

HANDBUCH SCHULEN PLANEN UND BAUEN

Praxiswissen für die Phase Null

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.)
Ernst Hubeli, Meike Kricke, Barbara Pampe,
Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider,
Otto Seydel

INHALT

04	VORWORT
06	EINLEITUNG

1

12	ANLÄSSE
	Warum der Schulbau neue Impulse braucht

2

22	ANFORDERUNGEN
	10 Thesen zu einem zukunftsfähigen Schulbau

3

54	PRAXIS
	Nutzer*innen und ihre Räume
55	1. Aktivitäten
66	2. Räume

4

100

PROZESS

Stationen und Akteur*innen

101

1. Planung und Beteiligung

106

2. Akteur*innen und
Entscheidungsträger*innen

112

3. Die Phase Null

5

126

UMSETZUNG

Module für die Phase Null

128

Gesamtübersicht der Module

130

M1 Plattformbildung

141

M2 Pädagogische Bestandsaufnahme

164

M3 Dialog

167

M4 Kommunale Bestandsaufnahme

171

M5 Bestandsaufnahme

Standort und Gebäude

178

M6 Schul- und Raumprogramm

6

184

KONTEXT

Die 10 Thesen im pädagogischen Fachdiskurs

7

224

ANHANG

225

Beispiele

232

FAQ: Pädagogik

234

FAQ: Architektur

237

FAQ: Verwaltung

240

Glossar

248

Literatur

266

Index

VORWORT

Seit der Erstveröffentlichung dieses Buches ist die Bedeutung des Schulbaus zunehmend ins Zentrum gesellschaftlicher und politischer Debatten gerückt. Längst geht es nicht mehr nur um die Behebung gravierender baulicher Mängel an Schulen – es geht um nicht weniger als die strukturelle Erneuerung unserer Schul- und Bildungslandschaft. Dabei wird immer deutlicher: Gute Schulen brauchen gute Räume. Die pädagogischen Herausforderungen – Ganztag, Inklusion, Digitalität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Förderung von Kompetenzen für das 21. Jahrhundert – verlangen Lernumgebungen, die flexibel, offen und auf Teilhabe ausgerichtet sind.

Es muss gelingen, jegliche Investitionen nicht wieder in die Sanierung überholter Klassenraum-Flur-Schulen, sondern in zukunftsfähige Typologien für Lernräume und leistungsfähige Schulbauten zu lenken. Diese müssen in der Lage sein, die Anforderungen an eine zukunftsorientierte Bildung in den dazu notwendigen Konzepten im gebauten Raum abzubilden. Nicht nur Neu-, An- und Zubau, sondern auch Umbau und Sanierung sind Anlässe, um Schulen leistungsfähiger zu machen und nach und nach anzupassen für ein Lernen, das heute längst anders funktioniert als zu der Zeit, als ein Großteil unserer Schulen entstanden ist.

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft engagiert sich seit fast 20 Jahren für ein neues Denken und Handeln im Schulbau. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Pädagogik, Architektur, Planung und Verwaltung arbeiten wir an Grundlagen, Richtlinien und Konzepten – und daran, sie in der Praxis umzusetzen.

Mit dieser Ausgabe wollen wir dazu beitragen, diesen Wandel weiterhin aktiv, nachhaltig und in der Breite zu unterstützen: durch Wissen, Erfahrung und das klare Plädoyer für einen Schulbau, der Bildungsqualität fördert und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

Unser besonderer Dank gilt allen, die mit ihrer Expertise, Ausdauer und Kooperationsbereitschaft an diesem Vorhaben mitgewirkt haben und weiter mitwirken.

Bonn, im Juli 2025

Dr. Meike Kricke, Barbara Pampe

Vorständinnen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

EINLEITUNG

AUSGANGSLAGE

Ein massiver Sanierungsstau bei deutschen Schulgebäuden, ein deutlicher Bevölkerungszuwachs in den Ballungsräumen mit einem zusätzlichen Bedarf an Schulraum, die zunehmende Einführung von Ganztagschulen, die Umsetzung der Inklusionsforderung, die Erfordernisse der Digitalisierung und nicht zuletzt ein weitreichender Wandel im pädagogischen Verständnis von Schule und Unterricht: Die für den Schulbau Verantwortlichen stehen vor großen Herausforderungen. Dabei sind es nicht allein der hohe Investitionsrückstand und der immer wieder in den Medien thematisierte Sanierungs- und Ergänzungsbedarf, die den Schulbau in Deutschland belasten.¹

Mit dem baulichen Erneuerungsbedarf geht auch ein inhaltlicher Innovationsbedarf einher. Zwar ist in den letzten 10 Jahren vieles passiert und es werden zunehmend zeitgemäße räumliche Konzepte für eine zukunftsgerichtete Pädagogik umgesetzt. Doch die gängige Praxis, die Flächenbilanz über das Abzählen von Klassenzimmern zu erstellen und damit das starre Konzept der Klassenraum-Flur-Schule zu reproduzieren, bleibt verbreitet. Auch unterstützten vergangene Investitionsschübe² meist nur fragmentierte, sektorale bauliche Umsetzungen (Ausstattung für den Ganztags, energetische Sanierung). So kann man trotz vieler ermutigender Projekte und Programme bis heute nicht von einem grundlegenden Wandel sprechen. Aufgrund des hohen zeitlichen und finanziellen Drucks sowie fehlender personeller Ressourcen in der kommunalen Verwaltung werden immer noch Projekte realisiert, die den aktuellen Anforderungen nicht entsprechen.

Soll diese unbefriedigende Situation nicht weiter fortgeschrieben werden, müssen im Sinne der Qualitätssicherung für einen Investitionsbereich, der nicht selten ein Viertel der projektbezogenen kommunalen Aufwendungen ausmacht, Nutzungsanforderungen und Flächenbedarfe im Dialog zwischen Nutzer*innen auf der einen Seite, Verwaltungen, Architekt*innen und kommunalen politischen Gremien auf der anderen gemeinsam definiert werden.

¹ Der wahrgenommene Investitionsrückstand der Kommunen im Schulbau beträgt im Jahr 2025 67,8 Milliarden Euro (KfW Bankengruppe, KfW-Kommunalpanel 2025). Das entspricht 31% des gesamten Investitionsstaus. Einmal mehr liegt damit der größte Investitionsrückstand bei den Schulgebäuden. Obwohl seit über 15 Jahren umfassende Anstrengungen unternommen wurden, die bauliche Situation an Schulen zu verbessern, ist der kommunale Investitionsbedarf seither kontinuierlich gestiegen.

² Zum Beispiel durch die Bundesprogramme »Zukunft Bildung und Betreuung« (2003–2009, 4 Mrd. €) und »Konjunkturpaket II« (2009) sowie Förderprogramme der Bundesländer. Aktuell bieten das Ganztagsfördergesetz mit den Empfehlungen der KMK sowie das Bundesprogramm Startchancen Anlässe, Innovationen im Schulbau umzusetzen, s. u.



Kapitel 1, Förderprogramme, S. 20



ZIEL DES HANDBUCHS

Das vorliegende Buch 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 den Verantwortlichen beim Start des Projekts zu einer gemeinsamen Basis zu verhelfen. In dieser »Phase Null«, also vor Beginn der eigentlichen Entwurfsplanung, werden mit der Definition der Nutzungsanforderungen, des Raumprogramms und der räumlichen Organisationsstruktur die entscheidenden Weichen gestellt.

Mehr denn je erfordert die Verpflichtung zum wirtschaftlichen Umgang mit knappen finanziellen Ressourcen der Schulträger und die Notwendigkeit nachhaltigen Planens und Bauens heute eine belastbare Basis beim Einstieg in den Planungsprozess. Für eine solide Grundlagenarbeit, Konzeptentwicklung und verlässliche Abstimmung spricht auch eine Grundregel der Projektentwicklung: Änderungen im Planungsprozess sind umso teurer, je später sie erfolgen. Um das Dilemma teurer Planungsänderungen zu vermeiden, ist das »Handbuch Schulen planen und bauen« Anleitung und Inspirationsquelle zur Phase Null zugleich.

Die damit gestellte Aufgabe ist anspruchsvoll. Wenn die Schule ihre räumlichen Bedarfe für die Planung definieren soll, muss das pädagogische Konzept präzisiert und unter Einbeziehung absehbarer künftiger Entwicklungsziele beschrieben werden, um belastbar zu sein. Eine Anpassbarkeit an zukünftige pädagogisch-konzeptionelle Entwicklungen in der räumlichen Organisation ist zu berücksichtigen. Gleichzeitig steht ein Bauwerk per se für Langfristigkeit und Dauerhaftigkeit und kann nur in klaren Grenzen bauliche Flexibilität ermöglichen. Entsprechend sind pädagogische Grundüberlegungen in robuste bauliche Strukturen zu übersetzen. Herausforderungen müssen präzise formuliert und können nur dort gelöst werden, wo sie entstehen: an der Schnittstelle aller beteiligten Disziplinen vor Ort – in der Phase Null.

ANLASS UND ÄNDERUNGEN DER NEUAUFLAGE GEGENÜBER DEN FRÜHEREN AUFLAGEN

Die vorliegende Ausgabe ist eine aktualisierte Ausgabe in einem neuen Format. Seit Erscheinen der Erstauflage 2012 sowie der überarbeiteten Neuauflage 2017 hat sich im Schulbau in Deutschland einiges verändert. Die Vorgehensweise, Schulbauten spezifisch und anhand der Bedarfe vor Ort zu planen, hat sich verbreitet. Immer mehr Kommunen, Städte und Schulträger erkennen, dass der enorme Investitionsstau auch eine Chance ist, um mit neuen Konzepten leistungsfähige Bildungsorte zu planen und zu bauen. Die Anzahl an guten Beispielen für Projekte und Prozesse wächst.

Die Phase Null ist inzwischen ein fester, anerkannter und effizienter Baustein gelingender Planungsprozesse im Schulbau. Aber was verbinden die Verantwortlichen an den verschiedenen Stellen mit der Phase Null? Folgende Tendenzen sind für uns der Anlass, die wesentlichen Qualitätsmerkmale und Zielsetzungen einer Phase Null im Schulbau hier erneut und für eine breite Leserschaft zu definieren:

- Der Erfolg der Phase Null führt zu einer teils inflationären »Entgrenzung«: Unterschiedliche, teils sogar konträre Vorgehensweisen werden unter dem Begriff subsummiert – von der bautechnischen Bestandsaufnahme bis hin zur Bewertung von Finanzierungsmodellen. Möbelhersteller ebenso wie Architekt*innen und Projektsteuernde bieten verkürzte »Phase-Null-Planungsprozesse« im Zuge der Akquise an – oftmals ohne pädagogische Fragen dauerhaft zu behandeln und Schulgemeinschaften langfristig zu beteiligen.
- Aufgrund der vielen planerischen Themen, die bei einem Schul(um)-bau in der Projektentwicklung zu klären sind (Klimakonzept, Mobilitätskonzept, Artenschutz, Denkmalpflege etc.) wird die Phase Null oftmals überfrachtet oder kommen die spezifischen Schnittstellen zwischen Pädagogik und Raum zu kurz. Daher ist es umso wichtiger, dass eine Phase Null nicht nur zur Nutzer*innenbeteiligung oder technischen Bestandsaufnahme verkürzt wird.

Mit der Neuauflage des Buches sollen das Wissen und die Inhalte einer zielgerichteten Phase Null in einer aktualisierten Form zur Verfügung gestellt werden. Parallel zur Printausgabe gibt es eine digitale Open-Access-Variante. Beide Varianten erscheinen jeweils in deutscher und in englischer Sprache.

Beispielprojekte werden nicht mehr so umfangreich wie bisher dargestellt, da es mittlerweile genug Informationen im Internet zu den verschiedenen Projekten gibt. Sie sind in einer Liste im Anhang nach Typologien und Raumbereichen sortiert. Ebenso wird die Neuauflage um Hinweise zu aktuellen Studien, weiteren Informationsquellen zum Thema und zu Erkenntnissen aus den Pilotprojekten der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und der verschiedenen Kooperationspartner*innen ergänzt. Das Literaturverzeichnis wurde erweitert und aktualisiert.



Kapitel 7, Beispiele, S. 225 ff.

ADRESSATEN

»Schulen planen und bauen« macht Wissen aus drei Handlungsfeldern – Pädagogik, Architektur / Planen und kommunale Verwaltung – so zugänglich, dass eine konkrete Grundlage für gemeinsames Handeln und Entscheiden geschaffen werden kann. Das Buch richtet sich darum an mehrere Zielgruppen zugleich: verschiedene kommunale Verwaltungseinheiten, Architekt*innen, Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen 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.

AUFBAU

Das Handbuch ist modular angelegt. Es ist in folgende Abschnitte gegliedert:

KAPITEL 1 diskutiert die Anlässe, warum der Schulbau neue Impulse braucht und das Thema für alle Kommunen heute besondere Priorität hat.

KAPITEL 2 beschreibt in 10 Thesen die zentralen Anforderungen im Schulbau heute. Es gibt zu jeder These sowohl eine pädagogische als auch eine räumliche Perspektive, die zeigen, wie beide in einem zukunftsfähigen Schulbau zusammenhängen.

KAPITEL 3 bietet unter der Überschrift »Nutzer*innen und ihre Räume« grundlegendes Praxiswissen zu veränderten Nutzungsmustern und den sich daraus ergebenden räumlichen Konsequenzen.

KAPITEL 4 beschreibt Stationen und Akteur*innen der Phase Null und liefert damit Basiswissen rund um den Prozess einer integrierten Schulbauplanung.

KAPITEL 5 bietet eine Auswahl an Modulen für die Umsetzung der Phase Null. Sie können in den verschiedenen Phasen der Planung einzeln oder in Kombination genutzt werden.

KAPITEL 6 zeigt Hintergründe und Kontextwissen: Die zu Beginn formulierten Thesen werden hier aus einem pädagogischen Fachdiskurs näher begründet.

Der **ANHANG** ergänzt das Handbuch durch FAQs (Fragen und Antworten), ein Glossar, Literaturhinweise und Links, einen ausführlichen Begriffsindex sowie eine Liste mit Projekten, die exemplarische Umsetzungen zeigen.

HERAUSGEBER- UND AUTOR*INNEN

Herausgeberin ist die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die in den Montag Stiftungen das Handlungsfeld »Pädagogische Architektur« verantwortet. Zu den Mitinitiatorinnen der Erstaussgabe gehörte auch die Montag Stiftung Urbane Räume. Für die vorliegende Aktualisierung waren als Autor*innen Dr. Meike Kricke, Barbara Pampe, Prof. Dr. Kersten Reich, Jochem Schneider und Dr. Otto Seydel verantwortlich.

Zu den Mitgliedern des interdisziplinären Teams aus Autor*innen und Herausgeber*innen seit der ersten Ausgabe gehören:

Univ.-Prof. Ernst Hubeli, Dipl.-Architekt ETH, Mitinhaber des Büros Herzog Hubeli, Zürich; 1982 bis 2000 in der Chefredaktion der schweizerischen Architekturzeitschrift »werk, bauen und wohnen«; von 2000 bis 2007 Leiter des Instituts für Städtebau an der Technischen Universität in Graz; seit 2008 Forschung über urbane Zukunftsszenarien.

Dr. Karl-Heinz Imhäuser, Lehrer und Erziehungswissenschaftler, Vorstand der Carl Richard Montag Förderstiftung und der Montag Stiftung Denkwerkstatt; Forschungstätigkeit an Hochschulen und Landesinstituten, Lehraufträge zu inklusiver Didaktik; Beratung von Schulbauprojekten; unter anderem Mitglied im Fachausschuss Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission, langjähriges Kuratoriumsmitglied der IBA Heidelberg.

Dr. Meike Kricke, Grundschullehrerin und Erziehungswissenschaftlerin, seit 2019 Vorständin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft; wissenschaftliche Mitarbeit an der Universität zu Köln in Projekten zur inklusiven Bildung; Lehrtätigkeit an internationalen Hochschulen und in der berufspädagogischen Ausbildung; Autorin und Mitherausgeberin von Publikationen unter anderem an der Schnittstelle zukunftsgerichteter Pädagogik und Schulbau.

Barbara Pampe, Dipl.-Ing. Architektin M. Eng., außerordentliches Mitglied BDA, seit 2019 Vorständin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft; Mitarbeit in verschiedenen Architekturbüros, Mitgründerin von baladilab, Forschung und Lehre an verschiedenen Universitäten im In- und Ausland; Professur an der German University Cairo; Autorin und Mitherausgeberin zahlreicher Publikationen zum Thema Schulbau.

Ulrich Paßlick, Dipl.-Ing. Raumplanung, DASL, Bauassessor der Fachrichtung Städtebau, freier Planer; 1992–2016 Stadtbaurat der Stadt Bocholt, Verwaltungsvorstand für Planen, Bauen, Umwelt sowie Grundstücks- und Bodenwirtschaft; langjähriger Vorsitzender des Netzwerks Innenstadt NRW und des Bau- und Verkehrsausschusses des Städtetages NRW; bis 2016 Mitglied im Bau- und Verkehrsausschuss des Deutschen Städtetages.

Univ.-Prof. Dr. Kersten Reich, em. Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung und Direktor des Dewey-Centers an der Universität zu Köln; Autor zahlreicher Veröffentlichungen zu Konstruktivismus, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Nachhaltigkeit; zuletzt, mit Charlotte Reich, *Digitale Didaktik*; wissenschaftliche Begleitung beim Aufbau der Inklusiven Universitätsschule Köln; langjährige Erfahrung in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

Jochem Schneider, Dipl.-Ing. SRL DASL, freier Planer und Gesellschafter im bueroschneidermeyer; langjährige Erfahrung in der Beratung kommunaler Schulträger bei der Entwicklung von über 50 Schulbauprojekten und Bildungsstandorten in Deutschland; Verfasser diverser kommunaler Planungsrahmen Schulbau, Berater der Landesregierung Baden-Württemberg zu Schulbauförderrichtlinien; zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Schulbau.

Dr. Otto Seydel, 1976 bis 2001 Lehrer und Mitglied der Schulleitung der Schule Schloss Salem; ab 2001 Leiter des Instituts für Schulentwicklung; unter anderem Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises; Koordination des Schulverbundes »Blick über den Zaun«; Leitung der Bremer Schulinspektion; ab 2010 Begleitung von Schulentwicklungsprojekten und Schulbauplanung in der Phase Null.

An der Konzeption des Buches in der Erstauflage war außerdem *Frauke Burgdorff*, Dipl.-Ing. Raumplanung DASL, freie Planerin und Stadtentwicklerin, seit 2019 Beigeordnete für Planung, Bau und Mobilität der Stadt Aachen, als damalige Vorständin der Montag Stiftung Urbane Räume beteiligt.



Schulbau Open Source



Schulen Planen und Bauen



Phase Zehn Playbook



Akustik im Schulbau



Ganztag und Raum



Leitlinien für leistungsfähige
Schulbauten in Deutschland



Brandschutz im Schulbau



Bildungsband Osdorfer Born



Phase Null – Der Film



Fünfmal Phase Null

ARBEITSHILFEN

Das Handbuch ist Bestandteil eines Programms der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, um Hilfestellungen und Unterstützung für zukunftsweisende Schulbauprojekte – Neubauten wie Umbauten – zur Verfügung zu stellen. Inzwischen gibt es zahlreiche Veröffentlichungen der Stiftung zu diesem Thema, die ein integriertes Angebot an Arbeitshilfen für die Planung und Umsetzung Pädagogischer Architektur bereitstellen:

Schulbau Open Source – Planungswissen für Innovationen im Schulbau, Online-Plattform der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn 2025.

Schulen planen und bauen, der Blog der Montag Stiftungen zum Thema Pädagogische Architektur. Bonn 2025.

Phase Zehn Playbook, eine spielerische Anleitung für das gemeinsame Entdecken und Gestalten neuer Räume. Bonn 2025.

Akustik im Schulbau. Neue Konzepte und Empfehlungen, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, dem Bund Deutscher Architektinnen und Architekten (BDA) und dem Verband Bildung und Erziehung (VBE). Bonn, Berlin 2024.

Ganztag und Raum, fünf Dokumentationen zu den Pilotprojekten der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn 2023–2024.

Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, dem Bund Deutscher Architektinnen und Architekten (BDA) und dem Verband Bildung und Erziehung (VBE). 4., aktualisierte Auflage. Bonn 2022.

Brandschutz im Schulbau. Neue Konzepte und Empfehlungen, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, dem Bund Deutscher Architektinnen und Architekten (BDA), der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, der Technischen Universität Kaiserslautern, der Unfallkasse NRW, dem Verband Bildung und Erziehung (VBE). Berlin, Bonn, Düsseldorf, Kaiserslautern, Osnabrück 2017.

Bildungsband Osdorfer Born. Die Bildungslandschaft Osdorf/Lurup finden und entwerfen, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, zusammen mit der Freien und Hansestadt Hamburg, dem Bezirksamt Altona und der arge studio urbane landschaften – bildung. 72 Seiten. Bonn 2017.

Phase Null – Der Film, von Jan Marschner und der Flash Filmproduktion Armin Maiwald GmbH im Auftrag der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Dokumentation der Planungsphase Null, bearbeitet von bueroschneidermeyer und dem Institut für Schulentwicklung an der Geschwister-Scholl-Stadtteilschule in Hamburg. 161 Minuten (inkl. Trailer), mit 64-seitigem Booklet. Berlin 2015.

Fünfmal Phase Null. Dokumentation der Pilotprojekte Schulen planen und bauen, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. 113 Seiten. Bonn 2015.

Die QR-Codes in der Marginalspalte verweisen hier und im Folgenden auf diese und weitere Veröffentlichungen der Montag Stiftungen.

1

ANLÄSSE

Warum der Schulbau neue Impulse braucht

Der Bildungsbau ist nur eine der großen Herausforderungen für Kommunen heute. Investitionen sind in vielen Bereichen dringend nötig: im Wohnungsbau, bei der Digitalisierung, der Verkehrsinfrastruktur sowie Energieversorgung und Klimaschutz, um CO₂-Emissionen zu reduzieren. Was spricht dafür, dem Thema Schule eine so hohe Priorität einzuräumen? Welche Anlässe gibt es, gerade jetzt für eine neue Kultur des integrierten Planens und Bauens von Bildungseinrichtungen einzutreten? Im Folgenden werden zentrale Argumente aufgeführt, die die Forderung nach einem

veränderten Verständnis von Schulbau unterstreichen. Dabei wird deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen verändert haben: auf der Makroebene mit ihren gesamtgesellschaftlichen, kommunalen 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 Bildungsorten verbunden ist.

BILDUNG IST MENSCHENRECHT

»Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung« – Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte müsste in unserem Land eigentlich selbstverständlich sein – ist es aber keineswegs. Der Berufsbildungsbericht 2024 hebt eine gestiegene Anzahl der 20- bis 34-Jährigen ohne Berufsabschluss hervor, 2022 waren dies fast 2,9 Millionen junge Menschen. 6,2 Millionen mit geringer Literalität (Lesen und Schreiben auf einem niedrigen Kompetenzniveau), das sind 12,1 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung, werden 2018 registriert.³ In wichtigen Bereichen wie der Integration (–39,5 Punkte), der Schulqualität (–28,2 Punkte) und der Bildungsarmut (–25,7 Punkte) stellt der Bildungsmonitor 2024 »bundesweit deutliche Verschlechterungen« fest.⁴

Exklusion und Segregation sind im deutschen Bildungssystem bekannte Probleme, die sich hartnäckig halten. An der Praxis, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf separiert in Förderschulen zu unterrichten, hat sich trotz der Verpflichtung zur Inklusion deutschlandweit kaum etwas geändert.⁵ Auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund bleiben vielfach Bildungschancen verwehrt: Bei ihnen sind die drei Risikolagen für Bildung (Eltern ohne Berufsausbildung oder Schulabschluss, soziale und finanzielle Risikolage) überproportional häufig vorzufinden.⁶

Bisher ist es nicht gelungen, soziale Ungleichheiten und die damit einhergehende Chancenungleichheit im Bildungssystem zu verringern und zu einem chancengerechten Bildungssystem zu gelangen. Der internationale Vergleich – etwa im Rahmen der PISA-Studie – macht deutlich, dass hierzulande geläufige Erklärungen (»Selbst schuld!« oder »Nicht zu ändern!«) zu kurz greifen. Bildungsbenachteiligung ist auch das Resultat unzureichender Konzepte und fehlender Anstrengungen, die eine Gesellschaft für diesen Sektor übernimmt.⁷

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 tiefgreifenden Systemwechsel eingeleitet.⁸ Die UN-Konvention verpflichtet die Völker darauf, allen Diskriminierungen entgegenzuwirken und definiert ein grundsätzliches Recht auf gemeinsames Lernen. Die Umsetzung einer inklusiven Beschulung führt zu einem deutlichen Anstieg der Heterogenität in Schulklassen und damit zu einer Schülerschaft, die differenziert betreut und gefördert werden muss.⁹ Dafür sind sowohl bessere Personalschlüssel als auch angemessene räumliche Bedingungen zu schaffen.

Inklusion bezieht sich in diesem Verständnis nicht nur auf Menschen mit Behinderungen. Die Grundidee ist, allen Kindern eine gemeinsame hochwertige Bildung zu ermöglichen. Denn die Gründe für Benachteiligung und Ausgrenzung sind vielfältig. Soziologen wie Aladin El-Mafaalani et al. sprechen mittlerweile von einer »Superdiversität« und meinen damit eine Steigerung von Diversität auf verschiedenen Ebenen,

³
Vgl. Universität Hamburg, LEO 2018
– Leben mit geringer Literalität

⁴
Anger et al., Bildungsmonitor 2024,
S. 205

⁵
Vgl. Klemm, Warum sinkt die Zahl der
Schüler an den Förderschulen kaum?

⁶
Vgl. Autor:innengruppe Bildungsbericht-
erstattung, Bildung in Deutschland
2024, S. 6

⁷
Der UN-Fachausschuss für die
Rechte von Menschen mit
Behinderungen beurteilt die Lage
in Deutschland bezogen auf die
Umsetzung der Inklusion kritisch.
Vgl. UN, Concluding Observations

⁸
Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.,
Inklusion

⁹
Die OECD führt Deutschland als
Beispiel für ein System an, das sowohl
die vertikale wie auch die horizon-
tale Inklusion (selektive Schulen und
Segregation in der Stadtplanung)
besonders wenig gewährleistet.
Vgl. OECD, Bildung auf einen Blick 2024

die sowohl quantitative als auch qualitative Dimensionen hat.¹⁰ Diversität und Heterogenität sind kein Sonderfall, sondern die Normalität.¹¹

Diesen Anspruch bestätigt ein zweiter globaler Referenzrahmen, zu dessen Umsetzung sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat und der Inklusion und Bildungsgerechtigkeit als global wichtigste Bildungsziele formuliert: die Sustainable Development Goals.¹² Dieser von den Vereinten Nationen im September 2015 verabschiedete internationale Referenzrahmen für die Postmillenniumsdekade 2015–2030 definiert als Ziel für den Bereich Bildung: »Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all« – für alle eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens fördern. Das der Verabschiedung dieser Agenda zugrunde liegende Dokument »Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung«¹³, das die – auch für Deutschland bindenden – Ziele und ihre Implementierungsmechanismen beschreibt, nennt als zentrale Umsetzungsstrategie: »Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten«.

BILDUNG ALS ZENTRALER PRODUKTIONSFAKTOR

Mit der Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft hat sich der Stellenwert von Bildung nicht nur erhöht, sondern auch substantiell und strukturell erweitert. Bildung ist ein wichtiger Produktionsfaktor für die Volkswirtschaft.¹⁴ Investitionen in Bildung »lohlen« sich: Die Kosten von Nicht-Bildung sind bedeutend höher zu veranschlagen als die Kosten für Bildung.¹⁵ 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.¹⁶ Kaum bezifferbare, aber ebenfalls stark nachteilige Folgen hat die mangelnde Integration von sozial oder in anderer Form Benachteiligten in das Bildungssystem. In diesem Zusammenhang ragt Deutschland im internationalen Vergleich als schlechtes Beispiel hervor. Denn es zeigt sich gerade im Primarbereich, dass Deutschland deutlich weniger je Grundschüler*in ausgibt als zum Beispiel Länder wie Österreich, Polen, Spanien, Belgien, Dänemark, Island, Norwegen, Slowenien, Schweden, die Schweiz, Großbritannien und die USA.¹⁷

Das ökonomische Argument wiegt umso schwerer, wenn man bedenkt, dass Deutschland angesichts seiner Rohstoffarmut entscheidend auf Bildung setzen muss, um im Weltmarkt zu bestehen. Zudem müssen große Anstrengungen unternommen werden, um angesichts von Migration und notwendiger Zuwanderung ein angemessenes Bildungsniveau zukünftiger Fachkräfte zu erhalten.

¹⁰ Vgl. El-Mafalaani et al., *Kinder – Minderheit ohne Schutz*

¹¹ Vgl. Hattie, *Visible Learning 2.0*

¹² Vgl. UN, *Sustainable Development Goals*

¹³ Vereinte Nationen, *Transformation unserer Welt*

¹⁴ Vgl. z. B. Wössmann, *Letzte Chance für gute Schulen*; Wössmann / Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet*; Wössmann, *Das Wissenskapital der Nationen*

¹⁵ Vgl. Schweinhart, *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*; Heckman, *Die Dynamik von Bildungsinvestitionen im Lebensverlauf*

¹⁶ Zu den Kosten vgl. z. B. OECD, *The High Cost of Low Educational Performance*

¹⁷ Vgl. OECD, *Bildung auf einen Blick 2024*; Klemm, *Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen*; DESTATIS, *Bildungsfinanzbericht 2023*

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 eines Dorfes, einer Gemeinde, einer Stadt ist. In diesem erweiterten Bildungsbegriff muss sogar eine grundlegende Bedingung dafür gesehen werden, dass demokratische Gesellschaften sich entwickeln und erfolgreich bestehen können. Diese doppelte – wirtschaftliche und gesellschaftliche – hohe 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 zentralen 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*innen und Wirtschaftsbetriebe erkannt. Schulinitiativen aus der Wirtschaft unterstreichen die Relevanz der Bildungsversorgung für die Rekrutierung von qualifiziertem Personal. Gerade unter diesem Gesichtspunkt sind kommunale Aufwendungen für den Schulbau nicht als Kosten, sondern als Investitionen zu bewerten.

SCHULE ALS STÄDTEBAULICHE RESSOURCE

Angeichts der engen finanziellen Spielräume in den öffentlichen Haushalten müssen Schulen ihre ökonomische Effizienz deutlich steigern. Als monofunktionale Zweckgebäude sind sie untergenutzt, nach Schulschluss ausgestorben und widersprechen so vielen ökonomischen, ökologischen wie städtebaulichen Anforderungen. Mit Mehrfach- und Mischnutzungen, wie sie zum Beispiel bei Kulturbauten und Nachbarschaftszentren längst praktiziert werden, kann die Infrastruktur besser ausgelastet und die Schule vitalisiert werden. Die Arbeit im Netzwerk ergänzt die schulischen Bildungsangebote. Moderne Bewirtschaftungsmodelle und ein effektives Facility-Management sind dafür allerdings eine grundlegende Voraussetzung. Dabei ist darauf zu achten, dass die Öffnung mit dem schulischen Primärauftrag vereinbar ist. Auch die Schule ihrerseits wird sich vermehrt der städtischen Öffentlichkeit zuwenden und in der Kooperation



Kapitel 2, These 10, S. 51ff.

mit Partner*innen außerschulische Lernorte nutzen und mitgestalten. Von einer gegenseitigen Nutzung und Vernetzung der Strukturen von Schule und öffentlichem Raum können beide Seiten profitieren.

DEMOGRAFISCHER UND STRUKTURELLER WANDEL

Von 2023 bis 2035 wird ein Anstieg der Schülerzahlen um 6,8 Prozent prognostiziert.¹⁸ Auch wenn es stark von der zukünftigen Migrationspolitik abhängt, wie groß die steigenden Zahlen sein werden, so wird in jedem Fall die Tendenz bestehen, den Industrie- und Lebensstandort zu erhalten und auf neue Bedingungen umzustellen. Dabei sind angesichts geburtenstarker Jahrgänge vor allem in den Ballungsräumen viele Schulneubauten erforderlich. An vielen Orten gibt es eine prekäre Schulplatzsituation.

Mit der weiteren Schulentwicklung wird ein Konzentrationsprozess auf kommunaler und regionaler Ebene einsetzen. In der Entwicklung sind starke Unterschiede zu beachten: In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel schwanken die bis 2020 erhobenen regionalen Schülerzahlen von Kommune zu Kommune – von einem Zuwachs um 10 Prozent bis hin zu einem Rückgang um 28 Prozent.¹⁹ Diese breiten Schwankungen lassen keine allgemeingültige Aussage zu und machen präzise Entwicklungsanalysen vor Ort erforderlich.

Hinzu kommen schultypenspezifische Differenzierungen – die unterschiedliche Nachfrage nach den einzelnen Schulformen in der sich weiterhin stark verändernden Angebotslandschaft führt zu Ungleichgewichten innerhalb einer Kommune und macht Neuordnungen zwingend erforderlich. Auch strukturelle Veränderungen wie der Umbau der Schulformen mit Neugründungen von Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen oder Stadtteilschulen sowie einer Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Betreuung in Grundschulen hat Auswirkungen auf die Flächenbilanzierung.

Schulbauplanung kann daher nicht mehr losgelöst für den Einzelstandort betrachtet werden, sondern muss sowohl aus einer pädagogischen wie aus einer kommunalen und regionalen Perspektive erfolgen (integrierte Schulentwicklungsplanung). Darauf hat auch die Förderpolitik reagiert und auf der Ebene der Bundesländer und des Bundes vielfältige Förderprogramme für die Transformation bestehender kommunaler Bildungsstandorte aufgelegt. Dazu zählt auch das »Startchancen-Programm«, das bislang größte und langfristige Bildungsprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.²⁰ Es soll mit einem Ansatz integrierter Planung umfassende Zukunftsinvestitionen ermöglichen, die Chancengerechtigkeit verbessern und insbesondere für sozial benachteiligte Schüler*innen das Aufstiegsversprechen durch gute Bildung erneuern.

18
Vgl. KMK, *Vorausberechnung der Zahl der Schüler/-innen und Absolvierenden 2023 bis 2035*

19
Vgl. IT.NRW, *Regionalisierte Schülerprognosen*

 Kapitel 5, M4 Kommunale Bestandsaufnahme, S. 167 ff.

20
Vgl.
www.bmbf.de/startchancenprogramm

DELOKALISIERUNG VON BILDUNG

Was sich heute schon beim Arbeiten und Wohnen wie in der Freizeit zeigt, wird auch für Bildungsprozesse relevanter: Lernen erfolgt heute schon zunehmend ortsungebunden und »nomadisierend«. Das eröffnet Chancen, birgt aber auch Risiken. Der Zugang zum Wissen wird einfacher und tendenziell für alle überall erreichbar. Die Verfügbarkeit und vor allem die Vielstimmigkeit von Informationen stellen neue Anforderungen an die Medienkompetenz von Lernenden und ihren Lernbegleiter*innen. Insofern wird sich das Bildungssystem durch selbstorganisierende Formen des Lernens deutlich ausdifferenzieren – ein Prozess, der sich mit der Weiterentwicklung beim Einsatz künstlicher Intelligenz nochmals erheblich beschleunigen wird. Dies bedingt auch neue Kategorien und räumliche »Entgrenzungen« bei Lernorten: sowohl innerhalb von Schulgebäuden als auch darüber hinaus.

PARADIGMENWECHSEL IN DER PÄDAGOGIK

An den deutschen Schulen vollzieht sich gegenwärtig – in unterschiedlichem Tempo – ein pädagogischer Paradigmenwechsel. Individuelle Förderung und Inklusion, Digitalisierung, Rhythmisierung des Unterrichts und Ganztagsschule, aktivierende Lern- und Lehrformen, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Schule als Lebensort – so lauten nur einige Stichworte, die diesen Wandel markieren: von der belehrenden zur lernenden Schule, von der separierenden zur inklusiven Schule, von der geschlossenen zur offenen Schule, von der verwalteten zur selbstständigen Schule etc. Dass dieser Wandel bereits jetzt Realität ist, lässt sich etwa an den Schulen ablesen, die in den letzten Jahren mit dem Deutschen Schulpreis oder die von der Deutschen UNESCO-Kommission mit dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurden.²¹ Eine solche Schule fordert nicht nur von den Pädagog*innen und den Akteur*innen auf allen administrativen Ebenen der Bildungssteuerung und -verwaltung ein tiefgreifendes Umdenken, sondern auch von Planer*innen und Architekt*innen. Zudem machen die Anforderungen in der nachhaltigen Entwicklung einen verstärkten Bildungs- und Erziehungsauftrag notwendig, der in den allgemeinbildenden Schulen fest verankert werden muss, wenn die Nachhaltigkeitsziele gelingen sollen.



Kapitel 6, Die 10 Thesen im pädagogischen Fachdiskurs, S. 184 ff.

21

Der Deutsche Schulpreis wird ausgeschrieben und verliehen von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung in Kooperation mit stern und ARD. Der Jakob Muth-Preis für inklusive Schule (2009 bis 2019) ist 2020 im Deutschen Schulpreis aufgegangen.

NACHHALTIGES BAUEN, KLIMAAANPASSUNG UND KREISLAUFPROZESSE

Mit den Erfordernissen von Ressourcenschutz und Resilienz ergeben sich für das aktuelle Bauen grundlegende Verschiebungen. Mit Blick auf die Ressourcenbilanz sind Kriterien wie Bestandserhalt, Lebenszykluskosten, nachhaltige Bauweise und Anforderungen an die Kreislauffähigkeit der verwendeten Materialien, sortenreine Rückbaufähigkeit etc. inzwischen ebenso wichtig wie die lange Zeit im Mittelpunkt stehende Energieeffizienz. Für ganzheitliche Planungen und integrierte, transdisziplinäre Konzeptansätze erscheint es in einer post-fossilen Gesellschaft naheliegend, dass gerade Bildungsbauten eine besondere Schrittmacherrolle und Vorbildfunktion übernehmen. Dabei stellt sich die Frage, wie der Bildungsort die Inhalte einer »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« (BNE) ganz selbstverständlich erlebbar und »begreifbar« machen kann – in einer nutzergerechten räumlichen Gestaltung, mit recyclebaren, gesunden Materialien, über eine anwenderfreundliche Gebäudetechnik, mit klimangepassten Freiflächen, mit Blick auf die Einbindung des Bildungsorts in das Umfeld und so fort. Im Schulbau ergeben sich so vielfältige Anforderungen, aber auch Chancen für eine zukunftsgerichtete Entwicklung.



Kapitel 2, These 9, S. 48 ff.

ZUNEHMENDER BEDARF AN UMBAU UND NEUBAU BEI BESTEHENDEM SANIERUNGSBEDARF

Die Schulbauten in Deutschland sind in einem schlechten Zustand. Die Kommune als Schulträgerin ist zu einer Erhaltung ihres Gebäudebestands und zu einem sparsamen Umgang mit Finanzmitteln verpflichtet. Vor allem aufgrund der notwendigen Reduzierung der CO₂-Emissionen im Bausektor für den Klimaschutz gilt es, den Bestand zu sanieren und umzubauen – Umbau geht vor Neubau. Dabei ist auch zu prüfen, ob andere leer stehende Gebäude neue Umnutzungsmöglichkeiten eröffnen. Aktuell werden etwa verstärkt Bürogebäude, Industriegebäude und auch Kaufhäuser auf ihre Umnutzungsmöglichkeiten als künftige Bildungsorte hin geprüft. Bei bestehenden Klassenraum-Flur-Schulen zeigt es sich, dass sie aufgrund der rigiden Grundstruktur teilweise nur aufwendig für zukunftsgerichtete pädagogische Anforderungen umgebaut werden können. Neues und Innovatives entsteht so aus der Transformation des Bestehenden – Ausbau bedeutet dann in erster Linie Um- und Anbau.²² Aufgrund der drängenden Notwendigkeit der Ertüchtigung des Bestands und aus Gründen der Nachhaltigkeit haben Beispiele, die gerade dort ein gelungenes Wechselspiel zwischen pädagogischen Konzepten und kreativen räumlichen Organisationsmodellen aufzeigen, eine besondere Vorbildfunktion.



Pilotprojekte Schulbau
Open Source Frankfurt
und Nürnberg



²²
Zum Beispiel Realschule Gerlingen,
Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium
Wuppertal



Pilotprojekte
»Ganztag und Raum«



VERÄNDERTE RÄUMLICHE KONZEPTE

Viele Grundrisse für den Schulbau stammen noch aus dem späten 19. oder frühen 20. Jahrhundert und passen heute nicht mehr. Keine Wohnung, kein Büro, keine Fabrik wird heute mehr so gebaut wie vor 100 Jahren. Und auch die räumlichen Konzepte der Gebäude, die in Deutschland mit der Bildungsreform vor 50 Jahren entstanden sind, müssen grundlegend überarbeitet werden. Mit dem Wandel von Schule zum Lern- und Lebensort weitet sich das Spektrum der schulischen Aktivitäten aus und erfordert räumlich veränderte Konzepte, die auf die neuen pädagogischen und baulich-stadtplanerischen Voraussetzungen reagieren. Dabei gilt: Eine monofunktionale Sichtweise nach dem Motto »Ein Raum = eine Funktion = eine Lehrkraft« ist nicht mehr zeitgemäß und widerspricht den vielfältigen Lern- und Lehrformen, die in einer inklusiven, ganztägigen Schule mit einem multiprofessionellen Team erforderlich sind. Angesichts der möglichen Nutzungsverschiebungen in der Zukunft wird eher ein robustes räumliches Gerüst für ein veränderbares Nutzungsangebot statt ein spezialisiertes, passgenaues funktionales Raumschema benötigt. Gleichzeitig sind Räume mit hoher gestalterischer und atmosphärischer Qualität zu schaffen. Die Suche nach praktikablen Antworten auf diese Anforderungen wird die Zukunft des Schulbaus wesentlich bestimmen – auch jenseits der Frage des Erscheinungsbildes, der Form, die architektonisch oft als zentrale Herausforderung gesehen wird.



Kapitel 3, Nutzer*innen und ihre Räume, S. 54 ff.

ÜBERHOLTE RICHTLINIEN UND STANDARDS

Der Schulbau in Deutschland orientierte sich lange an Standards und Richtlinien, die Raumbedarfe weitestgehend anhand von quantitativen Gesichtspunkten (=Quadratmeterzahlen) festlegten.²³ Bedarfsberechnungen auf Basis raumgenauer Flächenindizes verführen jedoch zur Beibehaltung tradierter Funktionszuweisungen sowie räumlicher Stereotypen und verhindern profilgeleitete Schwerpunktsetzungen. Die Folge: disproportionale Unter- und Überkapazitäten entstehen. Dem Gedanken generalisierender Richtlinien steht die Maßgabe gegenüber, dass sich alle Schulen durch ein eigenes pädagogisches Profil auf dem Bildungsmarkt platzieren sollen – eingebunden in die spezifischen lokalen Gegebenheiten einer kommunalen/regionalen Bildungslandschaft. Wie bei anderen Bauaufgaben auch sind für jedes Schulbauprojekt so spezifische Nutzungsanforderungen zu erheben und in einem vorgegebenen Flächenrahmen daran ausgerichtete Raum- und Organisationskonzepte gemeinsam von allen Beteiligten zu erarbeiten.

Gleichzeitig muss es dabei einen klaren quantitativen und auch qualitativen Orientierungsrahmen geben, nicht zuletzt, um die Kosten unter Kontrolle zu halten und die Zukunftsfähigkeit des Gebäudes zu sichern. Dieser Rahmen muss individuell interpretierbar sein und sinnvolle Mindestanforderungen enthalten. So wurden in vielen Musterraumprogrammen, Planungsrahmen und Förderrichtlinien in den letzten Jahren pragmatische Lösungen gefunden: Statt einzelne Räume festzuschreiben, wurden in Abhängigkeit von der Zügigkeit einer Schule projektübergreifend gültige

23

In einigen Bundesländern gelten diese bis heute. Aufgrund der Länderhoheit in Schulfragen unterscheiden sich Schulbau(förder)richtlinien und noch mehr ihre Umsetzung nach Bundesländern zurzeit noch immer deutlich: von weitgehender Offenheit bis zu kleinteiliger Normierung. Einige Länder haben Anpassungen bezogen auf die veränderten pädagogischen Anforderungen vorgenommen (z. B. Hamburg, Berlin, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz). Diverse Kommunen haben eigene Schulbauleitlinien erarbeitet (Köln, Frankfurt am Main, Darmstadt-Dieburg, Dortmund, München, Berlin u. a.)



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / BDA / VBE, Leitlinien

Flächenkontingente definiert, die je nach Schule und Bildungsort dann mit eigenen Schwerpunktsetzungen interpretiert werden können.²⁴ Auch auf der Ebene der baulichen Normen (wie zum Beispiel Belichtung, Schallschutz, Brandschutz etc.) ist eine Anpassung an die pädagogischen Veränderungen erforderlich.

FÖRDERPROGRAMME

Förderprogramme können wesentliche Ermöglicher und Schrittmacher im Umbauprozess und bei der Weiterentwicklung der räumlichen Bildungsstrukturen sein. Länder- und Bundesprogramme ermöglichen es den Kommunen vielfach erst, die umfassenden Transformationsprozesse einzuleiten. Förderkriterien sind daher ein wesentliches Steuerungselement beim Umbau der bundesdeutschen Bildungslandschaften. Damit Förderprogramme zukunftsfähige Bildung und Bildungsbauten voranbringen sollen, müssen sie eine integrierte Vorgehensweise, die Pädagogik und Raum verbindet, nicht nur ermöglichen, sondern fordern. Auch aktuelle Programme wie das Startchancen-Programm oder das Ganztagsförderungsgesetz, die nicht nur bauliche, sondern auch Maßnahmen wie Schul- und Unterrichtsentwicklung und Ergänzung des multiprofessionellen Teams unterstützen, erscheinen hier noch nicht ausreichend verbindlich.²⁵

Für alle in den nächsten Jahren anstehenden Schulbauinvestitionen ist sicherzustellen, dass Einrichtung, Ausstattung und Umbau im Zusammenhang mit der pädagogischen Entwicklung geplant werden. Diese wiederum hat sich zwingend entlang überprüfbarer Qualitätskriterien an den Bedarfen der Zukunft des Lernens in einer digitalen Welt zu orientieren. Das gilt insbesondere auch für das von der Bundesregierung im März 2025 verabschiedete Sondervermögen Infrastruktur. Unter dem Titel »Qualität im Schulbau – Sondervermögen für Qualitätsoffensive im Schulbau nutzen« gibt es dazu bereits einen Forderungskatalog, an dem auch die Herausgeber*innen dieses Buches beteiligt waren. Er enthält zentrale Kriterien für guten Schulbau zur Vergabe und Steuerung von Fördermitteln.²⁶ Es liegt in der Verantwortung der für die Vergabe verantwortlichen Stellen, durch verbindliche Qualitätskriterien die Wirksamkeit von Fördermitteln zu steuern und zu garantieren.

24

Vgl. z. B. Stadt Frankfurt am Main (Hg.), *Planungsrahmen Weiterführende Schulen*



Brandschutz im Schulbau



Akustik im Schulbau



Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zeigt anhand von Pilotprojekten, wie bauliche Normen neu ausgelegt und angepasst werden können, um einer zukunftsgerichteten Pädagogik gerecht zu werden: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, *Schulbau Open Source*.



25

Vgl. www.bmbf.de/startchancenprogramm; KMK, *Empfehlungen*

26

Herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, dem Bund Deutscher Architektinnen und Architekten und dem Verband Bildung und Erziehung



2

ANFORDERUNGEN

10 Thesen zu einem zukunftsfähigen Schulbau

Wie können alte und neue Bildungsorte 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 veränderten Verständnis schulischen Lernens (These 1) werden insgesamt neun weitere – organisatorische wie inhaltliche – Prinzipien beschrieben. Sie alle behandeln Themen mit elementarer pädagogischer Bedeutung und zugleich unmittelbaren Folgen für die architektonische und stadträumliche Gestalt der Schulen. Beide Aspekte – Pädagogik und Architektur/Städtebau – werden für jede These beschrieben.

Dabei geht es nicht um universelle Lösungsmodelle, neue Standards oder eine neue »Schultheorie«. Vielmehr werden 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 6 zeigt, wie die Thesen in der pädagogischen Praxis und Theorie verankert sind.

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

Die Kultur der Digitalität verändert die Kultur von Schulbuch und Kreidetafel.

THESE 5

Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.

THESE 6

Kulturelle und ästhetische Bildung muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

THESE 7

Lernen in Gesundheit und Bewegung findet in anregenden Umgebungen statt.

THESE 8

Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

THESE 9

Schule ist im Umgang mit Umwelt, Materialien und Technik ein Vorbild.

THESE 10

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

THESE 1

Lernen benötigt viele
und unterschiedliche
Perspektiven, Zugänge
und Ergebnisse.

Historisch basiert die Erfindung der Schule auf der Annahme, es sei nützlich und möglich, Schüler*innen mit dem gesamten Kosmos des vorhandenen Wissens vertraut zu machen. Aktivitäten wie Abschreiben, Aufsagen, Abmalen etc. waren dominant: Lernen durch Reproduktion.

Das Zeitalter enzyklopädischer Gelehrsamkeit ist jedoch vorbei. Die großen Veränderungstreiber wie Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Klimawandel haben eine neue Welt geschaffen. Fast alles, was aktuell gewusst werden kann, ist inzwischen zu jeder Zeit von jedem Ort der Welt abrufbar. Der Schlüsselbegriff für die zukünftige Schule heißt deshalb – vereinfacht gesagt – nicht Wissen, sondern Können. Zeitgleich mit dem Erwerb elementarer Kenntnisse gilt es, Kompetenzen zum aktiven Umgang mit Wissen zu erwerben: sich eigenständig Informationen beschaffen, bewerten und auswählen, Informationen zielgerichtet und angemessen verwenden und für Problemlösungen nutzen, mit anderen kommunizieren, eigene Arbeitsprozesse und -ergebnisse gemeinsam kritisch hinterfragen und kreativ weiterentwickeln. Auch der Umgang mit Künstlicher Intelligenz gehört dazu.

Lernen heißt heute, das staunende eigene Entdecken von Gegenständen und Mustern, von Sachverhalten und Ereignissen, von Zusammenhängen und Bruchstellen, von Ursachen und Wechselwirkungen aktiv zu leben. Lernen beinhaltet Versuch und Irrtum, Experimentieren und Ausprobieren, Präsentation und Wandel. Lernen ist also ein aktiver und interaktiver, emotionaler und sozial verankerter Prozess, der das beeinflusst, was wir als Anwendungswissen und Können festhalten.

Es geht nicht nur um die rationalen Seiten des kognitiven Wissenserwerbs. Damit Lernen stattfinden kann, müssen auch die inneren Kräfte und Visionen, die das Lernen in Gang setzen und antreiben, in den Blick genommen werden. Lernen ist dann besonders effektiv, wenn inneres Begehren, Anerkennung durch andere, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ineinandergreifen. Dabei ist es wichtig, durch unterschiedliche aktive Zugänge zum Lernen eine Vielfalt an Lernwegen und eine Vielzahl an Lernhandlungen zu ermöglichen.

Lernen heißt also nicht bloße Reproduktion, Spiegelung von Vorhandenem, sondern aktive Ko-Konstruktion durch die Lernenden – im eigenen Kopf, im eigenen Körper und gemeinsam mit anderen.

Die Vielfalt der Lernwege und die Unterschiedlichkeit der Lernhandlungen, das Wechselspiel von individuellem und gemeinsamem Lernen erfordern immer wieder unterschiedliche Lernsituationen. Das führt zur Notwendigkeit einer räumlichen Entgrenzung: Das traditionelle Klassenzimmer als weitgehend statischer Instruktionsraum wird zum dynamischen »Umbauraum«, in dem unterschiedliche Lernformen möglich sind. In Kombination mit angrenzenden Räumen und Flächen erweitert sich das Nutzungsspektrum signifikant. Daraus entsteht auch eine neue Herausforderung, diese Variabilität zu organisieren.

Variabilität bedeutet dabei in erster Linie, je nach Lernszenario eine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Raumsituationen zu haben. Dementsprechend sind Räume nicht nach eindeutigen Hierarchien geordnet, sondern lassen sich vielfältig kombinieren. Monofunktionale Nutzungszuweisungen werden vermieden, Mehrfachnutzbarkeit wird ermöglicht, offene Grundrisse gewinnen an Bedeutung – was aber nicht heißt, dass die Räume eigenschaftslos wären. Mit der »räumlichen Polyvalenz« entsteht eine Mischung aus fixen und variablen, aus vieldeutigen und spezialisierten, aus offenen und geschlossenen Raumfolgen, die unterschiedliche Atmosphären generieren.

Räumliche Anpassungen an wechselnde Nutzungsanforderungen dürfen kein aufwendiges Umbauen erfordern, sondern sollen möglichst ad hoc umsetzbar sein. Erschließungsbereiche werden zu möglichst vollwertigen Nutzungs- oder Kommunikationsräumen und bilden »unter bestimmte« Zwischenräume für spontane und auch unvorhersehbare Lernsituationen. Grenzen und Übergänge werden sorgsam gestaltet – sie definieren die Qualität der Verflechtungen zwischen den Räumen.

Die Organisationsmodelle, die sich herausgebildet haben, lassen sich in der Regel einer der drei folgenden Kategorien zuordnen. In der Praxis sind diese häufig nicht konturenscharf voneinander trennbar – es sind viele Mischmodelle anzutreffen:²⁷

Klassenraum Plus: Das tradierte Klassenzimmer wird um weitere Flächen ergänzt, die unterrichtsnah Möglichkeiten für Differenzierung

und Rückzug bieten. Ergänzende Gruppenräume kommen hinzu (etwa durch die Aufteilung von drei bestehenden Klassenräumen zu einem Tandem-Modell für zwei Klassenräume mit mittig liegendem Gruppenarbeitsbereich), und Erschließungsbereiche werden als Kommunikations- und Arbeitsorte qualifiziert. Alternativ werden große Klassenzimmer eingerichtet, die eine Differenzierung im Raum ermöglichen.

Cluster: Unterrichtsräume, Differenzierungsbereiche und Aufenthaltsflächen von mehreren Lerngruppen werden zu teilautonomen Einheiten zusammengeschlossen, in denen Räume gemeinsam genutzt werden. Räume sind so gruppiert, dass vielfältige Kombinations- und Trennungsvarianten bestehen. Offene und geschlossene Raumkonstellationen sind möglich. Mit dem Zusammenschluss von Unterrichts- und Differenzierungsräumen, Ganztagsbereichen, Teamräumen, Sanitärbereichen und Lagerflächen zu einer Einheit eröffnen sich vielfältige Deutungs- und Gebrauchsoptionen. Für die Lernenden und ihre Begleiter*innen entstehen gleichwohl überschaubare und identifizierbare räumliche (Unter-)Einheiten, die auch in sehr großen Institutionen eine gute Orientierung ermöglichen.

(Offene) Lernlandschaft: Am weitesten vom »Klassenzimmer« entfernt, werden Lernsituationen in einem großen, weitgehend offenen Raumgefüge geschaffen, in dem sich die Schüler*innen je nach Aktivität ihren Platz suchen. Abgeschlossene Funktionsräume sind auf ein Minimum reduziert; Klassenräume im traditionellen Sinne gibt es nicht. Orte für Instruktion wechseln sich ab mit Einzelarbeitsplätzen, Gruppen- und Rückzugsräumen. Erschließungsbereiche werden weitgehend vermieden. Jede*r Schüler*in hat so diverse Auswahlmöglichkeiten zwischen Lernbereichen und -atmosphären. Das Konzept bildet die Idee von Individualisierung und Eigenverantwortlichkeit im Lernen räumlich unmittelbar ab. Es findet vor allem in höheren Jahrgangsstufen Anwendung und erfordert einen hohen Grad an Selbstständigkeit.

²⁷

Vgl. Schneider, *Typologien und räumliche Organisationsmodelle im Schulbau*; siehe dazu Montag Stiftungen / BDA/VBE, *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten*; Schneider, *Lernen vom Schulbau*

THESE 2

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

Jedes einzelne Kind, jeder einzelne Jugendliche ist und lernt verschieden – Schule muss der Individualität der*des Einzelnen gerecht werden. Individualisierung ist ein Schlüsselbegriff der aktuellen Schulentwicklung: In wichtigen Phasen des Lerngeschehens arbeitet jede*r Schüler*in im eigenen Tempo, an unterschiedlichen Themen, auf ganz verschiedenen Wegen, an unterschiedlichen Orten. Gefordert ist nicht mehr, dass zum selben Zeitpunkt am selben Ort auf dieselbe Art und Weise alle das Gleiche lernen sollen.

Zugleich gilt aber auch: Kein Kind kann allein lernen. Lernen braucht Vorbilder, Anerkennung, Dialog, Auseinandersetzung mit anderen. Lernen ist umso erfolgreicher, je stärker es sozial verankert ist. Es müssen deshalb in der Schule sowohl individuelle Lernerfahrungen als auch Erfahrungen in Teamarbeit von der Klein- bis zur Großgruppe gemacht und reflektiert werden können. Schule respektiert die Einmaligkeit jeder*jedes Einzelnen und nutzt zugleich die Unterschiedlichkeit der Menschen zu wechselseitiger Ergänzung und Unterstützung.

Für diese doppelte Anforderung gibt es zwei notwendige äußere Bedingungen: Erstens muss die soziale Organisation der Arbeitsformen systematisch variiert werden können, um individualisierendes Lernen zu ermöglichen und zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern.

Eine Faustregel für die zeitliche Verteilung könnte sein: Gearbeitet wird

- zu 30 Prozent allein, jede*r für sich – aber nicht allein gelassen, sondern mit klaren und verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen;
- zu 30 Prozent in der Kleingruppe (zwischen zwei und sechs Lernenden), die systematisch in kooperatives Arbeiten eingeführt werden;
- zu 10 Prozent im Kreis der Klasse (im Idealfall 15 bis 20 Lernende), wo jede*r jede*n sehen kann, damit alle wirklich miteinander sprechen und gemeinsame Angelegenheiten aushandeln können;
- zu 30 Prozent frontal, also über den klassischen Lernbegleitungs- oder Schülervortrag oder das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch.

Zweitens erfordert die Umsetzung dieser pädagogischen Leitlinien eine anregende Lernumgebung und die Bereitstellung eines breiten Fundus an differenzierenden und zugleich motivierenden Materialien, die es ermöglichen, dass die Schüler*innen allein oder in kleinen Gruppen auch wirklich im individuellen Tempo, an unterschiedlichen Themen, auf ganz verschiedenen Wegen arbeiten können.

Auch auf architektonischer Ebene bedarf es daher quantitativer und qualitativer Veränderungen. Die über Jahrzehnte hin gültige Maßgabe bei der Flächenberechnung der Klassenzimmer mit zwei Quadratmetern pro Schüler*in ist unzureichend, um im Lernort unterschiedliche Lernformen im zügigen Wechsel zu ermöglichen. Lernformen müssen variiert werden können (Sitzkreis, Vierergruppen, frontal etc.) und Bereiche für Differenzierung und Rückzug sind in jedem Fall vorzusehen. Letztlich summiert sich der Flächenbedarf für Lern- und Unterrichtsbereiche – optional mit Lesecken, Experimentierplätzen, Minibühne, einschließlich Erschließungs- und Lagerflächen – auf vier bis fünf Quadratmeter Nutzfläche pro Schüler*in. Angesichts der bisherigen Richtgrößen mag diese Zahl auf den ersten Blick als nicht umsetzbar erscheinen; diese Einschätzung relativiert sich aber angesichts der Tatsache, dass mit einer sinnvollen Integration der Differenzierungs- und Ganztagsflächen sowie der Erschließungsbereiche erhebliche zusätzliche Kapazitäten erschlossen werden können. Musterraumprogramme, die auf den genannten pädagogischen Konzepten aufbauen, gehen entsprechend auch heute schon von diesen Größen aus (so zum Beispiel in Köln, München, Hamburg, Berlin, Frankfurt, Darmstadt-Dieburg, Dortmund etc.).

Jenseits von reinen Flächenbedarfen geht es aber auch um qualitative Veränderungen. Die Frage der räumlichen Organisation ist unmittelbar abhängig von der Durchlässigkeit und Schaltbarkeit zwischen einzelnen Räumen. Um zum Beispiel die Parallelarbeit von Einzelnen und Kleingruppen zu organisieren, ist eine unmittelbare räumliche Vernetzung erforderlich. Räume müssen gemeinsam genutzt werden können. Die Verflechtung erfordert eine Perforation der Grenzen – sei es nun durch große (meist offene) Türen, transparente Wandelemente oder Schiebe-/Faltwände. Bei aller Durchlässigkeit und Transparenz müssen gleichzeitig die Forderungen nach einer ausreichenden akustischen Trennung gewährleistet sein.

Ausstattungsstandards und Möblierung sind der Idee des Unterrichtsraums als Werkstatt und Bühne, also als »Umbauraum«, anzupassen: vielfältig kombinierbare Tische, aber auch konkrete Nutzungsangebote durch fest installierte »Ankermöbel«, den Lernformationen entsprechende Präsentationsmöglichkeiten, eine gute technische Ausstattung, Lagermöglichkeiten, Ablage- und Regalfläche, mobile Boxen, die auch als Raumteiler einsetzbar sind etc. Flurbereiche sind durch Aufenthalts- und Arbeitsmöglichkeiten zu qualifizieren und werden zum Rückgrat des Raumclusters. In jedem Fall muss eine stabile mediale Vernetzung (WLAN) überall gewährleistet sein.



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft /
BDA/VBE, Leitlinien

THESE 3

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

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule wie auch neue Lehr- und Lernkonzepte erfordern die Umwandlung der Halbtagschule in eine Ganztagschule. Ab dem Schuljahr 2026/27 wird in Deutschland der Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter stufenweise eingeführt. Mittelfristig ist damit zu rechnen, dass die »gebundene« Ganztagschule (alle Schüler*innen sind acht Stunden in der Schule) die zurzeit noch vielerorts praktizierte »offene« Ganztagschule ablösen wird. Das hat Auswirkungen auf die Sekundarstufe. Schon jetzt tragen die meisten Gymnasien in Deutschland auch in den oberen Klassen durch Nachmittagsunterricht und Arbeitsgemeinschaften an manchen Tagen faktisch die Züge einer Ganztagschule – ohne als solche benannt, konzipiert und ausgestattet zu sein.

Der Ganztag trägt entscheidend dazu bei, ein Mindestmaß an Bildungschancen für alle zu ermöglichen, ohne die Förderung besonderer Begabungen auszuschließen. Und er sichert die Betreuung der Kinder und Jugendlichen, um Erwerbstätigkeit für Erziehungsberechtigte zu ermöglichen.

Mit dem Ganztag wird die Schule zum Lern- und Lebensort; andere Zeiten und Räume werden benötigt. Arbeit, Kommunikation und Regeneration müssen jeweils in eine altersangemessene Balance gebracht werden. Schule heißt jetzt nicht mehr nur Lernen, sondern – in deutlich größerem Umfang als bisher – auch Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen, Ausruhen und vieles mehr. Konzentrations- und Regenerationsphasen wechseln sich ab. War die Schule früher im 45-Minuten-Takt vorwiegend auf den Vormittag begrenzt und wurden anschließend die Eigen-

arbeiten der Lernenden wie die Unterrichtsvorbereitungen der Lehrenden zu Hause erledigt, so verschiebt sich das Zeitgefüge jetzt grundlegend, insbesondere auch durch die Zusammenarbeit mehrerer Professionen aus Schule und Jugendhilfe, die im Ganztag gemeinsam arbeiten. In diesen Ganztagschulen werden nicht nur durch die Einführung etwa von 60- oder 90-Minuten-Einheiten andere Rhythmen erkennbar. Sie setzen sich in der Regel aus mehreren variablen Phasen zusammen, die von Schule zu Schule unterschiedlich gewichtet sein können:

- Ankommen in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit, in der selbstständig geübt, vertieft, ausprobiert (aber auch »gechillt« oder einfach nur geredet) wird;
- Wechsel von frontalen und schüleraktiven Lernformen;
- Essen und Trinken, Bewegung und Regeneration;
- Individuelle Interessens- und Neigungsbildung;
- Außerschulische Aktivitäten;
- Gemeinsame Projekte oder Präsentationen;
- Verlassen der Schule möglicherweise wieder als Gleitzeit.

Wie solche Phasen kombiniert, erweitert oder modifiziert werden, entscheiden Schulen ganz unterschiedlich.

Der räumliche Ausbau zur Ganztags-
schule ist mehr als ein Anbau für eine Mensa und
einen Ganztags-Aufenthaltsbereich. Die vielerorts
praktizierte Abgrenzung von formaler Bildung/
Unterricht und nonformaler Bildung/Betreuung
in jeweils eigenen Räumlichkeiten verstärkt den
Raummangel und ist nicht zukunftsfähig – bedingt
sie doch wechselseitig einen erheblichen Leer-
stand, wenn kein Unterricht/keine Betreuung statt-
finden. Das wiegt umso schwerer, weil Schule und
»offener« Ganztag vielfach auch organisatorisch
und personell noch immer getrennte Bereiche
darstellen – was den pädagogischen Zielen zuwi-
derläuft. Angesichts der hoch differenzierten Nut-
zungszyklen bei der in Zukunft notwendigen Ver-
schränkung sind zur Annäherung an die Bedarfe
der künftigen Schulen genaue Aktivitätsstudien
erforderlich: Was passiert wann wo? Auch wenn
es dabei in jeder Schule immer wieder ähnliche
Bestandteile geben mag – sie können nur fallspezi-
fisch im Dialog von Nutzer*innen und Planer*innen
definiert werden.

Aus der Beschreibung der verschiede-
nen Konzentrations- und Regenerationsphasen
im Schulalltag müssen auch die räumlichen Nut-
zungsanforderungen formuliert werden. In der
Planung hat diese Methodik der Raumnotation
(»Mapping«) zwar eine lange Tradition, sie wurde
aber aufgrund der Richtlinien im Schulbau, wo
Räume und Größen oft verbindlich vorgegeben
wurden, lange nicht angewendet. Im aktuellen
Bürobau dagegen sind aktivitäts- und kommuni-
kationsbasierte Organisationsmodelle inzwischen
eine gängige Praxis: Das klassische Bürohaus mit
ausschließlich Zellenbüros oder Großraum wurde
verabschiedet – stattdessen wird ein vielfältiges
Raumangebot mit unterschiedlichsten Atmosphä-
ren geschaffen. Je nach Tätigkeit und Befinden
organisiert man sich aktivitätsbezogen in den ent-
sprechenden Räumen. Diese Nutzungsstudien bil-
den dann die Grundlage für das Raumprogramm
und sind die Ausgangsbasis für den architektoni-
schen Entwurf.

Angesichts der Vielzahl der Aktivitäten
einer inklusiven Ganztagsschule würde der Flä-
chenbedarf mit einer rein additiven Fortschreibung
monofunktionaler Nutzungszuweisungen – für jede
Aktivität ein gesonderter Raum – ausufern. Aktivi-
tätsorientierte und handlungsbasierte Raumkon-
zepte gehen daher grundsätzlich von vielfältigen
Mehrfachbelegungen und von einer Nutzung aller
Räume durch alle aus. Die Architektur muss dabei
auf die veränderten Rhythmen des Schulalltags
reagieren: Dynamisch anpassbare Raummodelle
sind erforderlich. Wenn sich Arbeits-, Kommuni-
kations- und Regenerationsphasen ineinander ver-
schränken und neben dem intentionalen auch das
informelle Lernen einen hohen Stellenwert erhält,
verschleifen sich Grenzen zwischen Unterrichts-
und Aufenthaltsbereichen. Formell und informell,
statisch und dynamisch, fest und flexibel, passiv
und aktiv, individuell und gemeinschaftlich, müde
und spielfreudig – viele Aktivitäten erfolgen paral-
lel und unmittelbar nebeneinander. Daher ist es
sinnvoll, Ganztagsbereiche nicht zu separieren,
sondern in die Lernorte zu integrieren.

Mensa, Forum und Bibliothek, genauso
aber auch die Freiflächen, werden in der Ganztags-
schule zu wichtigen kommunikativen Kristallisa-
tionspunkten. Die Qualität gerade dieser Räume
außerhalb der engeren Lernzonen ist entschei-
dend für einen erfolgreichen Schulalltag.



Wie Räume in Grund-
schulen über den ganzen
Tag von allen genutzt
werden können und
welche pädagogischen,
organisatorischen und
räumlichen (Umbau-)
Maßnahmen es braucht,
zeigen die fünf Pilot-
projekte »Ganztag und
Raum« der Montag
Stiftung Jugend und
Gesellschaft.



THESE 4

Die Kultur der Digitalität verändert die Kultur von Schulbuch und Kreidetafel.

Das Grundmuster für die noch heute vorherrschende Unterrichtssituation in Schulen entstand in einer Zeit, in der es weder Fernsehen noch Computer, weder Internet noch Künstliche Intelligenz gab. Der oder die Lehrer*in waren das erste und wichtigste Tor zu den Welten, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungsfeldes der Lernenden lagen. Das hat sich besonders mit den digitalen Medien geändert – und wird sich weiter verschieben: Eine weitreichende »Kultur der Digitalität« (Felix Stalder) verändert nicht nur die Arbeitswelt, sondern auch das gesamte Schulsystem. Das betrifft nicht nur den Zugang zu und den Umgang mit Wissen. KI wird sich im Detail auch auf die individuellen Lernwege der einzelnen Lernenden in einer Weise einstellen können, wie es einer Lehrperson im Umgang mit 30 Schüler*innen in einer Klasse nicht möglich wäre. Für die Lehrer*innen ist damit ein grundlegender Rollenwechsel verbunden. Chancen und Risiken aller Aspekte von Digitalität sind abzuwägen und so Teil von Schule, wie sie Teil der Gesellschaft sind. Umso wichtiger bleibt das persönliche Vorbild der Lernbegleitenden in der Auswahl und Deutung dieser Welten. Trotz und wegen KI, Internet und Blended Learning werden an den neuen Toren zur Welt weiterhin reale Menschen dringend gebraucht. Denn die digitalen Medien ermöglichen den Schüler*innen nur Sekundärerfahrungen – nicht aber wirklich bildende primäre Erfahrungen: die persönliche, aktive Begegnung mit Menschen und Sachen – auch vor dem Hintergrund der im 21. Jahrhundert geforderten Kompetenzen, wie Kreativität, Kommunikation, Kollaboration oder kritisches Denken (Kompetenzen, die Maschinen nicht abdecken können).²⁸

Je umfassender die Nutzung digitaler Technologien und Künstlicher Intelligenz, umso wichtiger ist die Vermittlung einer grundlegenden Medienkompetenz. Das wünschen sich auch die Schüler*innen selbst.²⁹ Auf die Schule kommt gleichzeitig eine kompensatorische Aufgabe zu: Gerade um der humanen Nutzung der neuen Technik willen muss die Schule immer wieder auch einen Schritt zurückgehen. Schule muss in Zukunft vor allem den verantwortlichen Umgang mit Medien und Informationen vermitteln, Eigenkräfte der Kinder und Jugendlichen mobilisieren

und ihrer Entwicklung Zeit geben. Schule muss eine das Lernen verbessernde Wandlung von analogen Präsenzerfahrungen in digitale Formate und umgekehrt unter Einbindung von KI ermöglichen. Das betonen Ergebnisse der Lernforschung.³⁰ Kritischer und kreativer Umgang wird am besten durch eigene Produktionen gelernt – wenn Schüler*innen selbst mit Medien arbeiten, recherchieren, Präsentationen erstellen und vorgefundene oder generierte Inhalte überarbeiten können. Vor und mit der Nutzung der digitalen Werkzeuge und KI gilt es, die Gestaltungskraft der eigenen Sinne, der eigenen Hände, des eigenen Körpers zu entwickeln und zu stärken. Angesichts der ungeheuren Beschleunigung, die die digitale Technik ermöglicht hat, wird es zunehmend wichtiger, systematisch zu verlangsamen: den eigenen Sinneseindrücken Zeit geben, den zweiten und dritten Blick zulassen, den inneren Impuls abwarten.

28

Vgl. 4K-Modell des Lernens

29

Vgl. Shell Jugendstudie 2024

30

Vgl. Reich/Reich, *Digitale Didaktik*

Delokalisierungsprozesse, die in der Arbeitswelt zunehmend zu standortunabhängigen Arbeitsplätzen führen, werden in Zukunft vermutlich auch die Arbeitsgewohnheiten der Schüler*innen grundlegend verändern. Wie weit das ortsunabhängige Lernen und die mögliche Verschränkung zwischen schulischen und öffentlichen Sphären gehen werden, lässt sich kaum voraussagen. Die Corona-Pandemie hat gezeigt, dass die deutschen Schulen oft nicht ausreichend auf digitalen Unterricht vorbereitet waren – vor allem durch einen fehlenden Zugang der Schüler*innen zu digitalen Geräten und zum Internet, durch fehlende Lern-Management-Systeme sowie durch einen Mangel an Lehrkräften, die Distanzunterricht geben können.³¹ In jedem Fall werden durch die Digitalität die Übergänge zwischen formellen und informellen Lernsituationen zunehmend fließend, reale und virtuelle Lernwelten gehen ineinander über.

Medienentwicklung und Digitalität in Schulen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Raumnutzung: Das »Lernen im digitalen Raum« ist bei allen Um- und Neubauten zu berücksichtigen.

Aus der Kombination von materiellen und virtuellen Räumen ergeben sich hybride Lernumgebungen, in denen sich beide Dimensionen verschränken. Der Zugang zu Informationen ist dabei nicht mehr fest an einen Ort gebunden. Pädagogische Leitziele wie Individualisierung und Differenzierung, Selbstorganisation und Eigenverantwortung können durch den Einsatz digitaler Hardware gefördert werden. Tablet und Smartphone ermöglichen schon heute eine zunehmend flexiblere Wahl des individuellen Lernorts und schaffen so die Grundlage für die Einbeziehung bislang nicht genutzter Raumressourcen.

Dabei gilt: Gerade wenn digitale Medien verstärkt für ein individualisiertes Lernen oder Gruppenarbeit eingesetzt werden sollen, sind eine hohe Ausstattungsdichte, eine verlässliche technische Funktionsfähigkeit und die Verfügbarkeit qualitativ hochwertiger Software genauso unverzichtbar wie kritische Medienbildung. Dann können Medien eine zentrale Rolle in der Frage der vielfach geforderten »Flexibilisierung« räumlicher Strukturen spielen.

Eine überall verfügbare, gute technische Infrastruktur bildet somit eine wichtige Maßgabe für den Schulbau. Ein stabiles Netzwerk und ein belastbarer Internetanschluss für Lernende und ihre Lernbegleitungen sind genauso als selbstverständlich einzurichten wie flexible Präsentationsmöglichkeiten. Ausgewiesene Computerräume werden über kurz oder lang nur noch als spezielle Fachräume erforderlich sein. Eine EDV-Zentrale steht mit Servern zur Verfügung. Multimediale Medien werden für eigene Produktionsmöglichkeiten und vernetzt mit Kunstraum, Technik- und Naturwissenschaften, Bibliothek und Theater bereitgestellt, der Werkraum in einem staubsicheren Nebenraum durch einen 3D-Drucker und eine Robotics-Werkstatt ergänzt. Makerspaces und Green-Screen-Bereiche kommen hinzu.

Mit der Digitalität wird eine hohe Anpassbarkeit an unterschiedliche Arbeitssituationen ermöglicht. Dynamisierung, aber auch Verlangsamung sollen individuell bestimmt werden können. Übergänge sind fließend und Umbauzeiten lassen sich auf ein Minimum reduzieren. Neue, so nicht geplante Lernszenarien können entstehen, wenn Raum vielfältig nutzbar ist – wenn etwa die Treppe 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 überall abrufbar ist, können unterschiedlichste Orte und Räume, die bislang nur zum Lesen und Reden taugten, vielfältigen Bildungsprozessen dienen: Parkanlagen, Cafés, Jugendzentren, Wohnungen und andere Orte werden zu temporären, informellen Lernorten. Die Möglichkeit, Lernatmosphären innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes frei auszuwählen, bedeutet eine deutliche Erweiterung der Lernszenarien.

³¹
Vgl. Anger, *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulbildung*

THESE 5

Förderung in einer
inkluisiven Schule
geschieht in hetero-
genen Gruppen.

Schule soll Benachteiligungen von jungen Menschen ausgleichen – wodurch auch immer sie begründet sein mögen: (soziale) Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Sprache oder andere Merkmale. PISA hat gezeigt, dass Schulsysteme, in denen Schüler*innen unter angemessenen personellen und räumlichen Bedingungen länger gemeinsam lernen, zu besseren Bildungsergebnissen führen. Dies gilt auch für solche mit besonderen Beeinträchtigungen – seien es körperliche, geistige oder emotionale.

Die in Deutschland vielfach vertretene These zur Rechtfertigung des mehrgliedrigen Schulsystems, dass eine frühzeitige Separierung zur Förderung der*des Einzelnen beiträgt, kann empirisch nicht belegt werden. Aus dem täglichen Kontakt mit der Unterschiedlichkeit der Menschen können vielmehr – eine entsprechende Förderung vorausgesetzt – besondere soziale, kognitive und emotionale Qualifikationen erwachsen, die ohne diese Erfahrungen gemeinsamen Lernens nicht möglich wären. Die Ergebnisse anderer Länder zeigen zudem, dass dies auch und gerade für ausgesprochen leistungsstarke Kinder und Jugendliche gilt. Weitere Faktoren sind der zunehmende Fachkräftemangel und eine an vielfältigen Talenten interessierte Arbeitswelt. Eine zukunftsorientierte Gesellschaft ist darauf angewiesen, gute Bildungswege für alle zu ermöglichen.

»Inklusion« ist deshalb ein Schlüsselbegriff in der bildungspolitischen Diskussion – niemand darf ausgeschlossen werden. Es geht darum, möglichst optimale Chancen für alle Schüler*innen zu schaffen, die Zugehörigkeit in der Gemeinschaft zu fördern, die individuelle Entwicklung ihrer jeweiligen körperlichen, geistigen und emotionalen Stärken zu fördern und – soweit möglich – einen Ausgleich ihrer Schwächen anzustreben. Die Schule respektiert damit die Einmaligkeit jeder*jedes Einzelnen und nutzt zugleich die Unterschiedlichkeit zu wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung.

Inklusion wird in Deutschland vielfach noch als freiwillige Option betrachtet. Doch die Kommunen stehen unter Zugzwang: Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesregierung setzt klare Maßstäbe. Danach hat jedes Kind das Recht auf gemeinsames Lernen.

Die Umwandlung in ein inklusives Schulsystem wird in Deutschland über eine längere Zeit erfolgen, denn der Wandel des Unterrichts und der Rolle der Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams, der damit einhergehen muss, ist tiefgreifend. Das gesamte Lerngeschehen wird nicht mehr nur vom Klassenverband her, sondern verstärkt auch von individuellen Lernbedürfnissen aus gedacht. Methoden und Materialien zur Binnendifferenzierung und Individualisierung eines stärker zieldifferenzier-ten Unterrichts sowie zum kooperativen Lernen müssen entwickelt, die Lernbegleitungen in ihre Nutzung eingeführt werden. Multiprofessionelle Teams von Lehrer*innen, Sonder- und Sozialpädagog*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen sind aufzubauen. Die Rolle der Lehrenden verschiebt sich von InstruktEUR*innen einer Klasse zur Rolle als Lernbegleiter*innen und Fördernde von unterschiedlichen Individuen.

Die Regelschule kann eine Aufnahme von Menschen mit besonderem Förderbedarf grundsätzlich nicht verweigern. Auch wenn die Realität in Deutschland oft noch anders aussieht. Andere Länder zeigen bereits, dass es praktikabel und sinnvoll ist, niemanden auszugrenzen und dafür zu sorgen, dass Unterstützungssysteme wohnortnah bei Bedarf vorgehalten werden. In einer strikten Einzelfallprüfung muss gewährleistet werden, dass eine Regelbeschulung, die die UN-Konvention als das beste Mittel der Förderung ansieht, für möglichst viele erreicht werden kann.

Die Architektur kann die pädagogische Idee einer Förderung aller Lernenden in heterogenen und inklusiven Gruppen unterstützen – indem sie genügend, gut organisierte, gut ausgestattete und ausreichend große Räume und Flächen anbietet. Unterrichtsräume müssen um Differenzierungs- und Rückzugsräume ergänzt werden – teils integriert in den Lernort, teils auch separiert von diesem. Der vergrößerte Flächenansatz, der aus gutem Grund den ehemaligen Sonderschulen zur Verfügung stand, muss in den zukünftigen Flächenansatz einer Regelschule anteilig übernommen werden: Inklusion ist weder räumlich noch personell ein Sparmodell. Mit der Schaffung von Inklusionsflächen in allgemeinbildenden Schulen müssen diese nicht in Förderschulen vorgehalten werden. Da der Kooperation zwischen verschiedenen Lerngruppen mit der Inklusion nochmals eine größere Bedeutung zukommt, sind entsprechende Modelle auch räumlich abzubilden; dies unterstreicht nochmals die dargestellten räumlichen Verbundmodelle Klassenraum Plus, Cluster und Lernlandschaft. Fragen der Individualisierung und Differenzierung gewinnen mit der Inklusion zusätzlich an Bedeutung – und müssen sich in der räumlichen Struktur abbilden.

Vielerorts wird das Thema Inklusion in seiner räumlichen Bedeutung in erster Linie auf die barrierefreie Gestaltung von Schulgebäuden beschränkt. Hierzu lässt sich festhalten: Barrierefreiheit ist ein zwingend notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für Inklusion. Obwohl einerseits eine Selbstverständlichkeit und durch vielfältige Normen und Empfehlungen festgeschrieben, beinhaltet sie im Planungsalltag oft eine große Herausforderung. Gerade beim Umbau ist die zentrale Frage nach Zugänglichkeit in ihren unterschiedlichen Bedeutungsebenen selten eindeutig zu beantworten und kann nur in einem intensiven Abwägungsprozess mit den Beteiligten zu guten Ergebnissen führen.

Pragmatisch lassen sich damit zwei Ebenen der Inklusion im Hinblick auf ihre räumlichen Implikationen darstellen. Zum einen ist da die harte Frage der Barrierefreiheit, die sich an ganz konkreten Anforderungen festmachen lässt: Erschließung, Bewegungsflächen, Öffnungsmaße, Leitsystem, Bedienelemente etc. Zum anderen gilt es, eine Fülle an weichen Kriterien für die Unterstützung heterogener Gruppen zu beachten, die sich unmittelbar an die pädagogische Gesamtdebatte anschließen. Die bereits dargestellten Forderungen nach Schaltbarkeit, Öffnung und Differenzierung (etwa durch eine Clusterbildung), nach Austausch und Kommunikation erhalten hier nochmals eine zusätzliche und zwingende Begründung, da sich in der inklusiven Schule das Spektrum der Lernformen deutlich erweitert. Parallel dazu werden auch unterrichtsnahe Rückzugsräume benötigt; diese können nur lerngruppenübergreifend im Verbund zur Verfügung gestellt werden.³²

Die konkreten räumlichen Anforderungen, die aus der Inklusion resultieren, unterscheiden sich nicht grundlegend von den »Regel«-Bedarfen, die allgemeinbildende Schulen auch sonst haben. Vielmehr ergänzen und erweitern sie diese. Zum Anforderungskatalog zählen unter anderem folgende Aspekte: Integration von Differenzierungsflächen für einen sonderpädagogischen Förderbedarf, etwa zusätzliche Ruhe- und Bewegungsräume, in die allgemeinen Lernbereiche, gemeinsame Anordnung von Arbeitsplätzen für alle Pädagog*innen, gegebenenfalls ergänzende Beratungs- und Therapieräume, zusätzliche barrierefreie Sanitäranlagen etc.

32
Vgl. Kricke / Reich / Schanz / Schneider,
Raum und Inklusion

THESE 6

Kulturelle und ästhetische Bildung muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

Lernen wird in der Lehr- und Lernforschung heute nicht mehr als eindimensional sprachlich-logisches oder mathematisch-operatives Lernen betrachtet. Es schließt gleichberechtigt die Erweiterungen in Richtung musikalisches, kinästhetisches, emotionales und räumlich-gestalterisches Lernen mit ein. Je stärker kognitive Lerninhalte mit anderen Lernbereichen verknüpft werden können, desto umfassender werden Behaltensleistungen von unterschiedlichen Lernenden sein können. Die Erschließung dieser anderen Lernfelder bildet eine wesentliche Basis jeglicher Kreativität.

Diese kulturelle Dimension ist allerdings nicht nur als Unterstützungsleistung für das angeblich »eigentliche« Lernen zu sehen. Musik, Tanz, Kunst und Bewegung sind viel zu bedeutsam, als dass sie in der Schule primär in solchermaßen funktionalisierenden Zusammenhängen auftauchen sollten. Die kulturelle Dimension selbst muss vielmehr einen der eigenständigen Ecksteine jeglicher Bildung bieten. Auch wenn sogenannte »Kernfächer« gerne den Sinn und Wert der »weichen« Nebenfächer bestreiten, so sind es gerade Letztere, die zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen einen wichtigen Beitrag leisten können.

Nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund einer zunehmenden Medialisierung sollten auch eigenes Theaterspielen und Tanzen, eigenes Singen und Gestalten, eigene Bewegung und körperliche Herausforderungen in vielerlei Varianten eine wichtige Rolle spielen – im Tun, nicht im Darüberreden. Die fortschreitende Entwicklung hin zur Ganztagschule macht diese Forderung noch dringlicher. Dieses Lernen durch Tun erfordert ein aktivierendes Lernumfeld, das die Schüler*innen stets das selbst ausprobieren und experimentieren lässt, was in anderen Fächern oft bloße Theorie bleiben muss.

Schulen sind kulturstiftende Orte. Als solche können sie allerdings in der Regel nicht alle Richtungen in gleicher Qualität bedienen, sondern müssen Schwerpunkte aufbauen. So können nicht alle Schulen auf hohem Niveau Theater-, Musik-, Tanz- oder Bewegungsangebote in einem Haus vereinen. Aber ein je eigenes Profil sollten sie setzen, um dadurch in diesem eine besondere Qualität zu erreichen.

Schulen sind öffentliche Gebäude und vor diesem Hintergrund in hohem Maße Spiegel 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 12.000 bis 15.000 Stunden eines üblichen Schüler*innenlebens können sie tagtäglich unmittelbar eine kulturelle und ästhetische Kraft entfalten, die weit über jeden kunstgeschichtlichen Unterricht hinausgeht. Schulgebäude haben Vorbildcharakter und sind baukulturelle Anschauungsobjekte einer nachhaltig 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 konkrete Bedeutung erfährt. Architektur hat Auswirkungen auf unser Wohlbefinden, unsere Leistung, unser Verhalten, unsere Aktivitäten. Transparenz schafft Sichtbeziehungen, Beleuchtung und den Bezug nach außen zu unserer Umwelt. Hochwertige Materialien charakterisieren die Wertigkeit des Hauses und damit den Stellenwert der Menschen darin. Ebenso lassen sie unterschiedliche Sinneserfahrungen zu Proportionen, Dimensionen und Formen von Räumen ermöglichen Aktivitäten und provozieren sie. Haltungen von Schulen können über Architektur umgesetzt werden. Eine hohe Transparenz und Sichtverbindungen im Gebäude führen zu mehr Kommunikation. Treppenstufen aus Holz mit viel Tageslicht laden zum Sitzen ein. Lichtdurchflutete Bereiche bieten sich zum Aufenthalt an. Dicke Holzfensterrahmen mit tiefen Leibungen bieten Raum für Rückzug und Pause.

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.

Nicht das (statische) Bild von gebauter Umwelt dient als Ausgangsbasis, sondern die Frage nach der Choreografie des Alltags und der Interaktion zwischen Nutzer*innen und physischem Raum ist bestimmend. Welche Raumkonstellationen, welche Atmosphären und welcher Hintergrund können den vielfältigen Lernszenarien und Nutzungsanforderungen entsprechen? In dieser Bedeutungszuweisung können gegebenenfalls auch andere Gebäudetypen geeignet sein, das zu definieren, was Schule heute und zukünftig sein könnte: Durch die Dissonanz zwischen Hülle und tradierten Nutzungsritualen entsteht im Idealfall eine kreative Aneignung und Erneuerung. 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. So wie sich die Deutungen, was als schön und hässlich gilt, wandeln, so werden die Schulen und ihre Räume im Laufe der Zeit anders genutzt. Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass Schulbau immer auch Schulumbau bedeutet – und somit eine gestalterische Strategie im Umgang mit dem bereits Vorhandenen zu definieren ist.

THESE 7

Lernen in Gesundheit
und Bewegung
findet in anregenden
Umgebungen statt.

Lernen ist nicht nur eine Sache des Kopfes. Lern-, Gehirn- und Gesundheitsforschung haben auf vielfältige Weise nachgewiesen, dass ein Kopf zum Lernen seinen ganzen Körper benötigt. Mit der Corona-Pandemie und den Herausforderungen einer von digitalen Medien bestimmten Welt ist auch das Thema der mentalen Gesundheit von Schüler*innen in den Fokus gerückt. Der Begriff »Well-Being« spielt heute eine wichtige Rolle – als Verbindung von physischer und psychischer Gesundheit.

Die Stillung elementarer physiologischer Bedürfnisse ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ebenso wie für die Gesundheit der Schüler*innen. Dies meint als allererstes so scheinbar einfache Dinge wie »richtig hören«, »gut sehen«, »richtig atmen«, »sich ausreichend bewegen« können. Vorhandene Schulbauten sind dagegen oft gekennzeichnet durch unzureichende Lichtverhältnisse, schlechte Luft, überheizte Räume und bedrängende Enge im Unterrichtsraum. Diese Faktoren gehören zu den vermeidbaren Stressoren erster Ordnung, die Lernen schlicht verhindern oder zumindest sehr erschweren. Die Gruppengröße in einem Raum muss daher hinreichend Bewegungsmöglichkeiten erlauben und die Gruppengröße pro Lernbegleiter*in noch wertschätzende Beziehungen, hinreichende Fördermöglichkeiten und intensive Lernkontakte in unterschiedlichen Lernszenarien ermöglichen. Erfolgreiche Schulsysteme haben Normgrößen von 20 Lernenden oder sogar noch weniger, wenn sie tatsächlich inklusiv vorgehen wollen.

Schulen – zumal im Ganztags – müssen »bewegte Schulen« sein, um einen Ausgleich zu Still- und Konzentrationsphasen zu finden und neue Kräfte zu mobilisieren. Manche Schulen versuchen dies, indem sie eine Stunde Sport oder ein Bewegungsangebot pro Tag ansetzen. Andere betrachten dies umfassender und verstehen darunter eine kind-, lehr- und lerngerechte Rhythmisierung des gesamten Tages, bewegendes und selbstständiges Lernen, bewegte Pausen, beteiligende und damit gesundheitsfördernde Organisationsstrukturen – bis hin zur Öffnung der Schule nach außen im Sinne eines vernetzten Denkens. Genauso wichtig wie der Bewegungsaspekt ist daher auch die Forderung nach beruhigten Zonen und Zeiten.

Der Außenraum der Schule soll eine vielfältige, auch körperlich herausfordernde Umgebung bieten. Wo möglich, ist er als Ort für ein sinnliches Erleben von Natur und ein ökologisch bewusstes Verhalten in den Schulalltag einzubeziehen. Auch die Innenräume müssen anregend und weiträumig genug ausgelegt sein, um Arbeits- und Ruhephasen zu erleichtern.

Zentral für die Regenerationsphasen ist die Qualität der Mensa – nicht nur im Blick auf gesundes und zugleich schmackhaftes Essen, sondern auch angesichts der wichtigen kommunikativen und kulturstiftenden Funktion, die sie übernehmen kann. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen sich gern dort aufhalten wollen. Der Essensbereich muss auch Teil des pädagogischen Konzepts einer Schule sein – Ernährungsbildung ist Gesundheitsbildung. Die Frage der Ernährung gewinnt im Konzept der Salutogenese zunehmend an Bedeutung. Essen und Essensproduktion können unmittelbar Teil eines nachhaltigen Lernkonzepts sein.

Die Anforderung einer gesundheitsförderlichen Umgebung gilt auch für das Kollegium. Mit dem Ganztagsbetrieb sind allen Pädagog*innen und allen Mitarbeitenden Arbeitsmöglichkeiten im Gebäude einzurichten – mit Besprechungs- und Rückzugsbereichen. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, den erschreckend hohen Krankenstand nennenswert zu reduzieren und zugleich die Voraussetzung zu schaffen, um teamorientierte Arbeitsformen zu etablieren. Dabei kommen veränderte räumliche Organisationsmodelle zum Tragen, die sich vom tradierten Bild des zentralen Lehrerzimmers mit personalisierten Arbeitstischen lösen und zeitgemäße Arbeitssituationen etablieren.

Gesundheit und Bewegung spiegeln sich im Raum auf ganz unterschiedlichen Ebenen.

Für Neubauten von Schulen gelten durchgängig hohe Normen und Standards, die den achtsamen Umgang mit der Lernumgebung und die Befriedigung elementarer physiologischer Grundbedürfnisse sichern können. Oftmals sind diese aber noch nicht den neuen pädagogischen Anforderungen und aktuellen räumlichen Organisationsmodellen angepasst. Viele bestehende Gebäude verfügen aufgrund eines breiten Investitionsstaus und fehlender Instandhaltungsmaßnahmen nicht über hinreichende Qualitäten.

Motivation und Kognition der Lernenden und ihrer Lernbegleiter*innen sind unmittelbar abhängig von bauphysikalischen Qualitäten – von Luftqualität, von Akustik, von Licht und Raumklima. Schallreduktion, Lichtführung, verträgliche Luft- und Temperaturverhältnisse sind daher zentrale Aufgaben für den Schul(um)bau und müssen im Rahmen von integralen Planungskonzepten gelöst werden. Dabei gilt es auch zu überprüfen, was über Technik oder über den Mensch gesteuert werden soll.

Gesunde Schule beinhaltet auch gesundes Arbeiten in der Schule. Lehrer*innen verfügen mit circa 1,5 Quadratmetern pro Person vielfach nur über die bisher formal als Pausenräume betrachteten Flächen. In der Ganztagschule sind formelle Arbeitsplätze erforderlich. Der Flächenbedarf steigt auf sechs bis acht Quadratmeter pro Vollzeit-Deputat. Das gilt auch für die Arbeits- und Aufenthaltsflächen für Sonder- und Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen in multiprofessionellen Teams. Angemessene Flächen für individuelle Vorbereitung, Besprechungen und den informellen Austausch sind in entsprechend ausgewiesenen Bereichen vorzusehen. Die Orientierung an der Konferenzsituation ist nicht mehr das zentrale Kriterium. Dezentrale Teamstationen werden oft kombiniert mit einem zentralen Kommunikationsort, etwa einer Cafeteria. Konferenzen finden in Mehrzweckräumen statt.

Die Mensa hat für die regenerativen Phasen in der Ganztagschule eine besondere Bedeutung – auch im Blick auf den atmosphärischen Wert. Die Mensa soll mehr sein als ein Ort der Nahrungsaufnahme; sie muss auch ein Kommunikations-

Lern- und Aufenthaltsort sein und, wo möglich, durch Ruhe- und Kommunikationsbereiche ergänzt werden. Der Speiseraum sollte nicht nur für die Mittagszeit genutzt werden. Inwieweit er auch für Veranstaltungen nutzbar sein kann, ist zu prüfen. Meist geht diese Mehrfachnutzung zu Lasten einer »Wohlfühlatmosphäre«, weshalb einige Schulträger davon absehen und Aufenthaltsqualitäten in den Mittelpunkt stellen.

Schulische Freiflächen als Bewegungsraum stehen im klassischen Spannungsfeld der Freiraumgestaltung – insbesondere bei innerstädtischen Standorten. Der Wunsch nach naturnaher Gestaltung und weitläufigen Außenanlagen konkurriert oft in zentraler Lage mit hohem Nutzungsdruck und intensiver Beanspruchung der Freiflächen. Die funktionale Belegung von begrenzten Freiräumen auf dem Schulgelände ist immer hoch, Mehrfachbelegungen sind die Regel: Der Pausenhof ist auch Sportplatz und Spielplatz. Die von pädagogischer Seite geforderten naturnahen Freibereiche sind oft eher rar. Bebauungskonzepte in hoch verdichteten Standorten verlagern mancherorts den Schulhof auf das Dach einer Schule, um überhaupt Freiflächen anbieten zu können. In anderen Fällen können durch die Öffnung der Schule zu ihrem Stadtteil und einem nahen Stadtpark zusätzliche Frei- und Bewegungsräume erschlossen werden, die in ihrer Vielfalt auf dem begrenzten Schulareal so nicht abbildbar sind.

Ökologische Ziele der städtebaulichen Innenentwicklung und der Freiraumversorgung einer Schule stehen oft im Widerspruch. In der Schulhofplanung spiegelt sich das gesamte Spektrum gegenwärtiger Gestaltungsansätze im Freiraum – vom artifiziell überhöhten und topografisch modulierten Stadtplatz bis hin zum fast verträumten Naturgarten. Eine wichtige Bedeutung in der Freiraumgestaltung nehmen die Sportflächen ein. Auch hier geht es um Flexibilisierung, da in innerstädtischer Lage und auch unter Klimaanpassungskriterien die tradierten Planungsgrundlagen in der Freiraumplanung überdacht werden müssen.³³

³³ Vgl. u. a. Professur für Sport- und Gesundheitsdidaktik TUM School of Medicine and Health, Machbarkeitsstudie Luitpoldpark; Stadt Frankfurt am Main (Hg.), Planungsrahmen Freiraum und Schulsport

THESE 8

Demokratisches
Lernen benötigt
eine demokratische
Schule.

Demokratie »im Großen« beruht auf Gewaltenteilung, politischer Gleichheit und der uneingeschränkten Achtung der Würde aller Menschen. Sie ist in der demokratischen Verfassung festgehalten und rechtlich gesichert. Demokratisches Handeln von Einzelnen »im Kleinen« ist notwendig, um miteinander in gelingender Kommunikation und Konfliktlösung zu leben, Gemeinschaft zu erleben und zu gestalten. Solches Handeln kann man nicht nur als Wissen erlernen, sondern es muss zuallererst als Vorbild für Kinder und Jugendliche in der Schule – im günstigsten Fall auch in Familie und Lebenswelt – bereitstehen, um verstanden und praktiziert zu werden. Nur so kann am Ende auch die Demokratie im Großen funktionieren.

Demokratisch zu handeln bedeutet, die Schwierigkeit zu akzeptieren, dass eigene Meinungen und Interessen mit anderen oder gegen andere auszuhandeln sind. Es bedeutet auch, dass es bei solchen Aushandlungen die Chance gibt, eine Wertschätzung der eigenen Sichtweise zu erfahren. Wichtig ist hierbei, selbst eine Stimme zu haben und die Stimme der anderen zu hören und zu respektieren. So werden Kinder und Jugendliche nicht nur dazu befähigt, ein Gefühl für sich und ihre Interessen zu entwickeln. Sie lernen auch, andere mit ihren Interessen und ihren Sichtweisen wahrzunehmen und sich mit aufkommenden Konflikten lösungsorientiert auseinandersetzen zu können.

Demokratische Bildung in der Schule bedeutet auch, Kindern und Jugendlichen ihre eigene Wirksamkeit und Einflussmöglichkeit zu vermitteln. Je umfassender die Lernenden bestimmen können, was für sie lernrelevant ist, desto selbstbestimmter können sie den Lernprozess gestalten. Je größer der Möglichkeitsraum der Selbsttätigkeit ist, umso selbstständiger, freier und gegebenenfalls anspruchsvoller kann sich die Gestaltung eines solchen Lernprozesses entwickeln. Im Rahmen des Schullebens ist Selbstbestimmung im Sinne »herrschaftsfreier« Ideale nicht möglich – das Ziel bleibt jedoch eine möglichst umfassende altersgemäße Selbstbestimmung der Schüler*innen auch über Inhalte und Gestaltung ihres Lernprozesses. Ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien (unter anderem Fake News) und die Kenntnis grundlegender Kultur- und Kommunikationstechniken sind wichtige Bausteine für den Aufbau

dieses »Möglichkeitsraumes«. Dabei muss Schule auch dazu beitragen, den teilweise demokratiegefährdend wirkenden Kräften in der Lebenswelt von jungen Erwachsenen mit demokratischer Bildung entgegenzuwirken.

Eine demokratische Kultur entwickelt und zeigt sich schulöffentlich und im Stadtteil. Sie stellt aus, feiert und präsentiert ihre Ergebnisse. Die Schule als demokratischer Ort muss sich öffnen – zur Kommune und zu ihrer Öffentlichkeit. Damit sind für die Schulen Vorteile verbunden – nach innen wie nach außen. Es entstehen Lernsituationen, die soziale Kompetenz, Gemeinsinn, Integrationsfähigkeit und Selbstverantwortung verlangen. Und in der Wissensgesellschaft, mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen, erscheint es überaus naheliegend, dass ein Angebot für die Weiterbildung im Stadtteil besteht, für das auch die Räume der Schule zu nutzen sind. Die Öffnung von Schulen in die Nachbarschaft spiegelt das, was als erweiterter Bildungsbegriff unter dem Stichwort »Bildung ist mehr als Schule« im Fachdiskurs bereits seit vielen Jahren debattiert wird. Der Nutzerkreis erweitert sich so um Erwachsene und um Jugendliche aus dem Wohnquartier. Damit eine Nutzungsintensivierung funktioniert, ist ein Campusmanagement zwingend erforderlich.

Das Schule-Bauen ist bereits der erste Prüfstein einer demokratischen Schule. Die Schule muss in einem klar definierten Rahmen selbst in die Planungs- und Aushandlungsprozesse der Schularchitektur einbezogen werden und kann dies meist für eine inhaltliche Profilierung nutzen.

Kommunikation steht im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Debatte um beständig wechselnde Lernformate. Entsprechende Rahmenbedingungen für die Ausbildung kommunikativer Orte zu schaffen, ist eine zentrale Anforderung für den Schulbau. Die pädagogisch geforderte »Individualisierung des Unterrichts« muss ausbalanciert werden durch Handlungsfelder, auf denen sich gemeinsames Lernen und gemeinsames Schulleben entfalten können. An erster Stelle steht dafür ein »Herz« der Schule, das genügend Platz bietet, um eine Versammlung der ganzen Schulgemeinde abhalten zu können, um gemeinsam Theater zu spielen und zu musizieren. Vielfach bietet sich für dieses »Herz« eine Kombination zwischen Foyer, Forum und Aula an.

Die Demokratie »im Kleinen« lebt vom Zusammenspiel unterschiedlicher Versammlungsräume, die im Schulalltag verfügbar sind:

- ausreichend große Plätze innen und außen, auf denen die Schule sich versammelt und durch Feiern und gemeinsame Veranstaltungen ihr Schulleben aktiv gestaltet;
- Bereiche für einen informellen Austausch mit Aufenthaltsqualitäten;
- Räume für die Schülermitverwaltung, Streitschlichter Ausbildung, Schülertutor*innen, Informationsflächen an Schlüsselstellen sowie Ausstellungsbereiche verteilt auf dem Schulgelände, innen und außen;
- ein Intranet und Zugang zum Internet, das in der Schule und von außen jederzeit zugänglich ist und Schüler*innen und Mitarbeiter*innen einen eigenen Zugang mit Speicherplatz bietet;
- (Eltern-)Sprechzimmer oder ein »Elterncafé«.

Auch hier gilt wieder: Formelle und informelle Kommunikationsorte überlagern sich, entziehen sich einer finalen Festlegung und wandeln sich mit den Nutzungsritualen.

Schulen werden perspektivisch eine immer wichtigere Funktion in den Kommunen und Quartieren einnehmen. Waren es im ausgehenden 20. Jahrhundert vor allem die Kulturbauten, die als Zeichen einer aktiven Stadtgesellschaft dienten, so werden es künftig (wieder) vermehrt die Bildungsbauten sein, die als Ausdruck einer demokratischen Gesellschaft betrachtet werden. Mit der Öffnung und Vitalisierung des Schulbetriebs können auch Versorgungsdefizite für das Quartier kompensiert werden. Die Schule wird ein Ort sein, wo Lernen und Wissensproduktion ein öffentliches Ereignis und eine Schule der Demokratie konstituieren. Das erleichtert die Aufgabe, soziale Integration und gerechte Bildungschancen zu ermöglichen.

THESE 9

Schule ist im Umgang
mit Umwelt, Materialien
und Technik ein Vorbild.

Umwelterziehung in einem umfassenden Sinn ist ein zentrales Thema der Bildung geworden. Die Schule muss darum ein positives Verhältnis zur Natur und ein Verständnis für Funktion und Wirkung der Technik vermitteln und aktiv erlebbar werden lassen. Die Nachhaltigkeitsdiskussion ist auf breiter Ebene in der Schuldiskussion angekommen. Das UNESCO-Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)« bestimmt die nationale Bildungsagenda. Die globalen Nachhaltigkeitsziele (Vereinte Nationen, Sustainable Development Goals) geben dem Begriff eine universelle Bedeutung und eine operative Funktion und schreiben die Ziele und Maßnahmen der internationalen Gemeinschaft zur Bildung für Nachhaltige Erziehung bis 2030 weiter.³⁴ Die Themenvielfalt der 17 Entwicklungsziele – unter anderem keine Armut, erneuerbare Energien sowie verantwortungsvoller Konsum – lassen sich demzufolge in erster Linie durch einen Fokus auf Bildungsarbeit realisieren. Menschen weltweit brauchen nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten und Werte, auf deren Grundlage verantwortliche Verhaltensweisen möglich sind. Das ist auch das Ziel der internationalen Programms Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).³⁵

Das Spektrum der pädagogischen Aktivitäten zu diesen Themen ist breit. In der Schule selbst können Modelle der Ressourcenschonung praktiziert werden: Energiewächteramt, Mülltrennung und -recycling, Schülerfirmen zu »fairem Handel«, Mensaessen mit regionalen Produkten, Reduzierung von Essensabfällen etc. Dazu gehören Experimentierfelder von der Werkstatt bis zum Labor, in denen die Heranwachsenden mittels eigener Untersuchungen ihr theoretisches Wissen anwenden und vertiefen können. Pflanzen, Aquarien und ähnliches können den Innenbereich ergänzen.

Auch Außenbereiche sind für ein sinnliches Erleben von Natur und ökologisch bewusstes Verhalten in den Schulalltag einzubeziehen: zum Beispiel durch gestaltete Außenräume mit verschiedenen Aktivitätszonen, ein Gelände, auf dem auch Experimente gemacht werden können, Schulgärten und Biotope oder Projekte jenseits der Grenzen des Schulgeländes wie Baum- und Bachpatenschaften. Sie alle erweitern das Erfahrungsfeld und ermöglichen es Kindern und Jugendlichen, einen positiven Umgang mit dem Umfeld zu erlernen, der sich bis hin zu einer ökologisch bewussten Haltung erweitert. Die Relevanz dieser Projekte wird auch in der großen öffentlichen Unterstützung ablesbar, die sie erfahren – auf regionaler, nationaler und auch internationaler Ebene.

Für die Erziehung zu einer Haltung, die Nachhaltigkeit in einem qualifizierten Sinn in alle wesentlichen Alltags- und Berufsentscheidungen einbezieht, gilt es, komplexe Funktionszusammenhänge ansatzweise erlebbar zu machen. Viele, vielleicht sogar die meisten von Menschen geschaffenen und beeinflussbaren technischen Prozesse sind inzwischen nur noch sehr eingeschränkt sichtbar, in ihren Wirkungen nicht erkennbar und in ihren wirtschaftlichen Verflechtungen kaum verständlich. Diese Zusammenhänge sind daher ein wichtiges Bildungsthema. Nur die Messwerte der Photovoltaikanlage auf dem Schuldach in der Eingangshalle zu demonstrieren, genügt nicht. Entscheidend ist, dass in altersgemäßer Form die Prozesse mit kleinen oder großen experimentellen Projekten für die Schüler*innen aktiv nachvollziehbar werden.

Nicht nur für die naturwissenschaftliche Ausrüstung der Schule, sondern auch für den technischen Betrieb eines Schulgebäudes gilt das Prinzip, dass einfache Handhabbarkeit Vorrang hat vor Hightech-Installationen. Veränderte Anforderungen müssen nicht technisch, sondern können auch organisatorisch gelöst werden.

³⁴

Vgl. Vereinte Nationen, *Transformation unserer Welt*

³⁵

Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, *Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Die Anforderungen hinsichtlich eines nachhaltigen Bauens an Neubauten und Sanierungsobjekte sind hoch. Der Bund³⁶ und die Deutsche Gesellschaft für Nachhaltiges Bauen³⁷ haben Zertifizierungsverfahren mit zahlreichen Planungskriterien erstellt. Die Nachhaltigkeitskategorien sind umfassend: ökologische Qualität, ökonomische Qualität, soziale und funktionale Qualität, technische Qualität, Prozessqualität und Standortqualität. Zugleich muss jedoch gewährleistet werden, dass der Anspruch der Nachhaltigkeit eines Schulgebäudes, wo immer möglich, mit den pädagogischen Zielen verschränkt wird.

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

In den letzten Jahren sind in Deutschland umfassende Maßnahmen zur ökologischen Sanierung im Schulbau durchgeführt worden – allerdings oft aus rein energetischer Sicht. Anforderungen wie Recyclebarkeit und Kreislauffähigkeit der Bauprodukte gewinnen im Schulbau ebenso an Bedeutung wie übergeordnete Klimaanpassungsmaßnahmen. Für die Nachhaltigkeitskriterien »soziale und funktionale Qualität« spielen natürlich auch die veränderten pädagogischen Nutzungsbedarfe eine Rolle. Erst in der Verschränkung von technischer Sanierung, pädagogisch-organisatorischer Reorganisation, gestalterischer Erneuerung und vorausschauender Standortentwicklung kommen die zentralen Entwicklungschancen für zukunftsfähige Schulen zum Tragen. Dies erfordert eine transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen, Architekt*innen und Fachplaner*innen in integrierten Planungsprozessen.

Angesichts der komplexen Nutzungsanforderungen zeigt sich, dass nachhaltige Gestaltung und Nutzerverhalten aufeinander abzustimmen sind. Für das Klima- und Lüftungskonzept müssen individuelle Lüftungsrituale beispielsweise aufeinander abgestimmt sein. Lernprozesse im Umgang mit den neuen technischen Systemen

müssen bei der Inbetriebnahme initiiert werden – weshalb viele Schulträger der Anfangsphase der Eingewöhnung gesonderte Aufmerksamkeit widmen. Es gehört auch zur nachhaltigen Nutzung von Schulgebäuden, dass die Nutzer*innen an den Raumkonzepten und einer erwünschten räumlich-pädagogischen Aneignung umfassend beteiligt sind und die Potenziale für die Pädagogik verstehen und umsetzen (»Phase Zehn«).

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

Vielfach ist die Freiflächengestaltung ein 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 es, Schulen möglichst wohnortnah unterzubringen – mit der Konsequenz einer hohen baulichen Dichte und begrenzter Freiraumressourcen in zentralen Lagen. Der nachhaltige Planungsprozess ist damit immer auch ein Abwägungsprozess und muss die Umgebung mit einbeziehen. Vernetzungsoptionen können Synergien schaffen – wenn der Park auch als Schulhof genutzt wird.

Die Lebenszyklusbetrachtung spielt beim Planen und Bauen eine wesentliche Rolle – denn Erstellungskosten betragen bei einer Lebenszyklusbetrachtung über 50 Jahre oft lediglich ein Fünftel der Gesamtkosten – der Rest sind Nutzungs- und Entsorgungskosten. Dazu gehört auch, dass Erweiterungen, Veränderungen oder Umnutzungen eines Schulgebäudes mittel- und langfristig möglich sein sollten.

36
Vgl. BMWBS, *Bewertungssystem Nachhaltiges Bauen für Unterrichtsgebäude*

37
Vgl. DGNB, *Bildungsbauten*

THESE 10

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

Die Schule ist kein geschlossenes System, das nur aus sich selbst heraus alle notwendigen Ressourcen bereitstellen kann. Mit dem Übergang zu einer – im Sinne der neun vorhergehenden Thesen – kompetenz- und potenzialorientierten Schule, die ganztätig betrieben wird, muss eine Öffnung von innen nach außen und von außen nach innen vonstattengehen. In allen Altersstufen müssen die Grenzen der Schule zeitweilig verlassen und Lernfelder altersgerecht außerhalb der Schulgrenzen erschlossen werden. Nur so können Kinder und Jugendliche schulisches und außerschulisches, formelles und informelles Lernen durch praktische Erfahrungen selbst miteinander in Verbindung setzen. Solche Öffnungsprozesse können in kleinen Schritten von der Vorschule an geübt werden: vom Museum bis zum Stadtwald, vom Theater bis zum Stadion, vom Jugendzentrum bis zum Kooperationspartner im Handwerk, von der Tanzgruppe bis zum Sportverein.

Genauso wichtig ist aber auch, Menschen von außen, aus dem »realen Leben«, in die Schule hineinzuholen – als Expert*innen, Unterstützer*innen, als Kritiker*innen der eigenen Ergebnisse. Lernprodukte der Schüler*innen können innen dokumentiert und nach außen präsentiert werden.

Zugleich kann die Schule als Teil einer Bildungslandschaft ihre räumlichen Ressourcen in Teilen für das kommunale Umfeld öffnen: Forum, Bibliothek, Mensa, Sporthalle, Spielplatz etc. können die kommunale Infrastruktur erweitern und ergänzen. Das ist in der Sache sinnvoll für die Schüler*innen sowie für die Stadtteilbewohner*innen – und kostensparend für die Kommune.

Durch die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe im Ganzttag können neue Kooperationen ermöglicht werden, sowohl bei der Einzelfallhilfe für Kinder und Jugendliche in schwieriger Lage als auch bei der Gewinnung von Professionalität bei pädagogischen Angeboten, die über geläufige Unterrichtsroutinen hinaus die Schule öffnen. Mit dem Ganzttag wird die Schule zu einer Art zweitem Wohnort. Die Verschränkung von formellem und informellem Lernen macht die Grenze zwischen Öffentlichkeit und Lerngeschehen, zwischen Schulhaus und Stadt durchlässiger. Im Kontext der Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen Fachkräften erweitert sich so der Blick auf Schule: In einem solchen Verständnis werden Schulen tatsächlich zu inklusiven ganztätigen Bildungseinrichtungen.

Schule wird so Teil eines Alltagskontextes. Die Verbindung mit dem Umfeld und dem angrenzenden Quartier ist nicht nur für die Schule, sondern auch für das Quartier, die Gemeinde/Stadt um sie herum von grundlegender Bedeutung. Für die Organisation und Abstimmung der Nutzungszyklen ist ein Campusmanagement einzusetzen, das Schnittstellen definiert und im Konfliktfall klärt. Denn bei aller Offenheit gilt es auch, das Schutzbedürfnis von Schulen zu berücksichtigen: so viel Offenheit wie möglich, so viel Abgeschlossenheit wie erforderlich. Nicht alle Nutzungsbereiche sind für eine offene Nutzung geeignet. Eine gute Schule gibt den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen ein Stück Heimat und dem Quartier einen kulturellen Mittelpunkt.

Zentrale Funktionen der Schule müssen so platziert werden, dass sie durch ihre Lage und ein effizientes Orientierungssystem eine gemeinsame, halböffentliche Nutzung im Quartierskontext ermöglichen (Forum, Bibliothek, Werkstätten, Spielplatz, Sportanlagen, Mensa/Cafeteria, Eingangsbereich und Parkplatz etc.). Aber auch bestimmte ausstattungsintensive Spezialräume – Naturwissenschaften, Technik, Computerlabore, Musikraum etc. – bieten für die Volkshochschule, Jugendmusikschule und andere Partner*innen attraktive Mehrfachnutzungen außerhalb der Schulzeiten. Sie müssen leicht erreichbar angesiedelt werden. Dann erfüllen sie über ihre Nutzung eine wichtige Schnittstellenfunktion zwischen Schule und Gemeinde.

Schulische Räume stehen etwa die Hälfte des Jahres leer – zählt man Wochenenden, Feiertage und Ferien zusammen. In den Abendstunden gibt es zusätzliche Kapazitäten. Eine offene Schule kann so als öffentliche Einrichtung ein wichtiger Baustein in der Quartiersentwicklung sein – gerade in Quartieren, deren infrastrukturelle Versorgung unzureichend ist oder die einen besonderen Entwicklungsbedarf aufzeigen. Seit vielen Jahren werden Schulturnhallen von den örtlichen Vereinen selbstverständlich nach 17 Uhr und an Wochenenden genutzt. Heute werden teilweise Mensen als Quartierscafé zusätzlich geöffnet, und gemeinschaftlich betriebene Schul- und Stadtteilbibliotheken entstehen.

Wenn Schulen als Teil einer gemeinsamen kommunalen Infrastruktur fungieren, ändert sich das Spektrum der Schulhaustypologien grundlegend. Dabei sind zwei Tendenzen ablesbar. Einerseits das Konzentrationsmodell, bei dem verschiedene kommunale Dienstleister unter einem großen Dach zusammengefasst werden und die Schule gemeinsam mit anderen Bildungs- und Beratungseinrichtungen in einem Gebäude untergebracht ist. Andererseits gibt es das Dispersionsmodell, bei dem die intensive Vernetzung unterschiedlicher, oft schon bestehender Bildungsbausteine zu einer kommunalen Bildungslandschaft im Mittelpunkt steht. Eine Schule ist dann oft nicht mehr auf einen Ort beschränkt, sondern hat mehrere Stützpunkte im Quartier. Ressourcen werden mit anderen Bildungs-, Jugend- und Sozialeinrichtungen geteilt, ohne dass alle in einem Komplex untergebracht wären.

In beiden Fällen müssen berechnete Interessen der Bildungseinrichtungen einerseits und Quartiersbedarfe andererseits miteinander abgestimmt werden, um eine Balance zu erreichen, die beiden Seiten nützt.

Freiflächen sind für die Verschränkung von Schule und Quartier ein zentrales Planungsthema. Als Übergangsbereich zwischen Innen und Außen übernehmen sie eine wichtige Vermittlungsfunktion. Durch attraktive Außenräume wird die Verankerung und Öffnung von Schule in der Gemeinde oder dem Stadtteil ablesbar. Gut frequentierte Flächen sind dabei der beste Schutz gegen Vandalismus – auch das spricht für eine gezielte (Teil-) Öffnung von Schulen, um sie auch am Abend, an Wochenenden und in den Ferien zu nutzen.

3

PRAXIS

Nutzer*innen und ihre Räume

Pädagogik beschreibt Modelle des Kompetenz- und Wissenserwerbs – Architektur schafft im Schulbau dafür geeignete Räume. Beide Disziplinen haben dabei eine Vielzahl fachspezifischer Kriterien zu erfüllen, die jeweils auf die andere Disziplin zurückwirken. Diese Wechselwirkungen gilt es zu beschreiben, um gemeinsam ein qualifiziertes Raumprogramm entwickeln zu können. Dabei stellen sich folgende Fragen:

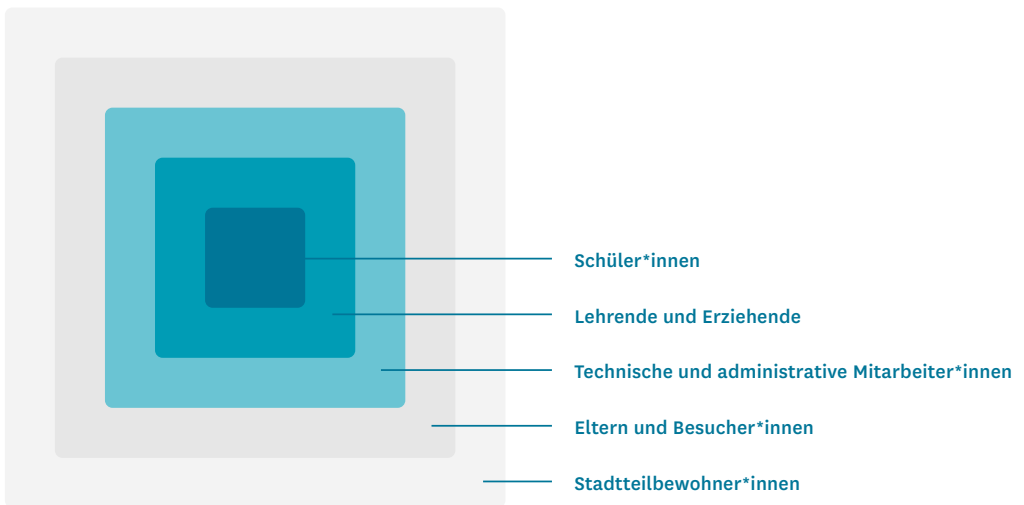
1. Wie sehen die Aktivitätsmuster der verschiedenen Nutzergruppen einer Schule aus?
2. Wie können aus den pädagogischen Bedarfen der Nutzer*innen räumliche Anforderungen definiert werden?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die räumliche Gestalt?

Die Antworten auf diese Fragen beschreiben die Eckpunkte, von denen aus das pädagogische Nutzungskonzept einer Schule »vermessen« werden kann, um es in ein belastbares Organisations- und Raumkonzept zu überführen. Mit der Verbindung von pädagogischen und architektonischen Fragestellungen vermittelt das folgende Kapitel Hintergrundwissen für den Einstieg in die gemeinsame Planung.

1. AKTIVITÄTEN

WIE SEHEN DIE AKTIVITÄTSMUSTER DER VERSCHIEDENEN NUTZERGRUPPEN EINER SCHULE AUS?

Im Laufe der letzten 50 Jahre haben sich die Anforderungen der verschiedenen Nutzer*innen an einen Schulbau grundlegend verändert. Umso wichtiger ist eine genaue Beschreibung der jeweiligen Aktivitäten, damit der Schulbau für sie den angemessenen unterstützenden Rahmen bereitstellen kann. Denn allgemeine Zielsetzungen eines Schulprogramms allein genügen als Basis für eine zukunftsfähige Bauplanung nicht – erst die Erfassung der konkreten Aktivitäten, ihrer Muster, ihrer Intensität und Häufigkeit, ihrer Bedeutung etc. schafft die notwendige Planungsgrundlage. Eine solche Beschreibung kann im konkreten Fall nur projektspezifisch erfolgen. Hier werden dafür die wesentlichen Eckpunkte abgesteckt, die einen Überblick über die heutigen Nutzer*innen eines Schulbaus geben:



SCHÜLER*INNEN

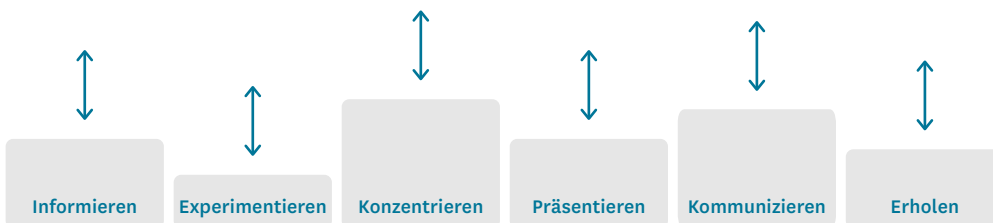
Die Schüler*innen sind die Hauptakteur*innen und die größte Nutzergruppe. Wichtig ist die Schule für sie zunächst als sozialer Ort: sich mit Freund*innen treffen, sich austauschen und diskutieren, sich wohl fühlen, auf dem Sportgelände aktiv sein. Für viele von ihnen sind pädagogisch relevante Aspekte – in Ruhe Wissen erwerben, lernen und arbeiten, Neues erfahren, lesen und experimentieren – zunächst oft sekundär.

Neue Aktivitätsmuster

Aus pädagogischer Sicht haben sich die Aktivitätsmuster in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewandelt:³⁸ Früher war Schule – überspitzt formuliert – geprägt durch Zuhören und Antworten, Lesen und Schreiben. Heute spiegelt die Liste pädagogisch relevanter Aktivitäten Offenheit und Vielfalt wider – alle Sinne und der ganze Körper sind einbezogen, Ruhe und Bewegung stehen im ständigen Wechsel: Erleben, Erfinden, Entdecken, Ausprobieren, Entwerfen, Recherchieren, Begreifen, Hinterfragen, Gestalten, Nachspielen, Malen, Präsentieren, Zuhören, Zuschauen, Singen, Musik machen – aber auch (insbesondere in einer Ganztagschule): Toben, Chillen, Spielen, Essen, Trinken, Streiten, Entspannen etc. Wenn wir nach Grundmustern eines aktiven Lernens in einer aktiven Schule suchen, dann sind fünf Aktivitäten besonders wichtig:

1. Der Wunsch nach Interaktion, Kommunikation, dialogischen Gesprächen bietet eine Kultur der Teilhabe und des Miteinanders: im Lernen, im Verstehen, in gemeinsamer und unterschiedlicher Entwicklung.
2. Die Beteiligung an Entscheidungen in der Schülermitbestimmung und im Klassenrat ist eine wichtige Aktivität, um das Erlebte zu verstehen und zu reflektieren. In allen Lernszenarien muss es möglich sein, möglichst direkt in eine Kreisform zu wechseln.
3. Das konkrete Machen findet seinen Ausdruck im Spiel, in Bewegungen und anderen Wegen der Selbstentäußerung.
4. Forschende Aktivitäten in der Untersuchung und Erforschung von Dingen, Sachverhalten und Problemen und ein experimentelles Verhalten sind im Lernen wesentlich.
5. Expressionen und Präsentationen, ein Streben nach Ausdruck, ästhetischer Gestaltung, die sich mit Kommunikation und eigenem Konstruieren verbinden und auch untersuchen wollen, wie etwas wirkt.

Diese Aktivitäten wechseln in unterschiedlichen Kombinationen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten über den ganzen Tag:



38

Vgl. auch Seydel, Anforderungen an ein Schulgebäude

Die Phasen des Schultags

Zukünftig lässt sich ein Schultag idealtypisch in sieben Phasen aufteilen, die in ihrer Dauer zwischen 20 Minuten und 2 Stunden differieren können:

- *Ankommen* in der Schule während einer individuellen Gleitzeit, in der die Schüler*innen allein oder in kleinen spontanen Gruppen selbstgesteuert arbeiten: lesen, vertiefen, üben – aber auch reden, spielen, dösen;
- *instruierender Unterricht*, ergänzt durch Stillarbeit, Kleingruppen und Präsentationen; frontale und aktive Arbeitsformen wechseln sich ab;
- *Erholungs- und Essenszeiten*, die organisch in den Rhythmus des Tages eingebaut werden;
- *Interessen- und Neigungsbildung* mit differenzierenden Angeboten, zum Teil für unterschiedliche Leistungsstufen;
- *Bewegungsphasen*, in den Rhythmus des Tages eingebaut;
- *Fachübergreifende Projekte oder Präsentationen*, an denen mehrere Klassen oder Jahrgänge beteiligt sein können;
- *Verlassen der Schule* in einer zweiten Gleitzeit.

Entsprechend ist der Tagesplan zwar von Schultag zu Schultag deutlich strukturiert, dabei aber vielfältig und nicht linear. Die Schüler*innen bleiben nicht permanent im Verband in einem Klassen-/Kursraum oder auf einem Schulhof, sondern die Bewegungsströme gleichen eher einem Ausschwärmen und Zusammenziehen.³⁹

39
Zenke (2019) spricht am Beispiel
der Laborschule Bielefeld von einem
»Quallen-Prinzip«.

Soziale Organisation

In der Vergangenheit wurden die Lernenden in der Regel als weitgehend homogene Gruppe mit ähnlichen Interessen und Veranlagungen betrachtet. Aktuelle Lernkonzepte zielen verstärkt auf Vielfalt und Individualität. An die Stelle des stabilen Klassenverbandes als Grundformation tritt ein fließender Wechsel zwischen Einzelarbeit, Tandem, Kleingruppe, Kreis im Klassenverband, Großgruppe, Jahrgangsstufe, Schulstufe, Schulgemeinde. Orientiert unter anderem an den Erfordernissen unterschiedlicher Altersstufen, haben sich verschiedene Konzepte herausgebildet, um die soziale »Homepage« der einzelnen Schüler*innen zu definieren. Die folgenden Beispiele zeigen einige der heute verbreiteten Formen.

Selbstorganisiertes Lernen

Im Rahmen der Kompetenzorientierung sehen aktuelle pädagogische Konzepte zunehmend auch Formate für selbstorganisiertes Lernen vor. Möglichkeiten für individualisiertes Lernen können unterschiedlich räumlich abgebildet werden. Es müssen nicht immer personalisierte Arbeitsplätze zur Verfügung stehen.



lernlog – die digitale
Lernbegleitung

Tischgruppe

Über lange Phasen eines Schuljahres, in manchen Fällen sogar über mehrere Schuljahre, bleibt die Tischgruppe mit maximal 6–7 Schüler*innen stabil. Sie ist nach dem Kriterium weitestgehender Heterogenität zusammengesetzt, vom Schüler mit besonderem Förderbedarf bis zur Hochbegabten. Sie bildet das Zentrum aller Aktivitäten in und teilweise auch außerhalb des Unterrichts – bis hin zum »Tischgruppenelternabend«.

Tandemklassen

Zwei Klassen kooperieren paarweise und nutzen, zum Beispiel im Klassenraum-Plus-Modell, einen Gruppenraum gemeinsam.

Jahrgangsteam

Alle Klassen eines Jahrgangs (also zum Beispiel 5a, 5b, 5c, 5d) bilden – in einer Clusterstruktur oder einer Lernlandschaft – eine sozial-räumliche Einheit.

»Lernhaus«⁴⁰ oder Lernfamilie

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen werden zum Beispiel jeweils die Klassenstufen der ersten bis zur dritten Klasse und die Klassenstufen der vierten bis zur sechsten Klasse sowie der siebten bis zur neunten Klasse gemeinsam unterrichtet.

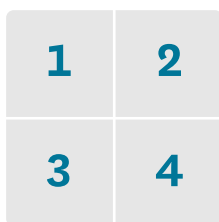
⁴⁰ Die Stadt München hat z. B. dieses Konzept ihrer gesamten Schulbauplanung zugrunde gelegt. Vgl. Landeshauptstadt München, *Das Münchner LERNHAUS*

Fachbereichsgliederung

Ein Cluster kann sich auch von der konventionellen klassenbezogenen räumlichen Organisation einer Schule lösen. Alle Fachbereiche – also nicht nur die Naturwissenschaften, sondern auch Deutsch, Mathe, Englisch etc. bilden in diesem Fall jeweils eine sozial-räumliche Einheit – in einer Clusterstruktur.



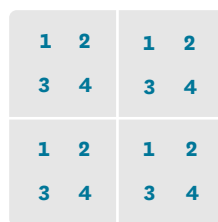
Jahrgangsteam



Lernhaus



Mischform



Jahrgangsübergreifend

Jede der hier dargestellten und weiteren denkbaren Formen bietet Vorteile sowie bestimmte Herausforderungen und Gelingensbedingungen, die je nach pädagogischem Profil der Schule sorgfältig abzuwägen sind.

Bei aller notwendigen Varianz der Lernarrangements bleibt eine Frage von besonderer Bedeutung: Wie und wo wird die stabile »Homebase« für jede*n Schüler*in geschaffen – durch einen individuellen Arbeitsplatz, eine Tischgruppe, den Klassenverband, die Jahrgangsstufe? Hier muss das jeweilige pädagogische Schulprogramm eine klare Vorgabe machen, auf die das räumliche Konzept reagieren kann.

Inklusion

Der Bedarf nach einem effektiven Bildungsangebot für äußerst heterogene Lerngruppen wächst. Um die Ausgliederung schwacher Schüler*innen zu verhindern und zugleich leistungsstarke Schüler*innen zu fördern, ist es notwendig, ergänzende Differenzierungs- und Förderangebote anzubieten. Das Spektrum der Aktivitäten wird so nochmals erweitert:

- In sogenannten »Praxisklassen« oder Klassen für »Produktives Lernen« wird im Rahmen temporärer Lerngruppen außerhalb des Klassenverbandes oder der Stammgruppe berufsorientiert, fachübergreifend und fächerverbindend unterrichtet. Dies geschieht mit anschaulichen Aufgabenstellungen handlungsbezogen in gut ausgestatteten Werkstätten.
- Dem Mangel an konkreten Erfahrungsmöglichkeiten in der Berufswelt begegnen Schulen mit dem Aufbau von Schülerfirmen: Im Rahmen dessen übernehmen beispielsweise Schüler*innen je einer Klasse nach einem festgelegten Terminplan den Mensadienst für die gesamte Schule.
- Die erforderliche Kleidung wird wiederum schulintern von einer Schülerfirma gereinigt; Geräte und Ausrüstung für die Reinigung wie Waschmaschine, Trockner etc. befinden sich in der Schule.
- Peers unter sich: Für Kinder und Jugendliche mit ähnlichen Ausgangssituationen oder in ähnlichen Belastungssituationen haben sich auch zeitlich begrenzte Erfahrungen in gemeinsamen Lernfeldern – insbesondere in der Sekundarstufe I – als unterstützende Maßnahme erwiesen.
- Schüler*innen, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben, weil sie besonderen oder psychischen Belastungen in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind (etwa durch Trennungssituation der Eltern, Umzug wegen Arbeitsplatzwechsel der Eltern, Todesfall in der Familie oder auch wegen spezifischer Bedarfe aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen), benötigen immer wieder sogenannte »Stopp-« oder »Auszeiten«.
- Für Schüler*innen mit spezifischen Beeinträchtigungen können physiotherapeutische Behandlungen im Alltag notwendig sein.

Bei allen Punkten ist es wichtig, Ausgrenzungen zu vermeiden und das gemeinsame Lernen nur dann temporär aufzulösen, wenn dafür ein nachweisbarer Bedarf besteht. Zugleich zeigt sich aber, dass Maßnahmen, die auf adäquate temporäre Unterstützung für alle Schüler*innen zielen, auch allen zugutekommen, auch wenn die Lebenslagen sehr unterschiedlich sein können. Dies ist unter anderem ein Erfolgsgeheimnis des finnischen Schulsystems, in dem temporäre Unterstützungsleistungen für über 25 Prozent der Schüler*innen während ihrer Schulzeit organisiert werden.



Kapitel 2, These 5, S.36 ff.
Kapitel 6, These 5, S.202 ff.

LEHRENDE UND ERZIEHENDE

Mit dem veränderten Aktivitätsprofil von Schüler*innen in der Schule korrespondiert ein grundlegender Wandel der Rolle der Lehrkräfte: aus allein arbeitenden Instrukteur*innen werden so Lernbegleiter*innen in einem multiprofessionellen Team.

Lehrer*innen ...

... als Lernbegleiter*innen

Lehrer*innen werden zu Arrangeur*innen in einer »vorbereiteten Umgebung«, die die Aktivität der Schüler*innen herausfordert. Instruierende Phasen gibt es weiterhin, aber sie beanspruchen nicht mehr den Großteil der Unterrichtszeit. An ihre Stelle tritt dort die beratende Begleitung einzelner Schüler*innen und kleinerer Gruppen. Sinnfällig wird die Veränderung an einer Äußerlichkeit: an der Positionierung und Ausstattung des »Lehrertisches«. Früher war er im Klassenraum an zentraler Stelle platziert, gegebenenfalls sogar etwas erhöht. Jetzt wird er häufig an der Seite oder außerhalb des Klassenraums als regelrechter Arbeitsplatz eingerichtet – mit Ablagefächern, Moderationsmaterial, PC und Drucker.

... als »Teamworker«⁴¹

Viele Schulen haben erkannt, dass eine effektive Zusammenarbeit im Kollegium in stabilen kleinen Teams ein entscheidender Schlüssel zur Verbesserung der Schulqualität ist. Vom kollektiven Erfahrungsschatz des Kollegiums können alle profitieren. Es gibt zahlreiche Formen der kollegialen Kooperation in einer Schule:

- Jahrgangsteams, die eine Schülergruppe über mehrere Jahre kontinuierlich und mit dem Hauptanteil ihrer Arbeitszeit begleiten;
- Fachteams, die sich jeweils um die Fächer Deutsch, Mathematik, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften etc. gruppieren
- Werkstätten für eine gemeinsame Unterrichtsplanung;
- fächerübergreifende Projekte zur Reorganisation zentraler Unterrichtsinhalte;
- Hospitationsteams, die sich zur kollegialen Unterrichtsreflexion zusammensetzen;
- Unterricht im wechselnden Tandem (»Co-Teaching«, das im Zusammenhang mit inklusiven Schulkonzepten zunehmend an Bedeutung gewinnt, indem etwa sonderpädagogische Fachkräfte im Normalunterricht als zweite Lehrperson einbezogen werden);
- Steuergruppen zur Vorbereitung, Kontrolle und Reorganisation von Schulentwicklungsprozessen;
- multiprofessionelle Teams aus Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften im Ganztagsbetrieb.

41

Nach Daten des Deutschen Schulbarometers liegt Deutschland beim Teamwork international zurück, vgl. Deutsches Schulportal www.deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsche-lehrer-liegen-bei-teamarbeit-und-fortbildung-international-weit-zurueck

... als pädagogische Mitarbeiter*innen im Ganztag

Die Verteilung von Unterrichts- und Arbeitsgemeinschaftszeiten in einem rhythmisierten Ganztag und die Anforderung gemeinsamer Präsenzzeiten für die Teamarbeit vor Ort verändern die Arbeitsgewohnheiten der Lehrer*innen. Derzeit entwickeln sich die deutschen Ganztagschulen in zwei unterschiedliche Richtungen:

Beim Separationsmodell werden zwei oder mehr halbe Tage addiert – vormittags findet formale Bildung/Unterricht, nachmittags non-formale Bildung/Betreuung statt. Die Schüler*innen werden ab dem Mittag vielfach von den Lehrkräften an pädagogische Fachkräfte und teilweise auch pädagogische Lai*innen übergeben.⁴² Dieses Modell findet sich – als organisatorische Konsequenz des »offenen Ganztags« – zurzeit in vielen deutschen Schulen: Die Schüler*innen, oder ihre Erziehungsberechtigten, können wählen, ob sie für das Schuljahr verpflichtend teilnehmen oder nicht. Das hat zur Folge, dass nie alle Schüler*innen verlässlich anwesend sind, die zusätzlichen Zeitressourcen des Ganztags also kaum durch ein gemeinsames Konzept für die ganze Klasse genutzt werden können. Insbesondere vor dem Hintergrund einer inklusiven Ganztagschule ist ein solches getrenntes Modell in Richtung eines gebundenen Ganztags zu überwinden.

Beim Integrationsmodell wird der Ganztag in lernphysiologisch optimalen Phasen »rhythmisiert«: Konzentrierende und entspannende, ruhige und bewegte Phasen wechseln sich über den Tag ab. Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und sonstiges pädagogisches Personal bilden ein gemeinsames Team. Dieses Modell setzt in der Regel einen weitgehend gebundenen Ganztag voraus: Alle Schüler*innen sind anwesend. Erst mit einem solchen integrierenden Modell eines gebundenen Ganztags können die pädagogischen Potenziale sowie die personellen und räumlichen Synergien, die der Ganztag bereithält, wirklich genutzt werden.

Pädagogisches Fachpersonal

Erfolgreiche ganztägige inklusive Schulsysteme zeigen, dass bei einer großen Heterogenität der Schüler*innen auch Personal hinzukommt, das professionelle Unterstützung im Blick auf soziale Eingliederung, gesundheitsbezogene und psychologische Diagnostik und Beratung leistet: Sonder- und Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Schulpsycholog*innen, Berufsberater*innen sowie AG-Leiter*innen und sonderpädagogische, individuelle Begleiter*innen (»Inklusionsassistent*innen«). Sie ermöglichen auch niederschwellige Beratungsangebote, zum Beispiel zur Unterstützung für Familien mit Armuthintergrund, in Migrationsthemen oder bei anderen Belastungen. Die Nutzungsanforderungen im multidisziplinären Team teilen sich in den meisten Fällen verstärkt in Einzelberatungssituationen und Gruppenbegleitungen (AGs, offene Angebote, Unterrichtsunterstützung) auf. Auf der Organisationsebene entstehen so aus den ehemals getrennten Bereichen der Vormittags- und Nachmittagsorganisation »inklusive ganztägige Bildungseinrichtungen«.

42

Vgl. Danner et al.,
Laien als Akteure im Ganztag



Kapitel 2, These 3, S.30 ff.
Kapitel 6, These 3, S.193 ff.



Zu den Folgen für die
Raumbedarfsplanung vgl.
Kapitel 6, These 3, S. 195



Projekt »Ganztag und
Raum« der Montag
Stiftung Jugend und
Gesellschaft

Die Bedarfe unterscheiden sich, je nachdem, welches Ganztagskonzept eine Schule verfolgt: Beim Integrationsmodell sind sie eingebunden in multiprofessionelle Teams, beim Separationsmodell agieren sie zeitlich wie räumlich vielfach getrennt und müssen gesonderte Übergeben organisieren. Das Integrationsmodell kann das Kooperationsgebot wesentlich besser beantworten als ein Separationsmodell. In jedem Fall sind Arbeitsplätze für pädagogische Mitarbeiter*innen zu berücksichtigen; neben den Lehrkräften sind alle Gruppen einzubeziehen.

Sogenannte »Dritte«

Sogenannte »Dritte« sind Externe, die auf Zeit im Rahmen von Projekten fester Bestandteil des schulischen Teams sind. So arbeiten mittlerweile Computerfachleute, Bildhauer*innen, Handwerksmeister*innen und Musiker*innen, Ingenieur*innen und Schauspieler*innen sowie Profis aus vielen anderen Bereichen in Schulen. In vielen Fällen werden auch Fachleute im Ruhestand auf ehrenamtlicher Ebene integriert. Eine solche Einbeziehung externer »Expert*innen« wird vielfach als personelle »Notlösung« verstanden, kann aber auch eine bewusste Öffnung der Schule bewirken. Entscheidend für die Qualifikation Dritter ist neben ihrer Professionalität die Persönlichkeit der Berufsrolleninhaber*innen, ihre Offenheit für neue Situationen, ihr Vertrauen in die Stärken der Kinder und Jugendlichen, ihre Bereitschaft und Fähigkeit, mit Schüler*innen und Lernbegleiter*innen in Realprojekten zusammenzuarbeiten und Verantwortung zu übernehmen. Neigungen und Stärken der Jugendlichen, die mit dem Instrument Schule nicht messbar sind, kommen so an die Oberfläche und können gefördert werden.⁴³ Wichtig ist bei der Zusammenarbeit mit Dritten die Klärung der Zuständigkeiten, denn als externe Expert*innen sind sie häufig über andere Institutionen oder Projektträger*innen finanziert.

43

Vgl. z. B. kuenstler-an-die-schulen.de

Aufgrund des aktuellen Lehrkräftemangels werden vielerorts Quereinsteiger*innen für schulische Aufgaben dauerhaft als Fachkräfte eingebunden. Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich regional.

Referendar*innen und Lehramtsstudent*innen

Im Rahmen ihrer Ausbildung absolvieren Lehramtsstudierende heute deutlich mehr Praktika in Schulen als früher. Referendar*innen und Praktikant*innen brauchen als »temporäre Nutzer*innen« ihren ausgewiesenen Platz an der Schule. Einige Schulen arbeiten eng mit Universitäten und Hochschulen zusammen; Ausbildung und Schulbetrieb profitieren davon.⁴⁴

44

Siehe Versuchsschulen in Hessen und Heliosschule in Köln

Sekretariat

Mit der Ausweitung des Ganztagsbetriebs verändern sich auch die Nutzungsanforderungen des Schulsekretariats. Seine Funktion als zentrale kommunikative Anlaufstelle wird deutlich umfangreicher. Gleichzeitig steigt mit zunehmender Selbstständigkeit der Schulen auch deren Verwaltungsaufwand, für den die Mitarbeiter*innen im Sekretariat auch geschützte Zeiten und Räume brauchen, in denen sie nicht durch laufende persönliche Anfragen gestört werden.

Kiosk, Mensa, Cafeteria, Küche

Durch die Ganztagsbetreuung kommen für die Mitarbeiter*innen in Kiosk, Mensa, Cafeteria und Küche neue Aufgaben und Funktionsbereiche hinzu. Zunehmend mehr Schulen beziehen Schüler*innen und Eltern in diese konkrete Arbeit mit ein – in unterschiedlicher Form, zum Beispiel als Schülerfirmen, durch Praktika, durch spezielle Trägervereine und ähnliches.

Bibliothek

Da heute Bibliotheken oft mit einem Café oder Selbstlernzentrum kombiniert werden, befindet sich die Rolle der Mitarbeiter*innen in den Bibliotheken im Wandel. Auch eine erweiterte Funktion als Stadtteilbibliothek oder Medienzentrum im Stadtteil findet zunehmend statt.

Haustechnik

Mit zunehmender Technik und Medialisierung wachsen die Anforderungen an das technische Personal – Aufgaben verschieben sich deutlich von dem*der Hausmeister*in in Richtung Gebäudemanagement und -bewirtschaftung. Auch wenn es der Dienstvertrag nicht vorsieht: Oftmals entfalten die technischen Mitarbeiter*innen auch unmittelbare pädagogische Wirkungen, zum Beispiel im Blick auf den achtsamen Umgang mit Mobiliar und Wänden und die teils komplexen Anforderungen an Heizen und Lüften. In vielen Gemeinden unterliegt ihre Tätigkeit nicht der Dienstaufsicht der Schule, sondern einer eigenständigen Organisation, die den Betrieb der öffentlichen Gebäude verwaltet.

Reinigung

Die Reinigungskräfte in Schulen werden in der Regel nicht mehr über die Schule direkt eingestellt, stattdessen werden die Verträge per Outsourcing abgewickelt.

SCHULLEITUNG UND LEITUNGSTEAMS

Die Schulleitung setzt sich in der Regel aus Rektor*in, Konrektor*in und – je nach Schulgröße – weiteren Abteilungsleiter*innen mit Verantwortung für Schulstufen oder Fachbereiche (Schulleitungsteam) zusammen. Sie spielen bei der pädagogischen Profilierung der Schule eine zentrale Rolle und müssen das gemeinsam mit allen Gruppen erarbeitete Leitbild nach innen und außen vertreten.

In vielen Bundesländern ist eine Tendenz zu beobachten, die Selbstständigkeit der einzelnen Schulen zu stärken – bis hin zu einer größeren Personal- und Budgetverantwortung. Damit nimmt auch die reale Verantwortung der Schulleitung zu und muss um Management- und Geschäftsführungskapazitäten erweitert werden. Eine weitere Veränderung des Leitungsbildes und damit der Rolle der Schulleitung als auch der Leitungsstrukturen ergibt sich aus den Bedarfen der Ganztagsschulentwicklung. Erfolgreiche Ganztagsschulen haben Leitungsgremien für die gesamte Bildungseinrichtung etabliert. Sie bestehen in der Regel aus Schulleitung und Ganztagsleitung. Häufig werden diese strukturell noch einmal als erweiterte Leitungsrunden auch in kleineren schulischen Einheiten, wie wir das schon aus den großen Systemen von Gesamtschulen oder Gymnasien mit den Stufenleitungen kennen, ergänzt durch je eine Vertretung aus dem Kollegium und der Ganztagsmitarbeiter*innen, mancherorts auch noch zusätzlich um Vertreter*innen aus Steuergruppen. Durch die geteilten Zuständigkeiten für die verschiedenen Professionsgruppen geben sich diese Leitungsgremien gemeinsame Ablaufstrukturen, Regeln für die Zusammenarbeit sowie abgestimmte Prozeduren zur Entscheidungsfindung.

ELTERN UND BESUCHER*INNEN

Eltern werden zunehmend in den schulischen Alltag eingebunden: als »Frühstücksmütter und -väter«, die den Pausenkiosk betreiben, als Aufsichtspersonen in der Bibliothek, als Expert*innen für besondere Projekte. Die Bedarfe variieren je nach Beteiligungsmodell. In jedem Fall ist die Ausweisung eines »Elternbereichs« als Anlauf- und Kommunikationsstelle zu prüfen. In Schulen mit herausforderndem sozialen Umfeld etablieren sich in Kooperation mit Einrichtungen der Sozialhilfe regelrechte »Elterncafés« und »Elternschulen«.

Eltern – wie auch andere schulfremde Besucher*innen – brauchen vor allem eine schnelle Orientierung: Wo finde ich den Lernbereich meines Kindes, das Sekretariat, die pädagogischen Fachkräfte und die Schulleitung, das Elternsprechzimmer, den Veranstaltungsbereich?

Angesichts eines an vielen Orten zunehmenden Hol- und Bringverkehrs vor Schulen (»Elterntaxi«) sind innovative Schulwegkonzepte, die Fuß- und Radverkehre unterstützen (etwa »Laufender Schulbus«), ebenso zu berücksichtigen wie hinreichende Stellplätze für Fahrräder auf dem Schulgelände.

STADTEILBEWOHNER*INNEN

Für (teil-)öffentliche Nutzungen von Schulgebäuden ergeben sich – neben dem übersichtlichen Orientierungssystem – besondere Anforderungen: Bibliothek, Sportanlagen, Aula, Café, oft auch bestimmte Fachräume, zum Beispiel für vhs-Nutzung am Abend oder von Vereinen, müssen zugänglich sein, ohne dass das ganze Schulhaus offen ist. Die Öffnung der Schule muss ermöglicht werden, während gleichzeitig eine gewisse territoriale Integrität der »inneren« Räume bewahrt bleibt.

Die genannten Räume müssen entsprechend einladend und leicht aufzufinden sein. Eine besondere Rolle können eine Cafeteria (zum Beispiel als Elterncafé), eine gemeinsame Schul- und Stadtteilbibliothek, die Einbindung eines Jugendzentrums oder die Einrichtung einer Werkstatt (Fahrradwerkstatt, Repair-Café) übernehmen. Die Mehrfachnutzung gewinnt in den unterschiedlichen Campus-Projekten bundesweit an Bedeutung, bedarf aber einer entsprechenden organisatorischen Sicherung durch ein aktives Campusmanagement.



Kapitel 2, These 10, S. 51ff.
Kapitel 6, These 10, S. 221ff.

2. RÄUME

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die räumliche Gestalt und Ausstattung? 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 vorge-dacht, manches während der Aufbruchszeit nach dem Zweiten Weltkrieg auch realisiert. Auch die Schulbauphase der 1970er-Jahre und die Integra-tionsbewegung für einen gemeinsamen Unterricht ab den 1980er-Jahren haben sich intensiv mit der Umsetzung der folgenden Themen auseinan-dergesetzt. Erst in den letzten Jahren zeichnet sich jedoch ein Umdenken ab, das auch in der Breite und bis in die öffentlichen Richtlinien hinein Umsetzung findet.

VOM KLASSENRAUM ZUM LERNORT

Um den pädagogischen Anforderungen, die einen grundlegen-den Paradigmenwechsel darstellen, gerecht zu werden, müssen moderne Schulbauten in ihren Lern-/Unterrichtsbereichen vor allem zwei entschei-denden pädagogischen Anforderungen genügen:

- Variabilität im Einsatz unterschiedlicher Lernformen und -materialien sowie
- Ermöglichung von methodisch vielfältiger Eigenaktivität der Schüler*innen.

Auf baulicher Seite müssen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden: ausreichende Flächen sowie Räume, die in sich varia-bel nutzbar, vor allem aber auch miteinander kombinierbar sind.

Unter den heutigen Funktionsansprüchen haben sich drei proto-typische Organisationsmodelle für die allgemeinen Lern- und Unterrichts-bereiche herausgebildet.⁴⁵ Varianzen und Mischformen sind möglich – die konkrete Umsetzung hängt immer auch von den spezifischen Anforderun-gen und Voraussetzungen eines Projekts an seinem Standort ab.

- Klassenraum Plus: Das Klassenzimmer wird durch spürbare Ver-größerung und / oder einen angrenzenden Gruppenraum erweitert; Erschließungsflächen werden durch ein verändertes Brandschutz-konzept, wo immer möglich, aktiviert.
- Cluster: Mehrere Unterrichtsräume, Differenzierungs- und Rück-zugsräume und die dazugehörige vergrößerte Erschließungsfläche als multifunktionale gemeinsame »Mitte« sowie dazugehörige Team-, Lager- und Sanitärräume werden zu einer räumlichen Einheit zusammengefasst. Entscheidend für die Nutzung eines Clusters sind Zonierung, Transparenz, akustische und brandschutztaugliche Optimierung sowie die identifizierbare Ausbildung einer eigenen »Adresse«.



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Allgemeine Lernbereiche



45

Vgl. u. a. Schneider, *Typologien und
räumliche Organisationsmodelle
im Schulbau*; Schneider / Seydel,
*Empfehlungen für einen zeitgemäßen
Schulhausbau in Baden-Württemberg*

- Offene Lernlandschaft: Ein großer Lernbereich steht für eine Gruppe aus mehreren Klassen gemeinsam zur Verfügung. Er wird mit gegliederten und abgegrenzten Zonen für Gruppenarbeit und Inputphasen kombiniert.

In allen drei Fällen geht es darum, einen Grundriss zu entwickeln, der den Anforderungen zukunftsorientierten Unterrichts gerecht werden kann und einen zügigen Wechsel von Sozialformen (Einzelarbeit, Kleingruppe, Großgruppe) und Methoden ermöglicht.

Eine Schule wird sich in der Regel auf der Basis ihres pädagogischen Programms für eines dieser Modelle entscheiden, sie kann aber auch in unterschiedlichen Bereichen mehrere Ansätze kombinieren und für ihre spezifischen Anforderungen weiterentwickeln.

Bei allen Modellen spielt der Einsatz von digitalen Medien eine wichtige Rolle, die ein individualisiertes Arbeiten und räumliche Flexibilität unterstützen.

Klassenraum Plus



Dem Bedarf an multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen kann durch die Vergrößerung, Verknüpfung und veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen entsprochen werden. Ab einer Größe von 72 Quadratmetern ergeben sich bei einer Belegung des Raums mit bis zu 25 Schüler*innen maßgebliche Verbesserungen im Hinblick auf eine flexible Nutzung bei unterschiedlichen Lernaktivitäten im Raum – was manche Schulbauträger dazu veranlasst, den Lernraum zu vergrößern und damit unmittelbar dort Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen.

Wenn zwei nebeneinanderliegende Unterrichtsräume mit Hilfe einer (Doppel-)Tür, einer Glaswand oder einer flexiblen Trennwand verbunden werden können, so ergibt sich eine zusätzliche Nutzbarkeit, wenn eine Klasse nicht belegt ist.

In vielen Beispielen, in denen einem Lernraum ein weiterer Gruppenraum zugeordnet wird, dieser aber räumlich nicht unmittelbar angeschlossen ist, werden diese Räume oftmals nur als Lagerflächen genutzt. Wenn jeweils zwei Klassenräumen ein gemeinsamer, am besten mittig liegender Gruppenraum zugeordnet ist, der von beiden Lerngruppen zur Differenzierung genutzt wird, sind Zwischenwände oft mit Türen und Fenstern versehen und/oder großflächig verglast. Trotz der akustischen Trennung entsteht so ein räumliches Kontinuum: Im Lern- und Gruppenraum sind unterschiedliche Aktivitäten und Lernformationen parallel möglich, ohne dass der (Blick-)Kontakt verloren geht. Die Räume verfügen meist über mehrere Zugänge – der Zugang vom Flur erfolgt entweder direkt in



Kapitel 7, Beispiele,
#Klassenraum Plus, S. 228

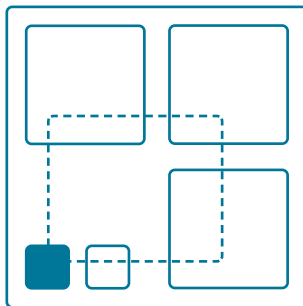
den Klassenraum oder über den gemeinsam genutzten Gruppenraum. Die räumliche Tandemlösung ermöglicht auch eine entsprechende Teamentwicklung zwischen den Pädagog*innen der beiden Lerngruppen.

In allen Varianten eines Klassenraum-Plus-Modells kann der Lern- und Unterrichtsbereich optional in die Erschließungszone hinein erweitert werden. Die Wände zur Erschließungszone sollten genauso wie zum zugeordneten Gruppenraum über ausreichende Sichtbeziehungen verfügen. Dabei ist ein entsprechend angepasstes Brandschutzkonzept zu berücksichtigen.

Mobile Trennwände im Klassenraum sollten möglichst einfach handhabbar sein, was der Forderung nach einer guten akustischen Dämmung entgegensteht. Optional bieten Vorhänge, die auch akustisch wirksam sein können, eine Möglichkeit der Wandelbarkeit und Abtrennung von Lernbereichen.

Leitend für die Entscheidung für ein Klassenraum-Plus-Modell ist – wie bisher – der einzelne Klassenverband als tragende Organisationsform.

Cluster



Cluster sind Raumgruppen, in denen mehrere Lern- und Unterrichtsräume gemeinsam mit den zugehörigen Differenzierungs-, Aufenthalts- und Regenerationsbereichen zu einer eindeutig identifizierbaren Einheit zusammengefasst werden. Die Erschließungsbereiche werden zu einer pädagogisch qualifizierten »gemeinsamen Mitte« ausgeweitet. Dezentrale Teamräume für Pädagog*innen (Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen sowie pädagogische Mitarbeiter*innen), Sanitärbereich, Lager- und Nebenräume sowie ein Zugangsbereich mit Garderobe müssen mitgedacht werden. Ein eigener Zugang zum Außenbereich oder Balkon ist wünschenswert. In der Regel werden in einem Cluster drei bis maximal sechs Klassen zu einer sozial-räumlichen Einheit zusammengefasst, bei einer größeren Anzahl besteht die Gefahr, dass die gemeinsame Mitte deutlich überlastet wird. Ist die Zahl der Parallelklassen größer, empfiehlt sich ein Doppelcluster mit einer partiellen Trennung.

Cluster ermöglichen es, im unmittelbaren Unterrichtsumfeld eine Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen anzubieten – Enge und Weite, Introvertiertheit und Offenheit, Individualität und Gemeinschaft.



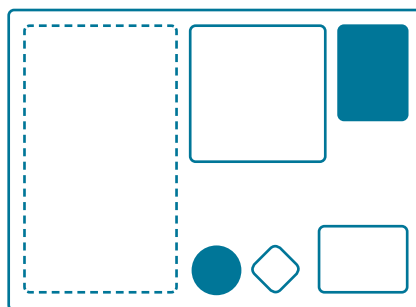
Kapitel 7, Beispiele,
#Cluster, S. 226

Clusterstrukturen sind aufgrund der umfangreichen räumlichen Kombinationsmöglichkeiten an veränderte Nutzungsanforderungen anpassbar. Sie ermöglichen pädagogische Flexibilität beim Wechsel der Lernformen und schaffen räumliche Synergien: wechselseitig nutzbare Unterrichtsräume, einsehbare angegliederte Gruppenräume, kommunikative Erschließungs- und Aufenthaltsbereiche, Balkone und so weiter erweitern das Raumangebot vor allem für Kleingruppen- und Einzelarbeit sowie für flächenextensive Unterrichtsformen wie Stationenarbeit, Planspiele etc.

Größe und Anordnung der Cluster richten sich nach der Zahl der dort untergebrachten Klassen. Ihre Struktur wird bestimmt durch das pädagogische Konzept der jeweiligen Schule und die baulich-räumlichen Gegebenheiten des Schulstandorts. Inklusions- und Ganztagsflächen sind (weitgehend) integriert und so ergeben sich dank der gemeinsamen Nutzung der Räume eines Clusters durch alle dort beheimateten Klassen umfassende Anpassungsmöglichkeiten – auch für zukünftige Nutzungen zum Beispiel bei Veränderungen der Zügigkeit.

Beim Cluster-Modell ist ein klassenübergreifendes Organisationskonzept leitgebend. Cluster werden entweder für mehrere Parallelklassen einer Jahrgangsstufe oder jahrgangsübergreifend für mehrere aufeinanderfolgende Lerngruppen gebildet. Auch Mischformen (zum Beispiel jeweils zwei Lerngruppen aus zwei Jahrgängen) sind denkbar. Alternativ können auch Fachraumverbünde (zum Beispiel für Sprachen, Mathematik, Gesellschaftskunde etc.) gebildet werden.

Offene Lernlandschaft



Kapitel 7, Beispiele,
#Offene Lernlandschaft, S. 228

Das Modell der (teil-)offenen Lernlandschaft löst sich weitgehend von dem in herkömmliche Klassenräume gegliederten Lern- und Unterrichtsbereich; klassenübergreifend werden vielmehr multifunktionale Lernzonen gebildet, die individualisiertes und kleingruppenorientiertes Lernen ebenso wie konzentrierte Instruktionsphasen ermöglichen. Der Grad der »Offenheit« kann je nach Konzept variieren. Dabei unterscheiden sich heutige Umsetzungen meist von den radikal offenen Varianten, wie sie zum Beispiel aus der Laborschule Bielefeld bekannt sind.

Auch bei diesem Organisationsmodell werden meist räumliche Einheiten von optimal drei bis vier Klassen gebildet, die diesen als »Homebase« dienen. In diesen Raumgefügen können mit maximaler Flexibilität

unterschiedliche Lernsituationen Platz finden. Abgeschlossene Funktionsräume werden in der Lernlandschaft meist auf ein Minimum reduziert, Erschließungszonen und Aufenthaltsbereiche werden unmittelbar als Kommunikationszonen in die Lernlandschaften integriert.

Lernbegleiter*innen und Lernende wählen in offenen Lernlandschaften situativ ihre jeweiligen Orte für Einzel- oder Gruppenarbeit. Die Lernzonen verfügen in der Regel über eine Binnendifferenzierung – etwa wenn Inputbereiche, offene Lernbereiche, Einzelarbeitsplätze, Teeküchen und Gruppenräume ausgewiesen werden. Je nach Projekt unterschiedlich ergeben sich Bereichsbildungen und Zonierungen, teils durch feste Wände oder verglaste Bereiche, teils auch durch mobile Trennwände. Je nach Bedarf »konstruieren« sich die Lernenden und ihre Lernbegleiter*innen so räumliche Situationen.

Besondere räumliche Lösungen für Individualisierung und selbstorganisiertes Lernen

Mit der zunehmenden Einführung neuer, an der Öffnung von Unterricht orientierter Lehr-/Lernmodelle, die das selbstständige Lernen der Schüler*innen von Beginn an unterstützen, sind entsprechende räumlich-architektonischen Lösungen zu entwickeln. Verbreitete Beispiele:

Study Hall/Selbstlernzentrum: zentrales Angebot

An zentraler Stelle werden in der Bibliothek oder in einer speziellen »Study Hall« (oder ähnlichem) nicht-personalisierte Einzelarbeitsplätze in begrenzter Zahl angeboten, die zu unterschiedlichen Zeiten von allen Schüler*innen genutzt werden können. Eine Unterstützung durch entsprechendes Mobiliar ist wichtig, da dieses eine optische Abschirmung und eine begrenzte akustische Isolierung schafft.

Lernbüro

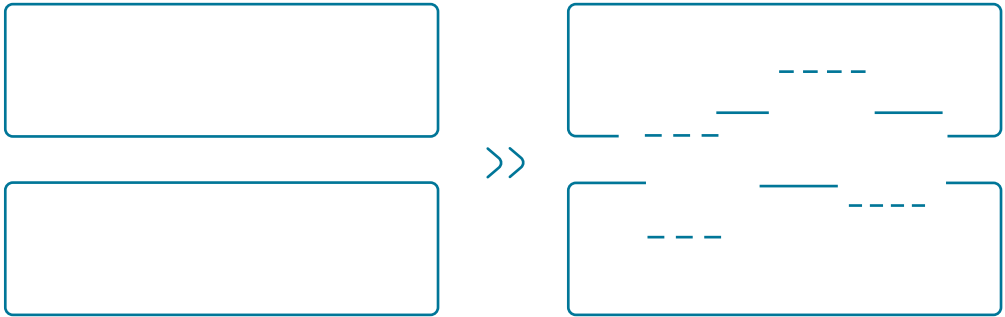
Das Lernbüro oder Lernatelier ist ein Lernbereich, der – je nach Größe personalisierte oder nicht-personalisierte – Einzelarbeitsplätze bereithält.⁴⁶ Dies kann die Clustermittelte selbst sein, eine entsprechend ausgestattete Flurzone oder ein eigener Raum, das »Lernbüro«, das die Klassenräume ergänzt. Sind die Arbeitsplätze personalisiert, werden sie meist mit einer eigenen Ablage oder einem eigenen Regal ausgestattet.

Alternativ dazu werden in jedem Klassenraum personalisierte Einzelarbeitsplätze mit Ablage für jede*n Schüler*in geschaffen, meist gruppiert in zwei bis vier Plätze. Diese Gruppierung kann bei Bedarf auch Ausgangspunkt für eine Kleingruppenbildung sein. In dem Lernraum ist gleichzeitig eine Fläche permanent freizuhalten, um in Input- oder Gesprächsphasen einen Stuhlkreis bilden zu können. Diese Lösung hat den Vorteil, dass der Wechsel zwischen Einzelarbeit, Kleingruppe und Großgruppe sehr schnell und flexibel erfolgen kann.

Das Lernbüro kann statt dem Klassenraum der prägende Grundstein eines räumlichen Modells sein. Ergänzend zu dem oder den Lernbüros werden Räume für Gruppenarbeit und Instruktion geplant.

⁴⁶ Der Begriff Lernbüro kann verschiedene, sowohl pädagogische als auch räumliche Szenarien beschreiben. Vgl. dazu auch Seydel, *Anforderungen an ein Schulgebäude*, S. 71, S. 179, S. 216

Aktivierung von Erschließungsbereichen



Aktivierung von Erschließungsbereichen – höhere Durchlässigkeit und Aufenthaltsbereiche



Kapitel 7, Beispiele,
#Erschließungsbereich als
räumliche Ressource, S.227



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft
et al., Brandschutz im
Schulbau

Unabhängig vom Organisationsmodell ist die Aktivierung der Erschließungsbereiche immer eine zentrale Ressource für die Nachhaltigkeit eines Schul(um)baus. Entgegen der oft formulierten Meinung sind in Fluren Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden – sie müssen keine »verlorenen Flächen« sein. Durch veränderte Brandschutzkonzepte können Flure und Klassenräume zu einer brandschutztechnischen Einheit werden und damit Flure zu vollnutzbaren pädagogischen Flächen. Wenn die bislang kategoriale Trennung zwischen »Unterricht« und »unterrichtsfrei« an Trennschärfe verliert, entstehen Übergangszonen, die aus der Nutzung im Schulalltag zu definieren und zu gestalten sind. Maßnahmen der Einbeziehung und Inbesitznahme reichen von der immer offenstehenden Klassentür oder dem Klassenzimmer mit zwei Türen und Glasschlitzen über breite Glaswände und räumliche »Schleusen«, die die Relation zwischen Klassenzimmer und Flur neu deuten – bis hin zu ganz offenen Raumstrukturen, die sich direkt am Bild einer »Straße in der Stadt« orientieren.

Das Spektrum der Funktionen, die Erschließungsbereiche übernehmen können, ist breit; es reicht von der Einrichtung einzelner Gesprächsecken über beständig wiederkehrende Sitz-Tisch-Kombinationen bis hin zu loungeartigen Gestaltungsansätzen, die sich durch das ganze Gebäude ziehen können. Reine Erschließungsflächen muss es so künftig nur noch an den Stellen geben, wo eine sehr hohe »Verkehrsdichte« herrscht – etwa im unmittelbaren Eingangsbereich, der die Schule optisch und akustisch nach außen trennt und dem Ort seine Adresse gibt, oder an den Treppenhäusern. Alle anderen Erschließungsbereiche können bei entsprechender Gestaltung und brandschutztechnischer Einordnung in pädagogisch nutzbare Flächen als Lern- und Aufenthaltsbereiche fungieren.

Ein spezielles Problem bei der Nutzung von Erschließungsflächen und der Einbindung der Flure sind verschlossene Türen. Es gibt immer wieder Schulen, die darauf bestehen, Klassenraumtüren von außen mit einem Knäuf zu versehen, sodass sie nur noch mit dem Schlüssel zu öffnen sind. Motiv waren auch Argumente wie Vandalismus- und Amokschutz.



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Risikomanagement

Bei genauer Betrachtung ist dieser Schutz allerdings eine Illusion: Die Vandalin wie der Amokläufer lassen sich kaum durch eine an dieser Stelle geschlossene Tür abhalten.⁴⁷ Umgekehrt beweisen erfolgreiche Schulen gerade in Einzugsgebieten in herausfordernder Lage, dass die Türen immer offen sein können, sowohl vor als auch gerade während des Unterrichts. Gelingt es, eine Unterrichtskultur aufzubauen nach dem Motto »Das ist unser Raum, den wir gemeinsam gestaltet haben!«, entsteht eine belastbare Verantwortungsbereitschaft. Der Unterrichtsbeginn verläuft organischer, weil es keinen Stau vor der Tür gibt, ein »offener Beginn« wird möglich, die Übergänge zwischen Arbeits- und Pausensituationen können – je nach Prozessverlauf – auch fließend gestaltet werden.

Sanitäranlagen

Zentrale Sanitäranlagen für die ganze Schule sind in vielen Schulen pädagogisch kaum beherrschbare Unorte und für viele Schüler*innen angstbesetzt.⁴⁸ Toilettenanlagen sind daher in überschaubarer Größe dezentral – am besten innerhalb der Cluster oder Lernlandschaften – zu platzieren, sodass von den »Bewohner*innen« eine klare Verantwortungsübernahme möglich ist. In Finnland hat sich eine einfache Lösung bewährt, um Vandalismus und Mobbing in Toilettenanlagen vorzubeugen: Es gibt keine Anlagen mehr, sondern nur noch abgeschlossene Einzeltoiletten mit Waschmöglichkeit, die den Lern- und Aufenthaltsbereichen in Clustern und Lernlandschaften zugeordnet sind. In vielen Projekten zeigt sich gerade hier der Stellenwert einer qualitativollen Gestaltung: Sie ermöglicht die Wertschätzung auch für diese Räume und schützt sie vor Verwahrlosung. Partizipation der Schüler*innen bei der Gestaltung erhöht auch hier die Akzeptanz. Auch werden in Schulen immer häufiger geschlechterunspezifische Toiletten gefordert.



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Sanitärräume



48
Vgl. German Toilet Organization e. V.
(Hg.), *Toiletten machen Schule*

Mobiles versus festes Mobiliar

Möblierungskonzepte fokussierten in der Vergangenheit gemäß dem Lernsetting des Frontalinputs auf die Ausstattung der Räumlichkeiten mit Tischen und Stühlen. Heute geht es darum, fließende Übergänge zwischen unterschiedlichen Lernsettings und neuen Nutzungen zu ermöglichen. Dabei gerät vor allem das Zusammenspiel zwischen loser (verschiedene Größen von Tischen, Sofas, Sitzsäcke, Stehtische, Hocker etc.) und fester Möblierung (Sitznischen, Sitztreppen, Fensterbänke als Arbeitsplatten, Küchenzeilen etc.) in den Vordergrund. Die feste (Einbauten) sowie die lose Möblierung müssen in die Planung miteinbezogen werden.

Dabei ist zwischen einer flexiblen Möblierung in Form von mobilen Möbeln und einer nutzungsspezifischen Möblierung abzuwägen. Durch eine Möblierung mit mobilen Ausstattungselementen können die Nutzer*innen die Räume durch ein Neuarrangieren von Möbeln frei adaptieren und an die notwendigen Lehr- und Lernsettings kurzfristig anpassen. Durch eine nutzungsspezifische Möblierung werden den Nutzer*innen definierte Angebote für Lehr- und Lernsettings gemacht. Je nach Setting wird der Ort gewechselt und nicht die Möblierung verändert.



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Möblierung



Beide Ausstattungsvarianten, Bewegung und Flexibilität sind wichtig. Neben multifunktionalen Raumbereichen mit anpassbarer Möblierung werden auch klare Orte benötigt, die unterschiedlich interpretiert werden können und neue Nutzungen stimulieren.



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Beleuchtung; Lüftung;
Raumakustik



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
/ BDA / VBE, Akustik im Schulbau

Licht, Luft und Akustik

Gute Licht- und Luftverhältnisse müssen genauso selbstverständlich werden wie eine entsprechende Akustik. Viele bestehende Gebäude verfügen bislang nicht über hinreichende Qualitäten.

Aus Gründen der Pädagogik und Nachhaltigkeit sollten möglichst viele Bereiche im Schulgebäude natürlich be- und entlüftet werden. Das Konzept der natürlichen Lüftung in Schulgebäuden wird stark durch die Architektur und Raumplanung beeinflusst. Offene Raumkonzepte wie Lern-lofts bieten aufgrund des zusammenhängenden Raumvolumens und der großen Raumhöhen ideale Voraussetzungen für eine effektive Luftzirkulation, was sowohl dem Wohlbefinden der Nutzenden als auch dem erforderlichen Luftaustausch zugutekommt.

Von Beleuchtungssystemen in Schulgebäuden wird eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gefordert, damit sie den unterschiedlichen und wechselnden Nutzungen sowie den pädagogischen Anforderungen gerecht wird. Ebenso soll Beleuchtung nicht nur funktional sein, sondern auch zur Schaffung angenehmer Lern- und Aufenthaltsatmosphären beitragen. Dies bedeutet die Planung von unterschiedlichen Lichtintensitäten und Farbtemperaturen, die auch adaptiv zu gestalten sind.

Die Akustik in Lernumgebungen, insbesondere in offenen oder teiloffenen Raumstrukturen, muss sorgfältig geplant werden, um eine gute Sprachverständlichkeit und angenehme Arbeits- und Lernumgebung sicherzustellen. Dies erfordert eine differenzierte Betrachtung verschiedener Raumzonen und ihrer spezifischen Nutzung, da sich Lernhandlungen und damit auch akustische Anforderungen ändern können.



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Brandschutz



Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft et al.,
Brandschutz im Schulbau

Brandschutz

Die Öffnung von Räumen und die Einbeziehung von Erschließungsbereichen stellen neue Anforderungen an den Brandschutz. Herkömmliche Richtlinien, wie die bestehende Muster-Schulbaurichtlinie, die die brandschutztechnischen Anforderungen an allgemeinbildende und berufsbildende Schulen enthält, sowie die Musterbauordnung, beruhen noch auf der Typologie der Flurschule. Eine Vielzahl an gebauten Beispielen zeigt aber, dass sich offene Raumstrukturen und Brandschutz keinesfalls widersprechen. Inzwischen gibt es dazu auch Empfehlungen, die auf die Entwicklungen im Schulbau reagieren: Einzelne Kommunen sowie die Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Berufsfeuerwehren (AGBF Bund) gemeinsam mit dem Deutschen Feuerwehrverband haben bereits Empfehlungen herausgegeben, die auf die räumlichen Modelle der offenen Lernlandschaft und des Clusters eingehen.

Die Ergebnisse der Studie »Brandschutz im Schulbau«⁴⁹ zeigen zum Beispiel, dass Cluster und Lernlandschaften bis zu 600 Quadratmeter zulässig sind. An Trennwände innerhalb des Clusters/der Lernlandschaft

49

Die Studie ist am Fachgebiet Baulicher Brandschutz an der TU Kaiserslautern unter Mitwirkung des Bundes Deutscher Architektinnen und Architekten (BDA), der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und des Verbandes Bildung und Erziehung (vbe) erstellt und durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt finanziert worden.

werden keine Anforderungen bezüglich Feuerwiderstand gestellt. Eine hohe Transparenz innerhalb des Clusters/der Lernlandschaft wird vorausgesetzt. Bei fehlender Transparenz müssen geeignete Maßnahmen der Brandfrüherkennung berücksichtigt werden. Die Anzahl der Ausgänge sind von der Größe des Clusters/der Lernlandschaft abhängig.

Erschließungsflächen können dabei uneingeschränkt als Lernflächen genutzt und damit auch frei möbliert werden, wenn sie aus brandschutztechnischer Sicht nicht als »notwendiger Flur« definiert sind und damit keine brandschutztechnischen Anforderungen an die Wände und Türen innerhalb der Lernfläche gestellt werden. Ziel ist es, die Erschließungsflächen als Teil der Lernfläche brandschutztechnisch zu definieren und gemeinsam mit der Lernfläche die Unterteilung in Gebäudeabschnitte oder Nutzungseinheiten vorzunehmen, anstatt in Raum und Flur einzuteilen.

In jedem Fall empfiehlt sich bei allen Neu- und Umbauprojekten, die zuständigen Akteur*innen von Anfang an miteinzubeziehen. Auch bei Bestandsgebäuden lassen sich Öffnungen von Klassenräumen zum Flur und die uneingeschränkte Nutzung der Flurflächen als Lernfläche durch veränderte Brandschutzkonzepte realisieren.



Umbaumaßnahmen
der fünf Pilotprojekte
»Ganztag und Raum«



VON DER GETRENNTEN SCHULFORM ZUR INKLUSIVEN SCHULE

Zunächst benötigen Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf keine grundlegend anderen räumlichen Bedingungen als andere Schüler*innen auch. »Exklusive Inklusionsräume« gibt es – jenseits von ganz speziellen Therapieräumen – im Grunde nicht. Für eine »gelingende Inklusion« gelten die gleichen Kriterien wie für eine »gute Schule«. Dabei ist von vornherein zu vermeiden, dass die alte Systematik der Separation in neuer Form wieder in der Regelschule eingeführt wird, indem durch entsprechende räumliche Trennung eine neue heimliche Förderschule in der Regelschule entsteht.⁵⁰



Kapitel 2, These 5, S.36ff. und
Kapitel 6, These 5, S.202ff.

Viele Erfordernisse eines inklusiven Raumangebots erscheinen alltäglich und stellen nicht nur für die bisherigen Förderschüler*innen, sondern für alle Menschen in Schulen eine grundlegende Verbesserung der manchmal weitreichenden Missstände dar. Das lässt sich an drei Beispielen deutlich machen:

Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf haben – wie alle anderen Schüler*innen auch – Rückzugsbedürfnisse; gegebenenfalls sind diese Bedürfnisse lediglich öfter und unmittelbarer zu beantworten als bei anderen. Deshalb ist es grundlegend, dass unterrichtsraumnah eine Möglichkeit gegeben ist, sich zurückzuziehen. Wie dies beantwortet wird, muss vor Ort geklärt werden – das Spektrum der Maßnahmen reicht von einem Wurfzelt oder einer Fensternische, mit der in manchen Fällen einem Separierungswunsch innerhalb eines Raums schon Genüge getan wird, bis zu separaten Räumlichkeiten.

50

Siehe Kricke, Reich, Schanz, Schneider,
Raum und Inklusion



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Raumakustik

Verbesserte akustische Bedingungen sind Grundlage für ein erfolgreiches Lernen – das gilt besonders für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf. Die vielerorts miserablen akustischen Verhältnisse sind aber auch einer der Gründe für die breiten Burn-out-Phänomene bei Lehrkräften. Grundsätzlich kann jede*r Schüler*in kurzfristig in eine schwierige persönliche Situation kommen (Scheidung der Eltern, Verlust von Angehörigen etc.) und dann Beratungsangebote nutzen. Gerade die Verbindung von Ganztag und inklusiver Schule birgt zahlreiche Synergien für die Planung und Ausstattung von Räumen und Flächen.

Die Zusammenarbeit in »Peer-Gruppen« spielt gerade in inklusiven Schulen eine zentrale Rolle. Ausreichende Zusatzräume, in denen Lerngruppen temporär zusammenarbeiten können, sind vorzusehen.

Viele räumliche Erfordernisse der inklusiven Schule können nur lerngruppenübergreifend gelöst werden – bis hin zur personellen Betreuung. Vor diesem Hintergrund bedarf es entsprechender Flächenkontingente, die flexibel einsetzbar sind. Ob die im Folgenden aufgelisteten Räume ergänzend bereitgestellt werden müssen, hängt primär von der Frage ab, welcher Assistenzbedarf besteht.

- Therapie: Räume zur therapeutischen Arbeit, zum Beispiel für Physiotherapie oder Rhythmik
- Hygiene: Spezifische Sanitäreinrichtungen für Schüler*innen mit gravierenden Beeinträchtigungsphänomenen und einem erhöhten Assistenzbedarf bei der Körperhygiene; gegebenenfalls zusätzlicher Pflegeraumbedarf, der über die Einrichtung einer Behindertentoilette hinausgeht; Räume mit Waschmaschine und Trockner
- Medizinische Versorgung: Krankenpersonalraum / Erste-Hilfe-Station für die sichere Lagerung von Arzneimitteln für Kinder mit spezieller Arzneimittelversorgung, gegebenenfalls auch als Schulsozialstation oder Raum zur Gesundheitsfürsorge zu nutzen, wenn etwa Krankenpersonal zu festen Zeiten präsent ist
- Technische Unterstützung: Geeignete Abstellflächen für Rollstühle oder andere technische Unterstützungssysteme vor Klassen, Fachräumen und weiteren frequentierten Aufenthaltszonen wie Mensa, Aula, Selbstlernzentrum / Bibliothek



#ZeroLimit-Konzepte werden bereits u. a. in Kanada, Norwegen oder Italien umgesetzt. Aber auch einzelne deutsche Schulen wie die #Fläming-Grundschule oder die #Sophie-Scholl-Gesamtschule in Berlin praktizieren es bereits seit vielen Jahren.

Jede Einschränkung bedeutet jedoch auch Exklusion. Anstelle der Einrichtung von Schwerpunktschulen mit Förderschwerpunkten ist deshalb, wo immer möglich, das »Zero Limit«-Konzept zu bevorzugen: Es sieht eine Aufnahme jedes*jeder noch so schwer beeinträchtigten Schüler*in als Teil der Regelschule vor. Hier gibt es mittlerweile einige Beispiele, wie diese wohnortnahe Beschulung inhaltlich-konzeptionell, personell-ressourcenmäßig und räumlich-funktional gelingen kann.

VON DER HALBTAGS- ZUR GANZTAGSSCHULE

Ab dem Schuljahr 2026/27 hat jedes Kind im Grundschulalter Recht auf einen Platz zur ganztägigen Förderung.⁵¹ Die Entwicklung zu einer Ganztagschule verläuft in Deutschland gegenwärtig mit teils erheblichen Differenzen in der organisatorischen Struktur. Dabei sind verschiedene Ebenen zu betrachten, die alle mit der räumlichen Ebene zusammenhängen.

51
Vgl. BMFSF,
Das Ganztagsförderungsgesetz

 Kapitel 2, These 3, S.30 ff. und
Kapitel 6, These 3, S.193 ff.

Grad der Verbindlichkeit

- *gebundene* Form
(alle Schüler*innen nehmen am Ganztagsprogramm teil)
- *teilgebundene* Form (nicht alle Züge einer Schule sind gebunden, sondern nur einer oder einige)
- *offene* Form (Schüler*innen entscheiden am Anfang eines Schuljahres/ Halbjahres, ob sie am Ganztagsangebot teilnehmen, gegebenenfalls sogar nur an einigen Tagen)
- *Halbtagschule mit verpflichtendem Nachmittagsunterricht und einem breiten Angebot an Arbeitsgemeinschaften*
(Diese Schulen – vor allem viele Gymnasien – sind »verkappte« Ganztagschulen: Sie sind formell meist nicht als Ganztagschulen anerkannt, müssen aber faktisch viele ihrer Funktionen erfüllen.)

Zeitliche Struktur

- *Rhythmisierte Ganztagschulen*: Gebundene Ganztagschulen haben die Chance, einen Tagesplan einzuführen, der ruhige und bewegte, konzentrierende und entspannende Phasen über den ganzen Tag verteilt.
- *Nachmittagsangebote*: Offene Ganztagschulen bleiben in der Regel bei einer strikten Trennung von klassischem Unterricht am Vormittag und einem Hausaufgaben- und Beschäftigungsprogramm am Nachmittag.

Personelle Struktur

- *Multiprofessionelle Teams*: Das pädagogische Angebot von gebundenen rhythmisierten Ganztagschulen wird in der Regel von multiprofessionellen Teams verantwortet, in die Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Betreuungskräfte ebenso eingebunden sind wie Lehrkräfte.
- *Betreuungskräfte*: Viele offene Ganztagschulen mit einer qualitativen Trennung von Vormittags- und Nachmittagsangebot trennen dagegen auch die Zuständigkeit. Der Vormittag liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, der Nachmittag in der Verantwortung eines*einer externen Trägers*Trägerin, der*die das Angebot im Auftrag der Kommune organisiert.

- *Kooperationspartner*innen*: In beiden Fällen – bei dem Konzept mit multiprofessionellen Teams wie auch bei dem Konzept mit getrennten Zuständigkeiten – beziehen viele Schulen zusätzlich Kooperationspartner*innen ein: Musikschule, Sportverein, Pfadfinder, Jugendhaus, Künstler*innen, Handwerker*innen und so weiter.

Räumliche Struktur

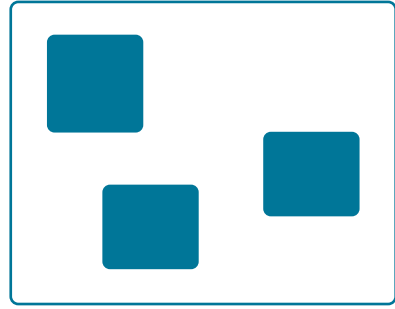
Die Diskussion um räumliche Organisationsmodelle für den Ganzttag lässt sich grob in den bereits beschriebenen Grunddispositionen darstellen: dem Separations- und dem Integrationsmodell.

- Das *Separationsmodell* stützt sich auf das Grundverständnis von Ganzttag, mit dem die zeitliche Aufteilung in morgendliche Unterrichtseinheiten und nachmittägliche Betreuung in getrennten Verantwortlichkeiten beibehalten und auf eine durchgängige Rhythmisierung verzichtet wird. Lern- und Unterrichtsbereiche und Ganztagsbetreuung sind in weitgehend getrennten Räumlichkeiten untergebracht; je nach Organisation werden sie dann nur eingeschränkt wechselseitig genutzt.
- Beim *Integrationsmodell* bildet die Idee der rhythmisierten Ganztagschule die organisatorische Grundlage der räumlichen Überlegungen. Entsprechend gibt es hier keine kategoriale Trennung zwischen Unterrichts- und Ganztagsbereich – (fast) alle Räume werden sowohl für den Unterricht als auch für Ganztagsangebote genutzt. Differenzierungs- und Aufenthaltsbereiche im Lern- und Unterrichtsbereich sind so den ganzen Tag über nutzbar. Auch zentral gelegene Kommunikationsbereiche außerhalb vom unmittelbaren Lernbereich dienen nicht nur als Aufenthaltsraum für die, die am Morgen früher zur Schule kommen oder am Nachmittag später gehen, sondern auch als »Fachraum«, etwa für Bewegung. Niedrigschwellig zu nutzende Werkräume, offene Schülerlabore, Robotics-Stationen, Theaterbühne und ähnliche Einrichtungen, die wichtige Bausteine im Ganztagsangebot sind, können auch für den Regelunterricht aktiviert werden.

Diese Mehrfachnutzung eröffnet weitreichende Handlungsmöglichkeiten, weil Ganztagsflächen (in Kombination mit Differenzierungs- und Inklusionsflächen) erhebliche Raumressourcen aktivieren. Grundvoraussetzung: Es muss hinreichend Stauraum geben, um die Materialien für die unterschiedlichen Aktivitäten vor Ort vorzuhalten. Waren beim Separationsmodell auch die Teamräume für Ganztags- und Schulpersonal getrennt, sind sie beim Integrationsmodell sinnvollerweise zusammengefasst, da hier die Begleitung der Schüler*innen durch die Pädagog*innen in gemischten Teams erfolgt – durch Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und weitere pädagogische Mitarbeiter*innen.



Separationsmodell: Ganztagsbereich im Anbau



Integrationsmodell: Ganztagsbereiche in den Lernorten

Das Separationsmodell wird zurzeit noch in vielen Schulen praktiziert – zum einen, weil es dem gegenwärtig vielfach noch praktizierten »offenen Ganztag« entgegenkommt, zum anderen, weil es an die tradierten (aber nicht mehr zeitgemäßen) Rollenmuster der Lehrkräfte wie auch des sozialpädagogischen und weiteren zusätzlichen Fachpersonals anschließt. Die zukunftsgerichtete Schule braucht aber die unmittelbare Zusammenarbeit aller Beteiligten. Der große Nachteil des Separationsmodells ist zudem, dass alle Räume jeweils den halben Tag weitgehend leer stehen. Da es keine gemischten Teams gibt, sind zudem zusätzlich entsprechend auch unterschiedliche Teambereiche auszubilden. Und: Werden in diesem meist als »offener Ganztagsbetrieb« umgesetzten Modell in Zukunft nicht nur eine Minderheit, sondern eine Vielzahl an Schüler*innen am Ganztag teilnehmen, ist der zusätzliche Flächenbedarf immens und nicht finanzierbar. Dabei gibt es bereits Beispiele, wie ein Separierungsmodell kostenschonend in ein Integrationsmodell räumlich, organisatorisch und pädagogisch überführt werden kann.

Auf Dauer tragfähig ist nur ein Ganztagskonzept, das auf den gebundenen Ganztag mit einer rhythmisierten Zeitstruktur setzt und das von multiprofessionellen Teams unter Einbeziehung der Lehrkräfte gemeinsam verantwortet wird. Mit einem solchen Konzept ergeben sich nicht zuletzt auch erhebliche Synergie- und Einsparungseffekte bei der Raumbedarfsplanung, da zwischen Unterrichts- und Ganztagsbereichen nicht kategorial getrennt wird. Entscheidendes Argument für ein Integrationsmodell sind am Ende nicht nur die offenkundigen räumlichen Synergien (Nutzung aller Räume den »ganzen« Tag), sondern vor allem auch die pädagogischen Erfahrungen der letzten Jahre: Erst wenn diese – alle Komponenten integrierenden – Rahmenbedingungen gegeben sind, wenn neben dem intentionalen auch das nicht-intentionale Lernen in der Schule seinen gleichberechtigten Platz erhält, wenn alle Schüler*innen beteiligt sind, ist der erhoffte pädagogische »Mehrwert« des Ganztags gegenüber der Halbtagschule erreichbar. Dies betrifft insbesondere die Kompensationsfunktion des Ganztagsangebots im Blick auf die Anforderung, »Chancengerechtigkeit« zu sichern.



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft,
Ganztag und Raum



Der Vergleich der Modelle macht deutlich, wie weitreichend die pädagogische Weichenstellung in der Phase Null vor Planungsbeginn auch für die räumliche Organisation des Ganztags ist: Die Zusammenfassung aller Ganztagsflächen in einem separierten Trakt, zum Beispiel als Ganztags-Anbau, ist eine nur schwerlich revidierbare Grundsatzentscheidung. Selbst wenn eine Schule zum Zeitpunkt der Planung aufgrund der Elternnachfrage und anderer Rahmenbedingungen noch einen offenen Ganztag präferiert, sollte ein Schulträger, der die langfristige Nutzung des Gebäudes im Blick hat, eine räumliche Lösung anstreben, die die konsequente Integration der Flächen ermöglichen wird.

Nutzerbedarfe und Funktionsbereiche im Ganztag

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 viele Lösungen denkbar; nicht für jede Funktion wird auch ein eigener Raum benötigt. Im Folgenden werden typische Funktionen exemplarisch aufgelistet. Sie beziehen sich auf ein Feld, das sowohl in der konventionellen pädagogischen Schulentwicklung wie auch in der Schulbauplanung weitgehend vernachlässigt wurde: das »nicht-intentionale Lernen«. Alle hier genannten Funktionen sind – vor allem im Blick auf das soziale Lernen, aber auch weit darüber hinaus – wichtige Lerngelegenheiten. Vor diesem Hintergrund müsste auch jede Halbtagschule diesen Funktionen gerecht werden.

In der folgenden Aufstellung geht es nicht um spezielle »Ganztagsflächen«, sondern um die Erweiterung der pädagogischen Handlungsräume einer Schule, die mehr sein soll als nur ein »Lernort«, die zu einem der wichtigen »Lebensorte« der Schüler*innen wird, und zwar sowohl im Gebäude als auch im Freiraum, der in einer Ganztagsschule zusätzliche Bedeutung gewinnen muss.

Viele der aufgeführten Orte sind keine zusätzlichen Ganztagsräume, sondern werden multifunktional auch mit regulärem Unterrichtsprogramm bespielt.

Die folgende Übersicht zeigt typische Aktivitäten, denen beispielhaft Funktionsbereiche zugeordnet sind, die nicht nur am Nachmittag, sondern auch am Vormittag unverzichtbar sind.

Essen und Trinken

Innen: multifunktional nutzbares Restaurant für Schüler*innen mit unterschiedlichen Bereichen und Atmosphären, Zubereitungsküche, Sozialraum für Küchenpersonal, Lager- und Kühlräumen, Abfallentsorgungsraum, Toiletten, Garderobe, Schülerkiosk, Trinkwasserspender etc.

Außen: überdachte Sitzplätze, Kiosk mit überdachtem Vorplatz, Trinkwasserspender etc.

Sich mit anderen Schüler*innen treffen

Innen: Cafeteria, Internetcafé, Raum zum Ausleihen und Spielen von Tischspielen etc.

Außen: überdachte Zone (Regen-/Sonnenschutz), Cafeteriaplätze, Grillplatz, Sitzgruppen, Sitzstufen, vom Schulhof zugängliche Toiletten etc.

Sich bewegen

Innen: Flächen für Bewegungsspiele, Fitness-/Bewegungsraum etc.

Außen: überdachte Zone (Regen-/Sonnenschutz), vom Schulhof zugänglicher Lagerraum für Außengeräte, Spielflächen, die auch im Sportunterricht genutzt werden, Projekt- und Aktivspielplatz für Grundschule etc.

Sich zurückziehen, ausruhen, nichts tun

Innen: Bibliothek, Lesenischen, Raum der Stille (Meditationsraum), Ruhezonon, Fensternischen etc.

Außen: Liegewiese, Schlenderweg, vielfältige Sitzmöglichkeiten (sehen und gesehen werden) etc.

Etwas ausprobieren, herstellen, gestalten

Innen: Werkstätten mit Lagerräumen, Instrument-Übungszellen, Makerspace, Schullabor, Schulband-Raum etc.

Außen: Schulgarten, Teich, Kleintierzoo, Voliere, Bauspielplatz etc.

Etwas darstellen, zeigen, vorführen

Innen: Aula, Bühne auch als Theaterübungsraum, offene Sitztreppenanlage, Foyer mit Ausstellungswänden, Garderobe, Toiletten, Licht- und Tonregie, Stuhllager, Requisiten- und Kulissenkammer, Schminkstudio, Puppenbühne etc.

Außen: Sitztreppen, Freilichtbühne, Skulpturenweg, Lagerboxen etc.

Feste feiern

Verbindung von Mensa und Aula, Diskoraum, mobiles Tribünenmobiliar etc.

Sich Hilfe holen

Büro für Sozialpädagog*innen, Beratungslehrer*innen, Krankenzimmer, Streitschlichterraum, SMV-Raum, Elternsprechzimmer etc.



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Bistro



Sich mit Pädagog*innen treffen

Beratungszonen oder -räume, individuelle Teamarbeitsplätze (mit Ablagefächern, Netz- und Druckeranschluss, Besprechungsbereich), informelle Treffpunkte für Pädagog*innen und Mitarbeitende der Schule etc.



Kapitel 7, Beispiele,
#Spezialisierte Lern- und
Unterrichtsbereiche, S. 229



Kapitel 2, These 9, S. 48 ff.

VOM FACHRAUM ZUM MEHRZWECKRAUM

Für Fachräume stellt sich – wie für die anderen Unterrichtsflächen – die übergeordnete Frage, wie Unterrichtsabläufe und Experimentierprozesse so gestaltet werden, dass eine Vielzahl von Lernformationen möglich ist. Auch hier spielen Individualisierung und Gruppenarbeit eine wichtige Rolle. Neue Bildungspläne fordern zunehmend mehr Flexibilität im Einsatz unterschiedlicher Lernformen sowie ausreichend Fläche, die methodisch variantenreiche Eigenaktivität der Schüler*innen ermöglicht. Diese beiden Anforderungen gelten auch für die Fachräume, die eine spezielle Ausstattung verlangen. Dabei wird in Zukunft der Anteil der praktischen Eigenaktivität einen noch größeren Stellenwert als in der Vergangenheit erhalten: praktische Übungen mit Demonstrationen und Experimenten, Untersuchung und Bearbeitung von Lernmaterialien und Proben, Projektarbeit und Kommunikation in verschiedenen großen Lerngruppen. Es ist absehbar, dass sich die fächerscharfen Profile verändern und in zunehmendem Maße fächerübergreifende, integrative Unterrichtsinhalte – wie sie etwa mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung einhergehen oder den Fächern »Naturphänomene« oder »Mathe, Informatik, Naturwissenschaft und Technik« (MINT) zugeordnet sind – in den Vordergrund treten. Eigenständiges Experimentieren mit einfachen Materialien (Schullabor, Makerspace) erlaubt in vielen Fällen eine viel wirksamere Einführung in naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen als kostspielige und wenig robuste Hightech-Ausrüstungen. Im Blick auf die Frage von Fächerverbünden stellt sich zudem die Frage, wie die Räume einem möglichst breiten Nutzerkreis zur Verfügung gestellt werden können und so möglichst selten leer stehen.



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Naturwissenschaftlicher
Bereich

52

Vgl. Stadt Frankfurt am Main (Hg.),
Planungsrahmen Weiterführende
Schulen; Schneider / Seydel, *Neue
räumliche Konzepte für den MINT-
Unterricht*; Seydel, *Anforderungen
an ein Schulgebäude*, S. 88 ff.

Naturwissenschaftliche Funktionsräume

Grundlage für eine möglichst breit gefächerte Unterrichtung der Schüler*innen sind naturwissenschaftliche Unterrichtsräume, die multifunktional ausgestattet sind, oder spezifisch ausgestattete Labore in Kombination mit allgemeinen Lernflächen.⁵²

Multifunktionale Naturwissenschaftsräume: Eine Hörsaalbestuhlung ist – außer eventuell als vielfältig einsetzbarer Instruktionsraum – genauso überholt wie feste Tischformationen: »Multifunktionale Werkstatt« geht vor »Spezialraum mit Labor-Anspruch«. Einzel- und Gruppenarbeit sollen ermöglicht werden, gerade wenn das Schülerexperiment im Wechsel mit Instruktions- und Auswertungsphasen als Standard für naturwissenschaftliche Unterrichtsform regelmäßig zum Tragen kommt. Dabei sind keineswegs immer Highend-Ausstattungen erforderlich – aktuelle Erfahrungen zeigen, dass etwa Lehrinhalte sogar im Bereich Chemie bis zum Abitur ohne Gefahrenstoffe durchgeführt werden können. Bei der

Fachraumplanung ist die zunehmende Bedeutung von Labor-, Werkstatt- und Lagerplätzen für Arbeitsgemeinschaften zu bedenken, in denen die Schüler*innen weitgehend eigenständig (Schullabor) über einen längeren Zeitraum Versuchsreihen aufbauen, zwischenlagern und durchführen können (zum Beispiel Jugendforscht-AG).

Stufenspezifische Anforderungen

Für die naturwissenschaftlichen Fachräume gelten stufenspezifisch unterschiedliche Anforderungen. Diese nehmen von der Primarstufe zur Sekundarstufe II mit dem Alter der Schüler*innen zu. In der Primarstufe bedarf es in der Regel keiner naturwissenschaftlichen Sonderräume, der Schwerpunkt der pädagogischen Vermittlung liegt auf vergleichsweise unaufwendigen Schülerexperimenten. Die Stadt Münster hat beispielgebend als Pilotprojekt in einigen Grundschulen »Forscherwerkstätten« eingerichtet, die mit einfachen Mitteln die Freude am Fragen und Entdecken fördern und die Kinder darin unterstützen, eigene Lösungen zu finden.⁵³

53
Das Projekt lief von 2004 bis 2007.

Nicht nur in den Primarschulen, sondern auch in manchen Sekundarstufen I (Klassenstufe 5/6) finden Laborwagen ihren Einsatz.⁵⁴ Sie ermöglichen es, den naturwissenschaftlich-technischen Fachunterricht, der sich in manchen Bundesländern inzwischen nicht mehr an Fächern, sondern an übergreifenden Themen orientiert, auch im normalen Lern- und Unterrichtsbereich oder in Mehrzweckräumen durchzuführen, wenn diese entsprechend großzügig angelegt sind. Besondere Anforderungen an die Ausstattung werden dagegen insbesondere in der Sekundarstufe II gestellt.

54
Vgl. u. a. P1B, Rückblick

Vom konventionellen Fachraum zur Werkstatthalle

Das Verstehen theoretischer naturwissenschaftlicher Modelle zu den unterschiedlichen Themenfeldern von Natur und Technik auf der einen Seite, experimenteller praktischer Zugang auf der anderen Seite sollen sich gleichberechtigt wechselseitig ergänzen können. Dies setzt die vertiefte Beschäftigung mit den verschiedenen naturwissenschaftlichen Methoden voraus, die von den Einzelfächern – Physik, Chemie, Biologie, Technik – bereitgestellt werden. Gleichzeitig sollen vielfältige fachübergreifende Perspektiven ermöglicht werden: Die Welt, in der wir leben, ist nicht nach Fächern geordnet, sondern stellt »ganzheitlich« zu lösende Anforderungen.⁵⁵ Die Verbindung von Theorie und Praxis, das Verständnis für die Besonderheit des jeweiligen einzelnen Fachs wie auch für die übergreifenden Zusammenhänge ist eine besondere didaktische und methodische Herausforderung.

55
Vgl. außerdem: Leitziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

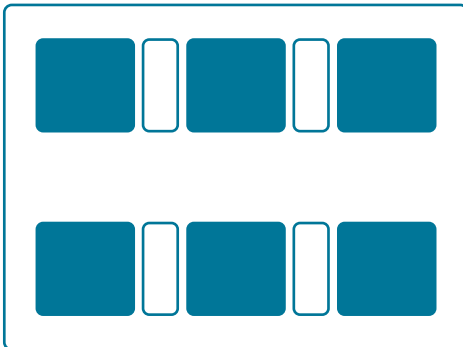
Die räumliche Planung des naturwissenschaftlich-technischen Bereichs hat zudem zu berücksichtigen:

- Sicherheitsauflagen für gefährliche Stoffe, Strom, Gas etc.;
- einen erhöhten Flächenbedarf für Experimentierplätze und Lager;
- kleine Gruppengrößen im experimentellen Unterricht (Aufsichtsthema).

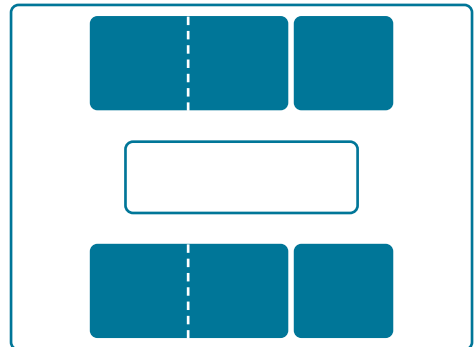
Vor diesem Hintergrund bilden sich gegenwärtig auch für die Bereiche Naturwissenschaften und Technik/Werken neue Raumkonzepte heraus. Dabei geht es zum einen um eine Verbindung der Sammlungen – in manchen Fällen als regelrechte »Schaulager«, die zu den Erschließungsflächen hin transparent sind; zum anderen ist eine Ausweitung multifunktional und fachunabhängig nutzbarer Experimentierflächen für die Schüler*innen zu bedenken. Anders als in Deutschland sind die Schulen in Europa – insbesondere in den Niederlanden und in den skandinavischen Ländern – inzwischen sehr viel »experimentierfreudiger«.

Varianten für die Organisation naturwissenschaftlicher Räume: Fachbereich oder Funktion?

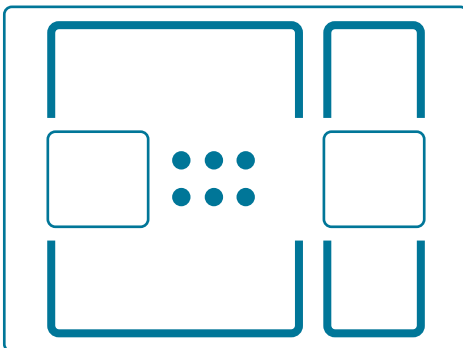
Eine zunehmend wichtige Rolle spielt die Bereitstellung von Flächen – gerade auch in den oberen Klassen der Sekundarstufe. Sie ermöglichen, falls sicherheitstechnisch unproblematisch, ein weitgehend selbstständiges Arbeiten in Gruppen, etwa im Rahmen von *Jugend-forscht*-Wettbewerben, Robotics-AGs und ähnlichem. Hier sollte zusätzlicher Lagerbedarf eingeplant werden, um Platz für die Langzeitprojekte zu schaffen.



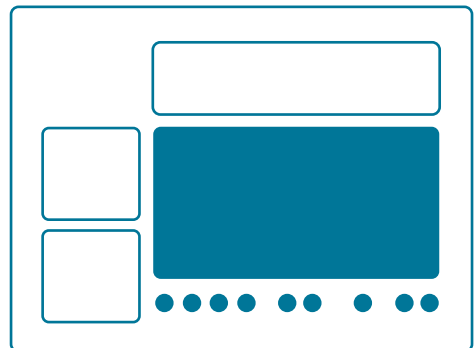
Spezialisierte Einzelräume – getrennte Sammlungen



Spezialisierte Einzelräume – integrierte Schausammlung



Offene Mitte mit Experimentierplätzen



Experimentierhalle

Externe Ressourcen

Angesichts sinkender Akzeptanz naturwissenschaftlicher Fächer in den vergangenen Jahrzehnten – Physik und Chemie gehören in Deutschland seit Jahren zu den unbeliebten Unterrichtsfächern – werden gegenwärtig Möglichkeiten der Stärkung und Profilierung von Naturwissenschaften in Schulen intensiv verfolgt – unter anderem durch Projekte und Initiativen zu den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und Makerspaces. Die Nutzung externer Ressourcen und die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen gewinnen darum an Bedeutung. Parallel dazu wird an manchen Schulen der Standard von Laboren und Fachräumen deutlich erhöht, indem sie abends auch für schulfremde Nutzer*innen zur Verfügung stehen. In den Oberstufenzentren mancher Großstädte entwickeln sich inzwischen regelrechte Spezialisierungen auf unterschiedliche, technisch aufwendige naturwissenschaftliche Schwerpunkte. Die Oberstufenschüler*innen pendeln dann je nach aktuellem Themenschwerpunkt zwischen diesen Oberstufenzentren, so wie sie etwa für einen Sprachenschwerpunkt den Chinesischkurs im Sonderprogramm des Nachbargymnasiums besuchen. In diesem Prozess spielt auch die Vernetzung mit gegebenenfalls vorhandenen externen »Schullaboren« und »Makerspace-Initiativen« eine wichtige Rolle.

Weitere Werkstätten und Ateliers

Trotz der Tendenz zum variabel einsetzbaren Fachraum werden auch weiterhin Spezialräume benötigt werden, zum Beispiel ein Musikraum mit besonderer Schallisolierung, technische Werkstätten mit spezifischer Ausrüstung für Holz, Metall, Keramik/Töpferei, Elektronik. Im Rahmen von Ganztag und Inklusion erhalten diese Räume zusätzliches Gewicht.

Für die Klassen 0/1 bis 6/7 wird – insbesondere in kleinen Ganztagschulen – das Schulprogramm eine klare Priorität setzen müssen: Sollen spezielle Funktionsräume (also Musikraum, Bastelwerkstatt, NWT-Forscherwerkstatt, Bewegungsraum, Ruheraum etc.) besonders berücksichtigt werden oder sollen jedem Lernort diese Flächen anteilig zugeschlagen werden, damit für den Normalbetrieb jederzeit genug Platz für eine variable schüleraktive Unterrichtsgestaltung ist? Im Blick auf die Erfordernisse einer Ganztagschule (verstärkte Bildung von klassenübergreifenden Interessengruppen) ist die Frage der territorialen Integrität der Lernbereiche zu berücksichtigen.



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Tebbereiche



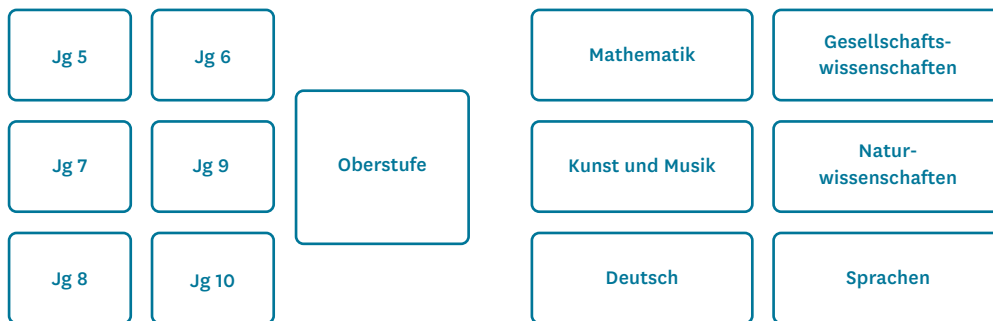
Kapitel 7, Beispiele,
#Arbeitsplätze und
Teamräume, S. 225

VOM LEHRERZIMMER ZU TEAMRÄUMEN UND ARBEITSPLÄTZEN FÜR MITARBEITER*INNEN

Das traditionelle »Lehrerzimmer« war immer als Pausenraum konzipiert und hatte auf einer kleinen Fläche für eine große Zahl von Erwachsenen eine Vielzahl von Funktionen für diese kurze Zeit zu vereinen: Ablage, individuelle und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Teamsitzungen, Telefonieren, Kopieren, informeller Austausch, Regeneration in den Unterrichtspausen, Konferenzen und vieles andere mehr. Mit diesen konkurrierenden Anforderungen ist ein einzelner Raum heute im schulischen Ganztagsbetrieb deutlich überfordert. Es bedarf stattdessen entweder eines Arbeits- und Aufenthaltsbereichs an zentraler Stelle mit einer Nutzungszonierung oder alternativ eines zentralen Kommunikationsorts mit dezentralen Teamstützpunkten. Diese können je nach pädagogischer Konzeption unterschiedlich strukturiert sein – zum Beispiel in Teamstützpunkten im Jahrgang oder in der Fachschaft.

Das Fachbereichsprinzip muss keineswegs auf die klassischen Fächer wie Musik oder Naturwissenschaften beschränkt sein. So können auch alle anderen Fächer einem bestimmten Fachbereich zugeordnet werden: Deutsch, Mathematik, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften. Anders als beim Klassenraumprinzip, wo die Lehrer*innen zu den Schüler*innen kommen, wandern hier die Schüler*innen zu den Lehrer*innen.

Ein weiteres Modell für die Arbeitsplatzorganisation bietet das Lehrerraumprinzip: Auch hier gibt es keine Klassenräume mehr, stattdessen Räume, in denen Lehrer*innen jeweils (allein oder zu zweit) eine »eigene« feste räumliche Station haben und ihr ein »Gesicht« geben können. Der große Vorteil: Es gibt keine Verantwortungsdiffusion bei der Frage nach der Zuständigkeit für Gestaltung und Ordnung. Anders als in Grundschulen, in denen der*die Klassenlehrer*in in der Regel auch ein breites Spektrum des Fachunterrichts abdeckt und dadurch Klassenraum und Lehrerraum faktisch identisch sind, hat in weiterführenden Schulen dieses Konzept jedoch zwei sehr große Nachteile: Kooperation und Teambildungsprozesse werden nicht unterstützt, der Rückzug in den »Einzelkämpferstatus« eher gefördert. Und es ist extrem flächenextensiv, weil es mit sehr viel Leerstand verbunden ist, wenn es in »reiner« Form praktiziert wird. Hinzu kommt das Problem, dass alle Schüler*innen immer »wandern« und über keine »Homebase« verfügen.



Räumliche Gliederung nach Jahrgangsteams

Räumliche Gliederung nach Fachräumen

Mit der Ganztagsschule gewinnt die Frage nach der Qualität des Arbeitsplatzes in der Schule eine elementare Bedeutung. Sie fordert neue Arbeitszeiten; die Präsenzzeiten vor Ort verschieben sich. Die Schulforschung hat nachgewiesen:⁵⁶ Teamschulen sind pädagogisch erfolgreicher, zugleich bieten sie wesentlich günstigere Rahmenbedingungen für den Erhalt der Gesundheit von Lehrer*innen als die bislang übliche »Einzelkämpfer«-Konstellation. Arbeitsplätze müssen daher nicht nur für Lehrer*innen, sondern auch für Schulsozialarbeiter*innen, pädagogische Fachkräfte im Ganztag, Sonderpädagog*innen und Therapeut*innen sowie Praktikant*innen und weitere Mitarbeitende geschaffen werden. Die Prinzipien des integrierten Ganztags und der Inklusion müssen sich auch in der Integration der Arbeitsplätze spiegeln – nur so können multiprofessionelle Teams entstehen.

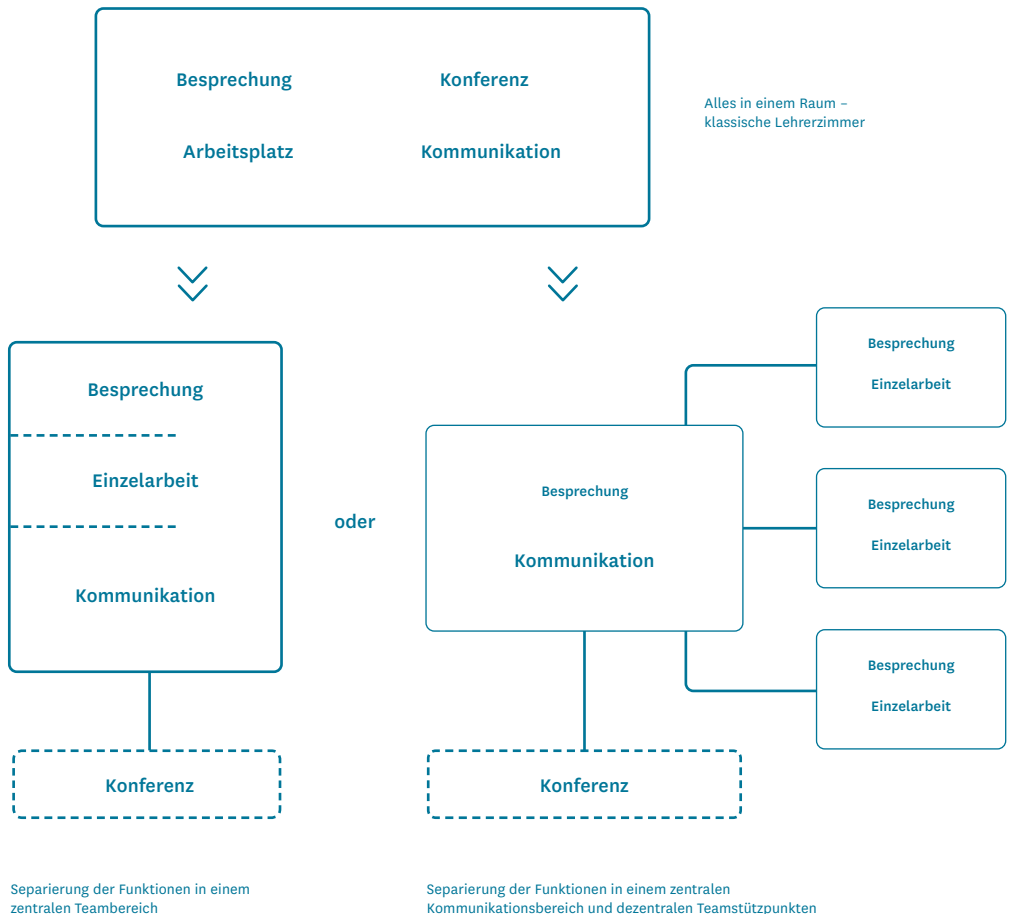
Für eine erfolgreiche Teamarbeit in einer Ganztagsschule sind in jedem Fall andere Arbeitsbedingungen erforderlich, als sie mit der bislang üblichen Flächenzuweisung im Lehrerzimmer als Pausenaufenthaltsraum vorgesehen waren. An die Stelle der überkommenen Gewohnheit »Mein Platz im Lehrerzimmer« tritt ein »Arbeitsplatz« im dezentralen Teamstützpunkt oder im zentralen Teambereich.

Zwei unterschiedliche räumliche Modelle haben sich – je nach Größe und innerer Organisation der Schule – bei der Platzierung der Arbeitsplätze bewährt. Für beide Lösungen ist eine strukturelle Differenzierung nach sechs Funktionen erforderlich, die in unterschiedlichen räumlichen Konstellationen realisiert werden können:

1. **Kommunikation:** An zentraler Stelle sollte in einer kommunikativ gestalteten Tee-/Wohnküche, Cafeteria oder ähnlichem die Möglichkeit gegeben sein, dass sich die Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte in Pausen oder Brückenstunden informell treffen und austauschen. Diesem Aufenthaltsbereich sollte idealerweise ein Außenareal – als Balkon oder Terrasse – zugeordnet sein.
2. **Besprechung:** In einem zentralen Besprechungsbereich oder in dezentralen Teamstützpunkten sollten Besprechungsmöglichkeiten für vier bis sechs Personen vorhanden sein. Für vertrauliche Gespräche (zum Beispiel mit Eltern) ist ein abgeschlossenes Besprechungszimmer notwendig.

⁵⁶ Vgl. u. a. die Reihe des Deutschen Schulpriests: Fauser et al., *Was für Schulen!*

3. *Individuelles Arbeiten:* In Ganztagschulen muss Platz für ungestörtes Arbeiten zur Verfügung stehen; dies kann durch einen Pool an frei belegbaren, nicht personalisierten Arbeitsplätzen an zentraler Stelle oder durch Arbeitsplätze in den Teamstationen, die im Jahrgangs- oder Fachraumcluster integriert sind, abgedeckt werden.
4. *Ablage:* Ein Bereich mit personalisiertem Schrank (gegebenenfalls Trolley) und Postfach ist auszuweisen.
5. *Rückzug:* Ein Ruhebereich kann wesentlich zur Regeneration im phasenweise sehr belastenden Schulalltag beitragen.
6. *Konferenz:* Für die Gesamtkonferenzen ist kein eigener Raum erforderlich; vielmehr kann ein Multifunktionsraum genutzt werden, der im Normalfall für Unterrichtszwecke oder andere Versammlungen zur Verfügung steht. Der tägliche aktuelle Informationsbedarf, der alle erreichen muss, wird zum Beispiel durch das Intranet sowie durch »elektronische schwarze Bretter« abgedeckt.



Dazu kommen Nebenräume wie Sanitärbereich (gegebenenfalls mit Dusche), Garderobe, Kopierstation/Materiallager. Alle diese Funktionen können als Einheit an zentraler Stelle zusammengefasst oder aber räumlich aufgeteilt dezentral organisiert werden. Die Entscheidung darüber hängt von der pädagogischen Konzeption und der Größe der Schule ab – je nachdem, ob eine Klassen- und Kursorganisation, (multi-professionelle) Jahrgangsteams, Fachraumprinzip, offene Lernlandschaften oder Sonstiges bestehen.

Für die Anordnung der Arbeitsplätze sind somit drei organisatorische Entscheidungen im Vorfeld der Planung von den Schulen zu treffen:

- dezentrale oder zentrale Lage;
- schülernahe oder schülerferne Anordnung;
- personalisierte oder nicht personalisierte Arbeitsplätze.

Eine besondere Fragestellung ergibt sich für die Positionierung der Bereiche für Beratungslehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schülermitverwaltung. Sie sollten in der Regel zentral, vor allem für Schüler*innen gut erreichbar, aber nicht unmittelbar einsehbar liegen.

Für die Arbeitsplatzgestaltung ist ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen: Mehrere wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass ein angemessener Arbeitsplatz ein aktiver Beitrag zur Gesundheitsförderung der Pädagog*innen ist und die Fehlzeiten nennenswert reduziert werden können.⁵⁷

57
Vgl. u. a. die Potsdamer Studie
zur psychischen Gesundheit von
Lehrerinnen und Lehrern 2000–2006
(Ergebnisse vgl. Schaarschmidt,
Die Potsdamer Lehrerstudie)

Was den Flächenbedarf für die Mitarbeiter*innen außerhalb des Lernorts angeht, ist der grundlegenden Verschiebung vom Pausenraum zum Arbeitsort Rechnung zu tragen, die im deutschen Schulbau stattfinden muss, wenn Anspruch und Wirklichkeit der aktuellen Ganztagsschulentwicklung übereinstimmen sollen. Frühere Bedarfsberechnungen haben – anders als etwa in Skandinavien – das Thema »Arbeitsplatz für Lehrende in Schulen« nicht hinreichend berücksichtigt. Aktuelle Planungsrahmen und Schulbauleitlinien haben das berücksichtigt. Je nach Schulkonzept wird die Zuweisung des Flächenanteils für die einzelnen Arbeitsbereiche unterschiedlich sein.

Vielfach wird noch immer der externe Arbeitsplatz zu Hause für Pädagog*innen vorausgesetzt. Arbeitsplätze für das weitere pädagogische Fachpersonal für Ganztag und Inklusion werden oft in den Bedarfsberechnungen für die Arbeitsplätze nicht berücksichtigt. Ziel ist es, angemessene Arbeitsbedingungen über den ganzen Tag für alle in der Schule arbeitenden Personen zu schaffen.

Dabei gilt es, die umfassenden Erkenntnisse aus der Arbeitsplatzentwicklung in Büro- und Dienstleistungsbereichen aufzugreifen und zu bewerten.



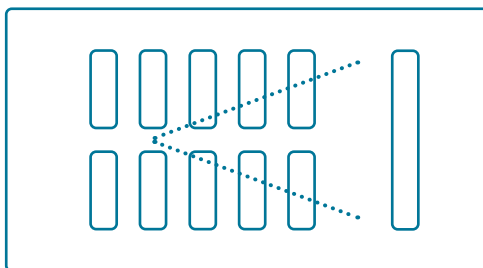
GEMEINSCHAFTSBEREICHE

Jede Schule braucht einen zentralen gemeinsamen Kommunikations-, Begegnungs-, Präsentations- und Aufführungsort, ihr »Herz«. Dieser Baustein wird umso wichtiger, je stärker der Unterricht individualisiert oder in Kleingruppen organisiert wird. Die Schulgemeinschaft muss sinnlich erfahrbar werden, zum Beispiel in Wochenanfangs-/Wochenschlussversammlungen, in Präsentationen und Diskussionsveranstaltungen, in Theater- und Musikprojekten etc. – das ist der Auftrag sozialen Lernens in einem demokratischen Gemeinwesen.

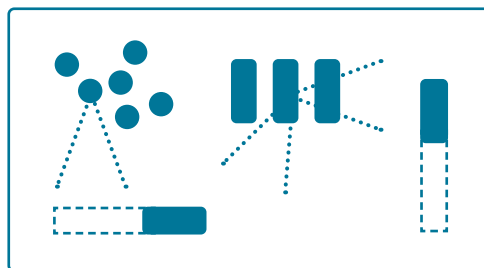
Das Herz der Schule lässt sich in unterschiedliche Teilbereiche aufteilen, die je nach örtlicher Situation positioniert sind und genutzt werden. Grundlegend ist aber in jedem Fall ein Vernetzungsgedanke unterschiedlicher Bereiche, um hinreichend Flächenkapazität zu konzentrieren und die wechselseitige Nutzbarkeit zu gewährleisten. Die Gemeinschaftsräume setzen sich aus unterschiedlichen Bausteinen zusammen: Forum, Foyer, Mensa/Cafeteria, Bibliothek/Selbstlernzentrum, Rückzugsbereich, Sport-/Bewegungsbereiche, Freiraum.

 Kapitel 2, These 8, S. 45ff. und
Kapitel 6, These 8, S. 213ff.

Von der Aula zum Forum



Von der bühnenbestimmten Aula
mit Festlichkeitsaura ...



... zum vielfältig nutzbaren
Versammlungs- und Marktplatz

Ein »Forum« ist für das soziale Leben einer Schule unverzichtbar. Angesichts der vielfach vergleichsweise geringen Auslastungszeiten wird heute oft auf den Bau einer separaten »klassischen« Aula verzichtet. Ein gemeinsamer Veranstaltungs- und Präsentationsort kann dann durch eine intelligente Mehrfachnutzung, zum Beispiel durch eine entsprechende Ausbildung des »Foyers« oder der zentralen Erschließung durch eine Sitzstufenanlage, eine Ausweitung der Mensa mit einer Bühne oder durch die Kopplung mit dem Musiksaal entstehen – einschließlich geeigneter Erschließungsflächen. Sehr große Schulen (mit mehr als 800 Schüler*innen) werden allerdings selten Möglichkeiten haben, einen Ort im Schulgebäude so auszulegen, dass sich die ganze Schule versammeln kann. Sie werden sich auf Teilgruppen (zum Beispiel Schulstufen) beschränken müssen und für Großveranstaltungen auf entsprechende Räumlichkeiten außerhalb der Schule ausweichen müssen. In Schulzentren, in denen

gemeinsame Flächen für mehrere Schulen vorhanden sind, wird es andere geeignete Lösungen geben – entscheidend ist, dass eine Schule ihre Mitte, ihr »Herz« bekommt.

Die Bühne ist bei multifunktionalen Lösungen von großer Bedeutung; sie kann als Bindeglied zwischen zwei Räumen fungieren und optional von beiden Seiten bespielt werden (zum Beispiel Musikraum/Foyer oder auch Mensa/Sporthalle). Sie sollte durch verschiebbare Wandelemente akustisch und optisch abtrennbar und nur für den Aufführungsfall zu öffnen sein; Nutzungskonflikte können so reduziert werden. Bühnen sollten gegebenenfalls zusätzlich eigenständig – etwa als Tanz- und Bewegungsräume – genutzt werden. Dabei ist auf eine getrennte Erschließung zu achten. Da in vielen Schulen aller Altersstufen das Theaterspielen inzwischen eine zentrale pädagogische Rolle einnimmt, muss diese Bühne »aufführungstauglich« organisierbar sein (Beleuchtungsvorkehrungen, Hinterraum, Kulissenlager etc.). Der Veranstaltungsbereich sollte sowohl für interne als auch externe Veranstaltungen nutzbar sein und daher über einen separaten Zugang zur Nutzung außerhalb der Schulzeiten verfügen. Dies gilt gleichermaßen für die zugeordneten Bühnen-, Lager-, Sanitär- und Garderobenbereiche. Gerade wenn keine separate, räumlich abgeschlossene Aula vorhanden ist, gilt es, die Schnittstellen mit besonderer Aufmerksamkeit zu planen. Das Thema Brandschutz und Versammlungsstättenverordnung ist zu beachten.

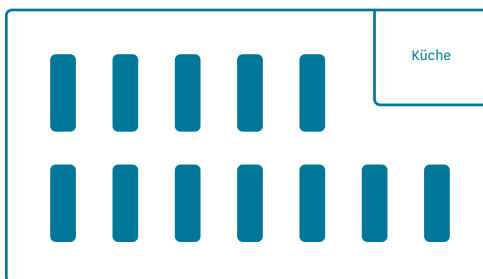


Kapitel 7, Beispiele, #Foyers,
Aulen, Mensen S.227

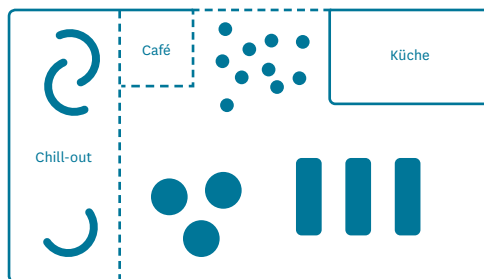
Vom Eingangsbereich zum Foyer

Das »Herz der Schule« ist vielfach unmittelbar gekoppelt an den Eingangsbereich der Schule. Hier wird das »Gesicht« der Schule erkennbar. Er ist Zugang, Treffpunkt und Verweilort. Die Funktionen Information und »Hausmeisterloge« sind hier angesiedelt; idealerweise sind hier auch die Zugänge zur Verwaltung und zur Schulsozialarbeit unmittelbar angeschlossen. Je nach Größe bietet das Foyer Raum für Ausstellungen und Sitzgruppen. Es dient gemeinsam mit dem Forum als Aufenthaltszone in den Pausen mit Nischen für unterschiedliche Aktivitäten sowie als Lernort für Arbeitsaufträge, Projektarbeit, Präsentationen oder ist gleichzeitig Forum. Insbesondere große Schulen benötigen – je nach Ganztagskonzept – einen eigenen Treffpunkt, meist in Anbindung an Foyer oder Cafeteria: Spieleausgabe, Wartebereich nach Schulende etc. Auch Räume für die Streitschlichter*innen und die Schülervertreter*innen sollten möglichst zentral in Verbindung mit dem Foyer/Forum zugänglich sein.

Vom Speisesaal zur Mensa+



Von der Mensa als Essensausgabeort ...



... zum Treffpunkt Mensa mit differenziertem Essensangebot, unterschiedlichen Sitzbereichen, Cafeteria, Chill-out-Bereich ...



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Bistro



Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Schulküche



Kapitel 2, These 7, S. 42 ff. und
Kapitel 6, These 7, S. 211 ff.

Der Mensa kommt sowohl im Blick auf die Gesundheitserziehung als auch im Blick auf das soziale Leben eine Schlüsselstellung zu. Sie dient nicht nur der Nahrungsaufnahme, sondern ist – zumal in der Ganztagschule – Ort der Begegnung, Entspannung und Regeneration. Entsprechend sollte der Bereich mit dem Foyer/Veranstaltungsbereich vernetzt gedacht werden. Der Ess- und Aufenthaltsbereich sollte hinreichend Fläche haben, akustisch gedämpft und einladend gestaltet sein. Der eigentliche Essensbereich sollte in unterschiedliche Zonen (Kurzesser, Caféecke, Gruppenesszone etc.) untergliedert werden können, gegebenenfalls ist auch ein (sonnengeschützter) Außenbereich angeschlossen. Die Essensausgabe erfolgt an Stationen, entweder an einer Theke oder an Ausgabeinseln.

Es gibt unterschiedliche Organisationsmodelle und Verpflegungssysteme; sie haben Auswirkungen auf die jeweiligen Raumkonzepte. Auch die Art und Weise, wie »Kochen, Essen, Ernährung« in das pädagogische Konzept der Schule eingebunden ist, verändert das erforderliche Raumprogramm (zum Beispiel Beteiligung von Schüler*innen bei der Organisation und Zubereitung der Mahlzeiten oder dezentrale Organisation der Mahlzeiten). Grundlage für die Planung der Küche sollte ein Verpflegungskonzept sein, das zukünftige Entwicklungsziele im Blick hat.

Mittagsverpflegung erfolgt in der Regel im Schichtbetrieb, um den Flächenbedarf für das Schülerrestaurant zu reduzieren. Als Orientierungswert gilt ein Flächenbedarf von circa 1,5–1,8 Quadratmeter pro Essplatz (Empfehlung Deutsche Gesellschaft für Ernährung sowie Vernetzungsstellen Schulverpflegung der Länder). Bei einer offenen Ganztagschule ging man in der Vergangenheit von maximal 50 Prozent der Schüler*innen aus, die am Essen teilnehmen. Gelungene Mensakonzepte mit guter und frischer Essensqualität sowie Wahlmöglichkeiten führen inzwischen allerdings zu wesentlich höheren Auslastungsgraden (bis zu 100 Prozent). Eine solche Entwicklung ist wünschenswert und sollte baulich antizipiert werden. Darüber hinaus ist zu beachten: Je nach Alter der Schüler*innen sowie nach Umfeld der Schule differieren die Werte erheblich.

Eine Mensa mit eigener Küche umfasst entsprechende Nebenräume (Speisekammer mit Kühlzelle/Kühlschränken, Spülbereich, Sozialräume für das Personal) sowie eine eigene Anlieferungs-/Entsorgungszone. Die Flächenansätze für Küchen variieren je nach Betriebssystem zwischen 0,25 Quadratmetern (Warmhalte-Verpflegung), 0,8 Quadratmetern (Tiefkühl/»Cook & Chill«) und einem Quadratmeter pro zu verpflegender Person (Frishküche).⁵⁸

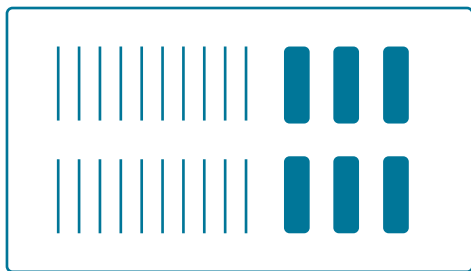
58
Vgl. BMEL, *Verpflegungskonzepte in Schulen*

Da die sogenannte Snackverpflegung zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist auch für entsprechende Gerichte (Sandwich, Salatbar etc.) ein Bereich vorzusehen; dieser lässt sich gut mit einer Cafeteria koppeln, die auch über die Hauptessenszeiten hinweg frequentiert werden kann (und bei der gegebenenfalls auch Schüler*innen beteiligt sind).

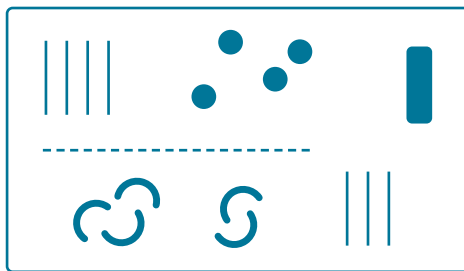
Für eine eventuelle abendliche außerschulische Nutzung der Mensa ist es sinnvoll, im Cafeteria-Bereich eine »Mini-Küche« (»Gemeinschaftsküche«) zur Verpflegung vorzusehen, sodass die eigentliche Schulküche geschlossen bleiben kann.

Das Kernprogramm »Mittagessen« kann – soweit die Ganztagsfunktionen nicht in die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche integriert sind – um weitere Nutzungsbausteine erweitert sein: Beratungsraum der Jugendhilfe, offener Spieletreff, Cafeteria und Aufenthaltsbereich und so weiter.

Bibliothek / Selbstlernzentrum



Von der klassischen Bibliothek mit Regalen und Lesebereichen ...



... zum vielfältigen Selbstlernzentrum mit unterschiedlichen Medien sowie Lese- und Aufenthaltsorten

Die Schulbibliothek als Informations-, Lese-, Lern-, und Dokumentationszentrum dient als Arbeits- und Rechercheort für individuelles Lernen und gegebenenfalls auch für Arbeit in kleineren Gruppen. Die Ausleihfunktion von Büchern ist inzwischen eher untergeordnet. Bibliotheksfunktionen werden in manchen Schulen auch als Lesecken oder »Lernbüros« in die Unterrichtsbereiche integriert. In jedem Fall haben sie eine wesentliche zusätzliche Aufgabe: Sie sind einer der wichtigen Orte, an denen ungestörte konzentrierte Einzelarbeit möglich wird.

Die innere Gliederung einer Schulbibliothek sollte neben Eingangs-, Informations- und Medienbereich definierte Bereiche für stilles Arbeiten (Silentien) und Arbeiten in Kleingruppen (akustisch abgetrennte Arbeitsräume) vorsehen. Gegebenenfalls ist auch das abschließbare Lehr-

 Kapitel 7, Beispiele, #Bibliotheken und Selbstlernzentren, S.226

mittellager für Schulbücher (mit Ausgabe) an die Bibliothek angeschlossen. Arbeitsplätze müssen medial vernetzt sein; es sind in angemessener Anzahl Arbeitsplätze für Recherche und Informationsbeschaffung vorzusehen.

Die Bibliothek sollte zentral gelegen und leicht erreichbar sein; die notwendige Raumgröße ist abhängig vom Medienbestand, der Anzahl der Nutzer*innen, der Einbindung der Bibliothek als Arbeitsort in das pädagogische Konzept einer Schule sowie der Verfügbarkeit von Einzel- und Gruppenarbeitsplätzen in den allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen der jeweiligen Schule. Die Kombination einer Schulbibliothek mit einer Stadtteilbibliothek eröffnet zusätzliche Synergien und Nutzungsperspektiven. Bei einer Kopplung von Schul- und Stadtteilbibliothek bemisst sich die Größe nach zusätzlichen Kriterien; die Bibliothek muss in diesem Fall über einen separaten, adressbildenden Zugang für außerschulische Nutzungszeiten verfügen.

Nutzungsoffene Räume

Um Spielraum für künftige Raumbedarfe der Schule und gegebenenfalls ihre nachbarschaftlichen Kooperationspartner*innen vor Ort zu haben, sollten, wenn möglich, weitere Multifunktionsräume eingeplant werden, die in ihrer Nutzung aktuell noch nicht festgelegt sind. Ein solcher Puffer ist kein »Luxus«: Eine lebendige Schule entwickelt sich ständig weiter, Anforderungen von außen werden neu definiert, Belegungszahlen schwanken etc.

Von der Turnhalle zum Bewegungszentrum

Sport und Bewegung sind besonders für das körperliche, geistige und seelische Wohlbefinden der Schüler*innen von grundlegender Bedeutung. Bewegungsmangel, abnehmende körperliche Fitness und immer mehr Übergewichtige sowie ein Anstieg chronischer Krankheiten im Kindes- und Jugendalter werden in der Fachwelt und in der Öffentlichkeit seit Jahren besorgt diskutiert. Programme wie »Bewegte Schule« nehmen das zum Anlass für eine weitreichende Mobilisierung im schulischen Alltag. Aufgrund konkurrierender Freizeitaktivitäten und fehlender Bewegungsanreize in ihrem Lebensumfeld nimmt die Motivation vieler junger Menschen, sich zu bewegen, immer mehr ab. Selbst beliebte Trendsportarten erreichen in der Regel nur einen kleinen Anteil der Jugendlichen. Informelle Bewegungs- und Sportarten gewinnen an Bedeutung. Das bedeutet auch Veränderungen im Schulsport.

Deshalb braucht jede Schule auch weiterhin eine Turnhalle: Für Mannschaftssportarten, als Bewegungs- und Trainingsraum in vielfältigen Varianten. In großen Schulen wird sie zum Teil ergänzt durch Tanzstudio, psychomotorische Bewegungslandschaft, Kletterwand, Zirkus-Accessoires – manchmal sogar durch einen niedrigschwellig nutzbaren Fitnessraum für die Ganztagsergänzung.

Sporthallen sind für ganz unterschiedliche Sportarten nutzbar. Für die »große Lösung« sind Tribünen optional ausfahrbar und ansonsten in der Wand versenkt. Sporthallen werden schon lange auch außerschulisch

genutzt: Die sinnvolle Co-Nutzung durch Sportvereine in den Nachmittags- und Abendstunden, an Wochenenden und in den Ferien ist vielfach genauso eingeübte Praxis wie die Nutzung der Räume durch unterschiedliche Schulen. Veränderungen ergeben sich durch den Ganztagsbetrieb: Schüler*innen sind länger in der Schule und damit weniger in den Vereinen, die Aufgabenteilung verschiebt sich. Mancherorts werden Vereine daher unmittelbar in die Ganztagsbetreuung eingebunden, andernorts verschiebt sich das Angebot grundlegend.

Vom Pausenhof zum Lebensort

Außenräume auf dem Schulgelände sind bedeutsame Lern- und Lebensräume im Schulalltag: als Bewegungsraum, kommunikativer Treffpunkt, Ruhezone, Sportbereich, Natur- und Verkehrsraum. Mit diesen Funktionen sind ganz unterschiedliche, manchmal auch konkurrierende Nutzungsanforderungen verbunden. Entsprechend vielfältig ist das Spektrum der Gestaltungskonzepte – es reicht von der multifunktionalen Plattform, die sich an urbanen Platztypologien orientiert, über Sport- und Spielflächen mit Schaukeln, Klettertürmen, Tischtennisplatten, Basketballkörben, Beachvolleyball- und Bolzplatz-Anlagen bis hin zum Schulgarten oder einem naturnah gestalteten Biotop, in den ein Bachlauf oder Teich miteinbezogen wird.⁵⁹ Ein ausreichend großer überdachter Bereich als Regen- und Sonnenschutz ist genauso wichtig wie zahlreiche Sitzgelegenheiten – das müssen nur in Ausnahmefällen Bänke sein. Nicht zu vergessen sind im Außenbereich – wie auch in den Aufenthaltszonen im Innenbereich – ausreichende Trinkwasserspender und Lagermöglichkeiten für Utensilien und Mobiliar.

Angesichts von Nachverdichtungserfordernissen sind innovative Sportflächen zu entwickeln, die sich dem Ort anpassen und vielfach die für Wettkämpfe genormten Flächenmaßgaben verlassen.⁶⁰ Auch unter Klimagesichtspunkten müssen große Sportflächen im klassischen Zuschnitt überdacht werden: Dort gibt es weder Schatten noch Regenschutz.

Auch für den Außenbereich gilt es, Nutzungsverteilungen und Aktivitätsmuster zu definieren. Diese können sich an der folgenden Systematik orientieren: Der Freiraum einer Schule muss drei ganz unterschiedliche Funktionen abdecken: unterrichtsbezogene Freiräume, Kommunikations- und Aufenthaltsräume, aber auch Rückzugsbereiche sowie Sport- und Bewegungszonen. Darüber hinaus bietet insbesondere der Eingangsbereich – weil von außerhalb der Schule direkt einsehbar – so etwas wie eine »Visitenkarte« der Schule.

In der planerischen Betrachtung ergeben sich zwei Kategorien von Außenräumen:

Unterrichtsbezogene Zonen

- Themengebundene Arbeitsbereiche (zum Beispiel Schulgarten, »Baumschule«, Gesteinsweg etc.)
- Nutzungsoffene Projektbereiche (Arbeitsbereiche vor dem Kunst-/Technikraum, Experimentier- und Forschungsflächen, Freilichtbühne, Präsentationsweg etc.)



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft,
Schulbau Open Source:
Außenraum



59
Vgl. »Grün macht Schule«,
Beratungsstelle für ökologische und
kindgerechte Schulhofgestaltung
www.gruen-macht-schule.de



Kapitel 2, Beispiele,
#Außenräume, S. 225

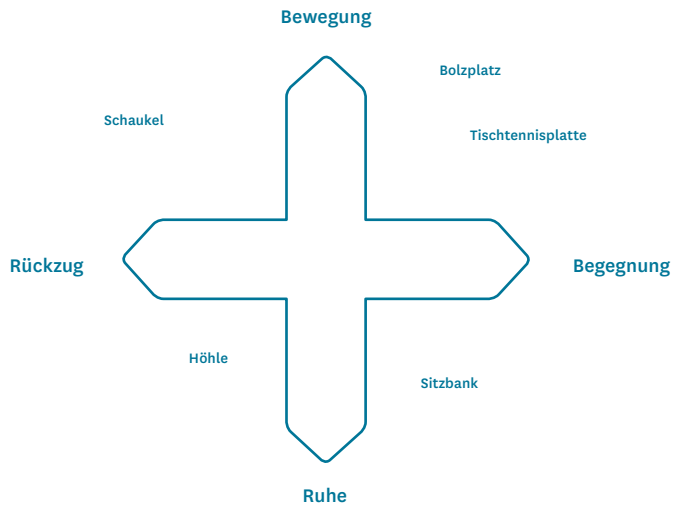
60
Vgl. Stadt Frankfurt am Main (Hg.),
Planungsrahmen Freiraum und
Schulsport

- Dafür müssen Wasser- sowie Stromanschluss und Lagermöglichkeiten für Materialien für den Außenbereich vorgesehen werden.

Altersgerechte Bewegungs- und Aufenthaltsbereiche

- Spiel- und Bewegungsangebote je nach Alter der Schüler*innen (Tischtennisplatte, Schaukel, Kletterwand etc.) sowie Bewegungsflächen, die – anders als die Flächen und Räume für den Sportunterricht – im Rahmen des Ganztagsangebots frei zugänglich sind (Bolzplatz oder Fußballkäfig, Streetball, Beachvolleyball etc.)
- Aufenthaltsbereiche zum Sitzen und »Chillen« sowie zum Sehen und Gesehenwerden (Regen-/Sonnenschutz, Arbeitstische)
- Sportanlagen, die auf dem Schulgelände oder im Umfeld erreichbar sind

Eine offene Zonierung des Aufenthaltsbereichs nach Unter-, Mittel- und Oberstufe ist wünschenswert, je nachdem, wie der Freiraum auf dem Grundstück geschnitten sein wird. Entscheidend ist, dass bei der Ausgestaltung dieser Bewegungs- und Regenerationsbereiche alle vier »Quadranten« altersgerecht besetzt werden.



Technische Funktionen

Zugangsbereich und Eingang haben nicht nur eine wichtige Orientierungsfunktion – sie sind auch die Visitenkarte der Schule. Auch hier sollten einige regensichere Sitzmöglichkeiten vorgesehen werden, wenn vor Schulöffnung am Morgen die Schüler*innen oder Eltern oder Besucher*innen sich treffen.

Der Freiraum ist über die – im weiteren Sinne »pädagogischen« – Funktionen noch mit einer Reihe anderer Anforderungen verknüpft, die in einer integrierten Planung miteinander in Einklang gebracht werden müssen: geschützte Fahrradabstellmöglichkeiten, sichere Erschließung,

eine eingeschränkte Anzahl von Autoparkplätzen mit Ladestationen für das Kollegium und Besucher*innen. Eine verkehrssichere Erschließung (sicherer Schulweg, Bushaltestelle, gegebenenfalls »Kiss & Ride«, Fahrrad- und Fußwege) muss sicherstellen, dass die Schule gut zu erreichen ist. Die Müllentsorgung und Anlieferung der Küche ist zu organisieren, Krisenauflageplatz, Feuerwehrzufahrten und Rettungswege sind einzuplanen.

Besondere Bedeutung hat der Außenraum unter den Gesichtspunkten von Nachhaltigkeit und Klimaanpassung. Der Kriterienkatalog reicht dabei von Fragen der biologischen Vielfalt über Klima und Recycling, Regenwassermanagement und Versiegelungsgrad, Partizipation bis hin zur Gebrauchsqualität und dem Landschaftsbild.⁶¹

Nicht nur wenn ein Schulgarten in den Außenbereich integriert wird, ist die pädagogische Frage der Einbindung der Freiflächen in den Schulalltag wünschenswert. In manchen Schulen wird sogar die gesamte Pflege des Freiraums von Schüler*innen und Lehrer*innen gewährleistet. Die Bedeutung dieser Planungsaufgabe wird angesichts der breiten Unterstützung deutlich, die das Thema von öffentlicher Seite erfährt: Gestaltungswettbewerbe werden durchgeführt, Ratgeberbroschüren herausgegeben und spezielle kommunale Beratungsteams gebildet.⁶²

61
Vgl. u. a. Schuhmacher, Gestaltungsfibel »Nachhaltiger Schulhof«; Stadt Frankfurt am Main (Hg.), Planungsrahmen Freiraum und Schulsport

62
Pädagogische Beratungsstelle »Grün macht Schule« der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin; Arbeitskreis »Forum Schulhöfe«, Frankfurt am Main

Schule als urbanes Lernfeld

Angesichts gängiger Empfehlungen für die Bemessung der Pausenfläche von fünf Quadratmetern pro Schüler*in ist festzuhalten, dass viele innerstädtische Standorte diese Erfordernisse zurzeit nicht erfüllen. Dabei sind Sportanlagen noch nicht berücksichtigt. Ziele einer nachhaltigen Siedlungsentwicklung und nachhaltigen Freiraumgestaltung auf dem Schulgelände konkurrieren hier unmittelbar miteinander. Mit einem Um- oder Erweiterungsbau droht oft eine – im Blick auf die Freiraumanforderungen problematische – Nachverdichtung. Schulen entstehen heute in hoch verdichteten Bereichen – Schulhöfe weichen entsprechend in einigen Fällen sogar auf das Dach aus, oder öffentliche Parkanlagen werden als Freiraum mit einbezogen. Diese Überlagerung der Funktionen ist für viele Beteiligte ungewohnt. Die Vorstellung klar getrennter Freibereiche ist in der Öffentlichkeit genauso wie bei Schüler*innen und Lernbegleiter*innen noch stark verankert. Dafür werden nicht nur Aufsichtspflicht sowie Sicherheits- und Haftungserwägungen angeführt, sondern auch der Wunsch nach einem ablesbaren und identifizierbaren Territorium für die Freiraumnutzung der Schule.

Dieses Bild steht dabei aber durchaus in Widerspruch zu den Lebensgewohnheiten heutiger Kinder und Jugendlicher, die sich völlig selbstverständlich im öffentlichen Raum einer Stadt oder Gemeinde bewegen. Es ist schlicht eine Frage der Güterabwägung: Wird Fläche für den Bewegungsdrang der Schüler*innen gewonnen, die andernfalls gar nicht zur Verfügung stünde? Und: Nicht selten können erst über die Doppelnutzung Flächen im innerstädtischen Bereich wieder qualifiziert werden, weil eine effektive Nutzungsdauer erreicht wird und so eine Investitionsbereitschaft besteht. Die potenziellen Nachteile lassen sich ausgleichen – zum Beispiel durch die Festlegung von klaren Nutzungszeiten für Schulen,

mittels Freiraumbetreuung durch geschultes pädagogisches Personal oder durch die Kooperation von Schule und Stadtteil etc.

Gemeinsam genutzte Freiflächen sind ein zentraler Baustein einer kommunalen Bildungslandschaft, mit der sich Schulen mit dem Umfeld vernetzen.

Grenzverschiebungen – jenseits des Zauns

Schulen im innerstädtischen Kontext werden sich in zunehmendem Maße auch mit der gemeinsamen Nutzung von öffentlichen Räumen, die auch als Aufenthaltsbereiche für Schüler*innen dienen, beschäftigen. Die Idee vom schuleigenen Freiraum, der exklusiv genutzt wird, ist in Ballungszentren so nicht mehr aufrechtzuerhalten und auch nicht sinnvoll. Es entstehen neue Freiraumtypologien, die sowohl Schulaußenraum als auch öffentlicher Platz oder Park sind.

Bei der Konzeption von Schulstandorten übernehmen angrenzende öffentliche Freiflächen eine immer wichtigere Schlüsselfunktion – weil sie als Bewegungsraum genutzt werden, der auf dem Schulgrundstück so nicht vorhanden ist; weil sie (Schau-)Bühnen für »Sehen und Gesehen werden« schaffen; weil sie als Freiraum das notwendige Pendant zum Schulhof auf dem Dach darstellen; weil sie im Zuge der Digitalisierung zum erweiterten Lernort werden etc. Dieser Aspekt ist unmittelbar verbunden mit der räumlichen Ausformulierung und Wahrnehmbarkeit von Bildungslandschaften innerhalb eines Stadtteils.

Dasselbe gilt in der Gegenrichtung: Umfassende Freiflächen auf Schulgeländen werden auch außerhalb der Schulzeiten zunehmend geöffnet und als Ressource genutzt. Sie werden zu wichtigen Trittsteinen in einem öffentlichen Netzwerk von Freiräumen. Auch wenn diese Öffnung problematisch verlaufen kann (Vandalismus etc.), wenn die soziale Kontrolle fehlt, ist die Verschränkung von schulischen und öffentlichen Freiräumen in Ballungsgebieten unumkehrbar. Dort müssen dann nicht nur innovative Gestaltungskonzepte, sondern auch veränderte Management- und Verantwortungsstrategien entwickelt werden, die zu tragfähigen Strukturen führen. Erfolgreiche Beispiele im ländlichen wie im städtischen Raum zeigen die breiten Chancen dieser Entwicklung.

In der planerischen Diskussion entstehen so neue Mischformen: der Schul-Stadtplatz, der Bildungs-Park, die Lern-Plaza, die Schul-Terrasse, der Klassen-Rasen – die städtische Bildungs-»Landschaft« als Freiraumgefüge.

Sie sind gekennzeichnet durch ihren öffentlich-schulischen »Hybridcharakter« – und gerade in diesem vermeintlich diffusen »Dazwischen« stellen sie zeitgemäße, weil interpretationsfähige, nicht abschließend determinierte Lernfelder par excellence dar. Wenn Schule zum Lebensort wird, so muss sie Teil des (öffentlichen) Lebens sein – formelle Lernorte und informelle Bildungslocations verschränken sich. Freiräume sind dann somit auch Zeichen einer inhaltlichen, pädagogisch-konzeptionellen Grenzverschiebung – als Aufbruch in die Zonen jenseits des Zauns.



Kapitel 2, These 10, S. 51ff. und Kapitel 6, These 10, S. 221ff.



Vgl. die Bildungslandschaft Altstadt Nord in Köln: Der Klingelpütz-park wird nicht nur von den Schulen und Kinder- und Jugend-einrichtungen genutzt, sondern auch vom Stadtteil

VON DER SCHULE ZUM BILDUNGS- UND NACHBARSCHAFTSZENTRUM

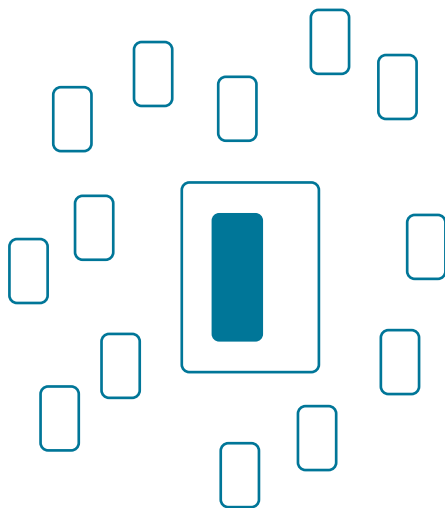
Schulen sind ein selbstverständlicher und zunehmend wichtiger Teil der kommunalen Bildungsketten. Sie werden sich künftig noch stärker als bisher mit anderen Bildungs- und auch Freizeitangeboten verschränken. Waren es früher nur die Volkshochschule, die auch Räume in der Schule nutzte, und der Verein,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

- wird die Cafeteria (Mensa) auch von Anwohner*innen genutzt;
- dient die Bibliothek auch als Stadtteilbibliothek;
- wird das Forum auch extern von der örtlichen Laienspielgruppe, Musikband, Tanzgemeinschaft, der Stadtverwaltung für Bürgerinformationsabende etc. genutzt;
- sind in der AG des Naturwissenschaftlichen Zentrums auch Externe integriert;
- werden Prüfungsräume als Veranstaltungsort für Vereine im Stadtteil oder Abwicklung von Wahlen genutzt.

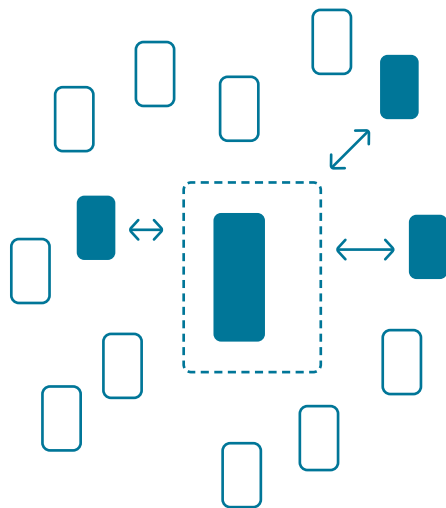
Für diese teilöffentliche Nutzung von schulischen Bereichen ist es grundlegend, dass sie extern und separat erschlossen werden können; klare Grenzen im Übergang von öffentlicher und rein schulischer Nutzung müssen ablesbar sein. Dabei sind notwendige Abgrenzungen zu berücksichtigen: so viel Offenheit wie möglich, so viel Abgeschlossenheit wie erforderlich. Für das Gelingen einer konstruktiven Nachbarschaft gibt es eine Reihe von räumlichen Voraussetzungen:

- Abtrennbarkeit der schulisch »internen« Räume von den »öffentlich« nutzbaren Räumen;
- Zugang zu Sanitärbereichen von den öffentlichen Räumen aus;
- abschließbare Schränke in den öffentlichen Räumen;
- Wegeleitsystem vor und in der Schule.

Umgekehrt bedingt der Ganztagsbetrieb auch eine zunehmende Öffnung der Schule nach außen; externe Lernorte aus dem unmittelbaren Umfeld der Schule werden erschlossen für Kooperationen. Schulen binden daher das Jugendhaus, die Bibliothek, den Makerspace, das Museum, den Zoo, das Theater, den Handwerksbetrieb, den Stadtwald etc. in zunehmendem Maße in ihr hauseigenes Curriculum systematisch ein.



Von der geschlossenen Schule ...



... zur vernetzten Schul- und Bildungslandschaft

Bundesweit gewinnt die damit einhergehende Öffnung an Bedeutung; insbesondere auch dort, wo Schulen jenseits der klassischen Wissensvermittlung sehr weiterreichende Aufgaben übernehmen. So stellen wir fest, dass Schulen in »Quartieren mit besonderem Entwicklungsbedarf« an Relevanz gewinnen und nicht selten Impulsgeber für Veränderungen im Umfeld sind. Bildungseinrichtungen können dabei – eine ausreichende personelle und räumliche Ausstattung vorausgesetzt – eine wichtige Katalysatorfunktion übernehmen und zu einem belastbaren Anker für Strukturverbesserungen werden. Immer öfter werden Bildungseinrichtungen dabei eingebunden in integrierte Entwicklungsstrategien und sind unabdingbar für die Sicherung und Werterhaltung von Wohnbeständen. Förderprogramme wie das bundesweite »Startchancen-Programm« reagieren auf diese Ausgangslage und fordern integrierte Planungsprozesse, räumlich und pädagogisch.

4

PROZESS

Stationen und Akteur*innen

Nach dem Überblick über die Themen und Handlungsfelder folgt der Einstieg in den Prozess: Welche Faktoren wirken in einer Phase Null zusammen? Wer sind die wichtigsten Akteur*innen und Entscheidungsträger*innen? Und wie lässt sich der Prozess von Beginn an so gestalten, dass belastbare Grundlagen für alle weiteren Schritte gelegt werden?

Das Kapitel bietet die nötigen Hintergrundinformationen für eine gut abgestimmte Zusammenarbeit. Es skizziert die wichtigsten Planungsschritte und verweist an vielen Stellen bereits auf die in Kapitel 5 folgenden Handlungsmodule. Dabei wird besonders auf die frühe Planungsphase Null eingegangen und ihre Bedeutung als Ausgangspunkt für ein erfolgreich umgesetztes Schulbauprojekt herausgestellt.

1. PLANUNG UND BETEILIGUNG

STANDARDISIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNG

Der Schulbau war in den letzten 100 Jahren durch ein fortwährendes Wachstum geprägt. Die Entwicklung erfolgte dabei wellenartig, mit Hochpunkten in den 1950er- und 1970er-Jahren. Schulgebäude wurden in der Regel nicht als Unikat, sondern eher als optimiertes Serienprodukt verstanden. Mit dieser Vorstellung einher ging die Idee eines universellen und übertragbaren Bedarfsprofils, in dem sich Schulgebäude lediglich nach Schulformen unterscheiden. Dabei bedingten sich die Vorstellung generalisierbarer Serienprodukte einerseits und eine Vielzahl von Vorschriften und Musterraumprogrammen andererseits wechselseitig – und sicherten sich gegenseitig ihre Daseinsberechtigung. Sowohl die föderale Finanzierung des Schulbaus durch die westdeutschen Bundesländer als auch das nationale ostdeutsche Finanzierungsmodell erforderten eine verallgemeinerbare und übertragbare Grundlage. Musterraumprogramme hatten und haben so vielfach eine Doppelfunktion: Sie sind Grundlage für die Planung und Zuweisungsbasis für Fördermittel an Städte und Gemeinden. Pädagog*innen wie Architekt*innen beklagen seit 50 Jahren diesen Zustand – Schulbau und die Festlegung der Nutzungsbedarfe stellen in erster Linie einen Verwaltungsakt dar. Obwohl es immer wieder herausragende architektonische Beispiele im Schulbau gab, dominierten stereotypische Lösungen – Schulbau als Massenware.

Diese Tradition wirkt bis heute – obwohl sich in den letzten 25 Jahren Wesentliches verändert hat: Schulbau ist aufgrund der veränderten demografischen Grundlagen vielerorts sowohl ein Wachstumsmodell wie auch eine Transformationsaufgabe. Neubau, Anpassung und Umbau stehen heute gleichermaßen im Vordergrund – mit großen regionalen Unterschieden. Von Schulen wird hingegen überall eine individuelle pädagogische Profilierung erwartet.

Die damit einhergehende schulspezifische Ausdifferenzierung der pädagogischen Konzepte macht eine Bedarfsanalyse für jeden Standort erforderlich – räumlich und pädagogisch. Wie sehr diese Entwicklungsperspektiven differieren können, wurde in Kapitel 3 bereits beschrieben. Wenn Schulen individueller und spezifischer werden, erfordert das auch einen veränderten Planungsprozess: Neben Musterraumprogrammen und Referenzprojekten bedarf es zu Beginn einer passgenauen – quantitativen und qualitativen – Bedarfsanalyse. Darauf aufbauend können in der Phase Null die Grundlagen definiert werden, wie sich die jeweilige Schule konkret entwickeln kann und soll.

Ziel muss es sein, durch Vorgaben und Empfehlungen einen belastbaren und anerkannten Rahmen zu definieren, der gleichzeitig Möglichkeiten der individuellen Interpretation und Schwerpunktsetzung eröffnet. Vor diesem Hintergrund werden die kommunale Verantwortung und



Kapitel 3, S. 54 ff.

auch die Erfordernis von Kompetenzen jenseits von Standardkonzepten und Richtlinienmaßgaben auf lokaler Ebene zunehmen. Dies verlangt nach einer Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Durchsetzung allgemeiner Standards auf die individuelle Planung spezifischer Standorte.

PROZESSSTRUKTUR UND BETEILIGUNG

Verwaltungsvorschriften allein machen noch keine »gute Schule«. Sie lässt sich nicht »verordnen«. Wenn die spezifischen Bedarfe erhoben werden sollen, müssen die Nutzer*innen mit an den Planungstisch. Was sich wie eine Selbstverständlichkeit anhört, ist in der Realität bislang keineswegs gewährleistet. Vielerorts werden auch heute noch Schulen ohne reale Nutzerbeteiligung und ohne ein spezifisch abgestimmtes Raumprogramm gebaut und umgebaut.

Im Folgenden wird der Planungsprozess daher mit besonderem Fokus auf die frühe Phase der Projektentwicklung dargestellt, wie er inzwischen in fast allen Planungsbereichen üblich ist – im Bürobau genauso wie beim Wohnungsbau, bei großen Kulturbauten und bei Infrastrukturprojekten. Genaue Nutzeranalysen und eine exakte Begutachtung der städtebaulichen Situation dienen dort ebenso wie eine spezifische Bedarfsplanung mit einem klaren Kostengerüst als unabdingbare Grundlage für den Erfolg eines anstehenden Bauvorhabens.

Wenn weder die Lernbegleiter*innen noch die Lernenden und auch keine Eltern in die Planungs- und Entscheidungsprozesse im Schulbau eingebunden werden, so geht das meist zurück auf Bedenken von Verwaltung und Politik, dass sie mit vermeintlich unrealistischen Forderungen konfrontiert werden, die sich dann nicht mehr »einfangen« lassen. Aber Erfahrungen in diesem Bereich aus den letzten Jahren zeigen: Wenn die kommunalen Schulträger die Nutzer*innen vor Ort auf Augenhöhe in einem klar strukturierten Prozess in Neustrukturierungsüberlegungen einbinden, lässt sich damit eine bessere Qualität und eine höhere Identifikation mit dem Gebauten erreichen. Sind die Rahmenbedingungen für alle Beteiligten transparent, werden von Seiten der Schulen in der Regel Anforderungen mit Augenmaß gestellt. Durch die Partizipation der Nutzer*innen kann in einem angemessenen, vorab festgelegten Flächenbudget ein präzises, projektbezogenes Raumprogramm erarbeitet werden, das die Nachhaltigkeit der getätigten Investitionen stärkt – was sich auch auf den Betrieb der Immobilie erstreckt und in Anbetracht der Lebenszyklusbetrachtung eine zunehmend bedeutsame Dimension bei Investitionsvorhaben darstellt.

Durch die Beteiligung werden Planungsentscheidungen den lokalen Akteur*innen nachvollziehbar gemacht. Bauen kann als persönliche Erfahrung erlebt werden – mit Verantwortlichkeiten, die zuordenbar sind und eine unmittelbare Einflussnahme durch eigenes Handeln ermöglichen. Zielvorgaben können in einem klar beschriebenen Entwicklungsrahmen ablesbar und messbar gemacht werden.

Grundlage für eine effektive Beteiligung sind eine solide Projektstruktur und ein gutes Prozessmanagement. Hierfür bedarf es entsprechender zusätzlicher finanzieller und personeller Ressourcen zu Beginn

der Planung, die sich aber mit Blick auf die langfristige Wirtschaftlichkeit einer Planungs- und Bauentscheidung schon schnell als sinnvoll und kostenmindernd erweisen. Wenn auf kommunaler Ebene keine entsprechende Steuerskapazität vorhanden ist, sollte diese Leistung durch externe Berater*innen erbracht werden.

PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Die Beteiligung einer Schule und die Qualifizierung eines spezifischen Bedarfs und Raumprogramms muss auf Grundlage eines individuellen pädagogischen Konzepts erfolgen. In ihm sind die zentralen Funktionsabläufe im Schulalltag für heute und – soweit möglich – auch für morgen zu beschreiben. Erfahrungsgemäß setzt mit der Diskussion zwischen Pädagog*innen und Planer*innen ein schrittweiser Erkenntnis- und Konkretisierungsprozess ein. In den Planungsfragen spiegeln und konkretisieren sich Nutzungsmuster. Die erforderlichen planerischen Entscheidungen helfen bei der Profilierung der pädagogischen Konzepte, die oftmals viele Aspekte im Grundsätzlichen behandeln.

Das besondere Augenmerk ist auf die räumlich relevanten Bausteine des pädagogischen Konzepts zu richten: Wie wird der Unterricht organisiert und welche räumlichen Bedingungen sind dafür erforderlich? Welchen Stellenwert hat Differenzierung? Wie ist der Ganzttag organisiert? In welchem Verhältnis stehen Arbeits-, Kommunikations- und Regenerationsphasen? Wie sehen die Teamstrukturen für Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte aus? Welche Rolle spielen die Gemeinschaftsräume?

Auch wenn viele Schulen bereits über ein pädagogisches Konzept verfügen, zeigt sich, dass dieses mit Blick auf die räumlichen Entwicklungen für den Planungsprozess oft einer deutlichen Präzisierung und nennenswerten Ergänzung bedarf. Meist geht die bauliche Veränderung einer Schule damit einher, das pädagogische Konzept im Rahmen eines Selbstvergewisserungsprozesses zu überarbeiten.

»Der Raum als dritter Erzieher« erfährt in der Schulbaudebatte immer wieder eine besondere Beachtung und Aufwertung. So erfreulich dies im Grundsatz ist, so wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass eine »gute Architektur« allein noch keine »gute Schule« macht. Architektur kann einen unterstützenden Rahmen setzen, sie kann aber keine pädagogischen Inhalte und kein schulisches Konzept ersetzen. Umso präziser und spezifischer die Nutzeranforderungen definiert sind, umso besser können die Antworten der Architektur auf die Bedarfe sein.

In der Praxis zeigt sich, dass diese Präzisierung oft nur im Dialog zwischen Pädagogik und Architektur erfolgen kann. Die Sicherung von architektonischer Qualität bedeutet im Schulbau daher auch und vor allem die Prozessqualifizierung eines Austauschs zwischen beiden Disziplinen.



EXTERNE PROZESSBEGLEITUNG

Eine getrennte Behandlung von pädagogischen und räumlichen Entwicklungsbedarfen entlang der tradierten sektoralen Betrachtungsweisen wird – so die Überzeugung der Autor*innen aufgrund der langjährigen Erfahrung aus verschiedenen Schulentwicklungs- und Planungsprozessen – keine zukunftsfähigen Modelle ergeben. Doch der erforderliche Dialog zwischen Schule, Architektur/Planung und Verwaltung ist meist nicht etabliert und auch nicht einfach zu erreichen: Das Abzählen von Klassenzimmern und das Denken in alten Musterraumprogrammen steht oft dem Wunsch nach individueller, bedarfsorientierter Planung entgegen. Gleichzeitig müssen sich die Beteiligten auf neue, bislang ungewohnte Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen umstellen.



Kapitel 4.3, Die Phase Null,
S. 112 ff.

Um die nötige Übersetzung zwischen den verschiedenen Disziplinen zu erreichen, bietet es sich an, ein Schulbauberatungsteam einzusetzen. Es hat die Aufgabe, den Prozess der Bedarfsermittlung zu gestalten, zu moderieren und zu steuern. Dazu gehört es, die pädagogischen Konzepte in Raumfunktionsprogramme zu übersetzen und mit einem Ergebnisbericht die Erkenntnisse der Phase Null so zu dokumentieren, dass immer wieder darauf Bezug genommen werden kann. Dies ist ein wesentliches Kriterium, um die zwischen Schulträger und Schulen vereinbarten Anforderungen in der Umsetzung durchzusetzen. Grundlegend ist hierbei, dass die Schulbauberater*innen sowohl über pädagogische als auch architektonische Erfahrung und Expertise verfügen.

Gerade bei größeren, komplexen Bauvorhaben ist die frühe Einbindung von spezialisierten externen Schulbauberater*innen in die Projektentwicklung und spätere -steuerung zu empfehlen.

BAUTECHNISCHE ERFORDERNISSE

Den Ausgangspunkt für Baumaßnahmen in Schulen bilden oft rein bautechnische Kriterien. Veränderte Brandschutzauflagen und Maßnahmen zur energetischen Sanierung sind in vielen Fällen die Ursache für räumliche Umstrukturierungen. Unzureichende Licht-, Luft- und Akustikverhältnisse sind trotz ihrer Bedeutung nur selten der Anlass für Umbauten. Immer häufiger ergibt die Bestandsaufnahme auch, dass für eine gänzlich veraltete Bausubstanz eine Generalsanierung erforderlich ist. Dies kann bis zum Abriss und zu einem Ersatzneubau führen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Nachhaltigkeitsdebatte (»Abrissmemorandum«) ist hier ein breites Umdenken – hin zur Transformation des Bestands – zu erkennen.

Da der Schulträger verpflichtet ist, die Verkehrssicherheit der Gebäude zu gewährleisten, sind technische Umbaumaßnahmen oft unstrittig, weil objektiv notwendig und gesetzlich gefordert. Umso wichtiger ist es, sie für eine inhaltliche und strukturell zukunftsgerichtete Entwicklung zu nutzen.



KOMMUNALE ENTWICKLUNGSPLANUNG

Mit den demografischen Verschiebungen ergibt sich die Notwendigkeit einer kommunalen Schulentwicklungsplanung, die übergreifend alle Schulstandorte behandelt und über die Frage hinausgeht, wie viel zusätzlicher Raum am jeweiligen Standort wann erforderlich ist. Es bedarf vielmehr einer strategischen Gesamtentwicklungsplanung, bei der viele Faktoren eine Rolle spielen – von der Versorgungsfrage über die städtebauliche Entwicklung bis hin zur Nachhaltigkeitsdebatte. Bildungsentwicklung verzahnt sich so zunehmend mit Stadtentwicklungspolitik. Die Frage, welche Standorte mit welchem Profil ausgebaut oder welche im Gegenzug vielleicht auch zurückgefahren oder gar aufgegeben werden müssen, kann nur in einem integrierten Planungsprozess und unter intensiver Einbindung der kommunalen Entscheidungsträger*innen beantwortet werden. In diesem Sinne bedient Schulentwicklungsplanung heute nicht länger nur reine Versorgungsansprüche, sondern sie wird zu einem wichtigen strategischen Steuerungsinstrument auf kommunaler Ebene.

Um den Bildungsauftrag abzusichern und einen Beitrag zu einer nachhaltigen Stadtentwicklung zu leisten, unterliegt die traditionelle Schulentwicklungsplanung mit ihrem allein quantitativen Methodenansatz daher gegenwärtig starken Veränderungen. Die Erfordernisse eines lebenslangen Lernens bedingen eine enge Verschränkung der verschiedenen Bildungsbereiche – von der Elementar- und Schulbildung, der Erwachsenen- und Familienbildung bis zur außerschulischen Bildung. Die Qualifizierung der Schnittstellen und Übergänge zwischen den verschiedenen Schulformen und Bildungseinrichtungen wird daher zum zentralen Entwicklungskriterium für erfolgreiche Bildungskarrieren. Die ganztägige Bildung und die Forderungen nach Inklusion bedingen einen erweiterten Bildungsbegriff, der nicht mehr an einem Standort allein, sondern nur im kommunalen Kontext eingelöst werden kann. Informelle Bildungsprozesse gewinnen an Bedeutung und auch eine erfolgreiche Integrationspolitik basiert zu einem Gutteil auf der Schaffung breiter Bildungschancen. Diese bereits oben ausgeführten Aspekte machen deutlich: Ein zeitgemäßer und erfolgreicher Schulbauprozess ist ohne eine sozialräumliche Bewertung und Rückbindung von Schulentwicklungspolitik an die Quartiers- oder Stadtteilebene nicht möglich.

2. AKTEUR*INNEN UND ENTSCHEIDUNGS- TRÄGER*INNEN

Die Akteur*innen, die in den Prozess der Grundlagenanalyse und Projektentwicklung zu involvieren sind, sind durchaus vielfältig. Ihre Rollen sind vom tradierten Aufgabenverständnis geprägt und häufig mit Vorurteilen belegt, die sich aber im qualifizierten Planungsprozess auflösen lassen. Ein Ziel der Phase Null ist es, eine für alle Beteiligten nachvollziehbare Organisationsstruktur zu schaffen und Zuständigkeiten zu klären.

Bau- und Umbauprozesse an Schulen haben ihren Ursprung meist in veränderten baulichen und pädagogischen Rahmenbedingungen; sie können aber auch nach wie vor schlicht die Folge veränderter Schülerzahlen sein.

Die öffentlichen Bereiche »Schule« und »Bauen« sind beide von komplexen Verwaltungs-, Evaluations- und Entscheidungsstrukturen bestimmt. Ein ähnlicher Aufbau ist auch bei den großen Träger*innen privater Schulen, wie etwa den Kirchen, vorzufinden. Sie unterscheiden sich daher nicht grundsätzlich von denen öffentlicher Schulträger, allerdings spielen Politik und Verwaltung bei den freien Träger*innen in der Regel eine wesentlich geringere Rolle, die Entscheidungsstrukturen sind weniger komplex.

Wird eine Schule saniert, modernisiert, um- oder neu gebaut, formulieren die beteiligten Gruppen meist nachvollziehbare Ansprüche an das gemeinsame Vorhaben, erfüllen spezifische Aufgaben und unterliegen dabei bestimmten Hierarchien und Zwängen. In der Regel bewegen sie sich in den ihnen abgegrenzten Argumentationsräumen und sektoralen Begründungszusammenhängen.



Kapitel 5, M1 Plattformbildung,
S.130 ff. und M3 Dialog, S.164 ff.

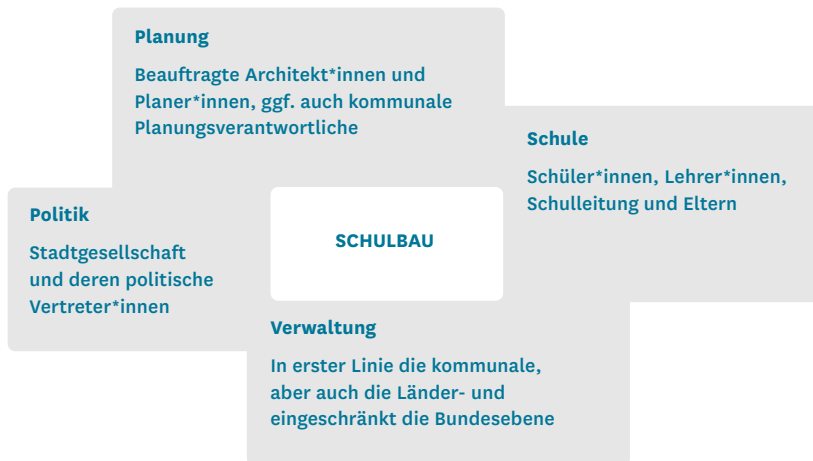
Im Entwicklungsprozess Schulbau lassen sich vier wesentliche Akteur*innen benennen:

Planung: Kommunale Planungsverantwortliche und von ihnen beauftragte Architekt*innen und Planer*innen

Schul- und Bildungsgemeinschaft: Schüler*innen, Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte/Lernbegleiter*innen sowie Schulleitung und Eltern; außerschulische Partner*innen gewinnen im Netzwerk an Bedeutung

Verwaltung: In erster Linie ist für die kommunale Pflichtaufgabe Schulbau die lokale Verwaltungsebene verantwortlich. Sie wird in ihrem Handeln aber auch durch die Länder- und eingeschränkt durch die Bundesebene bestimmt (zum Beispiel Profil der Förderprogramme).

Politik: Stadtgesellschaft und deren politische Vertreter*innen



SCHULGEMEINSCHAFT

Die Schulen als Nutzerinnen setzen sich aus unterschiedlichen Interessensgruppen zusammen. Die Zielsetzungen von Schüler*innen, dem pädagogischen Team, Schulleitung und Eltern differieren nicht selten erheblich und machen daher eine interne Abstimmung erforderlich.

Da das pädagogische Konzept der Schulen im Planungsfall oft überarbeitet und präzisiert wird, bedarf es einer Beschlussfassung in der Lehrer- oder Schulkonferenz über die Eckpunkte – möglichst unter aktivem Einschluss der Ideen und Interessen von Schüler*innen und Eltern. Gerade weil die schulischen Akteur*innen meist nicht bauerfahren sind, ist es sinnvoll, eine schulische Projektgruppe Bau einzusetzen, die die Nutzerbedarfe bündelt und kommuniziert. Sie muss mit Entscheidungskompetenzen ausgestattet sein, soll sie in der Abstimmung mit der Verwaltung auch Aufgaben der Qualitätssicherung übernehmen.

Es ist sinnvoll von Anbeginn die außerschulischen Bildungs- und Kooperationspartner in der Planung mitzudenken und, wo erforderlich, auch in den Prozess direkt einzubeziehen.

POLITIK

Bauherrin und Auftraggeberin für Bauten öffentlicher Schulen ist die Stadtgesellschaft. Sie wird repräsentiert durch die Kommunalparlamente – in der Regel den Schulausschuss. Dieser wird unterstützt durch die Verwaltung, in diesem Fall insbesondere die Schul- und Bauverwaltung.

Angesichts der hohen Priorität, die die Bildungspolitik grundsätzlich erfährt, sind die Schulentwicklung und der Schulbau ein zentrales kommunalpolitisches Profilierungsfeld. Mit innovativen, beteiligungsorientierten Schulbauprozessen kommen neue Verantwortlichkeiten auf die kommunalen Mandatsträger*innen zu. Dabei ist die Erwartung einer Richtlinie, die aus der Landeshauptstadt kommt, immer noch vorhanden. Die

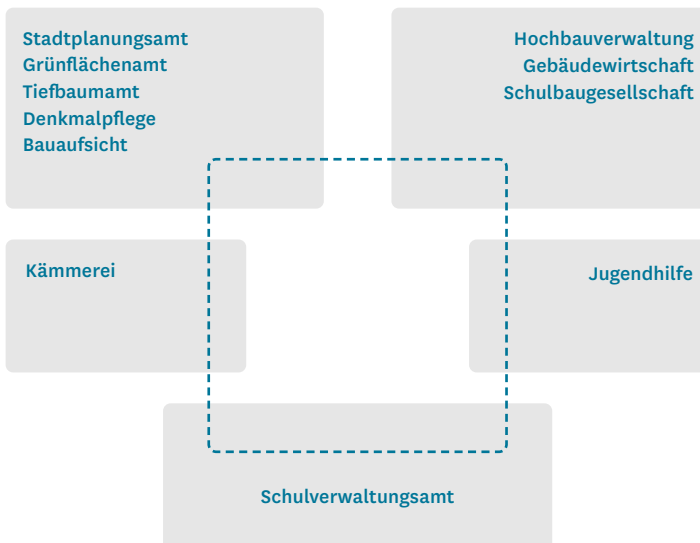
bisherige Praxis, aus den Vorgaben der Landesministerien unmittelbar lokale Bedarfe abzuleiten, ist aber nicht mehr aufrechtzuerhalten. Inzwischen treffen Musterraumprogramme meist keine raumscharfen Festlegungen mehr, sondern definieren Flächenkontingente für Nutzungsbereiche, innerhalb derer dann variiert werden kann. Dabei ist dann zum Beispiel die Größe der Gesamtfläche der Lern- und Unterrichtsbereiche definiert, nicht aber der Zuschnitt von Klassenzimmern. Ein entsprechendes planerisches Verständnis für die Wichtigkeit der Steuerung von Schulbauprozessen muss in den Kommunalparlamenten aufgebaut werden.

VERWALTUNG

Der »Schulbau« ist eine kommunale Pflichtaufgabe – und entsprechend sollte er dort eine zentrale Bedeutung beim Verwaltungshandeln einnehmen. Eine oftmals unzureichende Personalausstattung und eingeschränkte Finanzen setzen dem kommunalen Handeln dennoch leider oft deutliche Grenzen. Hinzu kommt: Da die Bildungshoheit bei den Bundesländern liegt, vermischen sich immer wieder Verantwortlichkeiten – im Extremfall so, dass einer immer auf den anderen verweist.

Je nach Bundesland variieren Verwaltungsvorschriften. Durchgängig zeigt sich aber, dass Umstrukturierungen in der Administration in jüngster Zeit neue Handlungsoptionen auf kommunaler Ebene eröffnen.

Die Bundesebene wirkt durch die Gesetzgebung und darauf aufbauende, inhaltlich klar begrenzte Förderprogramme und Initiativen, wie aktuell das »Startchancenprogramm« mit einem betont integrierten Planungsansatz. Auch auf Länderebene gibt es vielfältige Förderprogramme für den Schul(um)bau.



Tendenzen der Deregulierung

Während in manchen Bundesländern eine relativ weitgehende Deregulierung der Schulbaumaßnahmen erfolgt und die Förderung durch Pauschalen geregelt ist, setzen andere weiterhin auf projektbezogene Förderstrukturen. Entsprechend unterschiedlich sind die kommunalen Handlungsspielräume. In Nordrhein-Westfalen und Hessen wurde eine Schulbaupauschale eingeführt und kommunale Schulträger können über die Schwerpunkte ihrer Investitionen im Grunde weitgehend eigenständig entscheiden, solange sie ihre Pflichten als Schulträger nicht vernachlässigen. Gleichzeitig ist aber festzustellen, dass die Schulbaupauschalen im kommunalen Haushalt vielfach »diffundieren« und oft kaum für den Bestandsunterhalt ausreichen. Nicht selten ist der Schulbau auf eine »Kofinanzierung« aus breiter angelegten Programmen angewiesen, etwa aus der Städtebauförderung oder der Quartiersentwicklung. In anderen Bundesländern erfolgt die Förderung dagegen weiterhin projektbezogen. Über die Antragstellung beim Landesministerium werden einerseits Qualitätskriterien gesichert, andererseits aber auch schnell tradierte Strukturen fortgeschrieben und Verantwortung delegiert. Je nach Länderregelung können zur Finanzierung von Schulbaumaßnahmen somit entweder einzelfallbezogen Fördermittel beantragt oder Mittel über die sogenannte »Schulpauschale« in Anspruch genommen werden. In beiden Fällen gilt: Wird ein neues, zeitlich begrenztes Förderprogramm aufgelegt, ergeben sich enorme Veränderungsimpulse.



Kapitel 1, Förderprogramme,
S. 20

Die Stärkung der kommunalen Verantwortlichkeiten dokumentiert sich in der Tatsache, dass zwischenzeitlich Städte wie Köln, Frankfurt, Herford, Berlin, München sowie der Landkreis Darmstadt-Dieburg eigene Schulbaurichtlinien und Planungsvorgaben erarbeitet haben. Trotz dieser Entwicklung sind auch Überforderungssymptome festzustellen: Kommunen haben Probleme, ihre Stellen dauerhaft und kompetent zu besetzen, es fehlen Grundstücke, und finanzielle Spielräume werden immer enger. Das führt dazu, dass die Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume im Bildungsbau in manchen Kommunen nicht mehr genutzt werden – bis hin zur Tatsache, dass die kommunale Pflichtaufgabe aus Überforderung an private Anbieter übertragen wird, die auch gleich ein Grundstück einbringen sollen.



Literatur, S. 248 ff.

Das Verhältnis von Land und Kommune ist über die Schulaufsicht geregelt. Diese gliedert sich in oberste Schulaufsicht (Ministerium) und untere Schulaufsicht (Staatliche Schulämter) – in vielen Bundesländern existiert als Zwischenebene noch die obere Schulaufsicht (Bezirksregierung/Regierungspräsidien). Die Schulaufsicht hat die Aufgabe, die Schulträger zur Erfüllung ihrer Pflichten anzuhalten und das Interesse der kommunalen Selbstverwaltung an der Schule zu fördern. In jüngster Zeit werden zur Bewertung von Bildungsprozessen die behördlichen Strukturen vielfach durch externe Evaluationsgruppen unterstützt; Beratungsaufgaben im Schulmanagement gewinnen gegenüber den Aufsichtsfunktionen an Bedeutung. In vielen Ländern gibt es Schulinstitute, die sich mit Grundsatzen der Schulentwicklung auseinandersetzen und hier eine wichtige

Grundlagenarbeit leisten, die jedoch immer in die pädagogischen Leitbilder vor Ort aktiv einzubinden ist. Punktuell gibt es spezifische Beratungsangebote für den Schulbau.

Rolle der kommunalen Verwaltung

Die Kommune hat in den Flächenstaaten die Rolle der Schulträgerschaft für öffentliche Schulen inne; sie ist für die äußere Schullagelegenheit zuständig.⁶³ Kommunale Hochbauämter, städtische Immobilienbetriebe oder Gebäudewirtschaften sind im Auftrag der Kommunalpolitik für die Instandhaltung, die Sanierung und die Modernisierung der Schulgebäude verantwortlich. Viele Städte in Deutschland haben sich entschieden, den kommunalen Hochbau in eine eigenbetriebsähnliche Einrichtung zu überführen oder als Eigenbetrieb zu organisieren. Es werden also keine Fachämter mehr vorgehalten, sondern wirtschaftlich relativ unabhängige Einheiten mit eigenen Liegenschaften und Wirtschaftsplänen (Erfolgsplänen, Vermögensplänen inklusive Investitionsplänen für Baumaßnahmen, mittelfristigen Finanzplänen etc.) geschaffen. Entsprechend stark sind sie in ihrem Handeln von rein finanzwirtschaftlichen Erwägungen geprägt. Einige Kommunen wickeln Teile ihrer Schulneubauvorhaben und -unterhaltungsvorhaben auch über sogenannte »Public-Private-Partnerships« (PPP-Verfahren) in Kooperation mit privaten Bauträger*innen und General-/Totalübernehmern ab.⁶⁴ Wiederum andere bedienen sich ihrer kommunalen Wohnungsbaugesellschaften und beauftragen diese mit dem Bau und dem Betrieb der Schulen.

In allen Organisationsmodellen ist die Bauverwaltung in der Regel Auftraggeberin für Planer- und Architekt*innen; sie trägt letztendlich die Verantwortung dafür, dass ein betriebstüchtiger, kostengünstiger, klimangepasster und vor allem nutzergerechter Bau entsteht. Auch Abstimmungen mit Belangen der Denkmalpflege, des Landschaftsschutzes, des Städtebaus, des Brandschutzes und der Bauaufsicht fallen in die Zuständigkeit der Verwaltung. Ob neue Flächenbedarfe oder ein Überhang existieren, bestimmte auf kommunaler Ebene in erster Linie das Schulverwaltungsamt – mit Hinweis auf den jeweils aktuellen Schulentwicklungsplan. Grundlage bildete dabei lange Zeit allein die statistische Maßgabe, wie viele Schüler*innen in den nächsten Jahren in den unterschiedlichen Schulformen an welchen Standorten zu erwarten sind. Mit der individuellen Profilierung einzelner Schulen, der freieren Schulwahl und dem Bedeutungszuwachs von Schulentwicklungsplanung als strategischem Steuerungsinstrument der Bildungs- und Standortpolitik wird dieser Prozess zunehmend komplexer und weniger linear vorhersehbar.

Die Schulverwaltung ist meist auch für die Ausstattung der Schulen zuständig. Alle mobilen Einrichtungsgegenstände, die nicht unmittelbar mit dem Bau zusammenhängen, werden bei ihr beantragt und von ihr im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel bewilligt. Immer häufiger werden den Schulen auch kleinere Budgets für die eigenverantwortliche Anschaffung von Einrichtungsgegenständen zur Verfügung gestellt.

63

Es gibt Positionen zu einer Weiterentwicklung der Trägerstruktur im Schulbereich – beispielsweise des Deutschen Städtetags (Aachener Erklärung, Münchner Erklärung). Es geht um erweiterte Entscheidungskompetenzen und die Ergänzung der Schulentwicklungsplanung um qualitative Elemente, also Aspekte der inneren Rolle der kommunalen Verwaltung.

64

Die Erfahrungen mit dem PPP-Modell im Kreis Offenbach seit 20 Jahren (Frankfurter Rundschau, 03.12.2019, »Kreis Offenbach nimmt Schulen wieder in eigene Hand«) und die jüngste Initiative der Stadt Essen für neue PPP-Projekte (Stadt Essen, »Schulbau im PPP-Modell«) verdeutlichen die unterschiedliche Einschätzungen der Entwicklungschancen, die mit dem Modell verbunden werden.

Die Schulverwaltung – manchmal auch die Hochbauverwaltung oder die Gebäudewirtschaft – ist auch für Sekretär*innen und Hausmeister*innen in den Schulen verantwortlich. Anders als Lehrer*innen sind sie bis auf wenige Ausnahmen kommunale Angestellte. Die Dienst- und Einsatzpläne werden je nach lokaler Entscheidung pro Schule oder für mehrere Schulen gleichzeitig im Pool in anderen Formen organisiert.

Beim Schulbau kommen außer Hochbauamt/Amt für Gebäudewirtschaft und Schulamt viele weitere Ämter zum Tragen. Aufgrund der strategischen Bedeutung ist das Stadtplanungsamt einzubinden. Bei Bestandsgebäuden sind häufig Mitarbeiter*innen aus Denkmalschutz oder Denkmalpflege einzuschalten. In allen Fällen ist der Brandschutz vor Ort wichtiger Partner für die Möglichkeiten und Grenzen im Bauprozess. In vielen Ganztagschulen gibt es Schnittstellen zu den Jugend- oder Fürsorgeämtern. Die Einbindung der Schulen in die Quartiere erfordert die Betrachtung von Freiraum und Verkehr. Hinzu kommen die Kooperationen mit kommunalen Einrichtungen, die zwar offiziell nicht »Amt« heißen, aber auch in kommunaler Trägerschaft sind oder von den Kommunen partnerschaftlich betrachtet werden: Fortbildungsstätten, Volkshochschulen, Bibliotheken, Museen, Schwimmbäder, Sportvereine, Theatervereine und gemeinsam genutzte Turnhallen. Sollen stadteigene Gesellschaften, beispielsweise Wohnungsbaugesellschaften, die Projektträgerschaft für den Neu-/Umbau übernehmen, sind auch diese frühzeitig einzubinden.

Schulbauprozesse bedürfen aufgrund der Vielzahl von Entscheidungsträger*innen und Projektbeteiligten der intensiven Koordination und Steuerung. Diese Aufgabe wird meist durch eine kommunale Lenkungsgruppe von der Verwaltung koordiniert. Aber: Die Komplexität des Planungsprozesses ist ein Grund für den überbordenden Sanierungsstau. Einige Kommunen stellen daher ihren »Schulservice« um, bündeln Ressourcen, professionalisieren Planungsabläufe, setzen verantwortliche »Kümmerer« ein und etablieren spezielle Trägermodelle für den Schulbau.⁶⁵

65

Vgl. u. a. Hamburg: *Schulbau Hamburg*; Berlin: *HOWOG*; Duisburg: *Schulbau Gesellschaft Duisburg mbH* etc.

PLANUNG

Die Bauherrenvertretung übernimmt in der Regel das kommunale Hochbauamt oder die entsprechende Gesellschaft in kommunaler Trägerschaft (Gebäudewirtschaft, Immobilienwirtschaft etc.). Entwurf und planerische Begleitung bis zur Fertigstellung wird oft externen Architekturbüros übertragen; aufgrund der Personalnöte 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 Schulbauberatungsteam, bestehend aus Pädagog*in und Architekt*in, einzubinden. In einem dialogischen Planungsprozess zwischen Pädagogik und Architektur, Schule, Verwaltung und Politik, der nachfolgend beschrieben wird, können die Nutzungsbedarfe und -potenziale definiert werden.

3. DIE PHASE NULL

GRUNDLAGEN

Die Phase Null steht am Beginn des Planungsprozesses. In ihr erfolgen die zentralen Weichenstellungen für das gesamte Projekt. Der Begriff »Phase Null« nimmt Bezug auf die Einteilung der Leistungsphasen nach der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI), die bisher die Leistungsphasen 1 bis 9 vorsieht – nicht aber eine integrierte Planung im Vorfeld (Phase Null) oder eine planerische Begleitung über die Inbetriebnahme hinaus (Phase Zehn).⁶⁶ Die Phase Null unterscheidet sich von der klassischen Bedarfsplanung, da hier nicht nur quantitative, sondern auch spezifische qualitative Festlegungen getroffen werden. Phase Null und Phase Zehn werden heute zunehmend als wichtige Erfolgsfaktoren gesehen, wenn es um die Planung und Realisierung leistungsfähiger Schulbauten geht. Von zentraler Bedeutung ist dabei nicht nur eine professionelle Durchführung der Phase Null, sondern auch die Überführung der Ergebnisse in die nächsten Phasen, insbesondere am Übergang von der Phase Null in die etablierten Planungsphasen 1–5.



Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat auf der Basis dieses Buches 10 Pilotprojekte »(Inklusive) Schulen planen und bauen« in der Phase Null beraten und begleitet.



Webseite zur Phase Zehn



⁶⁶ Wir verwenden die unterschiedliche Schreibweise in Worten und Ziffern (Phase Null / Zehn und Leistungsphase (LPH 1–9), um sichtbar zu machen, dass die Phasen Null und Zehn nicht Teil der HOAI sind.

Phase Null /
Projektentwicklung

LPH 1–5
Planung

LPH 6–9
Umsetzung

Phase Zehn /
Inbetriebnahme

Ziel der Phase Null im Schulbau ist es, an der Schnittstelle von Pädagogik und Architektur mit den verantwortlichen Akteur*innen ein tragfähiges inhaltliches und räumliches Konzept zu entwickeln. Das pädagogische Konzept wird präzisiert und an den baulichen Möglichkeiten gespiegelt – Chancen und Grenzen werden ausgelotet, was gerade bei der Transformation des Bestands von zentraler Relevanz ist. Die Grundprinzipien der Schulorganisation werden festgelegt; eine räumliche Organisationsstruktur wird entwickelt und mit einem möglichst präzisen Anforderungskatalog hinterlegt. Die Organisationsentscheidungen sind weitreichend und für den Schulalltag prägend. Am Ende sollten auf allen Maßstabsebenen belastbare und realistische Qualitätskriterien beschrieben sein – vom Städtebau über die räumlichen Organisationsmodelle bis zu Hinweisen zur Ausstattung, vom pädagogischen Leitbild bis zur Unterrichtsgestaltung. Die Phase Null definiert nicht zuletzt auch Kommunikations- und Prozesskriterien für das weitere Verfahren.

Voraussetzungen und Gegenstand

In der ersten Projektbeschreibung sind die zentralen Ziele und die verantwortlichen Partner*innen für die Realisierung und Umsetzung festzulegen; das weitere Verfahren muss qualitativ beschrieben und ein konkreter Zeit-Maßnahmen-Plan definiert werden.

Die Mitwirkungsbereitschaft der Schulen am Planungsprozess ist möglichst frühzeitig zu prüfen. Ebenso ist die grundsätzliche Bereitschaft der Schulaufsicht, den Prozess positiv zu unterstützen, in jedem Fall förderlich. Auf politischer Seite sollte eine Unterstützung, im besten Fall ein formeller Beschluss, für den Planungsprozess vorhanden sein.

Eine breite Bestandsaufnahme – in pädagogischer, kommunaler und architektonischer Hinsicht – bildet dann die Grundlage für die räumlichen Organisationsmodelle, die gemeinsam im Dialog (zum Beispiel im Rahmen von Workshops) definiert werden: für Lernorte, Fachunterrichts- und Ganztagsbereiche, für Teambereiche und Verwaltung, für Gemeinschafts- und Außenräume, die Anbindung ans Quartier etc.

Finanzierung

Da die Phase Null kein fester Bestandteil der HOAI ist, muss sie in der Regel als Sonderleistung extra budgetiert werden. Dabei haben inzwischen viele Verwaltungen erkannt, dass diese Investition nicht als zusätzliche Mehrkosten anzusehen ist, sondern als Voraussetzung für eine zügigere Planung und eine gute spätere Nutzbarkeit des Gebäudes. Durch eine sorgfältige Planung in der Phase Null kann ein Schulträger beim späteren Bau und Betrieb der Schule von erheblichen Einsparungen profitieren – oder umgekehrt Planungsfehler vermeiden, die später nicht mehr rückgängig zu machen sind und unabsehbare Folgekosten verursachen können. Eine Investition in die Phase Null bringt nicht nur einen Mehrwert für die Schule und die in ihr arbeitenden und lebenden Menschen, sondern auch für den Standort, der durch ein leistungsfähiges Bildungsgebäude in mehrfacher Hinsicht profitieren kann. Durch die Einbindung der Akteur*innen vor Ort wird deren Identifikation mit dem späteren Gebäude von Anfang an gestärkt.

PLANUNGSKONTEXT

Der folgende Ablauf fasst zusammen, welche Funktion die Phase Null im Kontext eines Schulbauprojekts haben sollte und welche weiteren zentralen Entwicklungsschritte sich an diese Phase anschließen.



Kapitel 5, Module für die Phase Null, S. 126 ff.

Phase Null: Projektentwicklung

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. Nach der Bedarfsmeldung aus einer Schule, einem absehbaren Handlungsbedarf auf Grundlage der kommunalen Schulentwicklungs-

planung, aufgrund von Hinweisen der Schulaufsicht oder angesichts technischer Sanierungsbedarfe wird zwischen Schule und Verwaltung eine Ausgangsfragestellung für ein Bauvorhaben formuliert.

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 den politischen Gremien vor Ort eine wesentliche Grundlage für das Gelingen eines Projekts. Auf Basis der pädagogischen Zielvorstellungen, die oft nur partiell vorliegen und daher im Hinblick auf den Planungsprozess gezielt zu komplettieren sind, sollte ein Flächenbedarf definiert und ein erstes räumliches Organisationsmodell entwickelt werden. Aktuelle Musterraumprogramme können hier zwar als Referenz herangezogen werden, sollten aber nicht raumscharf als Blaupause dienen. Es bedarf in jedem Fall einer auf jeden Schulstandort spezifisch zugeschnittenen Konzeption. Ein vorhandenes pädagogisches Konzept ist zu konkretisieren und mit Blick auf die räumlichen und ausstattungsbezogenen Entwicklungskriterien weiterzuentwickeln.

Die räumlichen Grundlagen sind zunächst durch eine 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 Belegungsplan und Musterraumprogramm gibt oft wichtige Hinweise auf Veränderungsbedarfe – sowohl mit Blick auf die Länderrichtlinien als auch auf die lokale Situation. Diese Grundlagen gilt es, für alle Projektbeteiligten transparent zu machen und als verbindliche gemeinsame Ausgangslage zu vereinbaren. Die Anforderungen an bautechnische Untersuchungen sind zu definieren – sie sind aber nicht Teil der Phase Null, sondern die Erkenntnisse daraus müssen verfügbar sein.⁶⁷

Nach dem Abgleich von Ausgangslagen und Bedarfen können erste alternative räumliche Entwicklungsmodelle (Nutzungsszenarien, Grundrisszuordnungen, atmosphärische Skizzen etc.) hilfreich sein, um Schwerpunktsetzungen und Entscheidungsfindungen im Dialog von Lai*innen und Fachleuten zu ermöglichen. Diese gilt es im Weiteren zu einer konsistenten Synthese zu verdichten.

Zum Abschluss der Phase Null werden Nutzungsbedarfe und Entwicklungsziele in einer Projektbeschreibung grafisch und textlich zusammengefasst – ergänzt durch ein Nutzungskonzept, das gerade beim Umbau frühzeitig auf seine Umsetzbarkeit und die voraussichtlichen Kosten überprüft werden muss. Diese Erkenntnisse können gegebenenfalls im Rahmen einer Machbarkeitsstudie dann nochmals vertieft werden. Kostenschätzungen erfolgen zunächst meist pauschalisiert auf der Grundlage von Flächenkennwerten (m^2/m^3). Mit dieser möglichst belastbaren, ersten Syntheseplanung muss dann ein politischer Maßnahmenbeschluss gefasst werden, in dem Raumprogramm, Kosten, Zeitplan und Verfahren festgelegt werden. Die Schulgemeinschaft – bestehend aus Schüler*innen,

⁶⁷ In jüngster Zeit ist festzustellen, dass mit der Etablierung des Begriffs immer mehr Aufgabenfelder in die Phase Null integriert werden – und diese nicht selten ihre spezifische Aufgabe an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Raum einbüßt.

Lehrer*innen, pädagogischen Fachkräften, Schulpersonal und Eltern – muss in die Bedarfserhebung und Zieldefinition eingebunden sein. Dabei ist wichtige Übersetzungsarbeit zu leisten. Aufgrund der oftmals schwer vorstellbaren Entwicklungsoptionen ist eine skizzenhafte Visualisierung der räumlichen Organisation in Alternativen hilfreich. Erst dann werden für die Nutzer*innen die Konsequenzen ihrer Forderungen und Entscheidungen nachvollziehbar. Es wird empfohlen, dass die Ergebnisse der Phase Null von der Schulkonferenz (oberstes Beschlussgremium der Schule, das sich aus Kollegium, Schüler*innen und Elternvertreter*innen zusammensetzt) verbindlich als Entwicklungsziel beschlossen werden. Das schafft für den Schulträger Planungssicherheit auch bei personellen Wechseln und verdeutlicht den kommunalen Entscheidungsträger*innen die Verbindlichkeit.



Planung (LPH 1–5)

In den Leistungsphasen 1–3 der HOAI wird der architektonische Entwurf erarbeitet. Im Schulneubau wird dafür oft das Instrument des Architektenwettbewerbs herangezogen, weil es die Möglichkeit für die Auswahl des besten Entwurfs unter verschiedenen Varianten eröffnet. Eine Jury entscheidet nach definierten Kriterien über die Preisträger*innen und empfiehlt der Politik die Umsetzung eines Konzepts. Alternativ zum Wettbewerb gibt es zunehmend, insbesondere in Umbauprojekten, andere Auswahlverfahren (in Deutschland sogenannte »VOF-Verfahren«), bei denen die Auswahl in erster Linie über Referenzen, Honorarangebot und gegebenenfalls eine erste Entwurfsskizze erfolgt. Ab einer Investitionssumme von circa zwei Millionen Euro muss eine öffentliche, europaweite Ausschreibung erfolgen, wenn die Kommune als Bauherrin fungiert. Eine öffentliche Ausschreibung ist nicht erforderlich, wenn die Verwaltung selbst die Planung übernimmt. Bei kleineren Bauvorhaben werden meist drei konkurrierende Angebote eingeholt. Mit der Vorentwurfsplanung (LPH 2) wird dann ein architektonischer Bau- oder Umbauvorschlag erarbeitet. Die frühzeitige Kooperation mit Fachplaner*innen im Sinne einer integrierten Planungslösung spielt eine wichtige Rolle – insbesondere bei Umbauprojekten. Neben Statik und Haustechnik ist vor allem der Brandschutz einzubeziehen. Nach Vorlage der Entwurfsplanung mit der Kostenberechnung (LPH 3) beschließt in der Regel die Kommunalpolitik qua Baubeschluss die weitere Umsetzung. Dabei wird die Entscheidung üblicherweise durch die jeweiligen Fachausschüsse (Finanzausschuss, Bauausschuss etc.) vorbereitet und dann durch den Rat der Stadt beschlossen.

Auch in der Entwurfsplanung ist eine direkte Einbindung der Nutzer*innen erforderlich. Hier ist oftmals Überzeugungsarbeit bei Verwaltung und Architekt*innen zu leisten – entsprechende kooperative Verfahren haben sich aber sowohl im Sinne einer Qualitätssicherung als auch als Legitimation für politische Entscheidungen überaus bewährt und setzen sich immer mehr durch.

Nach der Genehmigungsplanung (LPH 4), der Erstellung der Planunterlagen für den Bauantrag, folgt die Ausführungsplanung (LPH 5). Jetzt werden alle notwendigen Details erarbeitet, Materialien bemustert und Ausschreibungen für die Vergabe an Bauausführende vorbereitet. Bereits

in der Entwurfsplanung (LPH 3) sollte ein Konzept für die Ausstattung erstellt werden, das in der Ausführungsplanung dann nochmals vertieft wird. Auch hier gilt es, eine Abstimmung mit den Nutzer*innen zu gewährleisten, weil etwa Ausstattungsfragen oft erst jetzt letztlich entschieden werden. Die Einbeziehung der Schule in diesen Planungsschritt ist dringend geboten, denn der Alltag einer Schule wird wesentlich durch die Passung von Raum, Ausstattung und Nutzungskonzept bestimmt.⁶⁸

68
Vgl. Seydel, *Anforderungen an ein Schulgebäude*, S. 24–27

Umsetzung (LPH 6–9)

Nach der Erstellung der Leistungsbeschreibungen werden Angebote zu den Bauleistungen eingeholt und an Bauunternehmer*innen vergeben: als Gesamtpaket an eine*n Generalunternehmer*in oder in einzelnen Tranchen an die unterschiedlichen Gewerke (LPH 6–7). Während der folgenden Objektüberwachung (LPH 8) sind kontinuierliche Baustellentermine wahrzunehmen und ein beständiger, oft auch lästiger Abstimmungsprozess voranzutreiben. Umso wichtiger ist es, dass die Baustelle auch als Lern- und Lehranlass genutzt wird. Die Ausführungsphase endet mit der Fertigstellung eines Bauwerks oder dem Abschluss eines Umbaus.

Die Einweihungsfeierlichkeiten stellen dann den (vorläufigen) Projektabschluss dar. Mit der Inbetriebnahme geht eine Dokumentation sowie eine Begehung zur Mängelbeseitigung (LPH 9) einher. Für das Gebäudemanagement setzt nun die Phase der Bewirtschaftung und Unterhaltung eines Gebäudes ein, die in der Gesamtbetrachtung bis zu 80 Prozent der Investitionskosten für ein Bauwerk ausmacht.

Phase Zehn: Inbetriebnahme

Die Phase Zehn ist, wie die Phase Null, nicht Teil der HOAI. Dabei spielt auch diese Phase eine wichtige Rolle: Der Prozess der Inbetriebnahme macht eine Überprüfungs- und Optimierungsphase erforderlich; ein entsprechendes Monitoring kann die ersten beiden Jahre der Nutzung eines Gebäudes umfassen, optional aber auch die fortlaufende Begleitung der Aneignung, Interpretation und Weiterentwicklung durch die Nutzer*innen, um eine nachhaltige erfolgreiche Nutzung zu ermöglichen. Denn ein Gebäude lebt mit seinen Nutzer*innen. Und die Nutzer*innen benötigen Zeit, um die räumlichen Potenziale für das pädagogische Handeln zu entdecken. Bedarfe, Nutzer*innen und Anforderungen vor Ort können sich verändern. Gegebenenfalls kann es sinnvoll sein, ein regelrechtes Fortbildungsprogramm zu etablieren, das die Schulgemeinschaft unterstützt, die Chancen, die ein neues Raumkonzept eröffnet, auch offensiv zu nutzen. Die in der Phase Null etablierte Beziehung der Nutzer*innen zu ihren Räumen wird durch die Phase Zehn fortgeführt – eine wichtige Voraussetzung, um eine Verantwortlichkeit der Nutzer*innen für die Räume nachhaltig zu stärken. Nach Abschluss des ersten Betriebsjahres sollte eine systematische Evaluation des Gebäudes und seiner Alltagstauglichkeit erfolgen: Funktioniert das Gebäude wirklich so, wie es in der Phase Null ausgedacht wurde? Verfahren der »post occupancy evaluation«, die bei anderen Baumaßnahmen üblich sind, sollten in Zukunft auch auf den Schulbau übertragen werden. Die Ergebnisse werden allen Planungs- und Entscheidungsbe-



Das Playbook *Phase Zehn* unterstützt dabei, das pädagogische Konzept im Zusammenklang mit der Architektur und der Einrichtung weiterzuentwickeln.



teiligten zur Verfügung gestellt; etwaige Nachbesserungen oder mögliche Anpassungen in der Nutzung von Räumen festgelegt. Schulträger und Schulbauplaner*innen haben dann auch die Möglichkeit, die Erkenntnisse aus einer solchen Evaluation der Phase Null und der folgenden Planungsphasen für zukünftige Schulbauprojekte zu nutzen. Es muss bedacht werden, dass für die Phase Zehn entsprechend Planungsmittel bereitgestellt werden.

PROZESSSTEUERUNG

Qualitätssicherung I: Gruppen mit Steuerungsfunktion

Für die Planungsphase sollte in den Schulen eine schulische Projektgruppe Bau etabliert werden. Die Schulleitung ist in ihr genauso vertreten wie das Kollegium und die unterschiedlichen Fachbereiche. Eine punktuelle oder kontinuierliche Einbindung der Schüler*innen und Eltern ist anzustreben.

Zur Steuerung eines Planungs- und Beteiligungsprozesses gehört auch Transparenz: Regelmäßige Besprechungen zwischen den Fachämtern und den Schulen sind von Projektbeginn an bis zur Übergabe durchzuführen – unabhängig von Planungsbesprechungen der Fachplaner*innen. Daher ist auf kommunaler Ebene eine Lenkungsgruppe einzusetzen – die durch formalisierte Abstimmungsprozesse mit der schulischen Projektgruppe Bau zusammenarbeitet.

Für eine effektive interdisziplinäre Zusammenarbeit sorgt ein Schulbauberatungsteam: externe Schulentwicklungsberater*innen aus den Bereichen Pädagogik und Architektur, die während des gesamten Prozesses die Verschränkung der Fachdisziplinen professionell steuern und moderieren.

Qualitätssicherung II: Verfahren

Konkurrierende Planungsverfahren, wie Architektenwettbewerbe oder Mehrfachbeauftragungen, eröffnen die Möglichkeit, über die Begutachtung unterschiedlicher Planungsvorschläge zu einer optimalen Entscheidung zu gelangen. Sie haben sich als wesentlicher Qualitätssicherungsbaustein erwiesen. Kooperative Verfahren, die nicht der Anonymität unterliegen, decken Beteiligungserfordernisse gut ab und können entsprechend der Richtlinien für Planungswettbewerbe (RPW 2013) durchgeführt werden. Die Vertreter*innen der Nutzergemeinschaft und der Kommunalpolitik sind an Jurysitzungen und Baustellenbegehungen zu beteiligen – nicht zuletzt auch, um ihnen einen Einblick in die Wechselbeziehung zwischen Qualitäten und Kosten zu ermöglichen.

Während zu Projektbeginn meist eher das Schuldezernat die Federführung bei der Projektentwicklung hat und die Abstimmung mit den übrigen Fachämtern vorantreibt, geht die Verantwortung mit dem grundsätzlichen Maßnahmenbeschluss in der Regel an das Baudezernat über. Die Eröffnung des fertigen Gebäudes erfolgt dann wieder eher mit dem Schuldezernat, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit den Bauabteilungen.

Treiber*innen im Prozess

- Wesentlich für den Planungsprozess ist die – in der Regel nicht »formalisierte« – Rolle eines*einer Treibers*Treiberin, der*die
- in Bewegung setzt und Ziele formuliert;
 - die Dynamik des Prozesses auf alle Akteurs- und Entscheidungsebenen überträgt;
 - immer wieder Energie, Ideen und Ressourcen auftreibt, die den Prozess beleben;
 - organisatorisch und strategisch die Umsetzung im Blick behält,
 - mit Überzeugung und Leidenschaft für die Realisierung des Projekts steht.

Der*Die Treiber*in eines Prozesses kann aus allen an der Planung beteiligten Bereichen kommen: aus Verwaltung, Politik, Planung oder Prozesssteuerung, Schulleitung, Kollegium, Elternschaft oder externen Architektur- oder Projektsteuerungsbüros. Die Rolle des*der Treibers*Treiberin ist nicht zu verwechseln mit der Projektkoordination im Planungsprozess.

Das Zeitverständnis der Akteur*innen

Das Zeitverständnis der Akteur*innen, die an der Schulplanung beteiligt sind, ist oft sehr unterschiedlich geprägt. Zwischen der engen Taktung eines Bauzeitenplans und den offenen Zeitfenstern eines pädagogischen Entwicklungsprozesses liegen häufig Welten. Es gilt, diese in direkten Bezug zu setzen und bei allen Akteur*innen ein Bewusstsein für unterschiedliche Zeit- und Entscheidungskulturen mit ihren spezifischen Entscheidungsnotwendigkeiten und -zwängen zu etablieren.

(Kommissarische) Schulleitung

Bei der Neugründung einer Schule ist darauf zu achten, dass für die Planungsphase eine Interessensvertretung durch eine (kommissarische) Schulleitung mit einem kleinen Beratungsgremium eingesetzt wird, um in der Entstehungsphase die pädagogischen Erfordernisse und Nutzerbedarfe einzubringen. Gute Erfahrungen wurden hier mit Patenschaften gemacht, bei denen eine bestehende Schule die Interessensvertretung für eine noch nicht existierende Schule übernimmt. Bei An-, Umbauten oder Sanierungen ist das Prozedere einfacher, weil die Gruppen bereits bestehen, die für die Prozessarbeit benötigt werden.

ENTSCHEIDUNGSPROZESSE

Zusammenspiel von Akteur*innen und Entscheider*innen

Die Kommunalpolitik entscheidet letztlich über eine Baumaßnahme. Wichtige Entscheider*innen aus der Politik müssen im Vorfeld identifiziert werden; ihre Einbindung in den Prozess ist gut zu planen. Wichtig ist dabei, allen eine für die Entscheidungsfindung förderliche Rolle einzuräumen. Daher ist es sinnvoll, die Vertreter*innen der Politik im Vorfeld über Beteiligungsprozesse intensiv zu informieren. Um eine

parteiliche Instrumentalisierung zu vermeiden, sind alle Beteiligten zu Beginn des Planungs- und Beteiligungsprozesses auf ein festgelegtes Vorgehen und einen Zeitraum zu verpflichten, in dem die Leitlinien der weiteren Entwicklung im Zusammenspiel von Pädagogik, Verwaltung und Architektur definiert werden. Zwischenergebnisse werden kommuniziert und ausgetauscht. Es ist sinnvoll, dass die Entwicklungsprozesse von Entscheider*innen und Akteur*innen von einer Steuerungsinstanz koordiniert werden, die die Perspektiven aller Beteiligten kennt und versteht und bei allen auch Anerkennung findet. Gut vorbereitete Zwischenschritte helfen bei der Entscheidungsfindung.

Entscheidungsträger*innen

Jeder Schulbauprozess hat verschiedene Phasen, an deren Übergängen Entscheidungen und Beschlüsse zu treffen sind. Je komplexer ein Projekt, desto komplexer auch die Beziehungen und Abhängigkeiten der Entscheidungsstationen im Prozess. Wenn der Ablauf möglichst reibungslos stattfinden soll, muss von Anfang an Klarheit bestehen über alle Entscheidungsstationen sowie die entsprechenden Verantwortlichkeiten. Zu Beginn des Projekts ist festzulegen, welche Akteur*innen in welcher Phase des Projekts an Entscheidungen beteiligt sind, wie Entscheidungsprozesse aus Pädagogik, Planung und Verwaltung koordiniert und für alle Seiten transparent gehalten werden.

Entscheidungsträger*innen sind alle, die im Prozess an politischen Beschlüssen mitwirken, im Rat und in den Ausschüssen – in der Regel also zum Beispiel der Stadtentwicklungsausschuss, Schulausschuss, Jugendhilfeausschuss, Betriebsausschuss Gebäudewirtschaft oder Bauausschuss, die Bezirksvertretung etc. In vielen Gemeinden ist diese Struktur viel schlanker und damit auch einfacher. Hinzu kommen Bürgermeister*in, Verwaltungsvorstand, Dezernent*innen, Fachbereichs- oder Amtsleitungen als Repräsentant*innen der Verwaltung. Die schulischen Mitwirkungsgremien müssen im Rahmen von Bauplanungen die Entscheidungen treffen, die sich auf die pädagogische Konzeption auswirken. Weiterhin können untere und obere Schulaufsicht an Entscheidungen beteiligt sein.

Faktoren für »gute« Entscheidungen und Beschlüsse

Beschlüsse sind auf unterschiedlichen Betrachtungs- und Arbeitsebenen zu treffen und zu koordinieren:

- Bauplanung (aller Entscheidungsstationen und ihrer Abfolgen);
- Beteiligungsprozess (von Entscheider*innen, Akteur*innen, Öffentlichkeit);
- Information (durch aussagekräftige, gut aufbereitete Berichte und Dokumentationen sowie gezielte Nutzung interaktiver Medien);
- Moderation (durch neutrale, kompetente und von allen anerkannte Expert*innen).

Information ist alles

Entscheider*innen in den Prozess einzubeziehen heißt vor allem auch: sie mit umfassenden, effizienten und zielgruppengerechten Informationen zu versorgen. Daten, die für die Entscheidungsfindung relevant sind, müssen allen Interessierten einfach zugänglich sein. Dabei ist die Form wichtig – durch zu viele oder falsche Informationen (Überinformation) kann man die Beteiligten auch überfordern und Gefahr laufen, dass man sie im Prozess verliert. Zwischeninformationen sollten dann erfolgen, wenn ein wirklicher Fortschritt und neuer Stand vorhanden sind.

Keine Entscheiderin, aber ein Entscheidungsfaktor: die Öffentlichkeit

Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, Presse und Internet sind externe Faktoren, die einen Entscheidungsprozess massiv beeinflussen können. Es gibt eine sehr große öffentliche interessierte Ebene bei Bildungsfragen, die sich gar nicht unbedingt direkt in den Prozess einbringt, aber daran teilhaben möchte, wie das Projekt voranschreitet. Diese Öffentlichkeit hat ein Recht darauf, informiert zu werden. Die Presse muss von Anfang an als eigenständige Partnerin ernst genommen werden, die bei der Berichterstattung allerdings auch eigene Interessen verfolgt. Sollte es trotz guter Kommunikation einmal zu missverständlichen oder sogar falschen Darstellungen in der Presse kommen, ist es umso wichtiger, dass die Projektleitung in Absprache mit den beteiligten Projekt- und Lenkungsgruppen über eigene Kommunikationswege und -strategien verfügt, um der interessierten Öffentlichkeit Rede und Antwort zu stehen. Für eine gute Kommunikation hat sich besonders das Internet bewährt: Neben der regelmäßigen und gut koordinierten Information auf den Homepages der Kommune/Schule bieten sich Foren und Blogs an, Live-Chats mit Entscheider*innen aus Stadt/Verwaltung, Informationen über soziale Netzwerke etc. Wichtig ist, dass die Bedürfnisse und Interessen aller Menschen rund um das Projekt ernst genommen werden. Es sollten jederzeit gut aufbereitete, objektive Informationen für alle zugänglich sein.

PLANUNGSEBENEN UND -SCHRITTE EINER PHASE NULL

Es gibt fünf Ebenen, die in jeder Durchführung zum Tragen kommen: Steuerung, pädagogische Schulentwicklung, kommunale Planung, Planung Standort/Gebäude und Dialog/Kommunikation. Die Schritte, die auf diesen Ebenen erfolgen, variieren je nach Projekt und auch die zeitliche Abfolge (und Dauer) ist nicht immer dieselbe. Im Folgenden werden exemplarisch typische Schritte der Umsetzung aufgeführt. Sie gelten nicht als Muster, sondern als Anregung für die jeweilige Projektsteuerung, einen eigenen Meilensteinplan für die Phase Null zu entwickeln. Die Erkenntnis, dass jede Phase Null je nach Projekt immer individuell konzipiert und in ihren Schritten spezifisch angelegt werden muss, ist die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Gestaltung.



Kapitel 5, M1 Plattformbildung,
S.130 ff.

Bestandsaufnahme/-analyse

Projektsteuerung

- Festlegen von Projektleitung/-struktur/-koordination durch Auftraggeber*in
- Klärung der Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen
- Einrichten einer kommunalen Lenkungsgruppe, die gemeinsam mit den Schulbauberater*innen den Prozess auf Arbeitsebene koordiniert (Schule/Jugend/Soziales und Bau/Planung/Freiraum)
- Einrichten einer Lenkungsgruppe mit Mitgliedern mit Entscheidungsbefugnissen (Schule/Jugend/Soziales und Bau/Planung/Freiraum)
- Formierung einer Projektgruppe Bau in Schule
- Absprache Terminplanung (Jour-fixe-Projektgruppe, zum Beispiel 14-tägig, Lenkungsgruppe alle sechs bis acht Wochen)



Kapitel 5, M2 Pädagogische
Bestandsaufnahme, S.141 ff.

Pädagogik

- Sichtung und Präzisierung des pädagogischen Konzepts
- Pädagogische Potenzialanalyse: Teamstrukturen, Ganztags, Kooperationen/Bildungsverbund, soziale Spannungen etc.
- Einrichtung einer Baugruppe in der Schule, deren Mitglieder Einblick haben sollten in die spezifischen Belange einzelner Nutzungsbereiche
- Vor-Ort-Begehung
- Expertenvortrag
- Besuch anderer Schulen (»Lernreise«)
- (Internet-)Recherche
- Schlüsselinterviews zur pädagogischen Konzeption
- Pädagogische Zielformulierung und erste Darstellung der daraus resultierenden räumlichen Bedarfe
- Entscheidung, ob ein pädagogischer Tag durchgeführt werden soll



Kapitel 5, M4 Kommunale
Bestandsaufnahme, S.167 ff.

Kommunale Planung⁶⁹

- Abgleich Bedarfsmeldung mit Schulentwicklungsplanung
- Überprüfung Kriterien Schulentwicklungsplanung
- Soweit nicht vorhanden: Aus-/ Überarbeitung des kommunalen Schulentwicklungsplans
- Gegebenenfalls Ergänzung um qualitative Kriterien
- Bewertung des Standorts im kommunalen Kontext
- Beschluss zur künftigen Entwicklung des Standorts
- Klärung des Bedarfs ergänzender Fachgutachter*innen

69

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.

Planung Standort und Gebäude



Kapitel 5, M5 Bestandsaufnahme
Standort und Gebäude, S.171 ff.

- Räumliche Bestandsaufnahme
- Vor-Ort-Begehung
- Schlüsselinterviews zur räumlichen Ausgangslage (einzeln mit den wichtigsten Akteur*innen)
- Sichtung planerischer Vorüberlegungen (zum Beispiel Konzepte, Umbauplanungen), Flächenbilanz/Flächenvergleich, Status quo – Richtlinien
- Bewertung Bestandsimmobilien auf Grundlage vorliegender Bestandsuntersuchungen, mögliche Sanierungsbedarfe, Umbaukapazitäten, Umnutzungsoptionen, Analyse einzelner räumlicher Bausteine
- Städtebauliche Bestandsaufnahme: Bildung und Quartier, Freiraum etc.
- Ziel: Ausarbeitung einer Konzeptstudie Flächendisposition / Organisationsstruktur

Dialog / Kommunikation



Kapitel 5, M3 Dialog, S.164 ff.

- Klärung der Ausgangslage
- Darstellung der Bestandssituation und der Planungsbedarfe
- Einrichtung einer geschützten Internetplattform zum Download von Unterlagen (Protokolle, aber auch Referenzen und Vergleichsprojekte)
- Gegebenenfalls Info an Kommunalpolitik (alternativ politische Arbeitsgruppe begleitend zum Planungsprozess einrichten)
- Kontakt zur Schulaufsicht
- Gegebenenfalls Information der Presse
- Workshop 1; Ziel: Festlegung der Ausgangslage und wechselseitige Information (»Alle wissen das Gleiche«); Vorstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme; Aufbereitung aller erforderlichen Informationen; Diskussion in Arbeitsgruppen und Zusammenfassung im Plenum; Dokumentation Workshop

Szenariobildung

Projektsteuerung



Kapitel 5, M6 Schul- und
Raumprogramm, S.178 ff.

- Festlegung der zeitlichen und inhaltlichen Meilensteine (in Abstimmung mit Auftraggeber*in); Information Verwaltung und Politik
- kontinuierliche Treffen der kommunalen Lenkungsgruppe (alle sechs Wochen) mit klaren Entscheidungsvorlagen
- Gegebenenfalls Rückmeldung Fachgutachter*innen
- Check und Anpassung Terminplanung

Pädagogik

- Stellungnahme zu den räumlichen Organisationsmodellen; Überprüfung der Konsequenzen für Schulalltag und die pädagogischen Leitziele
- Frühzeitige Formulierung erster Gedanken zur Wechselbeziehung zwischen Raum und Ausstattung
- Präzisierung pädagogischer Organisationsmodelle zur weiteren schulischen Entwicklung
- Darstellung von Verbund-/Kooperationsmöglichkeiten

Planung Standort und Gebäude

- Darstellung der Wechselwirkung zwischen pädagogischen und räumlichen Entwurfskriterien
- Ausarbeitung eines Bedarfsplans und eines ersten räumlichen Organisationsmodells auf Grundlage der Ergebnisse des Workshops 1 und des pädagogischen Organisationsmodells
- Darauf aufbauend: Ausarbeitung von (drei) Entwicklungsszenarien, in Bezugnahme auf pädagogische Leitlinien und im Rahmen der festgelegten Flächenbedarfe (zum Beispiel Jahrgangsteams oder Fachraumprinzip, Schwerpunkt Erfahrungslernen oder kognitiver Zugang etc.)
- Festlegung der städtebaulichen/freiräumlichen Entwicklungskriterien
- Gegebenenfalls Hinweise auf atmosphärische Qualitäten und Ausstattungsqualität des Gebäudes

Dialog/Kommunikation

- Workshop 2: Vorstellung der pädagogischen Leitlinien und räumlichen Szenarien; Darstellen der Flächenbedarfe; Diskussion in Arbeitsgruppen und Zusammenfassung im Plenum
- Gegebenenfalls Information der Kommunalpolitik und Quartiersöffentlichkeit

Optional (soweit erforderlich):

Vertiefung einzelner Bausteine

Projektsteuerung

- Kontinuierliche Treffen der Projektgruppe im Jour fixe
- Treffen der kommunalen Lenkungsgruppe
- Abschluss Fachgutachten
- Check Investitionsrahmen
- Check Terminplanung

Pädagogik

- Festlegung des pädagogischen Struktur-/Organisationsmodells
- Festlegung der Funktionsabläufe in einzelnen räumlichen Bausteinen
- Erste Festlegungen zu Ausstattungsstandards

Planung Standort und Gebäude

- Bewertung der Szenarien (inklusive Kostenprognose), SWOT-Analyse
- Beispielhafte Präzisierung von einzelnen Funktionsbausteinen in den Gebäuden, zum Beispiel Clusterbildung, Einbindung Ganztag, Anbindung Freiraum etc.

Dialog/Kommunikation

- Dialog mit Akteuren*innen
- Bei Bedarf Workshop 2B: Vorstellung einzelner Funktionseinheiten/Entwicklungsbausteine in unterschiedlichen Maßstäben
- Bei Bedarf Rücksprache mit Schulaufsicht

Syntheseplanung

Projektsteuerung

- Kontinuierliche Treffen der Projektgruppe im Jour fixe
- Treffen der kommunalen Lenkungsgruppe

Pädagogik

- Überlegungen zu geeigneten Beteiligungsformaten im Bauprozess
- Ausarbeitung »pädagogische Lesart« der Syntheseplanung/
Entwicklungsziele und ihrer Umsetzung

Planung Standort und Gebäude

- Ausarbeitung einer Syntheseplanung – unter Berücksichtigung der Szenarien und Bausteine
- Darstellung der Flächenbilanz / Investitionsabschätzung
(»Kostenrahmen«)
- Optional: Darstellung von möglichen Realisierungs-/ Bauabschnitten

Dialog / Kommunikation

- Workshop 3: Vorstellung der Syntheseplanung, Diskussion in Arbeitsgruppen und Zusammenfassung im Plenum
- Rücksprache / Abstimmung mit Schulaufsicht
- Ausarbeitung Beschlussempfehlung
- Information der Kommunalpolitik und Quartiersöffentlichkeit

Schlussbericht, Handlungsempfehlungen, Baubeschluss und weitere Schritte

Projektsteuerung

- Kontinuierliche Treffen der Projektgruppe im Jour fixe
- Treffen der kommunalen Lenkungsgruppe
- Abstimmung von Handlungsempfehlungen
- Festlegung Kostenrahmen und Abstimmung Förderanträge
- Check Terminplanung

Pädagogik

- Überarbeitung pädagogisches Konzept unter Berücksichtigung räumliche Organisation gemäß Ergebnis Workshop 3; Abstimmung
- Ausarbeitung Beschlussvorlage Schulkonferenz
- Gegebenenfalls Ausarbeitung weitere Arbeitsaufträge
Schulentwicklung

Planung Standort und Gebäude

- Überarbeitung Syntheseplanung in räumlicher Hinsicht gemäß Ergebnis Workshop 3
- Ausarbeitung Abschlussbericht und Festlegung Kostenrahmen / Übersicht zu möglichen Förderprofilen
- Ausarbeitung Handlungsempfehlungen
- Gegebenenfalls Formulierung der Auslobung für nachfolgenden Wettbewerb / konkurrierendes Verfahren

Dialog/Kommunikation

- Vorstellung der Ergebnisse in Schulausschuss/Bauausschuss/Jugendhilfeausschuss; Kenntnissnahme Ergebnisse; gegebenenfalls Beschluss weiteres Planungsverfahren
- Rücksprache/Stellungnahme Schulaufsicht
- Information der Öffentlichkeit



Literatur, S.248 ff.

70

Beispiele für konkrete Umsetzungen zeigen u. a. die Dokumentation *Fünfmal Phase Null* sowie *Phase Null – der Film*, beide herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Anregungen zur konkreten Umsetzung und Gestaltung der hier aufgeführten Schritte in der Phase Null finden sich im nächsten Kapitel.⁷⁰

5

UMSETZUNG

Module für
die Phase Null

Eine Schule will sich verändern, Baumaßnahmen sollen definiert und beschlossen werden. Wie startet man am besten in einen solchen Prozess? Wie erreicht man, dass alle Beteiligten möglichst effektiv und konstruktiv zusammenarbeiten? Welche methodischen und strategischen Hilfestellungen gibt es, um sicherzustellen, dass der Prozess belastbares und aussagekräftiges Material für die Planung hervorbringt?

Die folgenden Module geben vielfältige Anregungen, Orientierungen und Tipps, wie Pädagog*innen, Architekt*innen und Verwaltung in der Projektentwicklung und während der Phase Null gemeinsam die Umsetzung ihres Projekts vorbereiten können.

Die Zusammenstellung der Module (M1–M6) spiegelt die zentralen Anforderungen in der Frühphase eines Planungsprozesses wider:

- M1 und M3 tragen dazu bei, eine gemeinsame Plattform für die Planung und den Dialog zwischen den beteiligten unterschiedlichen Professionen zu bilden;
- M2 gibt Anregungen zur pädagogischen Bestandsaufnahme und zur Überprüfung des pädagogischen Konzepts;
- M4 und M5 lenken den Blick auf die planerischen Fragestellungen der kommunalen Bestandsaufnahme, der Standortbewertung und – für den Fall eines Erweiterungs- oder Umbaus – der gebäudebezogenen Bestandsaufnahme;
- M6 skizziert konkrete Planungsschritte zur Erarbeitung eines räumlichen Organisationsmodells durch eine unmittelbare Verschränkung der beiden Blickwinkel Pädagogik und Architektur.

Die Vielfalt der Module und der entsprechende Zeit- und Kostenaufwand erscheinen auf den ersten Blick groß. Dieser Eindruck täuscht. Die Module stellen ein Angebot dar, das bei projekt-spezifischem Einsatz Zeit und Kosten spart:

- Es müssen nicht für jedes Projekt alle Module zur Anwendung kommen. Auswahl, Reihenfolge und Zeitaufwand variieren je nach Lage vor Ort.
- Die Folgekosten durch eine ungenaue Planung in der Phase Null sind höher als die durch eine sachgerechte Auswahl an Modulen entstehenden Kosten.
- Je später Planungsziele verändert werden, umso teurer wird es; die Phase Null spart Ressourcen und Kosten in den späteren Planungsphasen. Eine systematische Prüfung und Durchführung aller nötigen Arbeitsschritte in dieser Phase ist die Grundlage für einen effektiven und ressourcenschonenden Planungsprozess.
- Die vorgeschlagenen Module bieten im Sinne einer Checkliste ein sicheres Fundament und eine gute Grundlage für die spätere zielgerichtete und reibungslose Umsetzung.



Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat auf der Basis dieses Buches 10 Pilotprojekte »(inklusive) Schulen planen und bauen« in der Phase Null beraten und begleitet.



M1 Plattformbildung

- Klärung Interessenlagen / Selbst- und Fremdbilder
- Prioritäten und Zielorientierung
- Einsetzung einer kommunalen Lenkungsgruppe
- Klärung Finanzierung Planungsprozess Projektentwicklung (Haushaltsmittel, Fördermittel etc.)

M3 Dialog

- Diskussion Begriffspaare

M2 Pädagogische Bestandsaufnahme

Inspiration und Information

- Bildung Projektgruppe Bau
- Expertenvortrag
- Schulbesuche
- (Internet-)Recherche

Prüfung Leitbild

- Begehung / Gang durch die eigene Schule
- 10-Thesen-Check

M4 Kommunale Bestandsaufnahme

- Prognose Schülerzahl
- Begehung
- Analyse bestehender Schulkonzepte
- Abstimmung kommunales Bildungsangebot (pädagogisch und räumlich)
- Standortentscheidungen
- Ziele Stadtentwicklung

M5 Bestandsaufnahme Standort und Gebäude

- Begehung
- Schlüsselinterviews
- Auswertung Flächenbilanz
- Belegungsplan
- Vergleich Musterraumprogramm
- Abstimmung technische Bestandsaufnahme
- Standort und Quartiersbezug

M6 Schul- und Raumprogramm

Workshop 1 Analyse Bestandsaufnahme

- Vorstellung Ergebnisse Bestandsaufnahme
- (Erste) Festlegung von Organisationsmodellen für Unterricht, Ganzttag, Fachunterricht, Gemeinschaftsräume, Teamstrukturen

GESAMTÜBERSICHT DER MODULE

Die Module für die Phase Null bilden zusammen den Planungsprozess in der Frühphase eines Schulbauprojekts. Modul 6, »Schul- und Raumprogramm«, ist das Ziel und der Schwerpunkt dieses Prozesses. Die weiteren Module bereiten diesen Schritt vor. Die Phase Null legt den Grundstein für alle folgenden Leistungsphasen. Die Ergebnisse sind über den gesamten Prozess bis in den Betrieb (Phase Zehn) und darüber hinaus zu verstetigen.

Workshop 2 **Szenarienentwicklung**

A) Gesamt-Szenarien

- Alternative Organisationsmodelle

B) Räumliche Bausteine

- Präzisierung von einzelnen Funktionsbausteinen in den Gebäuden zu den Themen Clusterbildung, Einbindung Ganztag, Anbindung Freiraum, Fachräume, Arbeitsplätze etc.

Workshop 3 **Syntheseplanung**

- Ausarbeitung/
Vorstellung
Gesamtplanung

Beschlussempfehlung

Option: **Machbarkeitsstudie**

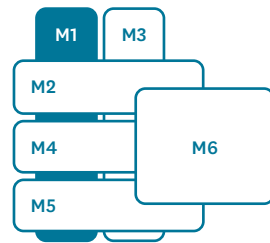
M1

PLATTFORMBILDUNG

Ein erfolgreich geführtes Schulbauprojekt setzt eine gut organisierte und gut vorbereitete Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Professionen und Akteur*innen voraus. Deshalb ist es zunächst wichtig, eine gemeinsame Plattform zu bilden: Eine qualifizierte und gut koordinierte Planung kann nur gelingen, wenn die Beteiligten aus allen Verantwortungszusammenhängen offen miteinander reden, sich abstimmen und austauschen. Alle Beteiligten sollten dabei die Perspektive der jeweils anderen verstehen und ernst nehmen. Insbesondere geht es darum, verlässliche Abstimmungsstrukturen zu schaffen sowie mögliche Stolpersteine zu identifizieren und gemeinsam anzugehen. Dieser Schritt dient dazu, bereits vor der inhaltlichen Auseinandersetzung eine gemeinsame Basis zu etablieren. So können in der Folge auch kontroverse Diskussionen zu konstruktiven Lösungen geführt werden.

Erfahrungsgemäß sind folgende Schritte in der Vorbereitung auf den gemeinsamen Prozess zu beachten:

- die Bildung einer kommunalen Projektgruppe, die die Projektarbeit während des Prozesses macht, an den Workshops teilnimmt und die unterschiedlichen Gruppen aus Schule, Verwaltung und Quartier repräsentiert;
- Ergänzung um eine Lenkungsgruppe, in der kommunale Entscheider*innen die notwendigen Festlegungen für den Planungsprozess treffen und die einmal in jedem Planungsschritt zusammenkommt;
- der Austausch über die unterschiedlichen, zum Teil konträren Interessenlagen, von denen aus die beteiligten Akteur*innen, Gruppen, einzelne Fraktionen oder Meinungsführer*innen dieser Gruppen in den Prozess einsteigen;
- das Bewusstmachen und Klären der wechselseitigen Vorurteile, die in den beteiligten Gruppen gegenüber den jeweils anderen bestehen;
- eine Definition der unterschiedlichen Prioritäten der beteiligten Gruppen und der Reihenfolge der Themen, die im Laufe der Phase Null zu bearbeiten sind.



M1.1: AUFBAU EINER KOMMUNALEN LENKUNGSGRUPPE

Eine Phase Null in dem in diesem Handbuch beschriebenen Sinn ist bislang weder in der Honorarordnung für Architekt*innen noch in den üblichen kommunalen Planungsabläufen einer Kommune vorgesehen. Um sie möglich zu machen, ist es sinnvoll, eine belastbare organisatorische Plattform einzurichten. Bewährt hat sich dafür die Bildung einer »Lenkungsgruppe«.

Aufgaben

Die kommunale Lenkungsgruppe soll und darf die Entscheidungskompetenz der verschiedenen autorisierten Gremien nicht beschneiden. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, auf der Basis eines breiten und stetigen Informationsflusses die Grundlagen für die Entscheidungen dieser Gremien sicherzustellen, den zeitlichen Ablauf der vorbereitenden Schritte abzustimmen, »Hausaufgaben« für die verschiedenen Prozesse der Bestandsaufnahmen zu verteilen und die Meilensteine im Projektverlauf unmissverständlich zu markieren. In diesem Gremium wird der in Modul M6 beschriebene Prozess der Definition des Raumprogramms gebündelt.

Mit Abschluss der Phase Null, also der Vorplanung, ist die Aufgabe der kommunalen Lenkungsgruppe jedoch nicht beendet. In den folgenden Schritten – von der Entwurfsplanung bis zur Inbetriebnahme – wird es immer wieder Nachsteuerungsbedarf geben. Eventuell gestiegene Kosten machen Abstriche vom ursprünglichen Programm notwendig, während der Bauausführung eröffnen sich plötzlich neue Möglichkeiten, beim Betrieb stellen sich gravierende Defizite heraus etc. Auch hier wird bei tiefer gehenden Eingriffen, die Folgen für den pädagogischen Alltag hätten, immer wieder ein nachträglicher Abstimmungsbedarf zwischen allen Beteiligten entstehen, bei dem vor allem die Prioritäten, die die Schule gegebenenfalls neu definieren muss, einzubeziehen sind.

Zusammensetzung

Je nach Art und Größe der Schulbauaufgabe sowie nach bereits etablierten Kommunikationsabläufen in der Kommune wird die Teilnehmerzahl und Zusammensetzung dieser Lenkungsgruppe variieren. Geborne Mitglieder sind Vertreter*innen

- der Schule (in der Regel die Schulleitung oder Delegierte aus der dortigen Projektgruppe Bau),
- der Verwaltung (Schule, Jugendhilfe und Hochbauverwaltung / Gebäudewirtschaft / Beschaffung),
- gegebenenfalls der Schulaufsicht.

Mit wie vielen Personen und mit welchen differenzierten Rollen diese Gruppen vertreten sind, hängt von den Bedingungen vor Ort ab. Der Schul- und Bauausschuss sowie gegebenenfalls der Jugendhilfeausschuss des Gemeinderats werden in der Regel im operativen Geschäft nicht unmittelbar vertreten sein – wichtig ist aber, ihre Entscheidungen durch umfassende Informationen aus der Lenkungsgruppe vorzubereiten.

Der Kern der Lenkungsgruppe darf nicht zu groß sein (maximal acht Mitglieder). Je nach Situation wird es geboten sein, rechtzeitig(!) weitere Fachexpertise für spezielle Probleme temporär hinzuziehen: vom Brand- bis zum Denkmalschutz, von der Anwohnervertretung bis zu den Landschaftsarchitekt*innen.

Die kommunale Projektgruppe bereitet für die Lenkungsgruppe die relevanten Informationen auf und verdichtet sie in Beschlussvorlagen für das Gremium. Wichtig ist es dabei, das vorhandene Verwaltungswissen in den Planungsprozess einzubeziehen.

Auf einen Blick

Was?	Aufbau einer kommunalen Lenkungsgruppe
Wozu?	Sicherung der Schnittstellen zwischen Schule, Verwaltung, Politik und Planung; Bereitstellung einer Basis für die Gremienentscheidungen
Wer?	Je nach Größe des Projekts variierend, geborene Mitglieder sind Vertreter*innen der Schule und der Verwaltung
Wann?	Mit Beginn des Planungsprozesses
Wie lang?	Bis ein Jahr nach Inbetriebnahme des neuen Gebäudes

Tipps zur Umsetzung

- Verbindliche Mitgliedschaft mit je zwei Kolleg*innen aus jeder Einrichtung, die sich gegebenenfalls gegenseitig vertreten können, keine wechselnde Mitgliedschaft
- Verbindlicher Zeitplan (Jour fixe der Projektgruppe und gut vorbereitete Lenkungsgruppensitzungen als Meilensteine in jeder Planungsphase)
- Verbindliche Absprachen über Sitzungsleitung, Protokoll etc.
- Schaffung einer gemeinsamen Internetplattform für die laufende Dokumentation
- Bei Bedarf: externe Moderation (bei großen Projekten zu empfehlen)



M1.2: INTERESSENLAGEN

Die Interessenlagen der am Prozess Beteiligten können sehr unterschiedlich sein. Sie betreffen Richtung und Tempo der mit dem Bau verbundenen Veränderung der Schule. Das folgende Modul beschreibt vier verschiedene Szenarien von Veränderung. Die Diskussion dieser Szenarien ermöglicht es, die verschiedenen Erwartungen und Interessenlagen bewusst zu machen, Engführungen zu vermeiden und mögliche Konsenspunkte zu finden.

Vier Veränderungsszenarien

Szenarium 1: Alles soll bleiben, wie es ist.

Viele Beteiligte sind der Auffassung, dass man im Prinzip nur neue oder gegebenenfalls zusätzliche Räume braucht. Ein grundsätzlicher Veränderungsbedarf für die Abläufe in Unterricht und Schule oder in Bezug auf die Architektur wird nicht gesehen. Die Baumaßnahmen sollen sowohl architektonisch als auch pädagogisch bewahrend gestaltet werden.

Aber: Die Kommune darf als Schulträger, der für den Bau verantwortlich ist, nicht nur die aktuelle kurzfristige Interessenlage der Beteiligten im Blick haben. Ein Schulgebäude muss auch zukünftige Entwicklungen ermöglichen, denn die Abschreibungsfrist reicht deutlich weiter als die gerade absehbare Nutzungsphase durch das jetzige Kollegium und damit auch die Vorstellungen der aktuellen Nutzer*innen und Entscheider*innen.

Diskussion

- Wie kann eine Schule für veränderte Anforderungen wie zu- oder abnehmende Schülerzahlen, neue Unterrichtsfächer, neue didaktische Methoden oder eine neue Rolle im Sozialraum flexibel bleiben?
- Wie kann vermieden werden, dass erhebliche Nachbesserungskosten entstehen, weil man nicht genügend vorausgedacht hat?

Szenarium 2: Wir bauen die kostengünstigste Schule und die nur für die nächsten zehn Jahre.

Bei leeren Kassen in fast allen Kommunen Deutschlands liegt der Gedanke nahe, nach provisorischen Lösungen zu suchen. Sie können wenigstens für ein paar Jahre Entlastung bringen und sind mit den geringsten Kosten verbunden. Typisch hierfür sind zum Beispiel Containerbauten oder ein Standortsplitting – Maßnahmen, die nur für kurze Einsatzzeiten versprochen wurden, dann aber oftmals dauerhaft stehen bleiben und von Jahr zu Jahr mehr verwahrlosen.

Aber: Die Kommune muss im Blick auf die wirtschaftliche Zukunft langfristig denken. Die Qualität des Schulangebots ist ein Schlüssel für die Wettbewerbsfähigkeit und für die soziale Stabilität des Standorts. Schulbauten verursachen bei genauer Betrachtung also keine Kosten, sondern sind eine langfristige Investition. Angesichts der zunehmenden Einsicht in die Bedeutung der Bildung mobilisieren sich Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte in der Regel gegen solche kurzfristigen Lösungen oder wählen eine andere Schule aus, weil unter dem Spatzwang letztlich immer die pädagogische Arbeit leidet.

Diskussion

- Welchen langfristigen Nutzen hat die Kommune von einem zukunfts-fähigen Bildungsangebot?
- Welche Infrastrukturmaßnahmen – zu denen der Schulbau zählt – haben Priorität?
- Wie kann das Bauvorhaben in sinnvolle Abschnitte gestreckt werden?

Szenarium 3: Alles soll radikal anders werden.

Schule muss radikal anders werden. Dabei wird nach Alternativen gesucht, die in jeder Hinsicht dem Bestehenden widersprechen. Durch ihre Andersartigkeit soll die neue Schule grundsätzlich besser sein als die alte.

Aber: Der Ruf nach Reformen ist angesichts der Defizite des aktuellen Schulsystems zwar verständlich, die realen Verhältnisse lassen einen schlagartigen Systemwechsel aber in der Regel kaum zu. Zudem verändern radikal »andere« Schulgebäude die über Generationen gewachsenen Erwartungen und Routinen der Pädagog*innen (und auch der Eltern) nicht automatisch, sondern können die Nutzer*innen auch überfordern.

Diskussion

- Zu welchen bewährten Beispielen einer zukunftsfähigen Schulentwicklung kann man sich gemeinsam informieren?
- Welche Schritte will man jetzt gehen, welche will man für die Zukunft offenhalten?
- Wie könnte das pädagogische Team lernen, ein neues bauliches Konzept auch wirklich zu nutzen? Sind sie zu diesem Lernprozess bereit und in der Lage?

Szenarium 4: Wir sind uns darüber im Unklaren, was und wie wir überhaupt bauen sollen.

Dieses Szenarium ist das am weitesten verbreitete: Fragen zur räumlichen Nutzung können auf Basis des bisher vorliegenden Schulprogramms von der Schule oft nicht beantwortet werden, weil die relevanten Schnittstellen zwischen Raum und Pädagogik dort in der Regel nicht definiert sind.

Aber: Da es bisher nicht üblich war, die Nutzer*innen von Schulbauten am Bau umfassend zu beteiligen, ist die Unsicherheit darüber, was und wie anders gebaut werden kann als bisher, verständlich. Oft muss der Phase Null der Bauplanung eine Selbstklärung der Schule im Blick auf ihr pädagogisches Programm vorangestellt werden, damit sie die Fragen der Planer*innen beantworten kann. In vielen Fällen kann dieser Klärungsprozess auch mit der räumlichen Bestandsaufnahme gekoppelt werden. Die Einbindung einer externen Prozessbegleitung hat sich bewährt, um zeitnah zu belastbaren Ergebnissen zu kommen.

Diskussion

- Wie aktuell ist das vorliegende pädagogische Schulprogramm und wie stark finden sich die Nutzer*innen darin wieder?
- Wie soll der pädagogische Alltag der Schule in fünf, in zehn Jahren aussehen? Was sind die Leitziele?
- Welche Anhaltspunkte gibt das pädagogische Konzept für die räumliche Organisation?
- Wie könnte die Überarbeitung des pädagogischen Konzepts oder eine Neuentwicklung organisiert / gestaltet werden?

Auf einen Blick

Was?	Vorbereitung auf den Veränderungsprozess durch Diskussion verschiedener Typen von Veränderungsszenarien
Wozu?	Konfliktpotenziale bewusst machen, ein Gefühl für Gelingensbedingungen entwickeln
Wer?	Kollegium, kommunale Lenkungsgruppe, Verwaltung, Politik
Wann?	Am Anfang der Phase Null, in der Bestandsaufnahme
Wie lang?	Der Einsatz der vier Szenarien und der dafür zu veranschlagende Zeitaufwand ist abhängig vom konkreten Einzelfall vor Ort

Tipps zur Umsetzung

- Wichtig ist, dass die Entscheidungsträger*innen in Kommune und Schule sich vergewissern, wo die Beteiligten stehen und wie unterschiedlich die Interessen sind, um davon ausgehend die weiteren Schritte zu planen – dies gilt sowohl innerhalb der beteiligten Gruppen wie auch zwischen den Gruppen.
- Es kann genügen, in einer der ersten Sitzungen der kommunalen Lenkungsgruppe explizit auf verschiedene Szenarien aufmerksam zu machen, die Antworten auf die gestellten Fragen zu diskutieren und mögliche Konsenspunkte zu identifizieren.
- Es kann aber auch notwendig werden, mithilfe einer externen Moderation einen Interessenabgleich zu suchen, um in einem länger dauernden Prozess oder prozessbegleitend die notwendige Basis aufzubauen.



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.



Potenziale

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



Die Lehrer*innen ...

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

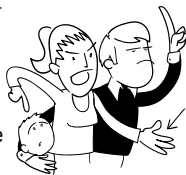


- bringen einen riesigen Wissens- und Erfahrungsschatz mit.
- können viel beitragen zur Gestaltung von Arbeits-, Lern- und Regenerationsflächen.
- sind offen für Neues, wenn sie mit der Umsetzung nicht alleingelassen werden.



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.



- 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*innen, 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*innen...

- wollen in der Öffentlichkeit gut dastehen.
- sehen nicht die Bedürfnisse der Kinder und Lernbegleiter*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 das 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.



Auf einen Blick

Was?	Diskussion von Klischees/Vorurteilen und Potenzialen
Wozu?	Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst machen, den Blick auf Stärken und Potenziale lenken
Wer?	Alle am Prozess Beteiligten/kommunale Lenkungsgruppe
Wann?	Am Anfang der Phase Null, in der Bestandsaufnahme
Wie lang?	Der zu veranschlagende Zeitaufwand ist abhängig vom konkreten Einzelfall vor Ort

Tipps zur Umsetzung

- Die karikierende Darstellung kann dazu beitragen, Vorurteile und Klischees bei den beteiligten Akteur*innen zu lösen, wenn sie zu Beginn des Planungsprozesses in einem geeigneten Rahmen als humorvolle, aber ernst gemeinte Diskussionsgrundlage präsentiert wird.
- Das Material kann auch für ein kurzes Rollenspiel genutzt werden, zum Beispiel als Aufwärmung für die kommunale Lenkungsgruppe zu Beginn des Prozesses. Dazu können zum Beispiel auch die Rollen getauscht werden: Lernbegleiter*innen spielen Schüler*innen, Schüler*innen Eltern, Verwalter*innen Lehrer*innen etc. Mit vertauschten Rollen kann dann der Start in einen fiktiven Planungsprozess simuliert werden.
- Sind die Vorurteile zu massiv für eine spielerische Herangehensweise, bietet sich eine externe Moderation des Prozesses an.



M1.4: PRIORITÄTEN UND ZIELORIENTIERUNG

Die Komplexität der Zusammenhänge in einem Schulbauprozess ist hoch. Umso wichtiger ist es für alle Beteiligten, sich gemeinsam über Prioritäten, Zuständigkeiten und die Reihenfolge der Bearbeitung zu verständigen. Das folgende Modul stellt eine Reihe von Leitfragen vor, die dabei helfen, die Ausgangssituation für die gemeinsame Planung zu klären und sich über die Prioritäten und Schritte für die Phase Null zu verständigen.

Leitfragen

1. Mit welchen Schülerzahlentwicklungen ist in absehbarer Zeit zu rechnen? Wie verteilen sich die Schülerströme auf die verschiedenen Schulen/Schulformen im Einzugsgebiet? Welche für die Schule relevanten Aussagen trifft der aktuelle Schulentwicklungsplan der Kommune? Muss er überarbeitet werden? Die Klärung der Quantitäten durch den Schulträger ist die Basis für den gesamten Planungsprozess und entsprechend bedeutsam.
2. Gibt es einen Meilenstein-Plan für die Phase Null? Wie wird der Arbeitsprozess in der kommunalen Lenkungsgruppe organisiert: Protokoll, Dokumentation, wechselseitige Information, Follow-up-Kontrolle etc.?
3. Liegt ein Schulprogramm vor, das die Schnittstellen zwischen Pädagogik und Architektur ausreichend deutlich präzisiert? Notwendig sind insbesondere Aussagen der Schule über
 - Lernformen (Verhältnis schüleraktiver/selbstständiger Lernformen)
 - Fachbereichsprofile (Stellenwert von Fachräumen/multifunktionalen Räumen)
 - Sozial- und Aktionsformen des Lernens
 - Teambildung im Kollegium (Einzelklassenorganisation/Jahrgangsteambildung/Fachbereichsprinzip)
 - Struktur des Ganztags (Separationsmodell oder Integrationsmodell)
 - Neue und alte Medien
 - Inklusionskonzept
 - Ästhetische Bildung (unter anderem Schwerpunkt bildung)
 - Gesundheitserziehung (unter anderem »Bewegte Schule«, Freiraumkonzept, Mensakonzept)
 - Demokratische Schule (unter anderem Stellenwert der Aula)
 - Nachhaltigkeit
 - Öffnung der Schule/Schule und Stadtteil
4. Gibt es Informationsbedarf über zukunftsfähige Modellprojekte der Schulentwicklung (unter anderem Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, Schulen aus dem Schulverbund »Blick über den Zaun«)? Sollen dazu Expertengespräche/Besuche von beispielhaften Modellprojekten stattfinden?
5. Welchen Einfluss haben schulpolitische Entwicklungsüberlegungen des jeweiligen Bundeslandes auf die Schule? Ist mit Veränderungen der Schulstruktur zu rechnen, die Einfluss auf die Schülerströme in der Region haben werden?
6. Mit welchen Veränderungen in der Stadtentwicklung ist im Einzugsgebiet der Schule zu rechnen?
7. Welche externen Lernorte stehen für die Schule in deren Einzugsgebiet potenziell zur Verfügung; welche kommunalen Bedarfe könnte die Schule möglicherweise in Zukunft abdecken?

Auf einen Blick

Was?	Definition der wichtigsten Ziele / des Vorgehens für den Einstieg in die Planung
Wozu?	Themen eingrenzen, Alternativen bewusst machen, Strukturen herausarbeiten, Arbeitsregeln festlegen
Wer?	Kommunale Lenkungsgruppe mit Vertreter*innen aller beteiligten Gruppen, gegebenenfalls externe Berater*innen
Wann?	Die Definition der Arbeitsaufträge, die sich aus diesen Fragen ergeben, muss in der kommunalen Lenkungsgruppe mit Vertreter*innen aller beteiligten Gruppen ganz am Anfang des Prozesses stehen
Wie lang?	Ein halber Workshoptag

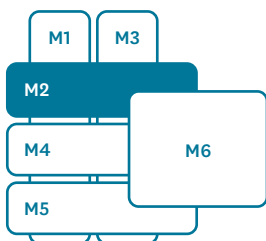
Tipps zur Umsetzung

- Die Beteiligten können sich über die Art der Bearbeitung dieser Fragen verständigen – hilfreich kann auch eine Checkliste sein, in der Aspekte wie »Klärungsbedarf«, »Probleme«, »Zuständigkeit«, »Termine« etc. festgehalten werden.
- Aus der Bearbeitung der Fragen sollte deutlich hervorgehen:
Wer macht was bis wann?



M2

PÄDAGOGISCHE BESTANDSAUFNAHME



Am Anfang einer pädagogischen Bestandsaufnahme steht die Bildung einer schulischen Projektgruppe Bau, die alle weiteren Schritte innerhalb der Schule koordiniert und bündelt sowie die Abstimmung mit der kommunalen Lenkungsgruppe übernimmt.

Für die Erstinformation und die Suche nach Anregungen sind viele Wege denkbar. In den Modulen 2.2 bis 2.4 werden unter dem Stichwort »Information und Inspiration« einige davon vorgestellt, die sich bereits in vielen Projekten bewährt haben: der Expertenvortrag, der Besuch anderer Schulen sowie die Recherche im Internet.

Der nächste und zentrale Schritt ist die Prüfung des eigenen Leitbildes, das später die Grundlage für alle Baumaßnahmen bilden wird. In Modul 2.5 wird ein Vorschlag gemacht, wie dieses Leitbild im Blick auf zukünftige räumliche Anforderungen überprüft und – gegebenenfalls mit externer Moderation bei einem oder mehreren »pädagogischen Tagen« – weiterentwickelt werden kann. Die 10 Thesen können dafür als Checkliste dienen.

Welcher Weg geeignet ist und wie viele dieser (oder anderer) Schritte man zur pädagogischen Bestandsaufnahme vor der eigentlichen Bauplanung wählen möchte – das wird von Projekt zu Projekt unterschiedlich sein. Ausdrücklich zu empfehlen ist der Besuch anderer Schulen, die bereits erfolgreiche Bau- oder Umbaumaßnahmen durchgeführt haben – am besten zusammen mit Vertreter*innen der kommunalen Lenkungsgruppe.

M2.1: AUFBAU EINER SCHULISCHEN PROJEKTGRUPPE BAU 1

Das Vorbereiten und Begleiten einer Bauplanung gehört nicht zum üblichen Arbeitsauftrag von Pädagog*innen. Ihr Kerngeschäft ist Unterricht und Erziehung, was im Normalfall die Zeitreserven von Kollegium und Schulleitung voll ausschöpft. Um dennoch die dringend benötigte Kompetenz der Nutzer*innen in den Planungsprozess einbeziehen zu können, ist es sinnvoll, eine schulische Projektgruppe Bau einzurichten: Sie kann auf Schulseite die Nutzeranliegen im Blick auf den Bau bündeln und als Schnittstelle zu den verschiedenen Akteur*innen im Planungsprozess fungieren. Eine solche Gruppe bietet die Chance, die Schulleitung zu entlasten sowie die Erfahrungen und oft auch gegenläufigen Interessen aus dem Kollegium zu bündeln und in den Planungsprozess einzubringen.

Aufgaben

Die schulische Projektgruppe Bau ist während des gesamten Planungs- und Bauprozesses (also nicht nur in der Phase Null) im Wesentlichen für folgende Aufgaben verantwortlich: Sie

- entsendet (in der Regel zwei) Vertreter*innen der Schule in die kommunale Lenkungsgruppe des Schulbauprojekts und wertet laufend deren Ergebnisse aus;
- sorgt dafür, dass die Schule, auf der Basis ihres Schulprogramms, ihre Entwicklungsziele so beschreibt (und gegebenenfalls weiterentwickelt), dass daraus die pädagogischen Anforderungen für die räumliche Entwicklung verbindlich abgeleitet werden können;
- initiiert den dafür notwendigen Zielformulierungs- und -definitionsprozess in den entsprechenden Gremien der Schule;
- sichert einen laufenden Informationsfluss über das Bauvorhaben hinweg in alle Gremien der Schule – einschließlich Schülerschaft und Eltern – und nimmt Anregungen auf;
- leitet Anfragen der Planer*innen weiter, koordiniert gegebenenfalls notwendig werdende weitere Beratungen und Abstimmungen und bündelt die Antworten der Schule;
- bewertet die Konsequenzen, die sich während der baulichen Umsetzung aus Änderungen des ursprünglich verabschiedeten Plans ergeben (Welche Änderung wäre gegebenenfalls pädagogisch nicht mehr tragbar?);
- evaluiert die pädagogische Arbeit nach Abschluss des Bauvorhabens (Gibt es bauseits einen Nachbesserungsbedarf? Müssen Fortbildungsmaßnahmen eingeleitet werden, um die neu geschaffenen Potenziale auch zu nutzen? Muss das Schulprogramm unter den neuen Bedingungen fortgeschrieben werden?).

Zusammensetzung

Je nach Größe und Organisationsstruktur einer Schule wird die Zusammensetzung dieser Projektgruppe variieren. In kleinen Schulen werden diese Aufgaben von einer erweiterten Schulleitung oder von einer bereits vorhandenen Steuergruppe zu übernehmen sein (die dann für die Zeit der Bauplanung von anderen Aufgaben möglichst entlastet sein müsste). Größere Schulen werden die Aufgaben an eine eigens zu schaffende Gruppe übertragen.

Je nach Größe der Schule sollte die Projektgruppe Bau zwischen drei und sieben Mitglieder haben, das Maximum sollte bei zehn Personen liegen. Je nach Situation der Schule sind auch Schüler*innen und Eltern einzubeziehen. Ist eine eigene Projektgruppe Bau möglich, sollte die Zusammensetzung repräsentativ erfolgen, auf der Basis der Kriterien, die die Schule für ihren Fall als sinnvoll erachtet. Möglich sind – neben einer Neugier/Nähe gegenüber/zu dem Thema »Architektur und Schulentwicklung« – zum Beispiel folgende Kriterien:

- Obligatorisch ist die Zugehörigkeit eines Mitglieds der Schulleitung.
- Gibt es in der Schule neben den Fachbereichen unterschiedliche Aufgabenfelder (zum Beispiel Ganztagsbetreuung, Abendschule etc.), sollten neben den Fachbereichen auch diese repräsentativ vertreten sein.
- Die Zugehörigkeit von Personalratsmitgliedern kann sich als sehr produktiv erweisen.
- Eine »gesunde« Mischung aus Befürworter*innen und Skeptiker*innen in Bezug auf die anstehenden pädagogischen Veränderungen in Folge neuer räumlicher Lösungen ist im Blick auf die langfristige Akzeptanz wichtig. Hierbei muss auf eine »konstruktive Widerstandskompetenz« geachtet werden; Mitglieder, die nur »blockieren« wollen, wirken kontraproduktiv.
- Mitglieder sollten einerseits Fachwissen zu einzelnen Themenschwerpunkten haben; gleichzeitig sollten sie aber Generalist*innen sein, mit einem ganzheitlichen Blick auf Schule und Bildung.

Auf einen Blick

Was?	Aufbau einer schulischen Projektgruppe Bau
Wozu?	Sicherung der Schnittstelle zwischen Schule und Planer*innen, in der Regel über Schulleitung
Wer?	Je nach Größe der Schule variierend: eine eigens etablierte Projektgruppe oder eine bereits vorhandene Steuergruppe
Wann?	Zu Beginn des Planungsprozesses
Wie lang?	Bis ein Jahr nach Inbetriebnahme des neuen Gebäudes

Tipps zur Umsetzung

Um der Projektgruppe Bau die Erfüllung ihrer Aufgaben zu erleichtern, haben sich folgende Schritte bei der Einführung bewährt:

1. Das ganze Kollegium wird über die Aufgaben (und auch über die »Nicht-Aufgaben«) der Projektgruppe Bau informiert.
2. Die Zusammensetzung der Projektgruppe erfolgt nach den oben genannten Kriterien in einem für das Kollegium transparenten Prozess.
3. Die Projektgruppe erhält ihren Auftrag qua Kontrakt von der Schulgemeinschaft (etwa von der erweiterten Schulkonferenz, Steuergruppe oder von Schulvorstand /-forum/-konferenz). Dies bedarf der Schriftlichkeit und gilt als offizielle Auftragsvergabe.
4. Der voraussichtliche zeitliche Aufwand (gegebenenfalls Entlastungsstunden) wird vereinbart.

5. Ein Etat und zeitlicher Rahmen für Besuche an beispielhaften Schulen (an denen nicht nur Projektgruppenmitglieder teilnehmen) werden festgelegt.
6. Dokumentationsform und Informationswege werden fixiert.
7. Die Projektgruppenmitglieder werden gegebenenfalls in einer entsprechenden Qualifizierung auf ihre künftigen Aufgaben vorbereitet (zum Beispiel Grundlagen des Projektmanagements).

Es ist empfehlenswert, sich in einem frühen Stadium, zum Planungsbeginn der Baumaßnahme, mit anderen schulischen Projektgruppen Bau innerhalb einer »Bildungsregion« zu vernetzen und auszutauschen.



M2.2: INSPIRATION UND INFORMATION I: EXPERTENVORTRAG

Der Expertenvortrag führt in die Thematik ein, sensibilisiert die Teilnehmer*innen für alle relevanten Aspekte und kann im Vorfeld des Prozesses bereits auf mögliche Stolpersteine vorbereiten. Um die Anregungen aus dem Vortrag wirksam werden zu lassen, sollte er möglichst zeitnah zum Schritt der Klärung oder Erstellung des eigenen pädagogischen Leitbildes stehen.

Inhalte

Der Expertenvortrag sollte einen Einblick geben,

- in welchen größeren kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten der Schulbau und neue Lernanforderungen gesehen werden können;
- was es bedeutet, ein auch für zukünftiges Lernen nachhaltiges Gebäude umzubauen oder zu erstellen;
- welche wesentlichen Inhalte bei einer Neukonzeption zu beachten sind;
- welche Prozess-Schritte notwendig und welche Stolpersteine zu erwarten sind;
- inwieweit sich welche Akteursgruppen wann und wie verantwortlich engagieren können oder müssen.

Auf einen Blick

Was?	Fachliche Einführung in Form eines Vortrags mit anschließender Diskussion
Wozu?	Den Einstieg ins Thema finden, informieren
Wer?	Kollegium der Schule, kommunale Lenkungsgruppe, Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung
Wann?	Zum Einstieg in den Prozess, im Zuge der Bestandsaufnahme, aber vor M2.5 (Leitbild)
Wie lang?	Eine Abendveranstaltung oder ein halber Workshoptag

Tipps zur Umsetzung

- Expert*innen können aus dem pädagogischen oder planerischen Bereich kommen. Wichtig ist, dass sie bereits Erfahrung mit Schulbauprozessen an der Schnittstelle von Pädagogik und Architektur gesammelt haben.
- Eine Möglichkeit, die sich bereits bewährt hat, ist, die oben genannten Inhalte anhand der 10 Thesen für die jeweilige Schule darzustellen und mit Beispielen zu unterlegen.
- Im Anschluss an den Vortrag sollte ausreichend Zeit für die Diskussion eingeplant werden.
- Die Diskussion kann durch aktivierende Methoden möglichst viele Beteiligte zu eigenen Äußerungen oder Fragen anregen, um konkrete Ansatzpunkte für die folgenden Schritte zu gewinnen und offene Fragen zu sammeln.



M2.3: INSPIRATION UND INFORMATION II: DER BESUCH ANDERER SCHULEN

Der Besuch von Schulen, die bereits neue, zukunftstaugliche Ideen umgesetzt haben, ist in mehrfacher Hinsicht empfehlenswert: Alte Vorstellungen von Schulgebäuden und Klassenzimmern werden gelockert, der Horizont erweitert. Ideen und Anregungen aus einem realen Schulalltag haben mehr Überzeugungskraft als jede Theorie. Gleichzeitig liegt darin ein wichtiges konstituierendes Moment für die Projekt- und Planungsgruppe: Wer zu anderen Schulen reist und gemeinsam nach eigenen weiterführenden Lösungen sucht, schafft eine wertvolle Grundlage für einen konstruktiven Prozess. Deshalb ist es wichtig, diesen Schritt besonders gut zu planen – und alle Beteiligten direkt mit ins Boot zu holen. Es wird ausdrücklich empfohlen, an diesem »Blick über den Zaun« möglichst viele Vertreter*innen möglichst aller beteiligten Gruppen teilhaben zu lassen.

Was ist bei einem Schulbesuch zu beachten?

Die Konfrontation mit einem konkreten Beispiel erzielt keineswegs automatisch die gewünschte Wirkung. Unreflektiert können die Reaktionen der Schulbautourist*innen durchaus unangemessen ausfallen: von unkritischer Begeisterung bis zu vorschneller Abwehr, von Unverständnis bis zu vorurteilsbesetztem Nicht-Wissen-Wollen. Solche »Sehstörungen« sind Innovationsblockaden, die bei jedem Versuch auftreten, die überkommenen Bilder durch konkrete Anschauung von Alternativen zu irritieren. Vier dieser Sehstörungen lassen sich anhand der Kriterien »Neuigkeit« und »Akzeptanz« diagnostizieren:

Fragen, die man bei einem Besuch stellen kann:

Die vor dem Besuch zu entwickelnden Fragen dürfen nicht zu eng gefasst sein, damit unvorhersehbare, aber vielleicht sehr wichtige Besonderheiten nicht durch das Raster fallen. Jede Schule ist anders. Deshalb werden für jeden Besuch eigene, spezifische Fragelisten entstehen. Diese sollten sowohl konzeptionelle pädagogische Fragen als auch ganz konkrete räumliche Fragen enthalten. Sie lassen sich zum Beispiel aus den 10 Thesen dieses Handbuchs ableiten. Relevant sind insbesondere Fragen nach den pädagogisch-architektonischen Schnittstellen:

- Welche Lernformate gibt es in der Schule?
- Wie ist das pädagogische Konzept der Schule entstanden? Wie hat es sich durch die Bauplanung verändert?
- Wie sieht der Tagesablauf aus? Wie ist der Ganzttag organisiert?
- Welche Bedeutung hat Inklusion?
- Wie erfolgt Teambildung?
- Wie geht die besuchte Schule im pädagogischen Alltag und konzeptionell in ihrem Schulprogramm um mit ...
 - ... vielfältig nutzbaren, polyvalenten Flächen (Werkstätten, Ateliers) als Unterrichtsräumen?
 - ... Klassenraumverbünden (Clustern)?
 - ... Flexibilität und Wandelbarkeit?
 - ... Nutzung von Verkehrsflächen?
 - ... Aktions- und Aufenthaltsbereichen für den Ganzttag?
 - ... »alten« und Neuen Medien?
 - ... Kommunikationsorten und Arbeitsplätzen fürs Kollegium?
 - ... der ästhetischen Gestaltung des Gebäudes (Material, Farben, Raumbeziehungen etc.)?
 - ... Bewegungsangeboten im Innen- und Außenbereich?
 - ... Schalldämmung, Licht und Luft, Brandschutz und Sturzsicherheit?
 - ... Barrierefreiheit?
 - ... Energietechnik?
 - ... Treffpunkten für die ganze Schulgemeinde?
 - ... der Öffnung zum Stadtteil?
 - ... den Themen »Erweiterbarkeit« und »Anpassungsfähigkeit an einen pädagogischen Konzeptwandel«?
 - ... spezifischen Ausstattungskonzepten für die Räume?

Fragen zur Planung:

- Wie war der Planungsprozess strukturiert?
- Welche Erfahrungen wurden im Planungsprozess der besuchten Schule gemacht?
- Was war wichtig?
- Was war schwierig?
- Was ist gelungen?
- Was könnte bei uns vielleicht besser laufen?
- Was hat sich im Alltag des Unterrichts und des Schullebens durch die neuen Räume verändert?

**Je genauer die Vorbereitung, desto größer die Chance,
dass sich der Aufwand lohnt. Darum ist es sinnvoll,
im Vorfeld auch folgende Fragen zu klären:**

- Welche Besuchsform bietet sich an?
- Wer nimmt teil?
- Was wird genau angeschaut?
- Sollen bestimmte Spezialfragen an einzelne Teilnehmende verteilt werden (bietet sich nur an, wenn die Gruppe groß genug ist)?
- Welche schriftlichen Informationen sollen vorher an die Teilnehmenden ausgegeben werden?
- Wie ist der Tagesablauf (einschließlich Transport, Mahlzeiten etc.)?
- Wer fotografiert?
- Welches Zeichen des Dankes bekommt die besuchte Schule?
- Wer übernimmt die Dokumentation und die Zusammenfassung der Ergebnisse?
- Wie erfolgt die Rückmeldung an die Schule/Stadt/Verwaltung?

Wo findet man Schulen, die für Besuche infrage kommen?

- Akademie des Deutschen Schulpreises (schulpreis.bosch-stiftung.de)
- Schulverbund »Blick über den Zaun« (www.blickueberdenzaun.de)
- Preisträgerschulen landeseigener Wettbewerbe
- Preisträgerschulen »Jakob Muth Preis für inklusive Schule« (www.jakobmuthpreis.de)

Auf einen Blick

Was?	Besuch einer oder mehrerer ausgewählter Schulen
Wozu?	Ideen entwickeln, Horizont erweitern, Richtung finden
Wer?	Vertreter*innen des Kollegiums, der schulischen Projektgruppe Bau und der kommunalen Lenkungsgruppe; wenn möglich auch weitere Vertreter*innen aus allen beteiligten Disziplinen
Wann?	Zum Einstieg in den Prozess im Zuge der Bestandsaufnahme, vor M2.5 (Leitbild)
Wie lang?	Möglichst ein Tag pro besuchter Schule

Tipps zur Umsetzung

- Für die Organisation solcher Besuche gibt es verschiedene Varianten – vom »Blitzscan« über einen Schüler*innen- / Teamaustausch bis zu einem auf die konkrete Baumaßnahme bezogenen Besuch. Die Auswahl richtet sich nach den Interessen der Beteiligten und den aktuellen Rahmenbedingungen.
- Es lohnt sich, nicht nur eine Schule zu besuchen, sondern mehrere.
- Durch die Vielfalt wird die Fantasie angeregt, die man braucht, um auf neue, eigene Anforderungsprofile für den Planungsprozess zu kommen.
- Als Gesprächspartner*innen vor Ort sollten während sowie nach der Begehung im Idealfall drei Gruppen für Rückfragen gesucht werden: Schüler*innen, Lehrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Planer*innen.
- Insbesondere dann, wenn das eigene pädagogische Konzept in wesentlichen Punkten weiterentwickelt werden soll, ist eine externe Begleitung hilfreich. Berater*innen, die weder mit dem eigenen Planungsprozess noch mit der besuchten Schule verbunden sind, können Informationen und Anregungen von außen geben.
- Dringend zu raten ist, eine gemischte Gruppe zusammenzustellen, in der von Vertreter*innen der Schule über Planer*innen und Architekt*innen bis hin zu Entscheider*innen aus Politik und Verwaltung die wesentlichen am Prozess beteiligten Akteur*innen vertreten sind.
- Auch Fachleute wie Brandschutz-Beauftragte können beim Besuch anderer Schulen bereits wichtige Beiträge liefern. Eine frühzeitige Einbeziehung macht aus den bisher als »Bedenkenträger*in« oder »Verhinderer*in« wahrgenommenen Akteur*innen konstruktive Teammitglieder.
- Bereits während der Fahrt können erste Pläne und Anregungen gemeinsam diskutiert werden. So entsteht frühzeitig eine Kultur des gemeinsamen konstruktiven Vorgehens, von dem auch später im Prozess alle profitieren.
- Im Vorfeld sollte es ein gemeinsames Vorbereitungstreffen zur Vororientierung geben. Nach dem Besuch sollte ein gemeinsames Auswertungstreffen erfolgen, bei dem auch verbindliche Vereinbarungen für die Weiterarbeit getroffen werden.



M2.4: INSPIRATION UND INFORMATION III:

INTERNETRECHERCHE

Neben Expertenvorträgen, Schulbesuchen und anderen Maßnahmen sind Bücher und das Internet wichtige Quellen für Inspiration und Information. Eine solche Recherche kann an die Mitglieder der schulischen Projektgruppe Bau verteilt und anschließend gemeinsam ausgewertet werden.

Auf einen Blick

Was?	Eigenrecherche zu Referenzprojekten im Internet
Wozu?	Informationen sammeln, Anregungen finden und teilen
Wer?	Kollegium, schulische Projektgruppe Bau, gegebenenfalls zusammen mit kommunaler Projekt- und Lenkungsgruppe
Wann?	Zum Einstieg in den Prozess, im Zuge der Bestandsaufnahme und in der Mitte, wenn eigene Themen klar werden
Wie lang?	Kann abhängig von der Intensität der Suche in entsprechenden Datenbanken unterschiedlich zeitintensiv sein

Tipps zur Umsetzung

- Neben den Quellen und Hinweisen, die auf den Internetseiten der Montag Stiftungen zu finden sind, haben mittlerweile viele Architekturbüros, die Schulbauten umgesetzt oder an Wettbewerben zu Schulbauvorhaben teilgenommen haben, umfangreiches Material auf ihren Internetseiten eingestellt. Hier kann eine gezielte Suche nach Referenzprojekten von Architektur- und Planungsbüros mittlerweile eine Fülle von Anregungen geben.

M2.5: PRÜFUNG LEITBILD

Will eine Schule ihre Anforderungen an den Neu- oder Umbau zukunftsfähig und nachhaltig definieren, braucht sie dafür ein belastbares pädagogisches Fundament. Dies kann wirksam durch ein ausformuliertes, von den Schulgremien gemeinsam beschlossenes Schulprogramm gesichert werden. Ein solches Schulprogramm enthält in der Regel die folgenden Elemente:

1. Ausgangspunkt/Standort der Schule;
2. die Vision oder das Leitbild der Schule, in fünf bis zehn prägnanten Sätzen komprimiert;
3. Konkretisierungen des Leitbildes, in denen unter anderem die Umsetzung des Leitbildes in die Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation (zum Beispiel Ganztag) sowie
4. der kollegialen Zusammenarbeit deutlich wird;
5. kurz-, mittel- und langfristige Entwicklungsschwerpunkte als Basis der Schulentwicklungsplanung;
6. verbindliche Aussagen über die konkreten Schritte zur Evaluation und die zukünftige Fortschreibung des Schulprogramms.

Für die Sicherung des pädagogischen Fundaments eines Bauvorhabens sind vor allem die Schritte 3 und 4 entscheidend. Es geht in unserem Zusammenhang nicht um Schulprogrammarbeit im umfassenden Sinn,⁷¹ sondern gezielt um die Fragen an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Architektur. Im Leitbild wird zunächst pädagogisch herausgearbeitet, welche Anforderungen die Lernenden und ihre Lernbegleiter*innen an das Lernumfeld haben. Erst danach ist die Festlegung der architektonischen Konsequenzen mit Planer*innen und Verwaltung dialogisch zu verhandeln.

Im Folgenden schlagen wir vor, zentrale Fragestellungen für einen solchen Klärungsprozess entlang der 10 Thesen zu entwickeln. Sie können eine gewisse Sicherheit geben, die Fragen zu stellen, die im nächsten Schritt von hoher Relevanz für die unmittelbare Verknüpfung von Schul- und Raumprogramm sein werden.

71

Vgl. z. B. Schratz u. a., *Qualitätsentwicklung*; Rolff u. a., *Manual Schulentwicklung*; Brägger / Posse, *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen*



Kapitel 2, Anforderungen, 10 Thesen zu einem zukünftigen Schulbau, S. 22 ff. und Kapitel 6, Kontext, 10 Thesen im Pädagogischen Fachdiskurs, S. 184 ff.

THESE 1

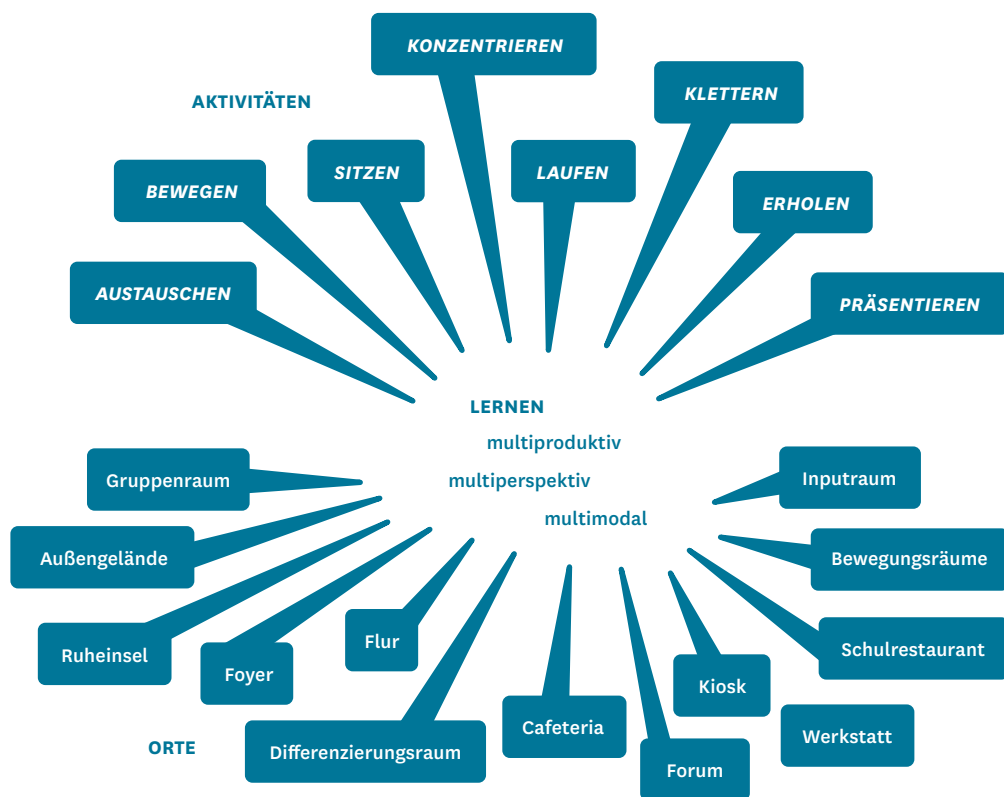
Lernen benötigt viele und unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse.

Leitfragen:

- Wie kann die Perspektivenvielfalt in allen Fächern erhöht werden?
- Wie kann in den einzelnen Fächern wie auch in fachübergreifenden Vorhaben der Vielfalt des Lernens (konstruktiv, kreativ, sozial, situationsbezogen, emotional, individuell etc.) entsprochen werden?
- Wie können methodisch unterschiedliche Lernzugänge geschaffen werden?
- Wie können die inhaltlichen Ergebnisse aller Lernenden – auch jenseits der Noten – sichtbar und darstellbar werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.



THESE 2

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

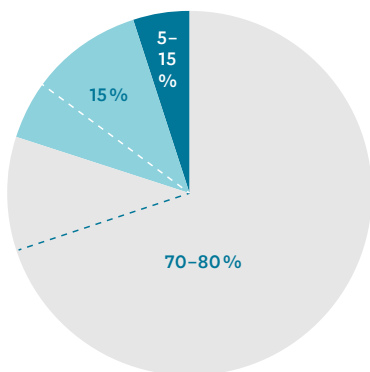
Leitfragen:

- Welchen Stellenwert soll die Variationsmöglichkeit der sozialen Lernformationen für den Unterricht haben (Wechsel zwischen frontalen Phasen der Instruktion und individualisierenden Phasen der Konstruktion oder Übung; Stellenwert offener Unterrichtsformen; innere/äußere Differenzierung etc.)?
- Welche Rolle spielt dabei Inklusion?
- Wie können die emotionalen Beziehungen zu einem positiven Schulklima entwickelt werden (Bedeutung der Feedbackkultur; räumliche Organisation etc.)?
- Wie lässt sich Teamarbeit im Gesamtkollegium entwickeln (Jahrgangsteams: ja oder nein?; Stellenwert der Fachteams; Einbeziehung der pädagogischen Fachkräfte etc.)?
- Welche differenzierten Lernräume benötigen die Schüler*innen als Klasse, Jahrgang, jahrgangsübergreifend? Welche Funktionen sollen in – gegebenenfalls unterschiedlichen – räumlichen Clustern (Raumverbünden) zusammengefasst werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



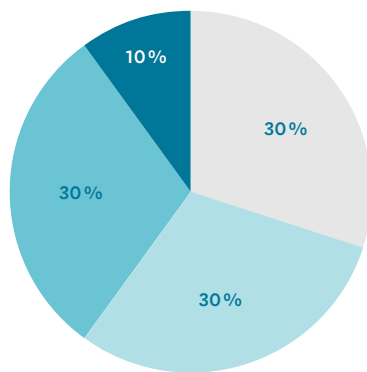
Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.

ALTE SCHULE



- Lernen frontal, überwiegend Lehrervortrag oder fragend-entwickelndes Lehrgespräch
- Lernen in Hausaufgabenzeiten außerhalb der Schule oder in kurzen Übungsphasen im Unterricht (Schüler*innen sind dabei meist alleingelassen und oft wenig kontrolliert)
- Lernen in Partner- oder Gruppenarbeit

NEUE SCHULE



- Lernen frontal, Lernbegleitungs- / Schüler*innenvortrag oder fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch
- Lernen allein, jede*r Schüler*in für sich (aber nicht alleingelassen, sondern mit klaren und verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen)
- Lernen in der Kleingruppe / Lerngruppe (zwischen zwei und sechs Schüler*innen)
- Lernen im Kreis der Klasse (im Idealfall 15-20 Schüler*innen). Jeder kann jeden sehen. Alle sprechen miteinander und können gemeinsame Angelegenheiten aushandeln.

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

Leitfragen:

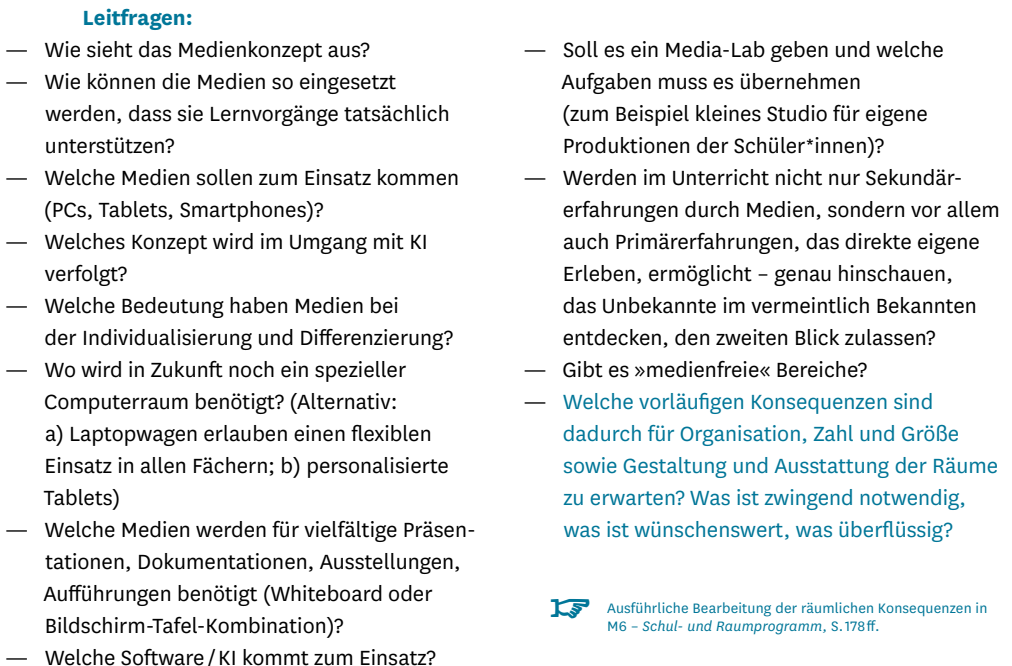
- Welche Form des Ganztags ist für die Schüler*innen langfristig optimal (Integrationsmodell oder Separationsmodell?; offener, teilgebundener oder gebundener Ganztag? Ist es sinnvoll, ein langfristiges Entwicklungsszenario zu entwerfen, an dessen Ende ein integrierter, gebundener Ganztag stehen kann?
- Welche Klassen-, Differenzierungs- und Neigungsangebote soll der Ganztag bieten?
- Was tun Schüler*innen in einer Ganztagsschule mehr oder anders als in einer herkömmlichen Halbtagschule mit Betreuungsangebot (essen und trinken; sich mit anderen Schüler*innen treffen; sich bewegen; sich zurückziehen, ausruhen, nichts tun; Hausaufgaben erledigen (individuelles Üben, Nachbereiten, Vorbereiten, Ausarbeiten); ausprobieren, herstellen, gestalten; darstellen, zeigen, vorführen; Feste feiern; sich Hilfe holen; sich mit Lernbegleiter*innen treffen und so weiter)?
- Wie wird ein flexibles Zeitkonzept erreicht? Wie eine lernförderliche Rhythmisierung?
- Wie können einerseits Zeitverluste minimiert, andererseits notwendige Pausen ermöglicht werden?
- Wie sollen Zeiten und Räume für Ruhe und Innehalten gesichert werden?
- Wie wird die Zusammenarbeit von Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen und weiteren (pädagogischen) Mitarbeiter*innen organisiert?
- Welche externen Partner*innen werden einbezogen (Musikschule, Sportvereine etc.)?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.

Ganztag organisieren	Zeitverluste minimieren	Lehr- und Lernformate im Team gestalten	Lernende als Lernbegleiter*innen einsetzen	Lernzeiten managen
Regeln für die — Rhythmisierung — Mittagspause — Pausen — AGs	Regeln gegen — zu späten Beginn — zu frühes Ende bei Vertretungen — Unterbrechungen	— Projekte — Werkstätten — selbstorganisiertes Lernen — Lernzeiten — Epochen — außerschulische Aktivitäten — individuelle Interessens- und Neigungsbildung	Lernende — beraten Peers — geben Feedback — bereiten Lerneinheiten oder Workshops vor	— Wann? — Für wen? — Wie oft? — Durch wen?

Die Kultur der Digitalität verändert die Kultur von Schulbuch und Kreidetafel.



Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.

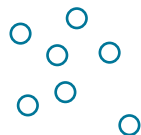
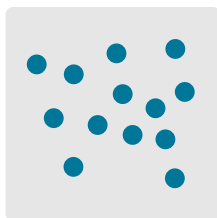
Leitfragen:

- Wie werden heterogene Lerngruppen organisiert (innere / äußere Differenzierung; Gleichtakt/ Individualisierung)?
- Wie werden bei einer konsequenten Binnendifferenzierung die Schulabschlüsse unterschiedlicher Niveaustufen gesichert?
- Welche individuellen Fördermaßnahmen soll es geben und welche personellen Voraussetzungen werden dazu benötigt? (Besondere Herausforderungen sowohl für die Leistungsstarken wie für die Leistungsschwachen?)
- Gibt es den Bedarf an gezielten Unterstützungsleistungen? (wie Integrationshelfer*innen, Teamteaching, technische Unterstützung etc.)
- Wie können Schüler*innen als Lernbegleiter*innen eingesetzt werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?

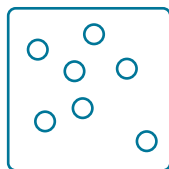
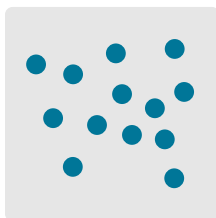


Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.

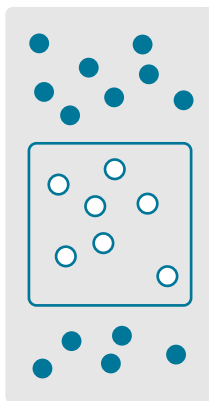
Exklusion



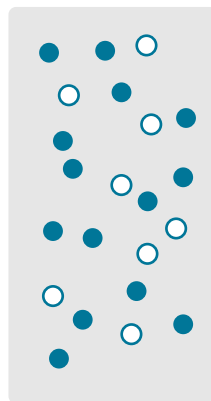
Separation



Integration



Inklusion



- In welchem Feld kulturellen Lernens soll die Schule einen besonderen Schwerpunkt setzen, um in diesem Bereich Professionalität zu bieten und den Schüler*innen eigenaktive und extensive Gestaltungsräume zu eröffnen?
- Was sind Kriterien für Felder und Flächen, die eine Gestaltungslust der Nutzer*innen herausfordern?
- Welche Werkstatttraum- / Atelierkonzepte, die über gewöhnliche Fachraumkonzepte hinausgehen, müssen bei schulischen Profilbildungen in diesem Bereich geplant werden?

- Wie können die inhaltlichen Ergebnisse aller Lernenden sichtbar und darstellbar werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?

 Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S. 178 ff.

Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in
M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.



Lernen in Gesundheit und Bewegung findet in anregenden Umgebungen statt.

Leitfragen:

- Welche Lernumgebungen und Flächen benötigt eine gesunde Schule in den Innen- und Außenbereichen, um erfolgreiches Lernen zu stärken und die Gesundheit zu fördern?
- Welche Bedeutung haben dabei insbesondere Licht, Luft, Temperatur und Akustik?
- Welche Bewegungsangebote benötigt eine gesunde Schule in den Innen- und Außenbereichen? Wie sind Pausenbereiche zu gestalten? Welche Sitz-, Sport- und Spielgeräte sollen angeboten werden? Wie viel Fläche soll im Außenbereich überdacht sein?
- Welche Anforderungen sind an Ruhe- und Rückzugsbereiche innen und außen zu stellen?
- Welche besonderen Bewegungsanreize können zusätzlich gegeben werden (Kletterwand, Streetballkörbe, Schaukeln, Fitnessbereich etc.)?
- Welches Mensakonzept soll realisiert werden (Mischküche, Art des Schichtbetriebs; für die jüngeren Schüler*innen: gemeinsames Mittagessen im Klassenverband in der Mensa oder im eigenen Klassenraum)?
- Sollen weitere Funktionen an die Mensa angegliedert werden (Cafeteria, Kiosk, Büro Schulsozialarbeit, Spieleausgabe, Internetcafé, Teamtreffpunkt etc.)?
- Wie kann die Mensa/das Schulrestaurant mit anderen Funktionen gekoppelt werden (etwa mit dem Forum)?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.



Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

Leitfragen:

- Welchen Stellenwert hat die Schulgemeinde / haben Stufenversammlungen (gemeinsamer Wochenanfang oder Wochenschluss etc.)?
- Welchen Stellenwert haben die Schüler*innen-Gremien (SV, Streitschlichter*innen, Schul-sanitätsdienst, Pat*innen etc.)?
- Wie soll das gemeinsame Leitbild mit gemeinsamen Regeln des Zusammenlebens gestaltet werden?
- Wie können soziales Lernen und gegenseitige Solidarität / Unterstützung unter Einbeziehung aller Beteiligten, insbesondere auch der Kommune, positiv gestaltet werden?
- Wie kann Partizipation in der Balance von Mitbestimmung der Lernenden und gleichzeitiger Mitverantwortung optimiert werden?
- Wie werden Konflikte konkret geregelt und wie lassen sich die Lernenden dabei aktiv miteinbeziehen?
- Wie können alle an der Schule Beteiligten konstruktiv am Bauvorhaben mitwirken?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.

Soziale Kommunikation	Solidarität	Partizipation	Umgang mit Konflikten
— Leitbild für alle — gemeinsam erarbeitete Regeln — soziale Gemeinschaft — gemeinsame Feste, Feiern, Aktionen mit Öffnung in den Stadtteil	— Beteiligung aller — Hilfsbereitschaft	— Mitbestimmung — Mitverantwortung — Klassenrat — Schulparlament	— Regeln einhalten — Lernen am Modell — Schüler*innen einbeziehen
Unterstützung durch (Innen-)Architektur			

THESE 9

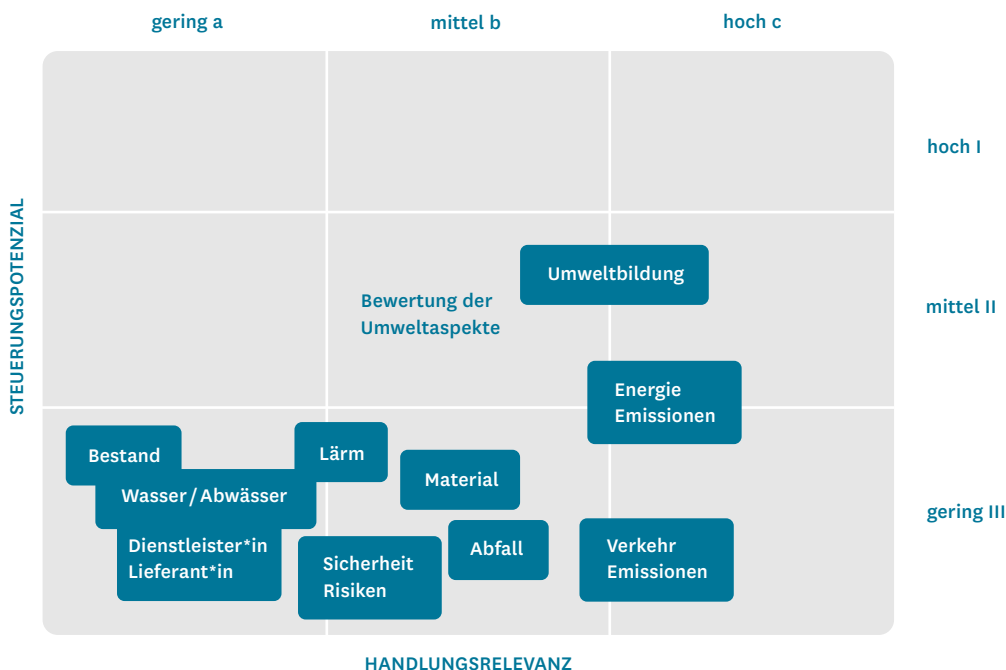
Schule ist im Umgang mit Umwelt, Materialien und Technik ein Vorbild.

Leitfragen:

- Welche Themen unter den Stichworten »Nachhaltigkeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ressourcenschonung und Klimaanpassung« sollen in die Gestaltung der Lernumgebung im Innen- und Außenbereich Eingang finden?
- Was bedeutet das für das Lerngeschehen?
- Welche thematisierbaren Gebädefunktionen sind hierbei zu betrachten? Wie können sie erlebbar gemacht werden angesichts der Tatsache, dass sehr viele von Menschen geschaffene und beeinflussbare technische Prozesse so gut wie gar nicht mehr sichtbar sind?
- Wie können alle Beteiligten sinnvoll und aktiv in eine nachhaltige Ressourcenschonung einbezogen werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.



Eine solche Bewertungsmatrix kann zur Bestandsaufnahme und Prioritätenklärung genutzt werden.
Quelle: Matrix zur Bewertung der Umweltaspekte im Berufskolleg Neuss Weingartstraße,
www.umweltschulen.de/audit/umweltaspekte.html

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

Leitfragen:

- Wie soll sich die Schule zum Stadtteil/zur Kommune öffnen? Welche Bereiche können für die Kommune geöffnet werden, welche sollen geschlossen bleiben?
- Welche Lernfelder kann die Schule außerhalb der Schule für das Schulcurriculum erschließen (Theater, Museum, Handwerksbetriebe, Sportvereine, Stadtwald etc.)?
- Welche Maßnahmen kann die Schule ergreifen, damit sie für den Stadtteil/die Kommune attraktiv ist und zur positiven Entwicklung des gesamten Umfeldes durch Angebote nach außen beiträgt?
- Welche Anforderungen hat die Öffentlichkeit an die Nutzung der Schule?
- Wie kann das Schulgelände außerhalb der Schulzeiten genutzt werden?
- Welche vorläufigen Konsequenzen sind dadurch für Organisation, Zahl und Größe sowie Gestaltung und Ausstattung der Räume zu erwarten? Was ist zwingend notwendig, was ist wünschenswert, was überflüssig?



Ausführliche Bearbeitung der räumlichen Konsequenzen in M6 – Schul- und Raumprogramm, S.178 ff.



Auf einen Blick

Was?	Entwicklung von Bausteinen für ein pädagogisches Leitbild anhand der 10 Thesen dieses Handbuchs
Wozu?	Pädagogische Anforderungen und Ziele definieren, konkretisieren und im Kontext räumlicher Voraussetzungen diskutieren; eine belastbare Basis für die Planungsaufgaben schaffen
Wer?	Schulische Projektgruppe Bau zusammen mit der Steuergruppe pädagogische Schulentwicklung, Elternvertreter*innen, Schüler*innen, Nutzer*innen
Wann?	Nach M2.2–M2.4 (Inspiration und Information), vor M6 (Schul- und Raumprogramm)
Wie lang?	Liegt in der Schule ein ausgearbeitetes Schulprogramm bereits vor, können die Fragen aus diesem Modul (arbeitsteilig) in einem Workshoptag bearbeitet werden. Andernfalls muss mit einem mehrmonatigen schulinternen Prozess gerechnet werden.

Tipps zur Umsetzung

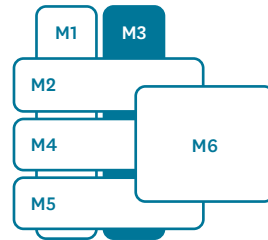
- Durch die Auseinandersetzung mit den Thesen wird meist ein schulinterner Prozess ausgelöst, in dem weitreichende Grundsatzentscheidungen zur Schulstruktur (etwa Jahrgangsteambildung, integrierter Ganztag) von allen Schulgremien diskutiert und verbindlich beschlossen werden müssen. Dabei ist es meist hilfreich, vor oder zwischen den Workshops der Phase Null die offenen Fragen in einem oder mehreren pädagogischen Tagen zu diskutieren und anschließend der Schulkonferenz zur Entscheidung vorzulegen. Um zu vermeiden, dass der Planungsprozess erheblich verzögert wird, ist es sinnvoll, diesen Klärungsprozess im Zuge der Phase Null extern moderieren zu lassen.
- Gegebenenfalls ist zu prüfen, wo Planungsvorgaben noch strukturoffen ausgelegt werden können, damit der Planungsprozess zeitnah beginnen kann, oder ob es angebracht ist, der Schule noch einmal ein begrenztes Zeitfenster für den notwendigen Klärungsprozess zu verschaffen.
- Für den Workshop ist es wichtig, dass die Teilnehmenden bereits über ein grobes Vorwissen bezüglich der Planungsprozesse und -schritte einer Baumaßnahme verfügen – gegebenenfalls durch die anderen in M2 beschriebenen Aktivitäten wie Schulbesuche, Expertenvortrag etc.
- Auch ein strukturierter und durch Fragestellungen vorbereiteter Gang durch die eigene Schule kann geeignet sein, ein Gefühl für räumliche Fragen zu entwickeln und auf Potenziale aufmerksam zu werden. Dieser Gang kann rein schulintern oder bereits unter Einbeziehung von Vertreter*innen aus der kommunalen Projektgruppe durchgeführt werden. Er ist nicht zu verwechseln mit der räumlichen Bestandsaufnahme in Modul 5.
- In einer – gegebenenfalls extern moderierten – Veranstaltung können die beteiligten pädagogischen Akteur*innen – Schüler*innen, Lehrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Hausmeister*innen, Eltern – die Leitfragen arbeitsteilig bearbeiten.
- Die vorliegenden Leitfragen müssen vor dem Hintergrund spezifischer Fragestellungen angepasst oder erweitert werden. Die grafischen Zusammenfassungen können als Folien oder Plakate den Diskussionsprozess strukturieren helfen.
- Die Ergebnisse des schulinternen Beratungsprozesses müssen am Ende präsentiert und in einem Protokoll dokumentiert werden, um für die weitere Arbeit der Lenkungsgruppe bereitzustehen.



M3

DIALOG

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, das Finden einer gemeinsamen Sprache kann mit dem folgenden Modul durchgespielt werden. 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?

Schüler*innen sollen in offenen Lernsituationen selbstständig arbeiten können (zieloffen / methodenoffen / materialoffen etc.).

Gleichzeitig benötigen Schüler*innen Führung und Kontrolle, um sich angesichts der Unübersichtlichkeit der Welt nicht zu »verirren«.

Diese Begrifflichkeiten bilden sich auch in der Architektur ab – etwa an der Schnittstelle von Klassenraum und Flur: War mit dem Vor-die-Tür-Stellen früher ein Akt der Ausgrenzung und Disziplinierung verbunden, so wird der Bereich vor der Tür heute ein optional zuschaltbarer Arbeits- und Kommunikationsraum. Die Herausforderung liegt darin, wie die Offenheit von einem Ort zum anderen graduell dosiert werden kann. Wie viel Transparenz ist erforderlich, um eine Sichtbeziehung sicherzustellen, wie viel Abgrenzung (im Sinne von Uneinsehbarkeit, Störungsfreiheit) braucht ein Raum? Auch: Wie viel akustische Trennung ist zwingend erforderlich?

Das Spektrum der Offenheit reicht von der offenstehenden Tür über die Glastrennwand, die über Vorhänge oder Jalousien auch geschlossen werden kann, bis hin zum offenen Raum, in dem nur Möbel den Übergang definieren. Der Raum legt damit einerseits fest, schafft eine Zonierung, bietet aber auch Schaltoptionen. Die Nutzer*innen können selbst entscheiden, wann wie viel Offenheit besteht, wann Abgeschlossenheit erforderlich ist, wann ein*e Schüler*in in die Selbstständigkeit entlassen wird, wann ein*e Lernbegleiter*in berät oder interveniert etc. Solche Lösungen erlauben je nach Situation ein veränderbares, durch die Nutzer*innen dosierbares Maß von »offen« oder »geschlossen«.

Wandelbarkeit und Flexibilität bedeutet hier nicht ein beliebiges »anything goes« oder nur Möbel auf Rollen oder Faltwände, sondern das Bereitstellen vielfältiger Wahloptionen. Durch ein differenziertes und präzises Raumangebot sollen bei den Nutzer*innen Auswahlentscheidungen forciert und die Kombinationskreativität herausgefordert werden. Schüler*innen und Pädagog*innen müssen lernen, das Wechselspiel von Geschlossenheit und Offenheit konsequent zu nutzen – manchmal auch durch ein gezieltes Uminterpretieren der ursprünglichen Nutzungsbestimmung.

Weitere Begriffspaare:



Möglicher Ablauf

SCHRITT 1: Auswahl/Festlegung von Begriffspaaren

SCHRITT 2: Kreativphase: Brainstorming zu 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?	Aufbau 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

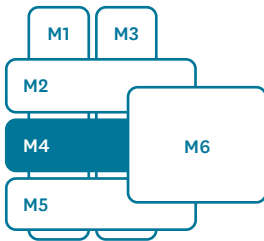
Tipps zur Umsetzung

- Das Modul kann in verschiedensten Zusammenhängen in der Anfangsphase des Planungsprozesses, in der noch nach kreativen Ideen gesucht wird, eingesetzt werden.
- Jede Form des Austauschs ist möglich: zum Beispiel moderierte oder nicht moderierte Teams, Projektgruppen, Lenkungsgruppen oder Einzelgespräche.
- Der Verlauf kann je nach Gruppe variieren.
- Es lohnt sich, eigene Begriffspaare zu finden – je nach zur Verfügung stehender Zeit und übergreifender Fragestellung des konkreten Projekts.
- Passende Brainstorming-Methoden können das Assoziieren anregen, zum Beispiel: Platzdeckchen-Methode (Placemat), stummes Schreiben (Schreibgespräch), Bildassoziationen zu einer vorgegebenen Motivsammlung zum Thema, Begriffsassoziationen, Mindmap etc. (Anregungen zum Beispiel unter www.teachsam.de).
- Moderationsausrüstung wie Flipboard, Klebepunkte etc. können beim Sammeln und Priorisieren von Fragen helfen.
- Um einen Dialog zwischen den Disziplinen anzuregen, sollten die Gesprächspartner*innen im Workshop gezielt gesetzt werden: erst die Disziplinen unter sich, dann mischen – oder bewusst von Anfang an gemischt (Platzdeckchen-Methode).



M4

KOMMUNALE BESTANDSAUFNAHME



Trotz beschränkter Mittel und eines enormen Investitionsstaus müssen Kommunen als Schulträger immer mehr Qualität an ihren Schulen garantieren. Wie kann das funktionieren? Einzelne Maßnahmen sind dabei immer im größeren kommunalen Kontext zu betrachten. Die Schulentwicklungsplanung muss sich dazu zu einer integrierten Bildungsplanung fortentwickeln. Jenseits der isolierten Betrachtung einzelner Schulen rücken dabei Synergiefragen in den Mittelpunkt: die kommunale Bildungslandschaft als vernetztes, sich wechselseitig ergänzendes System.

Dazu ist es erforderlich, die Bedarfe zu kennen, daraus entsprechende Bildungsangebote abzuleiten und trotz einer vielerorts angespannten Haushaltssituation physisch bereitzustellen. Prognostizierte Schülerzahlen auf die bekannten Schulformen zu verteilen und über Richtwerte in Raum- und Klassenbedarfe umzurechnen, genügt nicht. Gefragt ist vielmehr eine qualitative Auseinandersetzung über aktuelle und künftige Bildungsziele: die strategische Ausformung der zur Verfügung stehenden Bildungsangebote in ihrer kompletten Bandbreite.

Die kommunale Bestandsaufnahme ist die Basis für eine solche integrierte Planung. Sie umfasst eine komplexe Analyse der Gesamtsituation unter Einbeziehung der folgenden Aspekte:

- Bedarfe;
- gesetzliche Rahmenbedingungen;
- finanzielle Möglichkeiten;
- politische Ziel- und Prioritätensetzung für kommunale Bildungs- und Stadtentwicklung.

Gerade bei Letzteren zeigt sich ein zunehmender Gestaltungsspielraum und Klärungsbedarf, aber auch eine herausfordernde Gestaltungsaufgabe. Das gilt für den Bildungsbegriff wie für die Stadtentwicklung gleichermaßen.

BAUSTEINE EINER INTEGRIERTEN KOMMUNALEN BESTANDSAUFNAHME

1. Prognose der Schülerzahl und räumliche Verteilung

- Auch wenn die wohnortnahe Versorgung weiterhin von großer Bedeutung ist – die Mobilität wird durch die freie Entscheidung über den Schulstandort und die verstärkte Profilierung der einzelnen Schulen bei weiterführenden Schulen zunehmen. Wanderungsbewegungen werden unmittelbar an die Nachfragesituation gebunden sein und zu disproportionalen Kapazitätsengpässen und, an anderer Stelle, -überschüssen führen. Die Betrachtung sollte daher über die enge Stadtteilgrenze des alten Schulbezirks hinaus geöffnet werden.
- Gerade in Klein- und Mittelstädten wird das Schulwahlverfahren im Sekundarbereich künftig auch sehr viel stärker von politischen Weichenstellungen in den Nachbarkommunen beeinflusst werden (zum Beispiel Beschlüsse zur Einrichtung von Gemeinschafts-, Sekundar- oder auch Gesamtschulen in Städten ohne Gymnasium). Hier sind Absprachen erforderlich. Rechtzeitige Verständigungen über Schülerzahlprognosen könnten schon in einer sehr frühen Phase der Schulentwicklung realistische Szenarien erwarten lassen. Sie schaffen die Voraussetzung für spätere passgenauere Lösungen.
- Offizielle statistische Prognosen über die voraussichtliche Entwicklung der Bevölkerung und die daran gekoppelten Schülerzahlen sind – heruntergerechnet bis auf Kreisebene – zu finden unter www.regionalstatistik.de/genesis/online.

2. Analyse bestehender Schulkonzepte

Diese Zahlen gilt es in der Analyse im Kontext der lokalen Schulprofile und Bildungskonzepte zu bewerten.

- Welche pädagogischen Konzepte bestehen wo? Welche Zielsetzungen werden damit von den verschiedenen Schulformen vor Ort verfolgt? Welche Konzepte sind bildungspolitisch zu fördern? Passt die Zahl der Züge und deren prognostizierte Entwicklung in ein zukunftsfähiges kommunales Schulkonzept?
- Diese inhaltlichen Fragen betreffen den Kern der bildungspolitischen Zieldefinition und müssen in einem zweiten Schritt mit den Vertreter*innen aus den Schulen, des Schulträgers und der Schulaufsicht diskutiert werden.

3. Erwartungen an die künftige Bildungslandschaft⁷²

- Welche Wünsche soll eine weiterentwickelte kommunale Bildungslandschaft aus Sicht der politischen Vertreter*innen des Schulträgers, der Schulleitungen, aber auch der Eltern und Schüler*innen erfüllen?
- Dieser Schritt erfordert die Einbindung aller betroffenen Akteur*innen über geeignete Methoden wie Schlüsselinterviews, Workshops etc.

72

»Bildungslandschaft« bedeutet in unserem Zusammenhang die inhaltliche und räumliche Verbindung von Einrichtungen im Einzugsgebiet einer Schule, die einen Beitrag zur Bildung und Erziehung leisten, also die verschiedenen Schulformen und ihre Übergänge, lokale kulturelle Angebote, Einrichtungen der Jugendhilfe etc.

4. Diskussion und Formulierung der zukünftigen Bildungsangebote

- Im vierten Schritt sind in Kenntnis der ersten drei Abschnitte der Schulentwicklungsplanung die Konturen für eine künftige Bildungsver-sorgung im Dialog mit den Akteur*innen herauszuschälen.
- Die frühzeitige Einbindung der Kommunalpolitik in die Diskussion ist erforderlich. Mit diesem Schritt sind unter Beachtung der wirtschaftlichen Vertretbarkeit Erwartungen, langfristige Entwicklungsziele und mittel- bis kurzfristig realisierbare Teilschritte zu kategorisieren.
- Im Optimalfall wird hier in einem breiten Konsens aller Akteur*innen gemeinsam ein zukunftsfähiges Bildungskonzept entwickelt und verantwortet.

5. Empfehlungen und Beschluss zur Umsetzung

- In diesem Schritt sind die gemeinsam erarbeiteten Empfehlungen möglichst bis zur Beschlussreife zu bringen. Das kann herausfordernd sein. Aufgaben sind konkret zu verteilen und ein Kosten- und Maßnahmenplan aufzustellen, um zu einem verbindlichen, politisch beschlossenen Strategieplan für die mittel- bis langfristige Entwicklung der kommunalen Bildungsstrukturen zu kommen.
- Mit diesem Schritt positionieren sich die politischen Vertreter*innen zur Zukunft einzelner Schulen im Gemeindegebiet. Schulschließungen sind dabei ebenso zu bedenken wie Zusammenlegungen oder auch der Neubau an der einen bei gleichzeitigem Abriss an der anderen Stelle.

Mit einer gründlichen Bearbeitung der oben skizzierten Teilschritte eines zeitgemäßen Schulentwicklungsplans sind konkrete und greifbare Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Das kann die Diskussionen versachlichen und den Entscheidungsträger*innen in Politik und Verwaltung ermöglichen, von einer oft eher reagierenden in eine agierende Rolle als Gestalter*innen einer kommunalen Schulentwicklung zu finden.

So skizziert ein Schulentwicklungsplan neuer Prägung auch den Beitrag von Vernetzungsstrukturen und kommunalen Bildungslandschaften für eine zukunftsfähige Quartiers- und Stadtentwicklung.

In den seltensten Fällen wird der skizzierte Planungsprozess für einen umfassenden Schulentwicklungsplan vor Beginn einer lokalen Baumaßnahme an einer Schule vorliegen. Meist sind quantitative Kapazitätsfragen und weniger qualitative Profilierungskriterien Anlass für die Überarbeitung eines Schulentwicklungsplans. Damit sich Schulentwicklungsplanung und Phase-Null-Prozesse wechselseitig ergänzen, ist ein schrittweises planerisches Vorgehen sinnvoll.

Auf einen Blick

Was?	Integrierte Analyse der kommunalen Bildungsangebote
Wozu?	Potenziale und Synergien bestehender Bildungsangebote erschließen, Ziele und Strategien für eine zukünftige Bildungsentwicklung definieren. Dies wird vor allem dann wichtig, wenn der bislang vorliegende Schulentwicklungsplan erkennbar überholt ist (infolge von Veränderungen hinsichtlich Demografie, landespolitischer Vorgaben, aktueller pädagogischer Konzepte oder Schulwahlverhaltens). Je schneller gehandelt wird, desto zügiger werden Fehlinvestitionen jeglicher Art vermieden (Sanierungen von Schulgebäuden oder Erweiterungen am falschen Standort).
Wer?	Kommunale Lenkungsgruppe Schulbau mit Vertreter*innen aus den Bereichen Schulamt, Jugendamt, Gebäudewirtschaft, Kämmerei, Stadtentwicklung etc.; externe Berater*innen respektive Moderator*innen; Vertreter*innen der Schulen und politische Entscheider*innen sind frühzeitig einzubinden
Wann?	Möglichst frühzeitig, am Anfang des Prozesses
Wie lang?	9–12 Monate

Tipps zur Umsetzung

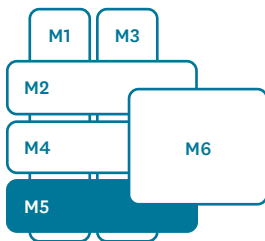
- Eine integrierte Planung ist aufwendig, hilft aber, Ressourcen zu sparen. Eine detaillierte Kenntnis der Rahmenbedingungen vermeidet Fehlinvestitionen und schärft den Blick für die konzeptionelle Gesamtbetrachtung und die fortlaufende Pflege der Bildungsstrukturen.
- Es bietet sich an, eine spezielle, verwaltungsübergreifende Organisationseinheit einzurichten, die für die Schulentwicklung und die Erfüllung der gesetzlichen Aufgaben des Schulträgers verantwortlich ist. Sie führt die Beteiligungen einzelner Verwaltungsressorts wie Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfe, Schulentwicklung, Stadtentwicklung und Standortmarketing zusammen.
- Statt nur auf »äußere«, demografische und räumlich-bauliche Rahmenbedingungen zu fokussieren, muss sich die integrierte Bildungsplanung verstärkt auch mit den »inneren«, den bildungspolitischen und konzeptionellen Bedingungen in Schulen und Bildungseinrichtungen auseinandersetzen.
- Jede Kommune ist anders, hat andere Bedarfe, finanzielle Möglichkeiten oder politische Rahmenbedingungen. Auch die Größe der Kommune und der entsprechenden Einzugsbereiche kann ganz unterschiedlich sein, mit entsprechenden Konsequenzen für die Bildungsangebote. Deshalb gibt es nicht die eine Lösung, die man als Vorbild empfehlen könnte. Es lohnt sich aber, erfolgreiche integrierte Konzepte aus anderen Kommunen als Anregung hinzuzuziehen.
- Bei einer umfassenden Analyse der kommunalen Bildungsstrukturen, insbesondere wenn es auch um Entscheidungen über die Schließung einzelner Schulstandorte geht, ist es sinnvoll, wenn vorher eine Analyse des Bestands (M5) stattgefunden hat.
- Planungsbüros, die bereits Schulentwicklungsprozesse begleitet haben, können bei der Planung und Koordination behilflich sein.



M5

BESTANDSAUFNAHME

STANDORT UND GEBÄUDE



STANDORTBEWERTUNG

Kommunen stehen nicht nur angesichts veränderter Schülerzahlen und der vielfach sanierungsbedürftigen Bausubstanz vor der Aufgabe, vorhandene Schulstandorte neu zu bewerten. Auch durch grundlegend veränderte Bildungskonzepte ist eine Neubewertung der Schulstandorte erforderlich. Die Spannweite reicht dabei von (Ersatz-)Neubau oder grundlegender Neuordnung einer Schule über eine – manchmal auch nur punktuelle – Restrukturierung im Bestand bis hin zur gänzlichen Aufgabe eines Standorts.

Bezugnehmend auf die schulentwicklungs- und bildungspolitischen Zielvorstellungen auf kommunaler Ebene (M4) sind für den einzelnen Standort zunächst folgende Aspekte zu bewerten:

Lage in der Stadt / Gemeinde

- Lage und Erreichbarkeit
- Einbindung/Umfeldqualitäten – soziale, freiräumliche, bauliche Struktur etc.
- Synergien – Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Bildungs-, Kultur- und Freizeiteinrichtungen im Stadtteil/Quartier
- Akzeptanz der Schulnutzung in der angrenzenden Nachbarschaft

Grundstück

- Zugänglichkeit/Erschließung: gute und sichere Zuwegung etc.
- Erkennbarkeit: Adressbildung und Präsenz im Stadtbild
- Anbindung: ÖPNV (Bus und Bahn), Fahrrad/Fußwege, Fahrradabstell- und Parkplatzsituation etc.
- Immissionen: Lärmbelastung und Abgase etc.
- Außenbereiche: Größe im Verhältnis zur prognostizierten Schülerzahl, Ruhe- und Bewegungszonen, Sportmöglichkeiten, Möglichkeit Schulgarten/Kleintierhaltung, Bäume/Pflanzen/Naturnähe etc.
- Entwicklungsflächen: Erweiterbarkeit, Ausbaubarkeit des Bestands etc.

Gebäude (Grobabschätzung)

- Lage auf dem Grundstück / Zugänglichkeit
- Anpassungsfähigkeit für Nutzerbedarfe: Umbaukapazitäten, Erweiterbarkeit etc.
- Gebäudesubstanz / Zustand: Prüfung, ob / wo baulicher, energetischer, gestalterischer Erneuerungsbedarf etc. (zum Beispiel Schadstoffe, Akustik, Belichtung, Belüftung) besteht
- Flächenkapazitäten: Größe und Verteilung, Flexibilität, Anpassbarkeit etc.
- Bezüge zwischen Innen- und Außenraum
- Gerade bei Neuplanungen kommt der Standortentscheidung besondere Bedeutung zu.

Gebäudeanalyse

Schulbau heißt vielfach Schulumbau oder Ersatzneubau. Der Umbau und die Anpassung / Erweiterung von Funktionen bestehender Schulen wird im Mittelpunkt der Planungsüberlegungen der nächsten Jahre stehen. Im Gesamtsaldo ist mit der Ganztagsversorgung und den neuen Anforderungen an das Lernen ein zusätzlicher Flächenbedarf verbunden.



Kapitel 2, 10 Thesen, S. 22 ff.

»Harte« und »weiche« Kriterien

Die detaillierte Bestandsaufnahme bildet die Grundlage für eine Bewertung des Bestands im Hinblick auf erforderliche bauliche Anpassungen. Erfahrungsgemäß waren in der Vergangenheit »harte« Kriterien wie Schaffung der gesetzlich vorgeschriebenen Nutzflächen durch den Schulträger, Sicherung der Bausubstanz, Gewährleistung des Brandschutzes, Energieeinsparung, Verkehrssicherheit etc. vielfach maßgeblicher als »weiche« Bewertungskriterien wie Nutzungskriterien, Funktionalität, Anpassbarkeit oder Erscheinungsbild. Nicht selten wurden beide Ebenen ganz losgelöst voneinander behandelt.

Scheinbar unvermeidliche Zwangsläufigkeiten aus den technischen Erneuerungsbedarfen haben oft unmittelbare Auswirkungen auf den Schulalltag – so etwa der Umgang mit dem Brandschutz. Leider gehen mit Veränderungen oft eher Einschränkungen als Verbesserungen der pädagogischen Nutzungsmöglichkeiten einher. Im Folgenden wird daher ein besonderes Augenmerk auch auf die »weichen«, nutzungsbezogenen Fragestellungen einer Bestandsanalyse gelegt.

Vor Einstieg in die Phase Null sind die bautechnischen Rahmenbedingungen zu klären.

Quantitative und qualitative Kriterien

Wie auf kommunaler Ebene gilt es auch auf der Ebene des Gebäudemaaßstabs quantitative und qualitative Bewertungskriterien zu verschränken. Erneuerungsbedarfe im Schulbau wurden in der Vergangenheit in erster Linie auf Grundlage quantitativer Bewertungen getroffen: Unter- oder überschreiten die vorhandenen Flächen die gültigen / üblichen Richtgrößen? Quadratmeterzahlen sind dabei das vermeintlich objektive und »sachgerechte« Beurteilungskriterium für die Beurteilung räumlicher



Raumbedarfe für inklusive
ganztägige Schulen in
Leitlinien für leistungs-
fähige Schulbauten in
Deutschland



Bedarfe, in einigen Bundesländern verbunden mit projektbezogenen Fördermöglichkeiten. Musterraumprogramme und Förderrichtlinien werden oft als verbindlicher Umsetzungsplan verstanden, obwohl die Kommune einen größeren Spielraum hätte. Über Empfehlungen und Richtlinien kann ein allgemeiner, quantitativer Bezugsrahmen für Schulbauplanungen geschaffen werden (»Leitplanken«); sie bedürfen aber projektspezifisch der Qualifizierung und Anpassung an die Nutzeranforderungen.

Bausteine einer räumlichen Bestandsaufnahme

Um den Erneuerungs- und Ergänzungsbedarf eines Schulhauses zu erheben, ist ein Überblick über die Flächenverhältnisse erforderlich. Diesen verschafft man sich am besten über eine Begehung und die Auswertung der Bestandspläne. Diese Kapazitätsbetrachtung wird ergänzt durch die Beschreibung der Unterrichtskultur, der Aktivitäten und der Nutzungsrhythmen einer Schule. Erst im Wechselspiel zwischen Flächen und Aktivitätsanalyse, zwischen architektonischer »Hardware« und pädagogischer »Software«, können Planungs- und Investitionsüberlegungen weiterentwickelt werden. Die angesichts beeinträchtigter Raumverhältnisse über Jahrzehnte hinweg erhobene Forderung nach »mehr Fläche« als alleiniger Lösungsansatz greift daher zu kurz; es bedarf auch veränderter räumlicher Organisationsmodelle, die auf zeitgemäße pädagogische Konzeptionen eine Antwort finden.

Begehung

- Eine detaillierte Bestandsaufnahme des Gebäudes sollte folgende Informationen beinhalten:
 - ... Raumnummer
 - ... Gebäudeteil
 - ... Stockwerk
 - ... Zustand
 - ... Umbaukapazitäten
 - ... Vernetzungsmöglichkeiten
 - ... Einschätzung baulicher Erneuerungsbedarf
 - ... Erschließung und Wegebeziehungen
- Die quantitative und bautechnische Erhebung der Flächendaten und Raumnutzung sollte durch die Planungs- und Bauverwaltung vorab erfolgen; falls nicht vorhanden, ist eine Digitalisierung der Plangrundlagen durchzuführen.
- Die Begehung erfolgt durch Verwaltung und Schulleitung, gegebenenfalls ergänzt durch externe Schulbauberater*innen. Jeder Raum sollte begutachtet und bewertet werden – eine erste Einschätzung bezüglich räumlicher Qualität und pädagogischer Alltagstauglichkeit ist zu treffen (etwa durch eine Einteilung in die Kategorien A, B, C und D ist zweckmäßig).
- Informationen und Bewertungen können in einer individuell zu erstellenden Checkliste festgehalten werden. Für jeden Einzelraum wird zunächst seine Funktion und Belegung abgefragt.

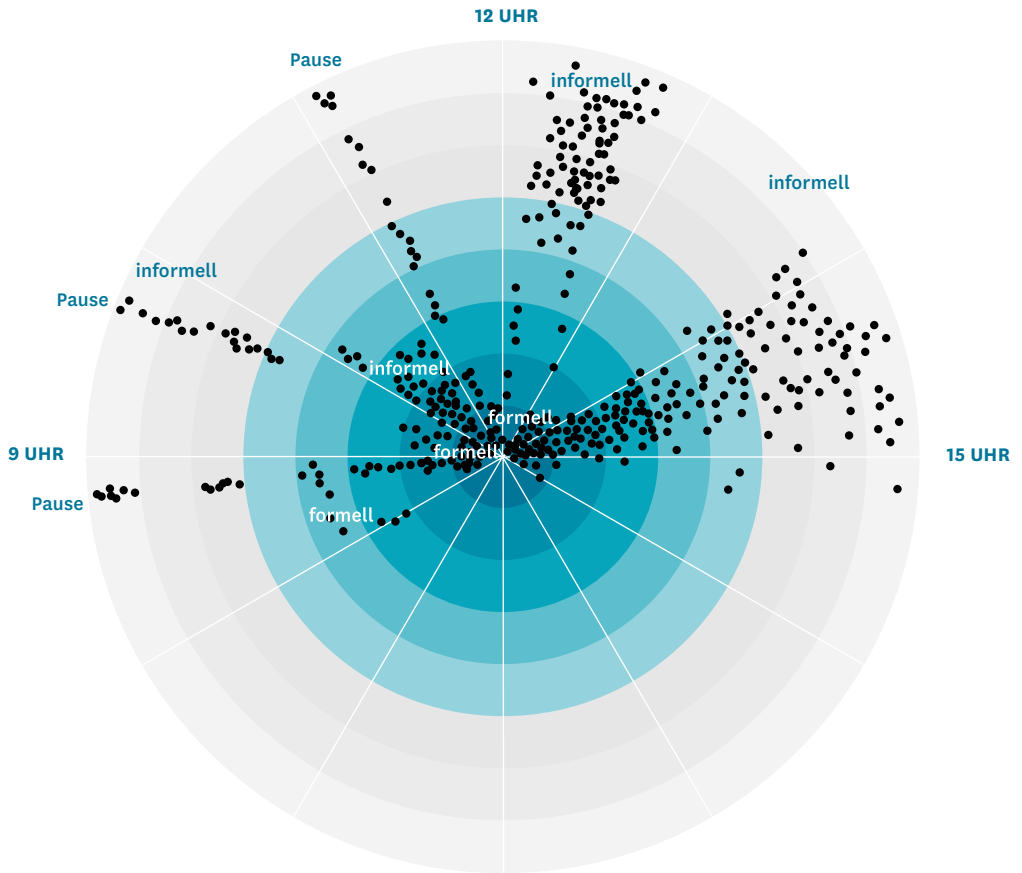
- In der Zusammenschau sind alle relevanten Raumkategorien zu betrachten, wie sie als Programmflächen im Schulbau und in allen Musterraumprogrammen / Förderrichtlinien hinterlegt sind. Nebenflächen sind bei Bedarf ebenfalls einzubeziehen.
- Bei der Bewertung von Räumen ist zu beachten: Die vielerorts existierende funktionale Einteilung entspricht oftmals nicht mehr den zeitgemäßen Anforderungen. Daher ist beim Rundgang auch anzumerken, wo besondere Nutzungskonflikte entstehen, die den angestrebten pädagogischen Konzepten widersprechen.
- Bei den weiteren Planungsschritten ist es wichtig, sich gedanklich zunächst einmal von dem Ist-Zustand zu lösen. Bewährt hat sich die Formel: Ein Schulumbau sollte (zunächst) so angedacht werden, als ob es sich um einen Neubau handelt. Im weiteren Verlauf soll nicht in Räumen, sondern in Aktivitäten und Funktionen gedacht werden. Das ist die Voraussetzung, um zu wirklich zukunftsfähigen Lösungen zu kommen.

Flächenbilanz / Mengengerüste

- Auf Grundlage der Erhebungen vor Ort und der Planunterlagen ist eine exakte Flächenbilanz von Programmflächen und Nebenflächen zu erstellen: Welche Räume stehen in welcher Größe wo zur Verfügung? In den meisten Kommunen liegen solche Aufstellungen bereits vor, in der überwiegenden Zahl der Fälle jedoch nicht in aktualisierter Fassung.
- Die Erfahrung zeigt, dass eine tabellarische Auflistung allein keine hinreichende Arbeitsgrundlage für eine planerische Bewertung bildet. Es ist daher zu empfehlen, die Flächenbilanz zu visualisieren – etwa indem jeder Raum zeichnerisch proportional zu seiner Größe im Maßstab 1:200 oder 1:100 dargestellt wird. Damit werden Flächenverhältnisse und räumliche Beziehungen ablesbar. Mit der Ablösung von den oft als vermeintlich unverrückbar empfundenen baulichen Realitäten verändern sich Blickwinkel – und neue Zuordnungen und Raumkonstellationen werden denkbar.

Aktivitätsdiagramme

- Flächenbilanz und Checkliste sind durch Aktivitätsdiagramme zu ergänzen, die die schulischen Tagesabläufe und pädagogischen Konzepte beschreiben: Was passiert wann wo? Diese Art »Choreografie des Alltags« macht die unmittelbare Wechselbeziehung zwischen schulischem Alltagsgeschehen und Raum ablesbar.
- Als hilfreich haben sich »Raumnotationsmodelle« erwiesen, in denen die schulischen Aktivitäten und Bewegungsabläufe von mehreren Nutzer*innen – Schüler*innen, Lehrer*innen, pädagogischen Fachkräften, Verwaltungspersonal – im Gebäude über einen oder mehrere Tage hinweg protokolliert werden. Dabei können unter anderem folgende Aspekte ablesbar werden:



- Schulgelände
- Mensa
- Foyer
- Bibliothek
- Fachraum für Darstellen und Gestalten
- Differenzierungsraum
- Kursraum vor dem Klassenraum
- Klassenraum

Quelle: Nach Hausmann,
Das offene Klassenzimmer, S.16

- ... Wie ist die Gewichtung von Instruktion, Teamarbeit und Einzelarbeit?
- ... Welche Aktivitäten lassen sich identifizieren – von Lesen bis Theaterspielen, von Sport bis Abschlussprüfung-Schreiben?
- ... Gibt es eine Rhythmisierung und wie hat sie Einfluss auf das Raumverhalten?
- ... Wie lässt sich ein typischer Tag vom Ankommen bis zum Abschied (oder bis zur Abendnutzung) beschreiben?
- ... Welche Aktivitäten sind spezifisch für bestimmte Gruppen und Personen?
- ... Wer hält sich wann im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf wo auf?
- ... Welche Aktivitäten haben ein besonderes Gewicht im Schulalltag?
- ... Lassen sich Schwerpunkte/ Nutzungen-»Magnete« lokalisieren?

Atmosphären

- Zu einer Bestandsaufnahme zählt als vierter Baustein eine atmosphärische Beschreibung der wichtigsten Schulbereiche im Bestand – ergänzt durch entsprechende Fotos: Welche räumlichen Stimmungen sind anzutreffen?
- Unbefriedigende räumliche Situationen sollten dabei genauso dokumentiert werden wie positive.
- Nützlich zur Erfassung von Atmosphären ist eine Befragung der Schüler*innen, Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte (Fragebogen oder Interviews / Punkt-Markierung auf einem Plan):
Wo halte ich mich am liebsten auf? Wo halte ich mich sehr ungern auf (mein Unort)?

Technische Bestandsaufnahme

Die Begutachtung in der Bestandsaufnahme in der Phase Null baut auf den Erkenntnissen einer bautechnischen Bestandsaufnahme auf. Die klassische bautechnische Bestandsanalyse (Schadstoffe, Zustand der technischen Infrastruktur, Bausubstanz, Statik etc.) ist nicht Teil des eigentlichen Phase-Null-Prozesses. Je nach Ausgangslage sollten entsprechende Untersuchungen vorab oder auch frühzeitig parallel zum Phase-Null-Prozess, aber davon losgelöst bearbeitet werden.

- Die Ergebnisse der Fachexpertisen für folgende Bereiche (Liste nicht abschließend) sind zu berücksichtigen:
 - ... Brandschutz
 - ... Konstruktiver Zustand der Bausubstanz (Umbau-/Anbauoptionen)
 - ... Energetische Bestandsbewertung
 - ... Schadstoffuntersuchung (zum Beispiel Asbest)
 - ... Akustik / Luftqualität / Belichtung im Bestand
 - ... Verkehrliche Erschließung Standort
(Schulwege und Nahmobilität)
- Viele Kommunen haben Qualitätsstandards bezüglich Energie und Nachhaltigkeit für ihre Neu- und Umbauten definiert. Diese sind zu berücksichtigen.

Auf einen Blick

Was?	Analyse und Bewertung des baulichen Bestands einer Schule (Anlässe sind in der Regel anstehende Veränderungen wie Nachbesserungen im Brandschutz, energetische Sanierung etc.)
Wozu?	Grundlagen ermitteln für Entscheidungen über notwendige/mögliche Baumaßnahmen und Standortentwicklung
Wer?	Kommunale Projektgruppe, gegebenenfalls externe Expert*innen
Wann?	Vor Beginn der Erstellung des Schul- und Raumprogramms
Wie lang?	4 bis 6 Wochen pro Schule

Tipps zur Umsetzung

- Die Bestandsaufnahme kann in erheblichen Teilen durch die Fachleute in der Verwaltung erhoben werden.
- Für die bautechnische Bestandsaufnahme sind meist externe Fachingenieur*innen einzubeziehen; entsprechende Zeitressourcen sind einzuplanen; je früher Gutachten vorliegen, umso besser.
- Eine projektspezifische Checkliste kann die Grundlage legen für eine Bestandsbewertung. Je nach Schulstufe – Grundschule, Sek. I oder Sek. II – wird der Ausstattungsbedarf durchaus unterschiedlich sein.
- Die Bestandsaufnahme bietet einen idealen Einstieg in einen kooperativen Planungsprozess: Die Ergebnisse aus Begehung und Analyse sollten im Rahmen des ersten Workshops vorgestellt werden. Damit wird frühzeitig eine für alle Akteur*innen nachvollziehbare und transparente, aber auch verbindliche Planungsgrundlage gelegt. Aufbauend darauf sind künftige Planungsentwicklungen zu bewerten. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme sind in jedem Fall umfassend zu dokumentieren.
- Gute Lösungen ergeben sich oft erst in der intensiven Debatte über den Schulalltag und in einer gegenseitigen Spiegelung von pädagogischen Zielvorstellungen und räumlichen Kapazitäten. Im Mittelpunkt der Bestandsaufnahme sollten daher gleich zu Beginn auch das pädagogische Programm der Schule und die Konsequenzen für die Grundrissorganisation stehen.
- Für eine zukunftsgerichtete Planung ist eine genaue Bestandserhebung der Bedarfe und Bedürfnisse auf Basis der pädagogischen Leitlinien genauso unabdingbar wie die Aufbereitung der Mengenkenndaten einer Schuleinheit.

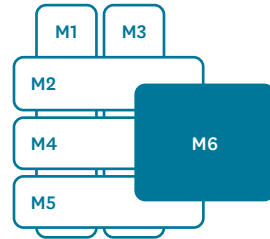


M6

SCHUL- UND RAUMPROGRAMM

Die pädagogische, kommunale und gebäudebezogene Bestandsaufnahme ist Grundlage für die Festlegung der künftigen Nutzungsbedarfe:

- Welche räumliche Gliederung und Struktur ist zukunftsgerichtet?
- Wie lassen sich inhaltliche Bezüge zwischen den verschiedenen Räumen abbilden?
- Wie können vorhandene Flächen neu organisiert werden?
- Welche Bedeutung sollen Transparenz und Flexibilität haben?
- Welche räumliche Atmosphäre wird wo angestrebt?
- Welche Umbaupotenziale gibt es?
- Welche Entwicklungspotenziale ermöglicht der Standort?
- Welche Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen sind zu berücksichtigen?



Um die elementaren Fragen für den (Um-)Bau einer Schule in einem integrierten Planungsprozess gemeinsam mit den Schulen zu erarbeiten, haben sich Workshops bewährt. Im ersten Workshop werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahmen diskutiert und Entwicklungsziele festgelegt; im zweiten werden (drei) räumliche Szenarien erarbeitet, die gegebenenfalls nochmals in Teilbereichen vertieft werden. Für den dritten Workshop wird eine Synthesepanung mit Nutzungs- und Raumprogramm erarbeitet, die dann als Empfehlung für den Baubeschluss verabschiedet wird. Zwischen den Workshops erfolgen Abstimmungen über die Lenkungsgruppe.

Angesichts der vielfältigen Fragestellungen ist die Einbindung eines auf Schulentwicklung spezialisierten Schulbauberatungsteams (Pädagog*in und Architekt*in) zu empfehlen.

Bewährt haben sich zwischen den Workshops (in der Regel zwischen dem zweiten und dritten Workshop) in vielen Fällen eine Exkursion zu relevanten Schulbaubeispielen sowie pädagogische Tage. Fast immer waren die anstehenden räumlichen Weichenstellungen Anlass für einen intensiven inneren Schulentwicklungsprozess und eine Nachjustierung des pädagogischen Programms der Schule.

AUSGANGSLAGE (WORKSHOP 1)

Im ersten Workshop werden die Erkenntnisse aus den Bestandsaufnahmen Pädagogik, kommunale Schulentwicklung und Gebäude/Standort systematisiert vorgestellt. Schwerpunkte sind dabei der wechselseitige Informationsaustausch und die Vereinbarung einer gemeinsamen Planungsgrundlage.

Räumliche Nutzungsbausteine

Nach dem ersten Workshop gilt es, räumliche Organisationsmodelle zu entwickeln; dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, zunächst an Bausteinen und nicht gleich an »Gesamtlösungen« zu arbeiten.

Zum Beispiel sollten die eng miteinander zusammenhängenden Fragen beantwortet werden, wie die unterschiedlichen Lernorte der Schule künftig aussehen sollen: Welche Grundstruktur haben sie – Klassenraum Plus, Cluster oder (teil-)offene Lernlandschaft? Welches Nutzungskonzept ist mit einem bestimmten Ort verbunden? Welche Ausstattungsoptionen müssen dabei berücksichtigt werden? Mit welchem Transparenzgrad und welchen Flächenproportionen? Wie sollen die Fachräume Naturwissenschaft und Technik organisiert werden, wie das »Herz« der Schule, wie die Freiflächen im Außenraum? Wie verhält sich dieser »Lernort im Freien« zu anderen Lernorten? Welche Verbindung zum Umfeld ist gewünscht? Welche Möglichkeiten der Ausstattung sind im Gebäude und auf den Freiflächen zu berücksichtigen etc.?

Wechselbeziehungen zwischen pädagogischem und räumlichem Konzept können in den verschiedenen Themen unmittelbar dargestellt und Auswirkungen von pädagogischen und architektonischen Entscheidungen verdeutlicht werden.

Entscheidungsbedarfe sind zu definieren: Welche pädagogischen Festlegungen sind noch zu treffen (M2), um räumliche Lösungen zu erarbeiten? Wo muss die Gebäudeanalyse noch vertieft werden? Ziel ist es, einen gemeinsamen Bewertungsmaßstab zu etablieren, der unmittelbare Abhängigkeiten definiert, etwa: »Wenn der Ganzttag rhythmisiert in den Unterricht eingebunden wird, dann werden folgende Flächen im Bereich allgemeiner Unterricht, folgende Flächen in den Gemeinschaftsbereichen etc. benötigt«. Durch das »Wenn-dann-Prinzip« wird eine Brücke geschlagen zwischen Nutzung und Raumorganisation, aber auch zwischen den Vorstellungen von Nutzer*innen, Planer*innen und der Bauherrin Stadt.

ENTWICKLUNGSSZENARIEN (WORKSHOP 2)

In der nächsten Phase werden die Nutzungsbausteine zu konkreten räumlichen Entwicklungsmodellen für das gesamte Gebäude zusammengesetzt. Da die pädagogischen Nutzungsanforderungen zwangsläufig auch Widersprüche und Ambivalenzen beinhalten, gilt es, in den Alternativen auch Konflikte und Konkurrenzen zu verdeutlichen, um dann – möglichst für alle nachvollziehbar nach Plausibilität, Akzeptanz und Konsistenz – Prioritäten zu setzen. Typische Entscheidungsfragen in dieser Phase sind:

Organisation des Lernorts

- Gewichtung von Instruktion, Teamarbeit und Einzelarbeit; Erfordernis von Differenzierungsräumen; Bedeutung des Klassenzimmers im Cluster (Dominanz eines oder Gleichwertigkeit vieler unterschiedlicher Räume)
- Integration des Ganztags in den Lernort
- Möglichkeiten der Clusterbildung

Organisation der Fachunterrichtsräume

- Ausstattungsstandards (vom Makerspace zum Speziallabor, von Lowtech bis Hightech)
- Flexible und mobile Lösungen
- Anbindungen und Synergien zwischen Fach- und Alltagsräumen

Teamstrukturen

- Zentrales Lehrerzimmer mit unterschiedlichen Nutzungsbereichen oder dezentrale Teamstationen mit zentralem Kommunikationsbereich respektive eine Kombination
- Arbeitsbereiche pädagogische Fachleute – integriert oder separiert (abhängig von Ganztagsorganisation)
- Stellenwert Einzelarbeitsplätze

Gemeinschaftsräume

- Organisation von Bibliothek, Forum, Mensa, gegebenenfalls Fachraumcluster
- Anordnung und Funktion der Ganztagsaufenthaltsflächen (wieviel integriert, wieviel separiert)
- Anbindung, Anordnung und Funktion der Freibereiche und Sportflächen

Grundsätzliche architektonische und gestalterische Fragen

- Offenheit und Abgeschlossenheit: am Übergang zwischen Lernraum und Erschließungsbereich, an der Grenze des Clusters, an der Schnittstelle Schule und Freiraum, im Übergang vom Schulgrundstück zum Umfeld
- Multifunktionalität oder Monofunktionalität: Was kann durch Umstellungen mit flexiblen Möbeln erreicht werden, wo werden feste Settings benötigt, welche Optionen ergeben sich in der Zusammenschau unterschiedlicher Räume?
- Welche Atmosphären sollen wo geschaffen werden?

Ausstattungs- und Gestaltungsgrundlagen

- Eingebautes oder flexibles Mobiliar
- Farbgebung und Materialanforderungen
- Medienanbindung

Die Entwicklungsoptionen sind nicht als architektonische Entwürfe, sondern als räumliche Organisationsmodelle zu betrachten. Gleichwohl können auf Grundlage der räumlichen Organisationsmodelle und der Flächenkennzahlen zu diesem Zeitpunkt bereits erste grobe Angaben zum Kostenrahmen (hohe, mittlere, geringe Investitionsbedarfe) und eine bautechnische Plausibilitätsprüfung (zum Beispiel Brandschutz und Statik) erfolgen.

In der Begutachtung der alternativen Organisationsmodelle wird die wechselseitige Bedingtheit zwischen Pädagogik und Raum ablesbar; unterschiedliche Raumkonstellationen sind auf ihre Alltagstauglichkeit hin zu prüfen. Oftmals schärfen sich in diesem Prozess nochmals die Nutzungsanforderungen oder die pädagogischen Schwerpunktsetzungen verändern sich.

Im Schulumbau öffnen sich an dieser Stelle nicht selten Entwicklungsfenster, weil die schulische Sicht im engeren Sinn oft nicht so weitreichende Eingriffe erwägt, wie sie manchmal etwa aus bautechnischen Gründen erforderlich sind. Umgekehrt ergibt sich ein Lerneffekt für Planer*innen und Architekt*innen, weil sie Einblicke in den Alltag von Schule und Unterricht durch Nutzer*innen erhalten. Die Verwaltung wiederum erhält unter anderem eine belastbare argumentative Grundlage für Beschlussempfehlungen und Investitionsanträge an die Politik.

Erfahrungsgemäß ist es hilfreich, drei Entwicklungsszenarien vergleichend zu betrachten. Sie werden von dem*der Schulentwicklungsplaner*in beziehungsweise dem Schulbauberatungsteam erarbeitet. Die Vorstellung und Diskussion der Szenarien erfolgt in einem zweiten Workshop. Einzelne Bausteine können dann weiter vertiefend in Arbeitsgruppen behandelt werden – vom Lernort über Fachunterrichts- und Teambereiche bis hin zur Organisation von Bibliothek, Forum und Mensa.

SYNTHESEPLANUNG (WORKSHOP 3)

Nach einer eingehenden Diskussion der unterschiedlichen Szenarien kristallisieren sich projektspezifisch immer Schwerpunkte heraus. Planungsentscheidungen ergeben sich oft fast eng angebunden an die gemeinsame Diskussion. Die abschließende Syntheseplanung enthält dann oft Bestandteile aus unterschiedlichen Szenarien. Sie wird in einem abschließenden Workshop allen beteiligten Akteur*innen zur Diskussion vorgestellt und ausführlich dokumentiert.

Die Syntheseplanung definiert eine verbindliche und abgestimmte Grundlage für die weitere planerische Arbeit. Sie definiert das spezifische Raumprogramm, bildet die Grundlage für politische Beschlüsse und erlaubt eine erste genauere Kostenschätzung. Sie macht auf Bedarfe aufmerksam, wo im Rahmen der pädagogischen Konzeption weitere Präzisierungen erforderlich sind. Mit der Syntheseplanung sollte sich eine klare Beschlussempfehlung für die Kommunalpolitik ergeben. Das Nutzungsprogramm dient dann auch als verbindliche Grundlage für ein nachfolgendes Planungsverfahren.

MACHBARKEIT 1.0

Bei großen und komplexen Projekten mit mehreren Schulen oder Baumaßnahmen mit tiefen Eingriffen in den Bestand kann es empfehlenswert sein, das räumliche Organisationsmodell aus der Syntheseplanung im Zuge einer Machbarkeitsstudie nochmals vertieft zu untersuchen und die groben Aussagen zum Kostenrahmen mit konkreteren Kostenschätzungen zu hinterlegen.

Je nach Bauaufgabe und Detaillierungsgrad kann eine Machbarkeitsstudie von unterschiedlichen Anforderungen ausgehen – abhängig davon, um welche Art Eingriff es sich handelt:

- a. Umbau im Bestand, pädagogische Ertüchtigung mit kleinen Eingriffen und Maßnahmen;
- b. Umbau im Bestand, Generalinstandsetzung oder grundlegende Sanierung;
- c. An-/Aufbau an den Bestand (gegebenenfalls zuzüglich Generalinstandsetzung oder grundlegender Sanierung);
- d. Neubau.

In jedem Fall sind folgende Planungsaspekte zu behandeln:

- Zusammentragen von grundlegenden baulichen Restriktionen (tragende Wände, nicht veränderbare innere Leitungssysteme, Zuwegungen, Brandschutzrestriktionen, Akustik und Lichtverhältnisse, behindertengerechter / inklusiver Ausbau etc.)
- Abbilden des neuen Raumfunktionsprogramms und der neuen Anforderungen auf den (bestehenden) Grundriss; Konflikte mit Restriktionen sind abzubilden und mit allen Beteiligten entweder abzuwägen oder aber es sind Szenarien für Lösungen zu entwickeln
- Bei Anbauten oder Neubau: Zusammentragen von Umfeldbedingungen (eventuell eingetragene Baulasten, Abstandsflächen, Unterschutzstellungen in der Nachbarschaft, Leitungsnetze, Parkraumsituation etc.)
- Erstellen von Kostenschätzung und Abstimmung mit Verwaltung und Politik
- Zusätzliche Abstimmung mit Nachbar*innen und Stadtteilbewohner*innen
- Gegebenenfalls Erarbeiten eines (3D-)Modells zur Vermittlung
- Dokumentation der Grundlagen für weiteren Hochbauentwurf
- Vorschlag eines Verfahrens für die Hochbaumaßnahmen
- Detaillierte Zeit- / Maßnahmenplanung

Auf einen Blick

Was?	Erarbeitung eines abgestimmten Anforderungsprofils, Nutzungsprogramms und räumlichen Organisationsmodells
Wozu?	Erarbeitung der Projektbeschreibung als Grundlage für Bau-/Maßnahmenbeschluss
Wer?	Kommunale Lenkungsgruppe, schulische Projektgruppe Bau, Schulentwicklungsplaner*in oder Schulbauberatungsteam, erweiterter Nutzerkreis, Politik
Wann?	Nach Bestandsaufnahme
Wie lang?	4 bis 6 Monate

Tipps zur Umsetzung

- Die Erarbeitung des Schul- und Raumprogramms – mit den Bausteinen Bestandsaufnahme, Analyse, Szenarienentwicklung und Syntheseplanung – erfordert erhebliche Arbeitskapazitäten. Zu Beginn des Planungsprozesses sollten daher die Anforderungen und zeitlichen Kapazitäten in Verwaltung und Schulen geklärt werden und die Erfordernisse einer externen Unterstützung geprüft werden.
- Für den gesamten Planungsprozess ist eine personelle Kontinuität zu gewährleisten, um eine Abfolge in der Entscheidungsfindung abzusichern.
- Für Entscheidungsprozesse ist auf eine anschauliche Visualisierung zu achten.
- Zu Beginn sollte ein hinreichendes, aber auch überschaubares Zeitfenster für die Phase Null festgelegt werden.
- Die Politik ist über den Planungsprozess zu informieren – zum Beispiel durch Teilnehmende mit »Gaststatus« in den Workshops; dabei ist darauf zu achten, dass der Diskussionsprozess nicht parteipolitisch bestimmt und instrumentalisiert wird, denn die Politik hat letztlich die alleinige Entscheidungsbefugnis qua Baubeschluss.
- Zwischen Arbeitsprozess und Beteiligungsprozess gilt es klar zu differenzieren. Zwischen den Workshop-Treffen sind verbindliche Arbeitsaufträge zu vergeben und abzuarbeiten.
- Von Beginn an sollte auf eine interdisziplinäre Bearbeitung geachtet werden.
- Pädagogische Fragen gilt es möglichst früh zu klären – umso eindeutiger die pädagogischen Aussagen, desto klarer können räumliche Optionen dargestellt und Bauentscheidungen getroffen werden. Vielfach sind hier die Diskussionsprozesse auch verschränkt, weil im Raum pädagogische Festlegungen ablesbar werden.
- Der Denk- und Planungsprozess sollte von Offenheit geprägt sein.
- Mit den Szenarien sollte auch eine Abschätzung des Investitionsaufwands erfolgen.



6

KONTEXT

Die 10 Thesen im pädagogischen Fachdiskurs

Die in Kapitel II vorgestellten Thesen stehen für zentrale Aspekte einer »zukunftsfähigen« Schule, die entscheidende Weichenstellungen für einen Schulbau zur Folge haben. Sie zeichnen ein Bild von Schule, das im Wandel ist: Entwicklungen auf allen Ebenen der Gesellschaft verändern die Anforderungen an das Lernen ebenso wie an die bauliche und räumliche Gestaltung von Schule in der Stadt. Im Folgenden werden die 10 Thesen in einen größeren Kontext gestellt und ihre Herkunft aus dem pädagogischen Fachdiskurs näher begründet. Das Kapitel wurde für die aktualisierte Neuauflage 2025 an zentralen Stellen ergänzt und angepasst, jedoch nicht komplett überarbeitet.

Jede der 10 Thesen trägt für sich genommen das Potenzial, daraus ein umfassendes Profil einer Schule abzuleiten. So finden sich in der deutschen Bildungslandschaft zahlreiche Beispiele für eben solche Schulprofile: eine »Teamschule«, eine »demokratische Schule«, eine »Schule mit Musikprofil«, eine »BNE Schule« (Bildung für nachhaltige

Entwicklung) etc. In diesem Fall legt sich eine These über alle anderen und kann sie in sich aufnehmen. Jede These kann im konkreten Fall den Schwerpunkt oder die besondere Ausrichtung einer Schule bilden und doch vielerlei Bezüge zu den Nachbarthesen aufweisen.

Gelegentlich werden im Folgenden die »neue« und die »alte« Schule kontrastiert. Dabei gibt es natürlich sehr viel Neues auch schon in alten Schulen – und umgekehrt. Vieles von dem, was als visionär, als Schule der Zukunft erscheinen mag, ist andernorts bereits Gegenwart. Das beweisen unter anderem die Schulen, die in den vergangenen Jahren mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden – einem Preis, der ausschließlich für exzellente pädagogische Praxis in einer Schule vergeben wird. Sie – und viele andere Schulen in Deutschland – praktizieren bereits zahlreiche Elemente dieses anderen Lernens, oftmals auch gegen eine bestehende architektonische Hülle und Ausstattung.

THESE 1

Lernen benötigt viele und unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse.

Mit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung fand bereits in den letzten Jahrzehnten ein Wechsel von der Wissenswiedergabe hin zu einer Kompetenzorientierung statt. Diese umfasst in allgemeiner Sicht vier Dimensionen:

- **Verantworten:** Was muss ich können, um verantwortlich handeln zu können?
- **Anwenden:** Wie kann ich das machen?
- **Verstehen:** Warum funktioniert das?
- **(Begriffs-)Wissen:** Wie drückt man das genau und für andere nachvollziehbar aus, was da passiert?

Angesichts der permanenten Erweiterung des Wissens sowie der zunehmenden Komplexität und Differenziertheit menschlichen Handelns und Arbeitens hat sich die Dynamik dieses Wechsels in den letzten Jahren beschleunigt. Die OECD sieht »zunehmend die Notwendigkeit eines Umdenkens bei den Bildungszielen und den Zukunftskompetenzen von Lernenden«, ⁷³ bedingt vor allem durch die großen Veränderungstreiber*innen Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Klimawandel.

Lernen muss heute mehr sein als das »Auswendiglernen« von Wissen. Denn für das Finden und Speichern von Informationen gibt es längst andere Lösungen, die mit einem Klick erreicht werden können. Das intelligente Suchen und Verknüpfen von neuen Informationen sowie das Erkennen und Konstruieren von Mustern und Regeln ist der Bereich, in dem das menschliche Gehirn seine besondere Leistungsfähigkeit zeigen kann. Deshalb ist der Erwerb von Kompetenzen wichtig, die die Beschaffung, kritische Bewertung und Anwendung von Informationen verbessern und möglichst breit aufstellen.

Wissen, Kompetenzen, Skills

Geläufig ist inzwischen eine Zusammenfassung der sogenannten 4K-Kompetenzen (im Englischen 4C): Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation. ⁷⁴ Sie gelten als Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert (»21st century skills«) ⁷⁵ und wurden 2014 von Michael Fullan und Geoff Scott in ihrem *Whitepaper Education PLUS* um »character« (darunter persönliche Kompetenz, Empathie) und »citizenship« (Demokratiebildung) ergänzt. ⁷⁶ Die 4Ks oder 6Cs stellen somit eine Reaktion zum Umgang mit Wissen im digitalen Zeitalter dar: Inhalte werden nicht einfach mehr abgespeichert und von Lehrenden an Lernende vermittelt. Vielmehr »fließen« sie in stetiger Kommunikation und Kollaboration.

73

OECD, *Lernkompass 2030*, S. 24

74

Die Idee der 4K geht auf die US-amerikanische Non-Profit-Organisation P21 (Partnership for 21st century skills) zurück und wurde im deutschsprachigen Raum von Andreas Schleicher (OECD-Direktor des Direktorats für Bildung) geprägt.

75

Weitere Ausführungen zu Kompetenzen für das 21. Jahrhundert finden sich im *OECD Lernkompass 2030*; vgl. auch Spiegel et al., *Future Skills*

76

Fullan/Scott, *Education PLUS*, S. 6–7



Kapitel 2, These 1, 2 und 4, S. 22 ff.

In diesem Kontext müssen Schüler*innen lernen, die richtigen Fragen zu stellen, statt vorgegebene Antworten unreflektiert auswendig zu lernen. Sie müssen lernen, wie sie Probleme selbst lösen können, statt fertige Problemlösungen nur nachzuahmen. Sie müssen lernen zu erkennen, dass jede Lösung wieder neue Probleme mit sich bringt. Sie müssen lernen, Informationen geschickt abzufragen, zu verarbeiten und die Ergebnisse auf Relevanz zu kontrollieren. Dazu benötigen sie Basisfähigkeiten zur Verständigung und Reflexion, die der Vielfalt und Komplexität der sie umgebenden Informationswelt gerecht werden.

Die Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung können nicht einfach nur »formal« erworben werden. Nötig dazu ist auch weiterhin ein Grundwissen über elementare Sachverhalte aus Natur und Technik, Gesellschaft und kulturellen Traditionen. Hinzu kommt: Der Stellenwert des Wissens aller Fächer verschiebt sich. Tradierte Fächergrenzen verlieren im beruflichen Leben wie in der modernen Forschung an Bedeutung. Die Lösung entscheidender Lebensfragen ist nicht nach Fächern sortierbar, sondern braucht – im Sinne des oben formulierten Kompetenzbegriffs – die Zusammenschau komplexer Zusammenhänge.

In ihrem Strategiepapier *Lernen und Lehren für die digitale Welt* definiert auch die KMK übergreifende Kompetenzen, die sie für das »Lernen, Leben und Arbeiten in einer zunehmend digitalisierten Welt« als wichtig erachtet: »gelingend kommunizieren können, kreative Lösungen finden können, kompetent handeln können, kritisch denken können sowie zusammenarbeiten können«. ⁷⁷

Der *OECD Lernkompass 2030* ⁷⁸ verbindet zentrale Skills, Kenntnisse, Haltungen und Werte für das Handeln im 21. Jahrhundert zu einem ganzheitlichen »Rahmenkonzept des Lernens«. Ziel ist die Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz (»Student Agency«) sowie Transformationskompetenz. Zu den drei Säulen zählen »kognitive Grundlagen einschließlich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten, auf denen die digitale und datenbezogene Literalität aufbaut; gesundheitliche Grundlagen einschließlich physischer sowie psychischer Gesundheit und Wohlbefinden (»Well-Being«); soziale und emotionale Grundlagen einschließlich Moral und Ethik« (S. 51). Das Bild des Kompasses soll »unterstreichen, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, selbständig durch unbekanntes Terrain zu navigieren« (S. 23). Lernen wird hier ausdrücklich nicht auf die Schule beschränkt.

In Zeiten von Unsicherheit, Spannungen und Krisen spielen im Rahmenwerk der OECD der Faktor »Well-Being« und das Erlernen emotionaler und sozialer Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Dies auch vor dem Hintergrund, dass wir dringender denn je auf (ko)kreative Lösungen und das gemeinsame Erarbeiten neuer Lösungen für die Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen und die Förderung des Zusammenhalts einer globalen Gemeinschaft angewiesen sind. Hierzu sind verschiedene Perspektiven und Erfahrungshintergründe essenziell, für die eine heterogene Lernerenschaft Voraussetzung ist.

77

KMK, *Lehren und Lernen in der digitalen Welt*, S. 8. Ähnliche Forderung kommen längst auch aus der Wirtschaft. Das World Economic Forum in Davos 2018 zitiert Jack Ma, Gründer der Alibaba Group, dass der »wissensbasierte Ansatz von vor 200 Jahren« nicht mehr trage. Denn Kinder könnten niemals mit Maschinen konkurrieren. Wichtiger seien nun Soft Skills wie »unabhängiges Denken, Werte und Teamarbeit«. Vgl. World Economic Forum, »The future of education«.

78

Der *OECD Lernkompass 2030* wurde im Rahmen des OECD-Projekts »Future of Education and Skills 2030« entwickelt und 2019 in der englischen Originalausgabe veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung erschien 2020.



Kapitel 6, These 2, S. 189 ff., These 5, S. 202 ff.; zum Faktor »Well Being« These 7, S. 212

Ergebnisse der Lernforschung: vielfältiges Lernen für den Lernerfolg

Die Ergebnisse der Lernforschung sind eindeutig: Vielfältiges Lernen ist die Voraussetzung für Lernerfolg.⁷⁹ Die Schulsysteme der erfolgreichen PISA-Länder im internationalen Schulleistungsvergleich nutzen diese Erkenntnisse. Sie bestätigen,

- dass Lernen ein vielfältig verknüpfter Prozess ist, der Aktivität, Emotionen, Kognitionen und Situationen miteinander verbindet. Der Prozess selbst beeinflusst bereits das, was wir als Wissen festhalten und als Kompetenzen entwickeln. Dabei spielen nicht nur die rationalen Seiten des kognitiven Kompetenzerwerbs eine zentrale Rolle, sondern gerade auch die inneren Kräfte und Erwartungen, die das Lernen in Gang setzen und antreiben.
- dass Lernen – im Sinne des Erinnerns, Behaltens, der Verhaltensänderung, der Erfindung – dann besonders effektiv ist, wenn inneres Begehren, die Spiegelung in anderen (Anerkennung), eine hohe Selbsttätigkeit (»Learning by Doing«) und Selbstbestimmung (Realisierung eigener Bedürfnisse) ineinandergreifen.
- dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist und unterschiedliche Fähigkeiten je nach Alter als bereits erlernte Fähigkeiten für die Bewältigung des Lernens bereitstehen und realisiert werden können.⁸⁰
- dass fachübergreifendes, problemorientiertes Lernen dabei hilft, das Gelernte auf neue Zusammenhänge zu übertragen. Diese Unterstützung von Transferleistungen schließt nicht aus, dass weiterhin in Fächern gelernt wird, aber die Fächer müssen auch fachübergreifende Aufgaben erfüllen und durch Förder- und Neigungskurse ebenso ergänzt werden wie durch Selbst- und Gruppenlernphasen. Dafür werden offene Lern- und Zeitkonzepte benötigt.⁸¹
- dass unterschiedliche Lernende ihre Lernprozesse immer gegenseitig beeinflussen. Lernende werden sich ihres Lernens und einer Verbesserung ihrer Lernmöglichkeiten dann bewusster, wenn sie – zum Beispiel im jahrgangsübergreifenden Unterricht – Perspektivwechsel einnehmen können: hier Lernende, dort Lehrende, hier Zuhörer*innen, dort Redner*innen, hier Beobachtete, dort Beobachtende etc. Vor allem wechselseitiges Lernen ermöglicht Rückkopplungen, Feedback und Selbst- als auch Fremdreflexionen über Lernvorgänge.
- dass dies Voraussetzungen einer effektiven Lernkultur sind.⁸² Unter diesem Gesichtspunkt erhält das Prinzip der Diversität, das in einem inklusiven Schulsystem umgesetzt wird, ein zusätzliches Gewicht. Die Inklusionsforderung erfährt also ihre Begründung nicht nur durch das Ziel, dass alle Lernenden eine gerechte Chance erhalten sollen.⁸³ Sie bewirkt vor allem auch eine ganz neue Qualität dieses beim Lernen notwendigen Perspektivwechsels.
- dass Lernen als Rekonstruktion bereits bekannten Wissens kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe ist, sondern ein aktiver Aneignungsvorgang sein muss, der das Angeeignete immer aus der Sicht der Lernenden modifiziert, bricht, verändert. Hierzu

79

Vgl. dazu als Einführung z. B. Arnold / Schüßler, *Wandel der Lernkulturen*; Hattie, *Visible Learning*; Reich, *Inklusive Didaktik*; Reich / Reich, *Digitale Didaktik*; Aagaard / Lund, *Digital Agency*

80

Die OECD betont in ihren Schriften immer wieder, dass Bildungssysteme die Heterogenität der Lernenden, die Diversität der kulturellen Hintergründe in der Unterrichtspraxis umfassend nutzen sollten. Dies greift den klassischen Gedanken John Deweys auf, der schon 1916 in seinem Standardwerk *Democracy and Education* betonte, dass in einer Demokratie die Schule im Kleinen ein Vorbild für die Demokratie im Großen darstellt.

81

Nel Noddings macht in ihrem Buch *Critical Lessons – What our Schools Should Teach* darauf aufmerksam, dass zu diesen Kompetenzen immer auch kritisches Denken gehört, das nicht nur aus einer Fachrichtung gespeist werden kann.

82

Vgl. dazu einführend z. B. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*

83

Vgl. dazu insbesondere UNESCO, *Inklusion*



Kapitel 6, These 5, S. 202

müssen die Lehrenden methodische Wege beschreiten, die ein handlungsorientiertes Lernen umfassend ermöglichen: Lernen ist dann besonders effektiv, wenn es aktiv und ergebnisorientiert gestaltet wird. Die Dominanz insbesondere des Vortrags oder fragend-entwickelnder Lehrverfahren im konventionellen Unterricht ist darum besonders kritisch zu sehen: Die Lehr- und Lernforschung hat die Ineffektivität der Monokultur dieser Verfahren für die meisten Lernenden in Hinblick auf problemlösendes und kreatives Lernen eindeutig nachgewiesen.⁸⁴

Um ein so verstandenes Lernen auch in der Schule zu befördern, ist den Schüler*innen ein angemessenes Zeit- und Raumkonzept zu bieten, das ausreichend lange Lernphasen mit selbst organisierten Anteilen aufweist und zugleich neben fachlichen auch hohen sozialen, emotionalen und ästhetischen Ansprüchen entspricht.⁸⁵ Und es braucht ausreichend große und gut organisierte Flächen, denn die bislang teils noch immer anzutreffenden zwei Quadratmeter pro Schüler in den allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen reichen dafür nicht.

Die pädagogischen Konzepte der OECD und UNESCO wie auch die internationalen Schulleistungstests nach PISA folgen diesen Einsichten bei ihrer Einschätzung der Qualität von Bildungssystemen. Zusammenfassend lässt sich formulieren: Erfolgreicher Kompetenzerwerb findet aus Sicht der internationalen Lernforschung im Wesentlichen unter drei notwendig einzuhaltenden Kriterien statt:⁸⁶

1. Lernen muss verschiedene Perspektiven bieten, um den Lernenden eine Vielfalt von Ressourcen und Lösungen zu eröffnen. Diese Perspektiven helfen bei der Entwicklung von Kompetenzen, die die Versetzung in andere Standpunkte, ein Lernen aus Einsicht, eine Entwicklung demokratischer Grundhaltungen und eine Ablehnung vor allem dogmatischer Perspektiven einschließen.
2. Lernen muss verschiedene sowie aktive und weitgehend selbstbestimmte Zugänge zum Lernen ermöglichen, die der Vielfalt der unterschiedlichen Lerntypen entsprechen und allen Lernenden Chancen bieten, ihre individuellen Lernwege zu verbessern.
3. Lernen muss zu nachprüfbaren und – über Schulnoten hinaus – anerkannten Ergebnissen führen. Diese »Produkte« können angesichts der heutigen technischen Möglichkeiten ganz unterschiedliche Gestalt annehmen: von der Theateraufführung bis zu einer Präsentation im Internet, von der Ausstellung beim Elterntag bis zu einem Jugendforscht-Beitrag. Ergebnisse aus Lernforschung, Hirnforschung und den Kultur- und Sozialwissenschaften haben aus ihren sehr unterschiedlichen Forschungssichten bestätigt, dass diese Vielfalt an Perspektiven und Wegen des Lernens sowie der Lernergebnisse wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ist.⁸⁷

84

Dies sind Selbstverständlichkeiten, wie sie z. B. in unterschiedlichen Standardlehrwerken der pädagogischen Psychologie derzeit vertreten werden. Vgl. u. a. Ormrod, *Human Learning*; Ormrod, *Educational Psychology*; Slavin, *Educational Psychology*; Woolfolk, *Educational Psychology*

85

Vgl. dazu z. B. die Forschungen, die in der Harvard Graduate School of Education im »Project Zero« gemacht werden: pz.harvard.edu. Diese maßgeblich von Howard Gardner inspirierte Erziehungspraxis geht als Modellschule konsequent in Richtung einer kompetenzorientierten, konstruktivistisch begründeten Pädagogik. Vgl. dazu auch einführend für den deutschen Raum u. a. Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*.

86

Vgl. insbesondere Reich, *Konstruktivistische Didaktik*. Eine gute Herleitung der Begründung findet sich insbesondere in Kalantzis/Cope, *New Learning*.

87

Dieser Aspekt wird neben der Lernforschung, auf die bisher verwiesen wurde, besonders auch von der Hirnforschung stark gemacht. Vgl. z. B. Bauer, *Lob der Schule*; Hütter, *Die Macht der inneren Bilder*.

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

Gute Beziehungen zwischen den Lernenden wie auch den Lernbegleiter*innen in und zwischen ihren Gruppen werden heute als eine wesentliche, wenn nicht sogar als entscheidende Voraussetzung für eine gelingende, positive Lernumgebung und damit verbundene Lernerfolge gesehen. Positive wechselseitige Beziehungen sind beim Lernen ausschlaggebend, weil die Lernenden nie nur für sich oder nur den Stoff lernen, sondern immer auch in einer sozialen und emotionalen Situation, in der sie ihrer Lernbegleitung, die sie mögen, wie auch ihren Mitschüler*innen verbunden sind.⁸⁸ Solches Beziehungslernen geht dann umso leichter, wenn die Schule ein Zuhause, einen Ort der sozialen und emotionalen Geborgenheit und Vertrautheit bildet, in dem man menschlich, verständlich und verständnisvoll, gerecht und helfend miteinander umgeht.

88

Insbesondere sozialpsychologische Studien haben empirisch nachgewiesen, wie wichtig hierbei gelingende Kommunikationsbedingungen und emotionale Faktoren sind. Vgl. einführend z. B. Aronson, *Sozialpsychologie. Kommunikationstheorien haben die Notwendigkeit von erfolgreicher Kommunikation in allen Lebensbereichen, auch der Schule, belegt.*

Teamarbeit der Schüler*innen

Lernen erfordert gleichberechtigt neben der Eigentätigkeit immer die Anerkennung, den Dialog, die Auseinandersetzung mit anderen. Die klassische Standardsituation – der frontale Unterricht im Klassenverband – kann das nicht leisten. Vielmehr sind individuelle Lernerfahrungen in individualisierten Lernumgebungen sowie Erfahrungen in Teamarbeit von der Klein- bis zur Großgruppe erforderlich. Dazu benötigen Schulen ein Konzept und einen äußeren Rahmen, die das Lernen in instruktiven Teilen mit handelnden Konstruktionen, Interessen und Neigungen der Lernenden verbinden. Das soziale und räumliche Setting der Schule braucht dafür die Möglichkeit für einen schnellen und flexiblen Wechsel der Sozialformen (Instruktion, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Präsentation, Aufführungen vor allen), aber auch größere Lernformate wie ein Selbstlernzentrum mit individualisiertem Material, Projektarbeit und Werkstätten nach Interesse und Neigung.⁸⁹

89

Vgl. dazu die Lernformate in Reich, *Inklusive Didaktik*. Ausgedehnt werden kann die Lernumgebung in größeren Formaten auch auf das Quartier oder auch in den digitalen Raum

Lernen in heterogenen Gruppen

Der erweiterte Bildungsbegriff, den wir damit vertreten, entspricht einem Erziehungs- und Bildungsbegriff, wie er in den leistungsstarken internationalen Schulsystemen praktiziert wird, die auf die Heterogenität der Lerngruppe setzen. Er basiert auf einer Vielfalt der Lernmethoden, die unterschiedliche zeitliche und räumliche Lernsituationen erfordert. Dazu gehören immer auch solche, in denen das soziale Lernen das Lernen insgesamt überlagert, weil sich hier die kommunikativen und verhaltensbezogenen Gelingensbedingungen eines Miteinanders bei aller Heterogenität entwickeln. Kein*e Lernende*r darf in diesem System zurückgelassen oder



Kapitel 6, These 4, S. 197
und These 10, S. 221

ausgeschlossen werden. Die Lernenden sollen so gefördert werden, dass sie möglichst aus eigener Bereitschaft und mit eigenem Einsatz lernen. Dazu muss der Lernerfolg ihnen tatsächliche Bildungschancen und hinreichende Förderungen möglichst breit und umfassend ermöglichen. Wer hauptsächlich mit Situationen konfrontiert wird, die in Misserfolgen enden, wird wenig lernen. Von diesem Gelingen für breite Bevölkerungsgruppen hängt in unserer wissenschaftlich-technologischen Gesellschaft der gesellschaftliche Erfolg entscheidend ab.

Teamarbeit der Lernbegleitungen

Gute Beziehungen zeigen sich auf Seite der Lehrenden und der anderen Beteiligten vor allem in guter Teamarbeit. Diese ist in Schulen kein Selbstzweck. Sie hat vier wesentliche Effekte:

1. Teamarbeit dient in erster Linie der Verbesserung des Unterrichts und des Lerngeschehens insgesamt wie auch der Unterstützung einzelner Schüler*innen. Als Basis schulischer Arbeit ermöglicht sie das Formulieren verbindlicher Absprachen unter den Kolleg*innen einer Klasse, die Verbindung von Fächerwissen, die Abstimmung der Jahresplanung, den aktiven Austausch von Erfahrungen, die Weitergabe von bewährten Materialien sowie die gemeinsame Suche nach Lösungen für Schüler*innen in kritischer Lage.
2. Teamarbeit⁹⁰ schafft überschaubare Strukturen in einer großen Schule. Steigt die Größe einer sozialen Einheit über 120 bis 150 Mitglieder, nimmt die Chance rapide ab, dass tatsächlich jede*r jede*n kennt, dass alle sich zu wirklich gemeinsamen Aktionen zusammenfinden – das zeigen empirische Schulstudien.⁹¹ Das Wir-Gefühl kann zunehmend nur noch symbolisch vermittelt werden. Der Prozess der Anonymisierung, der Verantwortungsdiffusion, der nicht mehr kontrollierbaren Zerstörungen und Verwahrlosungen in den Schulräumen verstärkt sich. Die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Zahl der Menschen und Qualität des Sozial- und Arbeitsklimas hat für die Schule erhebliche Konsequenzen. Dabei müssen wir keineswegs zurück zur »Zwergschule«. Die Lösung liegt in der Bildung von teilautonomen Untereinheiten (wie Clustern), die von handlungsfähigen (multiprofessionellen) Teams organisiert werden.
3. Teamarbeit sorgt für enorme Entlastungseffekte im Kollegium. Studien zur Lehrergesundheit zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem kooperativen Klima/effektiven Teamstrukturen im Kollegium auf der einen Seite und dem Rückgang von Burn-out-Effekten/krankheitsbedingten Fehlzeiten auf der anderen.⁹²
4. Teamarbeit dient den Schüler*innen als Vorbild für das individuelle und gesellschaftliche Handeln. Nur was konkret vorgelebt wird, kann auch im Verhalten von Lernenden gefordert werden. Die Kooperation aller an der Schule beteiligten Personen, von den Lernenden bis zum*zur Hausmeister*in, von den Lehrenden bis zu den Eltern, von der Verwaltung bis hin zu Schulsozialarbeiter*innen, Schulmediziner*innen oder Schulpsycholog*innen hat Modellcharakter für die Schüler*innen.

90

Hattie hält Teamarbeit und Teamteaching in seiner empirischen Folgestudie *Visible Learning 2023* für einen der wirksamsten Faktoren für besseren Lernerfolg.

91

Gruppengrößen und ihre Wirkungen sind vor allem Gegenstand sozialpsychologischer Forschung. Je größer Gruppen werden, desto größer wird die Anonymität, auch wenn es effektive pädagogische Gegensteuerungsmaßnahmen gibt. Effektiver sind kleinere Gruppen, bei Schulklassen erscheinen bis zu 20 Lernende als günstig. Je größer eine Klasse ist, desto mehr Gruppenbildungen gibt es, was die Lehr-, und Lernprozesse erschweren kann, weil die Lehrer*innen nicht mehr hinreichend individuell auf die Lernenden eingehen können. Vgl. dazu einführend z. B. Blatchford/Baines/Kutnick/Martin, *Classroom contexts*.

92

Vgl. z. B. Schaarschmidt, *Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf*; weiterführend auch Kliebisch/Meloefski, *LehrerGesundheit*; im Blick auf Ratschläge für Lehrer*innen: Schaarschmidt/Kieschke, *Gerüstet für den Schulalltag*



Vgl. hierzu die 4 Ks/6 Cs in Kapitel 6, These 1, S. 185

93

Dabei ist Teamteaching ein Ideal, das vor allem dann realisiert werden kann, wenn mehrere Lerngruppen zusammengelegt werden. Vgl. Kricke / Reich, *Teamteaching*

Dauerhaft handlungsfähige und belastbare Lernbegleitungsteams und kollegiale Kooperation entstehen in erfolgreichen Schulen allerdings weder durch moralische Appelle, noch durch gruppenspezifische Übungen, sondern durch konkrete und planvolle Strukturbildung. Diese Strukturen variieren je nach Anzahl und Alter der Schüler*innen sowie der Schulform in Tandems (zum Beispiel in der Primarstufe zwischen Lehrkraft und sozialpädagogischer Fachkraft), in Jahrgangsteams für drei bis sechs Lerngruppen, in Fachteams.⁹³ Dazu kommen Hospitationsteams, langfristig arbeitende Planungs- und temporär operierende Projektgruppen. Zu der dafür notwendigen Strukturbildung gehört – neben entsprechender Personalplanung, verbindlichen Absprachen und Zeitplänen – ein Raumkonzept der Schule, das der sozialen »Logik« der Arbeitsprozesse entspricht.

Beziehungen gelingen im konkreten Kontakt, aber sie benötigen auch geschützte Orte der Kommunikation. So kann eine effektive Kommunikationskultur entstehen. Nahe am Lerngeschehen werden Kontaktformen benötigt, in denen sich Lernbegleiter*innen und Lernende ungestört begegnen können, um offen zu kommunizieren, Regeln zu vereinbaren, sich persönliche Ziele zu setzen und kritisches Feedback zu erhalten. Diese geschützten Kontakte sind auch für Elterngespräche und für Teamsitzungen wichtig.

Eine offene kommunikative Haltung, die in anderen Arbeitsfeldern inzwischen völlig selbstverständlich ist, ist eine Voraussetzung für die Berufseignung von Lernbegleiter*innen. Die Vorbehalte gegenüber einer solchen Neudefinition einer Berufsrolle, die bisher durch den »Einzelkämpfer-Status« geprägt war, sind in vielen Kollegien noch weit verbreitet.⁹⁴

- »Beziehungsarbeit setzt Kommunikation voraus und lässt wenig Rückzug zu. Und der Rückzug ist mir wichtiger«.
- »Die Mehrbelastung durch Teamarbeit ist zu groß«.
- »Wenn die Chemie nicht stimmt, nützt auch das beste Teamzimmer nichts«.
- »Man kann niemanden zur Zusammenarbeit zwingen«.
- »Jahrgangsteams funktionieren nicht, denn die Kolleg*innen müssen zwischen verschiedenen Jahrgängen springen«.
- »Vor der Klasse sind die Lehrer*innen am Ende doch allein«.
- »Die Schüler*innen bauen eine Beziehung nicht zu einem Team auf, sondern zu »ihrem« Lehrer oder »ihrer« Lehrerin«.

Oftmals liegen diesen Einschätzungen negative Erfahrungen mit misslungener Zusammenarbeit zugrunde. Zusammenarbeit mit den oben genannten Ansprüchen gelingt jedoch in der Regel dann, wenn sie

- von der Schulleitung nicht halbherzig, sondern konsequent und mit klaren Prioritäten eingeführt wird;
- professionell angeleitet wird (Größe der Teams, Zeithorizont, Beauftragung, Leitung, Dokumentation, Feedbackschleifen etc.);
- mit realistischen Erwartungen versehen wird (ein Team ist kein Freundeskreis);
- sich in der Praxis in den Lernergebnissen als erfolgreich zeigt.

94

Vgl. zu den veränderten Mustern, die damit in der Lehrerbildung entstehen, z. B. Reich, *Lehrerbildung*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass erfolgreiche Schulsysteme in der Zukunft vor allem an der guten Beziehungsarbeit und Kommunikation erkennbar sein werden. Diese müssen zunächst in den Teams der Lernbegleiter*innen und dem Leitungsteam entwickelt werden, um als Vorbild für die gesamte Schule zu wirken.⁹⁵ Ein entscheidender Faktor ist die Qualität der Schule als sozialer Ort: Wenn es gelingt, gerechte und chancenverbessernde Beziehungen und eine wertschätzende Kommunikation zu etablieren, werden die investierten Kosten und die Bereitschaft, als gesellschaftliches Vorbild zu wirken, wieder hereingespielt. Hierzu liegen bereits klare Studien vor, die auch die damit verbundenen langfristigen ökonomischen Folgen für die Gesellschaft diskutieren.⁹⁶

95

Vgl. zum Anforderungsprofil hierbei Reich, *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*

96

Vgl. Wilkinson / Pickett, *The Spirit Level – Why Equality is Better for Everyone*. Aus Sicht der OECD im Blick auf die Ineffektivität eines die Chancen nicht erhöhenden Schulsystems mit schwachen Vorbildern: OECD, *The High Cost of Low Educational Performance*

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

Der Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ist seit Jahrzehnten zu beobachten. Dies zeigt sich auch in einer steigenden Nutzung – für immer mehr Kinder und Jugendliche werden Ganztagsschulen zur Lebensrealität. Allein für die Grundschulen berichtet die Kinder- und Jugendhilfestatistik im Schuljahr 2021/2022 von circa 1,7 Millionen Kindern in schulischen Ganztagsangeboten (davon etwa 500.000 in Hortangeboten).⁹⁷ Das entspricht einer Ganztagsquote in den Grundschulen von circa 55 Prozent deutschlandweit⁹⁸ – wobei erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und im Vergleich Ostdeutschland (Teilnahmequote 84 Prozent) und Westdeutschland (Teilnahmequote 47 Prozent) bestehen. Insgesamt nahmen im Schuljahr 2022/2023 bundesweit 3.832.653 Schüler*innen am Ganztagsschulbetrieb aller allgemeinbildender Schulformen teil, was 48,9 Prozent entspricht.⁹⁹

Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen werden verschiedene Ziele verbunden. Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind hier vor allem der Abbau herkunftsbedingter Disparitäten und individuelle Förderung zu nennen.¹⁰⁰ Zu Beginn des Ausbaus konnte empirisch zunächst nicht belegt werden, dass Ganztagsschulen zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen.¹⁰¹ Eine umfängliche Kompensation von Leistungsdefiziten und ein damit einhergehender Abbau von Bildungsbenachteiligung kann auch nach vielen Jahren der Weiterentwicklung und des Ausbaus nicht belegt werden.¹⁰² Es zeigt sich aber, dass eine freiwillige Teilnahme an den Angeboten, die sich an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren, sich positiv auswirkt¹⁰³ und auch ein positiver Effekt auf das soziale Lernen der Kinder konnte nachgewiesen werden¹⁰⁴. Festzuhalten bleibt somit, dass die Chancen ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung bisher nicht umfassend genutzt werden und auf den qualitativen Ausbau der Angebote – nicht nur den quantitativen – weiterhin ein Fokus gelenkt werden sollte.

Im Zuge des stufenweise einsetzenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/2027 wird, auch aufgrund demografischer Veränderungen der Gesellschaft, von einem steigenden Betreuungsbedarf ausgegangen.¹⁰⁵ Damit einher gehen notwendige personelle und bauliche Veränderungen der Schulen. Die Zahl der Ganztagsgrundschulen nach der KMK-Definition ist bundesweit von 11.018 im Schuljahr 2021/2022 auf 11.136 im Schuljahr 2022/2023 gestiegen, damit sind aktuell 73 Prozent aller Grundschulen ganztägig organisiert.¹⁰⁶

97
Vgl. Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, *Kinder- und Jugendhilfereport 2024*

98
Vgl. Stöbe-Blossey, *Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung*

99
Vgl. KMK, *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern*

100
Vgl. BMFSFJ, *Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit Schulkindern; Bundesregierung, Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026*

101
Vgl. Steinmann / Strietholt, *Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen*

102
Vgl. Sauerwein / Heer, *Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung*

103
Vgl. StEG-Konsortium, *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*

104
Vgl. Fischer, *Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen*

105
Vgl. Prognos / ITES, *Bericht zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder*

106
Vgl. KMK, *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform*

Um den elterlichen Bedarf bis zum Inkrafttreten des Rechtsanspruches für alle Kinder der Klassenstufen eins bis vier abzudecken, sind bis zum Schuljahr 2029/2030 im Status-quo-Szenario deutschlandweit zusätzlich zu den im Schuljahr 2022/2023 bereits vorhandenen Angeboten rund 300.000 weitere Plätze zu schaffen, im dynamischen Szenario werden rund 481.000 neue Plätze benötigt.¹⁰⁷ Im Mittel liegt der Ausbaubedarf bei 390.000 neu zu schaffenden Ganztagsplätzen bis 2029/2030. Um den angenommenen Elternbedarf 2026/2027, dem ersten Jahr des Inkrafttretens des Rechtsanspruches, zu erfüllen, werden etwa 342.000 zusätzliche Plätze benötigt.¹⁰⁸ Die Prognosen für das kommende Jahrzehnt über das Wachstum der Nachfrage auf Elternseite schwanken erheblich – unbestreitbar ist, dass es einen sehr großen Rückstand gibt und es Jahre dauern wird, bis der akute Bedarf gesättigt sein wird.

107

Vgl. Prognos / ITES, Zweiter Bericht

108

Vgl. Prognos / ITES, Zweiter Bericht

Neben die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule tritt ein zweiter Treiber für diesen Strukturwandel: Auch das »neue« Lehr- und Lernkonzept, das in den Thesen 1 und 2 beschrieben wurde, verwandelt derzeit die Halbtagschule zur Ganztagschule. Lernen wird in modernen Schulsystemen anders rhythmisiert und differenziert als früher. Wenn Lernen als Kompetenzerwerb organisiert wird, ändern sich die Zeitansprüche ebenso wie die Raumkonzepte. Lernen braucht als aktives Lernen mehr Zeit und mehr Raum. Zeiten und Räume zum Bewegen, Spielen, Verweilen in einer anregenden Umgebung sind genauso wichtig wie Zeiten und Räume zum kognitiven, sozialen oder ästhetischen Arbeiten im engeren Sinne. Die Ersteren sind Voraussetzung für Letztere. Aus diesem Grund verbinden heute bereits etliche Unternehmen in Wirtschaft und Industrie, die auf die Kreativität und Kommunikationsfreude ihrer Mitarbeiter*innen angewiesen sind, ihre Arbeitsumfelder mit Elementen aus den Bereichen Wellness, Sport und Erlebnis. Hier erscheinen bereits heute Szenarien des Arbeitens, die uns Anforderungen an eine Schule der Zukunft erkennen lassen.

Neue Zeitrhythmen

Vor diesem Hintergrund verändert sich der Lerntag erheblich.¹⁰⁹ Viele erfolgreiche Versuchsschulen gestalten den Schulalltag nicht mehr im 45-Minuten-Takt, sondern suchen Lösungen, die sich an der benötigten Zeit der Lernvorgänge und nicht mehr an vorgegebenen engen Schablonen orientieren. Wie sich die Zeitkonzepte dabei entwickeln, ist im Detail grundsätzlich offen. Eine Tendenz geht gegenwärtig in Deutschland hin zum Beispiel zu Doppelstundenkonzepten oder 60-Minuten-Blöcken, die eine ausgeprägtere Methodenvariation ermöglichen als die klassischen 45 Minuten. Erkennbar werden auch Profile, in denen der Tag in längere Einheiten eingeteilt wird, die entsprechend des jeweiligen Schulprofils sehr unterschiedlich aussehen können. In Zukunft werden hierbei auch stärker Fragen nach den Bio- und Lernrhythmen der Lernenden, die nicht ganztägig Stoff aus vielen Fächern aufnehmen können, in den Fokus rücken. Auch zu variablen Schulanfangszeiten werden immer mehr durch Studien belegte positive Ergebnisse bekannt und die Forderungen hierzu nachdrücklicher.¹¹⁰ Erste Schulen reagieren darauf und bieten variable Zeiten des Unterrichtsbeginns an.¹¹¹

109

Vgl. Höhmann / Holtappels, Ganztagschule gestalten; Rabenstein, Rhythmisierung

110

Vgl. Oster / Behlau, Schulbeginn um 9 Uhr?

111

Vgl. Spiegel Online, Warum die erste Stunde für Jugendliche Folter ist und Späteres Aufstehen macht Schüler fitter

Erweiterte räumliche Anforderungen

Die Ganztagsschule ist als ein Lebens- und Arbeitsbereich zu konzipieren, der Lernenden wie Lernbegleiter*innen nicht nur Instruktionsräume, sondern eine ansprechende Lernumgebung mit unterschiedlichen Aktions- und Rückzugsflächen bietet, in denen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann. Der Raum muss die Rhythmisierung des Lerntages unterstützen. Dabei sind unterschiedliche Formen des Lernens und Orte des Arbeitens und Verweilens zu berücksichtigen: Ankommensbereiche, Verweilorte für individuelles, stilles Arbeiten und Lernen, Lernflächen für gemeinsames, intensives Gruppenlernen, atmosphärisch hochwertige Aufenthaltsbereiche im Innen- und Außenbereich, Sport- und Spielflächen, Schulgarten und Grünflächen, möglichst auch Wasserstellen im Außenbereich, Bereiche, die sauber gehalten werden, wie auch Orte für »schmutziges« Arbeiten, Nischen zum Nichtstun, Cafeteria, Theaterbühne, Bibliothek etc. sind genauso wichtig wie Lern- und Arbeitsräume im engeren Sinn. Eine große Schule muss in kleinere Bereiche aufgeteilt werden können, die den Lernenden und Lernbegleiter*innen das Gefühl einer überschaubaren und einladenden, Aktivitäten stimulierenden, aber keinesfalls anonymisierenden Lebenswelt vermitteln.

Viele Ganztagsschulen gehen inzwischen produktive Kooperationen mit Jugendmusikschulen, Sportvereinen und anderen Kultureinrichtungen ein.¹¹² Die Schulen profitieren, da sie verlässliche Kooperationspartner*innen erhalten, die weiteres Personal in den Ganztagskontext einbetten.¹¹³ Die Kooperationspartner*innen dagegen profitieren, da Kinder und Jugendliche nun wieder zeitliche Kapazitäten für ihre Angebote haben, da sie einen längeren Teil des Tages in der Schule verbringen. In erster Linie profitieren von der Kooperation aber die Kinder und Jugendlichen, die Alltagsbildung und non-formale Bildungsangebote in das System Ganztagsschule integriert bekommen und dadurch verschiedene Lernanlässe über den Tag hinweg abwechseln können. Eine Integration der Kinder- und Jugendarbeit in Ganztagsschule bietet hier vor allem den Vorteil, dass nun alle Kinder erreicht werden. Über die Schule wird qua Schulpflicht jedes Kind erreicht – Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch informell selektiv und erreichen nicht immer die gewünschte Zielgruppe.¹¹⁴

Wachsende Akzeptanz

Eine Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit hat positive Auswirkungen auf die Gesellschaft insgesamt: Je höher die Bildungsabschlüsse in einer Gesellschaft sind, desto besser wird die Gesellschaft in ihren wirtschaftlichen und sozialen Ausgangslagen gestärkt. Im Ganztag haben alle Kinder und Jugendlichen die Chance, Bildungsangebote wahrzunehmen, die sonst familiär vom sozialen Status der Eltern abhängig sind. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Familie und dem Bildungserfolg von Kindern bleibt in Deutschland weiterhin sehr hoch.¹¹⁵ Ganztagsschulen bieten hier eine optimale Gelegenheit, dem entgegenzuwirken. Diese Einschätzung setzt sich auch in der öffentlichen Meinung mehr und mehr durch: Im Jahr 2003 waren einer Allensbach-Studie zufolge nur 49 Prozent der deutschen Bevölkerung Befürworter*innen einer Ganztagsschule

¹¹²
Vgl. StEG, *Ganztagsschule 2017/2018*;
Coelen, *Kooperationen zwischen
Ganztagsschulen und außerschulischen
Organisationen*

¹¹³
Vgl. Deinet/Icking, *Offene Kinder- und
Jugendarbeit und Schule*

¹¹⁴
Vgl. Coelen, *Kooperationen zwischen
Ganztagsschulen und außerschulischen
Organisationen*

¹¹⁵
Vgl. Autor:innengruppe Bildungsbericht-
erstattung, *Bildung in Deutschland 2024*

gegenüber 29 Prozent Gegner*innen, 2011 stieg der Anteil bereits auf 61 Prozent Befürworter*innen gegenüber 19 Prozent Gegner*innen.¹¹⁶ In einer Bildungsstudie *Jako-O 2014* ergab eine Elternbefragung, dass mittlerweile 70 Prozent der Eltern von schulpflichtigen Kindern im Alter bis zu 16 Jahren in Deutschland einen Ganztagsplatz für ihr Kind suchen.¹¹⁷

Von der Lehrkraft zur Lernbegleitung im Ganztag

Der Ganztag verändert auch die Rolle der Lehrenden. Traditionell definieren sich Lehrer*innen als Vertreter*innen ihres Fachs und sehen Erziehungsaufgaben in der Schule vor allem beim sozialpädagogischen Personal.¹¹⁸ Die Transformation von Schule erfordert jedoch eine Veränderung in der Haltung des gesamten Personals: Schule und Unterricht werden immer kindorientierter und auch sozialpädagogische Aufgaben werden nun von Lehrkräften wahrgenommen, deren Verhältnisse zu den Schüler*innen nun durch mehr Nähe geprägt sind.¹¹⁹

Die kommunikativen und fördernden Potenziale der Schule werden hier in Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Damit wird der Schulalltag auch für die Lehrenden im Ganztag vielfältiger. Aspekte wie die längere Anwesenheit in der Schule oder veränderte Arbeitsanforderungen werden dann angenommen, wenn die Schule dafür die passenden Arbeitsbedingungen und das richtige Umfeld zur Verfügung stellt. Dazu gehören auch die entsprechenden räumlichen Bedingungen: individuelle Arbeitsplätze und gemeinsame Besprechungs- und Aufenthaltsbereiche für die Lernbegleitungen.

¹¹⁶ Vgl. Vodafone Stiftung, *Schul- und Bildungspolitik*

¹¹⁷ Vgl. Killius/Tillmann, zitiert nach Alt/Hüskens, *Betreuungsdefizite am Nachmittag*. Vgl. auch Klemm/Zorn, *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen*

¹¹⁸ Vgl. Breuer, *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*

¹¹⁹ Vgl. Reh et al., *Lernkulturen*

Die Kultur der Digitalität verändert die Kultur von Schulbuch und Kreidetafel.

Digitale Medien, Werkzeuge und Techniken haben heute ihren selbstverständlichen Platz im Leben von Kindern und Jugendlichen. Sie verändern den Alltag und das Zusammenleben genauso wie das tägliche Lernen und Lehren in der Schule. Der Zugang zum Wissen hat sich radikal verändert, Lernende und Lernbegleiter*innen können und müssen mit einer regelrechten Informationsflut leben und arbeiten. Fehlerkorrekturen übernimmt nicht mehr (nur) der*die Lehrer*in, KI schafft neue Inhalte, Rechtschreibprogramme korrigieren Texte und es gibt wenige Fragen, für die ein*e Schüler*in mit Internetzugang noch auf eine Lehrkraft angewiesen zu sein scheint. Was bedeutet das für die Schule?

Lernen in der digitalen Welt

Schule hat die Aufgabe, die Lernenden auf die Welt von morgen vorzubereiten. Diese Welt sieht anders aus als die, die das heutige Bildungssystem hervorgebracht hat. New Work, Künstliche Intelligenz, Umgang mit Fake News oder die globale Vernetzung beschreiben Aspekte dieser Transformation. Es gibt verschiedene Modelle, die versuchen, die Merkmale dieser Welt zu beschreiben: Das Modell vuca steht für Unbeständigkeit (»volatility«), Unsicherheit (»uncertainty«), Komplexität (»complexity«), Mehrdeutigkeit (»ambiguity«). Die Weiterentwicklung BANI steht für brüchig (»brittle«), ängstlich (»anxious«), nicht-linear (»non-linear«), unverständlich (»incomprehensible«). Beide Modelle versuchen zu fassen, wie die Welt von heute und ihr Wandel wahrgenommen werden.

Digitalität spielt hier eine wichtige Rolle. Dabei sind die einhergehenden Veränderungen nicht nur technischer Natur. Sie führen »zu einem breit angelegten kulturellen und gesellschaftlichen Wandel, der sich auf das schulische Lehren und Lernen und auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebens- beziehungsweise Arbeitsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirkt.«¹²⁰ So beschreibt es die KMK in ihrer Empfehlung *Lernen und Lehren in der digitalen Welt*. Diese Empfehlung ergänzt die bereits 2016/2017 von der KMK herausgegebene Strategie *Bildung in der digitalen Welt*, die relevante Weichenstellungen einfordert – »pädagogisch, didaktisch und technisch-infrastrukturell.«¹²¹

Kultur der Digitalität – Kultur der Digitalität in Schule

Der Prozess der Digitalisierung hat eine neue Realität geschaffen, die Felix Stalder als Kultur der Digitalität beschreibt. Digitalität hat heute die Tragweite einer »kulturellen Konstellation«, die nicht nur die Verbreitung von Technik beinhaltet, sondern zu Veränderungen aller Lebensbereiche führt.¹²² Die beobachtete Transformation entsteht nicht durch die digitale Technik allein, sondern durch die Art und Weise, wie digitale Technik eingesetzt wird und wie Menschen durch sie und mit ihr ihr

120
KMK, *Lernen und Lehren in der digitalen Welt*, S.3

121
KMK, *Bildung in der digitalen Welt*, S.39

122
Stalder, *Kultur der Digitalität*, S.11

Handeln verändern. Kultur wird hier als eine gelebte Praxis verstanden, die durch das Handeln der Menschen und ihre Interaktion mit der Technologie entsteht.¹²³

Sie wird damit zu einer »unausweichlichen Grundbedingung des Alltagshandelns«, ¹²⁴ die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und damit auch Bildung und Schule prägt. Auf Basis dieses Ansatzes argumentiert Knauf, dass sich »Digitalität in Schule« nicht auf Veränderungen durch »Nutzung digitaler Technik im Unterricht« begrenzt, sondern »Schule als Ganzes« verändert. Es geht damit um einen »Wandel von Schul-Kultur(en) insgesamt«. ¹²⁵

Einsatz digitaler Werkzeuge für alle und kritischer Umgang mit digitalen Techniken gehören zu den Basiskompetenzen

Vor diesem Hintergrund muss die Schule ihren Schüler*innen die intelligente Nutzung der Künstlichen Intelligenz beibringen. Wichtig ist diese Aufgabe vor allem mit Blick auf diejenigen, die zu Hause keinen Zugang zu Endgeräten haben oder keine Anleitung zu einem verantwortungsvollen und effektiven Gebrauch erfahren. Schüler*innen ohne digitale Kenntnisse werden – in vielen Teilen bereits heute – aus fast allen aktiven Prozessen des wirtschaftlichen und kulturellen Lebens ausgeschlossen bleiben. Für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden bedeutet dies – neben einem flächendeckenden Bereitstellen von Endgeräten – insbesondere auch die Nutzungsfreundlichkeit (»usability«) und die Barrierefreiheit (»accessibility«). ¹²⁶

Der kritische Umgang mit digitalen Techniken und digitalen Inhalten ist ein wichtiger Aspekt von Medienkompetenz. Dabei spielen auch die Funktionsweisen von sozialen Medien und anderen Angeboten eine wichtige Rolle. Das Phänomen der »Algorithmizität« ist heute in allen Angeboten allgegenwärtig. Es meint nicht nur technische Aspekte, sondern das »Vor-ordnen« kultureller Prozesse durch Maschinen. ¹²⁷ Insbesondere Fake News und KI sind hier zentrale Themen. Sie beschäftigen die Jugendlichen selbst sehr stark, wie die *Shell Jugendstudie 2024* zeigt: Danach finden es 90 Prozent der Jugendlichen unabhängig von Altersgruppe, Geschlecht oder sozialer Schicht »(sehr) wichtig, dass der Umgang mit digitalen Medien und das Erkennen von Fake News in der Schule verpflichtend unterrichtet werden«. ¹²⁸

Der kritische und zugleich kreative Umgang mit Medien wird am besten auch durch eigene Produktion im »Learning by Doing« gelernt. Im aktiven Lernen können die Mechanismen, Techniken, Funktionsweisen, Chancen und Risiken in konkreten Anwendungen zusammen befragt und verstanden werden. Dafür benötigt die Schule auf der Ausstattungsseite Komponenten eines multimedialen Studios einschließlich der Technik für Foto-, Video- und Tonproduktion, damit die Lernenden eigene Medienproduktionen dezentral herstellen und zentral überarbeiten können. ¹²⁹ Möglichkeiten der Vorführung sind über digitale Präsentationswände, Dokumentenkamera und interaktive Tafeln unaufwendig zentral wie dezentral möglich. Schulen müssen so gebaut werden, dass sie für den schnellen Wandel im Digital- und Medienbereich hinreichend gerüstet sind.

¹²³
Vgl. Stalder, *Kultur der Digitalität*

¹²⁴
Knauf, »(Schul-)Kultur der Digitalität?«, S. 56; vgl. auch Allert/Asmussen, *Bildung als produktive Verwicklung*

¹²⁵
Knauf, *(Schul-)Kultur der Digitalität?*, S. 57; vgl. auch Stalder / Kuttner, *Schule in der Kultur der Digitalität*

¹²⁶
Vgl. КМК, *Bildung in der digitalen Welt*, S. 59

¹²⁷
Vgl. Stalder, *Kultur der Digitalität*, S. 144

¹²⁸
Vgl. *Shell Jugendstudie 2024*, Zusammenfassung, S. 23

¹²⁹
Vgl. zum Beispiel das Angebot u. a. von »Zentrum für kreative Technologien«, wo Jugendliche außerhalb der Schule zeitgemäße Technologien erlernen können: www.tumo.de

Chancen digitaler Technik: interaktiv, mehrkanalig, selbstkorrigierend

Um chancengerechte Bildung mithilfe digitaler Techniken zu unterstützen, betont die КМК, »dass sich alle an der Gestaltung des jeweiligen Bildungsprozesses Beteiligten, d.h. Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder in der beruflichen Bildung sowie die weiteren pädagogischen Fachkräfte an Schulen, für die notwendige Unterstützung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie für die gemeinsame Zusammenarbeit qualifizieren«.¹³⁰ Das heißt, Schule muss auch den Lernbegleiter*innen beibringen, digitale Technik so selbstverständlich einzusetzen wie in der Vergangenheit Tafel und Buch.

Digitale Werkzeuge und Medien haben grundsätzlich neue Qualitäten, die – richtig angewandt – das Lernen wirksam unterstützen können, zum Beispiel durch verschiedene interaktive Lernkanäle (auditiv und visuell) und die Möglichkeiten der Selbstkorrektur. Die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler*innen können erweitert und grundsätzlich neue Qualitäten für das Lernen und Lehren geschaffen werden. Zunehmend werden adaptive Lern-Apps die Voraussetzungen der Lernenden erfassen und ihnen ein an sie optimal angepasstes Lernangebot unterbreiten können oder auch Feedbackfunktionen übernehmen und somit eine digitale Lernbegleitung verstärkt ermöglichen, die die persönliche Beratung vonseiten der Lernbegleitung vereinfacht.

Die mediale Rolle der Lernbegleiter*innen

Die Lernforschung sagt, dass die Lernbegleiter*innen eine gute Beziehung und eine offene Kommunikation ihren Schüler*innen aufbauen, aber dann auch in den Hintergrund treten sollen: Die Lernenden müssen sich Lerngegenstände selbst aneignen und den differenzierten Aufbau von Kompetenzen möglichst eigenständig und eigenverantwortlich – in verschiedenen Sozialformen – entwickeln. Das funktioniert nicht, wenn sie bei jedem Schritt begleitet, geführt und kontrolliert werden, um anschließend in Leistungstests plötzlich auf sich allein gestellt zu sein. Der Einsatz von Medien kann Lernbegleitende dabei unterstützen, die Schüler*innen zur selbstständigen Arbeit anzuregen und selbst zurückzutreten. Inhalte und Methoden des Unterrichts beispielsweise, in denen es primär um abprüfbaren Wissenserwerb geht, werden sich wandeln, wenn der*die Schüler*in mit dem Smartphone und KI mehr »weiß« als ihre Lernbegleitung. Die rasanten Veränderungen insbesondere mit adaptiven Lerntechnologien, die Fehler von Lernenden bei Aufgabenlösungen korrigieren und ihnen individuell angepasste Lerntipps geben, individualisieren den Wissenserwerb radikal. Lehrkräfte kann dies entlasten. Massive Open Online Courses (MOOCs) werden zudem vielfach die Lehre ersetzen.

130
КМК, *Lehren und Lernen in
der digitalen Welt*, S.5



Vgl. hierzu die Web-App *lernlog*, die digitale Lernbegleitung, die selbstständiges Lernen an Schulen und einen schrittweisen Übergang zur digitalen Zusammenarbeit ermöglicht. *lernlog* ist eine Initiative der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.



Kapitel 2, These 2, S.27ff.

Delokalisierung der Bildung?

Braucht es überhaupt noch Schulgebäude in der heutigen Form, wenn eines Tages digitale Werkzeuge und Technologien eine neue Dimension der Delokalisierung von Bildungsprozessen ermöglichen? Die Vision, dass die allgegenwärtige elektronische Verfügbarkeit von Informationen sowie der Einsatz von immer leistungsfähigeren mobilen Endgeräten die Schule als physischen Ort gänzlich überflüssig machen würde, erfüllt sich selbst in den technisch hoch ausgestatteten Eliteuniversitäten bisher nicht. Das Lerngeschehen bleibt nach wie vor zu einem großen Anteil auf Interaktion und Vorbilder angewiesen. Die Digitalisierung und Mediatisierung machen Lernbegleiter*innen als Personen keineswegs überflüssig. Im Gegenteil: In der Welt digitaler Techniken – auch in der Schule – werden die Lernbegleiter*innen immer wichtiger bei der Auswahl und Deutung der Arbeit mit den digitalen Welten. Digitale Werkzeuge und Techniken sollen auf die Stärkung der Eigenkräfte und Reflexionsfähigkeit der Lernenden zielen und nicht zu deren Reduktion beitragen.

Gerade wegen der virtuellen Attraktivität moderner Technologien bei gleichzeitig oft oberflächlichen Nutzungen benötigen die Lernenden nicht nur mediale, sondern auch direkte, unmittelbare Zugänge zu allen Lerngegenständen. Ziel der Schule ist es nicht, eine Welt in Vielfalt in kleinen Teilen bloß abzubilden, sondern durch forschendes Lernen zu erkunden und dabei Kompetenzen zu entwickeln. Die virtuelle Sekundärerfahrung kann die direkte Primärerfahrung nicht ersetzen. Hinzu kommt: Es geht in der Schule nicht nur um Individuation (also die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit), sondern genauso auch um Sozialisation. Und gemeinschaftsfähig wird man allein durch Gemeinschaft, durch gemeinsames Leben, Erleben und Erforschen.



Kapitel 6, These 1, S. 185

Integriertes Lernen – Blended Learning

Die Mischung von digitalen und Präsenzformaten sowie Remoteformate und Homeoffice sind in der Arbeitswelt inzwischen etabliert. Dafür hat nicht zuletzt die Corona-Pandemie gesorgt. Auch für das Lernen haben sich solche Konzepte unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erkenntnisse herausgebildet und werden unter dem Begriff »Blended Learning« oder »Integriertes Lernen« diskutiert. Es geht um die Kombination von Präsenzlernen und online-gestütztem Lernen.

Solche Konzepte sind nicht nur technisch einzurichten. Sie benötigen eine klare pädagogische Begründung und Ausführung. Wesentlich ist es, die Wandlung vom Analogen ins Digitale und zurück ins Analoge so zu organisieren, dass die Lernenden davon profitieren.¹³¹ Der technologische Fortschritt kann der Lernbegleitung viel Arbeit abnehmen. Ersetzen kann er sie nicht, denn der persönliche Austausch, das Vorbild, die Ermutigung, das Lob sind nicht durch eine Maschine ersetzbar.

Die räumlichen Anforderungen laufen darauf hinaus, Lernformate in der Schule einzuführen, die für größere Gruppen eine Lernlandschaft bereithalten, in der ein schneller Wechsel zwischen Selbstlernen mit Einzelarbeitsplätzen bei hochwertiger technischer Ausstattung, Projektarbeiten für Kleingruppen, kurzen Instruktionsphasen für Gruppen, Großgruppentreffen für Präsentationen und anderes möglich sind.

131

Vgl. Reich/Reich, *Digitale Didaktik*

Entschleunigung – so schnell wie möglich

Vor dem Hintergrund einer umfassenden Digitalität, die alle gesellschaftlichen Bereiche von Arbeit, Freizeit und Zusammenleben prägt, kommt auf die Schule eine wichtige kompensatorische Aufgabe zu. Sie kann zugunsten dieser Aufgabe guten Gewissens auf manchen »Stoff« verzichten. Der Beschleunigung, die Medien mit schnellen Bildern und harten Schnittfolgen verstärken, gilt es entgegenzuwirken. Neben dem zeitgemäßen Umgang mit digitalen Werkzeugen und digitalen Techniken muss darum in der Schule auch die Langsamkeit eines verstehenden und vertieften Lernens genügend Raum bekommen. Wer zum Beispiel einen Text langsam liest, sich etwas notiert und gedanklich nachverfolgt, wird seinen Inhalt besser wiedergeben und reflektieren können als jemand, der schnelle bewegte Bilder sieht. Videos oder Filme können das Nachdenken erschweren und sind deshalb nicht für alle Lernsituationen und Altersgruppen geeignet. Gerade wenn vertiefendes Nachdenken bei einem bestimmten Lerngegenstand gefördert werden soll, eignen sich »ruhige« Medien wie ein Buch oder ein Bild besser. Um Aufmerksamkeitsproblemen entgegenzuwirken, verfolgen einige Länder auch die Strategie, Handys an Schulen zumindest für bestimmte Altersgruppen zu verbieten. Eine einheitliche Regelung dazu gibt es in Deutschland bisher nicht.

In der Analog-Digital-Wandlung kommt es darauf an, verschiedene Lernphasen anzubieten: Digitale Internetrecherche, die Arbeit mit KI, die Nutzung digitaler Erstellung von Präsentationen, Analysen und Dokumentationen werden abgewechselt durch Phasen, in denen das eigene unmittelbare Erleben und das eigene aktive Gestalten mit allen Sinnen und in Gesprächen Vorrang haben. Solche Phasenwechsel werden allerdings nur dann gelingen, wenn die Lehrpläne radikal entschlackt und neu aufgebaut werden. Wenn die Primärerfahrungen gesichert und eigene aktiv gestaltende Zugänge ermöglicht werden sollen, dürfen die blinden Stoffmengen der heute gültigen Lehrpläne diese Erfahrung nicht gleichzeitig verunmöglichen.

Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.

Die internationalen Organisationen UNESCO und OECD, denen auch Deutschland angehört, weisen nach, dass sich die Schulsysteme weltweit dem Thema der »Heterogenität und Diversität« umfassend stellen müssen. Deutschland ist gesetzlich verpflichtet, ein inklusives Schulsystem einzuführen, das kein Kind durch eine vorzeitige Verteilung auf Sonderschulwege ausschließt. Diese Verpflichtung ist durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung seit 2009 für Deutschland verbindlich.¹³² Doch im Rahmen der Staatenprüfung 2023 fallen die »Abschließenden Bemerkungen« des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen immer noch äußerst kritisch aus: »Der Ausschuss ist besorgt über die unzureichende Verwirklichung der inklusiven Bildung im gesamten Bildungssystem« (S.14, Bemerkung 53), »das Fehlen eines klaren Mechanismus zur Förderung der inklusiven Bildung in den Ländern und Gemeinden« (53a) und sogar »falsche Vorstellungen und eine negative Wahrnehmung von inklusiver Bildung aufseiten einiger ausführender Stellen« (53b).¹³³

Die Themen »Heterogenität«, »Individualisierung« und die »inklusive Schule« – also eine Schule, die alle Kinder und Jugendlichen mitnimmt – stehen mal mehr mal weniger im Mittelpunkt der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion. Sowohl gesellschaftliche als auch lernpsychologische Anstöße führen jedoch zu einer notwendigen, verstärkten Fokussierung.¹³⁴

Lebenslanges Lernen

Unsere komplexe Gegenwart im Zeitalter des digitalen Wandels zeigt sich im gesellschaftlichen Zusammenleben wie in der Arbeitswelt. Dies hat grundlegende Auswirkungen auf die Einstellung zum Lernen. Das frühe und einseitige Segregieren von Kindern und Jugendlichen in vorgegebene Bildungswege (Haupt-, Realschule oder Gymnasium) ist nicht mehr zeitgemäß. Mehr denn je werden alle Potenziale auf hohem Niveau gebraucht. Keine zukunftsorientierte Gesellschaft kann es sich leisten, Kinder ohne echte Entfaltungschance vorzeitig auszusortieren – und dies zudem auf der Basis eines viel zu engen Verständnisses menschlicher Intelligenz mit dem häufig alleinigen Schwerpunkt mathematisch-sprachlicher Fähigkeiten. Hinzu kommt eine immer stärker alternde Gesellschaft.¹³⁵ Der Fachkräftemangel in Deutschland droht, dramatische Ausmaße anzunehmen. Das lebenslange Lernen ist für alle Berufsfelder durchgehend wichtig. Die überkommenen Standesregeln passen nicht mehr zum hochdynamischen Arbeitsleben, in dem alle Beteiligten immer weiter lernen müssen. Das betont auch die oecd in ihrem Themenschwerpunkt »Adult Skills and Work« (2023).¹³⁶ Andreas Schleicher betont in diesem Zusammenhang 2018: »Mehr Gerechtigkeit in der Bildung ist nicht nur ein Gebot

132

Damit hat die UN-BRK »den Rang eines einfachen Bundesgesetzes und ist (...) von allen staatlichen Organen umzusetzen«. Kroworsch, Susann (2023): *Inklusive Schulbildung: Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR), S.14

133

Unter Abschnitt IV, Folgemaßnahmen unterstreicht der Ausschuss die Wichtigkeit aller Empfehlungen und macht für den Bereich Bildung (Art. 24, Ziffer 54) nochmals aufmerksam auf die dringend zu ergreifenden Maßnahmen. CRPD/C/DEU/CO/2-3, S.20

134

Vgl. Reich, *Inklusive Didaktik*



Kapitel 2, These 1 und 4, S.24ff.

135

Vgl. El-Mafaalani / Kurtenbach / Strohmeier, *Kinder – Minderheit ohne Schutz*: »Im Jahr 2024 feierten mehr als doppelt so viele Menschen ihren 60. Geburtstag, wie Kinder geboren wurden. (...) Die Mitte der 2020er-Jahre markiert den Beginn einer fragilen demografischen Phase, die Jahrzehnte andauern wird.«, S.11

136

Vgl. ausführlich: www.oecd.org/en/topics/adult-skills-and-work.html

137

Aus dem Vorwort zur OECD-Studie *Equity in Education*, S. 4

138

Die OECD hatte bereits 2016 angekündigt, ihre eigenen Daten umfassend im Rahmen dieses vierten Ziels zu bewerten: »Bildung auf einen Blick hat sich immer auf die Datenerhebung und die entsprechende Berichterstattung konzentriert; aber jetzt können die Indikatoren im Dienst von Ziel 4 dazu beitragen, das Wohlergehen der Menschen und die volkswirtschaftlichen Ergebnisse in mehr Ländern und für mehr Menschen zu verbessern«. Vgl. OECD, *Bildung auf einen Blick 2016*, S. 15. In: *Bildung auf einen Blick 2024* (Schwerpunkt Chancengerechtigkeit) ist dem bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030 – SDG 4 – ein eigenes Kapitel gewidmet.

139

Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, Jahresbericht 2015, S. 29f. und Bildungsagenda 2030 – Aktionsrahmen; www.bne-portal.de; www.2030agenda.de. 2019 bekräftigt die KMK ihren Einsatz für die Ziele der Agenda Bildung 2030 und unterstreicht »die hohe Übereinstimmung zwischen der Bildungspolitik der Länder und den Zielen der Agenda Bildung 2030, deren Kernziele – Teilhabe, Chancengerechtigkeit, Bildungsqualität sowie lebenslanges Lernen – Gegenstand intensiver bildungspolitischer Bestrebungen der Länder sind«. (KMK, Erklärung vom 17.10.2019). 2024 erneuert und bekräftigt die KMK nochmals ihre Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule.

140

Eindrucksvolle Belege entwicklungspsychologischer Forschung hierzu finden sich in den Zürcher Longitudinalstudien, vgl. Largo, *Schülerjahre*

141

El-Mafaalani / Kurtenbach / Strohmeier, *Kinder – Minderheit ohne Schutz*, S. 66

der sozialen Gerechtigkeit, sondern auch ein Weg, um Ressourcen effizienter zu nutzen und das Angebot an Wissen und Fähigkeiten zu erhöhen, die das Wirtschaftswachstum und den sozialen Zusammenhalt fördern. Nicht zuletzt zeigt die Art und Weise, wie wir die am stärksten gefährdeten Schüler behandeln, wer wir als Gesellschaft sind.«¹³⁷

Die weltweite Einigung über das neue, universelle Bildungsziel hat die UNESCO durch einen breiten internationalen Konsultationsprozess unter aktiver Mitwirkung Deutschlands ermöglicht: bis 2030 für alle hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen. Die Weltgemeinschaft hat mit den Schwerpunkten Inklusion, Chancengerechtigkeit, Qualität und lebenslanges Lernen erstmals eine ambitionierte Bildungsagenda verabschiedet, die alle Mitgliedsstaaten – Industrie- und Entwicklungsländer gleichermaßen – adressiert.¹³⁸ Mit der universell gültigen Agenda »Bildung 2030« wird in Deutschland ein Perspektivenwechsel notwendig: Wie alle Industrieländer soll sich Deutschland nicht nur als Geberland im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit angesprochen fühlen. Vielmehr muss die deutsche Bildungspolitik als Gestalterin der hiesigen Bildungslandschaft und somit als entscheidende Akteurin zur Umsetzung der Bildungsziele in Deutschland ihrer Verantwortung gerecht werden.¹³⁹

Homogenität ist eine Illusion

Die Zusammensetzung jeder Klasse/Lerngruppe ist grundsätzlich heterogen: Unterschiede im aktuellen Leistungspotenzial der Schüler*innen sind schon immer der Normalfall. Es hat sich als Illusion erwiesen, dass eine Lerngruppe, die mit aufwendigen Prüfverfahren nach dem Gleichheitsprinzip zusammengesetzt werden soll, wirklich homogen sein kann. Zu unterschiedlich sind in jeder Klasse oder Lerngruppe bei genauer Betrachtung die Normen und Werte, Neigungen und Interessen, angeborenen Voraussetzungen und sozialen Rahmenbedingungen der einzelnen Lernenden.¹⁴⁰ Durch die gesellschaftliche Entwicklung der »Superdiversität« potenziert sich der Heterogenitätsgedanke: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Jede fünfte Person wurde in einem anderen Land geboren. Dabei stammen die zugewanderten Menschen aus immer mehr Herkunftsländern und Weltregionen. Die migrationsbedingte Diversität ist unter Kindern und Jugendlichen am stärksten ausgeprägt. Aladin El-Mafaalani spricht von »superdiversen Kindheiten«: »Das Konzept (...) ist dabei sowohl ein handfester Befund als auch eine neue Perspektive auf Kindheiten und die Veränderung der Gesellschaft insgesamt (...) und fokussiert die reale Komplexität. Zugleich ist davon auszugehen, dass alle Kinder sehr ähnliche Bedürfnisse und Interessen haben, aber sehr unterschiedliche Herkunft und Ausgangsbedingungen.«¹⁴¹

Menschliche Bildungspotenziale lassen sich nicht nach dem Vorbild des Fußballs entfalten: In verschiedenen Ligen wird dort mit spannenden Ab- und Aufstiegskämpfen eine relative Wettkampfhomogenität in Kreis-, Landes- und Bundesligen angestrebt, denn am Ende wird nur einer gewinnen. Das ist beim Thema »Bildung« grundsätzlich anders: Hier

gewinnen alle, wenn unterschiedliche Lernende das Lernumfeld mit ihren jeweiligen Fähigkeiten bereichern.

Heterogenität ist in der Schule wie in der Gesellschaft nicht die Ausnahme, sondern die Norm.¹⁴² Unterschiedlichkeit ist deshalb keineswegs ein Nachteil für das Lernen in einer Gruppe, sondern eine große Chance: Zuwachs an Erfahrung und Wissen durch wechselseitige Anregung und Unterstützung. Gerade in Zeiten, in denen wir auf neue Lösungen und Wege angewiesen sind, kann aus diesen Begegnungen in der Ko-Kreation Neues entstehen.

Heterogenität bietet wechselseitige Anregungspotenziale

»Gelingt es einer Gemeinschaft, die in ihr vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen, wird sie erfahrener und kompetenter. Sicherheit und Lebensqualität werden erhöht, weil inklusive Kulturen Bedrohung und Ausgrenzung abbauen. Für unsere Gesellschaft ist Heterogenität auch wirtschaftlich interessant: Wenn alle sich gegenseitig in ihrer Vielfalt erkennen und daran gewöhnt sind, Differenzen auszuhandeln und produktiv zu nutzen, ergeben sich ganz neue Strukturen, Angebote und Nutzungen dieser Strukturen und Angebote in einer Gemeinschaft. Je weniger Ausgrenzung es gibt, desto mehr kann die Unterstützung von wenigen auf alle verteilt werden. Der Aufwand für die Gesellschaft nimmt ab, die Identifikation und das Engagement aller nehmen zu.«¹⁴³

Am erfolgreichsten weltweit sind Schulsysteme, die heterogene Gruppen in einer gemeinsamen Schule über längere Zeiträume unterrichten, das heißt Gruppen, in denen sich die Lernenden gegenseitig helfen, befruchten, motivieren und vorantreiben. Damit soll nicht nur verhindert werden, dass schon frühzeitig langsam Lernende ausgesondert werden, sondern auch, dass die leistungsstärkeren ihr Wissen nicht hinreichend kompetent anwenden: In einer heterogenen Gruppe können sie gerade durch die Unterstützung lernen, die sie ihrerseits den langsameren Mitschüler*innen geben. Die in Deutschland übliche Rechtfertigung der frühen Selektion der Gymnasiast*innen größtenteils bereits nach der vierten Jahrgangsstufe wird durch die deutlich besseren Leistungsergebnisse in Ländern mit einem Schulsystem widerlegt, das erst nach neun oder zehn Jahren die Bildungswege trennt: Je weniger Schulformen es gibt und je später die Jugendlichen auf sie verteilt werden, umso geringer ist in den OECD-Staaten die soziale Leistungsdifferenz zwischen den Schulen und den Jugendlichen. Zugleich nimmt bei einem späteren Übergang und einer geringeren Anzahl von Schulformen der Anteil der Schüler*innen in der Risikogruppe ab und der Prozentsatz von Jugendlichen in den oberen Leistungsgruppen zu.¹⁴⁴

Der frühere OECD-Generalsekretär Angel Gurría stellte angesichts der PISA-Ergebnisse 2009 fest: »In den erfolgreichsten Bildungssystemen ist es den politischen und sozialen Entscheidungsträgern gelungen, die Bürger zu überzeugen, Bildung in ihren Entscheidungen mehr Wert beizumessen als anderen Zielen. Es reicht jedoch nicht aus, der Bildung einen

142

Vgl. auch Hattie, *Visible Learning* 2.0



Kapitel 2, These 2, S. 27 ff.

143

Pakt für Inklusive Bildung, unveröffentlichtes Konzeptpapier, 2025. Die empirische Bildungsforschung zeigt uns, dass inklusive Bildung die soziale Integration fördert und einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder Jugendlichen hat und auch zu einer höheren Berufszufriedenheit führt (vgl. ausführlich Lütje-Klose et al., *Inklusion: Profile für die Unterrichtsentwicklung*; Rathmann/Hurrelmann, *Leistung und Wohlbefinden in der Schule*; Kocaj, *Zusammenhänge zwischen der Beschulungsart*; Hascher et al., »Schulisches Wohlbefinden«; Klemm, *Inklusion in Deutschlands Schulen*).

144

Vgl. oecd, *Equity in Education*: »Eine Analyse der Daten (...) zeigt, dass sich Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status schon früh entwickeln – sogar bei Schülern im Alter von 10 Jahren – und sich im Laufe des Lebens der Schüler ausweiten«. Vgl. weiterführend für das deutsche Schulsystem: Matthews, *Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied*: »Es spricht also vieles dafür, dass eine für alle geltende spätere Aufteilung auf verschiedene Schulformen, wie es sie bereits in den drei Bundesländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern gibt, ein wirkungsvolles bildungspolitisches Instrument gegen die Kompetenzarmut an unseren Schulen darstellt, von dem alle profitieren.«, S. 6f.

145

OECD, *PISA 2009 Ergebnisse*, S. 4

146

Vgl. Kocaj et al., *Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?*

147

Vgl. Sallin, *Minorities in schools*

148

Vgl. Reich / Asselhoven / Kargl (Hg.), *Eine inklusive Schule für alle*

149

Vgl. Reich, *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*; Reich, *Faire Bildung*. In seinen »Abschließenden Bemerkungen« der zweiten und dritten Staatenprüfung durch die Vereinten Nationen hat der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Deutschland die Empfehlung ausgesprochen, »die rechtlichen und sonstigen Maßnahmen zu beschließen, die erforderlich sind, um einen ausdrücklichen Schutz vor Mehrfachdiskriminierung und intersektionalen Formen der Diskriminierung zu gewährleisten« (B, 12. c). CRPD / C / DEU / CO / 2-3, S. 4; vgl. weiterführend die von Mark Rackles in *Inklusive Bildung in Deutschland* entwickelten Handlungsempfehlungen, um den »Beharrungskräften der Exklusion« »notwendige Transformationsimpulse« entgegenzusetzen.

150

Toronto District School Board, »*Accountability for Student Achievement*«, S. 1

hohen Stellenwert einzuräumen, wenn die Lehrkräfte, Eltern und Bürger eines Landes noch der Ansicht sind, dass nur ein Teil der Kinder Weltklasseniveau erreichen kann beziehungsweise muss. Dieser Bericht zeigt ganz deutlich, dass Bildungssysteme, die auf der Überzeugung aufbauen, dass die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche berufliche Laufbahnen »vorherbestimmt« sind und folglich unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungen besuchen sollten, in der Regel große soziale Disparitäten aufweisen. Im Gegensatz dazu tragen die am besten abschneidenden Bildungssysteme der Diversität der Fähigkeiten und Interessen sowie des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler Rechnung, indem sie individualisierte Lernansätze anbieten.¹⁴⁵ Insbesondere ist, wie unter anderem die Studie des nationalen Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) aufweist, der Vorteil der kleineren Klassengrößen in Förderschulen in Verbindung mit kleineren Lernschritten kein Erfolgsmodell. Vielmehr zeigt diese Studie, dass vergleichbare Lerner*innen mit Förderbedarf in Regelklassen durchweg bessere Ergebnisse in sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten aufwiesen.¹⁴⁶ Aurélien Sallin zeigt weiter, dass an inklusiven Schulen die »gesamte Schülerpopulation generell besser« in Bezug auf schulische Leistungen als auch die Arbeitsmarktintegration abschneidet.¹⁴⁷

Bildung ohne Benachteiligung

Eine inklusive Schule schließt nicht nur Lernende (und Lernbegleiter*innen) mit Behinderungen umfassend ein. Sie bemüht sich, für alle Menschen Benachteiligungen möglichst umfassend zu verhindern.¹⁴⁸ Solche Benachteiligungen erwachsen sowohl aus gesellschaftlichen Strukturen wie auch aus individuellen Besonderheiten, die mit Zuschreibungen unterschiedlichster Art verbunden sind: Zuschreibungen über Hautfarbe, Kultur und Subkultur, ethnische und sprachliche Herkunft, Behinderungen, Krankheiten, sozio-ökonomischen Status, Alter, Geburtsstand, Nationalität und Lokalität, Herkunftsort, Glaube, Religion, biologisches Geschlecht und Geschlechterorientierung, sexuelle Orientierung, Familienstatus, Eheverhältnisse und andere Faktoren. All diesen Anlässen für Benachteiligung – und nicht nur den »klassischen« Sonderschulzuweisungen – entgegenzuwirken, das ist nach Sicht der OECD und der UNESCO das eigentliche und notwendige Ziel eines inklusiven Schulsystems.¹⁴⁹ Das in der Inklusion erfolgreiche kanadische Toronto District School Board fasst diese Aufgabe in seinem Mission-Statement so zusammen: »alle Schüler in die Lage zu versetzen, ein hohes Leistungsniveau zu erreichen und sich das Wissen, die Fähigkeiten und die Werte anzueignen, die sie benötigen, um verantwortungsvolle Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft zu werden.«¹⁵⁰

Ein neues Verständnis von Lernen

Die Forderung nach einem konsequent inklusiven Schulsystem ist nun nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit oder im Blick auf Sicherung möglichst vieler hochwertiger Abschlüsse geboten. Dahinter steht zunächst eine grundsätzlich andere Auffassung von dem,

was unter »Lernen« zu verstehen ist und wie es am effektivsten zu organisieren ist. Eine inklusive Schule steht in dem Bemühen, allen Lernenden eine optimale Förderung zukommen zu lassen, was sowohl gemeinsamen wie differenzierenden Unterricht einschließt.¹⁵¹ Die Fähigkeit zu lernen ist nicht begrenzt auf die enge Bevorzugung bestimmter, gleichbleibender Muster. Lernvorgänge sind immer offen für Veränderungen, Neuanpassungen, Brüche – sie sind, wie die Zusammensetzung der Klasse oder Lerngruppe, immer unterschiedlich.

Lernen wird nicht mehr vorrangig das Einprägen von Begriffen sein, das Pauken von »Stoff«, der in Tests abgefragt und dann schnell vergessen wird. Lernen wird auch nicht mehr ein besonderes Angebot für nur bestimmte Gruppen sein können. Lernen heißt: das staunende eigene Entdecken von Gestalten und Mustern, von Regelmäßigkeit und Abweichung, von Zusammenhängen, von Ursachen und Wechselwirkungen, Begründungen und Wirkungen, wobei die Diversität der Lernenden den Lernprozess lebendig und erlebnisreich macht.¹⁵²

Lernen kann sein: herumexperimentieren, ausprobieren, ganz neue Wege gehen – oft zusammen mit anderen Lernenden. Lernen heißt auch Versuch und Irrtum, aus Fehlern Konsequenzen ziehen, Neues imaginieren, dann aber auch umsetzen, was sich umsetzen lässt, etwas darstellen in Szene, Bild oder Text, etwas verwandeln, erfinden etc. Diese aktive Rolle können Schüler*innen dann übernehmen, wenn die Lehrperson nicht mehr vorrangig als frontale*r Vermittler*in von Inhalten auftritt, sondern sich als Arrangeur*in einer vorbereiteten Lernumgebung versteht, der*die individualisiertes und gruppenbezogenes Lernen ermöglicht. Dazu müssen immer mehrere Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse gestattet sein.

Paradigmenwechsel

Früher ging man davon aus, dass eine gute Lehrkraft durch geschickte Instruktionen allen Lernenden einer Klasse je nach Fähigkeiten alles zur gleichen Zeit vermitteln könne. Diese Vorstellung von Schule geht in ihrem Kern zurück auf die Anfänge des letzten Jahrhunderts. Alternativen zu diesem Paradigma gab es zwar bereits vor 100 Jahren im Rahmen verschiedener reformpädagogischer Bewegungen. Erst in den letzten 30 Jahren wurde es mit der international erfolgreichen Schulentwicklung (besonders der PISA-Siegerländer) aber grundlegend infrage gestellt.¹⁵³

- Lernen findet in unterschiedlichen Räumen mit unterschiedlichen Gruppen statt. Der »Gleichschritt« ist überwunden zugunsten eines individualisierenden Lernens allein und in kleinen Gruppen.
- Das individualisierende Lernen geschieht differenziert und gibt den Lernenden Raum und Zeit für eigene Entwicklungsschritte.
- Ein großer Teil des Gesamtjahrgangs kann bis zum Abitur geführt werden.¹⁵⁴
- Eine gute Berufsvorbereitung kann auch für jene erfolgen, die nicht das Abitur machen.
- Die Rolle der Lehrenden verschiebt sich von der*dem Instrukteur*in einer Klasse im Gleichschritt zur Lernbegleitung und Förderung von unterschiedlichen Individuen in unterschiedlichem Tempo.

¹⁵¹
Vgl. zur Einführung z. B. Ainscow / Booth / Dyson, *Improving Schools*

¹⁵²
Vgl. Schöning / Schmidtlein-Mauderer, *Inklusion sucht Raum*

¹⁵³
Besonders zukunftsweisend ist hier das Inklusionsmodell der UNESCO: *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. 2017 verabschiedete die Deutsche UNESCO-Kommission die *Resolution Für eine inklusive Bildung in Deutschland*. Darin ruft sie zu einer systematischen Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Bildungssystem, lebenslang sowie in formalen und non-formalen Kontexten, auf – was u. a. auch für eine inklusive ganztägige Bildungseinrichtung spricht.

¹⁵⁴
Vgl. dazu die jährlichen Berichte der OECD, *Bildung auf einen Blick*

Der deutsche Sonderweg

Auch wenn in Deutschland die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstests kontrovers diskutiert werden, so sind sich die Forscher*innen zumindest darin einig, dass das Lernen als ein komplexer Vorgang gesehen werden muss, der eine genaue Förderdiagnostik und differenzierte Fördermaßnahmen benötigt. Vergleichen wir Deutschland mit den internationalen Spitzenleister*innen, dann wird deutlich, dass bei uns

- die Klassen zu groß sind,¹⁵⁵
- die Lehrerbildung und Auswahl der Lehrkräfte stark verbesserungswürdig ist,¹⁵⁶
- zu viel Stoff vermittelt wird und noch zu wenig Anwendungs- und Zukunftskompetenz erlangt werden kann,
- die Selektion nicht nur zu früh stattfindet, sondern auch dazu führt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland einer der stärksten weltweit ist.¹⁵⁷

Weltweit wird heute – im Gegensatz zu Deutschland – die Heterogenität von Lerngruppen bevorzugt, weil es in fast allen Ländern der Welt keine grundlegende Selektion der Schüler*innen vor der neunten oder zehnten Klasse gibt. Die Deutschen (und mit ihnen auch die Österreicher*innen)¹⁵⁸ sind den Nachweis schuldig geblieben, dass ihr selektives Schulsystem, das bereits nach der vierten Klasse die Lernenden aufteilt, erfolgreicher als das anderer Länder sein kann (siehe oben). Die Langzeitvergleiche der OECD und der UNESCO zeigen für Deutschland unverändert ungünstige Ergebnisse: mehr Dequalifizierte, mehr Abgänger*innen ohne Schulabschluss, weniger Abiturient*innen, schlechtere PISA-Ergebnisse als vergleichbare andere Länder.

Die für Deutschland insgesamt gültige Beobachtung, dass es bei der Annäherung an die Zielsetzung der UN-Konvention bisher noch zu wenig Fortschritte gegeben hat, ist das Ergebnis einer Analyse bundesdurchschnittlicher Werte. Ein Blick in die Bundesländer zeigt ein differenzierteres Bild: In einzelnen Ländern ist der Anteil der Schüler*innen, die in Förderschulen, also exklusiv, lernen, seit 2008 sogar noch angestiegen – das heißt, diese Länder haben »sich von dem in der UN-Konvention formulierten Ziel in den Jahren seit 2008/09 also tendenziell entfernt. Dieser Entwicklung gegenüber stehen zwölf Bundesländer, in denen die Exklusionsquoten (zum Teil deutlich) gesunken sind. In dieser Gruppe zeigen Länder wie insbesondere Bremen, Schleswig-Holstein und Berlin mit ihren Exklusionsquoten von 0,76 (Bremen), 2,28 (Schleswig-Holstein) und 2,37 (Berlin), dass die Zielsetzung der UN-Konvention in Deutschland durchaus erreichbar ist«.¹⁵⁹ Auch in einzelnen Kommunen gibt es große Unterschiede und im Einzelnen herausragende Entwicklungen. So schaffte zum Beispiel die Stadt Jena nach einer 10-jährigen kommunalen Schulentwicklung 2020 eine Exklusionsquote von 0,5 Prozent.¹⁶⁰ Umgekehrt zeigen sich die »Beharrungskräfte der Exklusion« auch darin, dass mehrere »zwar auf Erfolge bezüglich der Inklusionsquote verweisen können, dabei jedoch exklusive Strukturen entgegen der UN-BRK weiter ausbauen«.¹⁶¹

155

Die Klassengrößen in Deutschland sind nach dem OECD-Bericht von 2018 größer als in vielen anderen Industrieländern. Das erschwert die individuelle Förderung. Vgl. Ainley/Carstens, »Teaching and Learning International Survey (TALIS)«

156

In Deutschland zählt vielerorts der NC als Zulassungskriterium für das Lehramtsstudium. In erfolgreichen Ländern, wie beispielsweise Finnland, gibt es einen mehrstufigen Auswahlprozess, in dem u. a. auf Zukunftskompetenzen wie Kommunikation, Kooperation geachtet wird und die Motivation zum gesellschaftlich hoch anerkannten Beruf im Mittelpunkt steht. Vgl. Kricke, »Die Auswahl von Lehramtsstudierenden: Ein Beispiel aus Finnland«

157

Vgl. OECD, *PISA 2009 Results*; Bertelsmann Stiftung, *Soziale Gerechtigkeit in der EU und Soziale Gerechtigkeit in der EU und OECD*

158

Österreich hat ein zweigliedriges Schulsystem, das auch nicht zu den Spitzenleistern gehört. Die Schweiz hat ebenfalls noch ein gegliedertes Schulsystem, investiert aber deutlich mehr in die Bildung.

159

Klemm, *Inklusion in Deutschlands Schule*, S. 9

160

Vgl. Stadt Jena, *Schulnetz- und Schulentwicklungsplan*

161

Rackles, *Inklusive Bildung in Deutschland*, S. 67

Gleichzeitig erwarten die Kommunen Investitionsschwerpunkte im Bereich der baulichen Herstellung von Barrierefreiheit und für die Bereitstellung zusätzlicher Räume. »Für die Zukunft geht die Hälfte der befragten Kommunen davon aus, dass die Ausgaben für Maßnahmen zur Unterstützung der schulischen Inklusion steigen werden; 47 Prozent gehen von gleich bleibenden Ausgaben aus. Steigende Finanzierungsbedarfe sehen die Kommunen dabei vor allem mit Blick auf die notwendige Beschäftigung von zusätzlichem Personal (57 Prozent), die Bereitstellung eines inklusiven Ganztagsangebots und zusätzlicher Räume (jeweils 50 Prozent) sowie die Beschaffung von zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln«.¹⁶²

Und: Immer wieder wird bestätigt, dass Deutschland im europäischen Vergleich weiterhin zu viele Schulabbrecher*innen und zu wenig Abiturient*innen hat.¹⁶³ Zudem sind die Bildungsausgaben gemessen am Bruttoinlandsprodukt sogar leicht gesunken statt gestiegen.¹⁶⁴

Insbesondere von Seiten der deutschen Wirtschaft wird vor den hohen Folgekosten unseres langfristig nicht mehr konkurrenzfähigen Systems immer deutlicher gewarnt.¹⁶⁵

¹⁶²
KfW-Kommunalpanel von 2016 mit dem Schwerpunktthema: *Bildung, Schule und Inklusion*, S.32

¹⁶³
Vgl. OECD, *Wenn Schüler Klassen wiederholen*

¹⁶⁴
Vgl. DESTATIS, *Bildungsfinanzbericht 2023*

¹⁶⁵
Vgl. z. B. Wössmann, *Letzte Chance für gute Schulen*; Wössmann/Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet*

Kulturelle und ästhetische Bildung muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

166

Maßgeblich hierfür sind z. B. die Forschungsergebnisse von Howard Gardner, der in Harvard im »Project Zero« seine Thesen der »multiplen Intelligenz« praktisch studiert. Einführend dazu z. B. Gardner, *The Unschooled Mind*; Gardner, *Frames of Mind*; Gardner, *Extraordinary Minds*

167

Sofern nicht wie in Hamburg und Berlin generell die Versetzungsregelungen entfallen.

168

Hier sind zwei Tendenzen sichtbar: Mit den Anforderungen an Kompetenzen im 21. Jahrhundert rücken Skills wie die 4 Ks/6 Cs stärker in den Fokus, der Aspekt »Well-Being« oder die Transformationskompetenz (»Student Agency«, vgl. oecd, *Lernkompass 2030*). Gleichzeitig zielt beispielsweise das bundesweite Startchancen-Programm (2024–2034) besonders auf die Stärkung der Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen; www.bmbf.de/startchancen-programm

169

Auch vor dem Hintergrund der hohen Anzahl von Menschen in Deutschland mit geringer Literalität (Lesen und Schreiben auf einem niedrigen Kompetenzniveau).



Kapitel 1, Bildung ist Menschenrecht, S. 13

Die Erweiterungen des Lernens in Richtung musikalisches, kinästhetisches, emotionales, räumlich gestalterisches Lernen sind in der Lehr- und Lernforschung heute längst anerkannt.¹⁶⁶ Kulturelle Lernfelder aus den Bereichen Musik, Tanz, Kunst und Bewegung schaffen die Basis für Kreativität – und haben jenseits aller Nützlichkeitsabwägungen einen unüberbietbaren Eigenwert: Sie erschließen persönliche Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, die über Sprache nicht erreichbar sind. Kulturelle Praxis schafft individuelle Zugänge zur kulturellen Tradition, die bei bloßer theorielastiger »Belehrung« verschlossen bleiben.

Die deutsche Schule ist sprach- und MINT-dominiert: Deutsch, Englisch und Mathe (auch das ist bei genauer Betrachtung eine – wenn auch hoch formalisierte – Sprache), Ingenieurs-, Naturwissenschaften und Technik sind aktuell die Gewinnerfächer im Blick auf die Ressourcen der Schule: Sie haben den höchsten Stundenanteil, besitzen die differenziersten Curricula und sind versetzungsentscheidend.¹⁶⁷ PISA und andere Vergleichstests richteten lange Zeit ihr Augenmerk fast ausschließlich auf diesen Sektor, auch weil er besser messbar erscheint als etwa die ästhetischen Fächer.¹⁶⁸ Diese Priorität erscheint auf den ersten Blick plausibel, weil die Sprachfähigkeit im weitesten Sinn in der Tat ein entscheidender Schlüssel für die moderne Arbeitswelt und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist.¹⁶⁹ Aber diese Priorität darf nicht zu einer Reduktion von Bildung im weiteren Sinn in der Schule führen, wenn sie Impulse aus anderen Bereichen zu sehr ausschließt – gerade auch im Hinblick auf die Anforderungen unserer digitalen Welt.

Kompetenzen, die im Lernen erworben werden, sind immer auf die Zukunft gerichtet. Sie können nicht allein am Beispiel einer Schule orientiert sein, die vor allem auf sprachliche und mathematisch-operative Leistungen setzt, aber andere Kulturfächer vernachlässigt. Hier ist es auch ein Problem, dass etliche Kulturfächer als zweitrangig erscheinen mögen, weil sie als Beruf gesellschaftlich als nicht besonders attraktiv gelten (riskante Berufsbiografie, Einkommen, schwierige Berufsplanung). Kompetenzen entstehen aber auch nicht bloß aus einem Fach oder lassen sich auf bestimmte Fachinhalte beschränken. Sie müssen fachübergreifend geweckt, vernetzt, aktiviert werden. Hier zeigen die Erfahrungen an Versuchsschulen und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, dass Theaterspielen und Tanzen, Singen und Gestalten, Bewegung und körperliche Herausforderungen in vielerlei Varianten in den Ergebnissen und bei Präsentationen aus diesen Handlungsfeldern sehr erfolgreich sind. Und diese Schulen beweisen zugleich, dass durch Leistungen, die hier erbracht werden, auch die Leistungen insgesamt gesteigert werden können, weil

zum Beispiel bei einer Serie von Musicalaufführungen auf alle Felder der Schule positive Auswirkungen entstehen können. Ob diese Wirkung auf eine – schwer messbare – unmittelbare kognitive Aktivierung zurückgeht oder ob es die veränderte Haltung ist, die der Schule insgesamt entgegengebracht wird, die mittelbar auf die Motivation wirkt, das muss nicht entschieden werden.

Kulturangebote finden sich oft in Nebenfächern, die stets genau dann um ihr Überleben in der Schule kämpfen müssen, wenn die Stofflast in den Kernfächern ansteigt. Gleichwohl wird in erfolgreichen Schulsystemen zunehmend mehr der Sinn erkannt, der in der aktiven und kreativen Lernseite dieser Fächer steckt. Hier besteht enormes Potenzial für die Förderung zukunftsgerichteter Kompetenzen wie Kreativität, aber auch das Wohlbefinden von Schüler*innen kann durch aktive Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt werden. Dann dürfen diese Fächer allerdings nicht bloß theoretisch vermittelt werden, sondern müssen sich eine eigene Praxis schaffen, in der das angewandt wird, was kulturell erstrebenswert erscheint. Dies setzt die aktuelle und aktiv-gestaltende Auseinandersetzung mit der Kulturpraxis voraus. Schulen haben hier besonders dann erfolgreich agieren können, wenn sie zum Beispiel eine*n Künstler*in langfristig für ein Projekt in die Schularbeit integrieren konnten oder Lernorte im Quartier und ihre Akteur*innen vor Ort aufsuchen. Dieses Konzept ist vor allem dann gewinnbringend, wenn man dabei nicht in den üblichen Schulfehler verfällt – nämlich möglichst umfassend und darum von allem zu wenig »vermitteln« zu wollen –, sondern sich auf die konsequente Umsetzung eines oder weniger konkreter Projekte konzentriert.¹⁷⁰

Schließlich tragen auch die Schulgebäude selbst und die Umgebung zu einem »baukulturellen Bewusstsein« der Lernenden bei. Diesen Fokus nennen explizit auch die 2024 verabschiedeten baukulturellen Leitlinien des Bundes Gemeinsam Räume für gutes Zusammenleben gestalten. Den Ländern wird darin in Leitlinie 3 unter anderem empfohlen, »sich auf der Grundlage ihrer Kulturhoheit für eine verpflichtende Vermittlung baukultureller Inhalte in Kindergärten, Schulen, Berufsschulen (...) einzusetzen« (S.49). Als ein Beispiel dient das Projekt »B wie Baukultur« in NRW: Zentral steht in diesem die Auseinandersetzung mit unseren Lebensräumen im Fokus. Kinder und Jugendliche werden für dieses Thema sensibilisiert und aktiv an Verbesserungen beteiligt. Dies kann wiederum Auswirkungen auf das Wohlbefinden und somit auf die persönliche Entwicklung der Lernenden haben.¹⁷¹



Kapitel 2, These 10, S.51ff.

170

Vgl. das Projekt »Rhythm is it!« von Royston Maldoom und den Berliner Philharmonikern: ein Ausnahme-projekt, das aber die Wirkweise von künstlerischem / ästhetischem Lernen eindrucksvoll belegt und als Beispiel anregen kann. International gibt es zahlreiche verschiedene Ansätze, kulturelle Bildung an Schulen über die Zusammenarbeit mit Künstler*innen umzusetzen. Diese Programme unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen oft sehr stark und zeigen, wie vielfältig die Möglichkeiten für die schulische Praxis sein können. Vgl. Bamford, *The Wow Factor*; Seidel, *The Qualities of Quality*; Eger, *Arts Education*

171

Vgl. »B wie Baukultur« www.bwiebaukultur.nrw; Bundesstiftung Baukultur, *Schulbuch Baukultur*



Kapitel 6, These 4, S.197 ff.

Lernen in Gesundheit und Bewegung findet in anregenden Umgebungen statt.

172

Vgl. zum Beispiel Hunger / Zimmer, *Wie Bewegung die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern beeinflusst*; Andrä / Macedonia (Hg.), *Bewegtes Lernen*; Lueg, *Mit dem Körper lernen*; BMG, *Bewegungsförderung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft
/ BDA / VBE, Akustik im
Schulbau

173

Vgl. Brägger / Posse, *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen*



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft
/ BDA / VBE, Leitlinien,
S. 62f.

174

Robert Koch Institut, *KiGGS-Studie*

Lern-, Gehirn- und Gesundheitsforschung haben auf vielfältige Weise nachgewiesen, dass Lernen nicht ausschließlich eine Sache des Kopfes ist: Es geschieht vielmehr mit dem ganzen Körper.¹⁷² Die Stillung elementarer physiologischer Bedürfnisse – Licht und Luft, Ruhe und Bewegung – ist die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und ein gesundes Leben und Arbeiten.

Dies setzt eine geeignete Lernumgebung voraus, die alle Sinne anspricht und unter arbeitspsychologischen und ergonomischen Gesichtspunkten optimal eingerichtet wird: helle natürliche Belichtung, regelmäßiger Luftaustausch, angepasste Temperaturregelung, gute Raumakustik und Vermeidung von Nachhall. Besonders wichtig sind auch angemessene Pausen, gesunde – also frische, rohkostreiche – Ernährung sowie nicht zuletzt saubere und atmosphärisch angemessene Sanitärbereiche, die von den Schülern*innen angenommen und genutzt werden.¹⁷³

Bewegung und Ernährung

Für den notwendigen Bewegungsspielraum ist im Lern-/Unterrichtsbereich das Verhältnis von Gruppengröße und Raumgröße wesentlich. Je mehr Raum zur Verfügung steht, umso günstiger kann der Vielfalt der Handlungsanforderungen in einem differenzierten Lernarrangement entsprochen werden. Die bislang gültige Standardnorm von zwei Quadratmetern pro Schüler*in im allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereich reicht – zumal in einer Ganztagschule – bei Weitem nicht aus, um in den Lernalltag vielfältige Bewegungsphasen zu integrieren. Aus diesem Grund wird in den Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland empfohlen, als Standard für die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche (einschließlich Differenzierungsräume und pädagogisch nutzbarer Verkehrsfläche zum Beispiel in einem Cluster) einen Wert von 4,5–5,5 Quadratmetern pro Schüler*in anzusetzen. Genauso wichtig ist aber auch der Außenraum: regensichere/beschattete Bereiche ebenso wie offene Bereiche mit einem vielfältigen herausfordernden Bewegungsangebot, das eben nicht nur auf die Sondersituation »Sportunterricht« beschränkt ist.

Ausgewogene Ernährung und ausreichende Bewegung sind umso wichtiger, als der gesundheitliche Zustand der Schüler*innen in Deutschland insgesamt beunruhigend ist. Das Robert Koch-Institut (*KiGGS-Studie*) hat 2013 die Ergebnisse einer ersten Untersuchungswelle von über 12.000 Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 17 Jahren veröffentlicht – Übergewicht bis hin zur Fettleibigkeit bei Heranwachsenden haben sich demnach »auf hohem Niveau stabilisiert«, wie auch die sogenannte zweite KiGGS-Welle (2014–2017) bestätigt.¹⁷⁴ Besonders betroffen sind Kinder aus

von Armut betroffenen Familien und mit Einwanderungshintergrund.¹⁷⁵ Hier ist die Schule gefordert, aktiv zu werden. Dabei dient Bewegung in einer zunehmend bewegungsarmen Kultur nicht nur der Gesundheit und der Kompensation beim Lernen, sondern soll Verhaltensmuster einüben, die auch noch im späteren Erwachsenenleben wirksam sind. So wie Wissen erworben werden muss, um sich in einer Kultur zurechtzufinden, so müssen Bewegungen erlernt werden, die nachhaltig die Gesundheit und Fitness stärken und zugleich auf individuelle Motive abgestimmt sind: Die natürliche Bewegungslust des Kindes zu bewahren ist allemal wichtiger als jegliche technische Perfektion sportlicher Spezialdisziplinen.

Zum Thema »Bewegung« gehören auch die wichtigen Fragen der Sicherheit. Häufig droht dabei die Gefahr, dass das (illusionäre) Bestreben, alle Restrisiken auszuschalten, zu massiven Bewegungseinschränkungen führt – ohne die unvermeidlichen Restrisiken wirklich vermeiden zu können. Die Alltagserfahrung beweist zudem, dass überbehütete Jugendliche das Risiko irgendwann auf ihre Weise suchen, um ihre Grenzen zu testen – mit teilweise weitaus riskanteren Folgen.

»Well-Being«

Mit dem Begriff »Well-Being« werden Gesundheit und Wohlergehen in der Bildung heute in einem größeren Zusammenhang gesehen – auch im internationalen Kontext. Sie sind Ziel und Qualität zugleich. Well-Being wird seit vielen Jahren als relevanter Faktor für den Lernerfolg gesehen und untersucht.¹⁷⁶ Der *OECD Lernkompass 2030* legt auf diesen Begriff einen besonderen Fokus. Er betont die Verbindung aus physischer und psychischer Gesundheit sowie den Zusammenhang des Wohlbefindens des*der Einzelnen und dem der Gesellschaft. Well-Being wird hier als Leitbegriff und gemeinsames Ziel des Lernens beschrieben. Es wird zum ganzheitlichen Konzept, das verschiedene Aspekte rund um die persönliche Lebensqualität mit materiellen Bedingungen und dem Gesamtkontext verbindet. Dazu gehören Gesundheit, Work-Life-Balance, qualitätvolle Bildung, Gemeinsinn, zivilgesellschaftliches Engagement, Umwelt, persönliche Sicherheit und subjektive Lebenszufriedenheit auf der einen Seite, Beschäftigung und Einkommen sowie Wohnverhältnisse auf der anderen.¹⁷⁷

Allgemein sind psychisches Wohlbefinden und »Mental Health« von Kindern und Jugendlichen vor allem während und seit der Coronapandemie in den Fokus gerückt. Heute spielen sie auch im Kontext einer zunehmend digitalen Kultur und Lebensumwelt eine zentrale Rolle.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Vgl. dazu Bilz et al., *Schule und Gesundheit*

¹⁷⁶ Vgl. Hascher / Hagenauer, *Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter*, CODE Consortium, *Leading form the Middle*, DKJS, *Well-Being als Faktor für Bildungserfolg*

¹⁷⁷ Vgl. *OECD Lernkompass 2030*, S. 28

¹⁷⁸ Vgl. auch *SINUS Jugendstudie 2024*, S. 214 ff.

 Kapitel 6, These 4, S. 197 ff.

Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

Demokratisches Handeln ist in einer demokratischen Gesellschaft notwendig, um miteinander in gelingender Kommunikation und gewaltfreier Konfliktlösung zu leben. Schule darf sich nicht darauf beschränken, solches Handeln als bloßes Regel- und Institutionenwissen zu vermitteln. Es muss als Vorbild insbesondere für Kinder und Jugendliche in der Familie, Schule und Lebenswelt bereitstehen, um verstanden und praktiziert zu werden. Der Schule kommt dabei eine besondere Aufgabe zu, denn sie kann einen bevorzugten Ort und Rahmen schaffen, um Kinder und Jugendliche gezielt auf die demokratische Teilhabe vorzubereiten und den Sinn für demokratisches Engagement zu erschließen. Demokratie im Kleinen wird deshalb in vielen Staaten der OECD als die wesentliche Grundlage für Demokratie im Großen gesehen, die auf Gewaltenteilung, politischer Gleichheit und der uneingeschränkten Achtung der Würde aller Menschen beruht und in der demokratischen Verfassung festgehalten und rechtlich gesichert ist.¹⁷⁹

179

Vgl. auch das Bundesprogramm »Demokratie leben!« des BMFSFJ, das im Januar 2025 in seine dritte Förderperiode gegangen ist (2025–2032), www.demokratie-leben.de.

Bereits ab der Grundschule oder sogar Kita kann man mit Kindern zum Fokus Demokratie und ihren Rechten arbeiten, wie das erfolgreiche Projekt »Kinder*Rechte*Schule« des Grundschulverbandes zeigt, www.weltinderschule.uni-bremen.de/detail/kinder-rechte-schule.html

Politisches Interesse der Jugend

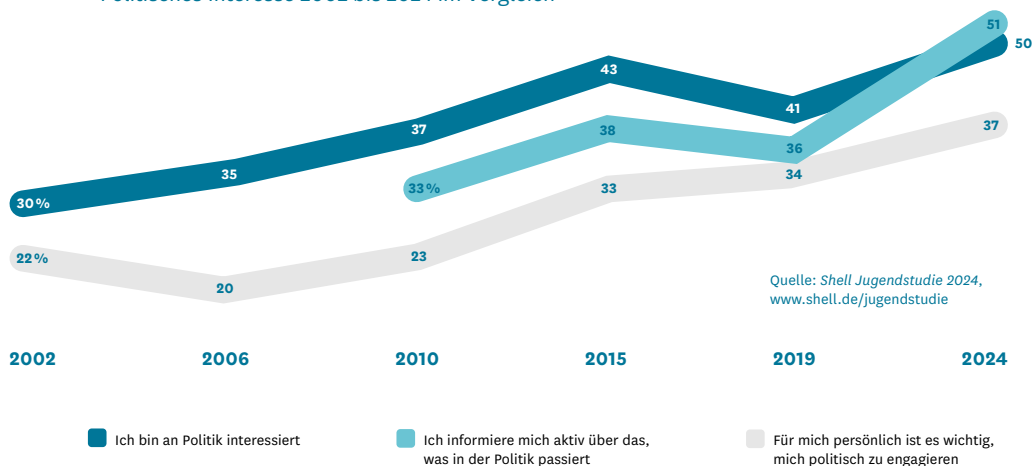
Demokratisches Lernen vermittelt ein Bewusstsein für das Vorhandensein und die Beschaffenheit demokratischer Strukturen im Kleinen wie im Großen. Dazu gehört es auch, das politische Interesse bei Kindern und Jugendlichen zu wecken, um ihnen Einblicke in die Mechanismen und Instanzen eines demokratischen Staates zu erschließen. Dass hier weiterhin Handlungsbedarf besteht, zeigt die Jugendstudie 2024 von Shell. Sie bescheinigt der Jugend zwar relativ gesehen ein ansteigendes politisches Interesse – bei genauer Betrachtung muss die absolute Zahl jedoch beunruhigen: Weit über 50 Prozent der Jugendlichen haben weiterhin kein Interesse an eigenem politischen Engagement. Auch die aktuelle *SINUS Jugendstudie* nennt das politische Interesse der Jugendlichen »limitiert«. Als Hauptgründe nennt sie »die gefühlte Einflusslosigkeit und das geringe politische Wissen«¹⁸⁰ – beides Faktoren, die den dringenden Bedarf einer demokratischen Bildung in der Schule unterstreichen.

180

SINUS Jugendstudie 2024, S. 304

Interesse an Politik steigt

Politisches Interesse 2002 bis 2024 im Vergleich

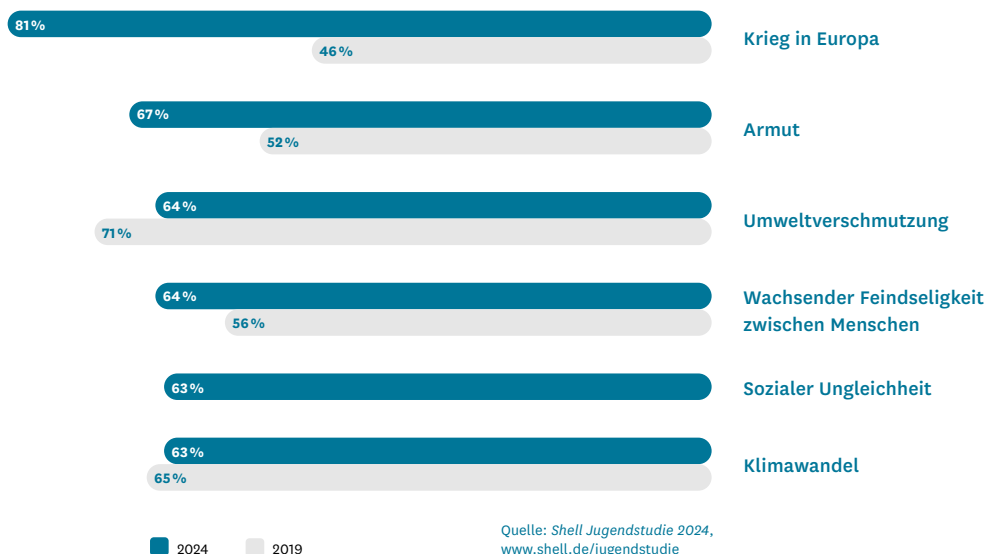


Die *iccs-Studie* aus dem Jahr 2022 verweist dabei auf »massive Schulformunterschiede des mittleren politischen Wissens«. Fazit: »Die Ergebnisse unterstreichen die Dringlichkeit einer Diskussion darüber, wie Schulsysteme ihren Aufgaben besser gerecht werden können, alle Schüler*innen – und nicht nur privilegierte Teilgruppen – gleichermaßen auf die Rolle als Bürger*innen in einer Demokratie vorzubereiten und Bedingungen zu schaffen, dass die dafür erforderlichen Kompetenzen entwickelt werden (können)«.¹⁸¹

181
Abs et al., S. 11

Neue Ängste

Jugendliche haben Angst vor ...



182
Vgl. *Shell Jugendstudie 2024*

183
SINUS Jugendstudie 2024, S.150f.

184
Vgl. BBC, *The BBC Loneliness Experiment*. In der Studie wurden mehr als 55.000 Personen ab 16 Jahren aus 237 Ländern befragt. Bei der Auswertung war nicht nur überraschend, dass überwiegend junge Menschen unter Einsamkeit leiden, sondern auch mehr Männer als Frauen. In der *Shell Jugendstudie 2024* gibt dagegen »mehr als jede vierte junge Frau (27 Prozent) und mehr als jeder fünfte junge Mann (21 Prozent)« an, sich oft einsam zu fühlen.

185
Das untersucht seit 2020 die *copsy-Studie* des Universitätsklinikums Hamburg Eppendorf

186
Pressemitteilung des UKE Hamburg, 04.12.2024, www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailsseite_160448.html

187
Vgl. zum Beispiel die Studie Lorenz-Spreen et al., *A systematic review of worldwide causal and correlational evidence on digital media and democracy* von 2023; die Studie des Kompetenznetzwerks gegen Hass, *Hass im Netz – Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht*

188
Vgl. BMFSFJ, 77. *Kinder- und Jugendbericht*, S.105f.

189
Ebd., S.106

190
Vgl. *Shell Jugendstudie 2024*, Zusammenfassung, S.23

Zugleich steigen die Ängste. Deutlich zugenommen hat die Angst vor einem Krieg in Europa: plus 35 Prozent gegenüber 2019.¹⁸² Auch die Ängste vor Armut und vor der wachsenden Feindseligkeit zwischen Menschen haben zugelegt. Bei dem aktuellen Thema Zuwanderung überwiegen die defensiven Zahlen. Nur 34 Prozent der Jugendlichen fürchten sich vor Zuwanderung, aber über die Hälfte hat Angst nicht etwa vor Ausländer*innen, sondern vor Ausländerfeindlichkeit. Die *SINUS-Studie »Wie ticken Jugendliche 2024«* nennt »Klimawandel, Krieg, Inflation, Künstliche Intelligenz und Überwachung durch Technik« als allgemeine »gesellschaftliche Sorgen« der befragten Jugendlichen. Dabei weist sie auch darauf hin, dass die Jugendlichen mit der Zukunft vor allem auch Hoffnungen verbinden – die Sorgen seien dagegen »insbesondere persönlicher Natur«.¹⁸³ Daran anknüpfend ist eine wachsende Einsamkeitstendenz – gerade bei jungen Menschen – festzustellen.¹⁸⁴ Diese erwächst unter anderem auch durch die Nutzung sozialer Medien, in denen man zwar etwa auf Instagram oder TikTok gut vernetzt ist, aber im realen Leben keine oder kaum Freundschaften hat. Es ist bekannt, dass auch die Corona-Pandemie die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen insgesamt verschlechtert hat.¹⁸⁵ Auch Jahre danach wird in der begleitenden *copsy-Studie* (2020–2024) eine Stagnation und eine nach wie vor schlechtere psychische Gesundheit als vor der Pandemie beobachtet: Jetzt belasten Ängste, »insbesondere im Zusammenhang mit globalen Konflikten und der Klimakrise, die Lebensqualität und das Wohlbefinden«.¹⁸⁶

Digitalisierung und Demokratie

Digitale Medien gelten im Kontext von Demokratie als Fluch und Segen zugleich. Die globale Zugänglichkeit und offene Kommunikationswege für alle haben die Welt der Informationen niedrigschwelliger gemacht. Es gibt (fast) niemanden, der oder die nicht daran teilhaben könnte. Und schließlich liegt es in der Natur der Sache, dass Technologien (immer schon) für verschiedene Zwecke einsetzbar sind. Inzwischen überwiegt aber die kritische Sicht, gerade in Hinblick auf Kinder und Jugendliche. Statt Meinungsvielfalt in einer nie dagewesenen Breite zu ermöglichen, sind die sogenannten »sozialen« Medien inzwischen auch für die Verbreitung von Desinformationen, Fake News, Populismus, Hate Speech und andere demokratiegefährdende Phänomene bekannt.¹⁸⁷ Der 17. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend widmet dem Thema »Digitalisierung und Demokratie« einen eigenen Abschnitt.¹⁸⁸ Dort wird auf die Verbreitung »antidemokratischer und autoritärer Positionen« über Social Media hingewiesen. Die dahinterliegenden Mechanismen werden als »Gefahr für die demokratische Grundordnung« bezeichnet: »Mit der Perspektive der Post-Digitalität, also der Normalisierung des Digitalen in der sozialen Wirklichkeit, rücken diese – teils komplexen – Mechanismen und ihre Folgen vermehrt in den Blick«.¹⁸⁹ Schule hat in diesem Kontext bildende und aufklärende Funktion – die Jugendliche laut der *Shell Jugendstudie* in großer Übereinstimmung auch von der Schule erwarten und fordern.¹⁹⁰

Die Haltung der Lernbegleiter*innen ist die Basis

Die Grundlage sozialen Lernens liegt in der Möglichkeit der Schüler*innen zur realen Mitbestimmung sowie zum selbsttätigen und gemeinsamen Handeln im Schulalltag. Dazu ist die Bereitschaft der Lernbegleiter*innen, von der eigenen Macht ernsthaft einen erheblichen Anteil abzugeben und einen hinreichenden Freiraum für echte Teilhabe zu gewähren, vorrangig. Zugleich gehören auch Geduld und Konsequenz dazu, immer wieder einzufordern, dass die Lernenden aktiv teilnehmen. Nur so können sie einschätzen lernen, wie aufwendig demokratische Prozesse sind und wie viel Einsatz sie immer wieder erfordern. Dies geht am besten dann, wenn beide Seiten solche Demokratie als sinnvoll und nutzenbringend für ihr Denken und Handeln erfahren können.

Insgesamt gilt für Jugendliche, dass Institutionenvertrauen, Wahlbereitschaft und Wahlaktivität bei den 16- bis 29-Jährigen genauso wie das politische Interesse konstant zugenommen haben. Drei Viertel der Jugendlichen sind mit der Demokratie eher oder sehr zufrieden.¹⁹¹ Die Praxis in Fragen konkreter schulischer Mitbestimmung verläuft allerdings oft anders. Es stellt sich die Aufgabe, in der Schule einen Rahmen zu schaffen, in dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, schon früh die Ansprüche demokratischen Lebens erfahren zu können:¹⁹² Demokratisch zu handeln bedeutet die Schwierigkeit zu akzeptieren, dass eigene Meinungen und Interessen mit anderen oder gegen andere auszuhandeln sind. Dies schließt die zunächst enttäuschende Erfahrung ein, dass Demokratie eben nicht heißt, dass die eigenen Interessen immer »gewinnen«, sondern dass Kompromisse dazugehören, die keineswegs immer einfach zu ertragen sind. Und es umfasst die Erfahrung, dass jedes soziale System Grenzen definiert, die im Partizipationsprozess nicht verhandelbar sind.

¹⁹¹ Vgl. *Shell Jugendstudie 2024*; danach geht die Demokratiezufriedenheit der Jugendlichen im Osten nach längerem Anstieg allerdings wieder zurück (aktuell 60 Prozent).

¹⁹² Zur weiteren Orientierung vgl. auch aus dem Methodenpool von Reich, *Demokratie im Kleinen*. Eine umfangreiche Beispielsammlung sowie demokratietheoretische Begründungen sind zu finden unter www.demokratisch-handeln.de

Lernen selbst als Gegenstand demokratischer Teilhabe

Die Ernsthaftigkeit, mit der eine Schule demokratisches Lernen zu ihrer Sache macht, entscheidet sich an der sensiblen Frage, ob und inwieweit das Lernen selbst zum Gegenstand der Teilhabe wird: Die Schüler*innen sollten aktiv an der Auswahl und Gestaltung ihres Lernstoffs beteiligt werden. Wenn im Kerngeschäft des schulischen Geschehens Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Selbsttätigkeit aufeinander einwirken, sich gegenseitig bedingen, dann können sie auch zur Grundlage für das spätere Handeln nach der Schule werden. Dies hat im Übrigen nicht nur Auswirkungen auf das Demokratie-Lernen, sondern auch auf das Lernen selbst: Ebenso wie Selbsttätigkeit die Basis für die gelungene Gestaltung selbstbestimmter Prozesse ist, dient auch die Möglichkeit, selbstbestimmt zu lernen, als motivierende Grundlage, selbsttätig zu werden, also durch eigenständige Arbeit einen fruchtbaren Lernprozess voranzutreiben.

Hier knüpft auch das Rahmenkonzept des OECD-Lernkompass an. Es betont, wie wichtig es ist, dass Lernende mit »eigenständiger Handlungs- und Gestaltungskompetenz« selbst Verantwortung übernehmen. Schüler*innen werden in einem sich wandelnden Bildungssystem danach »von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die nach den Vorgaben von Lehrkräften im Unterricht lernen, mit zunehmender Selbstständigkeit zu aktiv Partizipierenden und tragen zur Gestaltung des Unterrichts bei«.¹⁹³

¹⁹³ OECD, *Lernkompass 2030*, S. 16



Diesen Fokus bestätigt auch die Arbeit des »Bürgerrats Bildung und Lernen«: Kinder und Jugendliche waren in dem mehrjährigen Projekt an allen Schritten und in eigenen Werkstätten beteiligt. Die Motivation und Bereitschaft, mitzumachen, war hoch. Der Austausch untereinander, mit den Erwachsenen im Bürgerrat sowie mit den Politiker*innen machte demokratische Prozesse erlebbar (»Ach, so geht Demokratie!«). Eigene Gestaltungskraft und Selbstwirksamkeit als kraftvolle Treiberinnen für eine aktive Teilhabe zu fördern und zu beleben, ist deshalb eine zentrale Aufgabe für eine demokratische Schule, in der sich alle zugehörig fühlen.

Regeln für Mitbestimmung

Schule wird nie zu einem macht- oder herrschaftsfreien Raum, wie es sich manche utopische Schulreformer*innen vorgestellt hatten. Es kann allein schon durch den altersbedingten Erfahrungsvorsprung wie auch rechtlich vorgegebene Verantwortlichkeiten der Erwachsenen keine Gleichheit im strengen Sinn geben. Nun ist Ungleichheit der Macht nicht an sich problematisch. Die Gefahr eines Missbrauchs von Macht wird etwa reduziert, wenn klare Regeln für den Umgang miteinander gemeinsam erstellt und immer wieder erneuert werden, in denen nicht nur Forderungen festgehalten sind, sondern auch Verantwortlichkeiten und nachvollziehbare Kontrollen. Schüler*innen wollen ebenfalls solche Regeln – aber sie wollen auch gefragt werden, welche Regeln gelten sollen und inwiefern sie sinnvoll sind. Das Ziel ist eine möglichst umfassende Selbstbestimmung der Lernenden. Dieses demokratische Grundanliegen beginnt immer im Kleinen und wächst altersgemäß von Stufe zu Stufe.

Zuhören, ausreden lassen, achtsam sein

Es genügt nicht, Regeln aufzustellen und aufzuschreiben. Es muss ein Bewusstsein dafür aufgebaut werden, dass Lernende und ihre Lernbegleitungen nicht wie gewohnt zwei (oft auch gegeneinander arbeitende) Parteien bilden, deren Auftrag klar voneinander getrennt ist: Die Lehrkräfte planen und strukturieren den Lernprozess und setzen die Lernziele fest, die Lernenden folgen dieser Strukturierung und sollen die Lernziele erreichen, sofern sie versetzt oder belohnt werden wollen. In einer Schule, die zur Demokratie erziehen will, muss eine andere Haltung »herrschen«: Lernbegleiter*innen und Lernende sind – wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen – gemeinsam dafür verantwortlich, das Schuljahr und den pädagogischen Prozess erfolgreich zu gestalten. Dazu gehört zum Beispiel die Redekultur, die für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen gelten muss: zuhören, ausreden lassen, achtsam sein. So können Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten ausgetragen werden. Bei diesen Auseinandersetzungen wird die Beachtung bestimmter Verfahrensregeln vorausgesetzt, die eben diesen Prozess steuern. Es gehört zu den demokratischen Basiserfahrungen, dass gerade auch diese Regeln gemeinsam mit der Lerngruppe erarbeitet und aufgestellt werden. In einem solchen Rahmen, der für die drei »Rs« eines Schullebens – Regeln, Rituale, Reviere – selbst erstellt wurde, können Lernende wie Lernbegleitende Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln: »Das ist unsere Schule!«

Demokratische Institution – demokratische Kultur

Die Schule soll ein durchgängiges Konzept demokratischer Erziehung bilden, das in verschiedenen aufeinander aufbauenden Formen einen institutionellen Ausdruck findet: vom Klassenrat pro Klasse oder Jahrgangsstufe, über Schülermitverwaltung, Elternsprecher*in, Schulparlament bis zur Schulversammlung. Dabei sieht die Schule neben der Mitarbeit der Schüler*innen auch die Elternbeteiligung und -mitarbeit ausdrücklich vor. Auch die Konferenz der Kultusminister (KMK) nimmt »regelmäßig eine Stärkung der Demokratieerziehung in den Blick und legt dabei einen Schwerpunkt auf die Ausweitung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern«.¹⁹⁴

194
BMFSFJ, *Qualitätsstandards*, S.20

Ein vom Schulparlament verabschiedetes Schulleitbild gibt die wesentlichen Ziele und Methoden der Schule wieder. Es soll einerseits einen konzeptionellen Rahmen zeigen, der nicht ständig hinterfragt werden muss, sondern einvernehmlich gelebt werden kann. Zugleich sollte er aber auch kontinuierlich weiterentwickelt werden, um sich veränderten Umweltbedingungen anpassen zu können. Es gibt demokratische Grundregeln, die für alle Schulen gelten. Dennoch muss jede Schule in ihrem eigenen Leitbildprozess die ihr gemäßen Regeln und Umsetzungen vor Ort bilden und verständlich werden lassen. Nur so lässt sich die demokratische Vorbildwirkung nachhaltig durch die gewählte Haltung und Überzeugung aller erreichen.

Ein offener Informationsfluss ist die Basis für die Transparenz von Entscheidungen und deren Vorbereitung. Dieser Informationsfluss wird institutionalisiert durch Intranet und andere moderne Medien, vor allem aber wird er durch direkte persönliche Kommunikation gesichert.

Zu einer demokratischen Kultur gehört auch eine kontinuierliche Evaluation der Schule, deren Ergebnisse schulöffentlich gemacht werden. Stärken und Schwächen sollen herausgearbeitet werden, um in einen kontinuierlichen, gemeinsamen Verbesserungsprozess eintreten zu können. Eine solche demokratische Kultur entwickelt und zeigt sich schulöffentlich und im Stadtteil/in der Kommune. Sie stellt aus, präsentiert und feiert ihre Ergebnisse.

Schule ist im Umgang mit Umwelt, Materialien und Technik ein Vorbild.

Um den weltweiten ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen zu begegnen, müssen alle ihr Denken und Handeln ändern. Ein Bewusstseinswandel ist notwendig, denn Entscheidungen, wie Menschen konsumieren, haben Auswirkungen auf andere, lokal und global, heute und in der Zukunft. Menschen weltweit brauchen nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten und Werte, auf deren Grundlage verantwortliche Verhaltensweisen möglich sind. Dies ist das Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), das auch in »Bildung 2030« verankert ist.¹⁹⁵

¹⁹⁵
Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission,
Jahresbericht 2015

Schulen sind immer Teil einer Umwelt und repräsentieren nach außen wie innen eine Einstellung zum Umgang mit Umwelt und Technik. Im Blick auf die Umwelterziehung, die heute ein wesentliches Gebiet der Bildung geworden ist, soll die Schule ein positives Verhältnis zur Umwelt erlebbar werden lassen.

Insgesamt hat das Interesse am Thema »Nachhaltigkeit/Umwelt« in den vergangenen Jahren abgenommen. In der jüngsten Befragung des Umweltbundesamtes rangieren Umweltthemen nur noch auf Platz fünf der wichtigen politischen Themen (nach Gesundheit, Bildung, Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Sicherheitspolitik).¹⁹⁶ Junge Menschen zwischen 14 und 22 Jahren sehen das anders: Mit 74 Prozent liegt der Umwelt- und Klimaschutz hier an erster Stelle der »Themen, die unser Land heute beschäftigen«, gefolgt vom Zustand des Bildungswesens.¹⁹⁷ Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass »nachhaltige Verhaltensweisen und politisches Engagement für Umwelt- und Klimaschutz« abgenommen haben.¹⁹⁸

¹⁹⁶
Vgl. Umweltbundesamt,
Umweltbewusstsein, S. 21

¹⁹⁷
Ebd., S. 20

¹⁹⁸
Vgl. BMUV/UBA, *Zukunft?
Jugend fragen! – 2023*, S. 25

Nach wie vor herrscht unter jungen Leuten eine gewisse Ratlosigkeit, wie diese Probleme sinnvoll zu lösen sind. Als Einzelne fühlen sie sich kaum in der Lage, die Umwelt zum Positiven zu verändern. Hier sehen sie vor allem die Politik in der Pflicht, etwa um gegenüber der Industrie strengere Vorgaben zu machen und sich weniger von Lobbygruppen beeinflussen zu lassen.

Die Autoren einer Studie des Umweltbundesamtes, *Einblick in die Jugendkultur – Das Thema Nachhaltigkeit bei der jungen Generation anschlussfähig machen*¹⁹⁹, stellen auf der Basis einer ausführlichen Analyse der Bewusstseinslage der verschiedenen Jugendszenen in Deutschland folgende Ursachenkomplexe heraus:

¹⁹⁹
Thio/Göll, *Einblick in die Jugendkultur*

- die hohe Komplexität und die schwierige Verständlichkeit der Umwelt- und Nachhaltigkeitsproblematik;
- die Überlagerung der Themen durch Probleme, welche den Jugendlichen näher zu sein scheinen, wie drohende Arbeitslosigkeit, Schwierigkeiten der Orientierung in einer komplexen gesellschaftlichen Situation;

- die – den Jugendlichen selbst durchaus bewusste – pragmatische Diskrepanz zwischen den artikulierten Einstellungen und dem Umweltbewusstsein der Jugendlichen einerseits und ihrer Alltagswelt respektive ihrem Alltagshandeln andererseits;
- Defizite und Unzulänglichkeiten der Umwelt- und Nachhaltigkeitskommunikation.

Die gleiche Studie zeichnet im Detail nach, wie wenig effizient das Thema bislang im Alltag der meisten Schulen in Deutschland verankert ist (ebd., S.81ff.) – und wie groß die Chancen wären, wenn sie sich auf fantasievolle Weise mit praktischen Umsetzungsvorbildern dieser Aufgabe stellen würden.

Nehmen wir nur den Umgang mit Müll: Hier haben sich Schulen bewährt, die nicht nur Gelegenheiten schaffen, den eigenen Müll zu trennen und zum Recyceln zu bringen, sondern auch das Putzen und Reinigen mit umweltschonenden Techniken in die Hände der Schüler*innen legen. Die dabei eingesparten Kosten sollten unmittelbar für Lernprojekte verwendet werden.

Solche Aufsichts- und Kontrollfunktionen müssen je nach den Erfahrungen der Schule gemeinsam erarbeitet und verantwortlich festgelegt werden, denn sie ergeben sich nie in vorbildlicher Weise von selbst. Das Themenspektrum für eine schüleraktive Nachhaltigkeitserziehung ist weit. Es reicht

- vom grünen Klassenzimmer bis zum Schulgarten (vgl. auch www.gruen-macht-schule.de);
- von dem*der Heizenergiewächter*in als Schüleramt bis zum Öko-Audit für die ganze Schule;
- von der Schülerfirma mit Produkten aus »fairem Handel« bis zum Baumprojekt im Stadtwald;
- von der Aktion »Gesundes Pausenbrot« bis zur regelmäßigen Untersuchung der Luftqualität auf dem Schulweg und deren Veröffentlichung in der Regionalpresse;
- von der Aktion »Mit dem Fahrrad zur Schule« bis zum kommunalpolitischen Projekt über Defizite im öffentlichen Nahverkehr etc.

Das Schulgebäude selbst hat eine Vorbildwirkung: Nachhaltigkeitskriterien für Herstellung, Bewirtschaftung, Umnutzbarkeit und Abriss haben nach heutigen Richtlinien bereits einen hohen Standard erreicht, aber es ist auch notwendig, diese technischen Zusammenhänge sichtbar und durch entsprechende Messvorrichtungen für Schülerprojekte aktiv nachvollziehbar zu machen.

Der Außenbereich der Schule sollte vielfältige Lernchancen und Experimentiermöglichkeiten bieten, mit denen auch ein Bewusstsein für den Umgang mit Ressourcen und die Pflege von Anlagen verbunden ist. Besonders in Form von Projekten können die Lernenden den Umgang mit Umwelt und Technik auch in verschiedenen Fächern verbinden, wenn in der Schule ein fächerübergreifendes Konzept gemeinsam entwickelt und auf alle Schulfächer übertragen wird.

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

Der Anteil der Jugendlichen (über alle Schulformen insgesamt), die angegeben haben, oft für die Gesellschaft oder einfach nur für andere Menschen aktiv zu sein, liegt in der aktuellen *Shell Jugendstudie* (2024) bei 40 Prozent. Im Vergleich zu 2019 ist das soziale und gesellschaftliche Aktivitätsniveau bei den Jugendlichen angestiegen, langfristig betrachtet bleibt es aber noch immer auf dem Niveau der letzten zwanzig Jahre. Um gegenzusteuern, entwickeln sich in den Bundesländern zur Zeit zahlreiche Initiativen unter dem Oberbegriff »Service Learning« (auch LdE = »Lernen durch Engagement«).²⁰⁰ Die Öffnung der Schule zur Stadt spielt dabei eine entscheidende Rolle. Denn das Problem war in der Vergangenheit sozusagen hausgemacht: Die alte Schule war ein weitgehend »geschlossenes System«, das aus sich heraus alle notwendigen Ressourcen bereitstellen wollte. Dieses System wurde nicht zu Unrecht als künstliche Lernwelt kritisiert, die sich zu sehr von den realen Aufgaben des Lebens und der Berufe entfernt hat. Soll die Umstellung auf Kompetenzorientierung für Leben und Beruf wirksam werden, dann muss die Öffnung der Schule und die Abkehr vom alten Modell auch bewusst vollzogen werden.

Solche Öffnungen haben pädagogisch gesehen eine innere und eine äußere Seite: Die innere Öffnung besteht darin, dass in allen Schulfächern eine fachlich zu enge Sicht überwunden und der Blick aufs Ganze besser wahrgenommen wird. Was nützt es, wenn in allen Fächern immer mehr Spezialwissen angeeignet wird, das der Allgemeinbildung aber gleichzeitig verloren geht? Die Fächer müssen überprüft werden, inwieweit hier auch fachübergreifende Kompetenzen erlangt werden und was an Spezialwissen bei einer Umstellung auf Kompetenzen überhaupt notwendig ist. Insbesondere müssen alle Fächer auch tatsächlich relevante Anwendungen der Lebenspraxis behandeln – und nicht nur eine Vorbereitung auf bestimmte Berufsbilder bieten, indem der Mathematikunterricht zum Beispiel vorwiegend späteren Mathematikstudent*innen zugutekommt.

Die äußere Öffnung besteht darin, dass Schulen heute stärker als früher auch den tatsächlichen Weg nach außen suchen. Dies betrifft nicht nur notwendige Praktika der Schüler*innen. Unter pädagogischen Gesichtspunkten lassen sich vier Typen einer Öffnung der Schule zur Gemeinde unterscheiden, zum Teil mit erheblichen Folgen für das räumliche Arrangement des Schulgebäudes.²⁰¹

200

Z. B. www.servicelearning.de;
[www.aktive-buergerschaft.de/
service-learning/service-
learning-mit-sozialgenial/](http://www.aktive-buergerschaft.de/service-learning/service-learning-mit-sozialgenial/)

201

Vgl. Seydel, *Überlegungen zur
Beziehung von Schule und Stadt*;
Imhäuser, *Typologien für lokale
Bildungslandschaften*

	Räume in der Schule	Räume in der Kommune
Geringe / Keine institutionelle Verflechtung	Co-Nutzung von Schulfremden außerhalb der Schulzeit (Sportvereine, Musikschule, Volkshochschule, Spielplatz etc.)	Co-Nutzung durch die Schule während der Schulzeit (Sportanlage, Stadtbücherei, Park, Mehrzweckhalle etc.)
Institutionelle Verflechtung	»Brede School« (Schule als Gemeindezentrum)	Bildungslandschaft / »Community School« (Stadt als Schule)

Doppelbelegungen: Räume der Schule werden außerhalb der regulären Lernzeiten für außerschulische Nutzer*innen geöffnet: den Sportverein, die Musikschule, die Kunstakademie für Kinder, die Volkshochschule etc. Eine Teilnahme der Schüler*innen an solchen Angeboten ist möglich. Zentrales Motiv ist zunächst die wirtschaftliche Synergie durch Doppelnutzung. Durch eine Nutzung in den Abendstunden, an Wochenenden, in den Ferien kann der öffentliche Haushalt Kosten sparen. Das gleiche gilt auch für den umgekehrten Fall: Die Schule nutzt am Vormittag den nahen Sportplatz des Fußballvereins für den Sportunterricht, die kommunale Mehrzweckhalle als Aula etc. Aus dem Nebeneffekt (Angebot für die Teilnahme der Schüler*innen zum Beispiel an den Kursen der Musikschule, die in der Schule am Nachmittag unterrichtet) kann aber durchaus eine gezielte Profilbildung der Schule werden, etwa ein Musikprofil. Schule kann darüber hinaus zu einem regelrechten kulturellen »Magneten« werden, dessen Energien wiederum auf den Unterrichtsalltag ausstrahlen, wenn zum Beispiel das zur Aula erweiterte Foyer zur öffentlich genutzten Theaterbühne, zum Forum für kommunalpolitische Diskussionsrunden, zur Präsentationsfläche für eine Kunstausstellung wird und vieles mehr.

Schule als Gemeindezentrum – Gemeindezentrum als Schule: Mehrere schulfremde, aber nicht schulferne Einrichtungen sind nicht nur abendliche »Zwischenmieter«, sondern ziehen dauerhaft mit eigenen Räumen auch tagsüber in die Schule ein. Das betrifft dann nicht nur die Stadtbibliothek, sondern ganz unterschiedliche soziale und kulturelle Einrichtungen, die eine wichtige Bedeutung sowohl für die Gemeinde insgesamt haben als auch für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Diese Einrichtungen aber sind nicht »Schule«, sondern eigenständige Institutionen. Vorbilder für dieses »Konzentrationsmodell« stammen aus den Niederlanden (Brede Schools).

Externe Expert*innen aus dem Stadtteil im Lerngeschehen: Diese Variante ist räumlich neutral. Hier geht es ausschließlich um den unmittelbaren pädagogischen Nutzen für die Schüler*innen. Menschen aus dem Stadtteil (und darüber hinaus), aus dem »realen Leben« werden gezielt zu einzelnen Lerneinheiten oder temporären Projekten in die Schule eingeladen: als Gesprächspartner*innen, Expert*innen, Mitlerner*innen, Kritiker*innen: der Politiker zur Podiumsdiskussion, der Imker zum Bienenprojekt, die Schauspieler*in zur Lesewettbewerbsjury.²⁰²



Vgl. Montag Stiftung Urbane Räume (Hg.): *Gemeinwohl bauen über den Bob-Campus in Wuppertal-Oberbarmen und die Revitalisierung einer Immobilie für das Gemeinwohl im Stadtteil mit Kita, Schule, Büros, Nachbarschaftsetage und Nachbarschaftspark.*



202
Vgl. dazu Sliwka / Frank, *Service Learning*. Hilfreiche Anregungen geben auch Strenger / Fritsche, *Partner in der Schule*; Strenger, *Schule ist Partner*.

203

Vgl. Zimmer / Niggemeyer, *Macht die Schule auf*; Bühren, *Community Education*

Bildungslandschaft – Stadt als Schule: Geläufig für die vierte Variante, das »Dispersionsmodell«, ist gegenwärtig der Begriff einer Bildungslandschaft, zu der die Schule als eine Einrichtung neben anderen gehört. Hier wird unter diesem Begriff allerdings mehr verstanden als nur ein Organisationsverbund von verschiedenen Einrichtungen, die sich mit ihren Arbeitsschwerpunkten untereinander absprechen. Mit der gezielten Öffnung der Schule nach außen wird für die Schüler*innen der Kontakt zu anderen Lebenswelten aktiv hergestellt, spätere Übergänge nach dem Verlassen der Schule werden vorbereitet. Bereits in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts wurde das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept der Community School intensiv diskutiert.²⁰³ Es wurde damals vielfach mit weitgehenden politischen Visionen verbunden, dass es möglich sei, unmittelbar durch schulische Strukturen gesellschaftliche Benachteiligung auszugleichen. Diese »politisch-moralische Aufladung« des Konzepts ist heute weitgehend zurückgegangen. Dafür gewinnen heute die außerschulischen Felder mit der Einführung der Ganztagschule an Bedeutung. Insbesondere für die Ganztagschule bietet es sich an, aktiv die Kooperation mit verschiedenen kommunalen Partner*innen zu suchen. Diese könnten unmittelbar an Projekten oder Arbeitsgemeinschaften der Schule beteiligt werden oder sie sogar ganz übernehmen.

204

Vgl.
www.werkstattschule-bremerhaven.de;
www.bv-produktionsschulen.de

Mindestens ebenso sinnvoll – insbesondere für Schüler*innen ab der oberen Sekundarstufe – ist es, wenn die Schüler*innen im Rahmen des Ganztagesprogramms »Zeitfenster« erhalten, in denen sie die Grenzen der Schule überschreiten (müssen), um in außerschulischen Organisationen vor Ort aktiv zu sein. Rückmelde- und Reflexionsschleifen mit der Schule, die sich bei der Durchführung von Sozial- und Berufspraktika bewährt haben, lassen sich hier analog entwickeln, sodass auch von Seiten der Schule einer Kontroll- und Begleitungspflicht Genüge getan werden kann. Eine weitere Variante für die konsequente Verlagerung pädagogischer Prozesse zurück in »normale« gesellschaftliche Lebenszusammenhänge jenseits des üblichen Schulbetriebs findet sich in den »Produktionsschulen« wieder, die sich in jüngster Zeit verstärkt an Bildungsverlierer*innen und Schulverweigerer*-verweigerinnen richten – mit einem hochmodernen Konzept, das bereits vor 100 Jahren entstand.²⁰⁴

205

OECD, *Back to the Future of Education*, S.7. Ein Beispiel bietet die Stadt Vilnius, die sich selbst als ganzheitlichen Ort des Lernens begreift und zum Lernen über die Schule hinaus einlädt (»Vilnius is a school«).

Für die Zukunft von Schule definiert die OECD vier Szenarios, die alle vier im weiteren Sinn eine Öffnung von Schule beschreiben. Neben Kollaboration, Outsourcing und Delokalisierung wird Schule hier zum »Learning Hub«, der sich über die eigenen Grenzen und Wände hinaus mit dem Quartier verbindet und damit neue Optionen des Lernens erschließt: »favouring ever-changing forms of learning, civic engagement and social innovation«.²⁰⁵

7

ANHANG

Beispiele

FAQ

Glossar

Literatur

Index

BEISPIELE

Folgende Beispiele haben wir in den verschiedenen Auflagen von *Schulen planen und bauen* zitiert. Es gibt viele weitere interessante Beispiele und es entstehen kontinuierlich neue – eine Recherche lohnt sich!

#ARBEITSPLÄTZE UND TEAMRÄUME

*Bildungszentrum Tor zur Welt
(Hamburg, Deutschland)*

Architektur: bof architekten, Hamburg; Breimann & Bruun Landschaftsarchitekten, Hamburg

Ener Ungdomsskole (Hamar, Norwegen)

Architektur: Anderssen + Fremming AS, Hamar

Grevelokka Skole (Hamar, Norwegen)

Architektur: Otto Ostli, Hamar, mit Jacobsen & Reiten Arkitektkontor AS, Gjøvik

IJburg College (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: LIAG architecten en bouwadviseurs, Den Haag

Lernhaus im Campus (Osterholz-Scharmbeck, Deutschland)

Architektur: kister scheithauer gross architekten und stadtplaner, Köln; Feldschnieders + Kister, Bremen; Horeis + Blatt, Bremen

*Neues Gymnasium Wilhelmshaven
(Wilhelmshaven, Deutschland)*

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

Orestad College (Kopenhagen, Dänemark)

Architektur: 3XN, Kopenhagen

Oulun Normaalikoulu (Oulu, Finnland)

Architektur: Heikki Taskinen, Oulu

Ringstabekk Skole (Baerum, Norwegen)

Architektur: div. A arkitekter, Oslo

#AUSSENRÄUME

Amstelmeerschol (Amsterdam, Niederlande)
Landschaftsarchitektur: Carve, Amsterdam

*Bildungscampus Sonnewendviertel
(Wien, Österreich)*

Architektur: PPAG Architects, Wien

*Bildungszentrum Tor zur Welt
(Hamburg, Deutschland)*

Architektur: bof architekten, Hamburg
Landschaftsarchitektur: Breimann & Bruun
Landschaftsarchitekten, Hamburg

*Brede scholen Getsewoud Noord & Zuid
(Harlemmermeer, Niederlande)*

Landschaftsarchitektur: Carve, Amsterdam

*Freiherr-vom-Stein-Schule
(Neumünster, Deutschland)*

Architektur: KRESINGS Architektur, Münster

*Geschwister-Scholl-Gesamtschule
(Lünen, Deutschland)*

Architektur: Hans Scharoun, Berlin

*Grundschule am Arnulfpark
(München, Deutschland)*

Architektur: Hess/Talhof/Kusmierz Architekten
und Stadtplaner, München

*Grundschule Helsinkistraße
(München, Deutschland)*

Architektur: Fink + Jocher Architekten,
München

Hauptschule Meierfeld (Herford, Deutschland)

Architektur: Immobilien und Abwasserbetrieb (IAB) der Stadt Herford, Andrea Ortman, in Zusammenarbeit mit Architekturbüro Beckmann, Dirk Beckmann, Herford

Jenaplanschule (Weimar, Deutschland)

Landschaftsarchitektur: arge studio urbane landschaften, Hamburg; Station c23, Leipzig

Quartierscampus Benölkenplatz (Bocholt, Deutschland)

Landschaftsarchitektur: DTP Landschaftsarchitekten, Essen; bueroschneidermeyer, Köln/Stuttgart

Ringstabekk Skole (Baerum, Norwegen)

Architektur: div. A arkitekter, Oslo

Rosenmaarschule (Köln, Deutschland)

Architektur: Otto Scheib (1957), Köln
Erweiterungsbau: Dipl. Ing. Jörg Ziolkowski, Köln

Talentencampus Venlo (Venlo, Niederlande)

Landschaftsarchitektur: Carve, Amsterdam

#BIBLIOTHEKEN UND SELBSTLERNZENTREN

A.P. Moller Skolen (Schleswig, Deutschland)

Architektur: C.F. Moller Architects, Aarhus

Grundschule Welsberg (Welsberg, Italien)

Architektur: Klaus Hellweger, Bozen

International Salem College (Überlingen, Deutschland)

Architektur: Lederer + Ragnarsdóttir + Oei, Stuttgart

Lochal (Tilburg, Niederlande)

Architektur: Civic Architects, Amsterdam;
Braaksma & Roos Architectenbureau, Den Haag
Innenarchitektur: Mecanoo, Delft

Munkegaard Skole (Gentofte, Dänemark)

Architektur: Arne Jacobsen (1957), Kopenhagen;
Dorte Mandrup Arkitekter (2009), Kopenhagen

Oulun Normaalkoulu (Oulu, Finnland)

Architektur: Heikki Taskinen, Oulu

SBW Haus des Lernens (Romanshorn, Schweiz)

Gesamtgestaltung baulich, innenarchitektonisch:
Doris Fratton, Fratton Raumgestaltung, Amriswil

Schulzentrum Schreinesch (Friedrichshafen, Deutschland)

Architektur: Planungsgemeinschaft Lederer + Ragnarsdóttir + Oei mit Staub Architekten, Friedrichshafen

Stadtbibliothek im Bildungscampus Osterholz-Scharmbeck (Osterholz-Scharmbeck, Deutschland)

Architektur: kister scheithauer gross architekten und stadtplaner, Köln; Feldschnieders + Kister, Bremen; Horeis + Blatt, Bremen

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

#CLUSTER

Bildungscampus Sonnwendviertel (Wien, Österreich)

Architektur: PPAG architects, Wien

Bildungshaus Westpark (Augsburg, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

Bildungslandschaft Altstadt Nord (BAN) (Köln, Deutschland)

Architektur: IAA Architekten, Enschede;
gernot schulz:architektur, Köln

Grund- und Mittelschule Welsberg (Welsberg, Italien)

Architektur: Otto Irsara, Bruneck

Grundschule am Ilse-von-Twardowski-Platz (München, Deutschland)

Architektur: balda architekten GmbH, Fürstenfeldbruck

Gymnasium Neubiberg (Neubiberg, Deutschland)

Architektur: ARGE Venus Architekten, München,
balda architekten GmbH, Fürstenfeldbruck

Gymnasium Trudering (München, Deutschland)

Architektur: felix schürmann ellen dettinger
architekten, München

*Gymnasium und Integrierte Sekundarschule Allee
der Kosmonauten (Berlin, Deutschland)*

Architektur: PPAG architects ZT GmbH

Heisenberg-Gymnasium (Bruchsal, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

IJburg College (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: LIAG architecten en bouwadviseurs,
Den Haag

*Integrierte Gesamtschule Alexej von Jawlensky
(Wiesbaden, Deutschland)*

Architektur: Zaeske und Partner Architekten BDA,
Wiesbaden

Jenaplanschule (Weimar, Deutschland)

Architektur: gernot schulz:architektur, Köln,
Hausmann Architektur, Aachen

Neue Schule Wolfsburg (Wolfsburg, Deutschland)

Architektur: Kirstin Bartels, Hamburg; Schneider +
Sendelbach Architektengesellschaft mbH, Braun-
schweig

Ordrup Skole (Gentofte, Dänemark)

Architektur: Bosch & Fjord, Kopenhagen
(Umbau, Innenraumgestaltung);
CEBRA arkitekter, Aarhus mit Sören Robert Lund
arkitekter, Kopenhagen (Erweiterung)

*Vier Grundschulen in modularer Bauweise
(München, Deutschland)*

Architektur: wulf architekten, Stuttgart

#ERSCHLIESSUNGSBEREICH

ALS RÄUMLICHE RESSOURCE

Bildungshaus Westpark (Augsburg, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

Corlaer College (Nijkerk, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

Fioretti College (Lisse, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

Heisenberg-Gymnasium (Bruchsal, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

IJburg College (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: LIAG architecten en
bouwadviseurs, Den Haag

*Neues Gymnasium Wilhelmshaven
(Wilhelmshaven, Deutschland)*

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

Oulun Normaalikoulu (Oulu, Finnland)

Architektur: Heikki Taskinen, Oulu

Ringstabekk Skole (Baerum, Norwegen)

Architektur: div. A arkitekter, Oslo

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

#FOYERS, AULEN, MENSEN

Bildungshaus Westpark (Augsburg, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

*Bildungszentrum Tor zur Welt
(Hamburg, Deutschland)*

Architektur: bof architekten, Hamburg;
Breibmann & Bruun Landschaftsarchitekten,
Hamburg

Corlaer College (Nijkerk, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

Fioretti College (Lisse, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

Grevelokka Skole (Hamar, Norwegen)

Architektur: Otto Ostli, Hamar, mit
Jacobsen & Reiten Arkitektkontor AS, Gjøvik

Gymnasium Kirschgarten (Basel, Schweiz)

Architektur: HHF architekten GmbH, Basel
in Zusammenarbeit mit Gido Wiederkehr

Gymnasium Trudering (München, Deutschland)

Architektur: felix schürmann ellen dettinger
architekten, München

Heisenberg-Gymnasium (Bruchsal, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

Kirkkojärvi-Schule (Espoo, Finnland)

Architektur: Verstaas Arkitehdit Oy, Helsinki

Neue Schule Wolfsburg (Wolfsburg, Deutschland)

Architektur: Kirstin Bartels, Hamburg;
Schneider + Sendelbach Architektengesellschaft
mbH, Braunschweig

Ringstabekk Skole (Baerum, Norwegen)

Architektur: div. A arkitekter, Oslo

ROC van Twente (Hengelo, Niederlande)

Architektur: IAA Architecten, Enschede

Schulhaus Im Birch (Zürich, Schweiz)

Architektur: Peter Märkli, Zürich
mit Gody Kühnis, Trübbach

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

#KLASSENRAUM PLUS

A.P. Moller Skolen (Schleswig, Deutschland)

Architektur: C.F. Moller Architects, Aarhus

Bildungszentrum Tor zur Welt

(Hamburg, Deutschland)

Architektur: bof architekten, Hamburg;
Breimann & Bruun Landschaftsarchitekten,
Hamburg

Gesamtschule in der Höf (Volketswil, Schweiz)

Architektur: Gafner + Horisberger
Architekten GmbH, Zürich;
Landschaftsplaner Guido Hager, Zürich

Grundschule Herringhausen

(Herford, Deutschland)

Architektur: fun architekten + ingenieure,
Herford

Grundschule Landsberger Straße

(Herford, Deutschland)

Architektur: Sittig + Voges (Bovenden,
Architekturbüro); Dr. Wilfried Buddensiek
(Universität Paderborn, Pädagoge);
Rainer Schweppe (Leiter der Abteilung Schule);
Martina Hoff (Landschaftsarchitekturbüro Hoff,
Essen)

Internationale Friedensschule

(Köln, Deutschland)

Architektur: plus+ bauplanung GmbH
Hübner-Forster-Hübner-Remes Freie Architekten,
Neckartenzlingen

Munkegaard Skole (Gentofte, Dänemark)

Architektur: Arne Jacobsen (1957), Kopenhagen;
Dorte Mandrup Arkitekter (2009), Kopenhagen

Neues Gymnasium Wilhelmshaven

(Wilhelmshaven, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

#OFFENE LERNLANDSCHAFT

Corlaer College (Nijkerk, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

Heliosschule – Inklusive Universitätsschule (IUS)

(Köln, Deutschland)

Architektur: Schilling Architekten, Köln

IJburg College (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: LIAG architekten en
bouwadviseurs, Den Haag

Lernhaus im Campus (Osterholz-Scharmbeck, Deutschland)

Architektur: kister scheithauer gross
architekten und stadtplaner GmbH, Köln;
Feldschnieders + Kister, Bremen;
Horeis + Blatt, Bremen

*Nærheden Learning Center
(Høje-Taastrup, Dänemark)*

Architektur: Christensen & Co, Kopenhagen

Orestad College (Kopenhagen, Dänemark)

Architektur: 3XN, Kopenhagen

Ringstabekk Skole (Baerum, Norwegen)

Architektur: div. A arkitekter, Oslo

SBW Haus des Lernens (Romanshorn, Schweiz)

Gesamtgestaltung baulich, innenarchitektonisch:
Doris Fratton, Fratton Raumgestaltung, Amriswil

#SONSTIGE GEMEINSCHAFTSBEREICHE

*Bildungscampus Sonnwendviertel
(Wien, Österreich)*

Architektur: PAG architects, Wien

*Herzog-Ulrich-Grundschule
(Lauffen am Neckar, Deutschland)*

Architektur: Coast Office Architecture,
Stuttgart

Hilde-Domin-Schule (Herrenberg, Deutschland)

Architektur: Behnisch Architekten, Stuttgart

Kirkkojärvi-Schule (Espoo, Finnland)

Architektur: Verstaas Arkkitehdit Oy, Helsinki
Landschaftsarchitektur: Loci Maisema
Arkkitehdit Oy, Helsinki

*Ludwig-Hoffmann-Grundschule
(Berlin, Deutschland)*

Architektur: AFF architekten GmbH, Berlin

Munkegaard Skole (Gentofte, Dänemark)

Architektur: Arne Jacobsen (1957), Kopenhagen;
Dorte Mandrup Arkitekter (2009), Kopenhagen

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

#SPEZIALISIERTE LERN- UND UNTERRICHTSBEREICHE

Fioretti College (Lisse, Niederlande)

Architektur: Broekbakema, Rotterdam

*Friedrich-Eugens-Gymnasium – Schülerhaus
(Stuttgart, Deutschland)*

Architektur: Drei Architekten Haag Haffner
Stroheker, Stuttgart

IJburg College (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: LIAG architekten en
bouwadviseurs, Den Haag

Jenaplanschule (Weimar, Deutschland)

Architektur: gernot schulz:architektur, Köln;
Hausmann Architektur, Aachen

Mittelschule Welsberg (Welsberg, Italien)

Architektur: Otto Irsara, Bruneck

Munkegaard Skole (Gentofte, Dänemark)

Architektur: Arne Jacobsen (1957), Kopenhagen;
Dorte Mandrup Arkitekter (2009), Kopenhagen

St. Nicolaaslyceum (Amsterdam, Niederlande)

Architektur: DP6 Architectuurstudio, Delft

Folgende Beispiele stammen aus Projekten der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft:

#PILOTPROJEKTE DER MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT

*Bildungslandschaft Altstadt Nord
(Köln, Deutschland)*

Architektur: IAA Architects, Enschede; gernot
schulz: architektur, Köln

*Heliosschule - Inklusive Universitätsschule
der Stadt Köln (Köln, Deutschland)*

Architektur: Schilling Architekten, Köln

Phase Null

*Carlo-Mierendorff-Schule
(Griesheim, Deutschland)*

Schulbauberatung: Andrea Rokuß, confidio,
Aachen (Pädagogik); Raphaella Burhenne
de Cayres, gernot schulz: architektur, Köln
(Architektur)

*Gemeinschaftsschule Neubulach
(Neubulach, Deutschland)*

Schulbauberatung: Otto Seydel, Institut für
Schulentwicklung, Überlingen (Pädagogik);
Jochem Schneider, bueroschneidermeyer,
Stuttgart/Köln (Architektur)

Gesamtschule Rosenhöhe (Bielefeld, Deutschland)

Schulbauberatung: Thomas Wetzels, Lüneburg
(Pädagogik); Anke Weber, atelier für
raumbildung, Hamburg (Architektur)

*Geschwister-Scholl-Stadtteilschule
(Hamburg, Deutschland)*

Schulbauberatung: Otto Seydel, Institut für
Schulentwicklung, Überlingen (Pädagogik);
Jochem Schneider, bueroschneidermeyer,
Stuttgart/Köln (Architektur)

*Glückaufschule Ückendorf
(Gelsenkirchen, Deutschland)*

Schulbauberatung: Britta Grotkamp, JAS – Jugend
Architektur Stadt e.V., Essen (Pädagogik); Päivi
Kataikko-Grigoleit, REFLEX architects_urbanists,
Essen (Architektur)

*Grundschule am Baumschulenweg
(Bremen, Deutschland)*

Schulbauberatung: Otto Seydel, Institut für
Schulentwicklung, Überlingen (Pädagogik);
Jochem Schneider, bueroschneidermeyer,
Stuttgart/Köln (Architektur)

Grundschule am Opferweg (Leipzig, Deutschland)

Schulbauberatung: Raimund Patt, Schulhorizonte
– Entwicklungsbüro Bildung (Pädagogik);
Kirstin Bartels, Hamburg (Architektur)

IGS Süd (Frankfurt am Main, Deutschland)

Schulbauberatung: Egon Tegge, Hamburg
(Pädagogik); Kirstin Bartels, Hamburg
(Architektur)

*Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar
(Weimar, Deutschland)*

Schulbauberatung: Walter Heilmann, Köln
(Pädagogik); Hausmann Architektur, Aachen
(Architektur)

*Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium
(Wuppertal, Deutschland)*

Schulbauberatung: Raimund Patt, Schulhorizonte
– Entwicklungsbüro Bildung (Pädagogik);
Kirstin Bartels, Hamburg (Architektur)

Ganztag und Raum

*Grundschule am Dichterviertel
(Mülheim an der Ruhr, Deutschland)*

Prozessbegleitung: Karin Babbe, (Pädagogik);
Fee Kyriakopoulos, Baupiloten, Berlin (Architektur)

Grundschule »An der Este« (Jork, Deutschland)

Prozessbegleitung: Nicole Raabe, Pädagogin
(Pädagogik); Maria Isabetini, nonconform
ideenwerkstatt, Berlin (Architektur)

*Grundschule an der Melanchthonstraße
(Bremen, Deutschland)*

Prozessbegleitung: Andrea Rokuß, confidio,
Aachen (Pädagogik); Dorle Zweering, gernot
schulz: architektur, Köln (Architektur)

Martin-Schaffner-Schule (Ulm, Deutschland)

Prozessbegleitung: Andrea Rokuß, confidio,
Aachen (Pädagogik); Christian Schmutz,
Architecture, Urbanism + Research Agency,
Ulm (Architektur)

Tinsberger Schule (Lüdenscheid, Deutschland)

Prozessbegleitung: Klaus Grab, Hamburg
(Pädagogik); Hanne Banduch, Karolin Kaiser,
büro lucherhandt & partner, Hamburg
(Architektur)

Schulbau Open Source

Berufsschulen B5 und B14

(Nürnberg, Deutschland)

Architektur: aff Architekten, Berlin

IGS Süd (Frankfurt am Main, Deutschland)

Architektur: BUERO BB, Stuttgart

Offene Schule Waldau (Kassel, Deutschland)

Architektur: C.F. Møller Architects,
Kopenhagen

Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar

(Weimar, Deutschland)

Architektur: Hausmann Architektur, Aachen
(Phase Null, Objektplanung LPH 1–2); gernot
schulz: architektur, Köln (Critical Friend LPH 1–2,
Objektplanung LPH 3–9) mit Ernst2 Architekten,
Stuttgart (Objektplanung LPH 6–9)

Phase Zehn

Realschule am Rhein, Köln

Prozessbegleitung:

nonconform ideenwerkstatt, Berlin

Architektur: gernot schulz: architektur, Köln

Freinet-Schule, Köln

Prozessbegleitung:

nonconform ideenwerkstatt, Berlin

Architektur Anbau/Sanierung:

gernot schulz: architektur, Köln

#RAUM UND INKLUSION

Referenzbeispiele aus der von der Montag
Stiftung Jugend und Gesellschaft initiierten und
geförderten Studie »Raum und Inklusion – Neue
Konzepte im Schulbau« von Meike Kricke, Kersten
Reich, Lea Schanz, Jochem Schneider, Weinheim
und Basel 2018.

Freiherr-vom-Stein-Schule

(Neumünster, Deutschland)

Gebhardschule

(Konstanz, Deutschland)

Gemeinschaftsschule Campus Hannah Höch

(Berlin, Deutschland)

Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule

(Göttingen, Deutschland)

Grund- und Mittelschule

(Thalmässing, Deutschland)

Grundschule auf dem Süsteresch

(Schüttorf, Deutschland)

Heliosschule – Inklusive Universitätsschule

der Stadt Köln

(Köln, Deutschland)

Meduxnekeag Consolidated School

(Woodstock NB, Kanada)

Oulun Normaalkoulu

(Oulu, Finnland)

Paula-Modersohn-Schule

(Bremerhaven, Deutschland)

Primusschule Berg Fidel

(Münster, Deutschland)

Regine-Hildebrandt-Schule

(Birkenwerder, Deutschland)

Rosenmaarschule

(Köln, Deutschland)

FAQ: PÄDAGOGIK

1. WARUM MUSS SCHULE SICH VERÄNDERN?

Bildung ist die Basis der Wissensgesellschaft. Diese Gesellschaft steht unter dem Veränderungsdruck eines globalen Wandels, der ökonomische und soziale Verhältnisse gleichermaßen erfasst. Um allen Kindern und Jugendlichen eine für ihre Zukunft gute Bildung zu vermitteln, braucht es eine Schule, die jedem*jeder Einzelnen eine optimale Entfaltungschance seiner*ihrer persönlichen Potenziale bietet und zugleich auf die Bedürfnisse und spezifischen Bedingungen einer Gesellschaft ausgerichtet ist. Diese Rahmenbedingungen sind nicht mehr dieselben wie früher, als die heutige Schule ihre Strukturen erhielt: Technische und wirtschaftliche Bedingungen haben sich ebenso fundamental und tiefgreifend verändert wie die gesamte Arbeits- und Lebenswelt, in die die Schüler*innen entlassen werden. Auf diesen Wandel muss Schule reagieren: Um Kindern und Jugendlichen ihre Gegenwart wertvoll werden zu lassen und zugleich auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten, muss auch die Schule ihre Rahmenbedingungen verändern – sowohl in Bezug auf das Lernen und Lehren als auch auf ihre baulichen und räumlichen Strukturen.

2. WARUM SOLLEN SCHÜLER*INNEN HEUTE ANDERS LERNEN?

Früher lernten Schüler*innen, möglichst viel Wissensstoff zu speichern und wiederzugeben. Heute ist Wissen überall abrufbar. Es geht also nicht mehr darum, möglichst viel vorhandenes Wissen schlicht auswendig zu lernen, sondern vor allem darum, mit Wissen und Informationen umgehen zu lernen: Schüler*innen müssen Informationen jeder Art aufnehmen, beurteilen, darstellen, verknüpfen und in ihrer Gegenwart wie in ihrer späteren Lebens- und Arbeitswelt anwenden können. Dieses Lernen ist nicht auf Wissensreproduktion ausgerichtet, sondern auf das Erfassen von Zusammenhängen, das Einschätzen von Wahrheitsgehalt,

Herkunft, Relevanz und Stichhaltigkeit auffindbarer Informationen sowie das Lösen von Problemen. Hinzu kommen neuere Erkenntnisse aus der Lernforschung: Danach ist Lernen umso effektiver, je stärker es als konstruktiver Prozess an eigenaktive, vielfältige Tätigkeiten der individuellen Lernenden angebunden wird. Passives, rezeptives Lernen, wie es in herkömmlichen Schul- und Unterrichtsformen üblich war, gilt heute als weniger Erfolg versprechend.

3. WARUM BRAUCHT EINE ZEITGEMÄSSE SCHULE DEN GANZTAG?

International sind Ganztagsschulen Standard. Sie ermöglichen Bildungsgerechtigkeit und unterstützen heute weit verbreitete Familienmodelle, in denen eine Nachmittagsbetreuung der Kinder durch Berufstätigkeit beider Eltern oder Alleinerziehung kaum noch möglich ist. Viele Eltern können ihre Kinder allein in der Regel nicht hinreichend fördern. Die auf höchstmögliche Qualität ihrer Lernangebote ausgerichtete Ganztagsschule unterstützt, dass alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu Bildung und angemessener Förderung erhalten. Davon profitieren nicht nur bildungsausgegrenzte Schichten – auch bildungsprivilegierten Kindern werden dadurch erweiterte Bildungschancen eröffnet.

4. WELCHE ROLLE SPIELT INKLUSION?

Schulen werden in Zukunft keine Kinder mehr ausschließen: Inklusion ist seit der UN-Konvention aus dem Jahr 2006 Menschenrecht. Und Inklusion ist das zentrale Bildungsziel der Weltgemeinschaft für die Dekade 2015–2030. Mit Inklusion findet ein Wechsel in der Zielausrichtung von Bildung statt: Die Perspektive der Inhalte ist nicht mehr einseitig auf das Curriculum ausgerichtet. Stattdessen bilden Ziele wie Verbundenheit, Zugehörigkeit und Well-Being das Dach, unter dem sich Lern- und Leistungsbereitschaft, Neugier und Lernfreude

für bedeutungsvolle Lerninhalte entfalten können. Die Inklusionsforderung betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche mit besonderen Behinderungen, sondern alle Ausprägungen von Benachteiligung und Abweichung von einer (fiktiven) Norm. Die Regelbeschulung von behinderten und anderen Kindern mit besonderen Bedarfen wird damit auch in Deutschland Realität. Dazu werden in Zukunft Veränderungen in der personellen und räumlichen Struktur von Schulen nötig sein, um Kindern und pädagogischen Betreuer*innen ein inklusives Lernen und Lehren zu ermöglichen.

Für die Gesellschaft bedeuten inklusive und fördernde Schulen langfristig erheblich geringere soziale und wirtschaftliche Folgekosten als ein Schulsystem, das Kinder aussondert.

5. SCHADET FÖRDERORIENTIERTER UNTER- RICHT DEN BEGABTEN LERNENDEN?

Bildungsschwächere Lernende sind keine Bedrohung für die vermeintlich höher begabten Lernenden. Existierende Schulsysteme mit einem gemeinsamen Lernen bis zur Klasse neun oder zehn beweisen das Gegenteil: Gemeinsames Lernen hilft allen, wenn die Schüler*innen mit Lernvorsprüngen den schwächeren Schülern*innen aktiv helfen und zugleich differenzierte Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung erhalten. Schüler*innen, die selbst die Rolle eines*einer Lernbegleiter*in übernehmen, können sogar äußerst stark von diesen Tätigkeiten profitieren.

6. WELCHE ROLLE SPIELEN (NEUE) MEDIEN UND KÜNSTLICHE INTELLIGENZ?

Medienerziehung bedeutet mehr, als Schulen mit Tablets und WLAN auszustatten. Lehrkräfte lernen heute selbst, welche Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen Neue (und »alte«) Medien bieten, wie sie sinnvoll eingesetzt werden und wann man besser auf sie verzichtet. Mit jeder neuen Generation von Lehrkräften wird an den Schulen

auch der Einsatz pädagogisch geeigneter Software und Tools sowie die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte weiter zunehmen. Dabei bleiben Neue Medien immer ein Vermittlungstool: Sie zielen auf die Stärkung der Kompetenzen der Schüler*innen und dürfen auch in Zukunft nicht zum Selbstzweck werden. Künstliche Intelligenz ist auch in der Schule ein wichtiger Faktor. Sie transformiert das Lernen, indem sie personalisierte Bildungswege ermöglicht und individuell auf Schülerbedürfnisse eingeht. Sie fördert Kreativität, entlastet Lehrkräfte durch Automatisierung von Routineaufgaben, verbessert die Inklusion und erleichtert den Zugang zu Wissen. Gleichzeitig wird der Umgang mit von KI generierten Inhalten zu einer wichtigen Kompetenz und damit zum Inhalt des Lernens selbst.

7. WIE WIRD LEISTUNG IN HETEROGENEN LERNUMFELDERN BEWERTET?

Ein das Lernen unterstützendes Bewertungssystem zielt nicht allein auf Notenvergabe, sondern auf eine inhaltliche Leistungsrückmeldung in Form einer Beschreibung der Zielvereinbarungen und Förderungen jedes*jeder Lernenden. »Sitzenbleiben« spielt in diesem Zusammenhang in den weltweit führenden Bildungsnationen (insbesondere PISA-Siegerländer) keine Rolle mehr, da es in seiner überkommenen Form nicht förderlich für das Lernen ist. Durch eine konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch nachweislich verhindert werden, dass leistungsschwächere Lernende immer schwächer und leistungsstärkere behindert werden.

FAQ: ARCHITEKTUR

8. WIE LASSEN SICH RÄUME FÜR VIELFÄLTIGE LERNSITUATIONEN GESTALTEN?

Offene Raumstrukturen wie Cluster und offene Lernlandschaften 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 Raumkonstellationen entworfen, gebaut, verändert und wieder abgebrochen werden. Dabei spielt auch die lose und feste Möblierung im Einklang mit der Architektur eine große Rolle.

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. Neben Öffnungen sind Sichtverbindungen für die Nutzung von erweiterten Flächen essenziell. So können Pädagog*innen der Aufsichtspflicht nachgehen und sind gleichzeitig für die Schüler*innen jederzeit ansprechbar. Getrennte Räume lassen sich für temporäre Aktivitäten verbinden und mit wenig Aufwand kann ein evidenter Mehrwert vorhandener Räume generiert werden. Auch leicht bewegbare Elemente oder fest installierte Möbel, die den Raum unterschiedlich gliedern, können die Nutzungsmöglichkeiten erweitern: etwa variable Möbelkombinationen, rollende Sitzmöbel oder Schränke, die durch den Einsatz von bestimmten Oberflächenkonstruktionen und Materialien auch akustisch wirksam ausgeführt werden können. Um vor allem Flure pädagogisch vollumfänglich zu nutzen, braucht es oft ein neues Brandschutzkonzept.

9. BRAUCHEN NEUE SCHULTYPOLOGIEN MEHR FLÄCHE?

Neue Schulbautypologien brauchen nicht mehr Fläche – sie nutzen Flächen vor allem effektiver. Die Klassenraum-Flur-Schule ist eine additive Schulbautypologie, die in sich abgeschlossene Räume zu einem Ganzen addiert. Clusterstrukturen und offene Lernlandschaften zeichnen sich in der Regel durch Nutzungsüberlagerungen und eine hohe Transparenz aus, die wesentliche Auswirkungen auf die Nutzungseffektivität des Gebäudes haben.

So steht den Nutzer*innen temporär mehr Fläche zur Verfügung, da sich vorhandene Flächen auf weniger Personen verteilen. In der Phase Null besteht die Möglichkeit, herauszufinden, zu diskutieren und zu entscheiden, welche Nutzungen aufgrund ihrer zeitlichen Belegung und ihrer Anforderungen an Ausstattung und Raumgrößen gut überlagert werden können.

10. LASSEN SICH NEUE RAUMLÖSUNGEN AUCH IM BESTAND UMSETZEN?

Auch der Bestand herkömmlicher Klassenraum-Flur-Schulen bietet viele Optionen für einen zeitgemäßen Umbau. Mit relativ einfachen baulichen Maßnahmen und einer neuen brandschutztechnischen Definition von Nutzungseinheiten können große Veränderungen in der Struktur und Nutzbarkeit von Räumen erreicht werden. Flure werden Teile der Lernlandschaft, und Unterrichtsräume können untereinander und zum Flur durch Öffnungen verbunden werden. Veränderungen wie diese sind auch im Bestand denkmalgeschützter Schulen möglich.

11. WELCHE ROLLE SPIELT DER AUSSENRAUM?

Außenräume sind fester Bestandteil jeder Lern- und Bildungslandschaft. 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 Räume, die einen speziellen Unterrichtsbezug haben wie ein kleines Amphitheater, Stallungen für Kleintiere oder Gärten. Innen-Außenräume wie Malls oder Passagen können für größere Veranstaltungen und Präsentationen geeignet sein. Die unterschiedlichen Nutzungen und pädagogischen Anforderungen sowie die nutzergruppenspezifischen Anforderungen sind bei der Planung von vornherein zu berücksichtigen.

12. 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.

13. 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, Südtirol, Holland, Finnland, Norwegen, Kanada und Australien –, Schulhäuser nicht mehr als Zweckgebäude oder Baugattung zu verstehen, sondern als polyfunktionale Gebäude.

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

Ausgangspunkt eines Schulbauprojekts kann nicht mehr allein die Frage sein, wie viele Quadratmeter welche Funktionen benötigen – sondern: Welche Lernsituationen können und sollen entstehen? Welche sollen nebeneinander bestehen, welche getrennt werden? Wie sind sie verbunden? Und welche Räume und Atmosphären sind dafür geeignet? Diese Fragen können nur 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, sondern auch Qualitäts- und Nutzungsbeschreibungen enthält.

Diese Methode ist nicht nur realitätsnäher als allein abstrakte Quadratmeterzahlen und Raumprogramme, sie erleichtert auch die Entscheidung, welche Lernszenarien erwünscht sind und welche nicht.

Darüber hinaus sind Szenarien mitzudenken, die erst in Zukunft relevant werden – etwa durch neue Lehr- und Lernmethoden, die sich auch durch neue technische Möglichkeiten immer wieder verändern und erweitern werden.

15. 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.

16. SIND BEISPIELE AUS DEM AUSLAND IN DEUTSCHLAND ÜBERHAUPT UMSETZBAR?

In Deutschland sind neue Typologien nicht besser oder schlechter umsetzbar als in anderen Ländern. Es gibt verschiedene Gründe, warum viele gute Beispiele aus dem Ausland kommen. Einer ist, dass in anderen Ländern die Planung der Inhalte (*Pädagogik*) und der Gebäude (*Architektur*) von Schulen in der Verwaltung viel enger zusammengehört, als dies in Deutschland durch die getrennten Zuständigkeiten von Bund und Ländern traditionell der Fall ist. Dadurch wird in solchen Ländern oft auch schon länger und konsequenter mit gemischten Funktionen geplant. Dass all das auch in Deutschland möglich ist, zeigen die vielen Beispiele in diesem Buch. Alle vorgestellten Typologien sind in Deutschland bereits umgesetzt.

FAQ: VERWALTUNG

17. WAS IST DIE PHASE NULL?

Die Phase Null ist die entscheidende Phase zu Beginn des Planungsprozesses. In ihr werden alle wichtigen Weichen für den Bauprozess gestellt. Wenn alle beteiligten Gruppen – Pädagogik, Architektur, Politik und Verwaltung – in dieser frühen Phase bereits eng zusammenarbeiten und ihre gegenseitigen Anforderungen aufeinander abstimmen, ist eine belastbare Grundlage für ein erfolgreiches Projekt gelegt. Da die Phase Null nicht Teil der Honorarordnung für Architekt*innen und Ingenieur*innen (HOAI) ist, muss sie extra budgetiert und ausgeschrieben werden. Die Kosten übernehmen in der Regel die Kommunen, die durch diese Investition beim späteren Bau und Betrieb der Schulen von erheblichen Einsparungen profitieren.

18. VERHINDERN AUFLAGEN WIE DER BRANDSCHUTZ DEN BAU EINER OFFENEN SCHULE?

Auflagen in den Bauverordnungen – allen voran der Brandschutz und Sicherheitsvorschriften – können im Widerspruch zu einer Schulbauplanung stehen, die pädagogische Innovationen umsetzen will. Das gilt besonders für die Verwirklichung veränderbarer Räume, großzügige Raumabfolgen und -verbindungen. Es gibt immer die Möglichkeit, im konkreten Fall gemeinsam mit Brandschutzexpert*innen Lösungen zu verhandeln. Es gibt bereits Brandschutzverordnungen, die für den Schulbau teilweise schon für offene Raumstrukturen wie Cluster und offene Lernlandschaften angepasst wurden. Einige Kommunen haben entsprechende Empfehlungen formuliert.

Die wichtigste Voraussetzung besteht in einem Planungsprozess, der zu Beginn die entsprechenden Konflikte definiert und zur Diskussion stellt. Je transparenter und nachvollziehbarer dieses Aushandeln stattfindet, desto wahrscheinlicher wird es, dass in möglichen Hindernissen auch eine Chance entdeckt wird. Insofern sind Auflagen, die am Ende dem Schutz der Schüler*innen

dienen sollen, weder ein Übel noch vermeidbar – sie können im Gegenteil der Anlass sein, um notwendige Innovationen im Schulbau durchzusetzen.

19. SIND KLEINE SCHULEN BESSER UND GROSSE SCHULEN KOSTENGÜNSTIGER?

Neben den Baukosten und dem Unterhalt, die als Argumente für große Schulen angeführt werden, gibt es auch viele indirekte Kosten, die mit der Zufriedenheit, der betrieblichen Auslastung, dem Verkehrsaufwand, der alltäglichen und städtebaulichen Rolle einer Schule zusammenhängen. Große Schulen sind – in der Gesamtbilanz betrachtet – nicht unbedingt kostengünstiger. Umgekehrt können auch große Schulen, vor allem für ältere Schüler*innen, mit den Vorteilen der kleinen Schulen projiziert und realisiert werden – clusterartig und nach dem Modell von mehreren »Schulen in der Schule«. Bis in die Sekundarstufe I sollte die wohnortnahe Einbindung in das kommunale Umfeld Vorrang haben.

20. KANN NACHHALTIGKEIT KOSTENGÜNSTIG ERREICHT WERDEN?

Ökologische Baumaterialien und alternative Heizsysteme, der Austausch veralteter Technik und die Erziehung zur Nachhaltigkeit sind heute fachlicher Konsens. Dennoch gehört es zur Regel, dass bei Neubauten wie bei Sanierungen einzelne Elemente in einem nachhaltigen Gesamtkonzept eingespart werden – mit der Folge, dass das ganze Konzept in sich zusammenfällt. Den Blick aufs Ganze zu bewahren ist unabdingbar. Kostenwahrheiten messen sich immer an Gesamtbilanzen, die sowohl Folgekosten – wie etwa Unterhalt, Mieterträge, Amortisationen, die Produktionsenergie von Solarzellen, Zinsbelastungen, Abbruchkosten – als auch nicht materielle Werte, die sich etwa auf soziale Integration und gleiche Bildungschancen beziehen, einschließen.

21. WIE DEMOKRATISCH SOLLTE DER PLANUNGSPROZESS SEIN?

Die Planung einer Schule entspricht einem Entscheidungsprozess, der von verschiedenen Faktoren bestimmt wird. Die Herausforderung besteht darin, möglichst viel Wissen und Kompetenz in den Ablauf einfließen zu lassen und Entscheidungen möglichst breit abzusichern, sodass sie auch längerfristig von den Beteiligten getragen und verantwortet werden. Dazu ist ein strukturierter, kooperativer Planungsvorgang mit kompetenter und verantwortlicher Prozesssteuerung empfehlenswert. In dieser Planungsphase kann auch durch Exkursionen zusätzliches neues Wissen entstehen. So wird es wahrscheinlicher, dass nicht alte Denkmuster die Planungsentscheidungen der Zukunft bestimmen. Das Entscheidungsgremium sollte groß genug sein, um relevantes Wissen und Kompetenzen zu versammeln und Entscheidungen demokratisch abstimmen zu können. Gleichzeitig sollte es nicht eine Größe erreichen, die eine Entscheidungsfindung erschwert, weil zu viele Interessen – seien es politische, ideologische oder finanzielle – die eigentliche Planungsaufgabe erschweren. Die Bereitschaft zu einem ausgewogenen und mehrheitsfähigen Entscheidungskonsens sowie zur konstruktiven Lösungsfindung und Kompromissbildung ist die Basis für einen solchen Prozess. Das Resultat einer Phase Null ist am Ende ein pädagogisch qualifiziertes und begründetes Raumprogramm, über dessen Realisierung der Schulträger – das heißt der Gemeinde- oder Stadtrat – zu entscheiden hat.

22. WELCHE AUßERSCHULISCHEN NUTZUNGEN SIND IN EINER OFFENEN SCHULE DENKBAR?

Das Raumangebot sollte möglichst vielen Zwecken dienen, sodass die Nutzungen zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten wechseln können, temporär oder auch für längere Zeiträume. Welche außerschulischen Tätigkeiten Synergien generieren, die auch dauerhaft einen Gewinn darstellen oder eher kurz- oder mittelfristig einen schrumpfenden oder wachsenden Bedarf an Lernräumen ausgleichen können, hängt von dem konkreten Fall ab. Deshalb sollten schon in einer frühen Phase der Planung vorhandene Defizite an Versorgung, Dienstleistungen und Freizeiteinrichtungen in einem Stadtteil oder Wohnumfeld analysiert werden. Möglich ist zum Beispiel eine Verschränkung von Schulentwicklung im Ganztag und Jugendhilfe, auch in Verbindung mit der Stadtentwicklung.

Darüber hinaus bietet sich oftmals gerade eine für den Ganztag zwingend erforderliche Mensa als Stadtteilcafé an, wenn dieses von vornherein zusammen mit den Stadtteilakteur*innen konzipiert wird. Eine in der Raumaufteilung flexible Mensa kann auch Aufgaben als Begegnungszentrum für Bürger*innen und Vereine im Ortsteil übernehmen. Die räumliche Zuordnung zum öffentlichen Raum erleichtert die öffentliche Nutzung im Vergleich zu einer eher introvertiert verorteten Mensa inmitten eines abgeschlossenen Schulkomplexes.

23. WIE KANN DIE SICHERHEIT EINER OFFENEN SCHULE GEWAHRT WERDEN?

Angesichts von Amokläufen oder nächtlichem Vandalismus verstärkt sich der Wunsch, Schulen (wieder) nach außen hermetisch »abzuriegeln«. Dies ist jedoch eine problematische Entwicklung: Mauern lösen die Gefährdungssituation nicht, sondern verlagern sie nur vor die Schule. Eine solche Einfriedung hat erhebliche gestalterische Konsequenzen, verändert das Lebensgefühl der Nutzer*innen (eingesperrt statt gesichert) und signalisiert nach außen: »Gäste sind nicht willkommen« – das Gegenteil einer offenen Schule. Ziel muss es vielmehr sein, die Schule so in ihrem Umfeld zu verankern, dass eine Belebung und ein gemeinsames Verantwortungsgefühl sowohl der Nutzer*innen als auch der Bewohner*innen im Umfeld die Sicherheit beider Seiten stärken. Insofern dient eine Integration von öffentlichem Alltagsleben in den Schulbetrieb auch der Sicherheit – weit mehr als die technisch sehr aufwendigen Sicherheitssysteme. Dennoch kann absolute Sicherheit weder eine offene noch eine geschlossene Schule bieten.

24. WELCHEN STELLENWERT HABEN BILDUNG UND SCHULE FÜR DIE STADT?

Schon heute hat die Bildungsversorgung für die Standortwahl von Firmen oberste Priorität. Sie ist insbesondere ein Indikator für die Rekrutierung qualifizierter Arbeitskräfte und für mögliche Kooperationen mit anderen Firmen oder Hochschulen. Auch für die Wahl von Wohnstandorten spielen das vorhandene Bildungsangebot und die Nähe von Schulen eine zunehmend relevante Rolle.

Schließlich machen viele gesuchte Führungskräfte ihre Zusage für einen Stellenwechsel davon abhängig, ob ein angemessenes Bildungsangebot für ihre Kinder zur Verfügung steht. Auch hier haben diesbezüglich aktive Kommunen unter Wirtschaftsförderungsgesichtspunkten klare Wettbewerbsvorteile.

GLOSSAR

Architekturwettbewerb

Bearbeitung einer Bauaufgabe in einem konkurrierenden, normalerweise anonymen Entwurfsverfahren für Architekt*innen auf Grundlage einer Ausschreibung; in Deutschland erfolgt die Auslobung auf Grundlage der RPW 2013 – Richtlinien für Planungswettbewerbe; für die Bewertung wird eine unabhängige Jury berufen; Ziel des Wettbewerbs ist es, durch alternative Vorschläge eine möglichst optimale Lösung zu erhalten; die letzte Wahl des*der Architekten*Architektin erfolgt im Regelfall in einem nachgeschalteten VgV-Verfahren unter den Preisträger*innen.

Barrierefreiheit

Hindernisfreie Zugänglichkeit von Örtlichkeiten und, im übertragenen Sinne, von Inhalten, Medien, Informationen etc.; ermöglicht allen Menschen Zugang zu allen Bereichen des öffentlichen Lebens ohne Einschränkung.

Bauaufsicht

Bauaufsichtsbehörden überwachen die Einhaltung der öffentlich-rechtlichen Vorschriften und Anordnungen bei der Errichtung, Änderung, Nutzungsänderung, Nutzung, Instandhaltung und beim Abbruch einer baulichen Anlage; entsprechende Maßnahmen erfolgen durch Baugenehmigungsverfahren und Bauordnungsverfahren.

Bauherr*in

Bei öffentlichen Schulen in der Regel die Kommune; in einem integrierten Planungsprozess übernehmen auch Schulen Verantwortung als kompetente Bauherrenvertreterinnen, in enger Kooperation mit der Kommune.

Bauordnung

Allgemeine Rechtsvorschrift im Bauwesen; sie dient der Abwehr der Gefahren für die öffentliche Sicherheit und Ordnung auf dem Gebiet des öffentlichen Baurechts.

Bauverwaltung

Verwaltungsabteilung auf kommunaler Ebene, die sich um Fragen des Planens und Bauens kümmert; unter anderem auch um den Schulbau.

Bedarfsplanung/-berechnung

Ergänzender Bestandteil von Leistungsphase 1 der HOAI; in der Regel rein quantitative Berechnung von Flächen und Räumen; eine belastbare Bedarfsplanung setzt dagegen die Hinzunahme qualitativer Kriterien voraus.

Belastbarkeit

Absicherung von Entscheidungen durch eine qualitative und bedarfsgerechte Argumentation in der gesamten Planungskette; wichtig in der Frühphase, wenn die Basis für den späteren Prozess gelegt wird.

Bestand

Vorhandenes Gebäude oder Teile davon, die beim (Um-)Bau miteinbezogen werden müssen; kann Vorgaben oder Restriktionen (zum Beispiel Denkmalschutz, Statik etc.) bedeuten, die aber auch kreativ genutzt/interpretiert werden können.

Bestandsaufnahme

Klärung der Voraussetzungen eines Bauvorhabens und wichtiger Bestandteil der Phase Null; neben der kommunalen Situation, dem Standort und dem Gebäude ist auch der »pädagogische Bestand« zu prüfen, das heißt das Vorhandensein und der mögliche Veränderungsbedarf des Konzepts einer Schule als Basis für die Planung.

Bildungsgerechtigkeit

Uneingeschränkte Zugänglichkeit von Bildung für alle – unabhängig von sozio-ökonomischer oder ethnischer Herkunft, Familiensituation etc.; Ziel unter anderem von Ganztag und Inklusion.

Bildungslandschaft

Zusammenführung verschiedener Bildungsangebote einer Stadt oder Region in einem gemeinsam organisierten, vernetzten Angebot; Bestandteil einer zukunftsorientierten Quartiers- und Stadtentwicklung. Es gibt verschiedene Modelle, über die je nach Standort zu entscheiden ist.

BNE

BNE steht für Bildung für Nachhaltige Entwicklung, einen Bildungsansatz, der Lernende für nachhaltige Entwicklung sensibilisiert und befähigt, aktiv an einer nachhaltigen Zukunft mitzuarbeiten. Angesichts globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Armut und soziale Ungleichheiten, wurden auf Grundlage der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung Curricula-Vorschläge erarbeitet, **BNE** als quer liegendes Prinzip in den Lernalltag an Kitas, Schulen oder Hochschulen zu integrieren.

Brandschutz

Summe aller Maßnahmen und Regeln, die die Ausbreitung von Feuer und Rauch bestmöglich verhindern sollen; setzt in der derzeitigen Gesetzeslage Nutzungsmöglichkeiten oft enge Grenzen. Die brandschutztechnischen Anforderungen im Schulbau sind in den jeweiligen Landesbauordnungen sowie in der Musterschulbaurichtlinie formuliert, die die Länder übernehmen oder anpassen. NRW hat die Schulbaurichtlinie bereits auf Cluster und offenen Lernlandschaften angepasst.

Cluster

Raumgruppen, in denen Lern- und Unterrichtsräume gemeinsam mit Differenzierungs-, Aufenthalts- und Erholungsbereichen sowie gegebenenfalls dezentralen Arbeitsräumen für Lehrpersonen, Sanitärbereichen und weiteren Nebenräumen zu Einheiten zusammengefasst werden; ermöglichen Synergieeffekte sowie eine flexible Nutzung von Flächen und Räumen. Neben offener Lernlandschaft und Klassenraum Plus ist der Cluster eines von drei prototypischen Organisationsmodellen für die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche.

Differenzierung

Gezielte individuelle Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen; kann auch eine räumliche Differenzierung erfordern, die eine flexible Aufteilung in verschiedene Lerngruppen ermöglicht. »Äußere Differenzierung« bedeutet die Aufteilung einer Klasse in verschiedene Gruppen (meist in verschiedenen Räumen), »innere Differenzierung« bedeutet, dass für die einzelnen Schüler*innen einer Klasse unterschiedliche Niveau-Stufen/Themenschwerpunkte etc. angeboten werden (erfordert zusätzliche Fläche im Klassenraum).

Digitalität

Digitalität prägt unsere Arbeits- und Lebenswelt. In der Schule hat sie vielfältige Auswirkungen darauf, wie und wo und was gelernt wird. Das kritische Nutzen und Verstehen der Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler Medien und einer digitalen Welt gehört mit zu den Kompetenzen, die in einer zukunftsorientierten Schule vermittelt werden. Gleichzeitig bildet das Lernen in der Schule auch einen Gegenpol zu einer digital dominierten Realität.

Fachraumprinzip

Die Unterrichtsräume einer Schule sind Fächern oder Lehrkräften zugeordnet. Somit verleihen das Fach beziehungsweise die Lehrkraft dem Raum das »Gesicht«; anders als beim Klassenraumprinzip, wo die Lehrer*innen zu den Schüler*innen kommen, wandern hier die Schüler*innen zu den Lehrer*innen.

Flächenbedarf

Quantitativer Pro-Kopf-Richtwert, der in Musterraum- und Musterflächenprogrammen hinterlegt ist; die zeitgemäße flexible Nutzung von Flächen verringert den Bedarf pro Kopf zwar nicht, ermöglicht aber mehr Nutzungsoptionen.

Flexibilität

Möglichkeit, in oder zwischen Räumen verschiedene Nutzungskonstellationen ohne großen Aufwand umzusetzen; die Ausstattung ist auf die Varianz der Angebote und Situationen, die zeitgemäßes Lernen heute erfordert, abzustimmen.

Ganztag

Bildungsangebot, das sich zeitlich gesehen auf den ganzen (Schul-)tag bezieht und pädagogisch betrachtet formale, non-formale und informelle Bildungsangebote miteinbezieht. Das Personal am Ganztag umfasst ein multiprofessionelles Team, das die Kinder und Jugendlichen über den Tag begleitet (Lehrkräfte, Pädagogische Mitarbeitende, Physiotherapeut*innen, Logopäd*innen, Psycholog*innen, Schulbegleitungen, Hauswirtschaftskräfte...).

Grundlagenermittlung

Festlegung der Ausgangsbedingungen für einen Planungsprozess; aufgrund der Komplexität des Schulbaus zunehmend bedeutende Planungsleistung; wurde in der Vergangenheit in eingeschränktem Umfang in der Leistungsphase 1 der HOAI geleistet; erfolgte lediglich quantitativ als Abgleich zwischen Status quo und Musterraumprogrammen; heute insbesondere beim Umbau unbedingt erforderlich für die Ausarbeitung einer verlässlichen Planungsgrundlage.

Gruppen mit Steuerungsfunktion

Auf Ebene der Schulen und der Kommunen gibt es verschiedene Gruppen mit Steuerungsfunktion in der Schulentwicklung. Die Bezeichnung dieser Gruppen variiert. In diesem Buch werden folgende Begriffe verwendet: Die schulinterne *Steuergruppe pädagogische Schulentwicklung* befasst sich mit der Schulentwicklung im Sinne der jeweiligen Einzelschule, das heißt dem Konzept der Schule insgesamt, über die aktuelle Bauthematik hinaus. Die *schulische Projektgruppe Bau* wird schulintern gezielt für ein anstehendes Bauprojekt zusammengestellt. Sie vertritt die Schule im gesamten Prozess und bildet die Schnittstelle zu den anderen am Bauprozess beteiligten Akteur*innen. Die *kommunale Lenkungsgruppe* bündelt auf kommunaler Ebene die verschiedenen Akteursgruppen zu einem konkreten anstehenden Schulbauprojekt. Die *kommunale Schulplanungsgruppe* agiert einzelschulübergreifend und befasst sich mit der Gesamtstruktur der kommunalen Schulentwicklung.

GUV

Gesetzliche Unfallversicherung; neben der Gewährung von Leistungen berät sie im Bereich der Arbeitssicherheit, des Gesundheitsschutzes und der Unfallverhütung. Unter anderem stellt sie Informationen und Regelwerke rund um die bauliche Gestaltung und Ausstattung von Schulen unter präventiver und gesundheitsförderlicher Perspektive zur Verfügung.

Heterogenität

Unterschiedlichkeit der Schülerschaft in einer Lerngruppe oder Klasse; heterogenes Lernen ermöglicht individuelle Förderung für alle, sowohl der »starken« als auch der »schwachen« Schüler*innen.

HOAI

Verbindliche Honorarordnung für Architekt*innen und Ingenieur*innen; definiert Planungsphasen, -leistungen und Honorare im Bauwesen; dient zur Orientierung für alle Planungsschritte; deckt die wichtige Frühphase der Projektentwicklung, die Phase Null, nicht ab.

Inklusion

Seit 2006 UN-Menschenrecht; impliziert das grundsätzliche Recht auf gemeinsamen Unterricht für alle Kinder; führt in der Konsequenz zur Abschaffung der Sonderschulen und des gegliederten Schulsystems; bedeutet einen Paradigmenwechsel für Pädagogik und Architektur im Schulbau. Notwendig sind daher konkrete Einschätzungen bezüglich der Raumressourcen und räumlicher Organisationsmodelle nach qualitativen Kriterien für die räumliche Organisation des gemeinschaftlichen Unterrichts und deren Übersetzung in konkrete Raum- und Flächenkonzepte.

Jahrgangsteam

Teamebene innerhalb eines Schulkollegiums, auf der Kolleg*innen eines Schülerjahrgangs zusammenarbeiten und gemeinsam eine Schülergruppe über mehrere Jahre begleiten; ermöglicht eine gut abgestimmte, gemeinsame Planung in kleineren, überschaubaren Strukturen; erfordert flexible Raumkonzepte, die dem jeweiligen Jahrgang eine »Heimat« geben.

Jahrgangsübergreifender Unterricht

Lerngruppen mit Schüler*innen verschiedener Altersjahrgänge, in denen die älteren Funktionen der Lehrenden übernehmen können; stärkere und schwächere Schüler*innen lernen voneinander; wird unterstützt durch flexible Raumkonzepte.

Kindgerechte Rhythmisierung

Zeitliches Konzept des Tagesablaufs, bei dem sich Bildungsangebote flexibel an den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Formale, non-formale und informelle Bildungsangebote wechseln sich über den Tag ab und bieten Möglichkeiten für Lernen und Erholung in einem sinnvollen Verhältnis. Neben der pädagogischen Konzeption unterstützt die räumliche Ausgestaltung des Gebäudes eine kindgerechte Rhythmisierung, indem Flächen für Rückzug, Bewegung, konzentriertes Arbeiten, Zusammenkommen in der Gemeinschaft und weitere Lernhandlungen vorgesehen sind.

Klassenraum Plus

Eines von drei prototypischen Organisationsmodellen für die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche einer Schule: Das Klassenzimmer wird durch spürbare Vergrößerung und/oder einen angrenzenden Gruppenraum erweitert; Erschließungsflächen werden, wo immer möglich, aktiviert.

Klassenraum-Flur-Schule

Überholtes, aber nach wie vor in vielen Schulen vorherrschendes Muster für Schulgebäude, das den heutigen Formen des Lernens, Lehrens und Lebens nicht mehr gerecht wird. Für Schulen gibt es – genauso wie für Büros, Wohnräume etc. – neue räumliche Lösungen, die auf die stark veränderten Bedarfe der Nutzer*innen antworten.

Lebenszykluskosten

Beinhalten neben den Herstellungskosten auch die Folgekosten. Die Herstellungskosten setzen sich aus sämtlichen Planungs- und Baukosten zusammen. Die Betriebskosten, die Kosten für Pflege und Instandhaltung sowie die Kosten für Rückbau und Entsorgung werden in den Folgekosten, die circa 80 Prozent der Lebenszykluskosten ausmachen, zusammengefasst. Eine fundierte standort- und bedarfsgerechte Planung von Schulbauten kann verhindern, dass über den gesamten Lebenszyklus hohe Folgekosten entstehen.

Leitbild / Leitbildentwicklung

Pädagogische Grundkonzeption einer Schule; Voraussetzung und Basis unter anderem für die Planung von Baumaßnahmen.

Lernbegleiter*in

Lernbegleiter*innen sind Personen, die Schüler*innen während ihres Lernprozesses unterstützen, Feedback geben, motivieren, zuhören oder bei Fragen als Ansprechperson agieren. In Abgrenzung zur frontal unterrichtenden Lehrperson ist hiermit ein Wandel in der Lernkultur verbunden: Die Schüler*innen arbeiten zunehmend selbstorganisiert und die Lernbegleitung erfolgt individuell. Lernbegleiter*innen können unter anderem Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen, Erzieher*innen oder Sozialpädagog*innen sein. Wir verwenden je nach Kontext auch weiterhin die Begriffe Lehrer*in, pädagogische Fachkräfte und Lehrende.

Lernhauskonzept

In einem Cluster werden nicht (wie beim Jahrgangsteamkonzept) altersgleiche Klassen zusammengefasst, sondern ein »Zug«, zum Beispiel die Klassen 1 bis 4 einer Grundschule, oder die Klassen 5 bis 10 einer Sekundarstufe. Das Lernhauskonzept ist zum Beispiel seit 2015 Standard für alle neuen Münchner Schulbauten.

Machbarkeitsstudie

Prüft, ob die geplanten Lösungsansätze unter den gegebenen kommunalen, räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen durchführbar sind; ermittelt eine Empfehlung für den Planungsprozess.

Mengengerüst

Übersicht über die unterschiedlichen Flächenbedarfe und -bestände in einer Schule; zu ergänzen durch räumliches Organisationskonzept.

Möblierung

Eine flexible Möblierung ist ein wichtiger Bestandteil neuer Schulraumkonzepte, um unterschiedliche Aktions- und Sozialformen zu ermöglichen. Mobile Elemente werden gezielt ergänzt durch räumlich präzise platzierte fest eingebaute Möbel, die für eine klare Struktur sorgen, multifunktional sind und ein Angebot für eine pädagogische Nutzung machen. Eine gute Möblierungsstrategie ist die Voraussetzung dafür, dass ein »guter« gebauter Raum sein Potenzial in der Nutzung entfalten kann.

Multiprofessionelle Teams

Inklusiv und ganztätig arbeitende Schulen brauchen ein breites Spektrum unterschiedlicher Expertise: Lehrer*innen, Sozialarbeiter- und/oder Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Schulbegleitung, Schulpsycholog*innen, Musiker- und Künstler*innen, Handwerker*innen etc. Alle diese Professionen arbeiten auf der Basis gemeinsamer pädagogischer Haltungen und didaktischer Konzepte für einen produktiven Umgang mit Vielfalt in kooperativen Teams.

Musterraumprogramm/ Musterflächenprogramm

Exemplarische, aber oft verbindliche Funktions- und Größenzuweisungen für Räume einer Schule auf Bundeslandebene; Teil der Schulbau- und Förderrichtlinien; vereinfacht die Planung durch einheitliche Berechnungsschlüssel, verhindert aber oft gute Lösungen, wenn die quantitativen Vorgaben am Bedarf vorbeigehen. Der Vorteil an einem Musterflächenprogramm dagegen ist, dass es Varianten in der Verteilung der Flächen auf Räume zulässt.

Nachverdichtung

Sie ergibt sich aus der Maßgabe der Innenentwicklung im Städtebau: Der zukünftige Flächenbedarf soll möglichst auf bereits erschlossenen Flächen gedeckt werden, auf die Ausweisung von Flächen auf der »grünen Wiese« soll weitgehend verzichtet werden; Folge ist vielfach eine höhere (= dichtere) Bebauung von Schulstandorten.

Offene Lernlandschaft

Eines von drei prototypischen Organisationsmodellen für die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche einer Schule: Ein großer (teil-)offener Lernbereich steht für eine Gruppe aus mehreren Klassen gemeinsam zur Verfügung. Er wird mit gegliederten und abgegrenzten Zonen für Gruppenarbeit und Inputphasen kombiniert. Der Grad der »Offenheit« kann variieren.

Phase Null

Erste Projektentwicklungsphase des Planungsprozesses; nicht regulärer Leistungsbestandteil der HOAI, aber für den Bauprozess entscheidend, weil in ihr alle wichtigen Weichen gestellt werden; gut abgestimmte Entscheidungen in der Phase Null sparen im späteren Bauprozess Kosten und Ressourcen.

Phase Zehn

Wie die Phase Null nicht Teil der HOAI; bezeichnet den Prozess der Inbetriebnahme sowie, im weiteren Sinne, auch die fortlaufende Begleitung der Aneignung, Interpretation und Weiterentwicklung durch die Nutzer*innen, um eine nachhaltige erfolgreiche Nutzung zu ermöglichen.

Polyvalenz

Vielseitige Nutzbarkeit von Räumen und Flächen durch Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Räumen und Atmosphären; eine feste Zuordnung von Funktion und Raum findet nicht mehr statt, es sind verschiedene Nutzungsszenarien möglich.

Raumprogramm/ Raumfunktionsprogramm

Übersichtliche Darstellung der benötigten Flächen und ihrer funktionalen Anordnung auf Grundlage des pädagogischen Konzepts.

Schulaufsicht

Aufgabe staatlicher Kultusbehörden, die der Verwirklichung bildungspolitischer, pädagogischer, rechtsstaatlicher, personalwirtschaftlicher, disziplinarischer sowie gesundheitlicher Normen in der Schulpraxis dient. Es ist dabei zwischen Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht zu unterscheiden.

Schulbauberatungsteam

Interdisziplinäres Team aus – in der Regel zwei – externen Schulbauberater*innen, Pädagog*in und Architekt*in, die diese beiden für den Schulbau relevanten Perspektiven in der Planung zusammenführen. Je komplexer ein Projekt, desto mehr empfiehlt sich der Einsatz eines Schulbauberatungsteams in der Projektsteuerung und -moderation.

Schulbaurichtlinie

Mit der Kulturhoheit der Bundesländer in Deutschland gehört auch der Schulbau zu ihren zentralen Aufgaben; im Sinne einer Qualitätssicherung und als Grundlage für die Finanzierung von Baumaßnahmen wurden Schulbaurichtlinien erlassen; in einigen Bundesländern wurden diese in den letzten Jahren im Sinne einer Verlagerung der Verantwortlichkeiten auf die lokale Ebene zunehmend stärker als Empfehlung ausgelegt, auf den Brandschutz reduziert oder auch aufgehoben. Aktuelle Leitlinien formulieren Qualitätsstandards, die den veränderten Anforderungen an Schulbauten gerecht werden und ein zeitgemäßes Lernen und Arbeiten unterstützen.

Schulentwicklungsplan

Langfristige kommunale Planung der Schulsituation eines Einzugsbereichs, vornehmlich unter quantitativen Gesichtspunkten; abhängig von der Entwicklung der Bevölkerungsstruktur/Schülerzahlen und der Schulstruktur vor Ort; deckt im Idealfall den Einzugsbereich über kommunale Grenzen hinweg ab, um Synergien mit dem Umfeld zu ermöglichen. Nicht zu verwechseln mit der internen pädagogischen Schulentwicklung einer Einzelschule auf der Basis eines Schulprogramms.

Schulträger

Schulträger der öffentlichen Schulen sind Städte und Gemeinden beziehungsweise (für die berufsbildenden Schulen) Land- und Stadtkreise. Der Schulträger kommt – unterstützt durch Landesmittel – für die räumlichen und sächlichen Kosten des Schulbetriebs auf (nicht für die Personalkosten des lehrenden Personals). In der Regel ist der Schulträger Eigentümer des Gebäudes, doch kann es auch angemietet oder gepachtet sein. Der Schulträger ist nicht für die pädagogische Qualität der Schule zuständig (siehe Schulaufsicht).

Sondervermögen Infrastruktur

Geplantes Sondervermögen des Bundes in Höhe von 500 Milliarden Euro, das unter anderem für öffentliche Investitionen in Verkehrswege, Digitalisierung und Bildung vorgesehen ist. Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, der Bund Deutscher Architekt*innen und Architekten (BDA) und der Verband Bildung und Erziehung (VBE) setzen sich dafür ein, dass die Vergabe dieser Mittel für den Schulbau nach Kriterien erfolgt, die die Zukunftsfähigkeit der Bildung in Deutschland und damit die Nachhaltigkeit der Investitionen sicherstellt.

Startchancen-Programm

Förderprogramm der Bundesregierung, das auf benachteiligte Schulen zielt, um soziale Disparitäten abzubauen und zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen. Das Programm ist über zehn Jahre angelegt (2024–2034), Bund und Länder wollen über diesen Zeitraum circa 4.000 Schulen in herausfordernder Lage deutschlandweit mit insgesamt 20 Milliarden Euro fördern. Die Förderung umfasst die Infrastruktur der Schulbauten (Säule I), die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Säule II) und stellt finanzielle Mittel für mehr Personal für multiprofessionelle Teams bereit (Säule III). Um eine nachhaltige Wirkung des Programms zu erzielen, empfiehlt es sich, die drei Programmsäulen zusammenzudenken: Bevor eine Maßnahme für eine förderliche Lernumgebung (Säule I) geplant werden kann, muss zunächst gemeinsam mit dem gesamten multiprofessionellen Team (Säule III) ein Schulentwicklungsprozess durchlaufen werden (Säule II), aus dem heraus die Maßnahmen für Säule I geplant werden.

Teamarbeitsplätze / Teamraum

Mit der Ausweitung des Ganztagsbetriebs sind neben Ruhe- und Austauschorten auch Arbeitsplätze für das multiprofessionelle Team notwendig. Diese können zentral oder dezentral angeordnet werden. Sie können personalisiert sein oder als flexible, nicht Personen zugeordnete Arbeitsplätze konzipiert sein.

Der Teamraum steht allen Mitarbeitenden im schulischen Ganztag zur Verfügung. Hier gibt es Arbeitsplätze, an denen sich die multiprofessionellen Teams besprechen können. Auch Einzelarbeitsplätze für individuelle Vor- oder Nachbereitungen stehen zur Verfügung. Es ist zu empfehlen, Bereiche für Konzentration und Ruhe von denen für Austausch und Pause räumlich zu trennen.

Typologie

Gebäudeschema mit bestimmten Charakteristika in der Anordnung von Räumen und Funktionen; neue Nutzungsmuster erfordern heute auch eine Weiterentwicklung herkömmlicher Schulbautypologien (zum Beispiel der »Klassenraum-Flur-Schule«).

Variabilität

Schule entwickelt sich aufgrund von gesellschaftlichen Anforderungen stetig weiter. Lernräume sollten daher mittelfristig auch veränderbar und an neue Anforderungen anpassbar sein. Um nachhaltige Gebäude zu erzeugen, sollte gegebenenfalls auch langfristig eine Veränderung der Nutzung möglich sein.

LITERATUR

AAGAARD, TORIL. & LUND, ANDREAS: *Digital Agency in Higher Education. Transforming Teaching and Learning.* London and New York 2020.

ABS, HERMANN JOSEF / HAHN-LAUDENBERG, KATRIN / DEIMEL, DANIEL / ZIEMES, JOHANNA F. (HG.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich.* Münster, New York 2024.
www.waxmann.com/buecher/ICCS-2022

AGBF BUND – ARBEITSGEMEINSCHAFT DER LEITER DER BERUFSFEUERWEHREN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Moderne Schulbau- und Unterrichtskonzepte. Empfehlungen zur Sicherstellung der Rettungswege aus Lernbereichen (2014/2015).* www.agbf.de/downloads-fachausschuss-vorbeugender-brand-und-gefahrenschutz/category/28-fa-vbg-oeffentlich-empfehlungen

AINLEY, J. / CARSTENS, R.: »Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework«. *OECD Education Working Papers*, No.187. OECD Publishing. Paris 2018.
doi.org/10.1787/799337c2-en

AINSCOW, MEL / BOOTH, TONY / DYSON, ALAN: *Improving Schools, Developing Inclusion.* London 2006.

AKTIONSRAT BILDUNG: *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?* Gutachten. Hg. von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Münster 2013.
www.aktionsrat-bildung.de/publikationen/gutachten/gutachten-zwischenbilanz-ganztagsgrundschulen-betreuung-oder-rhythmisierung.html

ALLERT, HEIDRUN / ASMUSSEN, MICHAEL: »Bildung als produktive Verwicklung«. In: Allert, Heidrun / Asmussen, Michael / Richter, Christoph: *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse.* Bielefeld 2017, S. 27–68.
doi.org/10.14361/9783839439456-004

ALLERT, HEIDRUN / ASMUSSEN, MICHAEL / RICHTER, CHRISTOPH: *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse.* Bielefeld 2017.
doi.org/10.14361/9783839439456

ALT, CHRISTIAN (HG.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen.* DJI-Kinderpanel, Bd.2. Wiesbaden 2005.

ALT, CHRISTIAN / HÜSKEN, KATRIN: »Betreuungsdefizite am Nachmittag«. In: *Viel Tempo, wenig Plan. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* 2/2016, S.18–21.
www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull113_d/DJI_2_16_Web.pdf

ANDRÄ, CHRISTIAN / MACEDONIA, MANUELA (HG.): *Bewegtes Lernen – Handbuch für Forschung und Praxis.* Berlin 2020.

ANGER, CHRISTINA: *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Schulbildung, Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM).* Köln 2024.
www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Bildungsmonitor_Corona_und_Schulbildung_2024.pdf

ANGER, CHRISTINA / BETZ, JULIA / PLÜNNECKE, AXEL: *Bildungsmonitor 2024, Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM).* Köln 2024.

ARNOLD, ROLF / ERPENBECK, JOHN: *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifeung.* Baltmannsweiler 2014.

ARNOLD, ROLF / SCHÜSSLER, INGEBORG: *Wandel der Lernkulturen.* Darmstadt 1998.

ARONSON, ELLIOTT U.A.: *Sozialpsychologie.* München 2008.

AUTOR:INNENGRUPPE

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld 2016.

www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016

Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.

www.bildungsbericht.de/de

AUTOR*INNENGRUPPE KINDER- UND JUGENDHILFE-

STATISTIK: *Kinder- und Jugendhilfereport 2024.*

Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel. Opladen, Berlin, Toronto 2024.

BAMFORD, ANNE: *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster / New York / München / Berlin 2006.

BARTELS, KIRSTIN / PAMPE, BARBARA: »Nachhaltigkeit im Schulbau: Planungsprozesse und Raumkonzepte«. In: Hofmeister, Sandra (Hg.): *Schulbauten: Räume zum Lernen und für die Gemeinschaft.* München 2020, S. 6–13.
doi.org/10.11129/9783955535094

BASS: *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 2010/2011.* Frechen 2010.

BAUER, JOACHIM: *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern.* Hamburg 2007.

BBC: *The BBC Loneliness Experiment – School of Environment, Education and Development.* The University of Manchester.

BELLENZIER, PAOLO / WEYLAND, BEATE: *Schulen bauen in Südtirol zwischen Architektur und Pädagogik. Costruire scuole in Alto Adige tra architettura e pedagogia.* Hg. von der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol, Ressort für Italienische Schule, Berufsbildung und Kultur, Wohnbau und Öffentliche Bauten / Provincia Autonoma di Bolzano, Assessorato alla Scuola, Formazione professionale e Cultura italiana, all’Edilizia abitativa e ai Lavori pubblici. Bozen 2015.
www.schulen-planen-und-bauen.de/schulen-bauen-in-suedtirol-ein-ausstellungskatalog

BERTELSMANN STIFTUNG (HG.): *change 3/2014 – Bildung und Vielfalt. Lernen für morgen.* Das Magazin der Bertelsmann Stiftung.
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/change-32014-bildung-und-vielfalt

Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Von Sibylle Picot in Kooperation mit TNS Infratest. Gütersloh 2011.
www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_34522_34523_2.pdf

Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Gütersloh 2010.

Soziale Gerechtigkeit in der EU und OECD. Index Report 2019. Das Wichtigste in Kürze. Thorsten Hellmann, Pia Schmidt, Sascha Matthias Heller. Gütersloh 2019.

Wie steht es um das Engagement von Jugendlichen in Deutschland? Kluft zwischen Bereitschaft und tatsächlichem Engagement. Pressemeldung 26.04.2011.

www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/freiwilliges-engagement-von-jugendlichen/

BILZ, LUDWIG / SUDECK, GORDEN / BUCKSCH, JENS / KLOCKE, ANDREAS / KOLIP PETRA / MELZER, WOLFGANG / RAVENS-SIEBERER, ULRIKE / RICHTER, MATTHIAS (HG.): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO Jugendgesundheits surveys »Health Behaviour in School-aged Children«.* Weinheim 2016.

BLATCHFORD, PETER / BAINES, ED / KUTNICK, PETER / MARTIN, CLARE: »Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping«. In: *British Journal of Educational Psychology* 71 (2001), S.283–302.

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: *Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.* www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf

BMEL – BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG UND LANDWIRTSCHAFT (HG.): *Verpflegungskonzepte in Schulen. Grundlagen und Planungseckdaten für die Küchenplanung.* IN FORM 5. Berlin 2014.

BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: *17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder und Jugendhilfe.* 2024.

Das Ganztagsförderungsgesetz 2021. www.recht-auf-ganzttag.de/gb/politik/ganztagsfoerderungsgesetz

Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin 2015. www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf

Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit Schulkindern. 2011.

BMG – BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT: *Bewegungsförderung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bestandsaufnahme (Langversion).* 2022. www.bundesgesundheitsministerium.de/service/publikationen.html

BMUV / UBA – BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ, NUKLEARE SICHERHEIT UND VERBRAUCHERSCHUTZ / UMWELTBUNDESAMT: *Zukunft? Jugend fragen! – 2023. Umwelt und Klima in Zeiten vielfältiger Krisen: Wie junge Menschen den Herausforderungen begegnen.* Berlin/Dessau 2024. www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/zukunft_jugend_fragen_2023_o.pdf

BMVBS / BBSR – BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR, BAU UND STADTENTWICKLUNG / BUNDESINSTITUT FÜR BAU-, STADT- UND RAUMFORSCHUNG (HG.): *Stadtquartiere für Jung und Alt. Europäische Fallstudien.* Werkstatt: Praxis Heft 63. Bonn 2009. d-nb.info/1000128016/34

BMWSB – BUNDESMINISTERIUM FÜR WOHNEN, STADTENTWICKLUNG UND BAUWESEN (HG.):

Bewertungssystem Nachhaltiges Bauen für Unterrichtsgebäude. 2017.

www.bnb-nachhaltigesbauen.de/bewertungssystem/unterrichtsgebäude/

Gemeinsam Räume für gutes Zusammenleben gestalten. Die Baukulturellen Leitlinien des Bundes. Berlin 2024.

www.bmwsb.bund.de/SharedDocs/downloads/Webs/BMWSB/DE/publikationen/bauen/Baukulturelle-Leitlinien-dt.html

BRÄGGER, GEROLD / POSSE, NORBERT: *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können.* Bern 2007.

BRAUM, MICHAEL / HAMM, OLIVER G. (HG.): *Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele.* Basel 2010.

BREUER, ANNE: *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten.* Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 59) 2015.

BROEKHUIZEN, DOLF: *Scholenbouwatlas – Verbouwen als nieuwe opgave voor basisscholen en kindcentra.* Rotterdam 2015.

BUHREN, CLAUS G.: *Community Education.* Münster / New York / München / Berlin 1997.

BUNDESREGIERUNG – PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT: *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026. Fragen und Antworten.* 10.09.2021.
www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv/ganztagsausbau-grundschulen-1766962

BUNDESSTIFTUNG BAUKULTUR: *Baukulturbericht 2024/25 »Infrastrukturen«.* Potsdam 2024.
www.bundesstiftung-baukultur.de/publikationen/pdf-zum-download/baukulturberichte

Schulbuch Baukultur. Gebaute Umwelt erkennen, verstehen, gestalten. Potsdam 2024.

BURKHALTER, GABRIELA (HG.): *The Playground Project.* Zürich 2016.

CAPRESI, VITTORIA / PAMPE, BARBARA: *LearnMove PlayGround. How to improve Playgrounds through Participation.* Berlin 2013.

CHILES, PRUE (HG.): *Schulen bauen: Leitlinien für Planung und Entwurf.* Basel 2015.

CODE CONSORTIUM: *Leading from the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario. Council of Ontario Directors of Education Report.* Principal Investigators: Andy Hargreaves and Dennis Shirley with Shaneé Wangia, Chris Bacon and Mark D'Angelo. 2018.
www.ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Final-EN.pdf

COELEN, THOMAS: »Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Organisationen«. In: Coelen, Thomas / Stecher, Ludwig (Hg.): *Die Ganztagsschule. Eine Einführung.* Weinheim und Basel 2014, S. 29–45.

COELEN, THOMAS / HEINRICH, ANNA JULIANE / LOTH, CHRISTINE / MILLION, ANGELA / SOMBORSKI, IVANKA: *Gebaute Bildungslandschaften – Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung.* Berlin 2017.

DAHM, KLAUS: »Freier Lernort Schulbibliothek – Raum für ein zeitgemäßes Lernen«. In: *Schulen ans Netz e. V.: Freie Lernorte – Raum für mehr. Medien in der Ganztagsschule.* Bonn 2006, S. 12–15.

DANNER, ANNALENA / BOCK, FRANZISKA / ROHDE, DANIEL / GRASSHOFF, GUNTHER / IDEL, TILL-SEBASTIAN / SAUERWEIN, MARKUS: Laien als Akteure im Ganzttag. Explorative Analysen im multiperspektivischen Mixed-Methods-Design (LAKTAT). In: *Soziale Passagen* 15, 2023, S. 281–287. doi.org/10.1007/s12592-023-00443-x

DEINET, ULRICH / ICKING, MARIA: »Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule«. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden 2020, S. 875–886. doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_65

DESTATIS – STATISTISCHES BUNDESAMT: *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden 2018. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-blick.html

Bildungsfinanzbericht 2023. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2023. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206237004.pdf

Veränderung der Zahl der Lebendgeborenen zum jeweiligen Vorjahr. Wiesbaden 2016. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/_inhalt.html

DEUTSCHE BUNDESSTIFTUNG UMWELT (HG.) / AUER, THOMAS / NAGLER, FLORIAN: *Zukunftsfähiger Schulbau. 12 Schulen im Vergleich*. Bauband 2. Edition DETAIL. München 2017.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V.: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Hg. von UNESCO, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur und Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK). Paris/Bonn 2021. www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/o2_Publikationen/Publikation_Bildung_für_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf

Bildungsagenda 2030 – Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. 2017. www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/o2_Publikationen/Publikation_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen.pdf

Jahresbericht 2015. Bonn 2016. www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/jahresbericht-der-deutschen-unesco-kommission-2015/

DEWEY, JOHN: *Democracy and Education*. New York 1916.

DGNB – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR NACHHALTIGES BAUEN: *Bildungsbauten. Nachhaltige Bildungsbauten mit der DGNB zertifizieren*. www.dgnb.de/de/zertifizierung/das-wichtigste-zur-dgnb-zertifizierung/nutzungsprofile/bildungsbauten

DIFU – DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK: *Investitionsrückstand und Investitionsbedarf der Kommunen – Ausmaß, Ursachen, Folgen und Strategien*. Berlin 2008.

DJAHANSCHAH, SABINE: *Qualität und Nachhaltigkeit. Ein Kommentar des Referats Architektur und Bauwesen der Deutschen Bundesstiftung Umwelt*. 2011.

DKJS – DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG: *Well-Being als Faktor für Bildungserfolg. Diskurs, Studien und Praxisbeispiele.* Berlin 2019.

DORNES, MARTIN: *Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft.* Frankfurt am Main 2012.

DREIER, ANNETTE / KUCHARZ, DIEMUT / RAMSEGER, JÖRG / SÖRENSEN, BERND: *Grundschulen planen, bauen, neu gestalten.* Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. Hemsbach 1999.

DUDEK, MARK: *Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten.* Basel 2015.

EDITION HOCHPARTERRE (HG.): *Grundrissfibel Schulbau. 30 Wettbewerbe in der Schweiz 2000–2015.* 2. Auflage. Zürich 2015.

EGER, NANA: *Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen. Ein internationaler Vergleich.* Bochum / Freiburg 2014.

EL-MAFAALANI, ALADIN / KURTENBACH, SEBASTIAN / STROHMEIER, KLAUS PETER: *Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft.* Köln 2025.

EXPERTENKREIS AMOK: *Gemeinsam Handeln, Risiken erkennen und minimieren. Prävention, Intervention, Opferhilfe, Medien. Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen am 11. März 2009.* www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Altdateien/202/BERICHT_Expertenkreis_Amok_25-09-09.pdf

FACHHOCHSCHULE NORDWESTSCHWEIZ FHNW (HG.): *Spielräume. Möglichkeiten der Raumnutzung im Quartierkindergarten aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie.* Windisch / Schweiz 2015.

FAUSER, PETER / PRENZEL, MANFRED / SCHRATZ, MICHAEL (HG.): *Was für Schulen! Der Deutsche Schulpreis.* Herausgegeben für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung. Seelze 2007.

FISCHER, NATALIE: »Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen«. In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden 2020. doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_113

FULLAN, MICHAEL / SCOTT, GEOFF: *Education PLUS. The world will be led by people you can count on, including you! New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper.* Washington 2014. www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/09/Education-Plus-A-Whitepaper-July-2014-1.pdf

GARDNER, HOWARD: *Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of our Extraordinariness.* New York 1997.

Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York 1993.

The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York 1991.

GERMAN TOILET ORGANIZATION E. V. (HG.): *Toiletten machen Schule – Studie zu Sanitäranlagen an Berliner Schulen.* Berlin 2023. www.germantoilet.org/de/schulen/toiletten-machen-schule-studie/

HAMMERER, FRANZ / ROSENBERGER, KATHARINA (HG.): *RaumBildung³.* Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien / Krems 2015.

HASCHER, TINA / MORINAJ, JULIA / WABER,

JENNIFER: »Schulisches Wohlbefinden – Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand«. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim 2018, S.66–82.

HASCHER, TINA / HAGENAUER, GERDA: »Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren«. In: Ilttel, Angela/Merkens, Hans/Stecker, Ludwig (Hg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden 2011.
doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1

HATTIE, JOHN: *Visible Learning 2.0*. Deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning: The Sequel* besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer. Bielefeld 2024.

Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. London / New York 2023.

HAUSMANN, FRANK / PFAFF, FLORENCE: *Das offene Klassenzimmer. Dokumentation zur Untersuchung der FH Aachen an der MontessoriSchule Aachen*. 2004.

HECKMAN, JAMES: *Die Dynamik von Bildungsinvestitionen im Lebensverlauf. Warum Sparen in der Bildung teuer ist*. Vortrag auf dem Kongress »Kinder früher fördern – Wirksame Bildungsinvestitionen« der Bertelsmann Stiftung am 13.03.2008.

HERTZBERGER, HERMAN: *Space and Learning*. Rotterdam 2008.

HOFMANN, SUSANNE (HG.): *Partizipation macht Architektur. Die Baupiloten – Methode und Projekte*. Berlin 2015.

HÖHMANN, KATRIN / HOLTAPPELS, HEINZ G.: *Ganztagsschule gestalten: Konzeption – Praxis – Impulse*. Seelze 2006.

HUNGER, INA / ZIMMER, RENATE: »Wie Bewegung die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern beeinflusst«. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*, 11.03.2024.
www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/545753/wie-bewegung-die-entwicklung-das-lernen-und-die-bildung-von-kindern-beeinflusst

HURRELMANN, KLAUS / KLOCKE, ANDREAS / MELZER, WOLFGANG / RAVENS-SIEBERER, ULRIKE: »WHO-Jugendgesundheitsurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland«. In: *Erziehungswissenschaft* 14 (2003) 27, S. 79–108.
www.pedocs.de/volltexte/2021/1725/pdf/ErzWiss_27_2003_Hurrelmann_et_al_WHO-Jugendgesundheitsurvey.pdf

HÜTHER, GERALD: *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen 2010.

IAE – THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Jo-Ann Amadeo, Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Vera Husfeldt, and Roumiana Nikolova. Amsterdam 2002.
www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf

IMHÄUSER, KARL-HEINZ: »Typologien für lokale Bildungslandschaften«. In: *Schulen planen und bauen – Blog der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft*, 25.07.2016.
www.schulen-planen-und-bauen.de/2016/07/25/typologien-fuer-lokale-bildungslandschaften

IT.NRW: *Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen 2010*. Düsseldorf 2010.

KAHLERT, JOACHIM / NITSCHKE, KAI / ZIERER, KLAUS (HG.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgenössischen Schulraumgestaltung.* Bad Heilbrunn 2013.

KALANTZIS, MARY / COPE, BILL: *New Learning: Elements of a Science of Education.* Cambridge 2008.

KfW BANKENGRUPPE (HG.): *KfW-Kommunalpanel 2016.* Inhaltliche Bearbeitung: Deutsches Institut für Urbanistik, Dr. Henrik Scheller, Dr. Stefan Schneider. Frankfurt am Main 2016.
www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzerntemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2016.pdf

KfW-Kommunalpanel 2025. Inhaltliche Bearbeitung: Deutsches Institut für Urbanistik, Dr. Christian Raffer, Dr. Henrik Scheller, Frida von Zahn. Frankfurt am Main 2025.
www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzerntemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2025.pdf

KLEMM, KLAUS: *Demografische Rendite war gestern. Zum mittelfristigen Ausbaubedarf bei Grundschulen.* Essen 2016.
www.grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/anlage_1_zur_pm_schueleranstieg_ausbaubedarf.pdf

Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen. Gutachten im Auftrag des Grundschulverbandes e. V. Essen 2016.
www.pedocs.de/volltexte/2019/17719/pdf/GSV_2017_Klemm_Gutachten_Finanzierung_und_Ausstattung_der_deutschen_Grundschulen.pdf

»Ganztagsschulen im Spannungsfeld von Nachfrage, Finanzierung und Qualität«. In: Maschke, Sabine / Schulz-Gade, Gunhild / Stecher, Ludwig (Hg.): *Jahrbuch Ganztagsschule 2017. Junge Geflüchtete in der Ganztagsschule.* Schwalbach / Taunus 2017.

Ganztagsschulen in Deutschland – die Ausbaudynamik ist erlahmt. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014.
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/ganztagsschulen-in-deutschland-die-ausbaudynamik-ist-erlahmt

Ganztagsschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013.
www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Ganztagsschulen_in_Deutschland.pdf

Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013.
www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf

Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2015.
www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/2021. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2022.
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschlands-schulen-eine-bildungsstatistische-momentaufnahme-202021-all

Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim, Basel 2021.

»Warum sinkt die Zahl der Schüler an den Förderschulen kaum? Wo Inklusion gelingt – und wie sie scheitert«. In: DIE ZEIT Nr. 16 / 2016, 7. April 2016.

KLEMM, KLAUS / ZORN, DIRK: *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagsschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich.* Gütersloh 2016.

KLIEBISCH, UDO W. / MELOEFSKI, ROLAND (HG.): *Lehrer-Gesundheit. Anregungen für die Praxis.* Hohengehren 2009.

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2019 bis 2023.* Berlin 2025.

www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2023_Bericht.pdf

Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.

www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

»Der Ertrag inklusiven Unterrichtens: Ergebnisse der Bildungsforschung«. In: Klemm, Klaus: *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen.* Weinheim & Basel 2021.

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023.
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf

Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf

Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2019 zum nachhaltigen Entwicklungsziel 4 der Vereinten Nationen und zu globalen Agenda Bildung 2030.

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_10_17-Entwicklungsziel4-Bildung2030.pdf

Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim & Basel 2021.

Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie »Bildung in der digitalen Welt«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021.
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 190, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_190_SKL.pdf

Vorausberechnung der Zahlen der Schüler/-innen und Absolvierenden 2023 bis 2035. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.11.2024.
www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/vorausberechnung-der-schueler-und-absolventenzahlen.html

KNAUF, HELEN: »(Schul-)Kultur der Digitalität? Eine Analyse der Organisation Schule im digitalen Wandel«. Zeitschrift für Grundschulforschung 17, 2024, S. 55–68.
doi.org/10.1007/s42278-024-00195-4

KOCAJ, ALEKSANDER: Zusammenhänge zwischen der Beschulungsart und den schulischen Kompetenzen sowie der schulischen Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dissertation. Berlin 2018.

KOCAJ, ALEKSANDER / KUHLMANN, POLDI / KROTH, ANNA J. / PANT, HANS ANAND / STANAT, PETRA: »Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe«. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2014/66), S. 165–191.

KOMPETENZNETZWERK GEGEN HASS IM NETZ: Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. Autoren: Lukas Bernhard, Lutz Ickstadt. Berlin 2024.
toneshift.org/wp-content/uploads/2024/02/Studie_Lauter-Hass-leiser-Rueckzug.pdf

KRICKE, MEIKE: »Die Auswahl von Lehramtsstudierenden: Ein Beispiel aus Finnland«. In: Boeger, Annette (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf – Eignung und Förderung. Wiesbaden 2016, S. 305–332.
doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_14

KRICKE, MEIKE / REICH, KERSTEN: Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim u. a. 2016.

KRICKE, MEIKE / REICH, KERSTEN / SCHANZ, LEA / SCHNEIDER, JOCHEM: Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim und Basel 2018.

KROWORSCH, SUSANN: Inklusive Schulbildung: Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) 2023.

KURTH, BÄRBEL-MARIA / SCHAFFRATH ROSARIO, ANGELIKA: »Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland«. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 7 (2010), S. 643–652.
doi.org/10.1007/s00103-010-1083-2

KURZ, DANIEL / WAKEFIELD, ALAN: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. School Buildings. The State of Affairs. Basel 2004.

LADENTHIN, VOLKER / REKUS, JÖRG (HG.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim / München 2005.

LANDESHAUPTSTADT DRESDEN (HG.): Dresdner Schulbauleitlinie. Stand November 2016.
www.dresden.de/media/pdf/schulen/20170116_SBLL.pdf

LANDESHAUPTSTADT MÜNCHEN, REFERAT FÜR BILDUNG UND SPORT (HG.): Das Münchner LERNHAUS. Funktionsschemata und Auszüge der Standardraumprogramme für Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien. München 2015.
stadt.muenchen.de/dam/jcr:2163989c-893e-47a0-a0e4-d986d7ce8314/Lernhaus_Einleger_final_web.pdf

Praxisbuch Münchner LERNHAUS. München 2016.
www.lernhausfilm.de/wp-content/uploads/2019/04/Praxisbuch_Muenchner_Lernhaus_2016.pdf

LANDESHAUPTSTADT STUTTGART: Neuausstattung von bestehenden Fachräumen im naturwissenschaftlichen Bereich an Stuttgarter Schulen im Rahmen der Bildungsplanreform. Mitteilungsvorlage, 10.09.2007.

LANDEsinstitut FÜR Schulentwicklung:

Abschlussbericht Modellversuche zur Arbeitsorganisation und zu einer Neubewertung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart 2008.

LARGO, REMO: *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen.* München 2009.

LAWRENZ, WIEBKE / PAMPE, BARBARA: »Zukunfts-fähige Stadtentwicklung durch Bildung – Bildungslandschaft Altstadt-Nord Köln (BAN)«. In: *Beispielhafte Projekte der Quartiersentwicklung – Neue Materialien zur Planungskultur.* Band 42 Projekte. Hg. von Wékel, Julian / Ohnsorge, David, Institut für Städtebau und Wohnungswesen (ISW). München 2024, S. 172–175.

LEDERER, ARNO / PAMPE, BARBARA: *Raumpilot Lernen.* Stuttgart 2010.

LORENZ-SPREEN, PHILIPP / OSWALD, LISA / LEWANDOWSKY, STEPHAN ET AL.: »A systematic review of worldwide causal and correlational evidence on digital media and democracy«. In: *Nat Hum Behav* 7, 2023, S. 74–101.
doi.org/10.1038/s41562-022-01460-1

LUERG, ANDREA: »Mit dem Körper lernen – Wie Bewegung das Gehirn trainiert«. *SWR Kultur: Das Wissen.* 16.11.2024.
www.swr.de/swrkultur/wissen/mit-dem-koerper-lernen-wie-bewegung-das-gehirn-trainiert-das-wissen-2024-11-16-104.pdf

LÜTJE-KLOSE, BIRGIT / MILLER, SUSANNE / SCHWAB, SUSANNE; STREESE, BETTINA (HG.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele.* Münster 2017.

MATTHEWES, SÖNKE HENDRIK: *Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied.* wzbBrief Bildung 40. August 2020. Berlin.
bibliothek.wzb.eu/wzbBrief-bildung/WZBrieFBildung402020_matthewes.pdf

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT

(HG.): *Bildungsband Osdorfer Born. Die Bildungslandschaft Osdorf/Lurup finden und entwerfen.* Bonn 2017.

issuu.com/montagstiftungen/docs/brosch__re_bildungsband_osdorfer-bo

Fünfmal Phase Null. Dokumentation der Pilotprojekte »Schulen planen und bauen«. Bonn 2015.
issuu.com/montagstiftungen/docs/151105_5xphasenull_72ppi_einzelseit

Ganztag und Raum. Pilotprojekte. Fünf Dokumentationen. Bonn 2023–2024.
www.montag-stiftungen.de/gur

Phase Null – Der Film. Pädagogik und Architektur im Dialog: Die Planung der Geschwister-Scholl-Stadtteilschule in Hamburg. Ein Film von Jan Marschner und der Flash Filmproduktion Armin Maiwald GmbH. Phase Null: bueroschneidermeyer und Institut für Schulentwicklung. Berlin 2015.

Phase Zehn Playbook. Bonn 2025.
www.phase-zehn.de

Schulbau Open Source – Planungswissen für Innovationen im Schulbau. Bonn 2025.
www.schulbauopensource.de

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT / BUND DEUTSCHER ARCHITEKTINNEN UND ARCHITEKTEN BDA, VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG

(VBE) (HG.): *Akustik im Schulbau. Neue Konzepte und Empfehlungen.* Bonn/Berlin 2024.
issuu.com/montagstiftungen/docs/akustikschulbau_mjg_web

Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. 4., überarbeitete Auflage. Bonn/Berlin 2022.
issuu.com/montagstiftungen/docs/mon_lls_brosch_komplett_46rz_3teauf

Qualität im Schulbau – Sondervermögen für Qualitätsoffensive im Schulbau nutzen. Berlin 2025.

issuu.com/montagstiftungen/docs/qualitaetsoffensive_2025

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT / BUND DEUTSCHER ARCHITEKTINNEN UND ARCHITEKTEN (BDA) / DEUTSCHE BUNDESSTIFTUNG UMWELT / TECHNISCHE UNIVERSITÄT KAISERSLAUTERN / UNFALLKASSE NRW / VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG (VBE) (HG.): Brandschutz im Schulbau. Neue Konzepte und Empfehlungen. Berlin, Bonn, Düsseldorf, Kaiserslautern, Osnabrück 2017.
issuu.com/montagstiftungen/docs/brandschutz_im_schulbau_interaktiv

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT / STADT KÖLN (HG.): Management von Bildungslandschaften. Eine Vergleichsstudie. Bonn 2022.
issuu.com/montagstiftungen/docs/220112_mjg_campusmanagement_studie_web

MONTAG STIFTUNG URBANE RÄUME (HG.): Gemeinwohl bauen. Band 1: BOB CAMPUS – Transformation einer stillgelegten Textilfabrik. Von Johanna M. Debik und Robert Ambrée. Berlin/Boston 2024.

MILLON, ANGELA / BENTLIN, FELIX / HEINRICH ANNA JULIANE (HG.): Wenn Stadt Bildung mitdenkt, dann... Perspektiven von Lehre, Forschung und Praxis auf die Idee einer bildenden Stadt. Hg. von der TU Berlin, Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen, in Kooperation mit der Vodafone Stiftung Deutschland. Berlin 2016.
www.static.tu.berlin/fileadmin/www/40000092/FNEZ_Downloadliste/2016_Die_bildende_Stadt.pdf

NATIONALE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN LEOPOLDINA, UNION DER DEUTSCHEN AKADEMIEEN DER WISSENSCHAFTEN, ACATECH – DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN: Digitalisierung und Demokratie.

Halle (Saale) 2021.
doi.org/10.26164/leopoldina_o3_00348

NODDINGS, NEL: Critical Lessons – What our Schools Should Teach. Cambridge 2006.

OECD: Back to the Future of Education. Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation. Paris 2020.
doi.org/10.1787/178ef527-en

Bildung auf einen Blick 2024: OECD-Indikatoren. Bielefeld 2024.
doi.org/10.1787/e7565ada-de

Bildung auf einen Blick 2016: OECD-Indikatoren. Bielefeld 2016.

Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA, OECD Publishing. Paris 2018.
doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens. Deutsche Übersetzung durch die deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung. 2020.
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all

PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1). Bielefeld 2010.

PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). PISA 2010.

PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). PISA 2010.

The High Cost of Low Educational Performance: The Longrun Economic Impact of Improving PISA Outcomes. PISA 2010.

Wenn Schüler Klassen wiederholen oder die Schule wechseln müssen: Was bedeutet das für die Bildungssysteme? PISA IM FOKUS 2011 / 6 (Juli). 2011.

Online-Versionen der OECD-Veröffentlichungen unter www.oecd-ilibrary.org

OELKERS, JÜRGEN: »Ganztagsschulen: Ein neues Gutachten«. In: Maschke, Sabine / Schulz-Gade, Gunhild / Stecher, Ludwig (Hg.): *Jahrbuch Ganztagsschule 2017. Junge Geflüchtete in der Ganztagsschule*. Schwalbach / Taunus 2017.

ORMROD, JEANNE ELLIS: *Educational Psychology. Developing Learners*. Upper Saddle River, New Jersey 2006.

Human Learning. Columbus, Ohio 2004.

OSTER, HENRIK / BEHLAU, STEFAN: »Schulbeginn um 9 Uhr?« In: *Pädagogik* (12) 2024, S. 40–41.

PAMPE, BARBARA: »Die Phase Null. Voraussetzung und Ausgangspunkt für einen zukunftsweisenden Schulbau«. In: Kirch, Michael / Ramseger, Jörg / Grundschulverband e. V. (Hg.): *Lernräume und Schularchitektur. Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten*. Frankfurt 2024, S. 178–181.

»Schulbau Open Source – Wissenstransfer als Innovationstreiber«. In: *Bauwende. Zukunft Bau Kongress 2023*. Hg. von Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR). Bonn 2024, S. 196–201.

PAMPE, BARBARA / WALTER, URS: »Von der Mensa zu Wohnküchen und Schulrestaurants«. In: Kirch, Michael / Ramseger, Jörg / Grundschulverband e. V. (Hg.): *Lernräume und Schularchitektur. Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten*. Frankfurt 2024, S. 78–81.

PIB – PÄDAGOGISCHES INSTITUT BOZEN:

Ein Rückblick zum Pilotprojekt »Mobiles Forscherlabor in der Grundschule«. Bozen 2009. www.schule.suedtirol.it/pi/faecher/documents/Bericht_Mobiles_Forscherlabor.pdf

PROGNOS / ITES: *Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder nach §24a SGB VIII*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2023. www.bmfsfj.de/resource/blob/234238/542e764d0223806ba63d913e3cc65da1/gafoeg-bericht-2023-data.pdf

Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder nach § 24a SGB VIII. 2. GaFöG-Bericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2024. www.bmfsfj.de/resource/blob/251606/4eb97254232538a2b405d3a49705883d/2-gafoeg-bericht-data.pdf

RABENSTEIN, KERSTIN: »Rhythmisierung«.

In: Bollweg, Petra / Buchna, Jennifer / Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden 2020. doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_76

RACKLES, MARK: *Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Berlin 2021.

RAMSEGER, JÖRG / KIRCH, MICHAEL: *Lernräume und Schularchitektur. Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten*. Frankfurt a. M. 2024

RATHMANN, KATHARINA / HURRELMANN, KLAUS (HG.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim 2018.

RAVENS-SIEBERER, ULRIKE / KAMAN, ANNE / OTTO, CHRISTIANE / ADEDEJI, ADEKUNLE / NAPP, ANN-KATHRIN / BECKER, MARCIA / BLANCK-STELLMACHER, ULRIKE / LÖFFLER, CONSTANZE / SCHLACK, ROBERT / HÖLLING, HEIKE / DEVINE, JANINE / ERHART, MICHAEL / HURRELMANN, KLAUS: »Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der covid-19-Pandemie – Ergebnisse der Copsy-Studie«. In: *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*. 12 2021, S. 1512–1521.
doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

REH, SABINE / FRITZSCHE, BETTINA / IDEL, TILL-SEBASTIAN / RABENSTEIN, KERSTIN (HG.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden 2015.

REICH, CHARLOTTE / REICH, KERSTEN: *Digitale Didaktik. Modelle und Methoden für eine erfolgreiche Praxis*. Weinheim u. a. 2025.

REICH, KERSTEN: *Demokratie im Kleinen*. methodenpool.uni-koeln.de/download/demokratie_im_kleinen.pdf

Faire Bildung für alle. Wie sich Schule neu erfinden kann. Weinheim u. a. 2023.

Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim u. a. 2014.

Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u. a. 2012.

Konstruktivistische Didaktik. Weinheim u. a. 2008.

Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Weinheim u. a. 2007.

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim u. a. 2010.

REICH, KERSTEN / ASSELHOVEN, DIETER / KARGL, SILKE (HG.): *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim u. a. 2015.

ROBERT KOCH INSTITUT (HG.): *KiGGS – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. 2003–2006; 2009–2012; 2014–2017.
www.rki.de/DE/Themen/Nichtuebertragbare-Krankheiten/Studien-und-Surveillance/Studien/KiGGS/kiggs_start_inhalt.html

ROLFF, HANS GÜNTHER, U. A.: *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim 2000.

SALLIN, AURÉLIEN: *Minorities in schools – Three empirical essays in education economics. Minderheiten in Schulen. Integration und deren Auswirkungen – Peer-Effekt der Klassenzusammensetzung*. Dissertation. St. Gallen 2022.
www.alexandria.unisg.ch/server/api/core/bitstreams/71c464ce-cac7-414b-b003-d399e1c100ed/content

SAUERWEIN, MARKUS / HEER, JANA: »Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1) 2020, S. 78–101.

SCHAARSCHMIDT, UWE: *Die Potsdamer Lehrstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen*. 2006.

www.vbe.de/service/potsdamer-lehrerstudie

»Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf«. In: *Wirtschaft und Erziehung* 2 (2003), S. 8–21.

SCHAARSCHMIDT, UWE / KIESCHKE, ULF (HG.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim u. a. 2007.

SCHAFFITZEL, WILHELM: »Schule gestern und morgen – ein Blick auf die Rolle der Schulmöbel«. In: Kohlert, Christine (Hg.): *Die menschliche (Hoch)schule*. Wiesbaden 2023, S. 125–142.

SCHMIDT, MARIKA / SCHUSTER, ROLF (HG.): *Schulgesellschaft. Vom Dazwischen zum Lernraum. 30 Schulgebäude im Vergleich*. Braunschweig 2017.

SCHNEIDER, JOCHEM: »Lernen vom Schulbau«. In: *Schulbauten. Handbuch und Planungshilfe*. Hg. von Natascha Meuser. Berlin 2014.

Typologien und räumliche Organisationsmodelle im Schulbau. Kurzexpertise im Auftrag der Montag Stiftungen. Köln / Bonn 2012.

SCHNEIDER, JOCHEM / SEYDEL, OTTO: *Empfehlungen für einen zeitgemäßen Schulhausbau in Baden-Württemberg. Grundlagen für eine Überarbeitung der Schulbauförderrichtlinien*. Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart / Überlingen 2013.
www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/510%20schulhausbau_BW_2013.pdf

Schulbauleitlinien Landkreis Darmstadt-Dieburg. SBLldadi®. Anlass und Ziele – Qualitäten – Quantitäten. Im Auftrag von Da-Di Werk Gebäudemanagement. Stuttgart / Überlingen 2013.
www.ladadi.de/da-di-werk/downloads-formulare.html

Neue räumliche Konzepte für den MINT-Unterricht. Fachtag Frankfurt am Main, 22.1.2019.

SCHNEPF, SYLKE VIOLA: *A Sorting Hat that Fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany*. Florenz 2002.

SCHÖNIG, WOLFGANG / SCHMIDTLEIN-MAUDERER, CHRISTINA (HG.): *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern 2015.

SCHRATZ, MICHAEL U.A.: *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim 2000.

SCHUHMACHER, HORST (HG.): *Gestaltungsfibel »Nachhaltiger Schulhof«*. FH Erfurt 2010.

SCHWEINHART, LAWRENCE J.: *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions and Frequently Asked Questions* (2005).
highscope.org/wp-content/uploads/2024/07/perry-preschool-summary-40.pdf

SCHWEINHART, LAWRENCE J. ET AL.: *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. HighScope 2005.

SEIDEL, STEVE U.A.: *The Qualities of Quality – Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education 2009.

SEYDEL, OTTO: »Abschaffung der Schule? Pädagogische Konsequenzen der digitalen Revolution«. In: Burow, Olaf-Axel (Hg.): *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim / Basel. 2019, S. 129–138.

Anforderungen an ein Schulgebäude. Lernräume – Arbeitsräume – Lebensräume. Hannover 2023.

»Raus aus der Flexibilitätsfalle! Ein elementares Problem der Schulbauplanung«. In: *Räume und ihre Nutzung*. Lernende Schule, Nr. 106 / 2024.

»Überlegungen zur Beziehung von Schule und Stadt«. In: Coelen, Thomas / Heinrich, Anna Juliane / Million, Angela (Hg.): *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden 2015, S. 23–32.

SHELL JUGENDSTUDIE: *Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Hg. von Deutsche Shell Holding GmbH. Weinheim 2024.
www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie-2024.html

SINUS JUGENDSTUDIE: *Wie ticken Jugendliche 2024? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.* Von Marc Calmbach, Bodo Flaig, Rusanna Gaber, Tim Gensheimer, Heide Möller-Slawinski, Christoph Schleer, Naima Wisniewski. Bonn 2024.
www.sinus-institut.de/media-center/presse/sinus-jugendstudie-2024

SLAVIN, ROBERT E.: *Educational Psychology. Theory and Practice.* Boston u. a. 2006.

SLIWKA, ANNE / FRANK, SUSANNE (HG.): *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde.* Weinheim 2004.

SPIEGEL ONLINE: »Späteres Aufstehen macht Schüler fitter«. In: *Spiegel Online* 6.7.2010.
www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schlafmuetzen-studie-spaeteres-aufstehen-macht-schueler-fitter-a-704819.html

»Warum die erste Stunde für Jugendliche Folter ist«. In: *Spiegel Online* 6.7.2015.
www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/unterrichtsbeginn-warum-die-erste-stunde-folter-ist-a-1042065.html

SPIEGEL, PETER / PECHSTEIN, ARNDT / TERNÈS VON HATTBURG, ANABEL / GRÜNEBERG, ANNEKATHRIN (HG): *Future Skills. 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können.* Von 69 Co-Creators. München 2021.

STADT FRANKFURT AM MAIN (HG.): *Planungsrahmen für FREIRAUM Kindertageseinrichtungen/ Schulen und SCHULSPORT.* Bearbeitet von Antje Voigt. Frankfurt am Main 2023.
frankfurt-macht-schule.de/bibliothek.html

Planungsrahmen Grundschulen. Bearbeitet von bueroschneidermeyer, Jochem Schneider, in Zusammenarbeit mit Walter Heilmann. Frankfurt am Main 2018.
frankfurt-macht-schule.de/bibliothek.html

Planungsrahmen Weiterführende Schulen.

Bearbeitet von bueroschneidermeyer, Jochem Schneider, in Zusammenarbeit mit Institut für Schulentwicklung, Dr. Otto Seydel. Frankfurt am Main 2023.
frankfurt-macht-schule.de/bibliothek.html

STADT JENA: *Schulnetz- und Schulentwicklungsplan 2021/22-2025/26.* Fachdienst Jugend und Bildung, Schulverwaltung, 24.03.2021.
schulen.jena.de/system/files/2024-10/00%20SEP%20komplett%20im%20PDF-1.pdf

STADT KÖLN: *Brandschutztechnische Anforderungen für den Bau und Betrieb von pädagogischen Raumkonzepten in Kölner Schulen.* Amt für Feuer- schutz, Rettungsdienst und Bevölkerungsschutz. Mitteilung vom 21.03.2016. Köln 2016.

Planungsrahmen für pädagogische Raumkonzepte an Kölner Schulen. 2. überarbeitete Auflage. Hg. vom Amt für Schulentwicklung der Stadt Köln in Kooperation mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Köln 2016.
www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf40/planungsrahmen-fue-paedag-raumkonzepte.pdf

Schulbauleitlinie. Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Hg. vom Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. Köln 2009.

STALDER, FELIX: *Kultur der Digitalität.* Frankfurt am Main 2016.

STALDER, FELIX / KUTTNER, CLAUDIA: »Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. Im Gespräch mit Felix Stalder«. In Kuttner, Claudia / Münte-Goussar, Stephan (Hg.): *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität.* Wiesbaden 2022, S. 3–19.
doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_1

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER:

Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 3: Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern. Wiesbaden 2009.

www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Publicationen/Downloads/kindertagesbetreuung-schuelerzahlen-5871103099004.pdf?__blob=publicationFile

STEG – STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON

GANZTAGSSCHULEN: *Ganztagsschule 2017/2018.*

Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München 2019.

www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf

STEG-KONSORTIUM – KONSORTIUM DER STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN (STEG)

(HG.): *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule.* Frankfurt am Main 2019.
www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/SteG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagsschule.pdf

STEINMANN, ISA / STRIETHOLT, ROLF: »Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 2019, S. 285–306.

STÖBE-BLOSSEY, SYBILLE: Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Grundschul Kinder: Strukturen und Herausforderungen. IQ Report. Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen 2023.

STRENGER, KRIMHILD: *Schule ist Partner – Ganztagsschule und Kooperation. Werkstatt Schule und außerschulische Kooperationspartner, Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft (STEG) Hamburg mbH.* Themenheft 4. 2005.

STRENGER, KRIMHILD / FRITSCHKE, NADIA: *Partner in der Schule. Erfahrungen aus verschiedenen Kooperationsbereichen. Werkstatt Schule und außerschulische Kooperationspartner, Stadterneuerungs- und Stadtentwicklungsgesellschaft (STEG) Hamburg mbH.* Themenheft 5. 2006.

www.ganztaegig-lernen.de/materialien/themenheft-05-partner-der-schule/

TDSB – TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD:

About the TDSB.

www.tdsb.on.ca/AboutUs.aspx
Accountability for Student Achievement Policy. Policy P.040 CUR. Toronto 26.08.1998.
ppf.tdsb.on.ca/uploads/files/live/97/202.pdf

THIO, SIE LIONG / GÖLL, EDGAR: *Einblick in die Jugendkultur – Das Thema Nachhaltigkeit bei der jungen Generation anschlussfähig machen.* Berlin 2011.

www.umweltbundesamt.de/publikationen/einblick-in-jugendkultur

TU – TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND:

Leitfaden Gestaltung von Speiseräumen in Schulen (Raum, Organisation, Kultur). Arbeitsbericht Nr. 17, Dortmund 2011.
eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/6c3aba49-22ad-464a-88a8-66b8bbe99151/content

UMWELTBUNDESAMT: »Gesundheitliche Bewertung von Kohlendioxid in der Innenraumluft. Mitteilungen der Ad-hoc-Arbeitsgruppe Innenrichtwerte der Innenraumlufthygienekommission des Umweltbundesamtes und der obersten Landesgesundheitsbehörden«. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 51 (2008), S. 1358–1369.
www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/pdfs/kohlendioxid_2008.pdf

Umweltbewusstsein in Deutschland 2022. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Dessau 2023.

www.umweltbundesamt.de/publikationen/umweltbewusstsein-in-deutschland-2022

UN UNITED NATIONS: *Concluding Observations on the combined second and third periodic reports of Germany.* Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 3 October 2023.
digitallibrary.un.org/record/4023219?v=pdf

UNIVERSITÄT HAMBURG: *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.*
leo.blogs.uni-hamburg.de

VEREINTE NATIONEN: *Sustainable Development Goals (SDG).*
sdgs.un.org/goals

Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York 2015.
www.2030agenda.de/de/article/die-transformation-unserer-welt

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2008.
www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf

VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND (HG.): *Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer.* Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach.
www.vodafone-stiftung.de/schul-und-bildungspolitik-in-deutschland-2011/

WILKINSON, RICHARD / PICKETT, KATE: *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone.* London 2010.

WOOLFOLK, ANITA E.: *Educational Psychology.* Boston u. a. 2005.

WÖSSMANN, LUDGER: *Das Wissenskapital der Nationen: gute Bildung als Wachstumsmotor.* Wirtschaftsdienst, Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 97. Jahrgang, Sonderheft 2017, Heft 13, S. 38–42.

Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München 2007.

WÖSSMANN, LUDGER / PIOPIUNIK, MARC: *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum.* Gütersloh 2009.

WORLD ECONOMIC FORUM: *»The future of education, according to experts at Davos«.* 2018.
www.weforum.org/stories/2018/01/top-quotes-from-davos-on-the-future-of-education/

WÜSTENROT STIFTUNG (HG.): *Schulen in Deutschland: Neubau und Revitalisierung.* Stuttgart 2004.
Unterwegs in deutschen Bildungslandschaften. Ludwigsburg 2015.

ZENKE, CHRISTIAN TIMO: *»Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule: Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld«.* *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2019, 1 (1), 20–41.
doi.org/10.4119/pflb-3173

ZIMMER, JÜRGEN / NIGGEMEYER, ELISABETH: *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule.* Weinheim 1992.

ZÜCHNER, IVO / MINK, NICOLE: *»Zu wenig Zeit für Hobbys?«* In: *Viel Tempo, wenig Plan. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* 2/2016, S. 14–18.

INDEX

#

4 K/4 C, 6 C 34, 185
21st Century Skills 185

A

Akustik 11, 44, 73, 75, 104, 158, 172, 176, 182, 211, 258
(Allgemeine) Lern- und Unterrichtsbereiche 29, 66ff., 77, 81f., 92f., 108, 188, 211, 229, 241, 243, 245
Arbeitsplätze 26, 38, 44, 57, 62, 70, 81, 85ff., 93, 129, 147, 180, 196, 200, 225, 247
Architekturwettbewerb 240
Ästhetisch 23, 39f., 56, 139, 147, 157, 188, 194, 209f., 235
Atmosphäre 26, 32, 41, 80, 176, 178, 180, 235, 245
Aufenthaltsbereich 32, 69, 70ff., 77, 85, 86, 91f., 95, 97, 147, 195f.
Aula 47, 65, 75, 80, 89f., 139, 222
Außenraum 43, 49, 53, 94, 96, 113, 172, 179, 211, 225, 235
Ausstattung 06, 14, 20, 29, 50, 60, 66, 72, 75, 81f., 99, 110, 112, 116, 122, 136, 152ff., 179, 184, 196, 200, 234, 242f., 255

B

Barrierefreiheit 38, 147, 198, 208, 240
Bauaufsicht 108, 110, 240
Bauherr*in 107, 115, 179, 240
Bauordnung 240
Bauverwaltung 107, 110, 173, 240
Bedarfsplanung/-berechnung 19, 88, 102, 112, 240
Begehung 116, 121f., 128, 149, 173, 177
Belastbarkeit 240
Beleuchtung 40, 73, 90
Bestand 18, 50, 104, 112, 122, 160, 170ff., 176f., 182, 234, 240
Bestandsaufnahme 08, 16, 103ff., 113f., 121f., 127f., 131, 134f., 138, 141, 144, 149f., 160, 163, 167, 171ff., 176, 177ff., 183, 240, 250
Beteiligung 56, 91, 101ff., 159, 170, 218, 250
Bibliothek/Mediathek 32, 35, 52f., 63ff., 70, 75, 80f., 92f., 98, 111, 161, 175, 180f., 195, 226
Bildungsgerechtigkeit/-chancen 10, 13f., 31, 47, 105, 190, 192, 195, 205, 232, 237, 241

Bildungslandschaft 05, 11, 19f., 52f., 97, 99, 167ff., 184, 203, 221ff., 226, 230, 235, 241, 251, 254, 258
Bistro 80, 91
BNE 18, 49, 82, 184, 219, 241
Brandschutz 11, 20, 71, 73, 90, 110, 111, 115, 147, 149, 172, 176, 177, 181, 237, 241, 246, 258
Bühne 29, 80, 89f., 97

C

Cafeteria 44, 53, 63, 65, 80, 86, 89ff., 98, 152, 158, 161, 195
Cluster 18, 26, 38, 58, 66, 68f., 72ff., 179f., 211, 226, 234, 241, 244

D

Delokalisierung 17, 35, 200, 223
Demografischer Wandel 16, 105, 193, 235
Demokratie 46, 47, 136, 187, 213, 214ff., 259f.
Demokratische Schule 23, 45, 47, 139, 159, 184, 213, 217
Denkmalschutz/-pflege 08, 108, 110f., 132, 240
Differenzierung 16, 26, 29, 35, 37f., 59, 66ff., 70, 77, 86, 103, 152ff., 175, 180, 211, 233, 241, 251
Digitalisierung 06, 12, 17, 25, 97, 173, 185, 197, 200, 215, 246, 259
Digitalität 05, 23, 33ff., 155, 197f., 201, 215, 241, 248, 256, 263
Dokumentation 11, 116, 119, 122, 125, 132, 139, 148, 155, 182, 191, 201, 253, 255f., 258

E

Einzugsgebiet 72, 139, 168
Eltern 08, 13, 47, 55, 59, 63f., 75, 86, 95, 102, 106f., 115, 117, 133f., 136, 138, 142, 163, 168, 190, 195f., 204, 232, 249
Energie 11, 49, 118, 160, 176, 222
Entwurfsplanung 07, 115f., 131
Erschließung / Erschließungsbereiche 26, 29, 38, 40, 66, 68ff., 73f., 83, 89f., 95f., 171, 173, 176, 180, 243
Evaluation 116f., 151, 211, 218, 251, 254

F

Fachraum 35, 65, 77, 81f., 84, 129, 175, 179
Fachraumprinzip 88, 123, 242
Flächenbedarf 29, 32, 44, 78, 82, 88, 91, 114, 172, 242, 245
Flächenbilanz 06, 122, 124, 128, 174
Flexibilität 07, 67, 69, 73, 81, 147, 165, 172, 178, 242
Flur 05f., 18, 67, 71, 74, 152, 164, 234, 244, 247
Förderprogramm 06, 16, 20, 99, 106, 108f., 247
Förderschule 13, 38, 74, 205, 207, 255f.
Forum 32, 47, 52f., 89f., 96, 98, 152, 158, 180f., 186, 222
Foyer 47, 80, 89ff., 152, 175, 222, 227
Freiraum 44, 79, 89, 94f., 96, 97, 111, 121ff., 129, 180, 216

G

Ganztag 05f., 11, 18, 31f., 43, 52, 61, 74f., 77ff., 84, 86, 88, 98, 103, 121, 123, 128f., 139, 147, 151, 154, 163, 179f., 195f., 230, 238, 241f., 247, 251, 256ff.
Gemeinschaftsbereich 89, 179, 229
Gesundheit 23, 42ff., 86, 88, 158, 186, 211f., 215, 219, 250, 255, 260f.
Großraum 32, 234
Grundlagenermittlung 242
Gruppen mit Steuerungsfunktion 117, 242
Gruppenarbeit 35, 67, 70, 81, 153, 189, 245
GUV – Gesetzliche Unfallversicherung 243

H

Herz der Schule 47, 89f., 179
Heterogenität/heterogen 13f., 58, 61, 187, 189, 202ff., 207, 243
HOAI 112f., 115f., 237, 240, 242f., 245

I

Individualisierung 26, 28, 35, 37f., 47, 70, 81, 155f., 202
Infrastruktur 15, 20, 35, 52f., 176, 246f.

Inklusion 05, 10f., 13f., 17, 37f., 59, 74, 84, 86, 88, 105, 147, 153, 156, 187, 192, 203ff., 231ff., 241, 243, 253, 255ff., 260, 262
Integrationsmodell 61f., 77f., 139, 154

J

Jahrgangsteam 58, 60, 86, 88, 123, 153, 191, 243
Jahrgangsübergreifender Unterricht 243

K

Kapazität 29, 53, 177, 183, 195
KI 34, 155, 197ff., 201, 233
Klassenraum-Flur-Schule 06, 234, 244, 247
Klassenraum Plus 26, 38, 66f., 179, 228, 241, 243
Kollegium 43, 60, 64, 96, 115, 117f., 133, 135, 139, 141, 143f., 147, 149f., 158, 190f.
Kommunale Lenkungsgruppe 111, 131, 135, 138, 140, 142, 144, 170, 183, 242
Kompetenz 05, 15, 25, 28, 34, 46, 54, 102, 141, 185ff., 209f., 214, 221, 233, 238, 241, 246, 249, 256, 262
Kosten 14f., 19, 114, 117, 127, 131, 133, 169, 192, 220, 222, 237, 244, 245f.
Küche 63, 91f., 96
(Bau-)Kulturelle Bildung 40, 210

L

Lebenslanges Lernen 14, 105, 202
Lebenszykluskosten 18, 244
Leistungsphasen/Planungsphasen 112, 115, 117, 127, 129, 243
Leitbild/Leitbildentwicklung 141, 144, 149, 151, 159, 161f., 166, 244
Lernbegleiter*in/ Lernbegleitung 17, 28, 35, 37, 43f., 57, 60, 62, 70, 102, 106, 138, 151, 153f., 165, 189ff., 195ff., 199f., 205f., 216f., 233, 244
Lernbüro/Lernatelier 70, 92
Lernform 26, 29, 31, 38, 47, 66, 69, 81, 139, 147, 153, 189
Lernhauskonzept 244
Lernumgebung 05, 14, 28, 35, 44, 73, 158, 160, 189, 195, 206, 211, 247
Lüftung 50, 73, 172

M

Machbarkeitsstudie 44, 114, 129, 182, 244
Marktplatz 89
Material/Materialität 18, 23, 28, 37, 40, 48, 77, 81, 95, 115, 127, 138, 147, 150, 160, 189f., 219, 234
Mediathek → **Bibliothek**
Medien 06, 34f., 43, 46, 67, 92, 119, 139, 147, 155, 197ff., 201, 215, 218, 233, 240f., 251, 253
Mehrzweckraum 44, 81f.
Mengengerüst 174, 244
Mensa 32, 43f., 52f., 63, 75, 80, 89ff., 98, 158, 175, 180f., 227, 238
Mischnutzung 15, 235
Möblierung 29, 72f., 234, 244
Moderation 119, 132, 135, 138, 141
Multifunktion 66, 69, 73, 79ff., 83, 87, 90, 93f., 139, 180, 244
Multiprofessionelle Teams 37, 76, 245
Musik 40, 56, 85f., 209
Musterraumprogramm/Musterflächenprogramm 29, 101, 108, 114, 128, 173, 245

N

Nachbarschaft 46, 98, 171, 182
Nachhaltigkeit 10, 18, 49f., 71, 73, 96, 102, 139, 160, 176, 219, 237, 246, 252, 264
Nachverdichtung 96, 245
Naturwissenschaft 35, 53, 58, 81, 83ff., 179, 209, 259
Neubau 11, 18, 35, 44, 50, 101, 169, 171, 174, 182, 237, 265
Nutzungsbedarf 50, 101, 111, 114, 178

O

Offene Lernlandschaft 67, 69, 228, 245
Öffentlichkeit 15, 46, 52, 93, 96, 119f., 125, 136, 161, 235
Öffnung von Schule 53, 223

P

Paradigmenwechsel 17, 66, 206, 243
Partizipation 72, 96, 102, 159, 254
Phase Null 07ff., 79, 100f., 104, 106, 112ff., 120, 125ff., 129ff., 134f., 138f., 142, 163, 172, 176, 183, 230f., 234, 237f., 240, 243, 245, 258
Phase Zehn 11, 50, 112, 116f., 129, 231, 245
Pilotprojekte 11, 18, 32, 74, 112, 127, 258
Polyvalenz 26, 245

Q

Quadratmeter 29, 44, 73, 91f., 188, 235
Qualifizierung 103, 105, 144, 173
Qualität/en 15, 19f., 26, 32, 40, 43, 50, 86, 102f., 133, 151, 167, 173, 187f., 190, 192, 203, 212, 232, 236, 246, 252, 255f., 258
Qualitativ/Quantitativ 14, 19, 29, 35, 76, 79, 101, 105, 110, 112f., 121, 167, 169, 172f., 193, 240, 242f., 245f.
Qualitätssicherung 06, 107, 115, 117, 246

R

Raumakustik 73, 75, 211
Raumbedarf 19, 75, 78, 93, 172
Raumfunktionsprogramm 104, 182, 245
Raumprogramm 32, 54, 91, 102, 111, 114, 122, 128f., 151ff., 166, 178, 181, 238, 245
Ressource 71, 97, 227
Rhythmisierung 17, 43, 77, 154, 175, 194f., 243, 248, 260
Richtlinie 19, 32, 66, 73, 107, 117, 220, 240
Risikomanagement 71

S

Sanierung 05f., 50, 104, 110, 118, 170, 177, 182, 231, 237
Sanitärbereich/Sanitäräume 66, 68, 72, 88, 211
Schulaufsicht 109, 113f., 119, 122ff., 131, 168, 246

Schulbau Open Source 11, 18, 20, 66, 71ff., 75, 80f., 85, 89, 91, 94, 231, 258
 Schulbauberatungsteam 104, 111, 117, 178, 181, 183, 246
 Schulbauplanung 09f., 16, 58, 79, 173, 237, 262
 Schulbaurichtlinie 73, 109, 241, 246
 Schulentwicklung 10f., 16, 28, 79, 107, 109, 120, 124, 134, 139, 142, 151, 162, 168ff., 178f., 206f., 230, 238, 242, 246, 257f., 261ff., 265
 Schulentwicklungsplan 110, 139, 169f., 207, 246, 263
 Schulhof 44, 50, 57, 80, 96f., 262
 Schulinterne Steuerungsgruppe 242
 Schulische Projektgruppe Bau 107, 117, 141f., 150, 162, 183, 242
 Schulküche 91f.
 Schulträger 07, 10, 44, 50, 79, 102, 104, 106, 109, 113, 115, 117, 133, 139, 167, 172, 238, 246
 Sekretariat 63f., 256
 Selbstlernzentrum 63, 70, 75, 89, 92, 189, 226
 Selbstorganisiertes Lernen 57
 Selbstständigkeit 26, 63f., 165, 199, 216
 Separation 74, 156
 Sicherheit 151, 160, 204, 212, 239, 240, 250
 Sondervermögen Infrastruktur 20, 246
 Skills 185f., 202, 209
 Soziale Kompetenz 15, 46
 Soziale Organisation 28, 57
 Spezialisierte Lern- und Unterrichtsbereiche 81, 229
 Sport/Turnhalle 43f., 89, 93f, 111, 158, 175, 194f., 246, 257, 261, 263
 Stadtentwicklung 105, 128, 139, 167, 169, 170, 238, 241, 250
 Standort 50, 66, 96, 101f., 105, 113, 120ff., 128, 133, 151, 170f., 176, 178f., 240f.
 Startchancen-Programm 16, 20, 99, 209, 247
 Steuerung 20, 108, 111, 117, 120
 Syntheseplanung 114, 124, 129, 178, 181ff.

T

Teamarbeitsplätze 81, 247
 Teambereiche 78, 85, 113, 181
 Teamraum 68, 77, 85, 225, 247
 Teamstützpunkt 85ff.
 Theater 35, 40, 47, 52, 89, 98, 157f., 161
 Transparenz/transparent 29, 40, 66, 74, 83, 102, 114, 117, 119, 164, 178, 218, 234
 Typologie 05, 08, 26, 66, 73, 221, 236, 247, 254, 261

U

Umbau 05, 11, 16, 18, 20, 32, 38, 101, 104, 111, 114, 116, 118, 127, 151, 164, 172, 176, 182, 227, 234, 242
 Umwelt 10, 23, 40f., 48, 73, 160, 212, 219f., 250ff., 258

V

Vandalismus 53, 71f., 97, 239
 Variabilität 26, 66, 247
 Verkehrsfläche 147, 211

W

Well-Being 43, 186, 209, 212, 233, 251f.
 Werkstatt 29, 35, 49, 53, 59f., 65, 80ff., 84, 147, 152, 154, 189, 217, 250, 264
 Workshop 113, 122ff., 128ff., 154, 163, 166, 168, 177ff., 181, 183

IMPRESSUM

© 2025 Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft;
publiziert vom Jovis Verlag, einem Verlag der
Walter de Gruyter GmbH, Berlin / Boston

Aktualisierte Neuauflage von
Schulen planen und bauen 2.0 – Grundlagen,
Prozesse, Projekte (3. Auflage, 2017)

Diese Ausgabe ist als Open-Access-Publikation
bereitgestellt auf www.degruyter.com.

Creative Commons



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-
Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Diese Lizenz
erlaubt die Verbreitung des Werks ausschließlich
in unbearbeiteter Form und zu nicht kommer-
ziellen Zwecken sowie unter Nennung der
Urheber*innen. Weitere Informationen finden
Sie unter www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Herausgeberin

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Idee und Konzeptentwicklung

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,
Montag Stiftung Urbane Räume

Autor*innenteam

Ernst Hubeli
Meike Kricke
Barbara Pampe
Ulrich Paßlick
Kersten Reich
Jochem Schneider
Otto Seydel

Projektleitung und Redaktion

Caroline Eckmann

Unterstützung/Mitarbeit (für alle Ausgaben)

Corinna Alpers, Stefan Bayer, Thomas Becker,
Antonia Blaer-Nettekoven, Vittoria Capresi,
Annalena Danner, Kristina Foidl, Kristin Gehm,
Maria Gilbers, Dirk Haas, Nadine Koch, Barbara
Köpfer, Katrin Oelsner, Marcus Paul, Lieselotte
Rowley, Katrin Schüring, Carla Schwarz, Miriam
Seifert-Waibel, Monika Söller, Franziska Spelleken,
Thorsten Schulte, Maria Zach

Umschlagmotiv

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
labor b designbüro

Projektmanagement Jovis

Franziska Schöffler, Regina Herr

Herstellung Jovis

Susanne Rösler

Korrektorat

Katharina Freisinger

Gestaltung, Satz und Lithografie

labor b designbüro, Dortmund

Illustration

Max von Bock Visuelle Kommunikation, Berlin
(S. 136–137)

Grafik

labor b designbüro,
nach Vorlage von Jochem Schneider

Typografie

National, Klim Type Foundry

Papier

Inhalt: Circle Offset white

Umschlag: Euroboard

Danksagung

Neben den hier genannten Mitwirkenden haben viele weitere engagierte Menschen dazu beigetragen, dass dieses Buch realisiert werden konnte: Menschen in Schulen, Stadtverwaltungen, Architekturbüros, Bildarchiven, Stiftungen, Organisationen etc., die uns vielfältig beraten und Inhalte oder Bilder zur Verfügung gestellt haben. Ihnen allen dankt die Herausgeberin herzlich für ihre Unterstützung.

Gedruckt in der Europäischen Union.

Bei Fragen zur allgemeinen Produktsicherheit kontaktieren Sie bitte

productsafety@degruyterbrill.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Jovis Verlag
Genthiner Straße 13
10785 Berlin

www.jovis.de

Jovis-Bücher sind weltweit im ausgewählten Buchhandel erhältlich. Informationen zu unserem internationalen Vertrieb erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung oder unter www.jovis.de.

Auch in englischer Sprache erhältlich.

ISBN 978-3-98612-223-2 (Softcover)

ISBN 978-3-98612-224-9 (PDF)

DOI 10.1515/9783986122249

