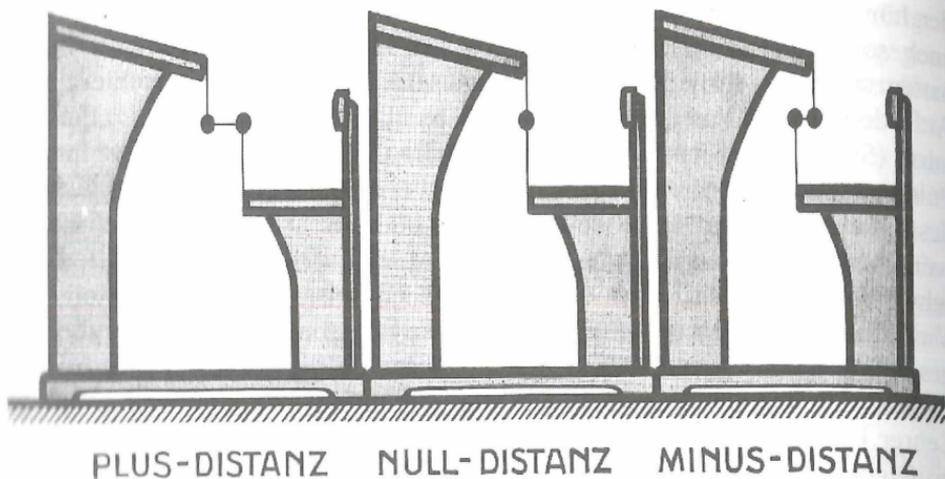


Abb. 11: Illustration des seit dem 19. Jh. vielfach diskutierten optimalen Abstandes zwischen Sitz und Schreibeiselpult. Zum Schreiben war die „Minusdistanz“ empfohlen, die aber bei vielsitzigen Bänken die Bewegungsfreiheit der Schüler sehr beeinträchtigte.



Abb. 12: Schulklasse mit vielsitzigen Schulbänken (dominant 19. Jh.)
(Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen)



Abb. 13: Schulklasse mit zweiseitigen Schulbänken (dominant 1. Hälfte 20. Jh.)
(Schulmuseum Nürnberg)

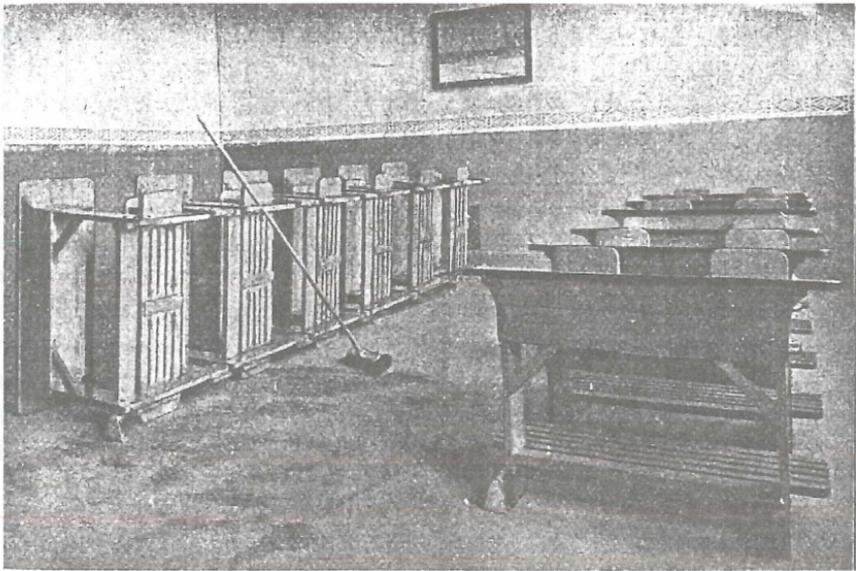


Abb. 14: Umlegbare Rettig-Bänke (nach 1900)

Wie bei der Einführung der Vielsitzerbank waren es überwiegend wieder ökonomische Probleme, die es erschwerten, dass die Zweisitzerbank sich alsbald durchsetzen konnte.

Schon wegen der erforderlichen Durchgangsmöglichkeiten lassen sich in Unterrichtsräumen, die mit zweisitzigen Subsellien ausgestattet sind, noch weniger Schüler unterbringen, als dies bei vielsitzigen Subsellien der Fall war. Also bedurfte es erneut mehr Klassenräume und mehr Lehrpersonal. Überdies waren die Entwicklung und die Produktion von Zweisitzerbänken sicher deutlich aufwändiger und teurer als dies bei den Vielsitzerbänken der Fall war. Daher haben sich in Deutschland neben den zweisitzigen und neben dem schon aufgekommenen Gestühl vielsitzige Subsellien noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts behauptet. Heute sind in unserem schulischen Umfeld unter dem Druck des Wettbewerbers „Stuhl“ sowohl Vielsitzer- wie Zweisitzerbank „ausgestorben“.

3.1.2 Vielfalt an Formen nach „Schlüsselentdeckungen“

Zu den auffälligsten Verlaufsformen der biologischen Evolution zählt, dass nach „Schlüsselentdeckungen“ (z. B. Wirbelsäule der Säuger) eine besonders starke Variation der Einzelmerkmale der Pflanze oder des Tieres zu beobachten ist. Es wird sozusagen ausprobiert, in welcher Weise die neue „Schlüsselentdeckung“ nutzbar ist. Ein solcher Vorgang lässt sich fast durchgängig auch im kulturellen Bereich beobachten. Die „Schlüsselentdeckung“, die (mutmaßlich) Felbiger 1783 mit der Verbindung von Bank und Schreibpult gemacht hatte, erscheint bereits Anfang des 19. Jahrhunderts in einer Vielzahl unterschiedlicher Entwürfe von vielsitzigen Schulbanktypen. Noch offenkundiger und vielzähliger belegbar zeigt sich dieser Prozess bei der Zweisitzerbank. Nachdem die Vorteile der Zweisitzerbank gegenüber der Vielsitzerbank erkannt waren, wurde eine kaum überschaubare Zahl unterschiedlicher Typen der Zweisitzerbank entwickelt (mit Seitenwangen, endständig oder eingezogen; mit Mittelholm, ohne Wangen, ohne Seitenschwellen; mit Fußrost, aus Latten oder ganzem, mit Rillen versehenem Brett; ohne Rost; mit Einzelsitzen, klappbar oder fixiert; mit durchgehender Sitzbank; mit eigener Rückenlehne, durchgehend oder einzeln; Nutzung der hinteren Bank als Rückenlehne; tragende Teile aus Metall; zum Reinigen seitlich umlegbar, einzeln oder nur nacheinander usw.).

3.1.3 „Luxurierungen“ (*Wettbewerb nach ästhetischen Maßstäben*)

„Luxurierung“ bedeutet, dass durch die zunehmende Betonung eines positiven Merkmals der Wettbewerb zu einer sehr auffälligen, in der Regel mit

einem Signalwert versehenen Ausprägung dieses Merkmals führen kann. Es gibt dazu eine Fülle von Beispielen aus der biologischen Evolution. Als markantes Beispiel wird häufig der große, zum Rad aufrichtbare Schwanz des Pfau genannt. Vergleichbare „Luxurierungen“ gibt es in der Kultur des Menschen. So wird, was immer entwickelt wird, alsbald nicht nur nach rein funktionalen Kriterien, sondern auch nach ästhetischen Merkmalen beurteilt und ausgewählt (vgl. im Themenzusammenhang die hochästhetische Entwicklung der Schreibfeder: *Liedtke, M. 1996, 199-204*). Bei der Entwicklung der schulischen Sitzmöbel, ob Lehrer- oder Schülersitz, sind besonders bei den Beispielen aus der griechischen-römischen Antike, aber auch aus dem Hochmittelalter und der frühen Neuzeit ästhetische Momente unverkennbar, wengleich stärkere Formen der „Luxurierung“ eigentlich erst am mittelalterlichen Lehrerpult deutlich werden (Dekor, geschwungene Linienführung usw.). Bei dem industriellen Massenprodukt der Schulbank des 19. und 20. Jahrhunderts dominieren allerdings ohne Zweifel die funktionalen Merkmale. Ästhetische Rücksichten stehen nicht im Vordergrund der Gestaltung der Unterrichtsräume. Aber besonders an den kunstreichen Linienführungen bei den Bänken, die in den tragenden Teilen aus Gusseisen gefertigt worden sind, zeigen sich ästhetisch, „luxurierende“ Momente durchaus (Abb. 15). Bei genauerer Betrachtung finden sich solche Momente aber auch bei den Holzbänken, etwa bei der Linienführung der Wangen oder der Linienführung der Rückenlehnen, insbesondere der Einzelsitzlehnen, außerdem bei Details (Gestaltung der Tintenfassabdeckung usw.).



Abb. 15: „Luxurierende“ Momente (vgl. Linienführung) bei Schulbänken mit gusseisernem Rahmen (1888)

3.1.4 Ko-Evolution

Als Ko-Evolution wird bezeichnet, wenn sich zunächst unabhängige Objekte im Entwicklungsverlauf gegenseitig beeinflussen (z. B. Rüssel der Hummel und Blütenform). Solche „Ko-Evolutionen“ gibt es im kulturellen Bereich in großem Umfang. Aus dem Feld „Schulbänke“ seien zwei Beispiele genannt.

3.1.4.1 Ko-Evolution: Tintenfass und Schulbank

Die „Ko-Evolution“ von Tintenfass und Schulbank ist geradezu ein „Parade-
pferd“ der kulturellen Ko-Evolution (vgl. *Liedtke, M. 1996; 2004*). Als man wegen schlechter Erfahrungen mit umgestoßenen Tintenfassern nach schulischen Lösungen dieses Problems suchte, mussten einerseits die Schulbänke verändert werden (Bohrung von Einlassungen), andererseits auch die Tinten-
fässer (zylindrische Form mit breitem oberem Rand als Halterung). Genauer datierbar ist eine zweite Ko-Evolution zwischen Tintenfass und Schulbank. Als man Ende des 19. Jahrhunderts die Reinigung der Klassenzimmer vereinfachen wollte, musste einerseits die Bank verändert werden (an einer Schwelle mit Angel am Boden fixierte kippbare Bank), andererseits das Tintenfass, das bei der Kippung der Bank ausgelaufen und herausgefallen wäre (Tintenfass kommt in eine Halterung und erhält eine völlig neue Form: Öffnung exzentrisch angebracht, die der Öffnung entgegen gesetzte Seite des Fasses erhält eine bauchige Erweiterung, in die die Tinte abfließen kann, sobald die Bank gekippt wird, siehe Abb. 16).

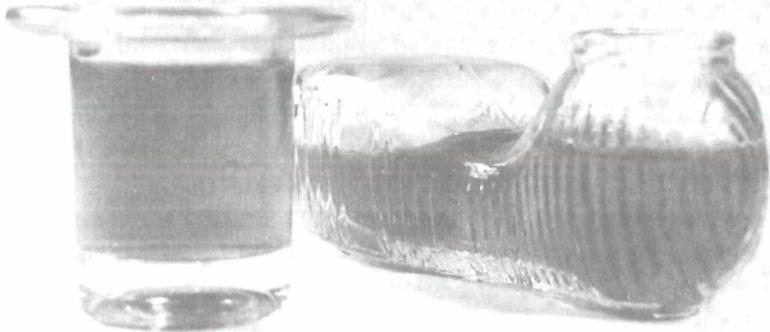


Abb. 16: Beispiel einer „Ko-Evolution“ in der Schulbankentwicklung. Um auch die kippbare Zweisitzer-Schulbank mit einem eingebauten Tintenfass versehen zu können, musste das zylindrische Glas durch ein mit einem seitlichen Bauch versehenes Glas ersetzt werden. Gleichzeitig musste die Einlassvorrichtung an der Bank verändert werden.

3.1.4.2 Ko-Evolution: Schülergraffiti und ihre Abwehr

Man kann darüber streiten, ob dieses Beispiel in einem strengeren Sinn unter „Ko-Evolution“ zu behandeln ist. Es geht hier um ein reales oder befürchtetes „Fehlverhalten“ der Kinder/Schüler in/mit/an den Bänken einerseits und um die vorbeugenden oder reaktiven Maßnahmen der Lehrerschaft oder der Schulbehörden andererseits. Es gehört mit zu den historischen Fakten der Schulgeschichte, dass eine große Zahl der überkommenen Schulbänke, vermutlich die Mehrzahl, „gestalterische“ Spuren der Nutzer trägt. Literarisch ist vielfach belegt, dass die Schulbehörden immer wieder darum bemüht waren, solche „gestalterischen“ Eingriffe der Schüler zu verhindern bzw. zu beseitigen. Es gab Verbote (Beschädigung von Schulgerätschaften), es gab Sanktionen (Schadensersatz, Schulstrafen), man strebte an, möglichst „widerständige“, unempfindliche Schulmöbel zu haben, die Schulbänke wurden vielfach renoviert (abbeizen, abschmirlen, abhobeln, überstreichen usw.).

Schülergraffiti haben eine mindestens bis in die Antike zurückgehende Tradition. Die Blütezeit der Schülergraffiti kam aber wohl erst mit der Durchsetzung der Schulpflicht und mit den in gewissem Umfang „Anonymität“ bietenden schülerstarken Schulklassen. Die Lust der Schüler, Spuren zu hinterlassen, ob als Platzmarkierung, als geistreichen Kommentar oder auch nur als schlichte Sachbeschädigung, und die Maßnahmen der Behörden, die Schülergraffiti abzuwehren, schaukelten sich während der beiden letzten Jahrhunderte in gewisser Weise gegenseitig hoch.



Abb. 17: Schülergraffiti an den Wänden des Ephebeions im Gymnasium von Priene (Hellenistische Zeit) (vgl. Abb. 4)

Zu den charakteristischsten antiken Schülergraffiti zählen die Graffiti aus dem Gymnasium von Priene. Die Schüler haben oberhalb ihrer Sitzplätze an der Wand markiert, wer hier gegessen hat (Abb. 17). Aus dem 19. und 20. Jahrhundert finden sich in den Schulmuseen zahlreiche Beispiele von Schulbänken mit Markierungen (häufig Namenskürzel) und Wunden von Vandalen (Abb. 18). Aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt es dann aber auch Beispiele von Schulbänken, die gelegentlich auf mehreren zeitlich nachfolgenden Ebenen in allen Farben übermalt und überschrieben sind, so dass sie geradezu wie Palimpseste wirken und oft in den älteren Ebenen kaum noch deutbar oder entzifferbar sind (Abb. 19). Wegen der durchscheinenden unteren Ebenen sind aber auch die jüngsten Ebenen, in denen sich doch oft auch Durchstreichungen, Radierungen und andere Techniken, einen Text- oder Bildausschnitt unkenntlich zu machen, finden, nur schwer zu entziffern. Die Namen der „Autoren“ sind zumeist unleserlich gemacht, vermutlich unmittelbar nach der ersten „Niederschrift“ (Abb. 20).

Udo Bracht (1978) hat die Schülergraffiti zusammengestellt, die auf den Schulbänken einer auszuräumenden Gymnasialklasse (vermutlich in Hessen) zu finden waren. Das Spektrum reichte von einerseits gekonnten und andererseits hilflosen Zeichnungen bis zu ebenso einerseits kreativen, mitunter geistreichen und andererseits banalen, auch dümmlichen Texten im Schülerjargon.²

² Beispiele von Graffiti-Texten, die gelegentlich sicher auch bloße Zitate sind (*Bracht, U. 1978*):

- Liebe ist, niemals um Verzeihung bitten zu brauchen
- Der beste Lehrer ist ein kranker Lehrer
- Lehrer einstellen! Das Geld nicht für andere Scheiße ausgeben.
- Der größte Wahnsinn ist der sogenannte Sinn des Lateinunterrichts.
- Alle warten nur darauf, daß man etwas falsch macht.
- Leichen sind wie Du und ich, nur tot.
- Heilige Jungfrau Maria, gib, daß ich sündige, ohne zu empfangen, wie du empfangen hast, ohne zu sündigen.
- Mathematik ist der Anfang vom Ende.
- Befreit Grönland! Weg mit dem Packeis!
- (von unterschiedlicher Hand:) Mutti ist Lieb! Vati auch! ich auch! und ich?
- (neben einer Friedhofsszenerie:) Is' mir schlecht! (von anderer Hand:) Mir auch!
- Krieg ist ein gutes Geschäft! Es investiert Söhne!
- Jungen sind wie Klos, entweder beschissen oder besetzt.
- Einstein ist tot, Newton ist tot und mir ist auch schon so elend!

Abb. 18: Schülergraffiti und Vandalismen (Vielsitzer Bank, Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen)



Abb. 19: Vielfach bunt übermalter Schülertisch Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen (2. Hälfte 20. Jh.)

Abb. 20: In den bunten Übermalungen entzifferbarer Text: „Hallo (Name durchgestrichen), in Ethik sitze ich hier. Deine (Name durchgestrichen)“ (Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen, 2. Hälfte 20. Jh.)



Die Schülergraffiti sind auf die unterschiedlichen Schularten nicht gleich verteilt. Die größere Zahl an Graffiti finden sich – besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – auf den Bänken der Gymnasien. Da spielt sicher der mindestens nach Schuljahren längere Schulbesuch eine Rolle, noch mehr das schließlich höhere Alter der Gymnasiasten, das zu größerer Kreativität, aber vielleicht auch zu größerem Mut, sich über Verbote hinwegzusetzen, beitragen kann. Ein wichtiger Grund liegt generell sicher auch darin, dass ein häufigerer Raum- und Platzwechsel bei Fachunterricht (z. B. Kunsterziehung, Physik, Chemie, Religionsunterricht, Ethik) leichter die Anonymität bietet, bei „Eintragungen“ nicht so leicht entdeckt zu werden.

Kulturethologisch ist aber besonders interessant, dass etwa seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts Schülergraffiti auf Schulbänken (im Gegensatz zu anderen Wänden) in unserem Kulturbereich faktisch keine Rolle mehr spielen. Der erste Grund für den Niedergang der Schulbankgraffiti liegt in der fortgeschrittenen Technik der Schulmöbelproduktion. Die Schulmöbel der Gegenwart lassen sich nicht mehr so leicht anritzen oder beschnitzen, wie es bei den traditionellen Holzmöbeln der Fall war. Außerdem sind sie inzwischen so beschichtet, dass sie sehr leicht zu reinigen sind bzw. dass sie die üblichen Tinten und Pasten gar nicht mehr annehmen. Wenn man den Hang der Schüler, auch unter wachsend schwierigen Bedingungen Spuren an ihren Arbeitsplätzen zu hinterlassen, und die behördlichen Bemühungen, durch immer optimalere Mittel eben solche Effekte zu vermeiden, als eine Form kultureller Ko-Evolution bezeichnen möchte, ließe sich sagen, dass durch die technischen Vorkehrungen der Schulämter das – mindestens vorläufige – Ende einer kulturellen Ko-Evolution erreicht ist. Sicher ist in der Regel ein Schülergraffito kein besonders schützenswerter Teil der menschlichen Kulturtradition. Aber die Schulbankgraffiti waren gleichwohl eine dauerhafte Nebenerscheinung einer ganzen Epoche der Schulgeschichte. Ein zweiter Grund für das Verschwinden der Schulbankgraffiti liegt sicher auch im Aufkommen der Handys, durch die sich die Kommunikation in der Schülerschaft einschneidend verändert hat.

3.1.5 Kulturspezifische Verlaufsformen: Patentierung, Prüflinweise

Wie bereits mehrfach nachgewiesen (*Liedtke, M. 1994; 1996*), gibt es im Ablauf der kulturellen Evolution aber auch Verlaufsformen, die in der biologischen Evolution nicht beobachtbar, sondern eindeutig ein Produkt der hohen Lernfähigkeit des Menschen sind. Dazu zählt die Patentierung von Erfindungen. Sicher sind Patentierungen Mittel, die unmittelbar in das Feld des grundlegenden harten Konstruktionsmittels der biologischen Evolution,

nämlich des „Wettbewerbs“, gehören und den Grundsatz des Wettbewerbs kulturell fortschreiben. Durch eine Patentierung wird ein möglicher Wettbewerbsvorteil, den ein Mitmensch sich durch Nachahmung, ohne die Entwicklungsinvestitionen zahlen zu müssen, zu eigen machen könnte, mindestens auf Zeit fixiert. Aber sowohl die Erfindung wie die mögliche Nachahmung laufen eben über ein hoch entwickeltes Lernvermögen, desgleichen auch die Justifizierung des faktischen (Erfindung) und möglichen (Nachahmung) Vorgangs. In der Entwicklung der Schulmöbel ist eine ganze Anzahl Patentierungen beantragt und anerkannt worden (z. B. die Fixierung der Rettig-Schulbänke auf dem Boden). In neuerer Zeit sind im Wettbewerb um verbesserte Verkaufschancen neben die Patentierungen noch Prüfhinweise getreten (Abb. 21)

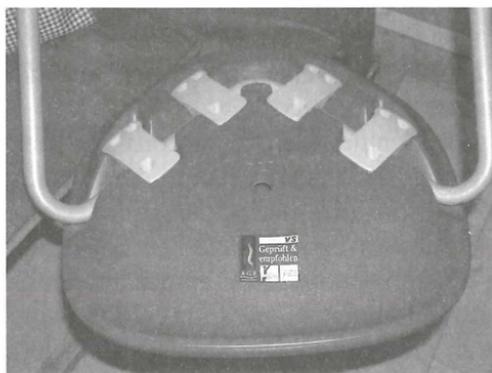


Abb. 21: Schulstuhl mit
Prüfsiegel, Grundschule
Wiesenthau. (2005)
(vgl. Abb. 1)

3.2 *Wodurch sind Kulturen inhaltlich bestimmt?*

Der evolutive Vorteil des Lernens besteht darin, dass lernfähige Lebewesen sich leichter den unterschiedlichen Umwelten einpassen bzw. sich die jeweilige Umwelt nach den eigenen Bedürfnissen umgestalten können. Daher rühren die große Unterschiedlichkeit der Kulturen, die Unterschiede der Sprachen, der Werkzeuge und Techniken, der Kleidung, des Lebensstils usw. Aber die Themen, um die die verschiedenen Kulturen kreisen, sind weltweit identisch. Es geht um die Sicherung der Lebensbedingungen, um die Sicherung der Ernährung, des Lebensraumes; es geht um Sicherung eines Sozialverbandes, um eine angemessene Stellung in diesem Sozialverband; es geht um die Liebe zwischen den unterschiedlichen Geschlechtern, um die Aufzucht der Kinder; es geht um die Abwehr von Krankheiten, um die Angst vor dem Tod usw. Nach der Umschreibung, die *O. Koenig* für die Kulturethologie gewählt hat (1970, 17) sollte es auch zu den Gegenstandsbereichen der Kulturethologie zählen, nach den grundlegenden Antrieben zu fragen,

von denen die zentralen und offensichtlich universellen Themen der verschiedenen Kulturen abhängen.

Im Falle der Schule dürfte es nicht strittig sein, dass sie und alle ihre Einrichtungen in erster Linie zum Funktionskreis der „Brutpflege“ zählen. Schule ist in einer Population, die durch intensive Formen der Traditionsbildung gekennzeichnet ist, ab einem bestimmten Niveau der Informationskumulation eine notwendige Voraussetzung für die Weiterexistenz der Gesellschaft. Insoweit ist die Schule zugleich eine gesellschaftliche Investition zum Vorteil der nachwachsenden Generation. Aus dieser Sicht wird auch erst verständlich, warum sich trotz aller finanziellen Probleme und trotz aller gegenläufigen Interessen in der Schulgeschichte doch die Tendenz durchsetzt, augenblickliche Interessen gegenüber längerfristigen Interessen (z. B. Vorteil der nachwachsenden Generation) etwas zurückzunehmen.

3.3 In welcher Weise wirken sich Verhaltensdispositionen auf die Entwicklung der Kultur aus?

Sofern „Schule“ dem Funktionskreis der „Brutpflege“ zuzuordnen ist, besteht eine bei den Mitgliedern der jeweiligen Population zu erwartende Verhaltensdisposition darin, dass mindestens zeitweilig in die nachkommende Generation investiert wird. Die konkreten Leistungen hängen natürlich von den Leistungsmöglichkeiten der älteren Generation und von dem Bedarf der nachwachsenden Generation ab. Sowohl die Leistungsmöglichkeiten der älteren Generation wie aber insbesondere der Bedarf der nachwachsenden Generation haben sich im Laufe der Menschheitsgeschichte beträchtlich gewandelt und dadurch Druck auf eine große Variation der Verhaltensweisen ausgeübt, ob es sich um die Pflege, den Schutz, die Ernährung oder auch das Lernen des Kindes handelt.

Da der Mensch in großem Umfang lernfähig ist und die Vorteile des Lernens – sich über Informationen energiesparend Fähigkeiten anzueignen – offenkundig sind, wurde in der Geschichte des Menschen durchgängig auch darin investiert, günstigere Lernbedingungen für die jüngere Generation zu beschaffen, z. B. Möglichkeiten des Imitationslernens anzubieten (bei der Arbeit zuschauen, partiell mitarbeiten zu lassen) und die Möglichkeiten der Weitergabe des tradierten Wissens zu verbessern (vgl. organisierte Initiationsriten usw.). Die größte Auswirkung des Lernens auf die kulturelle Entwicklung war die Wissenskumulation, deren rasantes Wachstum schließlich hoch organisierte Formen der Informationstradition, eben die Schule als spezifische und grundlegende Institution fortgeschrittener menschlicher Kul-

tur, erforderlich machte. Als „fortgeschritten“ lässt sich die Kultur bezeichnen, deren Informationsinhalte nicht mehr durch eigenständiges „entdecken-des“ Lernen eines einzelnen Individuums innerhalb dessen zu erwartender durchschnittlichen Lebenszeit erworben werden können.

3.4 Welche ökologischen Rahmenbedingungen sind allgemeineschichtlich und individualgeschichtlich zur Entwicklung kultureller Phänomene erforderlich?

Was hier gemeint ist, lässt sich am Beispiel der „Bildenden Kunst“ geschichtlich am besten belegen. Das geschichtliche Auftreten von „Bildender Kunst“ im Mittelpaläolithikum war offensichtlich einmal daran gebunden, dass die Werkzeugentwicklung so weit fortgeschritten war, dass die Minimaexistenz des Menschen relativ leicht gesichert werden konnte. So war überhaupt erst der zeitliche Rahmen gegeben, in dem „Kunst“ sich ausbilden konnte (Liedtke, M. 1987). Zum Zweiten war sie daran gebunden, dass man Werkzeuge hatte, mit denen man gezielt Objekte bearbeiten konnte, um Plastiken zu erzeugen oder Ornamentierungen an Werkzeugen und anderen Objekten vornehmen zu können. Das sind Beispiele ökologischer Rahmenbedingungen für die Entwicklung kultureller Phänomene, notwendige Voraussetzungen, aber sicher noch nicht hinreichende. Was allgemeineschichtlich für die Entstehung von Bildender Kunst gilt, gilt im Grundsatz – als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung – auch individualgeschichtlich. In großer existentieller Not ist auch bei größter künstlerischer Begabung kein Raum für die Ausbildung von Kunst, ebenso nicht, wenn nicht entsprechende Materialien und Werkzeuge für die Herstellung von Kunst angeboten werden.

Die Übertragung solcher Zusammenhänge auf die Entwicklung des Kulturphänomens „Schülerstuhl“ oder „Schülerbank“ ist trivial. Schon der Blick auf die Situation der Schüler in den Entwicklungsländern macht deutlich, dass die Qualität der Schulgebäude und der Schuleinrichtungsgegenstände selbstverständlich in erster Linie von den finanziellen und technischen Möglichkeiten eines Landes abhängt. So trivial diese Aussage erscheint, sie kann dennoch illustrieren, wie notwendig es ist, kulturethologisch immer auch die ökologischen Rahmenbedingungen für die Entstehung eines kulturellen Phänomens im Auge zu behalten. Insbesondere gilt dies, wenn die Kulturethologie sich darum bemühen möchte, Schritte von einer bloß analytischen Disziplin zu einer prospektiven Disziplin zu tun.

3.5 Welche Rückwirkungen werden durch kulturelle Entwicklungen auf die genetischen Dispositionen und auf die biologische Evolution ausgeübt?

Kulturen haben vielfach auf die genetischen Dispositionen und auf die biologische Evolution zurückgewirkt. Im Umgang mit dem Tier- und Pflanzenbereich hat der Mensch in ungeheurem Maße durch Züchtungen und Ausrottungen in die „natürliche“ biologische Entwicklung eingegriffen. Durch waffentechnische Überlegenheit hat der Mensch auch in seiner eigenen Geschichte den Genbestand des Menschen schon vielfach verändert (Ausrottung oder Verdrängung konkurrierender Populationen). Die Gentechnik hat den Menschen schon jetzt in die Lage versetzt, in nie gekanntem Umfang den Lauf der biologischen Evolution mitzubestimmen. Das sind gewaltige Rückwirkungen kultureller Entwicklungen auf die genetischen Dispositionen und auf die biologische Evolution. Indirekt ist die Schule an allen diesen Eingriffen beteiligt, als eben durch die intensive Beschulung solche Überlegenheiten produziert werden.

Es gibt aber auch „sanftere“ Formen von Rückwirkungen, so wenn genetische Dispositionen erzieherisch, politisch oder religiös – vielfach unmittelbar über die Schulen betrieben – gedämpft oder akzentuiert werden (z. B. Dämpfung des Sexualtriebs in unterschiedlichen Religionen, militaristische Förderung der Aggressionsbereitschaft).

Wenn es um den „Platz des Schülers“ in der Schule geht, sind solche gewaltigen Rückwirkungen kaum zu erwarten. Dennoch ist es aber kaum strittig, dass durch die Form des schulischen Unterrichts (überwiegend Unterricht im Raum, die Schüler überwiegend in sitzender Position) der junge Mensch mehr als in „vorschulischen“ Kulturen eine sitzender Mensch geworden ist (pointiert: „homo sapiens sedens“, mindestens „puer sapiens sedens“). Gegenwärtig verstärken sich diese Nachteile, als der häusliche Medienkonsum das Sitzen noch fortsetzt. Für den jungen Menschen ist das „Dauersitzen“ besonders nachteilig, weil er – mindestens dispositionell – über einen größeren Bewegungsdrang als der erwachsene Mensch verfügt. Aber offensichtlich kann sich mangelnde Bewegung durch unzureichenden Aufbau von Muskulatur auch selbst verstärken und zu erheblichen orthopädischen und physiologischen Problemen führen. Es kann hier nicht darum gehen, detaillierte Konsequenzen zu ziehen. Es geht nur darum zu verdeutlichen, dass es solche Rückwirkungen gibt und dass eine Kulturethologie, die sich um solche Rückwirkungen nicht kümmert, nur unzureichend die Funktionen wahrnimmt, die *Otto Koenig* – nach meiner Meinung zu Recht – der Kulturethologie zugeschrieben hatte.

4. Literatur

- ALT, Robert (1966 und 1971): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Berlin. Bd. 1: 1966; Bd. 2: 1971.
- BERQUET, Karl-Hans (1971): Schulmöbel.
- BRACHT, Udo (1978): Bilder von der Schulbank.
- FELBIGER, Johann Ignaz (1783): Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl abzutheilen, wohlfeil, dauerhaft und feuersicher aufzuführen.
- FORSTER, Johanna (2000): Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld 'Schulbau'. – Berlin.
- FREYER, Michael (1997): Schulbaugeschichte auf bayerischem Boden - Beispiel Mittelfranken. – In: M. Liedtke (Hg.), Handbuch der Geschichte des Bay. Bildungswesens, Bd.4. Bad Heilbrunn, 146-186.
- LIEDTKE, Max (1987): Vom Kritzeln zur Kunst. - Pädagogische Anmerkungen zur zweifachen Geschichte von Kunst. – In: L. Kriss-Rettenbeck / M. Liedtke (Hg.), Vom Kritzeln zur Kunst. Bad Heilbrunn, 21-26.
- LIEDTKE, Max (1994): Verlaufsformen der Kulturentwicklung. - Dargestellt am Beispiel der Form- und Funktionsveränderungen bei liturgischen Gewändern. – In: M. Liedtke (Hg.), Kulturethologie.- Über die Grundlagen kultureller Entwicklungen. München, 26-79.
- LIEDTKE, Max (1996): Verlaufsstrukturen in der Geschichte der Schreibgeräte. – In: M. Liedtke (Hg.), Kulturethologische Aspekte der Technikentwicklung. Austria medien service. Graz, 184-240.
- LIEDTKE, Max (¹⁶2002): Johann Heinrich Pestalozzi. – Reinbek.
- LIEDTKE, Max (2004): Der Platz für Schüler - Verlaufsformen in der Entwicklung der schulischen Sitzmöbel. – In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Nr.60. Münster, 84-91
- MENZ, Uwe (1997): Schulbau und Schuleinrichtungen (1871-1990). – In: M. Liedtke (Hg.), Handbuch der Geschichte des Bay. Bildungswesens, Bd. 4. Bad Heilbrunn, 187-232.
- SCHIFFLER, Horst / WINKELER, Rolf (1985): Tausend Jahre Schule.- Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. – Stuttgart/Zürich.
- SCHIFFLER, Horst / WINKELER, Rolf (1991): Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. – Weinheim/München.
- WOLF, Dr. Johann (1812): Über einige Schulgeräthschaften. – In: Heinrich Stephani / Sauer, Der bayerische Schulfreund. Bd. 4. Erlangen.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 2005

Band/Volume: [2005](#)

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: [Der Platz für Schüler. Kulturethologische Aspekte in der Entwicklung der schulischen Sitzmöbel 217-241](#)