



Ausstellung

Pädagogische Architektur

Übersicht

1. Pädagogische Architektur	1
2. Jeder Mensch lernt anders	4
3. Wissen und Werte	8
4. Für eine zukunftsfähige Pädagogik	12
5. Lernräume für die Zukunft	16
6. Prozesse aktiv gestalten: Partizipation im Schulbau	21
7. Korsetts und Rahmen: Schulbaurichtlinien	26
Quellen	30
Abbildungsverzeichnis	31
Impressum	31



1. Pädagogische Architektur

Lebens- und Lernräume für die Zukunft

Die Montag Stiftung Urbane Räume entwickelt und realisiert gemeinsam mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft den auf mehrere Jahre angelegten Schwerpunkt „Pädagogische Architektur“.

Beide Stiftungen wollen gemeinsam der Frage nachgehen, wie zukunftsfähige, dem selbstverantworteten und gemeinschaftlichen Lernen verpflichtete Bildungseinrichtungen gestaltet werden können. Dabei ist der Anspruch auf Gestaltung umfassend und bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche und Maßstabsebenen:

- das grundlegende pädagogische Konzept
- das daraus abgeleitete Raumprogramm
- die architektonische Gestaltung
- die funktionale und räumliche Einbindung in den Stadtteil und seine Einrichtungen
- die notwendigen Prozesse und Verfahren

Neben der konkreten und beispielhaften Verbesserung der Lernbedingungen an einzelnen Schulen bzw. Schulstandorten möchten die Stiftungen einen breiten Diskurs über die vielfältigen Wechselbeziehungen von Architektur und Pädagogik sowie im weiteren Sinne der Architektur von Bildungseinrichtungen und ihrem Standort in der Stadt anregen.

Dieser Diskurs soll über die Grenzen der an „Schule“ beteiligten Professionen hinweg Pädagogen, Schüler, Eltern, Schul- und Jugendhilfeverwaltungen, Schulaufsichten, Architekten, Gebäudemanager und weitere Interessierte einbeziehen und zu gemeinsamen Initiativen in ihren jeweiligen Wirkungsfeldern inspirieren.

Die Begriffe „Schule“ und „Bildungseinrichtung“ stehen dabei für Bildungsbauten im weitesten Sinne, die auch außerschulische oder in Kooperationsprojekten genutzte Einrichtungen, Gebäude und Räumlichkeiten einschließen.



1. Pädagogische Architektur

Hintergrund und Begrifflichkeit

Unter dem Begriff „Pädagogische Architektur“ verstehen wir:

- eine Architektur, die ihre Organisation und gestalterische Kraft aus einer pädagogischen Konzeption heraus entwickelt
- eine Pädagogik, die sich die Räume, in und mit denen sie arbeitet, zu eigen macht und sie einbezieht
- einen Prozess, der die am Lernen und Lehren Beteiligten befähigt, die Formen des Lernens und Lehrens mitzugestalten

In Bildungseinrichtungen, die ein solches ganzheitliches Konzept umsetzen, kommt es zu einer engen Zusammenarbeit von Pädagogik und Architektur: Die Architektur ist ebenso Teil der pädagogischen Konzeption, wie pädagogische Zielsetzungen Teil der architektonischen Konzeption sind. Dabei soll die architektonische Gestalt die pädagogischen Leitlinien bestmöglich unterstützen.

Architektur und Pädagogik, die sich für eine solche Gestaltungspraxis entscheiden, handeln aus einer bestimmten gesellschaftlichen Orientierung heraus. Für die Montag Stiftungen basieren diese Orientierung und das zugrunde liegende Menschenbild auf der Idee der sozialästhetischen Verantwortung.

Dazu gehören all jene Handlungen, die versuchen, die individuellen Fähigkeiten eines jeden Menschen bestmöglich zu fördern, damit sie in das Ganze gesellschaftlicher Interaktionen, kultureller Gestaltungsprozesse und Strukturen einwirken können.

Erziehung kann Ort der Ideen, der Chancen, des Handelns, des persönlichen Wachstums, des bewegt lebendigen Miteinanders sein, insofern Freiheit, Selbstbestimmung, Inhaltlichkeit, Nähe, Zuwendung, Qualität, Inspiration, Experimentierfreude und Akzeptanz ihr selbstverständlicher Platz eingeräumt wird.

Theo Eckmann, Pädagoge und Erziehungswissenschaftler, 2005

Grundzüge gemeinsamen Gestaltens

Die Idee der sozialästhetischen Verantwortung beinhaltet ein demokratisches Grundverständnis, das auch die Methoden der Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Architektur bedingt.

Die methodische Qualität der Zusammenarbeit basiert auf sieben Grundbefähigungen:

1. Teamgeist und konfliktoffenes Dialogverhalten
2. Transparenz der Prozessentwicklungen
3. Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen und Bedarfe
4. Bereitschaft zur Veränderung
5. die Befähigung, Neues als ergänzend zu akzeptieren („Inklusive Intelligenz“)
6. Übernahme von Eigenverantwortung
7. Bewusstsein für Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit

Die Architektur nimmt in diesem Prozess die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden auf, übersetzt sie in Aktivitäten und entwickelt Vorstellungen von der Anordnung der Aktivitäten zueinander (z. B. durch Fragen wie: Welche Orte bieten sich für individuelles Arbeiten an, wo sollen Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden, wo sind Begegnung und Entspannung möglich?).

Die Pädagogik formuliert in diesem Prozess klar ihre Ziele und Aktivitäten und setzt Prioritäten, welche räumliche Unterstützung für die Umsetzung ihres pädagogischen Konzeptes von zentraler Bedeutung ist. Dabei ist zu bedenken, dass Bildungseinrichtungen in der Regel eine längere Lebensdauer haben als einzelne pädagogische Methoden.

Gemeinsam mit allen am Lernen und Lehren Beteiligten und allen Verantwortlichen werden so Wege gesucht, die Gewichtung dieser Raum-Aktivitäten zu definieren und in ein Raumprogramm umzusetzen, das den pädagogischen Grundlagen des jeweiligen Lernortes entspricht.

Auslöser für einen solchen Prozess können sowohl architektonische als auch pädagogische Anlässe sein: Wenn sich eine Schule entschließt, die Programmatik des eigenen Handelns im Sinne einer inhaltlichen Neu(be)gründung weiterzuentwickeln, sind damit meist auch räumliche Veränderungen verbunden. Umgekehrt können geplante Baumaßnahmen auch dazu genutzt werden, sie mit einer Reform des pädagogischen Konzeptes zu verbinden.

Ob Neu- oder Umbau, Erweiterung oder Sanierung – „pädagogische Architektur“ bietet für alle Seiten eine Bereicherung, wenn Pädagogen, Planer und Architekten in einen vielfältigen Dialog treten, um sich die Ausgangspunkte, Grundlagen und Ziele ihres gemeinsamen Projektes gegenseitig sichtbar und verständlich zu machen.



2. Jeder Mensch lernt anders

Wie wir die Welt sehen

Wie nehmen wir die Welt wahr? Was „begreifen“ unsere Sinne eigentlich? Über welche Zugänge eignen wir uns Wissen an? – Wer pädagogisches Handeln wirksam gestalten will, muss sich mit Fragen wie diesen beschäftigen.

Mögliche Antworten darauf geben erkenntnistheoretische Ansätze, die unseren Blick in die Welt als subjektiven Prozess sehen. Demnach gibt es die eine, objektiv für alle gültige Wirklichkeit nicht – Menschen sehen und erleben ihre Umgebung auf unterschiedliche Weisen.

Wir deuten, bewerten und ordnen unsere Erfahrungen vor dem Hintergrund von ganz individuellen biologischen und sozialen „Filtern“. So können verschiedene Personen ein- und denselben Sachverhalt völlig unterschiedlich wahrnehmen. Zugespitzt formuliert: Wir konstruieren die Welt in unseren Köpfen.

Ein solches Verständnis von Wissensaneignung hat Konsequenzen für schulisches und außerschulisches Lernen und Lehren: Unterricht und alle anderen Formen des Lernens sind nicht als bloße Weitergabe von Buch- und Lehrerwissen in die Köpfe von Kindern und Jugendlichen denkbar. Vielmehr generieren junge Menschen ihr Wissen selbst.

Bildungseinrichtungen können demnach Lernen nicht von außen planen und steuern – erst recht nicht in Schritten und mit Methoden, die für alle gleich und verbindlich sind. Sie können jedoch für die Konstruktion von Selbst und Welt gute Bedingungen schaffen: durch eine Pädagogik, die Kinder und Jugendliche in einem produktiven Wechsel von gesteuerten und selbstgesteuerten Prozessen begleitet, sowie durch eine entsprechende Gestaltung und Architektur.

Wie wir uns Wissen aneignen

Erleben, erfahren, ausprobieren, erforschen, erkennen, entdecken, erfinden, fragen, erörtern, abwägen, entscheiden, bewähren – all das sind bedeutsame Aktivitäten im Lernprozess. Denn wir erschließen uns die Welt längst nicht allein auf kognitive Weise. Tafel und Kreide sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister.

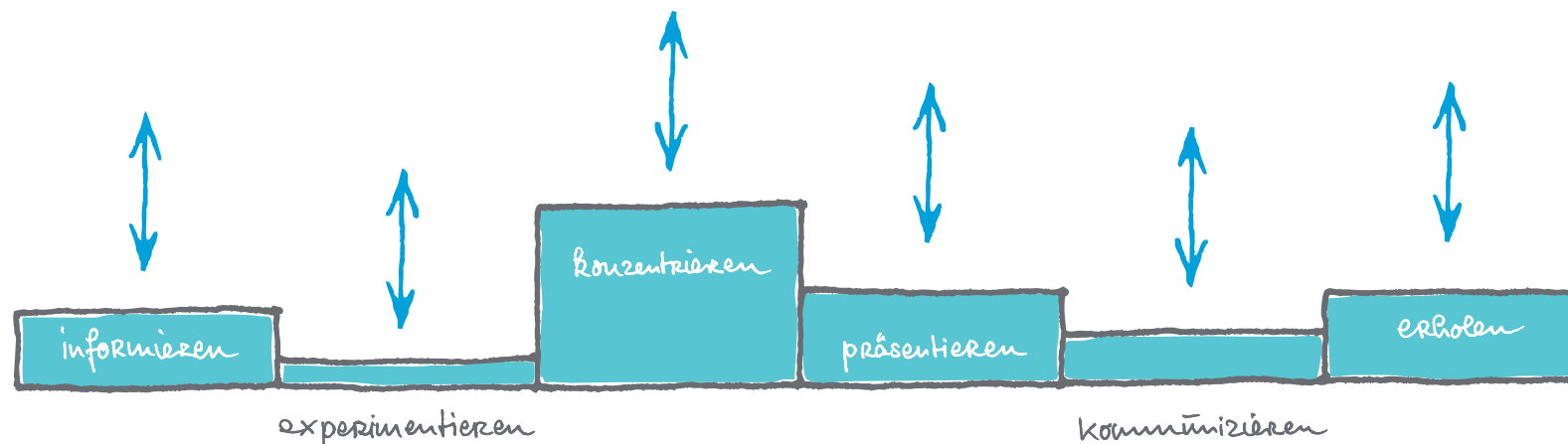
Lernen ist ein individueller Prozess: Menschen wählen unterschiedliche Arten und Weisen, sich Wissen anzueignen – in ihrem eigenen Rhythmus, ihrer eigenen Gangart und über vielfältige Kanäle.

Lernen ist angewiesen auf den sozialen Kontext, auf gemeinschaftliches Handeln, Erforschen und Erproben. Eigenes Interesse, Forschergeist und Entdeckertum sind ebenso wie Gespräche und Austausch wichtige Voraussetzungen für die Selbstaneignung von Welt.

Lernen benötigt Erlebnis und Erfahrung genauso wie Übung und Systematik. Beweglich und damit auf neue Bereiche übertragbar wird Wissen durch Handeln und Anwenden. Dabei lernen Menschen besser, wenn Inhalte und Methoden für sie persönlich einen Sinn ergeben, wenn Wissen verständlich ist und in die eigene Lebenswelt eingebunden werden kann.

„Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln.“ (Blick über den Zaun – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen)

**Wirksames Lernen ist gebunden an ...
Selbstverantwortung und Mitbestimmung,
Erfahrung und Handeln, Erprobung und Bewährung
und an die eigene Lebenswelt.**





2. Jeder Mensch lernt anders

Jeder ist begabt – und: Vielfalt bereichert

In Bildungseinrichtungen werden heute hauptsächlich zwei Arten von Intelligenz abgefragt: die sprachliche und die logisch-mathematische. Der US-amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner hat ein Modell entwickelt, das diese Arten um fünf weitere Dimensionen ergänzt: die musikalische, die körperlich-kinästhetische, die räumliche, die interpersonale und die intrapersonale Intelligenz.

All diese Intelligenzen sind als Potenziale zu verstehen, die jeder Mensch zu unterschiedlichen Anteilen in sich trägt. Eine kluge Gesellschaft weiß diese Vielfalt für sich zu nutzen. Statt auf eine bestimmte Norm zu setzen, gilt es, den unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten Raum zur Entfaltung zu geben und sie in die gesellschaftliche Gesamtheit einzubringen.

Will man diese Potenziale auch im pädagogischen Bereich nutzen, muss ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität das Prinzip der leistungshomogenen Gruppen oder Klassen ersetzen. Eine gute Hilfe kann dabei der „Index für Inklusion“ leisten, eine Art Handbuch für inklusive Werte-haltungen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen.

Wie fruchtbar und tragfähig eine „Pädagogik der Vielfalt“ sein kann, zeigt – neben zahlreichen Studien, die die Wirksamkeit einer erfolgreichen Umsetzung inklusiver Ansätze für alle Kinder belegen – der 2006 erstmals vergebene Deutsche Schulpreis: Alle ausgezeichneten Schulen legten unabhängig von den Wettbewerbskriterien großen Wert auf das Miteinander von Lernenden mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen, von Jüngeren und Älteren, Schwächeren und Stärkeren, Behinderten und Nichtbehinderten.

Dabei ist der Begriff Vielfalt selbst vielschichtig zu verstehen. Der Pädagoge Remo Largo definiert vier Dimensionen: Heterogenität (interindividuell), Singularität (den Entwicklungsverlauf betreffend), Personalität (intraindividuell) und Situativität (kontextuell-temporär). In seinem Buch „Kinderjahre“ schreibt er dazu:

„Die Vielfalt ist ein durchgehendes Merkmal der kindlichen Entwicklung und zwar in einem Ausmaß, das den meisten Eltern und selbst Fachleuten unbekannt ist. (...) Die Vielfalt der Kinder ist in jeder Hinsicht so groß, dass Normvorstellungen irreführend sind. Sie stellt einen rigiden konservativen Erziehungsstil genauso in Frage wie jede angeblich progressive pädagogische Ideologie. Eine kindgerechte Erziehung setzt voraus, dass wir Vielfalt in ihrem ganzen Ausmaß kennen und als biologisch gegebene Realität akzeptieren. Dieses ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Kinder gerecht zu werden.“

Ein solches Verständnis von Vielfalt potenziert die Möglichkeiten, die Schule, Bildung und Lernen in Zukunft haben können. Wenn Vielfalt konsequent als Realität, Ausgangspunkt und Ziel einer inklusiven Pädagogik verstanden wird, ist sie für viele Lernende und Lehrende eine ungeheure Bereicherung.

Das Herzstück aller Bildungsprozesse ist die Verpflichtung gegenüber dem Lernen. Inklusives Lernen jedoch heißt, die Leistungen aller wertzuschätzen und nicht nur die akademischen Leistungen einiger. Inklusives Lernen basiert sowohl auf dem, was die Lernenden bereits wissen und erfahren haben, als auch auf den Realitäten ihrer regionalen und globalen Welten. Darüber hinaus werden keine künstlichen Einschränkungen aufgrund vermuteter Fähigkeiten, Familienhintergründe, des Geschlechts oder Ethnien hinsichtlich der erreichbaren Leistungen vorgenommen. Lernen wird als „grenzenlos“ konzipiert.

Tony Booth, Erziehungswissenschaftler, 2008

3. Wissen und Werte

Veränderte Lebenswelten, unbekannte Herausforderungen

Mit einer zunehmend dynamischen Gesellschaftsentwicklung verändern sich auch die herkömmlichen Lernbiografien: Bildung betrifft schon lang nicht mehr allein Kindheit und Jugend, sondern alle Altersgruppen.

Vor diesem Hintergrund kann es sich eine Gesellschaft nicht leisten, Bildungspotenziale und Wissensressourcen zu verschwenden. Es gilt, kein Kind und keinen Menschen zurückzulassen, jeden individuell zu fördern und zu fordern, die Möglichkeiten der mittleren Generation weiter zu entwickeln und die Erfahrungen und Kenntnisse der Älteren länger zu nutzen – Lernen wird zum ständigen Begleiter.

In kommunalen Bildungslandschaften stehen Schulen, Jugendhilfe- und Kultureinrichtungen im Rahmen kooperativer Ganztagsbildungskonzepte vor der Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf ein Leben vorzubereiten, das nur noch bedingt plan- und vorhersehbar ist.

„Schüler werden noch viel mehr improvisieren müssen als ihre Eltern und Lehrer. Statt ihr Leben brav vom Blatt zu spielen, werden sie immer neue Stücke komponieren. Sie müssen ihren Rhythmus finden und immer wieder aus der Not eine Tugend machen. Wenn nichts Vorgegebenes mehr nachgespielt werden kann, kommt es auf Dialoge an.“ (Reinhard Kahl)

Die Herausforderung besteht darin, die zunehmenden Veränderungsprozesse in der Folge des technologischen Wandels verantwortlich in das Lehren und Lernen mit einzubeziehen. Denn aus Sicht der international vergleichenden Lernforschung steht diese Beschleunigung in einem besonderen Spannungsfeld zum Lernen. So schnell das Leben auch ist, eines lässt sich nicht beschleunigen: das Lernen.

fürs beim Leben
lernen

Flexibles Wissen für komplexe Situationen

Das Fundament einer solidarischen und erfolgreichen Gesellschaft sind Personen, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen können und wollen; Personen, die bereit sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zum Wohl der Gesamtheit einzubringen.

In allen Arbeitskontexten wird heute Wissen verlangt, das sich nicht allein auf fachspezifische Kenntnisse beschränkt. Gefragt sind Mitarbeiter, die selbst aktiv werden und die souverän auch mit neuen und unbekanntem Situationen umgehen können. Deshalb sind methodisches Wissen und soziale Kompetenzen wichtige Ergänzungen zum Fachwissen.

Darüber hinaus ist jeder Einzelne gefordert, in dynamischen und komplexen Situationen sein Leben sinnvoll und eigenverantwortlich zu gestalten. Wichtige Voraussetzungen dafür sind, sich sicher in einer Flut von Informationen bewegen zu können, Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und zu bewerten, um schließlich umsichtig zu entscheiden und zu handeln.

Diese Dynamik vielschichtiger Lebenswelten verlangt nach Bildungs- und Lehrmodellen, die über die formale Vermittlung von Sachwissen weit hinausgehen. Die bisherige Sortierung nach getrennten Wissensgebieten ist nicht mehr zeitgemäß. Wir brauchen Menschen, die Wissen verknüpfen und Fähigkeiten übertragen können. Fachliches Wissen darf dabei nicht als isoliertes Teilwissen vermittelt werden, sondern muss in lebensnahe Kontexte gefasst sein.

Gefordert ist demnach eine Veränderung der Bildungssystematik, die die Einzelfächer ergänzt um fächerverbindende und fachübergreifende Kompetenzbereiche. Um die beständig zunehmende Fülle des Wissbaren lehr- und lernbar zu organisieren, muss sich Lernen mehr am Exemplarischen und situativ zu vertiefenden aktiven Wissenserwerb als am Lernen von spezifischen und detaillierten passiven Wissensbeständen orientieren.

Bildung muss Lernende befähigen, sich selbstständig Wissen anzueignen, es mit bereits Bekanntem zu verknüpfen, um es flexibel und verantwortungsbewusst in unterschiedlichen Situationen einzusetzen.

Bildungseinrichtungen sind deshalb gefordert, die Dynamik und Komplexität des Lebens im Kleinen abzubilden und einen Lernraum zu bieten, der geprägt ist durch gemeinsame Verantwortung, Achtung und gleichberechtigtes Miteinander.

Diese Werte sollten sich im Leitbild, in der Organisationsstruktur und im Raumprogramm jeder Einrichtung widerspiegeln, die sich die Ausbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu kohärenten, verantwortungsvollen und vielfältig kompetenten Persönlichkeiten zum Ziel gesetzt hat.

3. Wissen und Werte

Schlüssel zur Welt: Kompetenzen und Haltungen

Welche Fähigkeiten und welches Wissen soll Schule nun vermitteln?
Welche Kompetenzen machen souveräne und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten aus, die unter sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen konstruktiv Gegenwart und Zukunft gestalten?

Nach den Aussagen der umfangreichen OECD-Studie „What Schools for the Future“ muss Schule im 21. Jahrhundert drei gleichrangige Aufträge annehmen: Bildung, Erziehung und Gemeinsinnentwicklung. Besonders vor dem Hintergrund der Konkurrenz zu anderen, neuen Formen des Erwerbs von Bildungszertifikaten muss besonders der aktive Beitrag von Schule zum Gemeinwohl wahrnehmbar sein.

Eine andere, 2003 veröffentlichte OECD-Studie – „Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society“ – definiert insgesamt neun Schlüsselkompetenzen von Schule in drei übergeordneten Kategorien:

Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln

1. Sprache, Symbole und Texte flexibel, sicher und wirksam verwenden
2. Wissen und Informationen sicher und in unterschiedlichen Zusammenhängen anwenden
3. Neue Technologien sicher und für eigene Bereiche nutzen und anwenden

Interagieren in heterogenen Gruppen

4. Gute und dauerhafte Bindungen und Kontakte zu anderen Menschen bewahren
5. Gut zusammenarbeiten und kooperieren
6. Schwierigkeiten bewältigen und lösen können

Autonome Handlungsfähigkeit

7. In größeren Kontexten und Zusammenhängen handeln
8. Persönliche Lebenspläne gestalten und umsetzen
9. Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen

Diese Fähigkeiten und Einstellungen sind nicht allein in Fachräumen und Vorträgen zu vermitteln. Respekt und Achtsamkeit, Demokratiebewusstsein und Empathie, Ideenbildung und Entscheidungsfähigkeit brauchen eine ebensolch anregende und flexible Lernumgebung.

Für die Entwicklung schulischer Praktiken zur Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen sei auch hier auf den „Index für Inklusion“ verwiesen, der diese Werthaltung gut zum Ausdruck bringt und für eine Reflexion sehr hilfreich sein kann.

Erfahrung durch Gestaltung

Ein Projekt, das exemplarisch zeigt, wie Kompetenzen und Werte ganzheitlich vermittelt werden können, ist das Projekt „Das Soziale Atelier – die Arbeit an der Sozialen Skulptur“.

Im Nordwesten Irlands lassen Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen mit Begleiterinnen und Begleitern aus Schule und Universität unter künstlerischer Leitung Steinskulpturen in der Landschaft entstehen. In gemeinsamer Arbeit setzen sich die Beteiligten mit den Gegebenheiten des Ortes auseinander. Sie erlangen dabei nicht nur ein Gespür für Proportionen und Ästhetik, sondern insgesamt für den Wert und die Besonderheiten von Umwelt und Natur.

Die Steinskulpturen selbst werden zum Sinnbild der verschiedenen Erlebnissituationen: Körperliche Anstrengung, Selbsteinschätzung, Verarbeiten von Misserfolg, wenn die Skulptur zusammenbricht, Neubeginn, Unterordnung und bei der Sache bleiben, Verarbeiten von Kritik, von Selbstüberschätzung und Anerkennung der Leistung anderer.

Ebenso fordert der Bau der Skulpturen die Fantasie und Kreativität, die Eigen- und Mitverantwortung der Projektteilnehmer, die Ermunterung, Anteilnahme und das Verständnis für die Beiträge der Einzelnen sowie die Toleranz und gegenseitige Wertschätzung in der Gruppe heraus.

Gleichzeitig ist die Skulptur nicht nur ein Ergebnis des gemeinsamen Gestaltens, sondern ein vielseitiges Ausdrucksmittel, über das sich jeder Teilnehmende individuell ausdrücken und mitteilen kann.



4. Für eine zukunftsfähige Pädagogik

Was ist eine gute Schule?

Es gibt inzwischen eine Vielzahl empirischer Studien sowie umfangreiche Merkmals- oder Kriterienkataloge zu „guten Schulen“, denen vor allem eine Erkenntnis gemeinsam ist: Allgemein verbindliche Regeln für gute Schule gibt es nicht. Stattdessen gibt es ganz gegensätzliche Schul- und Unterrichtsformen, die alle – für sich betrachtet – gut sein können.

Entscheidend und wichtigste Grundlage für die Qualität einer Schule oder Bildungseinrichtung sind nicht allein die messbare Outputleistung, sondern die pädagogische Haltung, die gemeinsam getragene Leitidee, das Ethos, mit dem alle Beteiligten handeln.

Eine gute Schule in diesem Sinne ist ein Ort, an dem das Aufwachsen und die Ausbildung junger Menschen zu selbstständigen, kohärenten und verantwortungsvollen Persönlichkeiten im besten Sinne ermöglicht werden. Bedeutsame Faktoren dafür können, nach Hans Brügelmann, beispielsweise sein:

- eine engagierte, entschiedene Schulleitung
- ein breit geteilter Grundkonsens und eine gute Zusammenarbeit im Kollegium
- klare Leistungsanforderungen, ein gut organisierter Unterricht und hilfreiche Rückmeldungen zu Lernfortschritten und -schwierigkeiten
- Raum für Schülerinnen und Schüler, ihre jeweils eigenen Zugänge zu finden sowie ihr eigenes Tempo zu bestimmen
- eine atmosphärisch und räumlich förderliche Lernumgebung
- durchsichtige Verhaltensregeln, deren Nichteinhaltung auch sanktioniert wird

- die Förderung der Eigen- und Mitverantwortung von Schülerinnen und Schülern
- ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Eltern und ihren formellen Vertretungen
- Selbstverständnis als lernende Organisation

Unter den folgenden „10 Punkten für eine gute Schule“ hat Hans Brügelmann diese Faktoren noch einmal zusammengefasst:

1. Kinder gehen gern in diese Schule
2. Die Schule fordert und fördert Leistung
3. Bei Schwierigkeiten erhalten Schüler Hilfe
4. Lehrer begegnen den Schülern auf Augenhöhe
5. Für den Umgang miteinander gibt es klare Vereinbarungen
6. Die Schule ist nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort
7. Die Schule ist keine pädagogische Insel
8. Die Lehrer verstehen sich nicht als Einzelkämpfer
9. Eltern arbeiten aktiv in der Schule mit
10. Eltern würden sich in dieser Schule wohl fühlen

Pädagoginnen und Pädagogen als Lernpartner

Eine Pädagogik, die Selbstständigkeit und Selbstorganisation von Lernenden fordert und ermöglichen will, geht andere Wege als ein lehrerzentrierter Unterricht. In selbstorganisierten Lernprozessen wirken und entscheiden Kinder und Jugendliche maßgeblich mit. Die Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen eine begleitende, partnerschaftliche Rolle für ihre Schülerinnen und Schüler.

Selbstorganisiertes Lernen

Die Lernbegleiterinnen und -begleiter

- sind für den Unterricht verantwortlich, tragen jedoch nicht mehr für alles die Verantwortung
- sind und bleiben Fachexperten, müssen aber nicht mehr alles wissen; sie lehren und lernen gemeinsam mit den Lernenden – und fordern als inspirierende und kritische Begleiter deren Denken heraus
- fördern und beraten die Lernenden individuell und öffnen Spielräume und Perspektiven für deren eigene Entwicklung
- gestalten Leistungsbeurteilungen transparent und im Dialog mit den Lernenden
- sichern und gestalten den organisatorischen Rahmen

- stehen im Dialog mit den anderen Mitgliedern des Kollegiums und arbeiten in fachübergreifenden Teams; Schule wird zum hauptsächlichen Arbeitsort
- stehen Eltern in verschiedenen Formen des Austauschs für Gespräche zur Verfügung: regelmäßige Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen, inhaltliche Elternabende, regelmäßige Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräche etc.

Die Lernenden

- sind dafür verantwortlich, die Angebote für sich und ihre eigenen Interessen sinnvoll und konstruktiv zu nutzen
- sind die Initiatoren und Akteure ihrer eigenen Lernprojekte und bestimmen Abfolge, Tempo, Methode und Ort ihrer Arbeit
- definieren gemeinsam mit den Lernbegleiterinnen und -begleitern individuelle und gemeinsame Ziele
- lernen von- und miteinander in ihrer Rolle als „2. Pädagoge“ bzw. als Lernpartner

Kinder lernen am besten, wenn die Aufgabe für sie persönlich bedeutsam ist, wenn ihnen also an der Lösung eines Problems liegt und der Erwerb neuer Fertigkeiten und Fähigkeiten dafür nützlich erscheint.

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann, Didaktiker, 1998

4. Für eine zukunftsfähige Pädagogik

Prinzipien für eine ermutigende Pädagogik

1. Lernen als Selbstaneignung von Welt

Bildungsorte müssen Lernenden den Raum geben, eigenen Fragen nachzugehen und eigene Lösungswege herbeizuführen. Inhalte, Materialien, Räume, Zeiten und Arbeitsformen ermöglichen individuelles Lernen und eigenverantwortliches Handeln. Außer-schulische Lernorte werden in den Unterricht eingebunden.

2. Lernen an bedeutsamen Inhalten

Lernen wird dann erfolgreich, wenn die Aufgaben verständlich und relevant sind. Das bedeutet einerseits attraktiv, interessant, emotional und persönlich wichtig, andererseits verständlich und in die eigene Gedanken- und Lebenswelt hineinpassend. Kinder und Jugendliche wollen wissen, warum und wofür sie lernen.

3. Lernen in Zusammenhängen

Ganzheitliche Lernarrangements orientieren sich an der Sache und zeigen Zusammenhänge auf. Sie sind fächerübergreifend angelegt, arbeiten mit vielfältigen Methoden, ermutigen, bestärken und ermöglichen Erfahrung und Erprobung mit allen Sinnen.

4. Mit Freude lernen und gestalten

Angemessene Bildungsorte sind lebenswert. Sie bieten anspruchsvolle Herausforderung, ehrliche Anerkennung sowie eine atmosphärisch und räumlich förderliche Lernumgebung. Sie sind für Kinder und Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Verwaltung, Eltern und beteiligte Partner ein Ort der Identifikation, für den man gern Verantwortung übernimmt.

5. Schule als Leistungsort

„Nichts überzeugt Kinder mehr als Können“ (Theo Eckmann). Dazu sind klare, individuell differenzierte Leistungsanforderungen gefragt, ein gut organisierter Unterricht und hilfreiche Rückmeldungen zu Lernfortschritten und -schwierigkeiten. Ziel ist es, das eigene Können der Schülerinnen und Schüler, ihre Potenziale und Leistungsfähigkeit sichtbar zu machen.

6. Lernen in der Gemeinschaft mit anderen

Schule sollte die Kooperationsfähigkeit stärken. Schüler lernen von- und miteinander, im Austausch und Dialog und im Kontext eigener und gemeinsamer Ziele. Schule sollte daher Prozesse des sozialen Lernens fördern und die Kooperationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen stärken. Projekt- und Gruppenarbeit sind wichtige Bausteine für die Aneignung von Wissen und Welt.

7. Lernen im Schnittfeld von Differenzierung und Inklusion

Verschiedenheit wertschätzen und gleichzeitig Gemeinschaft fördern – mit diesem Spannungsfeld muss Schule sich auseinandersetzen, denn beides bedingt sich gegenseitig. Es ist die Aufgabe von Schule, als Brücke und Sprungbrett für Lernen und Teilhabe zu fungieren, Barrieren und Hindernisse zu beseitigen und positive Ressourcen zur Beförderung von Autonomie und Partizipation sichtbar zu machen und zu verstärken.

8. Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen

Grundsatz ist die gleichberechtigte Teilhabe und Wertschätzung Aller und damit die Anerkennung von Vielfalt als Bereicherung – z. B. durch Geschlecht und Begabung, soziale, ethnische, sprachliche oder kulturelle Herkunft.

9. Schule als Lernfeld für Demokratie

Schule als Ort der Mitbestimmung und Mitverantwortung bedeutet gelebte Demokratie – und öffnet allen Beteiligten die Möglichkeit der Mitwirkung und Mitgestaltung mit Blick auf Inhalte, Themen, Methoden und Wege.

Wege individueller Leistungsförderung

Spätestens mit den Ergebnissen von Bildungsstudien wie PISA oder TIMMS wird die Frage nach angemessenen Leistungsnachweisen laut. Gleichzeitig rückt die individuelle Förderung und Würdigung von Kindern und Jugendlichen in den öffentlichen Diskurs.

In diesem Zusammenhang definiert der Grundschulverband vier zentrale Aspekte individueller Leistungsförderung und entsprechender Nachweise, die maßgeblich für ein „lebenslanges Lernen“ sind:

Leistungen wahrnehmen und Lernstände festhalten

Sensibel sein für individuelle Lernbedingungen, Fortschritte, Anstrengungen und Lösungsstrategien, die sich nicht an herkömmlich definierten Arbeitsergebnissen festmachen lassen. Das bedeutet z. B. in der Praxis: zuhören, kooperieren und das eigene Lernen reflektieren.

Leistungen würdigen und Lernentwicklungen bestätigen

Lernende in ihrem eigenen Entwicklungs- und Lernprozess begleiten, bestätigen und Schwierigkeiten als Stationen im Lernweg sehen. Dazu gehört auch die Einbindung der Lernenden, ihre Mitbestimmung und Mitwirkung im Prozess. Das bedeutet z. B. in der Praxis: Fehler als Fenster in Denkwelten verstehen, Vergleichsaufgaben erstellen.

Individuell fördern und Lerngespräche führen

Die Berücksichtigung persönlicher Lebens- und Lernbedingungen, das Reflektieren von Lernprozessen und entsprechenden Erfolgen. Das bedeutet z. B. in der Praxis: Forschergespräche, Schreibkonferenzen, Gespräche in der Jahrgangsguppe, mit Lehrkräften, den Lernenden selbst und ihren Eltern.

Lernwege öffnen und eigene Lernwege beschreiben

Die Lernenden als Akteure und Konstrukteure der eigenen Wissensaneignung. Der Einzelne entscheidet über Inhalt, Zeit und Form – in der Gemeinschaft und im Zuge individuellen Lernens. Das bedeutet z. B. in der Praxis: Lern- und Reisetagebücher, Lernjobs und Kompetenzraster, Portfolios, Selbstzeugnisse.

Engagement, Überzeugung und ein Grundkonsens aller Beteiligten sind wichtig, wenn Bildungseinrichtungen eine individuelle Leistungsförderung etablieren und umsetzen wollen.

Den guten heutigen Pädagogen zeichnet vor allem eines aus: dass er Unterschiede wahr- und ernst nimmt – Eigenarten, die er nicht antasten, Eigensinn, den er nicht brechen oder wegreden oder wegtherapieren darf, Eigenwillen, der Teil der Individualität ist. (...) Es gehört zum common sense dieses Pädagogen, (...) auch das Unvernünftige zu respektieren, wo es die Person ausmacht.

Hartmut von Hentig, Erziehungswissenschaftler, 2001



5. Lernräume für die Zukunft

Lernräume in Bewegung

Häuser des Lernens werden sich in den kommenden Jahren und Jahrzehnten genauso der Zukunft öffnen, wie Bürogebäude, Industrieanlagen oder Freizeitparks dies bereits getan haben.

Einige der zentralen Veränderungen, die Auswirkungen auf das Planen und Bauen haben werden, sind:

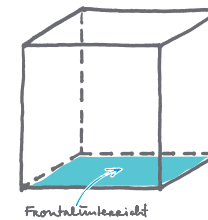
- Ein Kind, das 12 Jahre Ganztagsunterricht bekommt, verbringt zwischen 18.000 und 20.000 Stunden auf dem und um das Schulgelände. Im Ganztag wird die Schule zum zweiten Lebensmittelpunkt.
- Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind stärker in Bewegung: Projektunterricht, Zusammenarbeit über Klassengrenzen hinaus und Teambesprechungen prägen den Arbeitstag aller am Lernen und Lehren Beteiligten.
- Lehrerinnen und Lehrer befinden sich den ganzen Tag an der Schule. Sie erarbeiten den Unterrichtsstoff vor Ort, im Team oder in Einzelrecherchen. Sie werden zunehmend zu Tutoren und individuellen Begleitern.
- Lernen wird mehrdimensional: Die unterschiedlichsten Aktivitäten, vom konzentrierten Zuhören über das Toben und Spielen bis zum Entspannen finden gleichzeitig statt.
- Alltag in der Schule und Alltag im Stadtteil verzahnen sich zunehmend. Schulen werden zu Stadtteilzentren, in denen Aktivitäten der Erwachsenenbildung, des Vereinslebens und der sozialen Fürsorge Raum finden.

Doch nicht nur das Lernen ändert sich. Auch die Herausforderungen, die an das Planen und Bauen gestellt werden, werden „Pädagogische Architektur“ in den kommenden Jahren maßgeblich beeinflussen.

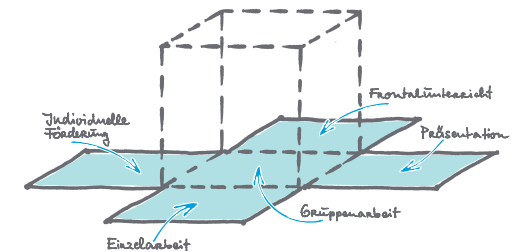
- Unsere Dörfer und Städte, auch unsere Schulen, sind in wesentlichen Teilen gebaut. Die wichtigen Bauaufgaben werden vor allem im Bestand zu finden sein.
- Der Sanierungsstau, der bei der öffentlichen Hand aufgelaufen ist, ist immens. Die Lernhäuser der Gegenwart sind häufig in einem energetisch und bauphysikalisch schlechten Zustand.
- Die Anforderungen an das Bauen werden komplexer: Normen und Vorschriften im Bereich der Energie, des Brandschutzes, des Lärms aber auch im Bereich der Vergabeverfahren setzen teilweise widersprüchliche Maßstäbe.

Dabei gilt für alle weiteren Ausführungen: Es gibt keine architektonische Standardlösung für das Lernen. Jeder Ort braucht eine eigene Lösung, mit jedem baulichen Vorhaben werden Kontinuitäten angelegt, die eine Provokation für die weiteren Nutzergenerationen sein werden.

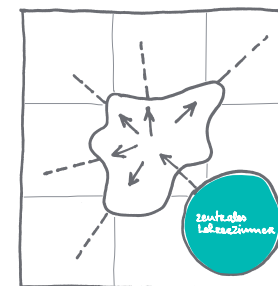
HERKÖMLICHER KLASSENRAUM



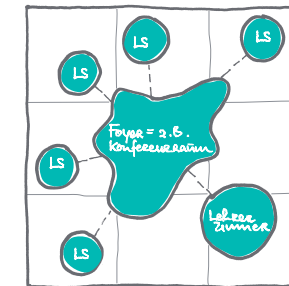
LERNORTE DER ZUKUNFT



...früher VOM INSTRUKTEUR



...künftig ... ZUM MENTOR



5. Lernräume für die Zukunft

Grundrisse oder: wo ist was

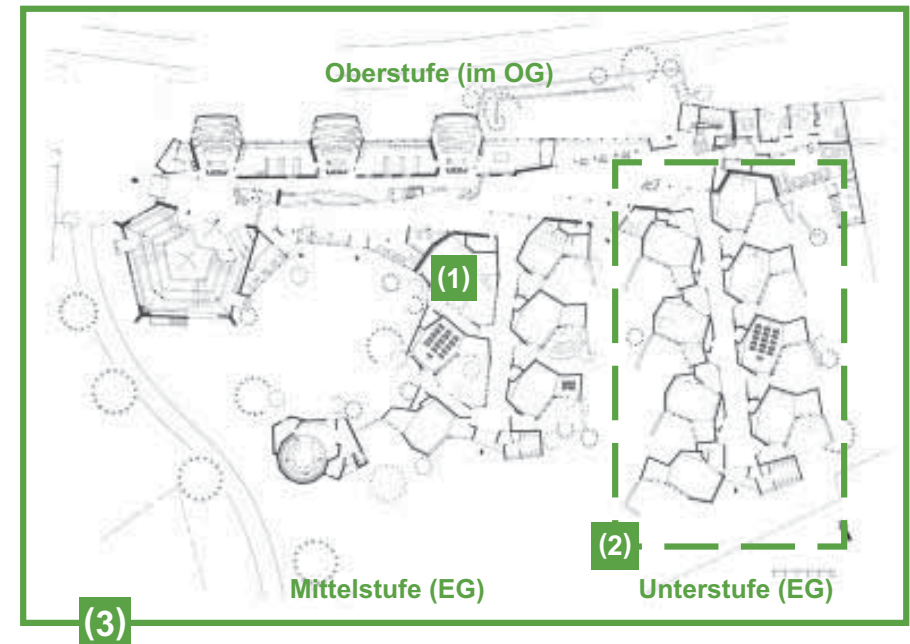
Grundrisse sind in jedem Haus wesentlich für die Gestaltung der Abläufe. Sei es nun ein Museum oder ein Wohnhaus, eine Hochschule oder ein Freizeitzentrum. Wo ist der Empfang, wo sind die Großen und die Kleinen, wo sind die Möglichkeiten zum Toben, wo zum Ausruhen? Welche Aktivität wird bewusst in der Nähe und welche bewusst in der Distanz zu einer anderen angelegt? Diese Fragen müssen im Grundriss geklärt werden. Unbelassen bleibt dabei, dass die Nutzungen innerhalb eines Grundrisses auch für die Zukunft veränderbar sein sollten.

Der Grundriss kann widerspiegeln, welche Lehr- und welche Lernkultur das Haus bestimmen soll: Entsteht ein Ort der kleinen Gruppen oder der großen sozialen Gemeinschaft, ein demokratischer oder ein autokratischer Ort, ein Ort, der andere empfängt oder ganz bewusst draußen lässt?

Ein Lernort, der gegenwartsnahe Lehr- und Lernformen praktiziert, steht immer vor der Herausforderung, unterschiedliche Aktivitäten an verschiedenen Stellen zu ermöglichen. Wobei das Lernen längst nicht mehr dem Klassenzimmer und das Toben längst nicht mehr dem Schulhof vorbehalten ist (ein gutes Beispiel hierfür ist die Laborschule in Bielefeld).

Denn gerade das traditionelle Lern- und Klassenzimmer kann sich auf verschiedenen Ebenen öffnen. Durch Fenster und Türen zur unmittelbaren Umgebung oder durch gemeinsam genutzte Differenzierungsflächen zu den anderen Lernenden (gute Beispiele hierfür sind die Wartburg Schule in Münster und die Schule im Birch in Zürich).

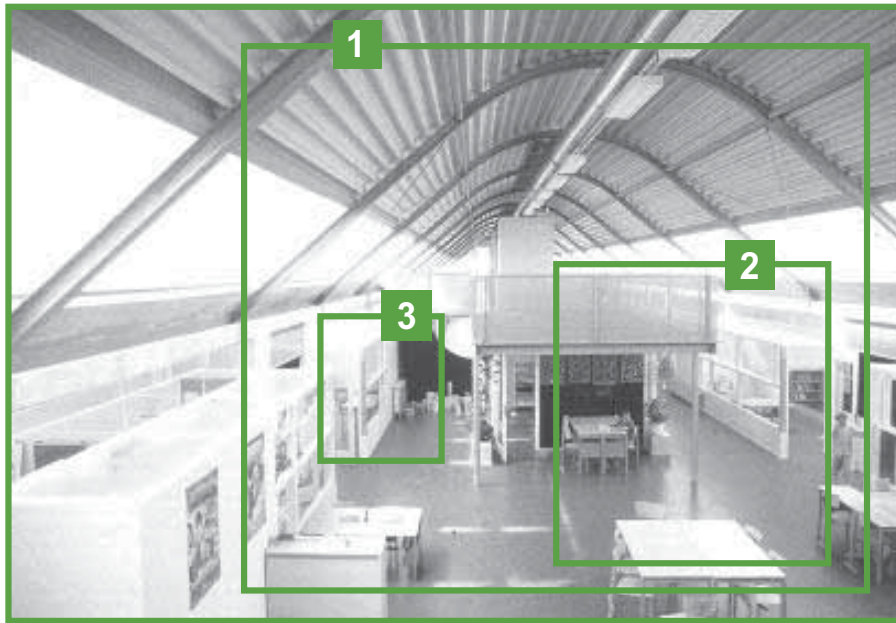
An zwei Schulen lässt sich sehr leicht nachvollziehen, wie unterschiedlich ein Grundriss für einen offenen und lebendigen Ort des Lernens gestaltet werden kann:



Geschwister-Scholl-Schule in Lünen

Hans Scharoun hat in den 50er Jahren diesen Grundriss für die Geschwister-Scholl-Schule in Lünen entwickelt. Das Gebäude wurde ausgehend von den differenzierten Klassenhäusern mit Freiluftklasse entwickelt. Klassenwohnung [1], Lernstufe [2] und Schule [3] bilden ineinander greifende Einheiten. Jede Klassenwohnung setzt sich wieder aus Empfang, Klassenmittelpunkt, offenem Differenzierungsraum und Freiluftklasse zusammen. Hinzu kommen die besondere, kursorientierte Gestaltung der Oberklasse und die runde – demokratische – Aula.

Abbildung: Akademie der Künste, Scharoun-Archiv;
Bearbeitung: RE.FLEX architects_urbanists



Polygoon Schule, Almere (NL)

Hermann Hertzberger hat in den 1990ern die Polygoon Schule in Almere von einem zentralen Boulevard ausgehend entwickelt. Die Klassenzimmer liegen relativ klein bemessen am Rande dieses für die Schule öffentlichen Raumes, auf dem Boulevard selber wird gebastelt, kommuniziert, gearbeitet und vor allem gelebt.

Foyer und Flure verwandeln sich in „öffentliche Räume“ einer demokratischen Gemeinschaft [1], „Lernstraßen“ für formelle und informelle Aktivitäten (multioptionaler Raum) [2] und „Schaufenster“ zwischen Lernstraße und Klassenraum (soziale Bezüge, Präsentation von Projektergebnissen) [3].

Foto: Hermann Hertzberger;
 Bearbeitung: RE.FLEX architects_urbanists

Gestaltung oder: was ist wie

Eine gut gestaltete Lernumgebung speist sich nicht nur aus der Zonierung des Grundrisses. Denn Orte der Instruktion, der Recherche und Entwicklung, des Rückzugs und der Begegnung brauchen jeweils eigene atmosphärische Grundausstattungen. Je nach Lern- und Lehraufgabe.

Die wachsenden Ansprüche an Schule können nicht mehr durch spezialisierte Zusatzräume befriedigt werden. Unterrichts-, Gruppen- und Mehrzweckräume werden dann flexibel einsetzbar, wenn die spezifischen Anforderungen der verschiedenen Nutzungsarten (Essen, Singen, Lesen, Spielen, Theater etc.) sich der Hauptnutzung unterordnen. So kann zum Beispiel eine Aula als Mensa, ein Unterrichtsraum als Projektraum oder die Turnhalle als Versammlungsraum genutzt werden.

Die gut gestaltete Lernumgebung ist auch ein Grundelement der SBW Lernhäuser aus Romanshorn (Schweiz). Hier kommt es weniger darauf an, für jeden Lehrinhalt eine räumliche „Spezialität“ anzubieten, sondern eher darauf, Räume so durchdacht und achtsam zu gestalten, dass sie guten Raum für unterschiedliche Lernanlässe bieten.

Jeder Raum des Lernens, insbesondere der, der mehrfach funktionieren soll, braucht aber vor allem eine besonders gute bauphysikalische und gebäudetechnische Ausstattung. Das reicht von einer hervorragenden Lüftung, um den CO₂-Gehalt in der Luft ständig niedrig halten zu können, über eine hervorragende Akustik, die das Lernen und das Lehren maßgeblich erleichtert, bis hin zu guten Lichtverhältnissen.

5. Lernräume für die Zukunft

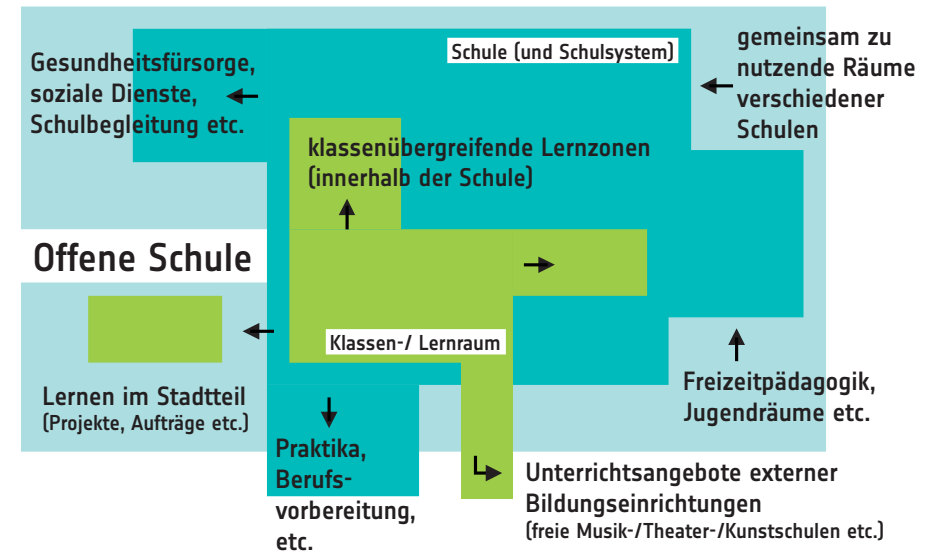
Umgebung oder: wo noch

Wenn wir auf eine Wissensgesellschaft zusteuern oder uns bereits in ihr befinden, gehören Grundbildung, Weiterbildung, die berufliche und die Hochschulbildung in die Mitte des urbanen oder dörflichen Lebens. Die Zeit der Schule als Kaserne, als von der Stadt abgeschlossener Container sollte vorbei sein.

Internationale Beispiele (Venster Schools in Groningen, Community Schools in Großbritannien) machen deutlich, wie wichtig und wie nützlich die Verzahnung von Lern- und Gemeinschaftshaus sein kann. Dies gilt nicht nur aus Gründen der effektiven Raumnutzung, sondern vor allem, damit die Lernenden die vielfältig ausgeprägten Schnittstellen zur Stadt- oder Landgesellschaft nutzen können. Denn Lernen ist kein Spezialfall in einem Lebensabschnitt mehr. Lernen ist Alltag und im Alltag stecken Lerngelegenheiten.

Hinweise auf gut gestaltete Lernräume finden Sie unter:

www.montag-stiftungen.de/lernraeume-aktuell



Offene Schulen bündeln Ressourcen und setzen auf Synergien. Sie werden zu zentralen Orten im Stadtteil. (Abbildung: RE.FLEX architects_urbanists in Zusammenarbeit mit den Montag Stiftungen)

6. Prozesse aktiv gestalten: Partizipation im Schulbau

Verfahren und Mitspieler

Sowohl die innere Schulentwicklung, das Lernen und Lehren, als auch das Bauen sind von komplexen Verwaltungs-, Evaluations- und Entscheidungsstrukturen umgeben.

Ein Beispiel

Die Gebäude einer Schule werden von der Stadt/der Gemeinde errichtet und in Stand gehalten. Die Gemeinde zahlt auch die Sekretärinnen und Hausmeister. Die Lehrer werden vom Land bezahlt und beaufsichtigt.

Bei dem Neu- oder Umbau, der Modernisierung oder Sanierung einer Schule sind – grob vereinfacht – drei Parteien beteiligt. Sie formulieren berechnete Ansprüche an das Entstehende, sind bestimmten Zwängen und Hierarchien unterlegen und bewegen sich in spezifischen Sprach- und Verständnisräumen:

- Auftraggeber (Politik/Schulverwaltung)
- Auftragnehmer (Architekt/Gebäudemanagement/Unternehmer)
- Nutzer (Schüler, Lehrer, Eltern, Stadtteil ...)

Diese „Parteien“ werden in der Regel in einem linearen Prozess organisiert, der durch zusätzliche Beteiligungs- und Verfahrensstrategien maßgeblich verbessert und erweitert werden kann.

Vor allem kommt es darauf an, dass der Bauherr und Träger der Institution im Dialog mit den Nutzern die Bedarfe der Einrichtung ermittelt und beschreibt, bevor wichtige Festlegungen gemacht sind. Diese „Phase 0“ ist entscheidend für alle weiteren Schritte in der Planung und Entwicklung eines Baus. Die zentralen Fragen, die in dieser Phase von Seiten der Pädagogen beantwortet werden müssen, sind im Folgenden dargestellt.

Wir unterrichten Kinder, keine Fächer.

Alfred Hinz, Pädagoge und Schulleiter, 2004

6. Prozesse aktiv gestalten: Partizipation im Schulbau

Beiträge zum Gelingen: Was Pädagogen einbringen sollten, damit Architekten sinnvoll planen können

Welche pädagogischen Inhalte müssen ihre Übersetzung im Raumprogramm finden?

- Wie genau lautet unser wichtigstes Ziel?
(Interkultureller Dialog; Ort des Rückzugs und der Geborgenheit; ganzheitliche Bildung; Ganztagesbetreuung etc.)
- Wie sieht unser Zeitkonzept aus?
(Unterricht nach Wochenplan? Freie Arbeit? Projekt-orientierter Unterricht? Ganztage oder Halbtagszweig?)
- Wie sieht unser Arbeitszeitkonzept aus, wollen wir die Präsenzzeit erweitern, welche Ausstattungs- und räumlichen Bedingungen müssen dann erfüllt sein?
- Für welches Lehr- und Lernkonzept steht der Ort?
Welche Formen individueller Förderung gibt es?
(Handlungsorientiertes Lernen; Vernetzung mit dem Umfeld; Lernen in Integrationsklassen; fachübergreifender Unterricht; innere Differenzierung nach persönlichen Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler etc.)

Wie ist die Partizipationsstruktur und welche Gruppen sollen wie eingebunden werden?

- Wie weit soll Beteiligung gehen? Welche Ansprüche und Pflichten erwachsen daraus?
- Welche Personen sind besonders geeignet, um in einer Steuergruppe mitzuarbeiten?
- Gibt es weitere Nutzergruppen oder Kooperationspartner?
- Öffnen wir uns zum Stadtteil? Ist die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Personen vielversprechend für die Pädagogik?
- Welche Instrumente und Methoden haben wir bereits, um alle Nutzergruppen in den Planungsprozess einzubinden?

Kinder denken (...) immer von der Sache aus, ihrer Sache, der Sache, die sie antreibt. Und nicht von jener anderen, sekundären Sache, die Generationen von Fachleuten daraus gemacht haben.

Martin Wagenschein, Physiker und Pädagoge, 1997

Welche Anforderungen müssen die einzelnen Bereiche und Ebenen erfüllen?

- Findet Lernen in Lernfamilien statt oder in großen Klassenverbänden? Möchten wir getrennte Basisräume für Lerngruppen bzw. Klassen und entsprechende Fachräume?
- An welchen Stellen sind Vielfachnutzungen vorstellbar, wo sind sie ausgeschlossen? (Multifunktionale Räume und klar definierte Funktionsräume in welchem Verhältnis?)
- Welche Anforderungen müssen die Fach- und Werkräume erfüllen?
- Welche räumlichen Besonderheiten lassen sich aus unserem Programm ableiten? (Demokratischer Lernort mit entsprechenden Dialogräumen? Inklusiver Lernort mit entsprechend barrierefreien Zugängen und Möglichkeiten?)



6. Prozesse aktiv gestalten: Partizipation im Schulbau

Gestalten im Dialog: Erste Schritte

Insbesondere beim Schulbau, aber auch bei allen anderen Bildungsbauten, muss ein guter Dialog im Verlauf einer Bau- oder Entwicklungsmaßnahme geführt werden, der durch mehrere zentrale Schnittstellen definiert wird. Damit diese Schnittstellen einigermaßen reibungs- und vor allem spannungslos gefüllt werden können, empfehlen sich Steuerungsteams auf Seiten der Schule und der Verwaltung, in denen die Zuständigkeiten eindeutig geregelt sind.

1. Beschreiben der grundsätzlichen pädagogischen, technischen und finanziellen Möglichkeiten, die für den Prozess zur Verfügung gestellt werden können. Gerade bei komplexen Bau- und Entwicklungsaufgaben ist eine solide politische Grundlage für das Gelingen von großer Bedeutung.
2. Ermitteln des Raumbedarfs auf Basis der pädagogischen Zielvorstellungen (s. o.). Die Schulgemeinschaft aus Schülern, Lehrern, Schulpersonal und Eltern ist an diesem Prozess so weit wie möglich durch die zuständigen Behörden zu beteiligen.
3. Abgleich von Bedarf und technischen und finanziellen Möglichkeiten. Hier können erste räumliche Entwicklungsszenarien (Grundrissstruktur) hilfreich sein, um die Priorisierung von Optionen im Dialog von Laien und Fachleuten zu erleichtern.
4. Zusammenfassung aller Bedarfe und Möglichkeiten in einer Ausschreibung oder in einem schematischen Entwurfsszenario. Hier werden die wichtigsten Weichen für die weitere bauliche Entwicklung gestellt.
5. Nun folgen – je nach Aufgabe – Architektur- oder Investorenwettbewerb bzw. Mehrfachbeauftragung. Bei allen Ausschreibungsformen ist darauf zu achten, dass die Schulgemeinschaft eine strukturell bedeutsame Stimme bekommt.
6. Der engere Bau- und Planungsprozess beginnt. Ausführungsplanung und Kostenermittlung, ggf. auch Detailplanungen insbesondere im Bereich der fest installierten Ausstattung, der Belichtung, der Belüftung und der Akustik sollten weiterhin eng mit den Nutzern abgestimmt werden.
7. Die Bauphase beginnt. Bauen ist Erfahrung und die – oftmals lästige – Baustelle kann als Lehr- und Lernanlass genutzt werden.
8. Die Ausstattung muss rechtzeitig geplant werden. Idealerweise bereits im Entwurfsprozess, damit die Möbel und Einrichtungsgegenstände nicht eine gut durchdachte pädagogische Architektur behindern.
9. Jeder Bau, auch der kleinste Umbau, ist eine schöne, aber auch anstrengende Herausforderung. Am Ende sollten alle Beteiligten und Nutzer die Arbeit anerkennen und entsprechend einweihen.

Spielregeln für die gemeinsame Arbeit

Die Sprache des Anderen respektieren

Wer weiß schon, was ein „vorzeitiger Maßnahmenbeginn“, ein „Blindbogen“ oder ein „Vintagefaktor“ ist? In dialogischen Prozessen ist es notwendig, dass alle Beteiligten in Schrift, Wort und Bild so weit wie möglich auf Verständlichkeit achten, ihre Absichten offen legen und sich bemühen, den Anderen zu verstehen.

Die Zeit zum Mitspieler machen

Die Konzeption eines Gebäudes auf der Grundlage von pädagogischen Konzepten braucht Zeit. Kompetenzen wollen entwickelt, Abstimmungen vorgenommen werden. Diese Zeit muss von Anfang an ehrlich eingeplant werden: zu Beginn (Grundlagenermittlung), auf dem Weg (Programme und Pläne anpassen) und gegen Ende (Bauprozess begleiten).

Schule ist kontinuierliche Veränderung

Die Nutzer eines Gebäudes verändern seine Gestalt bereits unmittelbar nach der Fertigstellung. Um Identifikation zu ermöglichen, sollte jede Schulgeneration ihre eigenen Spuren hinterlassen können.

Beteiligung zahlt sich aus

Vernachlässigung und Vandalismus begegnet man am besten durch Beteiligung. Schülerinnen und Schüler gehen verantwortungsvoller und pfleglicher mit Räumen um, die sie selbst mitgestaltet haben – von der selbst „verschönerten“ Toilette über den neu angelegten Schulgarten bis hin zur gemeinsam entworfenen Entspannungsecke.

Ansprüche in Beziehung setzen

Die an der Entwicklung, Verwaltung und Nutzung beteiligten Gruppen haben mitunter sehr unterschiedliche Ansprüche an „ihre“ Schule. Um eine für alle gute und leistungsfähige Schule zu entwickeln, haben sich (ggf. externe) Moderationsprozesse als sinnvoll und sehr erfolgreich erwiesen – und im Ergebnis das größte gemeinsame Ziel aufgezeigt.

Fehler zu machen in der Lernlandschaft sollte ein positiver Vorgang sein, Ausgangspunkt zum Weiterlernen, zur Motivation, zum Suchen und Entdecken von Zusammenhängen.

Hartmut Spiegel und Christoph Selter, Mathematiker und Pädagogen, 2003

7. Korsetts und Rahmen: Schulbaurichtlinien

Verantwortung

Öffentlicher Schulbau liegt in der Verantwortung der Kommunen. Die Städte, Gemeinden oder Kreise sind Schulträger. Sie müssen Räume und Lehrmittel zur Verfügung stellen. Dazu gehört zunächst die Instandhaltung – wie das Streichen der Wände und das Warten der Technik und die Sanierung –, wenn der Bau instabil, medizinisch oder energetisch nicht mehr tragfähig ist.

Natürlich können Schulträger ihre Gebäude auch modernisieren – das heißt, den zeitgemäßen Anforderungen anpassen oder neu bauen, wenn dies für einen Standort sinnvoll erscheint. Manchmal muss ein Schulträger auch einen Schulbau mit einer anderen Nutzung versehen oder abreißen, weil langfristig nicht ausreichend Schüler an dem Standort zusammenkommen.

Der Schulträger trägt auch die Verantwortung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich sicher in den Gebäuden aufhalten können. Fragen des Brandschutzes und der Absicherung sind hier von besonderer Bedeutung.

Obwohl die Verantwortung also eindeutig den Kommunen zuzuordnen ist, ist die Vorschriftenlandschaft zum Thema unübersichtlich. Es regeln die Schulministerien (Richtlinien), die Bauministerien (Landesbauordnungen), teilweise die Umweltschutzministerien (Emissionsrichtlinien) und nicht zuletzt – wenn auch indirekt – die Gemeindeunfallverbände, die die Bedingungen festlegen, unter denen Schulen versichert werden können.

Rahmen für die Zukunft

Damit die Aufgabe Schulbau in ihren Kosten-Nutzen-Dimensionen transparent wird, arbeiten viele Länder und Kommunen in Europa mit Richtlinien, die die Anzahl und Größe der Räume beschreiben. Darüber hinaus gelten in Schulen in der Regel verschärfte bau- und versicherungstechnische Regelungen. Diese Richtlinien können entweder einen guten Rahmen definieren, der den Mindeststandard beschreibt, oder ein Korsett, das dem pädagogischen Entwicklungswillen die Luft abschneuert.

Grundsätzlich wäre eine richtlinienfreie Regulation, die auf die Verantwortung der handelnden Personen und Institutionen vor Ort setzt, wünschenswert. Hierfür fehlen aber gerade in Deutschland die Praxis, die Kompetenz, die personelle Ausstattung und das Vertrauen. Die Bedarfsermittlung im Schulbau orientiert sich seit Jahrzehnten an strengen, meist länderspezifischen Korsetts, die wiederum das Handeln vor Ort normieren.

Ich bin der Meinung, dass die Schule eine Art Stadt sein sollte, ein Mikrokosmos. Deshalb berücksichtige ich in meinen Raumkonzepten vor allem die Zonen außerhalb der eigentlichen Klassenzimmer.

Hermann Hertzberger, Architekt, 2003

7. Korsetts und Rahmen: Schulbaurichtlinien

Schulbaurichtlinien in Nordrhein-Westfalen: Ein Entwicklungsprozess

Dass sich die Debatte um die Richtlinien im Schulbau öffnet, wird insbesondere mit einer Rückschau auf die nordrhein-westfälischen Regelungen deutlich.

Enge Rahmen

Bis 1995 waren sowohl Raumprogramme verbindlich vorgeschrieben als auch detaillierte Planungsanforderungen an die zu errichtenden Räume hinsichtlich ihrer Größe, ihres Zuschnitts, der Raumhöhe, der Fensteranzahl u. a. vorgegeben. Verbindlich niedergelegt waren diese Vorgaben im 1974 erstmalig erschienenen gelben Ordner „Schulbau-Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen“. Es handelte sich um eine Sammlung der für den Schulbau und die Schulbauplanung wichtigen Rechtsgrundlagen, insbesondere enthielt sie die Musterraumprogramme der einzelnen Schulformen, Planungsgrundsätze, Vorgaben zur Planung betriebstechnischer Anlagen und die Bauaufsichtlichen Richtlinien für Schulen.

Die Fördermittel des Landes orientierten sich an den laut Raumprogramm erforderlichen und genehmigten Flächen und den daran anknüpfenden Raumanforderungen. Die Aufgabe des Architekten bestand darin, die festen Forderungen aus dem Raumprogramm und den sonstigen Vorgaben mit den örtlichen Gegebenheiten zusammenzuführen.

Erste Flexibilisierungen

Im Jahr 1995 wurden zunächst die Musterraumprogramme der Schulen ersetzt.

Dieser Runderlass geht einen massiven Schritt in Richtung der Flexibilisierung der Raumprogramme und stellt einen „Katalog“ an Räumen und Fachräumen vor, aus dem die Schulträger nach pflichtgemäßem Ermessen ihre Raumprogramme zusammenstellen können. Ausdrücklich sind diese Vorgaben nicht verbindlich und stellen nur Rahmenvorgaben zur Orientierung dar. Die Abweichung dieser Vorgaben wird ausdrücklich erlaubt – soweit nicht gegen Gesetze verstoßen wird und die Abweichung „erforderlich“ ist.

Nur noch das Nötigste reglementiert

Als nächster Schritt wurde im Jahr 2000 die neue Schulbaurichtlinie als bauaufsichtliche Richtlinie eingeführt. Sie ersetzt die alten bauaufsichtlichen Richtlinien und stellt auf nur einer Seite die nötigsten Regelungen zur Gefahrenabwehr zusammen. Alle anderen, früher vorhandenen Forderungen, z. B. nach der Raumhöhe in Klassenzimmern, sind ersatzlos gestrichen worden.

Freigabe Schulbaufördermittel

Mit dem letzten Schritt, der Freigabe der Schulbaufördermittel, wurde erstmalig 2002 die Schulbauförderung pauschaliert. Die Kommunen erhalten abhängig von ihrer Schülerzahl eine Schulpauschale, die für den Bau, die Modernisierung und Sanierung, den Erwerb, Miete oder auch das Leasing von Schulgebäuden, deren Einrichtung und Ausstattung verwendet werden kann.

Schulbau in Nordrhein-Westfalen ist heute weitgehend flexibilisiert und kann von den Kommunen mit großen Spielräumen gestaltet werden.

Richtlinienreformen in Regionen und Kommunen

Einige Kommunen und Regionen haben diese an vielen Stellen offene Entwicklungsoption in den letzten Jahren genutzt und ihre Spielräume mit eigenen Entwicklungsrahmen definiert:

Das Land Südtirol hat hier die Vorreiterschaft übernommen, indem es seine Schulbaurichtlinien grundlegend reformiert hat. Sie umfassen nun sowohl die Mengen- als auch die Nutzungsrahmen und beschreiben die notwendigen zusätzlichen bautechnischen Grundlagen. Vor allem aber legen sie fest, dass ein pädagogisches Konzept eine zentrale Grundlage für die bauliche (Weiter-)entwicklung des Standortes ist: „Vor Beginn der Planung eines Schulbaues ist ein Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung und mit der voraussehbaren Entwicklung der Schule zu erstellen.“

Auch die Stadt Köln hat sich in den letzten Jahren auf den Weg gemacht und ihre Schulbaurichtlinien als „Leitlinien zum Schulbau“ im Jahr 2009 grundlegend weiterentwickelt. Bemerkenswert ist hier, wie deutlich in den einführenden Formulierungen gesetzt wird, dass der Dialog mit den Nutzern der Schulbaus geführt werden muss:

„Diese Musterraumprogramme sollen als Leitfaden und Orientierungsrahmen für eine gerechte Bedarfsermittlung dienen. Sie bieten gleichzeitig Spielraum für die individuelle Ausgestaltung der funktionalen und pädagogischen Anforderungen in Kooperation mit der jeweiligen Schule, um die spezifischen Bedürfnisse zu erfüllen und gleichzeitig die Akzeptanz aller Akteure, wie Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern und Schüler durch Partizipation am Planungsprozess zu stärken und somit die Identifikation mit dem Lern- und Lebensort Schule (...). Die Raumprogramme sind so offen, dass sie speziellen pädagogischen Konzepten angepasst werden können. So können Klassenräume z. B. auch als ‚Teampakete‘ (Cluster) angeordnet werden.“

Weiterarbeit an den Richtlinien notwendig

Die bestehenden Gebäude können sich nicht in gleicher Geschwindigkeit wie das Schulsystem anpassen. Darum wird es eine der zentralen Aufgaben der Zukunft sein, Schulbau im Kontext der öffentlichen Nachbarschaft anzulegen, Szenarien des Wachsens und Schrumpfens der jeweiligen Systeme anzulegen und eine möglichst robuste Vielfalt an Raumangeboten zu schaffen, die ausreichend Kapazitäten für die sukzessive Veränderung durch pädagogische Anforderungen haben.

Die Schulträger brauchen für diesen Umbau Unterstützung, Rat und anerkannte Richtlinien im Sinne von Orientierungsrahmen.

Darin sollten die bestmöglichen räumlichen Bedingungen für das Lernen der Zukunft skizziert und in verschiedenen Optionen zusammengestellt werden.

Sie brauchen aber auch Maßstäbe für vernünftige und erfolgreiche Prozesse, in denen das Dreieck zwischen Pädagogik, Schulträgerschaft und Hochbau fruchtbar gestaltet werden kann.

Nicht die isolierte Betrachtung der einzelnen Schule darf im Vordergrund stehen, sondern auch primär das relevante Umfeld wie: Schultypen im Umfeld, Entwicklungspotenzial dieser Schulen, Schülerzahlen, Raumressourcen, Bedarf des Stadtteils sowie das Integrationspotenzial der Schul-landschaft im Stadtteil etc.

Carl Richard Montag, Stifter, 2009

Quellen

- Blick über den Zaun – Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen: Unsere Standards. www.blickueberdenzaun.de
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten. Regensburg.
- Brügelmann, Hans (2009): Was macht eine gute Schule aus. In: Die ideale Schule – Was Jungen und Mädchen optimal fördert. GEO Wissen Nr. 44.
- DeSeCo Projekt (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. In: www.oecd.org/edu/statistics/deseco
- Dudek, Mark/Baumann, Dorothea/Welle, Anja (2009): Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten. Basel.
- Eckmann, Theo (2005/2008): Sozialästhetik. Lernen im Begegnungsfeld von Nähe und Freiheit. Bochum/Freiburg.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen – die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart.
- Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. (2005): Pädagogische Leistungskultur – Beiträge zur Reform der Grundschule, Bände 119 und 121. Frankfurt.
- Hausmann, Frank/Pfaff, Florence (2004): Das offene Klassenzimmer. Lehrgebiet Entwerfen und Gebäudelehre FH Aachen.
- Herold, Martin/Landherr, Birgit (2001): Selbstorganisiertes Lernen SOL – ein systemischer Ansatz für Unterricht. Baldmannsweiler.
- Index für Inklusion (2003). Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt, entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, Universität Halle-Wittenberg. (http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/index_inclusion.shtml).
- Kahl, Reinhard (2004): Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. Weinheim.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Largo, Remo H. (2009): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München.
- Largo, Remo H./Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München.
- OECD (2001): Schooling for tomorrow. What schools for the future. Paris.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Robert Bosch Stiftung (2006): Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2006. Stuttgart.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (2003): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Bd. 1 und 2. Seelze-Velbert.
- Senge, Peter M. et al. (2000): Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. New York.
- Seydel, Otto (2004): Die gute Schule der Zukunft. In: Schulen in Deutschland. Stuttgart.
- Wakefield, Alan/Kurz, Daniel (2004): Neues vom Schulhausbau. In: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Basel.

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und die Montag Stiftung Urbane Räume haben einen Reader zum Thema „Pädagogische Architektur“ mit verschiedenen Hochschulen entwickelt. Er kann bei den Montag Stiftungen angefragt werden.

Abbildungsverzeichnis

- Titel Foto: Irène Zandel, Hannover, Composing: acsr
- 1 Fotos: Irène Zandel, Hannover
- 4 Foto: Stefan Bayer, Essen
- 5 Grafik: Anita Novak, raum.4, Köln
- 6 Foto: Stefan Bayer, Essen
- 8 Grafik: Max von Bock, Berlin
- 11 Foto: Montag Stiftungen, Bonn
- 16 Foto: Irène Zandel, Hannover
- 17 Grafik: Anita Novak, raum.4, Köln
- 18 Grundriss: Akademie der Künste, Scharoun-Archiv, Berlin
Bearbeitung: RE.FLEX architects_urbanists, Essen
- 19 Foto: Hermann Hertzberger
Bearbeitung: RE.FLEX architects_urbanists, Essen
- 20 Grafik: RE.FLEX architects_urbanists, Essen in Zusammenarbeit
mit den Montag Stiftungen
- 23 Foto: Irène Zandel, Hannover
- 27 Foto: Irène Zandel, Hannover
- 32 Foto: Stefan Bayer, Essen

Impressum

© 2007-2010

Die Ausstellung kann von interessierten Organisationen bei den Montag Stiftungen gebucht werden. Sie benötigt mindestens 100 qm freie Ausstellungsfläche (Maße: Länge 12,50 m, Breite 8,00 m, min. Höhe 2,50 m, Boden: bedruckter Teppich).

Herausgeber

Karl-Heinz Imhäuser (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft)
Frauke Burgdorff (Montag Stiftung Urbane Räume gAG)

Ausstellung

Karl-Heinz Imhäuser, Frauke Burgdorff, Barbara Brokamp, Kristin Gehm (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und Montag Stiftung Urbane Räume)
Caroline Eckmann, Kerstin Huven
Monika Söller, Anita Novak, Henning Schäle (raum.4)
Jürgen Oelgemoller (designbuero Münster)

Begleitheft 3. Auflage 2010

Karl-Heinz Imhäuser, Frauke Burgdorff, Barbara Brokamp, Kristin Gehm (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und Montag Stiftung Urbane Räume)
Caroline Eckmann, Kerstin Huven
Päivi Kataikko, Dirk E. Haas (RE.FLEX architects_urbanists)
Gestaltung 3. Auflage: acsr creative

Kontakt

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Montag Stiftung Urbane Räume gAG
Raiffeisenstraße 2 · 53113 Bonn

Maria Gilbers (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft)
Tel. 0228-26716-310, m.gilbers@montag-stiftungen.de

Jörn Solbrig (Kommunikation und PR der Montag Stiftungen)
Tel. 0228-26716-632, j.solbrig@montag-stiftungen.de

www.montag-stiftungen.de



Montag Stiftungen
Jugend und Gesellschaft | Urbane Räume

