

INHALT

6	<u>VORWORT DER HERAUSGEBER</u>	15	<u>I</u>	164	<u>BILDBEISPIELE 2</u>	283	<u>VII</u>
8	<u>EINLEITUNG</u>		<u>ANLÄSSE:</u> <u>WARUM DER SCHULBAU</u> <u>NEUE IMPULSE BRAUCHT</u>				<u>PROJEKTE:</u> <u>EXEMPLARISCHE UMSETZUNGEN</u> <u>ZWISCHEN STÄDTEBAU,</u> <u>ARCHITEKTUR UND PÄDAGOGIK</u>
		25	<u>II</u>	171	<u>V</u>	286	<i>1. Die Öffnung von Bildungsbauten – Ein Stück Stadt in der Stadt, ein Dorf unter Dörfern</i>
			<u>10 THESEN:</u> <u>ZENTRALE HERAUSFORDERUNGEN</u> <u>FÜR DIE PARTNER/INNEN</u> <u>IM SCHULBAU</u>	176	<u>HANDLUNGSWISSEN:</u> <u>MODULE FÜR DEN EINSTIEG</u> <u>IN DIE GEMEINSAME PLANUNG</u>	299	<i>2. Polyvalenz – Vom Raumprogramm zu Lernszenarien</i>
		69	<u>III</u>	188	<i>M1. Plattformbildung</i>	311	<i>3. Historische Referenzen – Ein rückblickender Ausblick</i>
			<u>PRAXISWISSEN:</u> <u>NUTZER/INNEN UND IHRE RÄUME</u>	212	<i>M2. Pädagogische Bestandsaufnahme</i>		
		72	<i>1. Aktivitäten</i>	216	<i>M3. Dialog</i>		
		80	<i>2. Qualitäten</i>	222	<i>M4. Kommunale Bestandsaufnahme</i>		
		91	<i>3. Räume</i>	230	<i>M5. Bestandsaufnahme: Standort und Gebäude</i>		
		122	<u>BILDBEISPIELE 1</u>	238	<i>M6. Schul- und Raumprogramm</i>	317	<u>VIII</u>
							<u>FAQS:</u> <u>FRAGEN UND ANTWORTEN</u>
		135	<u>IV</u>	249	<u>VI</u>	318	<i>1. Pädagogik</i>
			<u>PROZESSWISSEN:</u> <u>STATIONEN UND AKTEUR/INNEN</u>		<u>KONTEXTWISSEN:</u> <u>DIE 10 THESEN IM</u> <u>PÄDAGOGISCHEN FACHDISKURS</u>	320	<i>2. Architektur</i>
		138	<i>1. Planung und Beteiligung</i>			322	<i>3. Verwaltung</i>
		143	<i>2. Akteur/innen und Entscheidungsträger/innen</i>				
		149	<i>3. Planungsprozess – Zusammen, aber wie?</i>				
		156	<i>4. Die Phase Null</i>				
							<u>IX</u>
						325	<u>ANHANG</u>
						326	<i>Bildnachweise</i>
						334	<i>Literaturnachweise</i>
						340	<i>Links</i>
						341	<i>Glossar</i>
						346	<i>Index</i>
						350	<i>Impressum</i>

Die pädagogischen Grundlagen für die Gestaltung von Lernräumen haben sich geändert. In den kommenden Jahren müssen unzählige Schulen und andere Bildungsorte an die Ansprüche einer zeitgemäßen Pädagogik, der Inklusion und der Öffnung zur Stadtgemeinschaft angepasst werden. Doch wie kommen Bauherr/-innen und Nutzer/-innen gemeinsam zu einem zukunftsweisenden Raumprogramm, das die Arbeit erleichtert? Wer definiert die Ansprüche der Nutzer/-innen und wie fließen sie in den Bauprozess ein? Welche Techniken und Arbeitsweisen haben sich bei der Erarbeitung dieser Grundlagen bewährt?

Seit vielen Jahren bearbeiten die Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft und Urbane Räume das Thema eines pädagogisch und architektonisch zukunfts-fähigen Schulbaus. In zahlreichen eigenen und in Kooperationsprojekten mit anderen haben wir Schulen um-, neu- und mitgestaltet und übernehmen in dem mehrstufigen Projekt »Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen Schulbau in Deutschland« Verantwortung für die Weiterentwicklung von Schulbaurichtlinien.

Unsere wichtigste Erfahrung aus dieser Arbeit: Die entscheidende Phase für einen gelingenden Bauprozess ist die erste Phase der Planung, die sogenannte »Phase Null«. Sie wird oft unterschätzt – dabei ist sie die allererste Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und den Durchbruch guter Konzepte.

Die Phase Null steht für den inhaltlichen Vorlauf, der benötigt wird, um eine Schule präzise entlang der Bedarfe der Nutzer/-innen planen zu können. In ihr arbeiten drei Fachdomänen zusammen: Pädagogik, Architektur und Verwaltung. Zu den Gelingensbedingungen dieses komplexen Vorgangs gehört es, die richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt im Entwicklungsprozess zu stellen und zu beantworten. Dazu gehört auch eine intensive und gut koordinierte Beteiligung aller am Schulbau beteiligten Akteur/-innen – Nutzer/-innen, Planer/-innen und Entscheider/-innen auf allen Ebenen.

Die Phase Null ist die Voraussetzung für das, was zukunftsfähiger Schulbau am Beginn jeder Planung dringend benötigt:

- Wissen über und Verständnis für die spezifischen Aufgaben einer Schule, um belastbare Planungsgrundlagen unter Berücksichtigung des jeweiligen Schulprogramms zu schaffen.
- Wissen über und Verständnis bei allen Beteiligten für die spezifischen Aufgaben der jeweils anderen Planungsakteur/-innen.
- Ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten in Bezug auf den Horizont der sich tiefgreifend wandelnden Konzepte von Lernen und dafür notwendiger und brauchbarer zukunftsfähiger Lernräume.
- Ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten bezüglich der Regularien, Chancen und Herausforderungen in den jeweiligen spezifischen Planungskontexten.

Mit diesem Arbeitsbuch wollen wir unsere Erfahrungen zur erfolgreichen Gestaltung der Phase Null weitergeben und dazu beitragen, sie standardmäßig in der Schulbaupraxis zu etablieren. Unsere fünf Autoren bilden alle Akteursseiten des Schulbaus ab: Pädagogik, Architektur/Städtebau/Planung, Politik und Verwaltung. Sie haben im Entstehungsprozess des Buchs genau die Zusammenarbeit geleistet, die auch eine erfolgreiche Schulbauplanung auszeichnet: im Beifügen des eigenen Beitrags zur Sache, im respektvollen Umgang mit den Beiträgen der jeweils anderen und im Verbinden und gegenseitigen Ergänzen für einen gemeinsamen Zielhorizont.

Für den Einsatz und die Geduld, bei allen sachlichen Differenzen die notwendigen Konflikte nicht ausgelassen zu haben, sondern sie immer wieder wertschätzend und um Klärung bemüht ausgetragen zu haben, um am Ende gemeinsam zu einem guten Ergebnis zu kommen, gebührt den Autoren dieses Handbuchs unser Dank.

Darüber hinaus gilt unser besonderer Dank allen, die in der Projektleitung, Redaktion, Organisation und Gestaltung auf vielfältige Weise dafür gesorgt haben, dass dieses Buch entstehen konnte. Wir sind überzeugt, dass unser Handbuch viele hilfreiche Akzente setzen wird und dazu beitragen kann, einen neuen Standard für den Einstieg in die zeitgemäße Schulbauplanung zu etablieren.

Bonn im Oktober 2011

Dr. Karl-Heinz Imhäuser

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Frauke Burgdorff

Montag Stiftung Urbane Räume

Ein massiver Sanierungsstau bei deutschen Schulgebäuden, die flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen, die Umsetzung der Inklusionsforderung und nicht zuletzt ein grundlegender Wandel im pädagogischen Verständnis von Schule und Unterricht – die für den Schulbau Verantwortlichen stehen in den kommenden Jahren vor großen Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Pädagog/innen, Architekt/-innen und Kommunen *gemeinsam* ein gelungenes Schulbauprojekt entwickeln können. Wie lässt sich ein Schulgebäude – das eine Nutzungsdauer von mehr als 50 Jahren hat – *zukunftsorientiert* gestalten, obwohl sich die Anforderungen an die Schule kontinuierlich verändern? Diese Fragen wurden in der Vergangenheit bei Schulneubauten und -umbauten oftmals nicht befriedigend behandelt. Denn eine Praxis des Dialogs zwischen Nutzer/innen auf der einen Seite, Architekt/innen, Verwaltungen und kommunalen politischen Gremien auf der anderen war – außer bei freien Schulen – bisher nur selten üblich.

Das vorliegende Arbeitsbuch bietet eine Handreichung für Praktiker/innen aus Schule, Architektur und Kommune zur Um- und Neugestaltung von Schulbauten. Ziel ist die Zusammenführung und Verschränkung von pädagogischen und planerischen Perspektiven, um allen beteiligten Gruppen – Nutzer/innen, Planer/innen und Entscheider/innen – beim Start des Projekts zu einer gemeinsamen Basis zu verhelfen. In dieser »Phase Null«, also vor Beginn der eigentlichen Entwurfsplanung, werden für die Definition der Nutzungsanforderungen und des Raumprogramms die entscheidenden Weichen gestellt: Fehler und Nachlässigkeiten, die in dieser Phase passieren, können in späteren Planungsphasen kaum kompensiert werden – die Folgekosten sind nicht absehbar. Mehr denn je erfordert der Zwang zum wirtschaftlichen Umgang mit den knappen finanziellen Ressourcen der Schulträger heute eine solide und belastbare Grundlagenarbeit beim Einstieg in den Planungsprozess. Hierzu ist das Arbeitsbuch *Schulen planen und bauen* Anleitung und Inspirationsquelle zugleich.

Die damit gestellte Aufgabe ist anspruchsvoll. Die erste Herausforderung für die Formulierung der Bauaufgabe besteht darin, dass jedes Schulprogramm unvermeidlich in sich selbst *widersprüchliche* Zielkonflikte birgt, die auch räumlich adressiert werden müssen. Wenn die Schule ihre räumlichen Bedarfe für die Planung definieren soll, muss das pädagogische Konzept belastbar sein. Die zweite Herausforderung: Umfeldbedingungen und Personalkonstellationen wechseln an einer Schule ständig, deshalb ist eine hohe Flexibilität in der räumlichen Organisation wichtig. Gleichzeitig steht ein Bauwerk aber per se für Langfristigkeit und Dauerhaftigkeit und kann nur in klaren Grenzen bauliche Anpassungen und Entwicklungsoptionen ermöglichen. Herausforderungen wie diese treten in einem Schulbauprozess immer wieder auf. Sie können nur dort gelöst werden, wo sie entstehen: an der Schnittstelle aller beteiligten Disziplinen vor Ort.

ADRESSDATEN

Das Arbeitsbuch richtet sich an *alle* Akteur/innen und Kräfte, die an der Um- und Neugestaltung von Schularchitektur beteiligt sind. Sie finden in diesem Buch eine Handreichung, um ihre Aktivitäten und Aufgaben in einem gemeinsamen *kons-truktiven* Prozess zu bündeln. Dabei gilt es auch, geläufige Vorurteilmuster zu überwinden: »Lehrer/innen stellen unrealistische Forderungen«, »Architekt/innen kennen den Alltag einer Schule nicht«, »Die Verwaltung blockiert viele gute Ansätze«, »Die Politik betont zwar den hohen Stellenwert von Bildung, die wenigen vorhandenen Mittel werden aber woanders investiert« etc. Die Erfahrung zeigt: Diese Vorurteile können überwunden werden, wenn zu Beginn des Prozesses die jeweiligen Perspektiven geklärt und auf das gemeinsame Ziel hin zusammengeführt werden.

Schulen planen und bauen macht Wissen aus allen drei Handlungsfeldern – Pädagogik, Architektur/Bauen und kommunale Verwaltung – so zugänglich, dass eine konkrete Grundlage für gemeinsames Handeln und Entscheiden geschaffen werden kann. Das Buch richtet sich darum an mehrere Gruppen zugleich: die verschiedenen beteiligten kommunalen Verwaltungseinheiten, die unterschiedlichen freien Planungsbüros, Lehrer/innen und Eltern sowie die politischen Entscheidungsträger/innen einer Kommune. *Ein* Buch für die unterschiedlichen Professionen und Beteiligten, damit sie im Planungsprozess zu einer gemeinsamen Sprache finden können. Dies ist auch der Grund für eine ungewöhnliche Verlagskooperation, durch die dieses Buch gleichzeitig von einem pädagogischen und einem Architekturverlag herausgegeben wird.

AUFBAU

Das Arbeitsbuch ist modular angelegt. Das bedeutet, dass jedes Kapitel – je nach Anlass, Bedarf und Hintergrund des Lesers / der Leserin – auch eigenständig genutzt werden kann. Es ist in folgende Abschnitte gegliedert:

Kapitel I diskutiert die *Anlässe*, warum der Schulbau neue Impulse braucht und das Thema für alle Kommunen heute besondere Priorität hat.

Kapitel II beschreibt in *10 Thesen* in knapper Form die zentralen Herausforderungen, die aus dem grundlegenden Wandel der Pädagogik für die Partner/innen im Schulbau entstehen. Es gibt zu jeder These sowohl eine pädagogische als auch eine architektonische Perspektive – und ein Bild, das exemplarisch einen Aspekt aus jeder These veranschaulicht.

Die Kommunen stehen als Schulträger heute vor einer großen Herausforderung: Die öffentlichen Kassen sind leer, in allen Bereichen fehlt es an Mitteln. Gleichzeitig nimmt der Druck zu, erhebliche Summen in den Schulbau zu investieren. Was spricht dafür, dem Thema Schule eine so hohe Priorität einzuräumen? Welche Anlässe gibt es, gerade jetzt für eine neue Kultur des Planens und Bauens von Schulen einzutreten? Im Folgenden werden zentrale Argumente aufgeführt, die die Forderung nach einem neuen Verständnis von Schulbau unterstreichen. Dabei wird deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen für Schule auf allen Ebenen verändert haben: auf der Makroebene mit ihren gesamtgesellschaftlichen, städtischen und institutionellen Bedingungen ebenso wie auf der Mikroebene, der Ebene der Schule selbst. Überall lässt sich ein fundamentaler Wandel registrieren, der mit erheblichen Konsequenzen für die Planung, die Gestaltung und den Bau von zeitgemäßen Schulräumen verbunden ist.

BILDUNG IST MENSCHENRECHT

»Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung« (Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte). Diese Forderung müsste in unserem Land eigentlich selbstverständlich sein – sie ist es aber keineswegs:

- Die Schulabbrecherquote in Deutschland liegt 2009 bei 11 Prozent eines Altersjahrgangs.¹
- Sieben Millionen funktionale Analphabeten (das sind 14 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung) werden zu Beginn des Jahres 2011 registriert. Weitere 13 Millionen Erwachsene kommen in elementaren Kompetenzen nicht über Grundschulniveau hinaus.²
- Im Durchschnitt 4,5 Prozent eines Altersjahrgangs sind in Sonderschulen abgeschoben, dabei gibt es Bundesländer, die bereits bis zu 11 Prozent sogenannte »Förderschüler/innen« aufweisen. Von insgesamt rund 825.000 Schüler/innen mit Förderbedarf werden nur etwa 40.000 in Regelschulen unterrichtet.³

Der internationale Vergleich – etwa im Rahmen der PISA-Studie – macht deutlich, dass hierzulande geläufige Reaktionen (»Selbst schuld!« oder »Nicht zu ändern!«) zu kurz greifen. Bildungsbenachteiligung ist Resultat unzureichender Konzepte und fehlender Anstrengung, die eine Gesellschaft für diesen Sektor übernimmt.⁴ Natürlich lässt sich Bildung nicht durch vermehrte Bauanstrengungen allein sichern. Hier müssen vielmehr eine ganze Reihe von Faktoren zusammenkommen. Die präzise Definition der pädagogischen Anforderungen an künftige Schulbauten und eine qualitätvolle Umsetzung in zukunftsfähige architektonische Konzepte sind dabei aber zweifellos wesentlich.

INKLUSION IST BILDUNGSRECHT

Deutschland hat der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in der UN-Vollversammlung am 13. Dezember 2006 verabschiedet wurde, zugestimmt und damit einen tief greifenden Systemwechsel eingeleitet.⁵ Die UN-Konvention verpflichtet die Völker darauf, allen Diskriminierungen entgegenzuwirken und definiert ein grundsätzliches Recht auf gemeinsamen Unterricht. Das schließt körperliche oder geistige Behinderungen ebenso ein wie auch geschlechtliche, ethnische und sozioökonomische Benachteiligungen. Die Umsetzung einer inklusiven Beschulung steht in Deutschland erst am Anfang.⁶ Sie wird zu einem deutlichen Anstieg der Heterogenität in Schulklassen führen und damit zu einer Schülerschaft, die differenziert betreut und gefördert werden muss. Dafür sind sowohl bessere Personalschlüssel als auch angemessene räumliche Bedingungen zu schaffen.

¹ Vgl. den Bildungsbericht der Europäischen Kommission: EC, *Progress towards the common European objectives in education and training*

² Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2011. Vgl. BMBF, *Funktionaler Analphabetismus*

³ Vgl. dazu die Statistiken der Kultusministerkonferenz: KMK, *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009*

⁴ Einen Überblick über gegenwärtige Grunddaten gibt der Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*

II

S. 44 ff.

VI

S. 264 ff.

⁵ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V., *Inklusion*

⁶ Die OECD führt Deutschland als Beispiel für ein System an, das sowohl die vertikale wie auch die horizontale Inklusion (selektive Schulen und Segregation in der Stadtplanung) besonders wenig gewährleistet. Vgl. OECD, *Bildung auf einen Blick 2011*

⁷ Vgl. dazu z. B. Wössmann, *Letzte Chance für gute Schulen*; Wössmann/Piopunik, *Was unzureichende Bildung kostet; nach einer OECD-Studie hat Deutschland – was den Anteil der Hochqualifizierten betrifft – die geringste Zuwachsrate aller OECD-Länder*; vgl. OECD, *Bildung auf einen Blick 2011*

⁸ Zu den Kosten vgl. z. B. OECD, *The High Cost of Low Educational Performance*

II

S. 56 ff.

VI

S. 272 ff.

BILDUNG ALS ZENTRALER PRODUKTIONSFAKTOR

Mit der Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft hat sich der Stellenwert von Bildung nicht nur erhöht, sondern auch substanziell und strukturell erweitert. Bildung ist ein wichtiger Produktionsfaktor für die Volkswirtschaft geworden.⁷ Investitionen in Bildung »lohlen« sich: Die Kosten von Nicht-Bildung sind bedeutend höher geworden als die Kosten für Bildung. Nicht-Bildung kann darüber hinaus den Sozialstaat gefährden, wenn die Folgekosten nicht mehr finanzierbar sind. Aus den zitierten Zahlen sind bedrohliche Szenarien abzuleiten, wenn sich nicht gravierend etwas ändert.⁸ Kaum bezifferbare, aber ebenfalls stark nachteilige Folgen hat die mangelnde Integration von sozial oder in anderer Form Benachteiligter in das Bildungssystem. In diesem Zusammenhang ragt Deutschland im internationalen Vergleich als schlechtes Beispiel hervor. Das ökonomische Argument wiegt umso schwerer, wenn man bedenkt, dass Deutschland angesichts seiner Rohstoffarmut entscheidend auf Bildung setzen muss, um im Weltmarkt zu bestehen.

BILDUNG ALS VORAUSSETZUNG FÜR EINE DEMOKRATISCHE GESELLSCHAFT

Die Einsicht inner- und außerhalb der OECD wächst, dass Bildung jenseits ihres wirtschaftlichen Mehrwerts die Voraussetzung für soziale Kompetenz, Gemeinsinn, Verantwortung und Integrationsfähigkeit im Zusammenleben eines Staates wie einer Stadt ist. In diesem erweiterten Bildungsbegriff muss sogar eine grundlegende Bedingung gesehen werden, damit demokratische Gesellschaften sich entwickeln und erfolgreich bestehen können. Diese doppelte – wirtschaftliche und gesellschaftliche – Relevanz von Bildung bedeutet auch, dass sie dazu beitragen kann, demokratische Gesellschaften chancengerechter zu machen. Mit anderen Worten: »Bildung für alle« – ein Allgemeinplatz, der über Jahrzehnte postuliert wurde – wird zu einem bildungspolitischen Auftrag, der auch von jeder einzelnen Kommune wahrgenommen werden muss, um die eigene Basis zu sichern und den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen nicht zu verpassen.

BILDUNG ALS STANDORTFAKTOR

Die Qualität der Bildungsversorgung stellt einen zunehmend wichtigen Standortfaktor für die Stadt- und Regionalentwicklung dar. Bereits heute haben die Bildungsangebote einer Stadt und Region einen großen Einfluss auf die Wahl von Wohnort und Firmenstandort. Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen rücken als Kriterium in der sich verschärfenden Städtekonkurrenz zunehmend ins Blickfeld. Gute Schulen werden als wichtiger Faktor im Wettbewerb um Neubürger und Wirtschaftsbetriebe erkannt. Schulinitiativen aus der Wirtschaft unterstreichen die Relevanz der Bildungsversorgung für die Rekrutierung von

THESE 1

Lernen benötigt viele und unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse.

THESE 2

Gelernt wird allein, zu zweit, in der Kleingruppe, mit dem ganzen Jahrgang, jahrgangsübergreifend und auch im Klassenverband.

THESE 3

Ganztagsschule heißt Lernen, Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr – in einem gesunden Rhythmus.

THESE 4

Schulbuch und Kreidetafel werden ergänzt durch Tablet-PC, Smartboard und andere Neue Medien.

THESE 5

Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.

THESE 6

Kulturelles und ästhetisches Lernen muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

THESE 7

Lernen in Gesundheit und Bewegung findet in anregender und weiträumiger Umgebung statt.

THESE 8

Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

THESE 9

Schule ist im Umgang mit Umwelt und Technik ein Vorbild.

THESE 10

Die Schule öffnet sich zur Stadt – die Stadt öffnet sich zur Schule.

Der aktuelle Bestand der Schulhäuser in Deutschland wirft viele Fragen auf: Wie können und wie sollen alte und neue Schulhäuser für die Gegenwart und die nahe Zukunft fit gemacht werden? Welche pädagogischen Konzepte spielen dabei eine Rolle und wie lassen sie sich räumlich und städtebaulich umsetzen? Die folgenden Thesen behandeln zehn Aspekte, die an der Schnittstelle von Pädagogik und Architektur entscheidende Weichenstellungen für einen Schulbau darstellen.

Ausgehend von dem gewandelten Verständnis schulischen Lernens (These 1) werden insgesamt neun weitere – organisatorische wie inhaltliche – Prinzipien entfaltet. Sie alle behandeln Themen mit elementarer pädagogischer Bedeutung und zugleich unmittelbaren Folgen für die architektonische und städtebauliche Gestalt der Schule. Beide Aspekte – Pädagogik und Architektur/Städtebau – werden für jede These auf jeweils einer Seite vorgestellt und anschließend durch ein Bildbeispiel exemplarisch illustriert.

Auf einen immanenten pädagogischen oder architektonischen Diskurs wird in den Thesen bewusst verzichtet. Es geht nicht um universelle Lösungsmodelle, neue Standards oder eine neue »Schultheorie«. Vielmehr werden anhand der zehn Themenkomplexe die zentralen Fragen formuliert, die vor allem aus praktischen Erfahrungen heraus in jedem Planungsprozess mit individueller Schwerpunktsetzung zu beantworten sind. Hintergründe und Belege zu den zehn Thesen finden sich am Ende des Buches: Kapitel VI zeigt, wie die Thesen in der pädagogischen Praxis und Theorie verankert sind und Kapitel VII, wie sie an vielfältige räumliche Entwicklungen und Kontexte im Fachdiskurs von Architektur und Städtebau rückgebunden werden können.

Schulbuch und Kreidetafel werden ergänzt durch Tablet-PC, Smartboard und andere Neue Medien.

Die Ausstattung einer Schule mit moderner Informationstechnologie ermöglicht neue Lernszenarien. Eine gute technische Infrastruktur, wie sie heute an jedem Bürostandort als Standard erachtet wird, bildet auch die Maßgabe für den Schulbau. Netzwerk- und Internetanschluss für Lernende und Lehrende sind genauso als selbstverständlich zu betrachten wie flexible Präsentationsmöglichkeiten. Spezielle Computerräume werden über kurz oder lang durch Laptopklassensätze überflüssig werden. Eine EDV-Zentrale steht mit Servern zur Verfügung. Multimediale Medien werden für eigene Produktionsmöglichkeiten und vernetzt mit Bibliothek und Theater bereitgestellt.

Mit der Medialisierung wird eine hohe Anpassbarkeit an unterschiedliche Arbeitssituationen ermöglicht. Dynamisierung und Verlangsamung können individuell bestimmt werden, Übergänge sind fließend; Umbauzeiten lassen sich auf ein Minimum reduzieren. Neue, so nicht geplante Lernszenarien können entstehen, wenn Raum vielfältig nutzbar ist – wenn etwa die Treppenstufe zum Sitzmöbel wird. Informelle Lernsituationen gewinnen an Bedeutung – entsprechend auch Raumformationen wie Lesecke, Lerncafés und Chill-out-Lounges. Soweit noch erforderlich, sind multimediale Studios mit dazugehöriger Technik vorzusehen.

Wenn Wissen heute über die Netze überall abrufbar ist, können – vor allem älteren Schüler/innen – Orte und Räume einem Bildungszweck dienen, die bislang nur zum Lesen und Reden taugten: Parkanlagen, Cafés, Bars, Wohnungen und Schuppen werden zu temporären, informellen Lernorten. Die Möglichkeit, Lernatmosphären innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes frei auszuwählen, bedeutet eine erhebliche Vervielfachung der Lernszenarien.

Für die – im Blick auf den Bildungsauftrag der Schule wesentliche – kompensatorische Aufgabe, für die systematische Entschleunigung und die Wiederentdeckung der eigenen Hände werden Räume wie Werkstätten und Ateliers, Bühne und Bibliothek etc. umso unverzichtbarer. Gerade bei zunehmender Mobilität gilt es in der Schule dem/r Einzelnen einen eigenen Platz – eine Homebase – zu gewähren.



Bibliotheken können – zumal in einer Oberstufe – den Mittelpunkt eines Schulgebäudes bilden. Wenn sie ergänzt werden durch Selbstlernzentren, entsteht ein zentraler Kommunikationsort im Schulalltag. Mit entsprechender pädagogischer Betreuung ist hier die selbstständige individuelle Recherche genauso möglich wie Gruppenarbeit. Die Räume sind nach Aktivitäten zoniert und verfügen über besonders gute Bedingungen für Licht, Luft und Akustik. Arbeitsplätze für Lehrende und Lernende können gemeinsam ausgewiesen sein. Digitale und analoge Medien ergänzen sich wechselseitig im selben Raum; ergänzende Internetstationen sind in offenen Kammern angeordnet.

International Salem College (Überlingen, Deutschland)

Kulturelles und ästhetisches Lernen muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

Schulen sind öffentliche Gebäude und vor diesem Hintergrund in hohem Maße Ausdruck einer baukulturellen Produktion einer Gesellschaft. Sie dokumentieren den Stellenwert von Bildung und zeigen sich in immer wieder unterschiedlichen zeitgenössischen ästhetischen Setzungen. Als Bauwerk sind sie kulturstiftende Orte: In den 10.000 bis 15.000 Stunden eines üblichen Schülerlebens können sie tagtäglich unmittelbar eine kulturelle und ästhetische Kraft entfalten, die weit über jeden kunstgeschichtlichen Unterricht hinausgeht. Schulgebäude haben Vorbildcharakter und sind Anschauungsobjekte einer gebauten Umwelt im Maßstab 1:1.

Das Gebäude als »Wahrnehmungsmaschine« macht Raum für seine Nutzer/innen in all seinen Dimensionen unmittelbar erfahrbar. Materialität, Licht, Farbigkeit, Proportion, Fügung, Detail und vieles andere mehr sind direkter Teil einer Alltagserfahrung, in der die ästhetische und baukulturelle Bildung eine zunehmende Bedeutung erfährt. Hierbei kann es nicht um eine kanonische Stilbildung im Sinne eines kollektiv »Schönen« gehen.

Architektur realisiert sich ästhetisch und funktional erst im Gebrauch. So ist die Leistung der Architektur in erster Linie in der Bewährung erkennbar, wenn sie zu unterschiedlichen Zeiten wechselnden Rezeptionen und Bewertungen ausgesetzt ist. Durch sich ändernde Deutungen und Gebrauchsarten ist Architektur also einer ständigen Aneignung und somit auch »Entformung« ausgesetzt. Zwischen Architektur und Nutzer/innen besteht ein ähnliches Verhältnis wie zwischen Literatur und Leser/innen: Beim Lesen werden Texte im Text durch eigene Deutungen produziert. Auch die Architektur kann in diesem Sinne keinen wirklichen Endzustand festlegen.

Über Begriffe wie »Atmosphäre«, »Spielräume«, »Leerstellen«, »Kapazität« oder »Szenarien« wird in jüngster Zeit verstärkt eine Raum- und Gestaltdebatte geführt, in der diese komplexen und nur teilweise planbaren Wechselwirkungen thematisiert werden. Nicht das (statische) Bild von gebauter Umwelt dient als Ausgangsbasis, sondern die Frage nach der Choreografie des Alltags ist bestimmend. Welche Raumkonstellationen, welche Atmosphären und welcher Hintergrund können den vielfältigen Lernszenarien und Nutzungsanforderungen entsprechen? Jenseits von vordefinierten Repräsentationsmodellen – »Eine Schule sieht eben aus wie eine Schule« – muss so die Gestaltung und Nutzung einer Schule als fortwährender Aneignungsprozess verstanden werden: Die Räume werden den sich wandelnden Lernformen angepasst und nicht umgekehrt. So wie sich die Deutungen, was als schön und hässlich gilt, wandeln, so werden die Schulen und ihre Räume im Laufe der Zeit anders gebraucht. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass Schulbau in den nächsten Jahren in Deutschland in erster Linie Schulumbau bedeutet – und somit eine gestalterische Strategie im Umgang mit dem bereits Vorhandenen zu definieren ist.



Architektur hat das Potenzial, zu überraschen; sich dort bemerkbar zu machen, wo man es nicht erwartet. Erweiterte Spielräume sinnlicher Erfahrungen können auch ästhetische Herausforderungen sein, die vom Gewohnten und Vorgedeuteten abweichen. Sanitäre Anlagen in Schulen sind oft Unorte, manchmal auch Angsträume. Gleichwohl ist eine Toilette für das Wohlbefinden in einer Schule ein bedeutsamer Raum. In vielen Neu- und Umbauten stellen diese Orte daher einen wichtigen Baustein der (Re-)Qualifizierung dar. Spielräume ergeben sich gestalterisch und organisatorisch. Wertschätzung für einen Ort zeigt sich auch in der Sorgsamkeit seiner Gestaltung. Die kann dann manchmal auch herausfordernd und ungewohnt sein.

Munkegaard Skole (Gentofte, Dänemark)

Die Anforderungen hinsichtlich eines nachhaltigen Bauens an Neubauten und Sanierungsobjekten sind hoch. Die Deutsche Gesellschaft für Nachhaltiges Bauen hat ein Zertifizierungsverfahren mit 49 Planungskriterien erstellt – die Nachhaltigkeitskategorien sind umfassend: ökologische Qualität, ökonomische Qualität, soziale und funktionale Qualität, technische Qualität, Prozessqualität und Standortqualität.

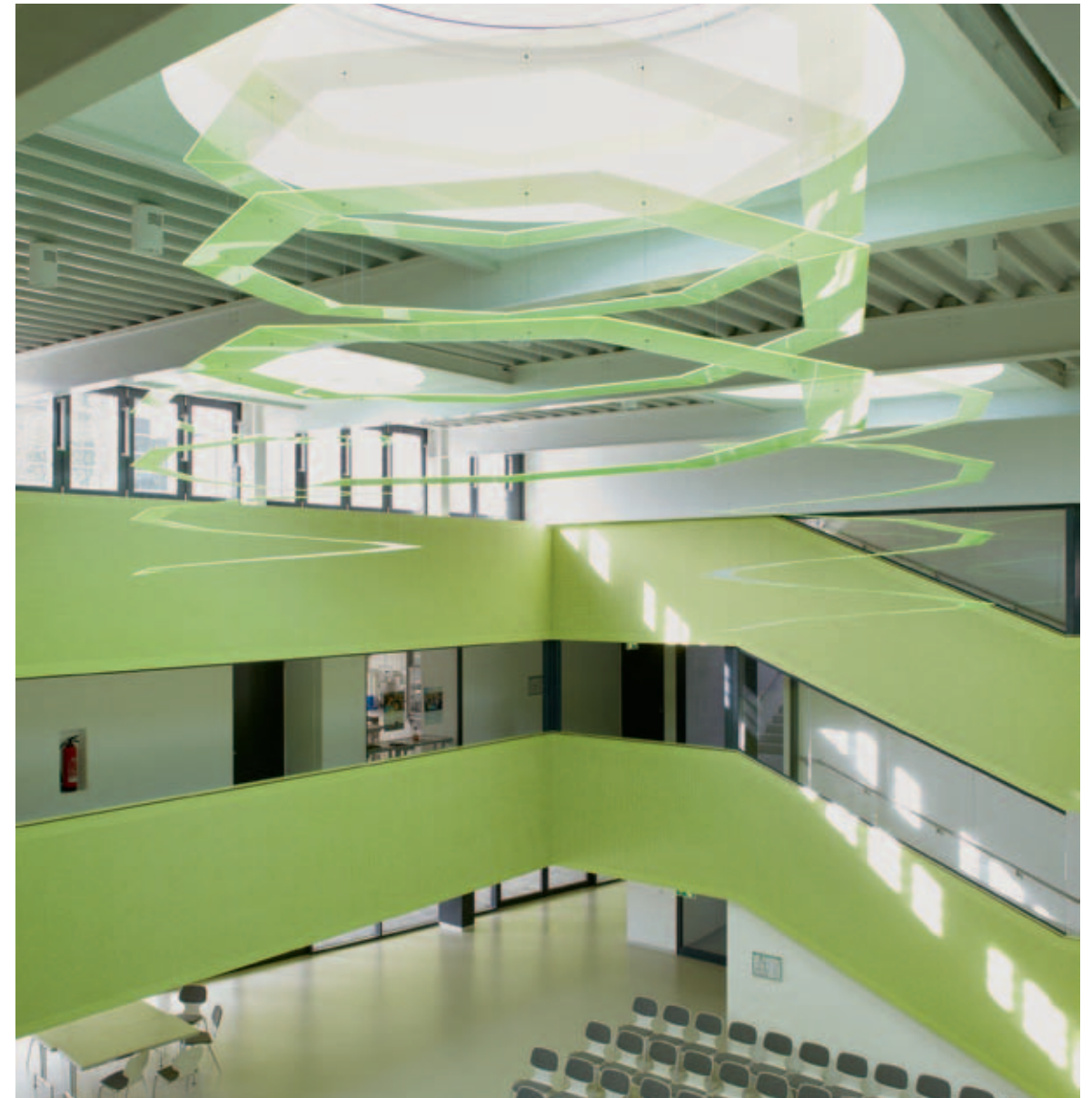
Die architektonische Herausforderung für eine »Bildung zur Nachhaltigkeit« durch das unmittelbare Vorbild des Schulgebäudes ist groß. Dem Ziel, das energetische Funktionieren des Gebäudes sichtbar und erfahrbar zu machen, steht oft die Tatsache gegenüber, dass zum Beispiel die Klimaregelung immer komplexer und daher oftmals nicht mehr verstehbar ist.

In jüngster Zeit sind in Deutschland umfassende Maßnahmen zur ökologischen Sanierung im Schulbau durchgeführt worden – allerdings meist aus rein energetischer Sicht ohne Berücksichtigung pädagogischer Belange. Gerade in einer Verschränkung von technischer Sanierung, pädagogisch-organisatorischer Reorganisation und gestalterischer Erneuerung liegen aber zentrale Entwicklungschancen für zukunftsfähige Schulen. Dies erfordert eine transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Pädagog/-innen und Architekt/-innen in integralen Planungsprozessen.

Fragen der Nachhaltigkeit werden auch ablesbar, wenn es etwa um spezialisierte Bereiche wie die naturwissenschaftlichen Räume geht. Hier konkurrieren umfassend ausgestattete Raumkonzepte mit einfachen Werkstattkonzepten, die der Maßgabe »Fläche vor Ausstattung« folgen. Oftmals ist die durchgängig nutzbare Experimentierfläche für die Ausbildung nützlicher als eine umfassend ausgestattete, aber immer wieder zu räumende Laborfläche.

Vielfach ist die Schulhofgestaltung ein wesentlicher Ausgangspunkt für eine an der Praxis und am Bestand ausgerichtete Umweltbildung. Wie stark Nachhaltigkeitskriterien gegenseitig in Konkurrenz stehen können, wird bei der Standortwahl einer Schule deutlich: Einerseits ist die Einbindung von naturnahen Außenflächen ein wichtiges Kriterium – was oft für einen Standort am Stadtrand spricht; gleichzeitig gilt die Maßgabe, Schulen möglichst wohnortnah unterzubringen – mit der Konsequenz einer hohen baulichen Dichte und begrenzter Freiraumressourcen in zentralen Lagen. Damit wird deutlich: Der nachhaltige Planungsprozess ist immer auch ein Abwägungsprozess.

Die Lebenszyklusbetrachtung spielt beim Planen und Bauen eine wesentliche Rolle – denn Herstellungskosten betragen durchschnittlich lediglich 17 Prozent, Betriebskosten hingegen 80 Prozent der gesamten Investitionskosten. Dazu gehört auch, dass Erweiterungen, Veränderungen oder Umnutzungen eines Schulgebäudes unaufwendig möglich sein sollten.



Schulgebäude und Haustechnik sollen als Demonstrationsobjekt in den Unterricht mit integriert werden. Doch weder der hohe Dämmstandard noch die Kategorisierung als »3-Liter-Haus« sind räumlich ablesbar. Erlebbar ist hingegen das Tageslicht, das über drei lichtlenkende Heliostatspiegel in das innere Forum fließt. Rechnerplätze im Erdgeschoss geben kontinuierlich Auskunft über Gebäudetechnik und Maßnahmen der Energieeinsparung. Denn die Schüler/innen heizen ihre Schule selbst: Das Haus wird zu Unterrichtsbeginn auf die gewünschte Raumtemperatur gebracht, ab dann genügt die Abwärme der Schüler/innen für die Aufrechterhaltung eines behaglichen Klimas. Um eine Überhitzung im Sommer zu vermeiden, sind ganz unterschiedliche Maßnahmen getroffen worden. Statt regulären PCs werden Laptops eingesetzt. Die Fenster sind mit einer elektrochromen 3-fach-Verglasung ausgestattet, die sich bei Sonneneinstrahlung dunkelbläulich verfärbt und die Überhitzung der Klassenzimmer vermeidet.

Science College Overbach (Jülich-Barmen, Deutschland)

UNFERTIG UND FERTIG

Schule kann als eine offene Institution niemals abgeschlossen sein, sondern benötigt das Unfertige, um sich weiterzuentwickeln. Auch das Lernen selbst wird nie »fertig«: Lernen heißt auch, immer wieder neue Perspektiven, Wege und Ergebnisse zu suchen.

Gleichzeitig trägt Bildung dazu bei, dass der Einzelne seine Identität gewinnt; Identität impliziert immer auch den Aspekt von Geschlossenheit. Sie definiert sich unter anderem durch ihre Grenzen (das und das *bin* ich/bin ich nicht) und ist – in diesem Sinne – »fertig«.

Ein Gebäude ist, wenn es einmal steht, zunächst einmal etwas Fertiges und muss dies auch sein. Ein »guter Schulbau« kann im Idealfall dennoch immer weitergebaut werden und ist veränderbar. Das Haus des Lernens bleibt daher in gewissem Sinne immer »unfertig«. Es muss im Blick auf seine Veränderbarkeit als ein stabiles, aber wandelbares Gerüst geplant werden. Das Maß an Unfertigkeit unterscheidet sich je nach Nutzungsbereich – die Beteiligung der Nutzer/innen am beständigen Veränderungsprozess der Raumgestaltung ist am Lernort evidenter als beispielsweise in der Bibliothek, die im Erscheinungsbild eher »fertig« wirkt und gerade kein Umbauraum ist.

3. RÄUME

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die räumliche Gestalt? Im folgenden Teil werden die Veränderungen für die unterschiedlichen Nutzungsbereiche und deren räumliche Organisation vorgestellt. Historisch sind viele der damit verbundenen Forderungen keineswegs neu. Bereits in den Anfängen des vergangenen Jahrhunderts wurde in verschiedenen reformpädagogischen Bewegungen einiges vorgedacht, manches während der Aufbruchszeit nach dem Zweiten Weltkrieg auch realisiert. Auch die Schulbauphase der 1970er Jahre hat sich intensiv mit der Umsetzung der folgenden Themen auseinandergesetzt. Erst jetzt zeichnet sich jedoch ein Umdenken ab, das auch in der Breite und bis in die öffentlichen Richtlinien hinein Umsetzung findet.

Vom Klassenraum zum Lernort

Vom Lehrerzimmer zu Teamräumen und Lehrerarbeitsplätzen

Vom Fachraum zum Mehrzweckraum

Von der Bibliothek zum Selbstlernzentrum

Von der Aula zum Marktplatz

Vom Speiseraum zur Mensa+

Von der Turnhalle zum Bewegungszentrum

Vom Pausenhof zum Lebensort

Von der Schule zum Bildungs- und Nachbarschaftszentrum

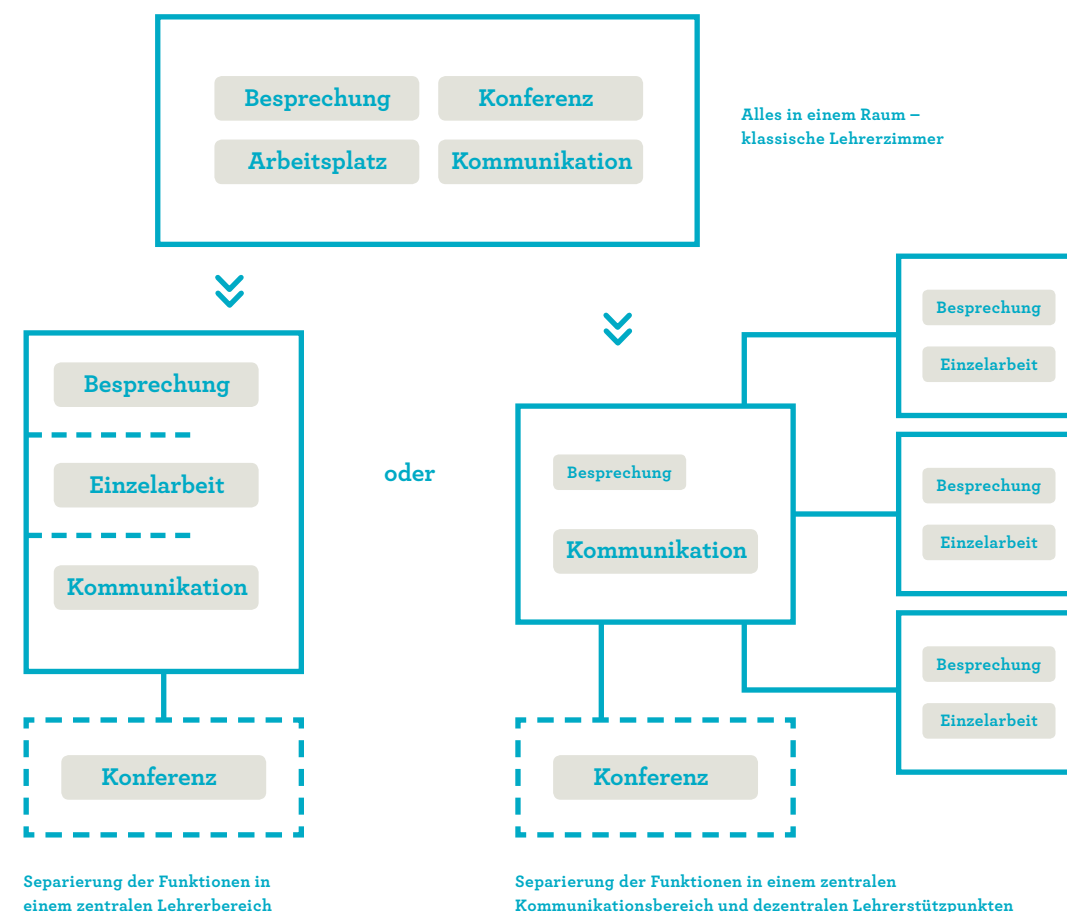
Von der Halbtags- zur Ganztagschule

Von der getrennten Schulform zur inklusiven Schule

VOM LEHRERZIMMER ZU TEAMRÄUMEN UND LEHRERARBEITSPLÄTZEN

Die oben beschriebenen neuen Anforderungen an den Arbeitsplatz der Lehrer/-innen können durch das klassische zentrale Lehrerzimmer allein nicht mehr abgedeckt werden. Vielmehr bedarf es der räumlichen Differenzierung von vier Funktionen:

- **Kommunikation:** An zentraler Stelle sollte die Möglichkeit gegeben sein, dass sich die Lehrenden in unterrichtsfreien Zeiten treffen und austauschen. Der informelle – cafeteriaähnliche – Charakter dieser Räume ist zu akzentuieren. Unterstützt werden kann der aktuelle Informationsbedarf durch »elektronische schwarze Bretter«, die zusätzlich auch in den dezentralen Lehrerstützpunkten Verwendung finden sollten.
- **Konferenz:** Bislang waren die Lehrerzimmer oft für die Dreifachfunktion individuelles Arbeiten, Kommunikation und Konferenz ausgelegt – und somit funktional überfrachtet. Für die Gesamtkonferenzen sollte ein Multifunktionsraum genutzt werden, der sonst für Unterrichtszwecke zur Verfügung steht.
- **Besprechung:** In den Teamstützpunkten – sei es auf Jahrgangsebene oder auf Fachbereichsebene – muss ein ausreichend großer Konferenztisch für das Team Platz finden. Alternativ sind im zentralen Arbeitsbereich entsprechende Besprechungsmöglichkeiten vorzusehen. Diese müssen akustisch so abgeschiedet sein, dass vertrauliche Gespräche mit Kolleg/innen, Schüler/innen und Eltern möglich sind.
- **Individuelle Arbeitsplätze:** Im Ganztags sollte für jede/n Lehrer/in bei Bedarf ein Arbeitsplatz zur Verfügung stehen. Manche Schulen wählen hier das flexible Modell mit personalisierten mobilen Schreibcontainern, andere ziehen feste Arbeitsplätze vor, auch wenn diese dann oft sehr beengt sind. Die grundsätzliche räumliche Organisation hängt unmittelbar vom pädagogischen Konzept ab: Die Entscheidung über Teamstationen oder vom Unterrichtsbereich separierte Arbeitsplätze kann nur schulspezifisch erfolgen. Grundsätzlich haben sich kleine Raumeinheiten (bis zu fünf Arbeitsplätze) bewährt. Diese können in Jahrgangskluster integriert werden oder losgelöst davon in Fachraumcluster – günstig erscheint die Gruppenbildung. Für die Kapazitätsberechnung sind die Vielzahl der Teilzeitarbeitsstellen, Referendar/in und Praktikant/in ebenso wie das pädagogische Fachpersonal zu berücksichtigen; es ist ein Konzept zu erarbeiten, das auch diesem Personenkreis Vor- und Nachbereitungsmöglichkeiten in der Schule bietet.
- **Rückzugsorte und Ruheräume** – eventuell sogar ein Fitnessbereich – tragen wesentlich zur Regeneration im phasenweise sehr belastenden Unterrichtsalltag einer Ganztagschule bei.



⁴
Vgl. u. a. die Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern 2000–2006 (Universität Potsdam, Abschließendes Material)

Gesundheit

Mehrere wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass ein angemessener Arbeitsplatz ein aktiver Beitrag zur Gesundheitsförderung der Lehrer/innen ist und die Fehlzeiten nennenswert reduziert werden können.⁴

Das Fachraumprinzip

Eine neuerdings wieder häufiger diskutierte Variante für eine Lösung des Problems »Individuelle Lehrerarbeitsplätze« bietet das Fachraumprinzip, bei dem – anders als beim Jahrgangskluster – nicht die Lehrer/innen zu den Schüler/innen kommen, sondern die Schüler/innen zu ihren Lehrer/innen »wandern«. Dieses Konzept war als Lehrerraumprinzip – ein/e Lehrer/in, eine Klassengruppe, ein Raum – in

durch die Festlegung von klaren Nutzungszeiten für Schulen, mittels Freiraumbetreuung durch geschultes pädagogisches Personal oder durch die Kooperation von Schule und Stadtteil etc.

VON DER SCHULE ZUM BILDUNGS- UND NACHBARSCHAFTSZENTRUM

Schulen sind ein selbstverständlicher Teil der kommunalen Bildungskette. Sie werden sich künftig noch stärker als bisher mit anderen Bildungs- und auch Freizeitangeboten verschränken. Waren es früher nur die Volkshochschule, die auch Räume in der Schule nutzte, und der Verein, der auch in der Sporthalle trainierte, so wird es künftig mehr und institutionalisierte Verschränkungen zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsorten geben. Kristallisationspunkte dieser Verschränkungen in den Schulgebäuden sind vor allem die Nutzungsbausteine Bibliothek, Aula, Mensa und Sporthalle. Je nach pädagogischer Konzeption bilden sich – neben dem Sportbereich – unterschiedliche Schwerpunkte. Zum Beispiel

- wird die Cafeteria (Mensa) auch von Anwohnern genutzt;
- dient die Bibliothek auch als Stadtteilbibliothek;
- wird die Aula auch extern von der örtlichen Laienspielgruppe, Musikband, Tanzgemeinschaft, der Stadtverwaltung für Bürgerinformationsabende etc. genutzt;
- sind in der AG des Naturwissenschaftlichen Zentrums auch Externe integriert
- etc.

Umgekehrt baut die Schule externe Lernorte aus dem unmittelbaren Umfeld der Schule – das Museum, den Zoo, das Theater, den Handwerksbetrieb, den Stadtwald etc. – in ihr hauseigenes Curriculum systematisch ein.

Bundesweit gewinnt diese Diskussion um Schulen in Quartieren mit besonderem Entwicklungsbedarf an Relevanz. Schulen in sozialen Brennpunkten können – eine ausreichende personelle und räumliche Ausstattung vorausgesetzt – gerade dort eine wichtige Katalysatorfunktion gewinnen und zu einem belastbaren Anker für angestrebte Strukturverbesserungen werden. In zunehmendem Maße werden Bildungseinrichtungen dabei eingebunden in integrierte Entwicklungsstrategien und sind unabdingbar für die Sicherung und Werterhaltung von Wohnungsbeständen.

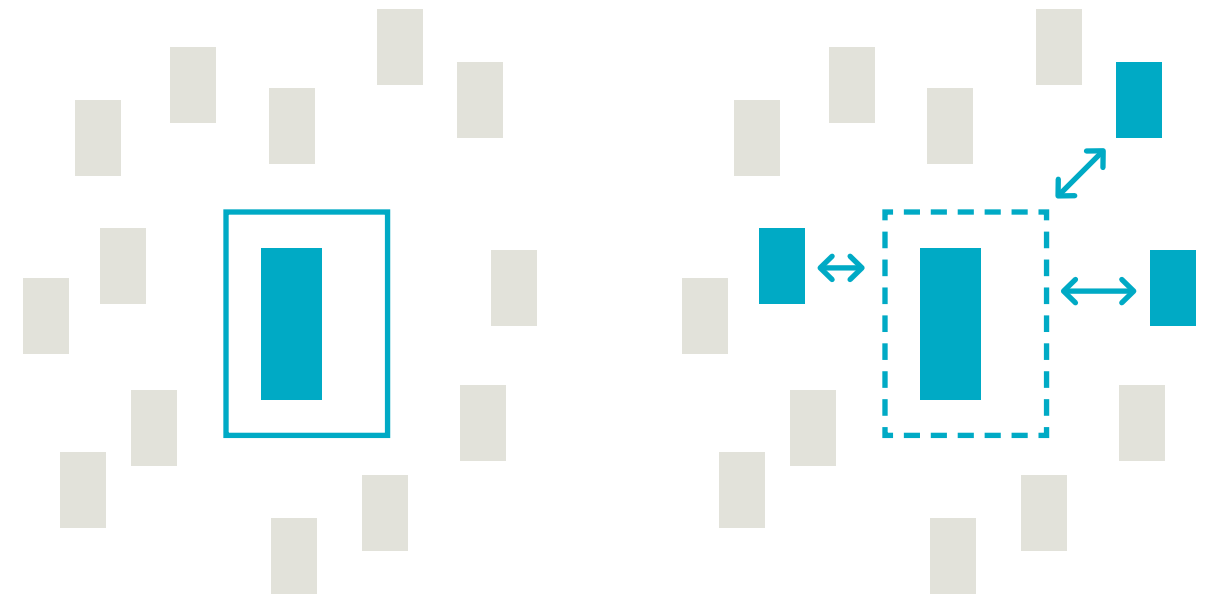
Für diese teilöffentliche Nutzung von schulischen Bereichen ist es grundlegend, dass sie extern und separat erschlossen werden können und klare Grenzen im Übergang von öffentlicher und rein schulischer Nutzung ablesbar sind.

II
S. 64 ff.

VI
S. 278 ff.

VII
S. 286 ff.

III
S. 289 ff.



Von der geschlossenen Schule ...

... zur vernetzten Schul- und Bildungslandschaft

II
S. 36 ff.

VI
S. 259 ff.

VON DER HALBTAGS- ZUR GANZTAGSSCHULE

Der Ganzttag verändert nicht nur Aktivitäten und ihre Rhythmisierung. Auch das Raumangebot einer Schule muss auf die erweiterten Bedarfe der Nutzer/innen eingestellt werden. Dabei gilt es vor allem, verschiedene Funktionen *qualitativ* abzudecken. Im Rahmen einer vielfältig interpretierbaren Raumkonstellation sind so viele Lösungen denkbar und nicht für jede Funktion wird auch ein eigener Raum benötigt:

FLEXIBEL NUTZBARE KLASSENÄRÄUME

Bei hinreichender GröÖe und aktivitätsorientierter Ausstattung lassen sich Klassenzimmer flexibel nutzen – für Einzel- und Gruppenarbeit, aber auch für die gesamte Klasse.



01 Flexibilität im Raum (Klassenraum Gesamtschule in der Höh, Volketswil, Schweiz)

02 Verbindung und Durchsicht (Klassenraum mit Blick auf Gruppenraum im Evangelischen Gymnasium Bad Marienberg, Bad Marienberg, Deutschland)

03 Gliederung nach Aktivitäten (Private Montessori-Schule Wertingen, Wertingen, Deutschland)

04 Räumliche Differenzierung (Grevelökka Skole, Hamar, Norwegen)

05 Transparenz – Klassenraum und Flur (Klassenraum in der Grundschule Herringhausen, Herford, Deutschland)

06 Zwischengeschaltet – Öffnung zum Gruppenraum (Grundschule Landsberger Straße, Herford, Deutschland)

07 Kopplung – Trennwände zwischen zwei Klassenzimmern (Internationale Friedenschule, Köln, Deutschland)



SONSTIGE UNTERRICHTSRÄUME

Mit der Vielfalt der Lernformen verändern sich auch die Lernorte außerhalb des eigentlichen Unterrichtsbereichs.



27



28



29



30

27

Schülerhaus – Hausaufgabenraum über Mensa (Schülerhaus des Friedrich-Eugens-Gymnasiums, Stuttgart, Deutschland)

28

Fließender Übergang – Halle und Fachraumtrakt (Munkegaard Skole, Gentofte, Dänemark)

29

Fachräume über Glaselemente verbunden (Kirkkojärvi-Schule, Espoo, Finnland)

30

Werkhaus der Generationen (Private Montessori-Schule Wertingen, Wertingen, Deutschland)

31

Lebendiger Außenraum – Kleintierzoo (Hauptschule Meierfeld, Herford, Deutschland)

32

33

Unterricht im Freien (Ringstabekk Skole, Baerum, Norwegen)



31



32



33

5

Vgl. u. a. Hamburg, wo sämtliche Schulimmobilien in ein »Sondervermögen Schulbau« eingebracht werden, das der Finanzbehörde untersteht und innerhalb von 15 Jahren alle erforderlichen Um- und Zubaubedarfe abdecken soll.



S. 140 f.

6

Während originäre Planungs- und Entwurfsleistungen weitestgehend über die *Honorarordnung für Architekten und Ingenieure* (HOAI) geregelt sind, handelt es sich bei Projektsteuerungs- und Beteiligungsleistungen um Sonderleistungen, die projektbezogen zu beschreiben und festzusetzen sind. Sie bedürfen daher einer besonderen Begründung.

ist einer der Gründe für einen vielerorts überbordenden Sanierungsstau. Einige Kommunen stellen daher ihren »Schulservice« gerade um, bündeln Ressourcen, professionalisieren die Planungsabläufe, setzen verantwortliche »Kümmerer« ein und etablieren spezielle Trägermodelle für den Schulbau.⁵

PLANUNG

Die Bauherrenvertretung übernimmt in der Regel das kommunale Hochbauamt beziehungsweise die entsprechende Gesellschaft in kommunaler Trägerschaft (Gebäudewirtschaft, Immobilienwirtschaft etc.). Entwurf und planerische Begleitung bis zur Fertigstellung wird oft externen Architekturbüros übertragen; aufgrund der Personaleinsparungen in der öffentlichen Verwaltung werden diese Aufgaben immer seltener von kommunalen Hochbauämtern übernommen.

Unabhängig davon, wer die Planung erarbeitet – als Grundlage wird ein belastbares Anforderungsprofil und Raumprogramm benötigt. Um Aufgabenbeschreibungen für die jeweilige Schule zu profilieren, ist es für die Projektentwicklung und -steuerung sinnvoll, ein interdisziplinäres Fachteam, bestehend aus Pädagog/-innen und Architekt/-innen, einzubinden.⁶ In einem dialogischen Planungsprozess zwischen Pädagogik und Architektur, zwischen Schule, Verwaltung und Politik, der nachfolgend exemplarisch beschrieben wird, können die Nutzungsbedarfe und -potenziale definiert werden.

3. PLANUNGSPROZESS – ZUSAMMEN, ABER WIE?

Projektentwicklung / Phase Null

Entwurfsphase

Ausführungsplanung

Bauausführung

Inbetriebnahme

Betrieb

Eine exakte Bedarfsanalyse und ein darauf aufbauendes Organisationsmodell ist die Grundlage jeder erfolgreichen Planungs- und Baumaßnahme.

PLANUNGSABLÄUFE

Jedes (Schul-) Bauprojekt durchläuft ähnliche Phasen der Planung und Umsetzung. Dennoch ist jedes Projekt anders: Jedes Land, jede Stadt und jede Schule hat ihre eigenen Strukturen, Funktionsweisen und Rahmenbedingungen. Zu den Faktoren, die Entscheidungsprozesse in einem Projekt beeinflussen, gehören neben den faktischen Rahmenbedingungen vor Ort zum Beispiel auch die Landespolitik, die Kommunalpolitik beziehungsweise die politische Zusammensetzung und Struktur der kommunalen Entscheidungsgremien, die Baugesetzgebung des Landes wie etwa auch die Brandschutzbestimmungen und nicht zuletzt Schulentwicklungs- und Musterraumprogramme. Diese Faktoren müssen bedacht werden, wenn zu Beginn des Projektes eine gute Planung der einzelnen Phasen und Entscheidungsschritte gewährleistet sein soll.

Inhaltliche Aspekte, die im Abschnitt 1 und 2 dieses Kapitels bereits ausgeführt wurden, werden im Folgenden noch einmal in einem klaren zeitlichen Ablauf dargestellt.

Projektentwicklung / Phase Null

Jedes Projekt beginnt mit einer Bedarfsermittlung – was wird wo benötigt? Die erste Meldung erfolgt meist aus einer Gemengelage heraus: Schule und Schulleitung, Schulverwaltung und gegebenenfalls Schulaufsicht formulieren einen Handlungsbedarf. Punktuelle Bedarfe der einzelnen Schulen sind im Spiegel einer kommunalen Schulentwicklungsplanung zu prüfen.

Die pädagogischen, planerischen, technischen und finanziellen Möglichkeiten, die für den Prozess zur Verfügung gestellt werden, müssen frühzeitig abgeschätzt und beschrieben werden. Das ist zu Beginn oft nicht einfach, weil eine Vielzahl von Einzelaspekten und Partikularinteressen zu beachten ist. Gerade bei komplexen Bau- und Entwicklungsaufgaben ist dennoch eine frühzeitige Abstimmung mit politischen Gremien eine wesentliche Grundlage für das Gelingen eines Projekts. Auf Basis der pädagogischen Zielvorstellungen sollte ein räumliches Organisationsmodell entwickelt und ein Flächenbedarf formuliert werden. Geeignete Musterraumprogramme können hier zwar als Referenz herangezogen werden, dürfen aber nicht als Blaupause dienen. Es bedarf in jedem Fall einer auf jeden Schulstandort spezifisch zugeschnittenen Konzeption. Meist ist in diesem Zuge ein vorhandenes pädagogisches Konzept zu konkretisieren und mit Blick auf die räumlichen Entwicklungskriterien weiterzuentwickeln.

Die räumlichen Grundlagen sind durch eine eingehende Bestandsaufnahme zu klären – gerade bei Umbauvorhaben ist eine umfassende Bewertung erforderlich. Bestehende Räume sind auf ihr Umbaupotenzial hin zu überprüfen; oft ergeben sich strukturell wichtige Umbaumaßnahmen für den pädagogischen Alltag auch aus einer bautechnischen Sanierungsnotwendigkeit. Der Vergleich von Be-



M2.1, S. 188 ff.

M4, S. 216 ff.
M5, S. 222 ff.

PLANUNGSPHASE 1

Bestandsaufnahme/-analyse

Projektsteuerung

- Festlegen von Projektleitung/-struktur/-koordination durch Auftraggeber/in
- Klärung der Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen
- Einrichten einer kommunalen Lenkungsgruppe (Schule/Jugend/Soziales und Bau/Planung/Freiraum)
- Absprache Terminplanung (Treffen z. B. 14-tägig)

Pädagogik

- Sichtung und Präzisierung des pädagogischen Konzepts (M2)
- Pädagogische Potenzialanalyse: Teamstrukturen, Ganzttag, Kooperationen/ Bildungsverbund, soziale Spannungen etc.
- Vor-Ort-Begehung
- Expertenvortrag
- Besuch anderer Schulen (z. B. über Dt. Schulpreis)
- (Internet)Recherche
- Schlüsselinterviews zur pädagogischen Konzeption
- Pädagogische Zielformulierung und erste Darstellung der daraus resultierenden räumlichen Bedarfe

Kommunale Planung⁸

- Abgleich Bedarfsmeldung mit Schulentwicklungsplanung (M4)
- Überprüfung Kriterien Schulentwicklungsplanung
- ggf. Ergänzung um qualitative Kriterien
- Bewertung des Standorts im kommunalen Kontext
- Beschluss zur künftigen Entwicklung des Standorts
- soweit nicht vorhanden: Aus-/Überarbeitung des kommunalen Schulentwicklungsplans (M4)

Planung Standort und Gebäude

- Bestandsaufnahme (M5)
- Vor-Ort-Begehung
- Schlüsselinterviews zur räumlichen Ausgangslage (einzeln mit den wichtigsten Akteur/innen)
- Sichtung planerischer Vorüberlegungen (z. B. Konzepte, Umbauplanungen), Flächenbilanz/Flächenvergleich, Status Quo – Richtlinien
- Bewertung Bestandsimmobilien: Bestandsuntersuchung, Sanierungsbedarfe, Umbaukapazitäten, Umnutzungsoptionen, Analyse räumlicher Bausteine
- städtebauliche Bestandsaufnahme: Bildung & Quartier, Freiraum etc. (M4, M5)
- Ziel: Ausarbeitung einer Konzeptstudie Flächendisposition/Organisationsstruktur

Dialog/Kommunikation

- Klärung der Ausgangslage (M1, M2, M4, M5)
- Darstellung der Bestandssituation und der Planungsbedarfe (M2, M5)
- Einrichtung einer geschützten Internetplattform zum Download von Unterlagen (Protokolle, aber auch Referenzen und Vergleichsprojekte)
- ggf. Info an Kommunalpolitik (alternativ politische Arbeitsgruppe begleitend zum Planungsprozess einrichten)
- ggf. Infomation der Presse
- Workshop 1 (M6); Ziel: Festlegung der Ausgangslage und wechselseitige Information (»Alle wissen das Gleiche«); Aufbereitung aller erforderlichen Informationen; Dokumentation Workshop

M1–M6 sind Verweise auf Module, die Gegenstand von Kapitel V sind.

⁸ Die planerische Dimension »Kommunale Planung« spielt im gesamten Planungsprozess eine wichtige Rolle; Fragen nach Standort und Verteilung tauchen immer wieder auf. Da diese Entscheidungen aber möglichst frühzeitig in einem Planungsprozess getroffen werden sollten, ist diese Kategorie nur in der Phase der Bestandsaufnahme aufgeführt.

ARBEITSPLÄTZE UND TEAMRÄUME

Die Ganztagschule macht die Einrichtung von entsprechenden Arbeitsplätzen für Lehrer/innen und Personal erforderlich. Veränderte Teamstrukturen bedingen eine Ausdifferenzierung der Nutzungsbereiche Einzelarbeitsplatz, Besprechung und Kommunikation.

34 Teamräume mit Besprechungszone (Greveløkke Skole, Hamar, Norwegen)



35 Dezentraler Teamraum im »Klassenhaus« (Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck, Gelsenkirchen, Deutschland)



36 Arbeitsraum für Lehrer/innen in einem »Base«-Bereich (Ringstabekk Skole, Baerum, Norwegen)



KOMMUNIKATIONS- UND AUFENTHALTSRÄUME

37 Pausen- und Konferenzraum mit Küche (Ringstabekk Skole, Baerum, Norwegen)



38 Aufenthaltsraum mit Terrasse (Åjer Ungdomsskole, Hamar, Norwegen)



39 Lobby – mit Blickbezug zum Vorplatz (Fagerlund Skole, Ringsaker, Norwegen)



M1.3: SELBST- UND FREMDBILDER

Die Beteiligten eines Schulbauprozesses kommen aus ganz unterschiedlichen Bereichen. Oft wissen sie nur wenig über die jeweiligen anderen beteiligten Gruppen. Ein Bild macht man sich trotzdem – und orientiert sich dabei oft unbewusst an bestehenden Vorurteilen und Klischees. Das folgende Modul hilft dabei, solche Bilder bewusst zu machen. Es thematisiert die Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild und öffnet dadurch den Blick für die spezifischen Potenziale aller am Prozess Beteiligten.

KLISCHEE/VORURTEIL

Die Schüler/innen

- haben keinen Bock
- gehen nachlässig mit Ausstattung, Räumlichkeiten und Gebäude um
- halten sich nicht an Regeln



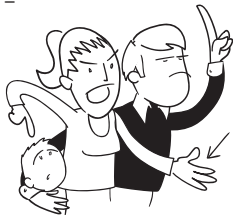
Die Lehrer/innen

- sind faul und arbeiten nur halbtags, haben ständig Ferien
- beschweren sich nur
- wollen nichts Neues, weil es mit Mehrarbeit verbunden sein könnte



Die Eltern

- denken nur an IHR Kind – andere Beteiligte interessieren sie nicht
- wollen bei allem mitreden, auch wenn sie sich nicht auskennen
- sind nie zufrieden
- suchen die Konfrontation, tragen nicht zu Lösungen bei



POTENZIALE

- machen gerne mit, wenn man sie lässt
- identifizieren sich mit ihrer Schule
- haben viele Ideen zu Schule als Lern- und Lebensort



- bringen einen riesigen Wissens- und Erfahrungsschatz mit
- können viel beitragen zur Gestaltung von Arbeits-, Lern- und Regenerationsflächen
- sind offen für Neues, wenn sie mit der Umsetzung nicht allein gelassen werden



- engagieren sich gerne, wenn davon alle profitieren
- sind durch ihre Berufs- und Lebenserfahrung eine vielfältige Quelle für Ideen, Know-how, Ressourcen
- bringen als Außenstehende neue Perspektiven ein



KLISCHEE/VORURTEIL

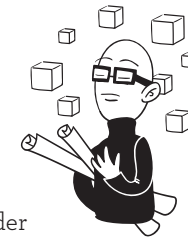
Die Verwaltungen

- machen nur das, was unbedingt nötig ist
- wissen nicht, was für die Schule wirklich wichtig ist
- verhindern eher, als dass sie ermöglichen
- arbeiten intransparent, geben ungern Informationen weiter
- zeigen gerne ihre Macht, vor allem beim Budget



Die Planer/innen

- fühlen sich als Künstler, wollen sich selbst verwirklichen
- kennen Schule nur aus der Sicht ihrer eigenen Schulzeit
- wissen nichts über moderne Pädagogik und welche architektonischen Realisierungen sie braucht



Die Politiker

- wollen in der Öffentlichkeit gut dastehen
- sehen nicht die Bedürfnisse der Kinder und Lehrer/innen, sondern denken parteipolitisch
- interessieren sich nicht für langfristige Entwicklungen
- müssen erst getrieben werden, um etwas zu unternehmen



POTENZIALE

- kennen die Vorgaben und Bestimmungen und wissen, wie man das Mögliche möglich macht
- behalten im komplizierten Verfahren die Übersicht
- sorgen für reibungslose Abläufe und die Abstimmung mit der Politik

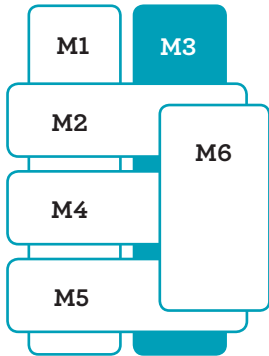


- übersetzen Anforderungen der Nutzer/innen in räumliche Arrangements
- holen aus den räumlichen Vorgaben ein Optimum heraus
- zeigen bei begrenzten finanziellen Mitteln Spielräume auf und entwickeln Alternativen



- halten Demokratie für wichtig und räumen der Bildung höchste Priorität ein
- haben Erfahrung in der Entwicklung einer Kommune
- setzen sich für kommunale Entwicklung ein – ökonomisch, sozial und kulturell –, die mit guten Bildungsangeboten erreicht werden kann





Der Dialog zwischen Pädagog/innen und Planer/innen ist die zentrale Voraussetzung für ein erfolgreich geführtes Schulbauprojekt. Die dafür notwendige Annäherung im Sehen und Denken, die Klärung einer gemeinsamen Sprache kann mit dem folgenden Modul durchgespielt werden. Geeignet sind dazu die in Kapitel III geschilderten »pädagogisch-räumlichen« Begriffspaare: offen/geschlossen, flexibel/fest, bewegt/ruhig etc. Im Folgenden wird dargestellt, wie ein solcher Dialog angeregt werden kann und welche Fragen dabei helfen, ein gemeinsames Verständnis von Kategorien und Begriffen an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Architektur zu gewinnen:

BEISPIEL: OFFEN UND GESCHLOSSEN

- Was verstehen die einzelnen Beteiligten *genau* unter »offen«, was unter »geschlossen« ...
... im pädagogischen Kontext?
... im räumlichen Kontext?
- Wie »offen« und wie »geschlossen« soll die Schule/ das Außengelände nach dem Bau/Umbau sein?
- Wie kann der Raum die pädagogische Vorstellung von »offen« respektive »geschlossen« unterstützen?

Etc.

Weitere Begriffspaare:

- flexibel und fest
- kontinuierlich und diskontinuierlich
- innen und außen
- ruhig und bewegt
- nah und fern
- vielfältig und einheitlich
- unbekannt und bekannt
- robust und fragil
- fertig und unfertig

Möglicher Ablauf

- Schritt 1: Auswahl/Definition der Begriffspaare
- Schritt 2: Kreativphase: Brainstorming zu den ausgewählten Begriffspaaren
- Schritt 3: Sichten, Ordnen und Priorisieren der gefundenen Qualitäten/Problemfelder/Realisierungsideen
- Schritt 4: Sammlung der offenen Fragen
- Schritt 5: Zusammenfassen der Ergebnisse/ gegebenenfalls Definieren der nächsten Schritte

Auf einen Blick

Was?	Austausch zwischen Pädagog/innen, Architekt/innen/ Planer/innen und Verwaltung
Wozu?	Etablieren eines gemeinsamen Verständnisses von räumlichen und pädagogischen Voraussetzungen und ihren Zusammenhängen
Wer?	Alle beteiligten Akteur/innen
Wann?	Gegebenenfalls in Verbindung mit M2.5 (Leitbild), kann aber auch eigenständig durchgeführt werden oder zu Beginn der Arbeit am Raumprogramm im engeren Sinne (M6)
Wie lang?	Ein Workshop oder mehrere Gesprächsrunden

BIBLIOTHEKEN UND SELBSTLERNZENTREN

Bibliotheken sind Orte der Recherche und Kommunikation im Schulleben – digital wie analog. Sie können Schnittstellen für eine öffentliche städtische Nutzung sein.



53
Schul-Stadt-Bücherei
(Gymnasium Laurentianum,
Arnsberg, Deutschland)



54
Offene Bibliothek im Zentrum
des Schulgebäudes (A. P. Möller-
Schule, Schleswig, Deutschland)



55
Tribüne und Regale – neue
Schulbibliothek in bestehender
Aula (Munkegaard Skole,
Gentofte, Dänemark)

56
Ausbau der Erschließungs-
bereiche als Schülerbibliothek
(Pauline-Thoma-Mittelschule,
Kolbermoor, Deutschland)

57
Computerstationen im alten
Zollamt (SBW Haus des Lernens,
Romanshorn, Schweiz)

58
Aufenthalt und Recherche
(Schulzentrum Schreinesch,
Friedrichshafen, Deutschland)



Welche Folgen hat der erweiterte Bildungsbegriff für den Schulbau? Wie und unter welchen Voraussetzungen soll und kann eine Schule sich zur Stadt, zum Quartier öffnen? Welche Raumkonzepte sind für vielfältige, heterogene Lehr- und Lernformen geeignet?

Im folgenden Kapitel werden diese und weitere Fragen aus städtebaulicher und architektonischer Perspektive beleuchtet und konkretisiert. Eine Auswahl von Projekten und realisierten Bauten gibt exemplarische Antworten auf die Fragen. Der Blick wird auf kleine und große Schulen gerichtet, aber auch auf andere Bildungsinstitutionen. Nationale und internationale Projekte, historische und zeitgenössische Beispiele zeigen Konzepte an den Schnittstellen von Städtebau, Architektur und Pädagogik. Die Beispiele werden entlang von drei Themen kommentiert, die eng mit den 10 Thesen dieses Buches verbunden sind:

1. Die Öffnung von Bildungsbauten – ein Stück Stadt in der Stadt, ein Dorf unter Dörfern
2. Polyvalenz – vom Raumprogramm zu Lernszenarien
3. Historische Referenzen – ein rückblickender Ausblick

Die folgenden Projekte vermitteln ausschnitthaft eine Vorstellung, welche architektonischen und städtebaulichen Möglichkeiten in der Vergangenheit und heute genutzt wurden und werden, um die pädagogischen Anforderungen architektonisch zu beantworten. Jedes der Projekte hat dabei seine spezifischen Voraussetzungen, die nicht eins zu eins auf andere Projekte übertragbar sind. Sie dienen vielmehr als Referenz und zur Orientierung, wie Schulen und Bildungsbauten heute realisiert werden können, denen die pädagogische Zukunft eingeschrieben ist. Sie sind Abbild eines fortwährenden, teils auch widersprüchlichen architektonischen Diskurses um die »gute Schule«.

Die Beispiele haben nicht den Anspruch, einen Gesamtüberblick zu den jeweiligen Themen zu geben – dazu müssten viele weitere Schulen und Bildungsbauten zitiert werden. Die hier gezeigten Projekte geben eine punktuelle Auswahl der Autoren wieder, die einen kleinen Eindruck von der Vielfalt möglicher Realisierungen vermitteln will.

Grundrisse müssen innerhalb ihrer funktionalen Zusammenhänge mit Szenarien und Aktivitäten entwickelt und überprüft werden. Das schließt die Frage ein, welche Spielräume für (noch) unbekannte, zukünftige Lehrmethoden angeboten werden, die als Bestandteil das Gesamtszenario eines Schulbetriebes ergänzen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch von einem postfunktionalen Raumkonzept sprechen, das eine Mischung von geplanten Szenarien, zweckgebundenen Räumen und zweckungebundenen Leerstellen konstituiert. Die Qualität solcher Raumkonzepte misst sich daran, welche und wie viele Wahlmöglichkeiten bestehen und welches Spektrum an Lernsituationen, an Gebrauchsarten und Atmosphären eröffnet wird.

Eine Form von Wahlmöglichkeiten dreht sich um »räumliche Polyvalenz« – ein Begriff, der bereits in den 1950er Jahren die Planung beschäftigte (vgl. auch das nächste Unterkapitel »Historische Referenzen«). Gemeint sind damit sowohl räumliche Vielfalt als auch unterschiedlich nutzbare Räume, die nicht monofunktional angelegt sind. *Polyvalenz* besteht so aus einer Mischung aus fixen und variablen, aus vieldeutigen und spezialisierten, aus offenen und geschlossenen Raumabfolgen oder Raumkombinationen. Daraus ergibt sich im Grunde ein fiktives Überangebot an Räumen und Atmosphären.

Ein Beispiel für postfunktionale Raumkonzepte sind Cluster, bei denen mindestens drei Räume so gruppiert werden, dass vielfältige Kombinations- und Verbindungs-, aber auch Trennungsmöglichkeiten entstehen. Organisationsprinzipien wie das Raum-im-Raum-Modell, schrumpfende und wachsende Raumkonstellationen (Enfilade) oder das Konzept der inneren Raumdifferenzierung (in dienende und bedienende, »leere« und infrastrukturelle Bereiche) ermöglichen ganz unterschiedliche Gebrauchsarten der Räume. Insbesondere Verkehrsflächen können polyvalent konzipiert werden – durch multifunktionale Korridore, die im Vergleich zum reinen Erschließungskorridor leicht verbreitet sind, damit sie auch als Arbeitsplätze etc. dienen können.

Bei den beschriebenen Raumkonzepten gilt es eine wichtige Voraussetzung zu beachten, die in einer frühen Planungsphase festgelegt wird: Üblicherweise wird gleich zu Beginn ein Raumprogramm definiert, das dann oft als unumstößlich gilt. In der Regel stammt es von Spezialisten, die Funktionen und Quadratmeterzuweisungen aus einer Mischung aus statistischen Erfahrungswerten, Normen und betriebsökonomischem Kalkül herleiten. Auch andere Planungsinhalte werden an Experten delegiert, die sie unabhängig voneinander – vergleichbar mit einer Checkliste – ausfüllen. Dieser Planungsmethode entspricht eine Arbeitsteilung, die genau jene Inhalte und Fragen ausblendet, die sich um die Wechselwirkungen zwischen Pädagogik, Städtebau und Architektur drehen. Mit einem transdisziplinären Planungsverfahren hingegen können diese Themen diskutiert und anhand von Szenarien und Raumkonzepten konkretisiert werden.



Ein solches diskursives Verfahren wird in diesem Buch mit der Phase Null beschrieben, deren Bezeichnung insofern missverständlich sein kann, weil sie nicht etwa einen »Null-Ertrag« hat, sondern im Gegenteil *entscheidende* Weichen stellt. Die Bedeutung wird aber auch deshalb oft unterschätzt, weil es in dieser Planungsphase »noch nichts Sichtbares und Konkretes gibt«. Für das Resultat ist es jedoch entscheidend, mit welcher Frage eine Projektentwicklung beginnt, selbst wenn das Baubudget bereits feststeht: Die übliche Frage »Bauen wir eine Schule?« muss umgewandelt werden: »Bauen wir ein Stück Stadt und eine Schule?«. Die Frage »Welche Lernformen und Lernszenarien wollen wir?« tritt an die Stelle von »Wie viele Räume und Quadratmeter erhalten wir?«.

Insofern wird sehr früh festgelegt, was auf die Dauer bestimmend ist. Umgekehrt gilt: Ist die Phase Null substanzlos und oberflächlich entwickelt worden, kann sie die nächste Phase (Wettbewerbe, Ausführungsprojekte etc.) nicht korrigieren, sodass von vorne – in der Regel mit einem mehrjährigen Zeitverlust – begonnen werden muss, oder etwas gebaut wird, das den Nutzer/innen wenig nützt.

Postfunktionale Raumkonzepte stehen also in einem direkten Zusammenhang mit der Planungsmethode, die zum einen die Schnittstellen von Architektur und Pädagogik thematisiert (und nicht ignoriert) und zum anderen Spielräume für zukünftige (noch unbekannte) Lernszenarien vorsieht. Das heißt: Schulen und Bildungsbauten müssen auch an ihrer Wandlungsfähigkeit gemessen werden, um gleichsam ein Gerüst zum Weiterbauen bilden zu können. Nur ein in diesem Sinne »unfertiges« Bauwerk bietet jene notwendigen Spielräume, damit Erfahrungen produktiv einfließen und umgesetzt werden können.



8. WIE LASSEN SICH RÄUME FÜR VIELFÄLTIGE LERNSITUATIONEN GESTALTEN?

Clusterartige Raumsequenzen erlauben es, durch optische Verbindungs- und akustische Trennmöglichkeiten vielfältige Raumkombinationen entstehen zu lassen: entweder durch Raumbereiche, die unterschiedlich belichtet und ausgestattet sind, oder durch kleine, geschlossene Raumboxen respektive mobile Raumzellen. Mit beweglichen Systemen können Raumkonstellation entworfen, gebaut, verändert und wieder abgebrochen werden.

Ein einfach umsetzbares Erweiterungspotenzial, das auch für alte Schulhäuser geeignet sein kann, besteht in wachsenden Räumen: Trennwände oder kleine Türen werden mit Doppeltüren, Schiebetüren oder Faltwänden versehen. So können kleine Räume zu einem Großraum anwachsen. Getrennte Räume lassen sich für temporäre Aktivitäten verbinden und mit wenig Aufwand kann ein evidenter Mehrwert vorhandener Räume generiert werden. Auch leicht bewegbare Elemente, die den Raum unterschiedlich gliedern, können die Nutzungsmöglichkeiten erweitern: etwa variable Möbelkombinationen oder rollende Schränke, die durch ihre Hohlräume zugleich akustisch und wandartig isolieren.

9. WELCHE ROLLE SPIELT DER AUSSENRAUM?

An einem Ort, wo sich Kinder und Erwachsene den ganzen Tag aufhalten, sollten möglichst alle Unterrichtsräume mit Außenflächen oder -räumen verbunden sein, die als verlängerter (und barrierefreier) Unterrichtsraum gelten können. Dafür geeignet sind sowohl leere und neutrale Flächen, Balkone oder Terrassen als auch Orte und Räume mit einer besonderen Atmosphäre wie etwa Loggien, Wintergärten, Arkaden oder Gärten. Innen-Außenräume wie Malls oder Passagen können für größere Veranstaltungen und Präsentationen geeignet sein.

10. WIE LÄSST SICH DIE ÖFFNUNG VON SCHULE NACH AUSSEN VERMITTELN?

Die offene, erweiterte Schule braucht – abgesehen von der diversifizierenden Mischnutzung – eine entsprechende städtebauliche und ästhetische Codierung. Das gelingt einerseits durch alltägliche Nutzungen und Tätigkeiten, die sichtbar machen, dass auch nicht schulische Aktivitäten möglich sind. Andererseits soll die Anbindung an die Umgebung bewirken, dass die Schule sich auch zum Quartier hin öffnet. Eine solche Codierung kann sich auf spezifische stadtlandschaftliche Motive oder auf räumliche Verschränkungen mit Straßen, Wegen, Plätzen oder Parkanlagen beziehen. Dabei geht es um das Selbstverständnis, dass die Schule zum Ort gehört – mit seinen schönen und hässlichen Eigenschaften. So werden auch in ästhetischer Hinsicht die sichtbaren und unsichtbaren Schwellen der Bildungsinstitutionen abgeschliffen.

11. WELCHE FUNKTION HABEN OFFENE SCHULEN FÜR DIE STADT?

Bildung ist – und wird verstärkt – ein Bestandteil urbaner Kultur. Damit ist unmittelbar die Chance für die Schulen verbunden, sich in das städtische und öffentliche Alltagsleben zu integrieren und selbst ein Teil dieses Alltags zu werden. Ganztagschulen werden diese städtebauliche Anreicherung im Besonderen wahrnehmen. Dieser Bedeutungswandel ist umso relevanter, als es sich deutlich abzeichnet, dass Ganztagschulen in absehbarer Zeit alle anderen Formen von Schulen in den Hintergrund stellen werden, da sie die demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen wie die veränderten Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten am besten antizipieren.

Die herkömmliche Trennung von Ausbildung und Bildung, von Wissensproduktion und Bildung, von Wohnen und Arbeiten, von Öffentlichkeit und Lehrbetrieb, von Schulhaus und Stadt wird

sich in Zukunft aufweichen. Schon heute besteht die Tendenz – in der Schweiz, Holland, Finnland, Norwegen, Kanada und Australien –, Schulhäuser nicht mehr als Zweckgebäude oder Baugattung zu verstehen, sondern als polyfunktionale Gebäude.

12. WORAN KANN SICH EINE ZEITGEMÄSSE PROJEKTIERUNG VON SCHULEN ORIENTIEREN?

Ausgangspunkt eines Schulbauprojektes kann nicht mehr die Frage sein, wie viel Quadratmeter welche Funktionen benötigen – sondern umgekehrt: Welche Lernsituationen können und sollen entstehen? Welche sollen nebeneinander bestehen, welche getrennt werden? Und welche Räume und Atmosphären sind dafür geeignet? Diese Fragen können nur individuell und abhängig vom städtebaulichen Kontext sowie den Möglichkeiten einer Schule beantwortet werden.

Die Vielfalt und Komplexität können die bislang üblichen Raumprogramme weder spiegeln noch erfüllen. Auch wenn sie die Basis einer Planung bleiben, sollten sie mit einer anderen planerischen Methode überlagert und reflektiert werden, die weniger flächen- und objektfixiert ist: Diese Methode ist nicht nur realitätsnäher als abstrakte Quadratmeterzahlen und Raumprogramme, sie erleichtert auch die Entscheidung, welche Lernszenarien erwünscht sind und welche nicht. Darüber hinaus sind Szenarien vorstellbar, die erst in Zukunft relevant werden können – etwa durch neue Lehr- und Lernmethoden.

13. SCHULE IST PERMANENT IM WANDEL – WAS BEDEUTET DAS FÜR DEN SCHULBAU?

Die planerische Komplexität von Schulen entspricht objektiven Ungewissheiten, sodass die Planung wie das Bauen von Schulen kein Ende kennen kann – im doppelten Sinn nicht: Lehrmethoden werden ständig erneuert, was räumliche Anpassungen erfordert. Zudem ändern sich die Maßstäbe für »schön« und »hässlich«. Schulen sollen deshalb im Hinblick auf ihre Wandlungsfähigkeit geplant werden und ein Gerüst zum Weiterbauen bilden.