

Lernräume und Schularchitektur

Grundschule mit Kindern
neu denken, neu planen, neu gestalten

Jörg Ramseger, Michael Kirch (Hrsg.)



Titelbild

Bildnachweis: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Aus dem Beitrag von Susanne Hansen:

Wenn Schule und Nachbarschaft verschmelzen

Die Arenakvarterets Skole, Kopenhagen

(Seite 150)

Rückseite

Bildnachweis: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin

Aus dem Beitrag von Gottfried Knodt:

Schulräume mit Kindern gestalten

(Seite 186)

Lernräume und Schularchitektur
Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten



Die Inhalte dieses Buches sind urheberrechtlich geschützt. Eine Verteilung oder Weiterleitung von Texten oder Bildern durch Dritte ist nicht gewünscht. Das Entnehmen von Abbildungen ist ohne schriftliche Genehmigung der Rechteinhaber nicht erlaubt! Wissenschaftliche Zitate gemäß § 51 Urheberrechtsgesetz sind nur mit vollständigem Quellennachweis gestattet.

Gerne dürfen Sie einen Link zur Webseite des Grundschulverbandes e. V. an Dritte weitergeben.

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 157
Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes e.V.
Verantwortlich für diesen Band: Gabriele Klenk

Diese Publikation wurde gefördert von:



Susanne Klatten

© 2024 Grundschulverband e. V.
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: Stephan Lerch
novuprint · Agentur für Mediendesign, Werbung, Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Bildredaktion: Mathias Casertano

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren,
wie an den Bildern vermerkt – siehe auch Abbildungsverzeichnis ab Seite 253;

Titelbild: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Rückseite: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Druck und Bindung: WKS Solutions GmbH, 34587 Felsberg

ISBN: 978-3-941649-36-1 / Best.-Nr. 1121
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 157)

Bestelladresse:



www.grundschulverband.de
→ Shop → Veröffentlichungen → Buchreihe

Lernräume und Schularchitektur

Grundschule mit Kindern
neu denken, neu planen, neu gestalten

Herausgegeben von Jörg Ramseger und Michael Kirch

INHALT

8 Vorwort und Danksagung der Herausgeber

12 Kapitel 1: Über den Tellerrand hinaus

- 14 *Klaudio Muca* →
Eine fröhliche Kinderschule mit einer ausgeprägt menschlichen Anmutung
Die Skovbakkeskole in Odder, Dänemark
- 20 *Remo Douglas*
„I want to be the captain of my own learning“
Trillium Creek Primary School –
West Linn, Oregon, USA
- 26 *Rosan Bosch*
Freude bringende Lernumgebungen
- 32 *Anne Lubbe* →
Up, up in the Sky!
Eine siebenstöckige Grundschule auf kleinstem Grundstück:
Die Ørestad Skole in Kopenhagen
- 38 *Andrés Cruz*
Eine Schulbibliothek – vom Wald inspiriert
CREA Newman School, Cajicá, Kolumbien
-

44 Kapitel 2: Hier fühle ich mich wohl

- 46 *Christian Rittelmeyer*
Wie Schulraumgestaltung auf Kinder wirkt
- 50 *Klaudia Schultheis* →
**Grundschul Kinder und ihre Traumklassenzimmer –
interpretiert aus leibphänomenologischer Perspektive**
- 54 *Sigrid Stjerneby*
Weder grau noch grell
Wie Farben unser Gefühl bestimmen
- 58 *Stefan Rappold* →
Ein Schulhaus aus Licht, Luft und Farbe
Die Gotthard-Müller-Schule, Filderstadt
- 62 *Beate Prügner*
Lasst uns über Schönheit sprechen!

14





- 66 *Ursula Schweiger* →
100% Zufriedenheit
 Die Grundschule Wörthsee, Oberbayern
- 70 *Bastian Walther, Iris Nentwig-Gesemann*
Räume in der Ganztagsgrundschule
 aus der Perspektive von Kindern
- 78 *Barbara Pampe und Urs Walter*
Von der Mensa zu Wohnküchen und Schulrestaurants
- 82 *Meike Warband und Anna Wülflen*
Vom Halbttag zum Ganzttag
 Lernlandschaften in der Grundschule am Feldbusch,
 Harsefeld
- 86 *Stephan Riegger*
Ganztagsgrundschule als Ort der Bewegung

90 Kapitel 3: Hier kann ich lernen

- 92 *Jörg Ramseger*
Prototypen des Schulbaus
 Pädagogik in Beton gegossen
- 104 *Rosan Bosch* →
Sechs Design-Prinzipien für
differenzierte Lernerfahrungen
- 110 *Angela Ehlers und Annette Kriszto*
Ein Raum für alle Kinder
 Inklusion baulich unterstützen
- 120 *Jürgen Bender* →
Die Biberburg
 Ein Klassenraum wird Lernlandschaft
- 122 *Hanke Sühl*
Das Herz jeder Schule: die Bibliothek
- 130 *Manfred Dietzen*
Grün macht Schule



134 Kapitel 4: Hier erlebe ich viel von der Welt

- 136 *Michael Kirch*
Lerndörfer – gelebte „Wir-Kultur“
- 140 *Kirsten Winderlich* →
Ein Atelier in jede Schule!
- 144 *Jörg Ramseger*
Grundschule im Kontext der Bildungskette
 Die Josef-Schwarz-Schule in Heilbronn





150 *Susanne Hansen*
Wenn Schule und Nachbarschaft verschmelzen
 Die Arenakvarterets Skole, Kopenhagen

156 *Kirsten Winderlich* →
Bildung Raum geben
 Die Grundschule der Künste
 an der Universität der Künste Berlin

160 *Ulrich Bosse und Ulrike Quartier*
Lernraum Natur
 Weil Lernen nicht nur im Schulhaus stattfindet

164 Kapitel 5: Hier darf ich mitentscheiden

166 *Barbara Lenzzeiger*
Räume, die Mitbestimmung unterstützen

170 *Christiane Gränitz und Bettina Pake* →
Amphitheater statt Mensa
 Grundschule als Ort gelebter Demokratie

174 *Friederike Heinzl*
Versammeln im Kreis
 Sitzkreise und Kreisgespräche in der Grundschule

178 *Barbara Pampe*
Die Phase Null
 Voraussetzung und Ausgangspunkt
 für einen zukunftsweisenden Schulbau

182 *Susanne Hofmann*
Von der Raumerfahrung zur partizipativen Architektur
 Entwerfen, planen und bauen mit Kindern

186 *Gottfried Knodt* →
Schulräume mit Kindern gestalten

192 *Katharina Tielsch*
Für die Kinder nur das Beste!
 Natürlichkeit, Robustheit, Sicherheit und Gesundheit
 im Fehra-Bildungsraum

196 Kapitel 6: Hier ist digital normal

198 *Uta Hauck-Thum*
Lernräume in der Kultur der Digitalität

202 *Stefan Aufenanger* →
Makerspaces an Grundschulen

206 *Boris Breiding und Susanna Eckhoff*
Die Kinder fordern uns auf
 Ein Makerspace in der Praxis





212 *Britta Klopsch*
Hybride Lernumgebungen an Schulen

216 *Isabel Budde* →
Lernen im Großraum
Die Alemannenschule, Wutöschingen

220 Kapitel 7: *Hier ist meine neue Schule im alten Gebäude*

222 *Beate Prügner*
Neue Einrichtungen und neue Ausrichtungen

226 *Reto Thöny*
Was überall geht: das Churermodell
Über den Raum zu mehr Differenzierung

230 *Florentine Anders* →
Eine Schule erfindet sich neu
Die Grundschule auf dem Süsteresch, Schüttorf

234 *Adrian Krawczyk*
Schule neu denken, Wände einreißen und Räume neu definieren
Chancen für Schulentwicklung in Bestandsschulen

242 *Niels Haugård* →
Aus alt wird neu
Das Upcycling einer ganzen Schule:
Frederiksbjerg Skole, Aarhus, Dänemark

250 Anhang

251 **Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**
253 **Abbildungsverzeichnis**
257 **Stichwortverzeichnis (nur in PDF-Version)**

Bildnachweise Inhaltsseiten

14 Foto: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus
32 Foto: Marc Goodwin, © KHR Architecture, Kopenhagen
50 Foto: Kim Wendt, © Rosan Bosch Studio
58 Foto: © David Matthiessen, Architektur: © Behnisch Architekten
66 Foto: Mac Tanó, München
104 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
120 Foto: Anette Zinser, Wöhratal
140 Foto: Nick Ash
156 Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin
170 Foto: Wartburg-Grundschule, Münster/W.
186 Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin
202 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
216 Foto: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen
230 Foto: © Theodor Barth, Köln
242 Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB



VORWORT

Wie alle anderen gesellschaftlichen Subsysteme steht auch die Schule angesichts rapider gesellschaftlicher Veränderungen und Umbrüche unter ständigem Innovationsdruck. Globale Entwicklungen und deren lokale Folgen wirken sich auf die Realität einer jeden Einzelschule aus und verändern permanent den öffentlichen Erwartungsdruck auf unsere Bildungsinstitutionen. Neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse über das Lernen und neue Bildungsziele im Rahmen einer „Kultur der Digitalität“, in der das kulturelle Leitmedium „Buch“ mehr und mehr Konkurrenz vom neuen Leitmedium „Computer“ erfährt, legen auch ein grundsätzliches Nachdenken über die optimalen Raumstrukturen nahe, in denen dieses Lernen organisiert werden soll.¹

Im Hinblick auf diese Entwicklungen werden derzeit in vielen Ländern der Welt Schulen um- oder neu gebaut. In Deutschland hat der kürzlich gesetzlich verankerte Anspruch aller Eltern auf eine ganztägige Förderung ihrer Kinder in der Grundschule in nahezu allen Kommunen einen zusätzlichen Veränderungs- und Ergänzungsbedarf an den Schulhäusern ausgelöst: Essensgelegenheiten müssen geschaffen und zusätzliche Räume für die ganztägige Förderung der Kinder bereitgestellt werden. Da macht es Sinn, sich Anregungen zu verschaffen, wie andere Länder und Kommunen diese Aufgaben angegangen sind und bewältigt haben.

Dieser Fotoband will in erster Linie Lust machen auf zukunftsorientierte Lernräume, die den Ansprüchen der Kinder auf eine anregende, lernförderliche und der Entwicklung der Kinder bekömmliche Lernumwelt Rechnung tragen. Er will auch die Bedeutung der ästhetischen Qualitäten der Schulhäuser ins Bewusstsein derer heben, die für die äußere und innere Gestaltung der Gebäude Verantwortung tragen: der Pädagoginnen und Pädagogen, der Schulplaner und -planerinnen in den Kommunen, der Architektinnen und Architekten und nicht zuletzt der Gemeinderäte, Stadtverordneten sowie der Bürgermeister und Bürgermeisterinnen, die die Schulbauten in Auftrag geben. Denn noch immer werden allzu oft unglaublich banale Gebäude mit einer geradezu erschreckenden Primitivästhetik errichtet, müssen Kinder ihre gan-

ze Grundschulzeit in blechernen Containeranlagen oder billigen, beengten „temporären“ Ersatzbauten verbringen. Noch immer werden vielerorts Betonklötze von abstoßender Hässlichkeit in Auftrag gegeben, die dem neuen Brutalismus in der Architektur huldigen und durch ihre negative Ausstrahlung dem eigentlichen Zweck der Institution – der Produktion von Lernfreude, Leistungsbereitschaft und Bildung – von vornherein entgegenwirken. Wir könnten viele Negativbeispiele nennen und abbilden. Aber wir ziehen es vor, vorbildliche Entwürfe zu präsentieren und den Anspruch der Kinder auf eine hochwertige Schulraumgestaltung mit der Realität der besseren Beispiele zu unterfüttern.

Es gibt schon eine ganze Reihe von hervorragenden Büchern zur Schularchitektur. Die meisten von ihnen argumentieren funktional im Hinblick auf die Bedarfe der Lehre und die technischen Möglichkeiten der Gebäudeplanung. Demgegenüber wird hier der Versuch unternommen, Schulbauten und Klassenraumgestaltung unter dem Gesichtspunkt des Lernens und der Bekömmlichkeit der Schulhäuser für einen ganztägigen Aufenthalt der Kinder in den Gebäuden zu erörtern. Denn mit der ständig wachsenden Inanspruchnahme ganztägiger staatlicher Betreuung der Kinder wachsen selbstverständlich die berechtigten Erwartungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern an die Qualität der Schulhäuser. In diesem Buch stehen ferner die Ansprüche der Kinder an Mitbestimmung und an eine neue Lernkultur im Vordergrund, die auch eine neue Lernraumkultur erforderlich machen und die beim Schulbau allzu oft ignoriert werden.

Dabei ist von allen Verantwortungsträgern zu bedenken, dass mit der flächendeckenden Einführung von Ganztagsangeboten die Grundschule *der zentrale Lebensort der Kinder* ist, an dem viele von ihnen werktags mehr Wachzeit verbringen als im Elternhaus. Wenn die Ganztagschule das Denken und Handeln der Kinder nicht vollständig prägen und fremdbestimmen soll, dann muss sie eine allseitige Bildung durch vielfältige Weltbezüge und bereichernde soziale Erfahrungen möglich machen. Wir nennen das die Öffnung der Schule für das Gemeinwesen und die Öffnung der Gesellschaft für die Bildungsansprüche

¹ Siehe Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp. Zum Wechsel des kulturellen Leitmediums Buch zum neuen Leitmedium Computer siehe Döbeli Honegger, Beat (2017): Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep Verlag.

der Kinder. Beides geht weit über die herkömmlichen Unterrichtsformate in traditionellen Raumtypen hinaus und erfordert ein Umdenken der ganzen Gesellschaft in Bezug auf die Schule als Institution und den Umgang mit den Kindern in der Schule.

Der Grundschulverband hatte 1999 mit seinem Sonderband S59 aus der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ schon einen ersten Aufschlag gemacht, Schulbauten im Hinblick auf die besonderen Bedarfe von Grundschulkindern zu betrachten.² Nichts von den Vorschlägen von damals ist heute überholt. Aber unsere Ansprüche sind weiter gestiegen, neue Lernziele sind formuliert, neue Lernformate entwickelt sowie neue Lernhaustypen entworfen worden, die damals erst in Entstehung begriffen waren. Auch der hier vorliegende Band geht primär der Frage nach, *wie die Kinder die Schule erleben* und wie Grundschulen heute neu gebaut oder umgestaltet werden müssen, damit sich die Kinder dort den ganzen Tag wohlfühlen können. Konkret: Wie müssen Schulhäuser aussehen, damit Kinder sagen können:

- „Hier fühle ich mich wohl“ (Kapitel 2)
- „Hier kann ich lernen“ (Kapitel 3)
- „Hier erlebe ich viel von der Welt“ (Kapitel 4)
- „Hier darf ich mitentscheiden“ (Kapitel 5)
- „Hier ist digital normal“ (Kapitel 6) und
- „Hier ist meine neue Schule im alten Gebäude“ (Kapitel 7).

Aber bevor wir anfangen, die Grundschule neu zu denken, neu zu planen und neu zu gestalten, gehen wir auf die Reise und schauen uns einige der interessantesten Grundschulen in anderen Ländern an (Kapitel 1). Denn Reisen bildet bekanntlich und öffnet die Augen für Beispiele der Schulraumgestaltung, die bei uns zu selten berücksichtigt oder für kaum möglich erachtet werden. Es sollte uns nicht beschämen, wenn wir sehen, welche hohe Ansprüche andere Länder an die Bildungs- und Aufenthaltsqualität ihrer Grundschulen formulieren. Es sollte uns anspornen, mit ihnen gleich zu ziehen! Und: Auch in Deutschland finden sich durchaus vorzügliche Grundschulen. Wir zeigen in den verschiedenen folgenden Kapiteln einige von ihnen – den anderen zur Nachahmung empfohlen.

Den Grundschulkindern, auch den noch nicht geborenen, wünschen wir eine breite Rezeption dieses Werkes insbesondere bei den eingangs genannten Verantwortungsträgern. Möge sich die Erkenntnis durchsetzen, dass wirkliche Bildung nur in einem lernfreudigen Ambiente zu erlangen ist und dass gerade die Kinder, die in sehr eingeschränkten Lebensverhältnissen aufwachsen müssen, das Recht hätten, ihre Grundschulzeit in den schönsten und aufregendsten Schulhäusern der Welt verbringen zu dürfen.

Dem naheliegenden Argument aber, dass die neuen Schulhäuser angesichts der chronischen Finanzarmut unserer Kommunen und ständig steigender Baukosten zu teuer seien, halten wir unsere Erfahrung beim Besichtigen vieler Einrichtungen im In- und Ausland entgegen, dass es jede Menge intelligent entworfener Schulhäuser gibt, die pädagogisch auf der Höhe der Zeit sind, ein wunderbares Ambiente vorweisen und dennoch in einem normalen Kostenrahmen bleiben.

Das entbindet unsere Gesellschaft im gewöhnlichen Verteilungskampf um die immer begrenzten öffentlichen Mittel nicht von der Entscheidung, wie hoch sie insgesamt die Aufwendungen für die Bildung ihrer Kinder priorisieren will. Manche Länder sind uns da weit voraus. Unseres Erachtens ist für die gesamte Gesellschaft nichts wertvoller, als eine Jugend, die begeistert in die Schule geht – eine Schule, die die bereits in frühester Kindheit aufkeimende Lernfreude der Schülerinnen und Schüler niemals beschädigt, sondern täglich noch wachsen lässt. Und zwar grenzenlos!

Danksagung

Dieses Buch wäre nicht zustande gekommen ohne die Unterstützung großzügiger Förderer. Wir bedanken uns von ganzem Herzen bei Frau Dr. h. c. Susanne Klatten, bei der Dieter Schwarz Stiftung, Heilbronn, und bei der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, für ihre wertvollen Zuwendungen, die es uns erst ermöglicht haben, Fotografen loszuschicken, um Bilder für dieses Buch zu erstellen, vorhandene Fotos anzukaufen und einen so hochwertigen Fotoband im Farbdruck gestalten und drucken zu lassen, der am Ende als Open

² Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Ramseger, Jörg & Sörensen, Bernd (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S59. Frankfurt a. M.: Der Grundschulverband e. V.

Educational Ressource allen interessierten Menschen kostenlos online zur Verfügung stehen wird. Ohne diese selbstlose Förderung gäbe es dieses Werk nicht. Dankeschön!

Wir danken auch zahlreichen Autorinnen und Autoren, Fotografinnen und Fotografen, die uns ihre Arbeiten kostenlos überlassen haben, um dieses in der Herstellung sehr kostenintensive Werk möglich zu machen und nahezu zum Herstellungspreis auf dem Buchmarkt und darüber hinaus kostenlos im Internet anbieten zu können.

Ein besonderes Verdienst kommt unserem Grafiker und Hersteller, Stephan Lerch, zu, der jede Seite und jedes einzelne Bild nicht nur mit großer Fachkenntnis und Genauigkeit, sondern vor allem mit einer besonderen grafischen und inhaltlichen Feinfühligkeit gestaltet hat und auch mehrmalige Korrekturwünsche der Autorinnen und Autoren sowie der Herausgeber mit Engelsgeduld entgegengenommen und ausgeführt hat. Das Resultat spricht für die besondere Qualität seiner Arbeit.

Wir danken unserem Bildredakteur, Mathias Casertano, der das undankbare Geschäft übernommen hat, zu jedem einzelnen Bild die Herkunft zu ergründen, die Urheberrechte zu klären und die Abdruckgenehmigungen der abgebildeten Personen bzw. deren Eltern zu besorgen. Hinter manchem Bild waren wir mehrere Monate hinterher, haben die Vordrucke für die Abdruckgenehmigungen in verschiedene Sprachen übersetzt und alles in allem mehrere tausend E-Mails gesendet, empfangen und verarbeitet, um die Bildrechte zu klären. Danke für deine Unterstützung, Mathias!

Großer Dank gebührt auch den Mitarbeiterinnen in der Geschäftsstelle des Grundschulverbands, insbesondere Susanne Hirsch, die mit der Verwaltung dieses Projektes weit mehr Aufwand hatte, als die Bände der Reihe normalerweise verursachen. Danke Susanne!

Wir danken Frau Edith Schön für das sorgfältige Korrekturlesen und die Anfertigung des Stichwortregisters für die Online-Version.

Wir danken schließlich besonders der Reihenherausgeberin, Gabriele Klenk, für die sorgsame Durchsicht und kritische Kommentierung aller Beiträge. Vor allem bedanken wir uns dafür, dass sie uns als Herausgebern dieses Bandes völlige Freiheit gelassen hat, wie wir mit ihren kritischen Anmerkungen und konstruktiven Verbesserungsvorschlägen am Ende umgehen wollten. Wir haben ihren wertvollen Rat fast durchgängig umgesetzt.

Hinweis

Wir möchten noch darauf hinweisen, dass wir zum Schutze ihrer Persönlichkeitsrechte vereinzelt Personen auf den Bildern mit einer Bewegungsunschärfe unkenntlich machen mussten. Mehr noch: Dort, wo Bewegungsunschärfen gar keinen Sinn gemacht hätten, haben wir in einigen wenigen Fällen mithilfe von Künstlicher Intelligenz sogar ganze Personen oder wenigstens deren Gesichter ausgetauscht. Es finden sich also Fotos in diesem Buch, die Personen zeigen, die es als solche gar nicht gibt. Alle Bildverfremdungen in diesem Buch beschränken sich aber auf diesen einen Fall: den Schutz des Rechtes am Bild von einzelnen Menschen.

Jörg Ramseger und Michael Kirch

im März 2024

KAPITEL 1

Über den Tellerrand hinaus

Das Eigene an erstaunlichen Entwürfen aus dem Ausland überprüfen

Schulen mit einer ausgeprägt menschlichen Anmutung

“I want to be the captain of my own learning!”

Freude bringende Lernumgebungen

Offene Lernlandschaften statt enger Klassenzimmer

Ungewöhnliche Gebäudeformen

EINLEITUNG

Schulhäuser werden normalerweise auf eine lange Lebensdauer hin geplant. Aber die Zukunft ist immer ungewiss. Weltweit machen sich Länder, Kommunen und Verantwortliche Gedanken darüber, wie Schulen heute gebaut werden sollten, um den Anforderungen einer nicht vorhersehbareren Zukunft zu entsprechen. Die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder überall in eine von den digitalen Medien bestimmte Welt hineinwachsen und die neuen Möglichkeiten und Herausforderungen, die damit verbunden sind, stellen überall die herkömmlichen Unterrichtsverfahren auf den Prüfstand. Neue Lernformen und Lernformate sowie neue Bildungsziele („21st Century Skills“) werden proklamiert und eingefordert, ohne dass die alten alle obsolet geworden wären. Vor diesem Hintergrund sind Schulgebäude immer schneller Abbilder einer vergangenen Zeit.

Ein Blick über den eigenen Tellerrand erlaubt es nicht nur, vom Schulbau anderer zu lernen, um eigene Ideen zu hinterfragen und neue Raumtypen zu entwickeln. Er kann auch die Phantasie anregen für Dimensionen der Schulgestaltung, über die bei uns noch gar nicht nachgedacht wurde.

Wir können nur wenige Beispiele zeigen. Sie alle zeichnen sich durch eine höchst anspruchsvolle ästhetische Gestaltung nach einem genuin menschlichen Maß aus. Und sie nehmen alle Abschied von der Vorstellung, dass Kinder einen ganzen Schultag lang,

an Schulbänke gefesselt, nur mit dem Kopf sinnvoll arbeiten könnten. Ja, sie bezweifeln sogar, dass jedes Kind einen eigenen Tisch und einen eigenen Stuhl haben müsste. Sie nehmen die Lust der Kinder auf handlungsorientiertes Lernen auf, rollen Teppiche aus, damit die Kinder auch am Boden arbeiten können, und bieten mannigfaltige Aufenthaltsräume, die die Bewegungslust der Kinder nicht drosseln, sondern zulassen und auszunutzen versuchen.

Auffallend ist, welche hohe Bedeutung in anderen Ländern den Schulbibliotheken und der Arbeit mit Büchern zugemessen wird, obgleich alle diese Schulen selbstverständlich Tablet-Schulen sind. Während in unseren Grundschulen die Schulbibliothek häufig nur ein winziges Bücherlager mit – bestenfalls – ein, zwei Sitzsäcken ist, bildet die Bibliothek in vielen anderen Ländern das reich bestückte Herz der Schule, durch das – wie im Beispiel der Trillium Creek Primary School – alle Kinder jeden Tag hindurch müssen, wenn sie ihre „Home-Bay“ aufsuchen wollen. Welche raffinierte Schachzug einer Institution, deren vornehmste Aufgabe die Einführung der Kinder in die Welt der Literatur ist!

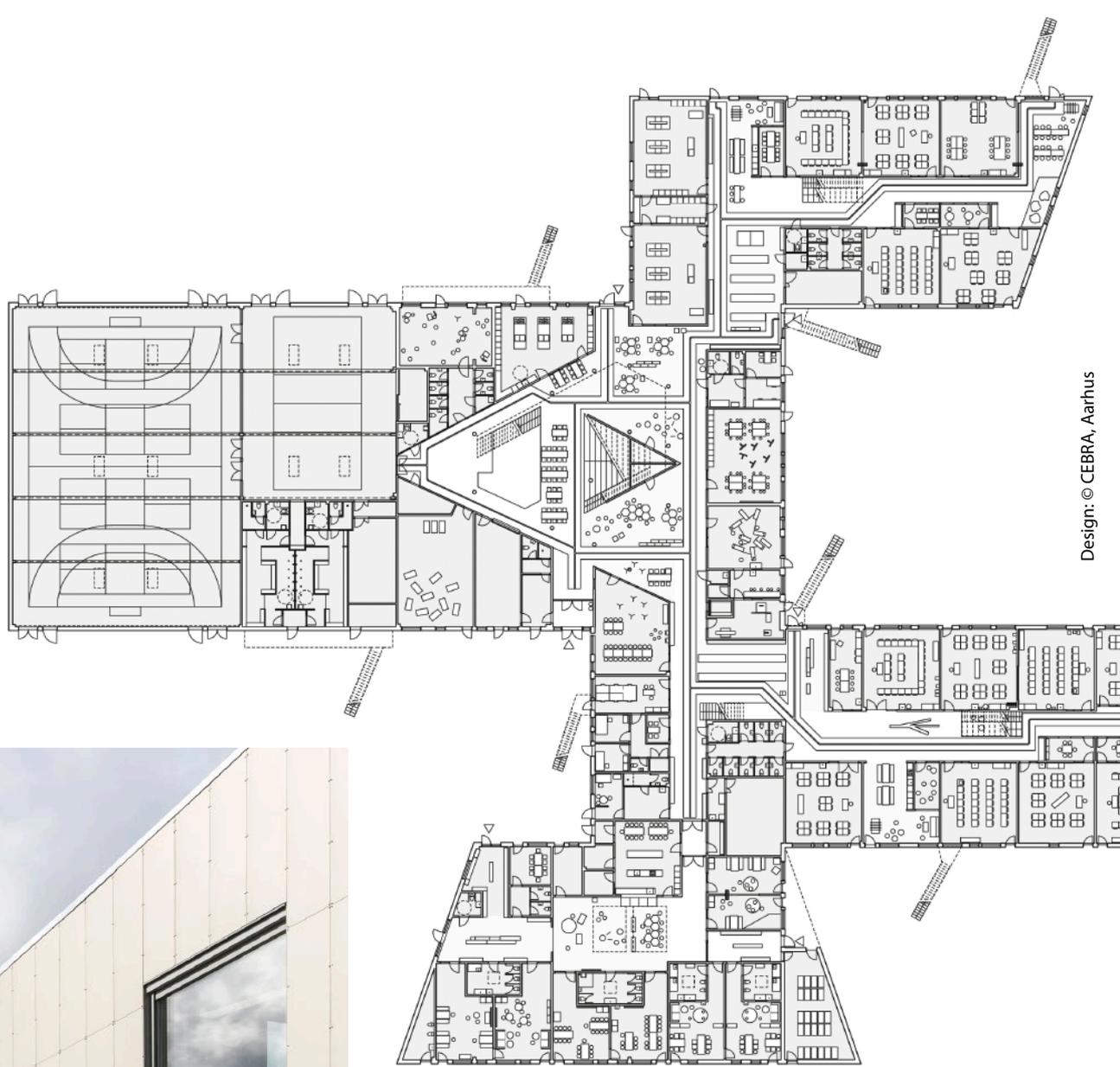
Das gemeinsame Motto aller dieser Schulen lautet: Lernen ist ein prinzipiell lustbetontes Handeln. Die Kinder wussten das schon immer. Wir können es von diesen Schulen wieder lernen.

Klaudio Muca

Eine fröhliche Kinderschule mit einer ausgeprägt menschlichen Anmutung

Die Skovbakkeskole in Odder, Dänemark





Design: © CEBRA, Aarhus



Die von CEBRA entworfene Volksschule in Skovbakken (zu Deutsch: „der Waldhügel“) in Odder in der Nähe von Aarhus, Dänemark, unterstützt zeitgemäße Bildung und modernen Unterricht mit einem Design, das auf einem menschlichen Maßstab basiert. Die Schule vereint ein Gebäude für bis zu 650 Schülerinnen und Schüler und eine Kindertagesstätte für 100 Kinder in einer vielfältigen und transparenten neuen Lernumgebung, die das Zusammenspiel zwischen den Fächern und Lernbereichen fördert und besonderen Wert darauf legt, dass körperliche Aktivität und Spiel ein natürlicher Bestandteil des Alltags der Kinder sind.

Das neue Gebäude ersetzt eine bestehende Schule und ist in seiner Größe, seinem architektonischen Ausdruck und seinen Materialien von der Umgebung inspiriert: der Nachbarschaft und dem öffentlichen Wald. Die Schule besteht aus drei Flügeln, wobei die Kindertagesstätte als vierter Flügel mit dem Gebäude verbunden ist. Die Struktur besteht mithin aus vier versetzten Fingern, die alle auf einen großzügigen zentralen Gemeinschaftsraum und

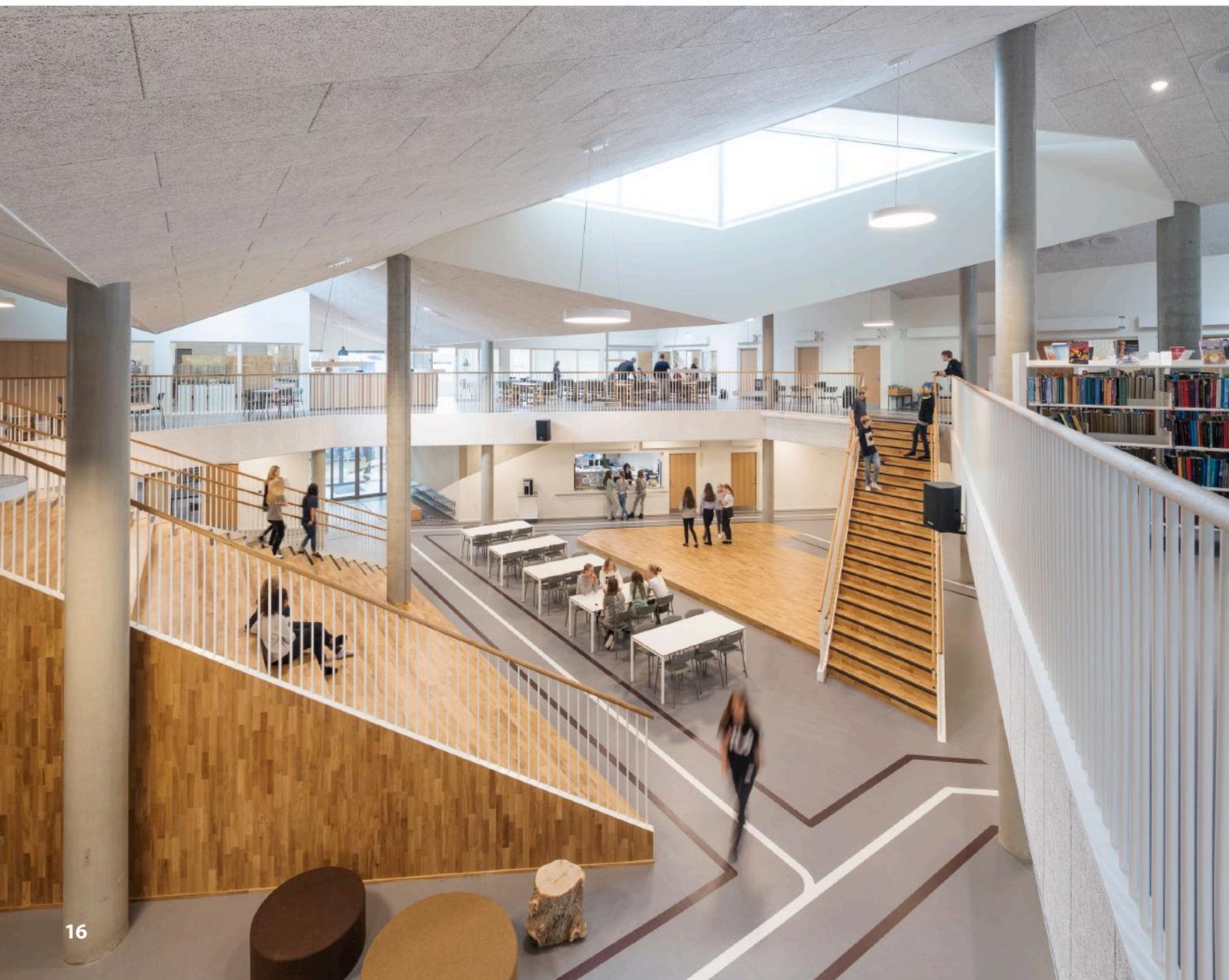
drei angrenzende Plätze mit unterschiedlichen Themen ausgerichtet sind: den Kreativplatz, den Wissenschaftsplatz und den Sportplatz. Diese Struktur der versetzten Finger gewährleistet einen direkten Zugang zu den Gemeinschaftsräumen und dem Außenbereich von allen Schulbereichen aus, so dass das Gebäude eine vielfältige räumliche Anordnung bildet. Auf diese Weise entstehen sowohl im Außen- als auch im Innenbereich vielfältige und interessante Landschafts- und Innenräume.

Die Kombination aus hohen und niedrigen, hellen und dunkleren, kleinen und großen Räumen ermöglicht es den Kindern, sich je nach ihren Bedürfnissen und Stimmungen verschiedenen sozialen Situationen zuzuwenden – großen Versammlungen, kleineren Gruppen oder Einzelarbeit. Außerdem ergeben sich durch die Gestaltung vielfältige Außenräume, die den unterschiedlichen Bedürfnissen in Bezug auf Sonne, Schatten und Schutz Rechnung tragen. Das

bedeutet, dass die Freiflächen anpassungsfähig sind und je nach Art der Unterrichtsaktivität und des Themas unterschiedlich genutzt und ausgestattet werden können. Die Konzeption wurde logisch gelöst in Form von schützenden Flügeln, die die verschiedenen Aktivitätsbereiche im Freien einrahmen. Die Grundrisse der neuen und der alten Schule erscheinen wie zwei Puzzleteile, die zusammenpassen.

Schwerpunkt Bewegung

Die Skovbakke-Schule legt besonderen Wert auf Bewegung als natürlichem Bestandteil des täglichen Lebens. So sind die Feuerwehruzufahrten in den Gemeinschaftsflächen als Laufstrecken für Bewegung ausgelegt. Außerdem regt die große zentrale Treppe zu Bewegung und Spiel an. In jedem Klassenzimmer gibt es einen Bereich, der speziell für körperliche Aktivitäten vorgesehen ist. Die Mehr-



fachturnhalle ist direkt mit dem Gemeinschaftsraum der Schule verbunden, der sich in der Nähe des Schulzentrums befindet, so dass die Turnhalle in den Pausen als aktiver Spiel- und Bewegungsraum genutzt werden kann. Der Aufbau der Schule kann sich also auf die Bewegung auswirken und die räumliche Organisation kann die Art und Weise der Gebäudenutzung beeinflussen.

Eine vom lokalen Kontext inspirierte Schule

Bei der neuen Skovbakke-Schule bestand die Aufgabe darin, eine Reihe alter Gebäude zu ersetzen, die mehrfach erweitert worden waren und daher als ein fragmentierter Komplex erschienen, der für moderne Unterrichtsmethoden ungeeignet war. Die neue Schule ist als zweigeschossiges Gebäude konzipiert, das sich am bestehenden Umfeld orientiert. Die Verwendung von Schrägdächern und

die Orientierung an menschlichem Wohlbefinden sorgen für die Identifikation der Schülerinnen und Schüler sowie der Bewohner von Odder mit der Schule. Außerdem wurden so viele der ursprünglichen Bäume wie möglich erhalten, da sie einen sanften Übergang zur grünen Umgebung schaffen. Die wenigen Bäume, die während des Baus gefällt wurden, sind im Innenbereich als Einrichtungsgegenstände wiederverwendet worden. Darüber hinaus akzentuieren Holzteile alle Eingänge, und auch die markante Treppe im Innern ist aus Holz gefertigt. Auf diese Weise wird der physische Kontakt mit der Architektur durch das angenehme und anregende Material Holz vermittelt.

Ko-Kreation

Der Entwurf der Schule ist das Ergebnis eines Mitgestaltungsprozesses. Die künftigen Nutzer:innen wurden von



Foto linke Seite:
*Die zentrale
Begegnungshalle und
Gemeinschaftsfläche*

Fotos rechte Seite:
*Offene Lernflächen
auf den Balkonen
im Inneren*

Alle Fotos:
Adam Mørk © CEBRA, Aarhus

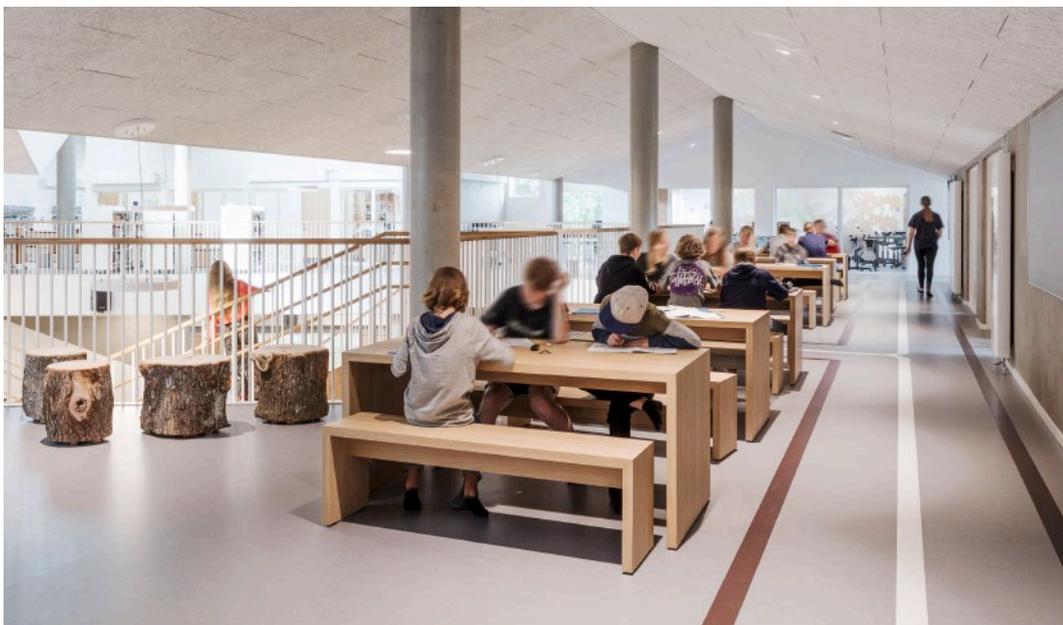




Foto: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus



Anfang an durch Workshops und Diskussionen über jeden Aspekt des Gebäudes einbezogen. Bei dem Projekt der Skovbakke-Schule wurden die räumliche Organisation und die gegenseitigen Abhängigkeiten sowie die Cluster und Klassenräume gemeinsam mit den Kindern, Lehrkräften und Schulleitern entwickelt. Die Verknüpfung der architektonischen Praxis mit den Gemeinschaften von Pädagog:innen und Expert:innen hat sich als wertvolle Lösung erwiesen, die die endgültige Ausführung des Gebäudekomplexes nachhaltig beeinflusst hat.

Die Konstruktion

Die Schule besteht aus tragenden Betonfertigteilmwänden – in erster Linie denjenigen, die die Fassade durchschneiden – und längs verlaufenden Betonfertigteilmplatten. So wurden Unterzüge als Teil der Fassade vermieden. Die quer verlaufenden Wände sind die primär tragenden Wände.

Die Fassade besteht aus leichten, vorgefertigten Elementen, die auf einer Stahlkonstruktion aufgebaut sind. Dies gab den Architekten die Möglichkeit, die Fenster in der Fassade zu platzieren, wo immer sie es wollten. Gleichzeitig bringt die flexible Anordnung der Fenster natürliches Tageslicht in alle Räume.

Die Wände zwischen den Klassenzimmern und den Gemeinschaftsräumen sind Leichtbauwände, die es ermöglichen, Fenster und mobile Faltschichten in die Wände einzubauen, die den visuellen und physischen Kontakt im gesamten Gebäude unterstützen. In der Zukunft bietet dies auch die Möglichkeit, Innenwände zwischen Klassenräumen und Gemeinschaftsbereichen zu entfernen oder neue hinzuzufügen, wenn die räumliche Gestaltung im Falle sich ändernder pädagogischer Überzeugungen oder Praktiken geändert werden muss.

Die Oberlichter sind auf der Stahlkonstruktion aufgebaut. Im Herzen der Schule schafft der durchgehende Gitterträger einen fast stützenfreien Raum und bietet gleichzeitig mehrere markante Oberlichter.

Die Eingangsbereiche und Balkone sowie die Innentrepfen und Plateaus sind mit Holz verkleidet und die Akustikdecken bestehen aus umweltfreundlichem Material. Die gewählten Farben spiegeln wider, wie sich die Farben des Himmels in die Farben der Bäume übertragen, um zwischen den beiden Elementen zu vermitteln, die den Gebäudekomplex umgeben, und um darzustellen, wie sich die Farben im Wechsel der Jahreszeiten verändern.

Insgesamt ergibt sich durch die Struktur und Anordnung der Baukörper mit ihrer vielfältigen Fassadengestaltung und den besonderen Fenstern ein fröhlicher Lebens- und Lernort für die Kinder, der besonders schön und menschlich anmutet. Dies wird durch die runden Wege auf dem Schulhof noch unterstrichen. Die geschwungenen Formen wirken nicht nur in den Augen der Kinder spielerischer und menschlicher, während rechte Winkel bisweilen eher etwas Technisches oder Mechanisches an sich haben.



Foto: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus

Projektdaten

- Schulname: Skovbakkeskole, Odder, DK
- Eigentümer: Gemeinde Odder, Dänemark
- Architekten: CEBRA, Aarhus, Dänemark
- Gebäudevolumen: 47.785 m³
- Gebäudegrundfläche: 28.724 m²
- Bauzeit: 2015 bis 2018
- Inbetriebnahme: 2017
- Alter der Kinder: 6 bis 15 Jahre
- Anzahl der Kinder: ca. 536
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: ca. 70

Remo Douglas

„I want to be the captain of my own learning“

Trillium Creek Primary School – West Linn, Oregon, USA

Seit Jahrzehnten stellt sich der Schulbezirk West Linn-Wilsonville in der Nähe von Portland, Oregon, eine Frage, die dabei helfen soll, den Auftrag und die Ziele eines jeden Vorhabens zu überdenken: „Wie gestalten wir Lerngemeinschaften für die bedeutendsten Denker und umsichtigsten Menschen für die Welt?“ Als der Schulbezirk mit dem Architekturbüro Dull Olsen Weekes (jetzt IBI Group Architects) den Entwurf für eine neue Grundschule in Angriff nahm, wurden zahlreiche Interessengruppen auf allen Ebenen einbezogen.¹

Die Beteiligten wurden ermutigt, alle Gewohnheiten außer Acht zu lassen und sich vorzustellen, was die bestmögliche Schule ausmachen würde. Zu den beteiligten Gruppen gehörten Familien, Gemeindemitglieder, lokale Unternehmer, städtische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Lehrkräfte, Schulverwalter:innen und vor allem Schülerinnen und Schüler. Im Laufe dieses kollaborativen Prozesses, der sich über ein Jahr hinzog, gingen Tausende von Ideen ein und viele dieser ersten Ideen wurden verfeinert und im Gebäude umgesetzt. Hunderte von Ge-



meindemitgliedern versammelten sich in Schulturnhallen. Schulklassen setzten sich im Rahmen des Unterrichts mit Designern auseinander. Und verschiedene Gruppen trafen sich auf Parkplätzen, um die Größe und Form von Räumen und Ausstattungselementen zu bestimmen. Der Entwurfsprozess war eine echte Gemeinschaftsarbeit und die ganze Gemeinde fühlte sich vom Tag der Eröffnung an als Eigentümerin des Gebäudes und des Geländes.

Eine wichtige Erkenntnis aus den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler war, dass die einzigen Räume, für die sich die Schüler verantwortlich fühlten, Toiletten und Schließfächer waren. Ein weiterer Gedanke eines Schülers war: „I want to be the captain of my own learning“. Die Schaffung von schülerzentrierten Räumen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Schule und ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, war ein zentraler Bestandteil der Designphilosophie der Schule. Jedes Klassenzimmer verfügt über einen auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnittenen Raum mit einer niedrigeren Zimmerdecke und Erkerfenstern, die nach draußen ragen. Die Klassenräume sind in Fünfergruppen, den so genannten „Nachbarschaften“, um einen unregelmäßig geformten Raum gruppiert, der als Forum bezeichnet wird. Die Schülerinnen und Schüler dieser Nachbarschaft können das Forum für unabhängige Aktivitäten

allein oder in kleinen Gruppen nutzen, indem sie es sich in einer der vielen Ecken gemütlich machen. Einige dieser Schülerplätze sind mit Stühlen und Tischen ausgestattet, während andere mit Bänken, Kissen und anderen weichen Sitzmöglichkeiten versehen sind. Die Schüler können sich die Sitzgelegenheiten aussuchen, die sie bevorzugen.

Die natürliche Schönheit des Schulgeländes wurde in den Rückmeldungen ebenfalls gewürdigt. Das Grundstück umfasst mehrere Hektar Tannenwald und ursprüngliche Feuchtgebiete, die von einer natürlichen Quelle und einem Wasserlauf durchzogen werden. Die Planer haben das Gebäude so konzipiert, dass die natürlichen Elemente des Geländes optimal zur Geltung kommen. Das Unterholz der Bäume wurde entfernt, um Lern- und Spielaktivitäten unter dem ausgewachsenen Baumbestand zu ermöglichen.

Der Wunsch der Gemeinde nach einer öffentlichen Nutzung der Einrichtung außerhalb der Schulzeiten war sehr groß. Die Sporthalle wurde mit zusätzlichem Platz für Familien ausgestattet, damit diese bei Sportveranstaltungen bequem sitzen und sich unterhalten können. Entlang der Sporthalle wurde eine faltbare Außenwand installiert, um den Übergang zwischen dem Eingangsbereich und der Sporthalle zu erleichtern. Die Bibliothek verfügt über eine große Sitztreppe, die sowohl für Nachbarschaftstref-



Erkerfenster als Rückzugsorte zum ruhigen Lernen.

Foto: Arcadis / IBI Group



fen als auch für Schulklassen und Mitarbeiterversammlungen genutzt werden kann.

Ein weiteres wichtiges Thema für die Schulen in West Linn und Wilsonville ist die Verwendung der Bibliothek als Herzstück der Schule. Die Idee ist, dass das in der Bibliothek gesammelte Wissen offen und für alle zugänglich sein soll und dass eine Bibliothek keine Stille braucht, um ein Ort des tiefen Lernens zu sein. Bei der Erstellung der ersten Konzeptskizzen für das Gebäude ging das Team von der Bibliothek als Schulzentrum aus und ließ die anderen Räume von diesem zentralen Knotenpunkt ausgehen. Um diese Ideen zu unterstreichen und die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für das Gebäude zu stärken, wurde eine spiralförmige Spielplatzrutsche installiert, die die Benutzer vom oberen Stockwerk immer in die Mitte der Bibliothek bringt.²

Auch der Umweltschutz wurde ausführlich erörtert, wobei der Wunsch bestand, dass die durchgeführten Maßnahmen für die Schülerinnen und Schüler und die Gemeinde sichtbar sein sollten. Das Gebäude wurde so konzipiert, dass Regenwasser durch einen dekorativen Ablauf und eine Rinne aufgefangen und genutzt werden kann, die an der Seite des Gebäudes in der Nähe des Eingangs verläuft. Die Solaranlage wurde an der Überdachung angebracht,

die den Schülerinnen und Schülern bei der Ankunft und beim Verlassen der Schule Schutz bietet, und eine Windturbine empfängt die Besucher entlang der Zufahrt. Beleuchtete Säulen, die in die benachbarten Klassenzimmer führen, zeigen den aktuellen Strom-, Wasser- und Erdgasverbrauch sowie die Energieerzeugung an.

Die Schülerinnen und Schüler sprachen auch über den Lärm und die Störungen, die sie in großen Speiseräumen beim Mittagessen in der Schule erlebt hatten, und äußerten den Wunsch nach kleineren Essensplätzen. Daher ist die Essensausgabe der Trillium Creek Primary School zentral gelegen. Die Schülerinnen und Schüler holen sich ihr Essen auf einem Tablett und essen in ihren Klassenzimmern und nicht in einer Mensa. Diese Anpassung erforderte eine sorgfältige Auswahl der Qualität des Teppichbodens, der auch nach mehr als zehn Jahren immer noch wie neu aussieht.

Ein weiterer entscheidender Schritt zur vollständigen Ausnutzung der erstaunlichen Merkmale des Gebäudes bestand darin, sich die Zeit zu nehmen, den neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Geschichte der Schule zu vermitteln, damit sie ihre volle pädagogische Kompetenz zum Wohle der Schülerinnen und Schüler einsetzen können. Zu diesen Lernangeboten für das Personal ge-



Foto: Arcadis / IBI Group

Ein „Vogelnest“ im Gebälk der Bibliothek.

Das Zentrum der Schule: eine gigantische Bibliothek



Foto: Arcadis / IBI Group





Förderung der Literalität als zentraler Auftrag der Grundschule: Auch in der Tablet-Schule sind die Kinder überall von Büchern umgeben.

Foto: West Linn-Wilsonville School District – Communications

← **Alle Wege führen in die Bibliothek.**



hörten auch Fortbildungsveranstaltungen vor und nach der Eröffnung der Schule. Dies ermöglichte es ihnen, sich mit dem Gebäude vertraut zu machen, lange bevor sie es in Besitz nehmen konnten, aber auch, sich über die Erfahrungen auszutauschen, die das Personal nach mehrmonatiger Nutzung des Gebäudes gemacht hatte.

¹ Siehe auch:
<https://arcadis-edpnw.com/experiences/trillium-creek-primary-school/>

² Siehe hierzu auch den Beitrag von Hanke Sühl „Das Herz jeder Schule – die Bibliothek“ in diesem Band, Seite 122.

Projektdaten

- Schulname: Trillium Creek Primary School, West Linn-Wilsonville, Oregon, USA
- Eigentümer: West Linn-Wilsonville School District
- Architekten: Norm Dull, Dull Olsen Weekes Architects (jetzt Arcadis/ IBI Group), USA.
<https://arcadis-edpnw.com/>
- Baugrundfläche: 4700 m²
- Geschossflächen: 6254 m²
- Bauzeit: Juni 2011 bis August 2012
- Inbetriebnahme: September 2012
- Alter der Kinder: 6 bis 11 Jahre
- Anzahl der Kinder: ca. 470
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: 53

Freude bringende Lernumgebungen

Die Gestaltung einer besseren Welt beginnt in der Schule

Um Lernende zu motivieren, ihre natürliche Neugier und Kreativität zu entfesseln, schauen wir auf unsere physische Umgebung und ihre Rolle bei der Förderung spielerischer Praktiken und Lernerfahrungen. Bildungsinnovation und Bildungstransformationen stehen auf der Tagesordnung jeder Schule und jeder Einrichtung auf der ganzen Welt. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Methoden, die sich auf die Lernreisen der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, erheblich weiterentwickelt. Eine charakteristische und schöne Fassade kann den Nutzern eines Gebäudes Identität und ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln. Für den Lernprozess leistet sie jedoch nur wenig. In unserer Gesellschaft schicken wir unsere Kinder in das Bildungssystem, weil wir glauben, dass sie sich dort als menschliche Wesen weiterentwickeln werden. In vielen Schulen verlieren die Kinder aber ihren Glauben an sich selbst und werden weniger kreativ, anstatt kreativer zu werden. Monotone Räume, die passives Verhalten und Untätigkeit fördern, schränken Kreativität und menschliche Entwicklung ein.

65% der Kinder, die heute die Grundschule besuchen, werden später in völlig neuen, noch nicht existierenden Berufen arbeiten (World Economic Forum 2016) und müssen in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Lernprozess für das Leben zu planen und durchzuführen. Wissenschaft und Technologie entwickeln sich in einem Tempo, das unsere Arbeitskräfte weltweit ständig dazu zwingt, anpassungsfähiger und agiler zu werden, und trotz dieser Tatsache haben viele Schulen immer noch denselben Aufbau, der für das Auswendiglernen entwickelt wurde.

Es gibt handfeste Beweise dafür, dass wir von der baulichen Umgebung beeinflusst werden und dass sie sich auf unsere Fähigkeit auswirkt, kreativ zu denken (Mehta & Dahl 2019). Die Verbindung zwischen der physischen Gestaltung der Gebäude, der Steigerung der Kreativität und dem besseren selbstgesteuerten Lernen beruht auf

den individuellen Bedürfnissen der Menschen in Lernsituationen. Auf dieser Grundlage kann die Gestaltung verschiedene Möglichkeiten und Entscheidungen bieten, um die Lernenden zu befähigen, sich ihrer Bedürfnisse bewusst zu werden und die Kontrolle über ihre Lernreise zu übernehmen. Schulen sollten zu unterschiedlichen Lernmethoden und zur Erkundung des Potenzials der Kinder ermutigen. Kinder und Jugendliche, die in einer reichhaltigen Umgebung aufwachsen, die zum Staunen einlädt, werden in ihrer intrinsischen Motivation zum Spielen und Lernen angeregt. Die Bildung darf sich nicht nur auf das Konzentrieren, was gelernt wird, sondern auch darauf, wie das Lernen geschieht – die erworbenen Fähigkeiten haben Vorrang vor dem Auswendiglernen von Inhalten. Die Ausstattung der Lernumgebung mit einer Vielzahl von Funktionen, räumlichen und digitalen Variationen, kann dazu beitragen, die allgemeine Lernerfahrung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und, was noch wichtiger ist, die Motivation der Kinder zum Lernen und zum lebenslangen Weiterlernen zu steigern. Wir müssen das Lernparadigma ändern, indem wir unsere Vorstellung davon, was Bildung ist, ändern. Design ist ein unverzichtbares Instrument zur Unterstützung eines fortschreitenden pädagogischen Wandels von Kindesbeinen an.

Mit spielerischem Lernen menschliches Potenzial freisetzen

Spielerische soziale Erfahrungen bieten die Möglichkeit, flexible Verhaltensstrategien zu entwickeln, wenn neuartige und unsichere Situationen auftreten (Siviy 2016). Die angeborene Neugier des Menschen bildet die Grundlage für die Lust am Spielen und ist die wichtigste Triebfeder

GO! Campus Zottegem: Das Gestaltungskonzept zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Campus und verbindet Raum und Spiel mit räumlicher Freiheit und gemeinschaftlichem Lernen. →

für kreatives Denken und Lernen. Durch das Spielen erforschen und entdecken wir die Welt. Wir treten in Kontakt mit anderen Menschen und beschäftigen uns mit unserer Umgebung. Das Spiel bildet die Grundlage für die Entwicklung von Fähigkeiten, den Erwerb neuen Wissens und die Entdeckung von Möglichkeiten im Laufe unseres Lebens. Und durch das Spiel lernen wir, wie miteinander umzugehen ist. Spielen ist von grundlegender Bedeutung für die positive Entwicklung von Kindern und ihre Fähigkeit, Kompetenzen zu entwickeln, die sie in der Zukunft brauchen werden. Indem wir das Spiel als eine der Schlüsselstrategien in die Pädagogik und die physische Umgebung integrieren, stimulieren wir eine intrinsische menschliche Aktivität, die eng mit Neugier, Kreativität und Lernen verbunden ist.

Lernen mit Körper und Geist

Wir nutzen unseren Körper und unsere Sinne als Instrumente, um neue Erfahrungen und Fähigkeiten zu sammeln, um uns bewusst zu machen, was sich angenehm anfühlt und was nicht. Körper und Geist sind untrennbar miteinander verbunden. Mehrere Studien legen sogar

nahe, dass körperliche Aktivität die kognitiven Funktionen während des gesamten Lebens verbessert (Erickson, Hillman & Kramer 2015). Mit anderen Worten: Wenn wir unseren Körper bewegen, bewegen wir auch unseren Geist. Wenn wir eines von beiden ausschalten, nutzen wir nur die Hälfte unseres Potenzials.

Die Aktivierung aller Sinne ist ein Schlüsselantrieb zur Schaffung von physischen Umgebungen, die Neugier, Motivation und Phantasie fördern. Durch die Aktivierung der Sinne verbindet man sich mit dem, was man gerade lernt; es wird relevanter, realer und nachvollziehbarer. Durch die Aktivierung von Körper und Geist schaffen wir eine Intensivierung des Lernens. Bei der Planung, Körper und Geist anzuregen, greifen wir auf die Inspiration durch die der Natur innewohnenden Kraft zurück. Indem wir die verschiedenen Eigenschaften und Requisiten der Natur nutzen, um vielfältige Sinneserfahrungen zu schaffen, die sich auf natürliche Weise in die Lernlandschaften einfügen, lösen wir beim Lernenden ein Bewusstsein für seine verschiedenen Sinne aus.

Zum Beispiel ist das Hören nicht nur nützlich, um etwas zu verstehen, was man hört. Die Fähigkeit, zu hören, ist





klei
atri

aufgrund der Reflexionen der Schallwellen auch mit dem Raumgefühl verbunden. Außerdem ist es ein direkter Zugang zu unserem Gedächtnis und unserer Vorstellungskraft. Der erste Schritt besteht darin, zu registrieren, wie die physische Umgebung uns beeinflusst, indem wir unsere Sensibilität für den Raum und seine Auswirkungen auf unsere Gefühle und unser Verhalten schulen. So können wir erkennen, wie wir lernen und was uns inspiriert.

Eine immerwährende Herausforderung bei der Gestaltung des Lernens besteht darin, zu verstehen, wie man Menschen am besten dabei unterstützt, Wissen von einer Situation auf eine andere zu übertragen. Es hat sich gezeigt, dass je vielfältiger der Lernkontext ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass man dieses und die damit verbundenen

← **GO! Campus Zottegem: Schüler:innen haben unterschiedliche Bedürfnisse in der Lernsituation, weshalb das Design differenzierte Möglichkeiten bietet, Wissen in verschiedenen Kontexten zu erwerben und abzurufen.**

Agora Madrid International School: Die Landschaften für entdeckendes Lernen ermutigen die Lernenden, sich kreativ auszudrücken und sich ihrer individuellen

↓ **Potenziale und Bedürfnisse bewusst zu werden.**

Fähigkeiten später in anderen Situationen abrufen kann (Smith & Vela 2001). Dies führt uns zu drei Projektbeispielen, die die Idee befördern, die Schüler zu ermutigen, auf unterschiedliche Weise und in verschiedenen Lernsituationen zu spielen, sich zu bewegen und zu interagieren.

GO! Campus Zottegem, Belgien 2021

Die öffentliche Schule *GO! Campus* in Zottegem, Belgien, ist für spielerisches Lernen und Bewegung auf der gesamten 4.400 m² großen Lernlandschaft konzipiert. Diese öffentliche Schule wurde geschaffen, um die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und den Schüler:innen mehr Wahlfreiheit, Spiel und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen. Die Schule fördert die Interaktion zwischen den Altersgruppen in Lernumgebungen, die die angeborene Neugier der Kinder anregen sollen. Das Designkonzept zieht sich wie ein roter Faden durch den gesamten Campus und verbindet Raum und Spiel mit räumlicher Freiheit und gemeinschaftlichem Lernen. Mit einer Röhrenrutsche, die die Stockwerke miteinander verbindet, und organischen Innenformen ist der Entwurf eine fantasievolle Welt für das Lernen vom Kindergarten bis zur weiterführenden Schule. Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf Lernsituationen,



Foto: Kim Wendt, Design: Rosan Bosch Studio.

weshalb der Entwurf differenzierte Möglichkeiten bietet, Wissen in verschiedenen Kontexten zu erwerben und abzurufen. Konzentrationszonen unterstützen die Bedürfnisse der Schüler nach fokussiertem Arbeiten, während die Ateliers und Plätze für Interaktion, Zusammenarbeit und Ko-Kreation ausgelegt sind. Spielen ist ein wichtiger Katalysator für das Lernen am GO! Campus Zottegem und steht im Mittelpunkt des Designs und der Pädagogik.

Agora Madrid International School, Spanien 2022

Das inklusive Design für die Agora Madrid International School in Spanien ist als eine Umgebung zum Spielen, Darstellen und Experimentieren gedacht. Anstelle eines klassischen Klassenraumumfelds unterstützen die differenzierten Räume die Vision der IB-Schule, pädagogische Exzellenz innerhalb eines einzigartigen performanten Kunstprogramms zu schaffen. Die Agora Madrid International School gestaltet ihre räumliche Identität nach den fünf Kernprinzipien „Mehrsprachigkeit“, „MINT“, „International Baccalaureate (IB)“, „Gestaltung der Welt“ sowie „Sport und Gesundheit“. Die Landschaften für entdeckendes Lernen ermutigen die Lernenden, sich kreativ auszudrücken und sich ihrer individuellen Potenziale und Bedürfnisse bewusst zu werden. Das Konzept für die ersten Jahrgänge bietet außerdem eine sichere und anregende Umgebung für natürliches Wachstum und Entwicklung. Jeder lebenslang Lernende ist motiviert, seine oder ihre eigene Lernreise innerhalb der vertrauensvollen, sinnesorientierten Umgebung zu gestalten. Die Räume sind miteinander verbunden, doch die differenzierten, spielerischen Landschaften unterstützen vielfältige Lernerfahrungen und Möglichkeiten der Interaktion. Die ausdrücklichen Bezüge des Designs zur lokalen Kultur verbinden die Lernenden emotional mit ihrer Umgebung, während Taktilität, Farben und Formen so gestaltet sind, dass sie zum Staunen einladen.

ARKUOS, Spanien 2021

ARKUOS ist ein 1.250 m² großes kreatives Zentrum für innovative Lernerfahrungen in Langreo, Spanien. Entwickelt, um die Bildungsmöglichkeiten in der Region Nalón zu verbessern, wurde ARKUOS so konzipiert, dass es die Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts fördert und seine Nutzer mit authentischen Lernerfahrungen auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet. Drei phantasievolle Lernwelten bieten dynamische und sinnliche Lernumgebungen, in denen Körper und Geist durch eine breite Palette von Aktivitäten und Designlösungen aktiviert werden. Ein voll ausgestatteter Musik- und Vorführraum, 3D-Drucker und Robotik,

ARKUOS, Langreo, Spanien:
Das Zentrum basiert auf einem innovativen pädagogischen Ansatz, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt der Lernreise und des Designs stehen. →

ein Werkstattraum, eine Küche und Grünflächen für die gemeinsame Herstellung aller Arten von hausgemachten Gerichten verbinden die Nutzer und regen ihre Vorstellungskraft und Motivation zum gemeinsamen Lernen an.

Das Design ist strategisch angelegt, um Kinder zu motivieren, ihr Potenzial und ihre Kreativität zu erforschen und neue Wege des Lernens durch praktisches Experimentieren und Interaktion über die verschiedenen Altersgruppen hinweg zu entdecken. Der Raum ist mit spielerischen Lösungen verbunden, die zur Bewegung und zur Entscheidungsfreiheit ermutigen, zu erkunden und zu erproben, welche Aktivität auch immer vorstellbar ist. Das Zentrum basiert auf einem innovativen pädagogischen Ansatz, bei dem der oder die Lernende im Mittelpunkt der Lernreise und des Designs steht. Die offenen Räume erzeugen einen Fluss zwischen dem Innenraum und den Aktivitäten und ermöglichen Inspiration und Interaktion, wo immer man hinget. ARKUOS ist ein Ort, an dem Kinder, Jugendliche und junge Heranwachsende spielen, um zu lernen, und lernen, um zu spielen, basierend auf ihrer angeborenen Neugierde.

Literatur

Erickson, Kirk I.; Hillman, Charles H. & Kramer, Arthur F. (2015): Physical activity, brain, and cognition. In: Current Opinion in Behavioral Sciences, Volume 4, August 2015: 27 – 32.

Mehta, Ravi & Dahl, Darren W. (2019): Creativity: Past, present, and future. Consumer Psychology Review 2019; 2(1): 30 – 49. Online: www.doi.org/10.1002/arc.1044

Siviy, Stephen M. (2016): A brain motivated to play: Insights into the neurobiology of playfulness. Behaviour, 153(6–7), 819–844. DOI: 10.1163/1568539X-00003349

Smith, Stephen M. & Vela, Edward (2001): Environmental context-dependent memory: A review and meta-analysis. Psychonomic Bulletin & Review 8, 203 – 220.

World Economic Forum (2016): The Future of Jobs – Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Online Publication. URL: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

ARKUOS, Langreo, Spanien:
Das Design ist strategisch angelegt, um Kinder zu motivieren, ihr Potenzial und ihre Kreativität zu erforschen und neue Wege des Lernens durch praktisches Experimentieren und Interaktion über alle Altersgruppen hinweg zu entdecken. →



Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.



Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.



Up, up in the Sky!

Eine siebenstöckige Grundschule auf kleinstem Grundstück: Die Ørestad Skole in Kopenhagen

Viele Städte, insbesondere die Boom-Towns dieser Erde, haben das Problem, bei steigenden Schülerzahlen keine hinreichend großen Grundstücke im Innenstadtbereich mehr zu finden, um dort eine neue Schule mit einem großen Pausenhof zu errichten. Die explodierenden Grundstückspreise erlauben es den Kommunen oft nicht, passende Gelände zu erstehen. Oder diese sind schlichtweg nicht mehr vorhanden. Dies war vor etwa 15 Jahren auch die Situation in dem neuen und schnell wachsenden Stadtteil Ørestad im südlichen Teil von Kopenhagen. Die Schulplaner fanden eine für Grundschulen ungewöhnliche Lösung: ein siebenstöckiges lichtdurchflutetes Hochhaus mit schiffsartig gestuften Pausendecks auf jedem Stockwerk.

Eine Schule zum Lernen und zum Leben

Schulen sind das Zentrum des täglichen Lebens der Kinder, in dem sie den größten Teil ihrer aktiven Tageszeit verbringen. Die Schule ist auch ein Arbeitsplatz, eine Lernumgebung und eine soziale Gemeinschaft mit vielen und vielfältigen Aktivitäten. Jede Aktivität stellt ihre eigenen Anforderungen an die Architektur, und jeder Mensch hat seine eigenen Bedürfnisse an die Qualität der Umgebung. Mit diesen Menschen – Kindern und Schulpersonal – vor Augen, haben die Architekten eine Schulumgebung geschaffen, die einen zeitgemäßen pädagogischen Rahmen für den Schulalltag bietet.

Die erste Grundschule des Stadtteils Ørestad, entworfen vom Architekturbüro KHR Architecture, ist vor 10 Jahren

fertiggestellt worden und ist heute ein Drehpunkt des Viertels mit öffentlicher Bibliothek mit kulturellen Aktivitäten, Turnhallen, die nach der Schulzeit von Vereinen genutzt werden, einem öffentlich zugänglichen Spielplatz auf dem Dach des angrenzenden Parkhauses und einer Lage direkt am Kanal, der das ganze Viertel verbindet.

Mit der Stadt verbunden

Erker mit Fensternischen bieten Raum zum Nachdenken und integrieren mit ihren großen Fensterflächen das Schulleben in das Stadtleben des neuen Stadtteils Ørestad, welches die Kinder beobachten können. Durch die gläsernen Erker, wo das Licht von drei Seiten einfällt, kann man in das Gebäude hineinsehen, wodurch auch das Stadtbild lebendiger wird.

Optimale Quadratmeternutzung

Um genügend Kapazität zu schaffen, wurde die Schule nicht nur in die Höhe gebaut, sondern auch so konzipiert,

Gläserne Erker, die die Schule mit der Stadt verbinden.

Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen



dass alle Flächen optimal genutzt werden und verschiedenartige Lernsituationen und Bedürfnisse unterstützt werden. Flurbereiche werden für Unterricht und Soziales mitgenutzt und Dachflächen dienen als Spielplätze oder Grünflächen, die auch bei Unterricht in den oberen Klassenräumen schnelle Pausen an der frischen Luft ermöglichen.

Einblick und Überblick

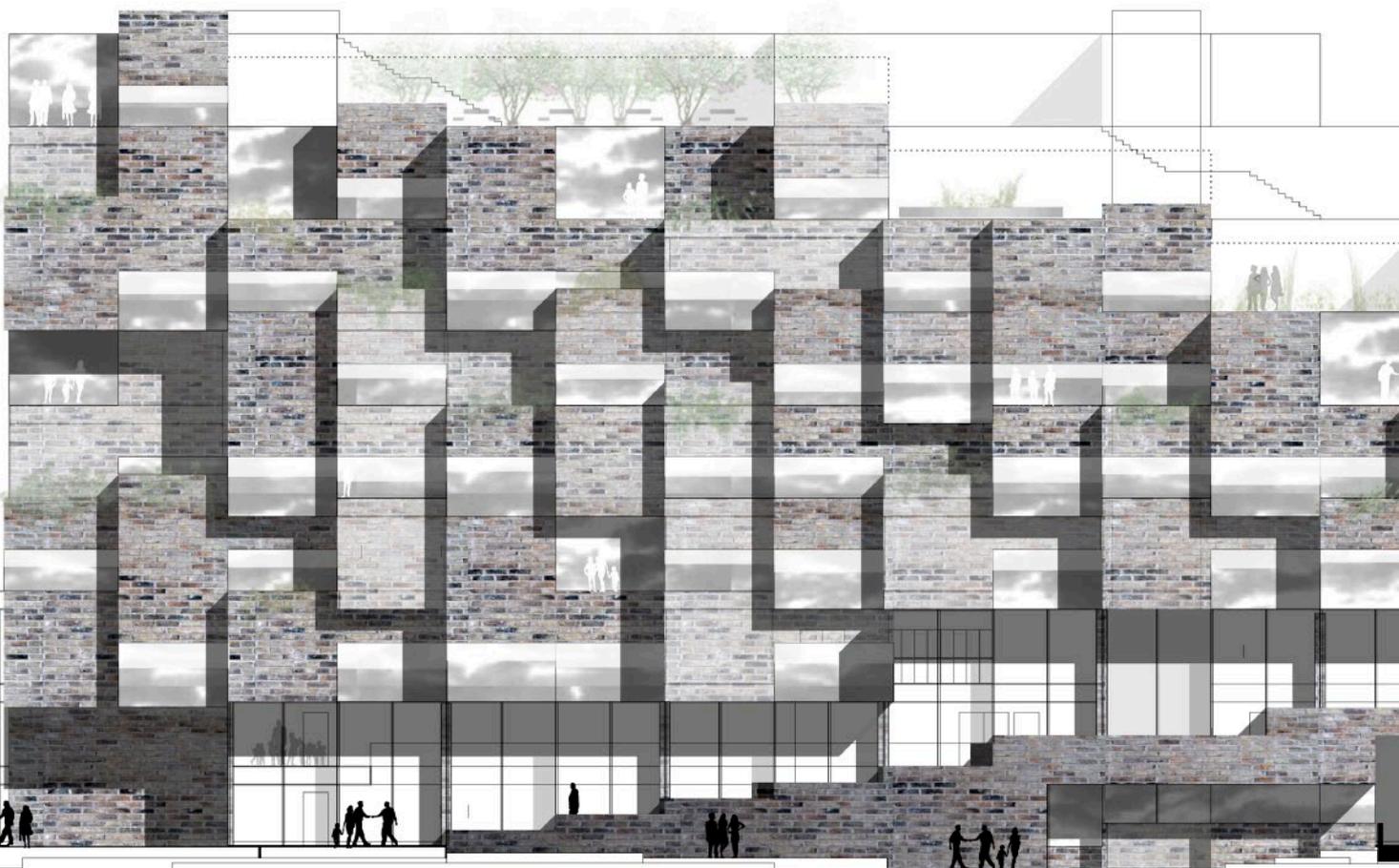
Die Klassenräume sind gestaffelt und es ist leicht, die eigene Klasse zu finden, da alle Türen mit einem runden Fenster deutlich gekennzeichnet und vom Ende des Ganges aus sichtbar sind. Zwischen dem Flur und den Klassenzimmern gibt es keine Wände, sondern einen erhöhten Boden, eine abgesenkte Decke und eine Schallschutzwand aus Glas. Das bedeutet, dass der Flur auf subtile Weise in das Klassenzimmer einbezogen wird. So kann man schon vor dem Eintreten einen Überblick über die Aktivitäten im Raum gewinnen.

Durchdachte Wegeführung, die das soziale Miteinander unterstützt

Jedes Stockwerk beherbergt eine Gemeinschaft von Klassenstufen und die Stockwerke sind paarweise durch eine interne Hintertreppe miteinander verbunden, wodurch eine klassenübergreifende Gemeinschaft entsteht, die einen fließenden Übergang zwischen den Klassenstufen als Teil der größeren sozialen Gemeinschaft ermöglicht. Die Fortbewegung im Gebäude erfolgt über eine Kombination aus Haupt- und Abkürzungswegen, und es gibt immer mehr als einen Weg in und aus einem bestimmten Raum sowie über interne und externe Treppen.

Immer in Bewegung

Für Kinder ist Bewegung natürlich. Sie gehen die Treppe nicht hinauf, sie laufen. Sie haben keine Zeit, auf einen Aufzug zu warten. Deshalb wird dieser vor allem von solchen Personen genutzt, die aus dem einen oder anderen Grund Schwierigkeiten mit Treppen haben.



Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Kinder in unseren Schulen zu viel sitzen. Daher wurden die Treppen in der Architektur der Ørestad Schule und der Bibliothek nie als Problem betrachtet, sondern eher als eine Möglichkeit, mehr Bewegung in den Alltag von Schülern und Lehrern zu integrieren. Kinder und Lehrpersonen haben sich schnell daran gewöhnt, mehrfach am Tag viele Treppen zu steigen.

Eine preisgekrönte Lernumgebung

In der Ørestad Schule wurde programmatische Arbeit am sozialen Umfeld geleistet. Die Inneneinrichtung und das Innendesign erschließen Unterrichtssituationen in Klassenräumen, Fluren und Gemeinschaftsbereichen. Abkürzungen sorgen für informelle Verbindungen zwischen Klassenzimmern und Stockwerken. Der Gesamtfluss um das Gebäude schafft Innenräume, Außenräume und hybride Zwischenzonen und Übergänge.

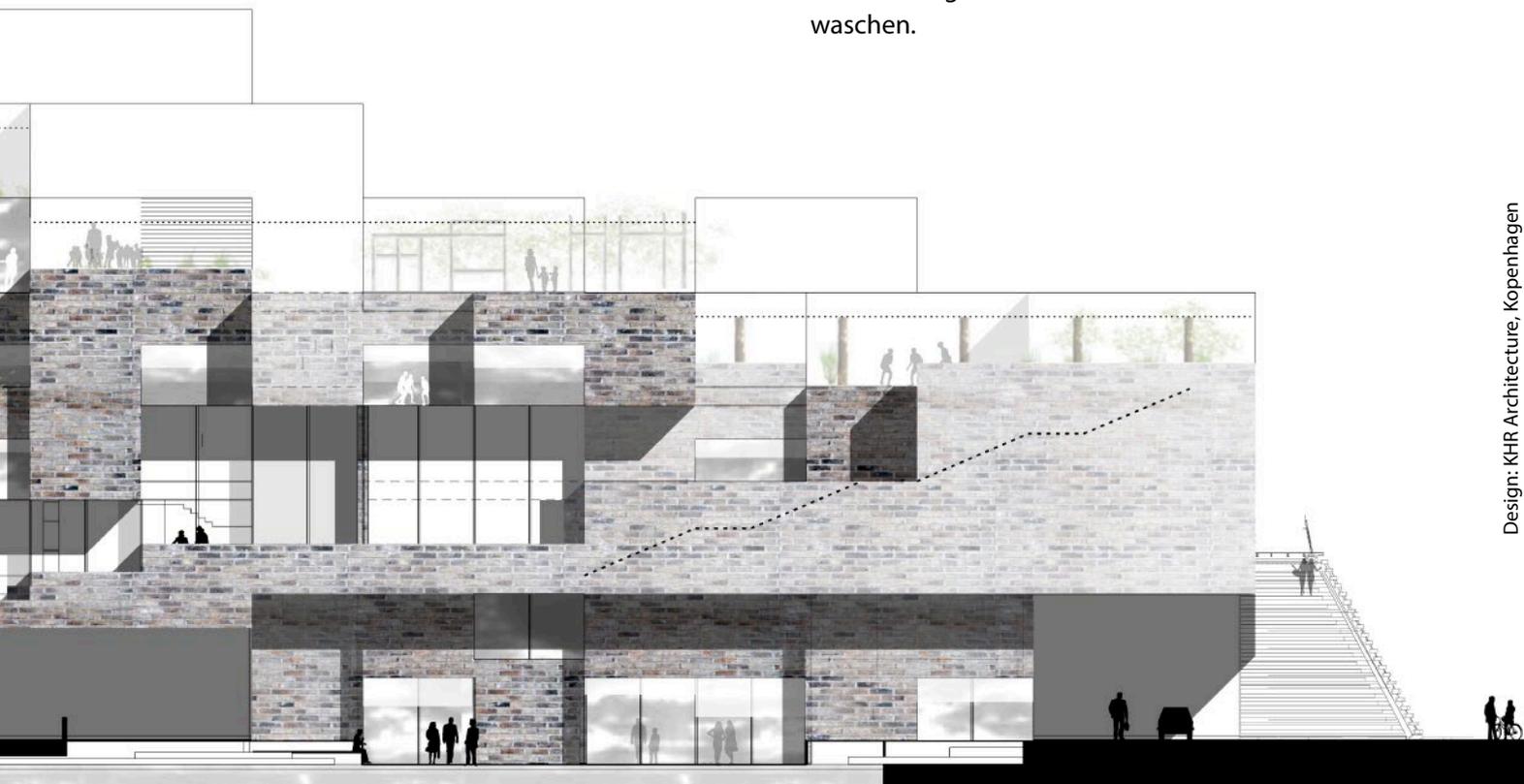
Verschiedene Lernsituationen werden unterstützt

Gleichzeitig schaffen die Glaserker kleine Räume, in die die Kinder hinuntertreten können, wenn sie sich allein oder in

kleinen Gruppen konzentrieren oder entspannen wollen. Da die Verglasung in den Erkerabschnitten niedriger ist, kommt es zu einem Wechsel zwischen Wand oder Mauer und Fensterpartien. So wird das Gefühl eines Aquariums vermieden und der Raum kann leichter möbliert werden. Trotzdem wird in Sitzhöhe eine ungebrochene Sichtlinie erhalten. Mikkel Beedholm, Creative Director und Partner von KHR Architecture, fasst es so zusammen: „Mit dem Fokus auf das Raumverständnis der Kinder wurden die Räume so gestaltet, dass sie klein genug sind, damit sich die Kinder sicher fühlen, aber groß genug, um neugierig um die Ecke zu schauen.“

Toilettenräume, wo man sich sicher und wohl fühlt

Im gesamten Gebäude wurde großer Wert auf die Schaffung angenehmer und sicherer Räume gelegt, und die Toiletten bilden da keine Ausnahme. Durch die Verglasung des Eingangsbereichs der Toiletten gibt es eine visuelle Verbindung zum zentralen Gemeinschaftsraum, was ein Gefühl der Sicherheit vermittelt. Der große Fensterabschnitt im Toilettenraum lässt durch die Glastür natürliches Licht in das Gebäudeinnere und bietet gleichzeitig den Menschen beim Händewaschen einen wunderbaren Blick auf die Stadt. Auf diese Weise werden die Toiletten auch zu einem sozialen Raum, wo die Kinder sich gern unterhalten und auf die Stadt blicken, während sie sich an dem langen Waschbecken nebeneinander die Hände waschen.





Maßgeschneidertes Inventar für maximale Flexibilität

Die Tische und Leuchten sind für die Schule maßgeschneidert und unterstützen den Wunsch nach einer flexiblen Gestaltung für unterschiedliche Lernsituationen. Die runden Leuchten sind in einem richtungsunabhängigen Muster in die Decke des Korridors und der Räume eingelassen.

Dies sorgt für fließende Übergänge zwischen verschiedenen Raumsituationen. Die dreieckigen Tische sind so konzipiert, dass sie in einer Vielzahl von Kombinationen zusammengestellt werden können und eine Anordnung der Klassenräume ermöglichen, die nicht an die Abmessungen der Tische gebunden ist. Eben eine Schule zum Lernen und Leben.

Projektdaten

- Schulname: Ørestad Skole, Arne Jacobsens Allé, Ørestad, Kopenhagen, DK
- Eigentümer: Københavns Kommune, DK
- Architekten: KHR Architecture, Chefplaner: Mikkel Beedholm
- Grundstücksfläche: 4.263 m²
- Bebaute Grundfläche: 2.900 m²
- Bruttogeschossfläche: 14.500 m²
- Bauzeit: 2010 bis 2012
- Inbetriebnahme: 2014
- Anzahl der Kinder: ca. 850
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: ca. 90



Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen

Foto links:
**Toiletten mit Konzept
und Ausblick**

Foto rechts:
Hybride Innenräume

Foto unten:
Pausendeck

Foto unten rechts:
**Spielplatz auf dem
benachbarten
Parkhausdach**



Foto: Marc Goodwin, © KHR Architecture, Kopenhagen



Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen

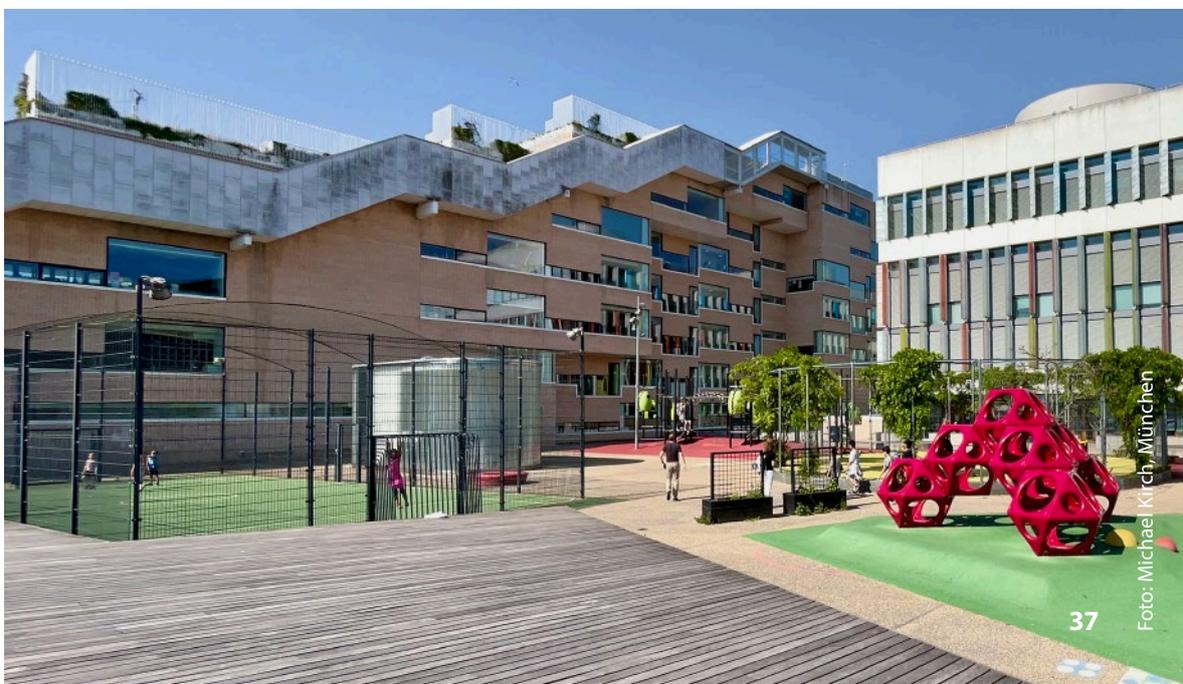


Foto: Michael Kirch, München

Andrés Cruz

Eine Schulbibliothek – vom Wald inspiriert

CREA Newman School, Cajicá, Kolumbien



Das Architektur- und Innenarchitekturbüro CR+A wurde 2021 von der Newman School in Cajicá beauftragt, die neue CREA-Bibliothek (Resource Center for Education and Learning) zu entwerfen und zu bauen, einen Raum, der die Idee einer herkömmlichen Bibliothek neu überdenken und das Lernen der Schüler durch gemeinschaftliche Räume und neue räumliche Erfahrungen fördern soll.

Am Stadtrand von Bogotá, Kolumbien, gelegen, verfügt die Newman School über einen 48.000m² großen Campus, der sich an einem strategischen Punkt der Stadt befindet und von vielen Grünflächen umgeben ist, die den Schülerinnen und Schülern eine saubere und angenehme Atmosphäre bieten. Der Bildungscampus besteht aus verschiedenen Gebäuden, in denen die Vorschule, die Grundschule, die Sekundarstufe, spezielle Fachräume, Labore und Sportbereiche untergebracht sind.

Die neue CREA-Bibliothek ist das Ergebnis eines Wiederbelebensprojekts der alten Bibliothek der Schule. Ein Ort

mit großem räumlichem Potenzial, sehr hell und mit doppelter Höhe, was den Designern ermöglichte, ein unkonventionelles pädagogisches Umfeld zu schaffen.

Der Ausgangspunkt für den Entwurf war die Zusammenarbeit zwischen Architekten, Schüler:innen und Lehrkräften im Rahmen von Kreativ-Workshops, in denen die Mitglieder der Schulgemeinschaft die Möglichkeit hatten, ihre Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Das Ergebnis dieser Workshops und die Absicht, an die Geschichte der internationalen Kinderliteratur anzuknüpfen, ermöglichten es den Designern, den „Wald“ als thematische Achse des Projekts zu wählen. Aber warum der Wald? Der Wald ist ein magischer Ort, der für Abenteuer, Geheimnisse, Freiheit, Forschung und Interaktion mit dem Leben steht. Auf diese Weise wird die neue CREA-Bibliothek zu einem Ort der Forschung, der von der Natur und den einzelnen Elementen des Waldes inspiriert ist. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, neue Erfahrungen in einem offenen und flexiblen Raum zu machen, der die Möglichkeit bietet, sich frei zu fühlen und kreativ zu lernen.



Eingang zum Bibliotheksgebäude



Auf die Maße der Kinder angepasstes Mobiliar.

Alle Fotos auf diesen Seiten: Alejandro Arango,
© CR+A Arquitectura e Interiorismo

Die Eingangshalle mit verschiebbaren Info-Paneelen.





Spiellandschaft und Rückzugsort zugleich.

Regale in Form von „Bergen“ repräsentieren die Märchenwelt der Kinderliteratur.



Die erste Station im Inneren des Gebäudes ist die Eingangshalle. Dieser Raum verfügt über einen Ausstellungsbereich, in dem die Schulgemeinschaft ihre akademischen und sportlichen Auszeichnungen und interessante Informationen präsentieren kann. Andererseits verfügt er über bewegliche magnetische Paneele, die es ermöglichen, alle Arten von Gemälden, Fotos oder Texten auf den Oberflächen zu präsentieren. Diese beweglichen Wände können zusammengeschoben und versteckt werden, so dass der Eingangsraum als Warteraum genutzt werden kann oder eine größere Kapazität für Besucher bietet.

Der Vorschulbereich, genannt „kleine Forscher“, ist die Welt der jüngsten Kinder in der Schule. Ein Raum, der durch den Sumpf und all seine natürlichen Elemente inspiriert ist. Hier kann man die Verwendung von hellen Tönen und Texturen beobachten, die an Wasser erinnern. Die Nischen in den Wänden werden als Leseplätze genutzt, die Tische mit ihren organischen Formen stehen für das Fließende und der große zentrale Baum, der eine Säule im Inneren verbirgt, ist für die Verbindung des Wasserlebens mit der Vegetation des Waldes verantwortlich.



Die Lernzone mit doppelter Raumhöhe und variablem Mobiliar.

Die Innenräume und das Mobiliar sind so konzipiert, dass sie ein Umfeld schaffen, das an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst ist und deren jeweiligen Jahrgangsstufen entspricht. Aus diesem Grund ist jedes Design gezielt auf die anthropometrischen Maße der verschiedenen Altersgruppen der Kinder abgestimmt.

Bei einem Rundgang durch das Objekt können wir Räume wie die Spiellandschaft finden, die für die aktivsten Kinder konzipiert wurde, um Tätigkeiten auszuüben, die sich auf das Lernen durch Spielen beziehen. In diesem Fall be-

wirken die Stufen, das Nest und die Höhle, die räumliche Perspektive der Kinder zu verändern. Andererseits schaffen Kissen in Form von Steinen, die große Pflanzendichte und die Fußabdrücke von Tieren im Maßstab 1:1 auf dem Fußboden ein ganzheitliches Erlebnis, so dass die Kleinen durch die Bibliothek gehen und sich vorstellen können, dass sie die neuen Bewohner des Waldes sind.

So wie alle großen Geschichten der Kinderliteratur eine bunte Menge von Charakteren aufweisen, wird dieser Raum von sieben Figuren bewohnt, die die Werte der Bildungseinrichtung repräsentieren und die auch die Schülerinnen und Schüler während ihres Aufenthalts in jedem der Räume begleiten. So finden wir im Buchbereich den kleinen John Newman und seine Freundin Serafina, die Teil der Geschichte des Waldes sind. Die Möbel sind in Form von Bergen ausgeführt, die als Regale für Bücher dienen.

Die Lernzone weist eine doppelte Raumhöhe auf, ein flexibler und anpassungsfähiger Studienraum, in dem man alle Komponenten des Waldes sehen kann: einerseits die Bäume, die die tragenden Säulen verdecken, die Wolken, die durch die Akustik-Trockenbauwand unter der Decke dargestellt werden, Elemente wie das Nest, das es den Schüler:innen ermöglicht, auf eine zweite Ebene zu klettern, wo sie auch eiförmige Kissen vorfinden, aber auch eine Vielzahl von mobilen Möbeln, die auf verschiedene Weise konfiguriert werden können und dem Raum eine ganz besondere Atmosphäre verleihen.



Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo

Projektdaten

- Schulname: Newman School, Cajicá, Kolumbien
- Eigentümer: Fundación Cardenal John Henry Newman
- Architekten: CR+A (www.somosra.com)
Leitende Architekten: Howard Cruz, Margarita Rodríguez, Juliana Jimenez, Andrés Cruz, Kolumbien
- Gebäudevolumen: 1760 m³ (nur das Bibliotheksgebäude)
- Grundfläche des Gebäudes: 266 m² (nur das Bibliotheksgebäude)
- Bauzeit: April bis September 2022
- Inbetriebnahme: 1. September 2022
- Alter der Kinder: 4 bis 18 Jahre
- Anzahl der Kinder: ca. 700
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: 120

KAPITEL 2

Hier fühle ich mich wohl

Schule als ganztägiger Lebensraum

Wie Schulräume auf Kinder wirken

Die Bedeutung von Licht, Luft und Farbe

Lasst uns über Schönheit reden!

Wohlbefinden als Qualitätskriterium

Traumklassenzimmer

EINLEITUNG

Viele Kinder verbringen heute mehr Zeit in der Schule als ihre Eltern am Arbeitsplatz. Aber in dem Maße, in dem immer mehr Kinder auch nachmittags in staatliche Betreuung gegeben werden, sinken ihre Freiheitsräume und ihre Erholungsmöglichkeiten. Schule kann erheblichen Stress verursachen, wenn sie nicht hinreichend auf die psychischen und leiblichen Bedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt, sondern – wie das bei uns fast überall üblich ist – sehr viele Menschen viele Stunden am Tag auf viel zu engem Raum zusammendrängt. Nicht die Baukosten, sondern *das Wohlbefinden der Kinder* sollte daher das primäre Kriterium aller planerischen und gestalterischen Überlegungen beim Schulbau sein.

Mit den Augen der Kinder gesehen, bedeutet Wohlbefinden:

- Kinder brauchen andere Kinder.
- Kinder brauchen stabile Bezugspersonen.
- Kinder brauchen Freiraum.
- Kinder brauchen Bewegung.
- Kinder brauchen Zeit und Raum für freies Spiel.
- Kinder brauchen Räume des sozialen Miteinanders.
- Kinder brauchen Ruhe und Rückzugsräume.

Wohlbefinden aus der Perspektive einer pädagogischen Architektur liest sich so:

- Wohlbefinden erfordert großzügige Räume und Bewegungsflächen.
- Wohlbefinden erfordert gute Akustik.
- Wohlbefinden erfordert gute Luft.
- Wohlbefinden erfordert viel Licht – Tageslicht.
- Wohlbefinden wird durch Farbe beeinflusst.
- Wohlbefinden erfordert schöne Räume – eine hochwertige Ästhetik.
- Wohlbefinden erfordert gut strukturierte Räume.
- Wohlbefinden erfordert angenehme Essenssituationen.

Kann man „Wohlbefinden“ messen? Aber ja! Christian Rittelmeyer hat es schon in den 1990er Jahren vorgebracht und die Kriterien erhoben, anhand derer Kinder und Jugendliche Schulhäuser bewerten.¹ Seine Forschungen zeigen, dass Raumformen „analog zu sozialen Gesten und Gebärden erlebt werden“, weswegen Bauherren und Architekt:innen eine besondere Sensibilität für die im Bau objektivierten sozialen Gesten entwickeln müssten. Denn die Raumgestaltung sendet ständig Botschaften aus, die „dem Sinn humaner Bildungsbestrebungen entsprechen oder widersprechen können“ (Rittelmeyer im folgenden Kapitel in diesem Buch – S. 46).

Wohlbefinden ist in der Schule kein Luxus und hat nichts mit „Kuschelpädagogik“ zu tun. Es ist eine Voraussetzung für die Zielerfüllung der Institution! Wir wissen aus der Motivationspsychologie seit wenigstens einem halben Jahrhundert, wie bedeutsam das Ambiente und die „sozialen Gesten“ eines Gebäudes für Leistungsbereitschaft und Lernerfolg sind.

Aber die Grundschule von heute versteht sich nicht primär als eine Leistungsmaschine. Neben der kognitiven Entwicklung der Kinder geht es in der Schule immer auch um die emotionale Bildung der Kinder, um ihre physische und psychische Gesundheit, um ihre soziale Kompetenz und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Wie Schulräume aussehen, die einem solchen umfassenden Bildungsanspruch gerecht werden wollen, zeigen die folgenden Beiträge.

¹ Rittelmeyer, Christian (2004): Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks. In: Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 2, 201–208. Online: www.t1p.de/rttwl

Wie Schulraumgestaltung auf Kinder wirkt

In einer Gemeinde im Vogelsberg (Hessen) soll ein als hässlich empfundenes kastenförmiges Grundschulgebäude aus den 1960er Jahren abgerissen werden. Um beim Neubau die damaligen Bausünden zu vermeiden, wird mit Einverständnis der Baubehörde eine „Zukunftswerkstatt“ eingerichtet, in der Kinder, Eltern und Lehrkräfte gemeinsam Ideen für eine schöne, kinderfreundliche Schulanlage sammeln (vgl. Pfeffer 1994). Die Kinder basteln kleine Modelle „ihrer“ Wunsch-Klassenräume, schreiben kurze Texte darüber, wie sie sich das neue Schulgebäude vorstellen und fertigen – zum Teil mit Hilfe Erwachsener – Zeichnungen an, die mögliche Gestaltungen des zukünftigen Schul-

areals veranschaulichen. Die hier abgebildete Zeichnung zeigt ein Beispiel (vgl. Abb. 1).

Obleich der Architekt zunächst Sympathie für dieses Vorgehen äußert, bezeichnet er nach Auftragserteilung das gezeigte Beispiel als „Gartenzwerg-Architektur“. Damit demonstriert er allerdings eine unzureichende visuelle Lektürefähigkeit im Hinblick auf die gezeigte Ansicht. Denn diese enthält eine Fülle wichtiger Botschaften, die ebenso für Planungen einer andersartigen Schulanlage wichtig sein können und die überdies jene Wünsche von Kindern betreffen, die von der Schulbauforschung vielfach aufge-

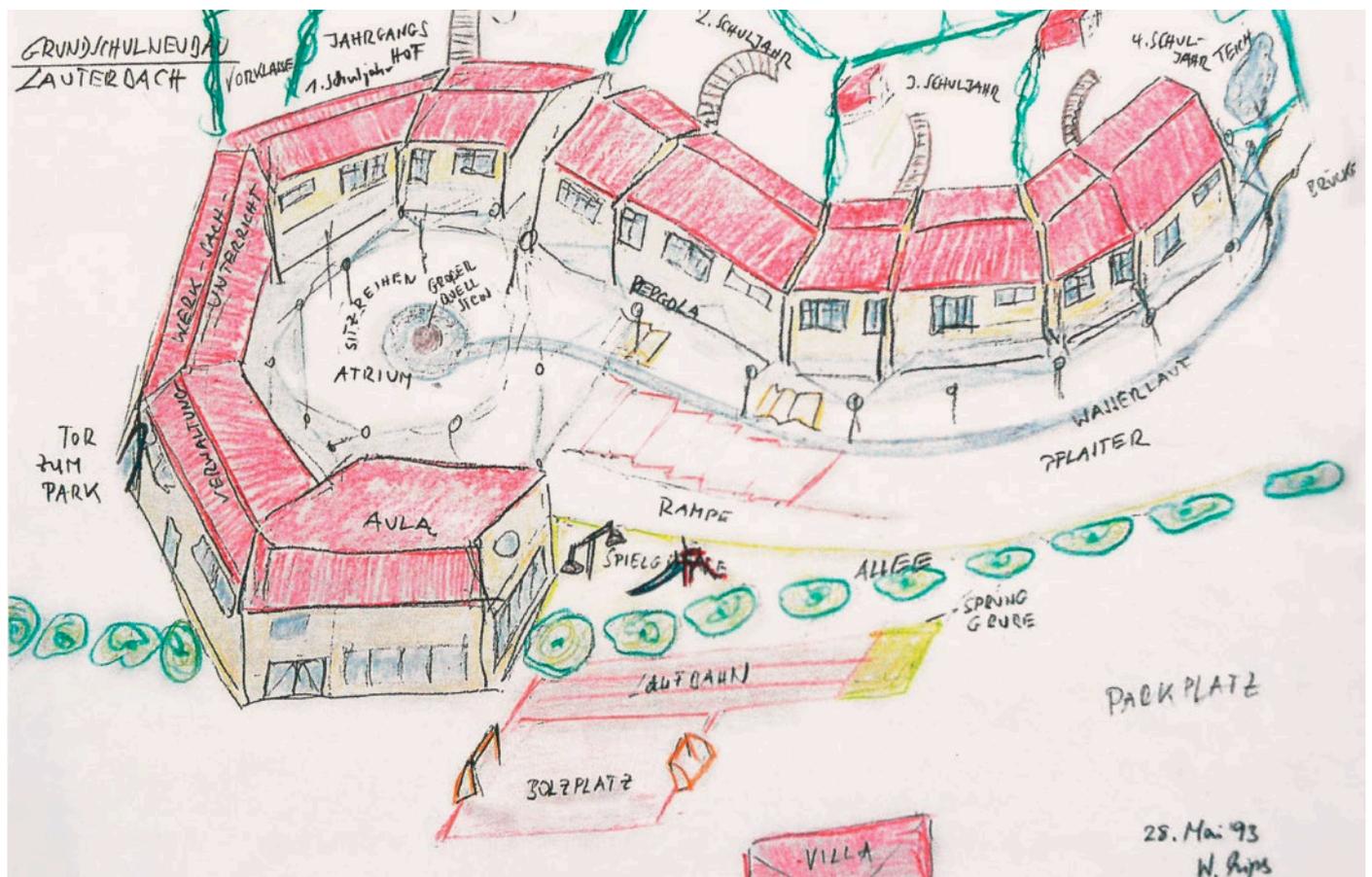


Abb. 1 – Zeichnungen liefern eine Fülle wichtiger Botschaften von den Wünschen der Schulgemeinde.



Abb. 2 – Die Forschung zeigt, dass Pflanzen eine aufmerksamkeitssteigernde und stimmungsaufhellende Funktion haben.

Foto: Christian Rittelmeyer, Kassel

deckt wurden (vgl. Rittelmeyer 1994 u. a.). So favorisieren sie zum Beispiel keine monotonen Fassaden, sondern eine abwechslungsreiche, dynamisch und „lebendig“ wirkende Baugestalt, die überdies in kleine überschaubare Einheiten gegliedert ist, so dass man sich gut orientieren kann und „beheimatet“ fühlt. Sie würden gern viel „Natur“ im Außenareal erleben, im gezeigten Beispiel sind dies Bäume, ein kleiner Teich sowie ein Bächlein mit Brücke. Sie projektieren eine durch den Bau schützend umschlossene atriumartige Innenhofgestaltung, die das wechselseitige Wahrnehmen der Kinder in den Pausen ermöglicht, aber ebenso soll es „Jahrgangshöfe“ geben, die direkt aus den jeweiligen Klassenräumen erreichbar sind. Auch Spiel- und Sportgeräte stehen auf der visuellen Wunschliste.

Abbildung 2 zeigt eine mögliche Gestaltung für den Atrium-Bereich, wie ihn Lehrende und Kinder vorschlagen. Auch hier bilden Bäume, Büsche und unbearbeitete Steinblöcke ein naturnahes Areal. Ein neuerer Forschungsbereich hat unter dem Titel „Green Exercise“ (also etwa „Erfahrung der grünen Natur“) sowohl für Schulen als auch für Krankenhäuser gezeigt, dass Pflanzen im Innen- und im Außenbereich – offenbar als Sinnbilder des Lebendigen – eine gesundheitsfördernde (salutogenetische), aufmerksamkeitssteigernde und stimmungsaufhellende Funktion haben (Bogerd et al. 2020).

Diese symbolische Funktion der Architektur (einschließlich Dekor, Inventar und Außenraumgestaltung) ist entscheidend für deren Wirkung auf die Grundstimmung, auf Wohlfühl und Lernbereitschaft. Forschungen haben deutlich gemacht, dass Raumformen analog zu sozialen Gesten und Gebärden erlebt werden. Wenn ein Kind beispielsweise die Abbildung eines Schulgebäudes betrach-

tet, das ein großvolumiges Dach hat und bemerkt: „Der hat so einen Druck auf dem Kopf“, dann nimmt es offenbar ein internes Gewaltverhältnis im Baumilieu wahr. Gleiches gilt für ältere Kinder, auf die der tragende Unterbau wirkt, als würde er „vom Dach breitgeschlagen“. Die einen Elemente bedrängen die anderen. Das wird eher unbewusst wahrgenommen, aber doch als Botschaft.

Die Gestaltungsformen sind also immer didaktische Szenen, die den pädagogischen Zielen einer Schule (beispielsweise der Toleranz- oder Achtsamkeitsschulung) entsprechen oder widersprechen. Raumgestaltungen können dialogisch statt konfrontativ wirken, so zum Beispiel, wenn die Farbe Blau eines Treppenhauses fließend über blaugelb in einen daraus abzweigenden gelben Flur übergeht. Gewiss kann auch der harte Kontrast unter bestimmten Bedingungen sinnvoll sein, auch hier gilt es zu bedenken, wo er als soziale Geste einleuchtend und wo er eher unmotiviert wirkt.

Bauten können sich für das Empfinden der Nutzerinnen und Nutzer harmonisch in das Umfeld einfügen oder sich grell und rücksichtslos dagegen absetzen. Es gehört bei der Schulbauplanung wohl zu den schwierigsten Aufgaben, sich eine Sensibilität für solche im Bau objektivierten sozialen Gesten anzueignen. Dass derartige baurhetorische „Lernlandschaften“ durch ihre jeweilige „Physiognomie“ unter Umständen ständig Botschaften vermitteln, die dem Sinn humaner Bildungsbestrebungen entsprechen oder aber widersprechen, wird in der Fachdiskussion erst neuerdings bedacht.

Es ist daher auch in dieser Hinsicht sinnvoll, über eine – wie ich sie nennen möchte – „mimetische Lernkultur“, also



Abb. 3 – Ein Klassenzimmer, bei dessen Planung und Ausgestaltung viel Achtsamkeit darauf verwendet wurde, die Fußbodenfarbe, die Vorhang- und Wandfarben und das Grün vor dem Fenster aufeinander abzustimmen.

über die Vorbildfunktion einer Rhetorik derartiger gebauter Lernlandschaften genauer nachzudenken. Wenn Kinder zum Beispiel einerseits hören, wie sehr man sich um eine kinderfreundliche Pädagogik bemüht, in Schulbauten aber Ausdrucksformen der Brutalität, Kälte und Charakterlosigkeit wahrnehmen, dann wird ihnen die architektonische Botschaft vermittelt, dass es mit der kinderfreundlichen Pädagogik nicht so ernst gemeint ist. Hier sind also tiefgreifende Wahrheitsprobleme impliziert. Ebenso werden ethische Probleme im Baumilieu inszeniert, wenn dem Anregungs-, Freiheits- und Zuwendungsbedürfnis von Kindern mit architektonischen Gesten der Monotonie, Aggressivität und Kälte geantwortet wird.

Eine wichtige Maxime bei der Planung von Grundschulgebäuden sollte also darin bestehen, ein Ambiente anzustreben, in dem sich Kinder bisherigen Forschungen, aber auch praktischen Erfahrungen zufolge wohlfühlen.

Warum ist eine positive Anmutung von Schulräumen und Fassadenansichten wichtig? Es gibt inzwischen eine ausgedehnte internationale Forschungsliteratur zu dieser Frage. Sie zeigt unter anderem, dass in positiv erlebten Schulräumen das durchschnittliche Leistungsniveau steigt, dass die Vandalismus-Häufigkeit im Vergleich zu antipathisch erlebten Gebäuden abnimmt und dass die Krankheitsrate der Kinder niedriger ausfällt. Auch die Kommunikation

zwischen Lehrkräften und Kindern kann durch eine positiv bewertete Raumgestaltung verbessert werden (vgl. Rittelmeyer 2013 und Barrett et al. 2015). In der Fachliteratur werden Kriterien für positiv bewertete Schulbauten genannt: zum Beispiel eine abwechslungsreiche statt eintönige architektonische Gestaltung, ein eher warm als kalt anmutendes Raummilieu und eine freilassend statt beengend bzw. bedrängend wirkende Flur- und Klassenraumgestaltung, schließlich auch eine in ästhetischer Hinsicht ansprechende Komposition aus Farben, Formen, Inventar und Dekor.

Abbildung 3 zeigt beispielsweise ein Klassenzimmer, bei dessen Planung und Ausgestaltung sehr viel Achtsamkeit darauf verwendet wurde, die Fußbodenfarbe, die Vorhang- und Wandfarben und das jahreszeitlich sichtbare Grün vor dem Fenster aufeinander abzustimmen. Häufig werden diese Bau- und Dekormaterialien durch verschiedene Firmen installiert, ohne dass eine entsprechende Absprache erfolgt, so dass ein unzusammenhängendes Potpourri der Gestaltungselemente entsteht. Die lasierten Wände in diesem Raum sind ebenfalls wichtig, da sie den Eindruck von Transparenz erzeugen, während gelegentlich zu beobachtende grelle Farbgebungen (etwa nach dem abstrakten Motto „Kinder lieben das Bunte“) häufig als aufdringlich empfunden werden (Beispiele in Rittelmeyer 2013). Aber auch technische Aspekte wie eine gute Belichtung und

Beleuchtung, eine angenehme Akustik, menschenwürdige sanitäre Anlagen oder ein wohlschmeckendes Mensaessen sind den Forschungen zufolge wichtige Qualitätsmerkmale (siehe Walden 2008).

Wie erwähnt, können die zahlreichen Hinweise auf Bedürfnisse und Wünsche der Grundschul Kinder in der *Abbildung 1* Anlass geben, auch ganz andere – und vielleicht dann mit Bauvorschriften und technischen Anforderungen besser vereinbare – architektonische Lösungen zu finden.

Gespräche mit den Lehrkräften und Kindern über solche Ideen können deswegen anschaulich und produktiv geführt werden, weil heute die Möglichkeit der Computersimulation von Gebäudeansichten gegeben ist. *Abbildung 4* zeigt den Entwurf eines Grundschulgebäudes des US-amerikanischen Architekten Prakash Nair in Gestalt einer solchen Animation. Nair hat ein interessantes, wenn auch eher auf nordamerikanische Strukturen bezogenes Buch zum Schulbau geschrieben (Nair 2014). Ein weiteres, hier nicht wiedergegebenes Bild von Nair stellt eine Passage hinter dem linken Durchgang auf der anderen Seite des Gebäudes dar: Dort ist, wie im Kinderwunsch der *Abbildung 1*, ein kleiner Bachlauf mit Brücke vorgesehen. Auch in diesem Entwurf ist viel Natur zu sehen; man kann zwar überlegen, ob die scharfkantigen Rasenecken nicht auf die runde Baumumfriedung abgestimmt, das heißt abgerundet werden sollten – aber insgesamt finden sich in dieser Ansicht viele Elemente, wie sie von Kindern (und in der Regel auch von Eltern wie Lehrkräften) gewünscht werden. Unaufdringliche Farben, eine abwechslungsreiche Fassadengestaltung, Balkone und Aufenthaltsflächen mit Bestuhlung bieten ein gut überschaubares, aber gleichwohl die visuelle Neugier provozierendes architektonisches

Milieu. Es ist daher für die Planung von Neubauten wie von Renovierungen oder Umbauten immer hilfreich, sich in verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten einer kinderfreundlichen Schularchitektur einzuarbeiten und damit die eigene Sensibilität für eine pädagogisch durchdachte Sprache der Schulbauten zu erhöhen. Denn die Raumgestaltungen in Schulen können, wie die Forschung zeigt, Bildungschancen der Kinder, aber auch die Zufriedenheit der Lehrkräfte und Eltern erheblich verbessern oder auch verschlechtern.

Literatur

Barrett, Peter; Zhang, Yufan & Barrett, Lucinda (2015): The Impact of classroom design on pupil's learning. In: Building and Environment, Vol. 89, 118–133

Bogerd, Nicole; Dijkstra, S. Loosje; Dijkstra, Karin; de Boer, Michiel; Seidell, Jacob; Koole, Sander & Maas, Jolande (2020): Greening the classroom: Three field experiments on the effects of indoor nature in students' attention, well-being, and perceived environmental quality. In: Building and Environment, Vol. 171, Art. No.: 106675.
Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132320300330?via%3Dihub#sec4>

Nair, Prakash (2014): *Blueprint for Tomorrow. Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Pfeffer, Martin (1994): Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. In: *Bildung und Erziehung*, 47. Jg., H. 1, 37–56.

Rittelmeyer, Christian (1994): *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden: Bauverlag.

Rittelmeyer, Christian (2013): *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Resultate der internationalen Schulbauforschung, Neue Entwicklungen im Schulbau, Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern*. Ein Lehr- und Schulungsbuch. Frammersbach: Verlag Farbe und Gesundheit.

Walden, R. (2008): *Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft*. Lengerich: Pabst.



Abb. 4 – Unaufdringliche Farben, eine abwechslungsreiche Fassadengestaltung, Balkone und Aufenthaltsflächen mit Bestuhlung bieten ein gut überschaubares und zugleich die visuelle Neugier provozierendes architektonisches Milieu.

Entwurf © Prakash Nair

Klaudia Schultheis

Grundschul Kinder und ihre Traumklassenzimmer – interpretiert aus leibphänomenologischer Perspektive

Wenn man Grundschul Kinder ihre Idealvorstellung von einem Klassenraum gestalten lässt und sie dazu befragt, kommen überraschende Dinge heraus. Da sind z. B. runde Tische mit einem Stuhl in der Mitte, in die man von unten reinkriechen muss und die auch rundherum viel Platz bieten. Es gibt Stühle, die wie Autoreifen aussehen, wobei die Einkerbungen Massagewirkung haben und dabei helfen, sich besser zu konzentrieren. Tische sind rund oder in Bananenform, damit man sich nicht an den Ecken stößt, und haben praktische Essens- und Getränkehalter. Da tauchen Betten, Sofas mit Kissen oder bequeme Sitzsäcke auf.

Ein Drittel der Grundschul Kinder, die in einer qualitativen Studie (Schultheis/Hecht 2016) zu ihrem Wunschklassenzimmer befragt wurden, wünschen sich einen Swimmingpool oder einen Whirlpool im Klassenzimmer. In einer jüngeren Replikationsstudie (2019; Publikation in Vorb.) hat auch die Digitalität Einzug ins Klassenzimmer gehalten. Da gibt es einen Roboter, der mit Greifarmen Ordner aus dem Regal holt, Autosimulatoren, mit denen man schon mal ein bisschen Autofahren lernen kann, Playstations und Virtual-Reality-Brillen. Es findet sich ein Transformer, der einen über Rutschen direkt an seinen Platz bringt, oder die Maschine „Arbeitswegmacher“, die bewerkstel-



ligt, dass man jetzt nicht lernen muss. Platz findet ein 3D-Drucker, mit dem man alles herstellen kann, was man gerade braucht. Computer und Tablets unterstützen beim Lernen und gehören selbstverständlich dazu.

Ziel der beiden Studien war es, die leiblichen Bedürfnisse, Wünsche und Fantasien im Hinblick auf die schulischen Räume, in denen sich die Kinder täglich aufhalten, zu erforschen. Forschung zur leiblichen Dimension der kindlichen Erfahrung ist marginal (vgl. Schultheis 1998, 2004; Schultheis/Hiebl 2016), aber dennoch wissen wir um die Bedeutung der Leibdimension. Stimmungen, Atmosphären, Gerüche und Lichtverhältnisse von Räumen ergreifen uns, wir können sie leiblich spüren und sie beeinflussen unsere Befindlichkeit. Der empirische Zugang für die Forschung ist schwierig, insbesondere, wenn man über anthropologisch-phänomenologische Beschreibungen (vgl. Dürckheim 2005; Bollnow 2004) hinausgelangen möchte. Uns fehlen die Begrifflichkeiten und Konzepte, um die subjektiven Erfahrungen des eigenleiblichen Spürens zu benennen, zu unterscheiden und damit theoretisch fassen zu können.

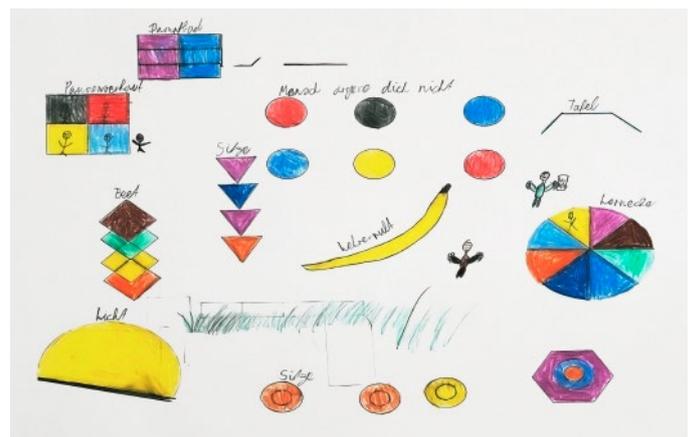
Der Philosoph Hermann Schmitz hat genau das mit seinem Lebenswerk zur Phänomenologie des Leibes versucht (vgl. z.B. Schmitz 2011). Mit seiner Theorie der leiblichen Kommunikation gelingt es ihm, das eigenleibliche Spüren in Begriffe zu fassen und kommunizierbar zu machen. Schmitz beschreibt die leibliche Wahrnehmung der Umwelt durch den Antagonismus von Enge und Weite. Alle spürbaren Zustände sind in diesen beiden Dimensionen angesiedelt, die wie bei der Ein- und Ausatmung immer im Dialog miteinander sind. Sie bilden als „Ökonomie des Leibes“ unseren vitalen Antrieb. Indem wir diesen innerleiblichen Dialog auf unsere Beziehung zur Umwelt übertragen, können wir leiblich mit ihr kommunizieren.

Die Analysekatoren für die Codierung und Interpretation der Daten der beiden qualitativen Untersuchungen aus den Jahren 2014 und 2019, aus denen die Kinderbilder und Kinderäußerungen dieses Beitrags stammen, wurden auf der Grundlage der leibphänomenologischen Kategorien von Schmitz gebildet. Die Analysen zeigen deutlich, wie das eigenleibliche Spüren von Enge und Weite die kindliche Raumerfahrung bestimmt. In den Kinderbildern und Kinderäußerungen finden sich darüber hinaus auch protopathische, epikritische und synästhetische Tendenzen. Was ist darunter zu verstehen? Analog zur medizinischen Terminologie unterscheidet Schmitz zwischen protopathischen Leibempfindungen, die eher auf etwas Dumpfes, schwer Lokalisierbares und Unangenehmes verweisen, und epikritischen Empfindungen, deren Ort man

genau bestimmen kann und die scharf und präzise sind. Bei synästhetischen Leibempfindungen verknüpfen sich unterschiedliche Sinneseindrücke oder verschmelzen miteinander. Diese unterschiedlichen Leiberfahrungen werden in den Kinderarbeiten und -interviews thematisiert. Die Kinder erzählen uns damit indirekt viel darüber, wie sie schulisches Lernen und ihre Lernumgebung „am eigenen Leib erfahren“.

Die Gestaltungen der Kinder sind durch eine Vielfalt von Formen und bunten Farben geprägt. „In nen grauen Klassenzimmer so wie wir oder in nen weißen dann fühlt man sich da so wie in der [...] Gefängniszelle so eingesperrt“ (Selina). Runde Tische sind gemütlicher, „weil man da ein wenig besser sitzen kann [...]“ (Florian), und angenehmer als solche mit Ecken und Kanten, da man sich hier nicht stoßen kann. Rundheit wird synästhetisch mit Weichheit und Bequemlichkeit assoziiert. Ein Kind weist darauf hin, dass man sich besser konzentrieren könne, wenn man auf weichen Stühlen sitze (vgl. Selina). Gleichzeitig ist es „langweilig, wenn man immer bloß auf einen normalen Stuhl sitzt“ (Selina). Die Farben- und Formenvielfalt sowie protopathische und epikritische Sinneserfahrungen schaffen einen Ausgleich zwischen Konzentration und Entspannung. Sie fokussieren die Aufmerksamkeit immer wieder aufs Neue und vermeiden so Langeweile und Monotonie.

Für die Kinder entsteht dadurch eine Balance zwischen Enge und Weite im eigenleiblichen Spüren. Ihnen ist



Das Bild von Florian zeigt die Formen- und Farbenvielfalt, die sich Kinder für ihr Klassenzimmer wünschen. In der Lernecke kann man auch im Liegen lernen und auf den runden gepolsterten Hockern bequem sitzen. Ein Dampfbad sorgt für Entspannung, der Pausenverkauf für Essen. Eine Wiese, ein Beet, ein Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel und viel Licht ermöglichen, dass man auch bei Regen drinnen spielen kann.

Abbildung: © Klaudia Schultheis 2023



Andres Klassenzimmer verfügt über farblich unterschiedlich gestaltete Bereiche. Im Ruheraum, Musikraum, Lese- raum mit Sofa und Lernraum lernen die Kinder in kleinen Gruppen. Reichlich Platz ermöglicht, dass man sich nicht beengt fühlt und auch mal Dinge ablegen kann, ohne dass es stört.

wichtig, „dass man sich dann a mal wieder erholen kann“ (Florian), „wenn man zum Beispiel grad was Anstrengendes gemacht hat von da Schule, zum Beispiel Mathe oder so“ (Andre) oder „nach der Probe oder so wenn man sich ausruhen will [oder] die anderen noch nicht fertig sind“ (Lena). Die Kinder wissen intuitiv um die Notwendigkeit des Ausgleichs, „da es einfach mal eine Abwechslung ist, dass man nicht dauernd nur lernen, sondern auch mal sich ausruhen kann, dass man dann danach wieder klar denken kann“ (Andre). Sie haben ein natürliches Empfinden dafür, die leibliche Dynamik in Balance zu halten, was uns Erwachsenen in Stresssituationen oft verloren geht.

Die Bilder der Kinder weisen sehr oft freie Flächen auf, für die sie plausible Erklärungen haben. Den Kindern ist wichtig, dass man sich im Klassenzimmer ungehindert bewegen kann und „es nicht so vollgestellt werden soll, weil sonst hat man halt auch keine Luft mehr“ (Johanna). Von Bedeutung ist, „dass man mal wo was hinlegen kann, [...] wo es einen auch nicht stört, wenn man vorbeiläuft“ (Andre). Darin drückt sich das leibliche Bedürfnis nach Weite aus. Die Kinder zeigen aber genauso das Bedürfnis nach Enge, Schutz und Geborgenheit, wenn sie sich Rückzugsmöglichkeiten wie gemütliche und kuschlige Sitz- oder Lesecken (z. B. Marie) oder sogar separate Räume dafür wünschen (z. B. Andre).

In ihren Gestaltungen und Äußerungen artikulieren die Kinder das Bedürfnis nach Ordnung und Struktur. Ordnung ist den Kindern „sehr wichtig, weil man findet dann vielleicht nix mehr, wenn man so Unordnung hat“ (Pia).

„Des ist halt einfach schöner, wenn’s so ordentlich ist, wie wenn alles überall rumsteht, dann ist es einfacher, weil so kommt man auch leichter zum Platz hin oder [...], dass man nicht überall durchrennen muss“ (Antonia). Stifthalter sorgen auf den Tischen für Ordnung: „Weil man dann die Stifte reintun kann, und dann liegen die nicht verstreut so auf dem Tisch herum“ (Pia). Ordnung schafft Orientierung: „Dann findet man sich auch besser zurecht, weil wenn man jetzt zum Beispiel neu reinkommt oder [...] wenn man Gruppen macht und [...] dann hat man halt auch hier auch gleich hier seine Gruppen [...] und dann ist es halt leichter“ (Selina). In leibphänomenologischer Hinsicht sind Ordnung und Struktur dem Engepol zuzurechnen. Dies lässt sich gut durch ein Gegenbeispiel verdeutlichen, denn im unstrukturierten Raum kann man sich verlieren, „im Chaos versinken“. Für erfolgreiches Lernen ist Strukturierung demnach nicht nur in kognitiver, sondern auch in leiblicher Hinsicht förderlich.

Fazit: Die Kinder wünschen sich von ihrem Klassenzimmer, dass es nicht nur Arbeitsraum, sondern auch Lebensraum ist, in dem sie sich zuhause fühlen können, „als wär’ man einfach daheim oder man ist irgendwo fest drin oder so“ (Pia). Sie wollen leibliche Bedürfnisse wie Müdigkeit, Hunger und Durst, sich bei Hitze abkühlen und sich entspannen können, nicht unterdrücken müssen. Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, ihre „leibliche Ökonomie“ (Schmitz) in Balance zu halten. Es ist der Auftrag und die Aufgabe der Schulplaner, die Gestalt der Lernräume damit in Einklang zu bringen.

Literatur

Dürckheim, Karlfried Graf von (2005): Untersuchungen zum gelebten Raum. Hrsg. von Jürgen Hasse. Natur – Raum – Gesellschaft, Band 4. Frankfurt am Main: Institut für Didaktik der Geografie, Johann-Wolfgang von Goethe-Universität.

Bollnow, Otto Friedrich (2004): Mensch und Raum. 10. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Hecht, Karin & Schultheis, Klaudia (2016): Wie sich Kinder ihr Klassenzimmer wünschen – leibliche Aspekte des Lernens aus der Sicht der Kinder. In: Schultheis, Klaudia & Hiebl, Petra (Hg.): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer, 108–132.

Schmitz, Hermann (2011): Der Leib. Berlin/Boston: De Gruyter.

Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung, Weinheim: Beltz.

Schultheis, Klaudia & Hiebl, Petra (Hg.) (2016): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.

Schultheis, Klaudia (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, Ludwig; Scheunpflug, Annette & Schultheis, Klaudia (Hg.): Schulkindheit. Stuttgart: Kohlhammer, 93–171.



Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg

Das leibliche Bedürfnis nach Weite. Grundschule Max-Eichholz-Ring, Hamburg

Das leibliche Bedürfnis nach Enge. Grundschule Max-Eichholz-Ring, Hamburg



Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg

Sigrid Stjerneby

Weder grau noch grell

Wie Farben unser Gefühl bestimmen

Weder grau noch grell heißt nicht „alt weiß“, sondern sollte im Idealfall eine wohl definierte Farbangabe sein, die dem Lebensraum Schule eine positiv ansprechende Atmosphäre verleiht. Schon der äußere Baukörper, die Fassade ist Träger einer Botschaft. Mit Farbe kann man betonen, gliedern, harmonisieren, rhythmisieren und im Inneren Orte des Rückzugs, der Geselligkeit, der Konzentration oder des

freien Bewegens mit den jeweils entsprechenden Farbklingen unterstützen. Nicht Selbstzweck oder Dekorationslust sollten sich ausleben, sondern eine fragende Haltung gegenüber dem Nutzer ist angesagt. Der Nutzer, das sind einerseits die Schülerinnen und Schüler sowie die Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch die, die das Haus täglich pflegen und instand halten.



In unserer Arbeit hat sich eine partizipative Herangehensweise in den Gestaltungsfragen als sehr hilfreich erwiesen. Ein ganzheitliches Farbkonzept umfasst alle Oberflächen – Fußboden, Möbel, Tafeln, Bilderrahmen, Mülleimer etc. – und es berücksichtigt vor allem das Licht, Tageslicht sowie Kunstlicht, denn Farbe lebt vom Licht. Farbe und Licht haben einen unmittelbaren Einfluss auf unser seelisches Befinden. Die Erfahrung zeigt, dass jede Farbstimmung unser Gefühl anspricht, uns in eine Stimmung versetzt. Nicht selten hört man die Worte: „Wir machen den Raum schlicht weiß, das ist neutral, Buntheit bringen schon die Kinder ins Haus.“ Aber es geht nicht um neutrale Räume, um Buntheit. Es geht um eine begleitende, unterstützende Geste, die den Kindern und Lehrkräften einen Raum schafft, der nicht belanglos ist.

Einen Raum zu gestalten, ist wie ein Musikstück zu schreiben. Ein Komponist muss die Grundlagen der Musiktheorie kennen, aber das allein macht die Musik nicht aus. Er muss ein Thema haben und seine Botschaft fein differenziert in vielen Nuancen erklingen lassen. Ob Moll oder Dur, das weckt ganz verschiedene Empfindungen beim Zuhörer. Kaum jemand wird eine Mollstimmung als heiter empfinden. Das sind Gesetzmäßigkeiten.

Ähnlich ist es in der Farbgestaltung. Auch da haben wir es mit Gesetzmäßigkeiten zu tun. Gelb ist eine dynamische, aktive Farbe, die, im Bild der Sonnenstrahlen mir entgegenkommend, positiv und heiter wirkt. Zitronengelb dagegen wirkt sauer, zusammenziehend. Im Vergleich dazu

erscheint lindes Grün ruhig und ausgeglichen, aber ein dunkles, schweres „Jägergrün“ kann auch ermüden. Es ist immer wohl abzuwägen, in welcher Art die Farbe wirken soll.

Dazu kommt noch die Art des Farbauftrages. Es gibt vielfältige Möglichkeiten: deckend, lasierend, matt, glänzend etc. Ebenso ist der Farbträger zu bedenken, beispielsweise wirkt ein helles Grün auf einer Wand gänzlich anders als auf einem Metallgeländer. Das helle Grün ist nicht aufdringlich, nimmt sich zurück. Von einem Geländer erwarte ich, dass es mich vor dem Absturz schützt, folglich sollte das auch schon in der Farbsprache ausgedrückt sein. Ein sonnengelber Fußboden ist nicht nur schwer sauber zu halten, gefühlsmäßig hebt er den Raum nach oben. Mit einer gezielten Farbigkeit kann man die Proportionen im Raum optisch verändern.

Volltonfarben in einer gesättigten Farbigkeit wirken sehr dominant und können, wenn alle Wände gleich gestrichen sind, ein Gefühl der Enge erzeugen. Hellt man Volltonfarben z.B. Rot oder Blau mit Weiß auf, kommt man in

Foto rechts: Schulfassade vor der Sanierung

Foto: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen

Foto unten: Schulfassade nach der Sanierung

Foto: Liesel Hoevermann, Samtgemeinde Bersenbrück



eine schwierige Farbskala. Die Farbe verliert an Kraft, wird verweicht, man sagt auch „Babyfarbe“. Das wäre für den Grundschulbereich nicht förderlich. Möchte man eine differenzierte Farbigkeit, die den Raum weitet, so eignen sich Lasurfarben, die auf weißem Untergrund in mehreren Schichten aufgetragen werden. Es hat sich bewährt, mit schlichten warmen Farbtönen die Hauptflächen streichen zu lassen und besondere Orte oder Wände in der Lasurtechnik zu betonen.

Flure sind wertvolle Orte, denen gerade in Schulen mit offenem Konzept ein hoher Stellenwert zukommt. Mit der Schulgemeinschaft der Grundschule Bersenbrück haben wir ein Konzept entwickelt und Rückzugsbereiche geschaffen, die für Frei- und Gruppenarbeit sehr dienlich sind. Gestalterisch wurden die stark akzentuierte Atmosphäre und insbesondere die überhöhten Türen den Bedürfnissen der Grundschüler angepasst (siehe Abbildung). Man stelle sich einmal einen Erst- oder Zweitklässler vor einer solchen Tür vor. Das Gefühl von „ich bin klein“ ist wohl nicht übertrieben. Die Türen wurden in einem lichthem Grau, das sich den Umgebungsfarben anpasst, gestrichen und mit Lichtausschnitten versehen. In der Lasurtechnik wurden Farbverläufe geschaffen, die eine warme, freundliche Stimmung verbreiten ohne aufdringlich zu sein.

Foto rechts: Schulflur vor der Renovierung

Foto unten: Schulflur nach der Renovierung

Fotos: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen

Sitzgruppen, aus Porenbeton gebaut und mit Teppich belegt (Brandschutzaufgabe: nicht brennbare Materialien im Flurbereich), bieten die gewünschten Frei-/Arbeitsbereiche und gliedern sich gut in das farbige Umfeld ein. Eine differenzierte Beleuchtung mit Flächenleuchten und Strahlern kann ja nach Wunsch geschaltet werden und somit die verschiedenen Stimmungen unterstreichen, die den Lebensraum Schule zum Erlebnis werden lassen.

Ein Beispiel aus dem Schulalltag

Das Farbkonzept für die Mensa der Grundschule Alt-Wolfsburg wurde an zwei Projekttagen zusammen mit den Kindern entwickelt und umgesetzt. Die Kinder wünschten sich eine „bunte“ Mensa.





Foto oben: Gemeinsame Neugestaltung der Mensa mit den Schülern.

Foto rechts: Ein „Sinn-volles“ Farbkonzept unterstützt die pädagogischen Ansprüche, die Ziele und das Profil des Lern- und Lebensraums Grundschule.

Fotos: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen

Jedes Kind hat ein kleines Stück Papier mit seiner Lieblingsfarbe vollflächig bemalt. Das war so vielfältig, dass wir daraus einen Farbkreis legen konnten. Dann haben wir nach Früchten und Gemüse gefragt, die zu den Farben des Farbkreises passen. Mit Eifer wurden Birnen, Zitronen, Erdbeeren, Gurken und Mais genannt. Vorbereitete Platten wurden weiß grundiert und mit den entsprechenden Motiven bemalt. Wir hatten nur große breite Pinsel bereitgestellt, sodass die Kinder sehr „großzügig“ malen mussten, dadurch bekamen die Bilder den kräftigen, freien Ausdruck. Bei den Wänden haben wir uns schnell auf die Sonnenfarben geeinigt, weil die Pflanzen zum Wachsen vor allem die Sonne brauchen.

Farblich abgerundet wurde die Gestaltung mit passenden Vorhängen und einer Beleuchtung, die sich „dynamisch“ im Raum verteilt. Eine einfache Bühnenbeleuchtung und Wandstrahler ergänzen das Beleuchtungskonzept.



Ob Neubau oder Sanierung, die Herangehensweise an die Gestaltungsaufgabe ist für alle Beteiligten eine Herausforderung, aber gleichzeitig auch eine große Chance. Es ist empfehlenswert, sich der Expertise von Farbgestaltern, die einen ganzheitlichen Ansatz als Grundlage ihres Auftrages sehen, zu bedienen. Denn ein „Sinn-volles“ Farbkonzept unterstützt die pädagogischen Ansprüche, die Ziele und das Profil des Lern- und Lebensraums Grundschule.

Stefan Rappold

Ein Schulhaus aus Licht, Luft und Farbe

Die Gotthard-Müller-Schule, Filderstadt

In Filderstadt, südlich von Stuttgart, haben Behnisch Architekten einen neuen Schulcampus geschaffen. Das bestehende Schulareal mit Gotthard-Müller-Schule, angegliederter Sporthalle sowie der benachbarten Fleinsbachschule sollte laut Wettbewerbsaufgabe architektonisch aufgewertet und an die Anforderungen des neuen pädagogischen Konzeptes mit Ganztagesbetrieb angepasst werden. Die Aufgabenstellung sah einen Neubau für die zweizügige Grund- und Gemeinschaftsschule (Gotthard-Müller-Schule) vor, mit Erweiterungsflächen für die Realschule (Fleinsbachschule), einer gemeinschaftlich zu nutzenden Mensa sowie die Einbindung in einen Schulcampus.

Baukörper mit fließenden Formen

Der Schulneubau fügt sich mit seiner organischen, freien Bauform ganz selbstverständlich in die heterogen bebauten Umgebung ein – in unmittelbarer Nachbarschaft befinden sich ein Jugendhaus, eine Musikschule, eine Rundsporthalle, Sportplätze und ein Hallenbad. Angemessen in Maßstab und Volumen positioniert sich der terrassierte Baukörper des Schulneubaus selbstbewusst auf dem Gelände und nimmt gleichzeitig einen starken räumlichen Bezug zu seiner Umgebung auf. Durch horizontale Linien geschossweise gegliedert, entwickelt der Baukörper dabei eine markante Eigenständigkeit. Die Gebäudeform schafft fließende und differenzierte Außenräume, die für



eine Verwebung von Landschaft und Gebautem sorgen. Ineinander übergehende Freiräume, Schulhöfe mit Bepflanzungen sowie die „Agora“, die auch als ein Freilichttheater genutzt werden kann, sind als gemeinschaftsfördernde Landschaftselemente angelegt und binden die beiden Schulen zusammen.

Zwei Schulformen unter einem Dach

Leitmotiv des architektonischen Konzeptes war die Idee eines lebendigen Schulcampus, der die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Schülerinnen und Schülern fördert und die Synergien der beiden benachbarten Schulen nutzt. Das räumliche Angebot in Form von vielfältigen Lernlandschaften und offenen Raumstrukturen mit kommunikationsförderndem Charakter basiert auf den pädagogischen Überlegungen für individualisiertes, kooperatives und soziales Lernen.

Zentraler Anlaufpunkt ist das Foyer als ein Ort der Begegnung und des Zusammenkommens. Von hier aus erreicht man die Mensa, die allen Schülerinnen und Schülern des Campus offensteht, die Schülerbibliothek, Fachlehrräume sowie die Räume für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit. Zwei Eingänge sorgen für Durchlässigkeit und sichern eine Anbindung an den Außenraum, mit dem sich die Bereiche des Erdgeschosses verweben.

Der Gedanke der Gemeinschaftlichkeit setzt sich hier fort: Mit der „Agora“, einem abgesenkten Tiefhof mit einladenden Sitzstufen, haben die Architekten einen lebendigen Marktplatz gestaltet, der das Miteinander von Lehrenden, Schülerinnen und Schülern positiv prägt. Mit großzügigen Glasflächen öffnet sich das Gartengeschoss zum Platz der Agora. Die Erweiterungsflächen für die Realschule sind hier angesiedelt, außerdem ist ein Übergang zum Bestandsbau der Fleinsbachschule möglich.

Innerhalb des Hauses sorgt das offene, lichtdurchflutete Atrium für eine vertikale Verbindung. Über eine großzügige Treppe leitet es die Schülerinnen und Schüler der beiden funktional eigenständigen Schulen in die Obergeschosse. Auf jeder Etage weiten sich die Flure. Bänke und Nischen laden zum Verweilen und Entspannen ein, bevor sich das Gebäude entsprechend seiner Nutzung und Schulform teilt. Im nordwestlichen Gebäudeflügel befindet sich auf zwei Ebenen organisiert die Grundschule mit den Klassenstufen eins bis vier. Im südöstlichen Bereich erstreckt sich die Gemeinschaftsschule auf drei Ebenen mit den Klassenstufen fünf bis zehn.

Organisation über Lernhäuser

Die Anordnung der Klassenräume entwickelte sich aus den Grundüberlegungen des neu formulierten pädago-

Lichtdurchflutetes Atrium





Das Lernhauskonzept der Gotthard-Müller Schule, Filderstadt-Bernhausen.

Grafik: © Behnisch Architekten

gischen Konzepts. Unterschiedliche Raumangebote wie Klassen Gruppen- und Differenzierungsräume werden in Lernhäusern zusammengefasst, die sich um großzügige und variabel nutzbare Flurbereiche gruppieren. Mit größtmöglicher Offenheit und Transparenz kann sich der Unterricht auch in den angrenzenden Erschließungszonen und im Außenraum abspielen und damit das Haus ganzheitlich beleben. Die Lernhäuser, im Grundschulbereich bestehend aus zwei Lerngruppenräumen und einem zugeordneten Differenzierungsraum, strukturieren die Ebenen. In der Gemeinschaftsschule wird das Raumangebot der Klassenhäuser pro Geschoss um ein Lernatelier und eine Fachklasse ergänzt. Die Fachräume für die bildende Kunst im dritten Obergeschoss erfahren eine besondere Aufwertung: Eine großzügige Außenterrasse gliedert sich an – hier kann der Unterricht jederzeit im Außenraum stattfinden, mit Blick auf die umgebende Landschaft der Filderebene.

Farbe als Gestaltungselement

Die individuelle Farbgebung der Wandflächen verleiht den einzelnen Lernhäusern eine unverwechselbare Eigenständigkeit. Diese wirkt identitätsstiftend für jede einzelne Klassenstufe, auf jeden Schüler und jede Schülerin. Kräftiges Orange, Gelb, Grün und Erdtöne sorgen für eine lebendig-anregende Stimmung. Die Gestaltung der Klassenräume folgt dem Gedanken eines angenehmen Lernorts: Haptisch-warme und wertige Materialien

wie Linoleum, Holzwerkstoffe und akustisch wirksame Deckenelemente finden ihre Anwendung und vermitteln Wohlempfinden. Großzügige, transparente Verglasungselemente unterstreichen das offene Konzept, erlauben Einsichten in das Klassengeschehen und unterstützen so die pädagogische Arbeit. Flurzonen sind generell nicht als reine Erschließungsflächen zu verstehen, vielmehr werden diese spannungsreichen Zwischenbereiche als erweiterte Klassenzimmer in die pädagogische Arbeit miteinbezogen.

Die Außenfassade weist sowohl raumhohe transparente als auch geschlossene Flächen auf und greift die Farbgebung der Innenräume auf. Die vertikale Holzverschalung lässt je nach Blickwinkel ein spannungsreiches Wechselspiel der Farben entstehen – am besten wahrnehmbar, solange man sich entlang der Fassade bewegt.

Projektdaten

- Schulname: Gotthard-Müller-Schule, Filderstadt, Baden-Württemberg
- Eigentümer: Stadt Filderstadt
- Architekten: Behnisch Architekten, Stuttgart
- Gebäudevolumen: 33.733 m³
- Bruttogeschossfläche: 9.498 m²
- Bauzeit: 2016 bis 2020
- Inbetriebnahme: 2020
- Alter der Kinder: Klasse 1 bis 10
- Anzahl der Kinder: ca. 553
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: ca. 65



Große Fenster bewirken Transparenz. Warme und wertige Materialien vermitteln Wohlempfinden.

Fotos auf dieser Seite: © David Matthiessen, Architektur: © Behnisch Architekten

Die individuelle Farbgebung verleiht den einzelnen Lernhäusern eine unverwechselbare Eigenständigkeit.



Beate Prügner

Lasst uns über Schönheit sprechen!



Schulen werden heute mehr und mehr zu Ganztags-einrichtungen. Sie werden vom Lern- zum Lebensort und Lernraumgestaltung wird zur Weltgestaltung. Schulen werden zu Körpern, menschlichem Miteinander, die entscheidend Lebenszeit prägen.

Was braucht Raumgestaltung heute? Was brauchen unsere Kinder und wir Erwachsene, um uns dort ganz und gar wohl fühlen zu können? Wie werden unsere natürlichsten Bedürfnisse erfüllt und räumlich abgebildet? Die Bedürfnisse nach Tun und nach Ruhen, Allein- und Miteinandersein, nach Kommunikation und Stille, einem körpergerechten Mobiliar, einer gesunden Raumumgebung und nach Schönheit? Lernraumkultur hat mit Schönheit zu tun. Lasst uns über Schönheit sprechen!

Wir müssen das „Lernen loslassen“, um Räume für das Wohlbefinden zu gestalten

In hunderten Workshops in Bildungseinrichtungen der letzten 20 Jahre wurde auf meine Frage „Was ist wichtig für eine gute Raumgestaltung?“ zuallererst die Atmosphäre eines Raumes genannt. Das, was wir um uns herum wahrnehmen, riechen, hören, die Farbigkeit und was unsere Aufmerksamkeit erregt. Im Anschluss daran wurde über die den Körper nährenden Aspekte wie gutes Licht, gute Akustik, schöne Möbel usw. gesprochen. Und erst zu

guter Letzt ging es um das Lernen und die vorbereitete Lernumgebung.

Der erste Blick in einen Raum ist wie der erste Blick in die Augen eines fremden Menschen. Ist er Vertrauen weckend, öffnen wir uns. Schöne Räume berühren und entspannen unser Körpersystem. Sie laden uns ein, in Beziehung zu gehen mit dem, was uns umgibt. Und wo gute Beziehung geschieht, wird ein gesundes Miteinander folgen.

Schönheit ist ein Lebenssinn. Er wird uns in die Wiege gelegt und lädt uns ein, zu verweilen, zu staunen und uns zu freuen. Es macht einen bedeutenden Unterschied, ob wir beim Eintreten in einen Raum oder ein Gebäude auf „To-do-Listen“ und ungestaltete Eingangshallen mit hässlichen Info-Tafeln schauen statt auf Schönes, z.B. einen Blumenstrauß oder ein wunderschönes Bild. Auch ob ein Gebäude aus kaltem Beton ist oder eine natürliche organische Anmutung besitzt, wie z.B. ein Holzbau, beeinflusst unsere Stimmung.

In schönen Raum-Atmosphären drückt sich Wertschätzung dem Menschen gegenüber in durchdachter Gestaltung und liebevollen Details aus. Oft wird gute Gestaltung runtergebrochen auf kühl, stylisch, rechtwinklig und auf funktional und pflegeleicht. Oft bildet sie den Geschmack der Erwachsenen ab. Die Farbenwelt, die Körper und Seele verbinden soll, ist vorherrschend weiß, grau, blau oder



Grundschule Marienthal, Hamburg – Raumkonzept: Beate Prügner

Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler Hamburg

zu grellfarbig und wirkt distanzierend. Das Licht kalt und monoton in der Auswahl der Leuchten statt abwechslungsreich und Raum gestaltend. Sonnenschutz fast unisono aus grauen eintönigen Lamellen, die die Räume im Sommer komplett abdunkeln oder leicht geöffnet einen Eindruck vermitteln, als ob man im Gefängnis sitzt.

Die Schule von innen nach außen denken

Kinder aber haben einen ausgeprägten Sinn für Schönheit. Schönheit verleitet sie zu Freude und verantwortlichem Handeln. Neue Schularchitektur muss dem gerecht werden. Sie denkt von innen nach außen und sieht die seelischen, körperlichen und geistigen Bedürfnisse an ganztägliches Leben als Basis für eine Planung, die über die reine Raumhülle hinaus möblierende Raum-, Farb- und Lichtwelten gestaltet. Auch die Formensprache erhält einen neuen Spannungsbogen: Rundungen ergänzen das Eckige und der rechte Winkel ist nicht Gesetz. Rund, weich und geborgen für Ruhe und Rückzug. Gerade, klar und strebend für kreatives Tun.

Gutes Miteinander lässt uns wohl fühlen

Es ist unsere Seele, die nach Beziehung und Gemeinschaft strebt. Gute Schulen sind wie kleine Dörfer mit vielen unterschiedlichen Häusern und Plätzen und einer überschaubaren Dorfgemeinschaft, die Generationen und Kulturen vereint. Die Kinder in den Waldorfschulen verbringen

6 Jahre zusammen, damit kein Kind im Lebensalter von 9 Jahren, in dem es eine schwierige Lebensphase durchläuft, den Rubikon, wie Rudolf Steiner (Steiner 1985) es genannt hat, für die weitere Schullaufbahn bewertet wird. Jedes lernt jahrgangsübergreifend von jedem. Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten mit ihren Schülerinnen und Schülern zusammen mit Expert:innen wie z.B. Künstler:innen oder Handwerker:innen. Die Räume sind die Häuser, die Flure die Wege und Plätze. Wurde früher ein Dorf gegründet, suchte man einen guten Ort und pflanzte eine Linde, setzte einen Brunnen oder einen Omphalos, einen Nabel des Geschehens, das Zentrum, der Marktplatz. In Neuen Schulen ist dies das zentrale Forum. Oder die Bibliothek.

Zentrierter Raum – Zentrierter Mensch

Heutige Schulen, in denen gutes gemeinschaftliches Miteinander geschieht, haben solch ein Zentrum. Fehlen diese Mitten dagegen, finden wir Halt- und Orientierungslosigkeit, die sich in ungerichteter Bewegung, Lärm, wenig guter Kommunikation und räumlichem Chaos ausdrückt. Oft fehlt auch ein guter Gemeinschaftsgedanke.

Singst du noch, tanzst du noch, hörst du noch Geschichten?!

Um das Zentrum herum liegen die Geschäfte, die Perlen des Dorfes. Sie sind immer verlässlich geöffnet! Es gibt ein



Ganztagsraum einer Hamburger Grundschule



Ein grüner Schulhof als „heilender Raum“, in dem sich Kinder selber ausbalancieren und erden können.
 Grundschule Percha, Oberbayern.

schönes ruhiges „Café“ mit Stühlen zum Anlehnen an kleinen Tischgruppen. Dann gibt es die Werkstätten für die Kreativität, die Bibliothek, in der Geschichten vorgelesen werden, man aber auch schlafen kann, einen Club, in dem getanzt und gelacht wird, und ein Theater. Es gibt viele Bänke zum Verweilen und Ausstellungen zum Staunen. Überall gibt es weitere kleinere Flächen, Plätze, Hinterhöfe und Heimathäfen für Gruppen und Einzelne. Alle Orte sind unterschiedlich gestaltet.

Raumgestaltung variiert und spielt mit kulturellen Aspekten. Sie macht staunend und leicht oder gibt Halt und Geborgenheit. Arbeitsorte sind „Gute Orte“, an denen ohne Ablenkung konzentriert gearbeitet werden kann. Weiche Materialien, Teppichboden, Vorhänge und warmes Licht, helfen Kindern beim Stillwerden. Das Atelier dagegen ist groß, hell, offen mit gutem Tageslicht. Material ist zugänglich, es darf frei, chaotisch und erfinderisch gearbeitet werden.

Draußen gibt es statt Asphalt eine Wiese, es gibt geschlungene Wege, weil diese zum Schlendern anregen und positiv auf das Sozialverhalten wirken. Es gibt Bäume, auf die man wieder klettern darf, einen Wasserlauf, in dem sich Gedanken verlieren und Gärten mit Blumen und

Gemüse. Der Außenraum ist eine weitere Lernlandschaft und den ganzen Tag über verlässlich offen. Er ist ein „heilender Raum“ und der einzige Raum, in dem sich Kinder selber ausbalancieren und erden.

Und es gibt menschliche Perlen in diesen Häusern, gute Seelen, die gerne dafür sorgen, dass alles heil, sauber und schön bleibt. Denn so, wie wir unser Zuhause pflegen, um eine gute Energie zu behalten, die Gesundheit unterstützt, müssen wir natürlich auch den Lebensort Schule wieder pflegen lernen – im doppelten Sinne! Hier fühle ich mich wohl, hier darf ich sein, weil ich hier Teil einer natürlichen Gemeinschaft bin und es viele unterschiedliche liebevoll gestaltete Orte gibt, die mich in dem unterstützen und fördern, was mir, dir und uns guttut.

¹ Frage eines Medizinmannes an den Kranken, bevor er mit dem Heilungsprozess beginnt.

Literatur:

Steiner, Rudolf (1985): Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag (Original 1922).

Ursula Schweiger

100 % Zufriedenheit

Die Grundschule Wörthsee, Oberbayern



Kann man Wohlbefinden messen? Und wenn ja – wozu? Dass ein Hotel oder ein Möbelhaus darauf bedacht ist, dass sich seine Kunden dort wohlfühlen, leuchtet ein – aber eine Schule? Andererseits beinhaltet genau diese Frage eine gewisse Tragik: Warum machen wir uns erst heute Gedanken darüber, ob und inwiefern Kinder sich in ihrer Schule wohlfühlen? Es sollte doch längst selbstverständlich sein, dass wir für Kinder eine Umgebung gestalten, die nicht nur nach

methodisch-didaktischen Gesichtspunkten gute Lernvoraussetzungen schafft, sondern ganz grundlegend ein Ort des Wohlbefindens ist. Ein Ort, an dem vor allem auch die emotionalen Voraussetzungen für positive Lernerfahrungen in den Fokus gerückt werden, und dies nicht nur in Verbindung mit der Lehrerpersönlichkeit, sondern auch mit den Räumlichkeiten – also eine Architektur des Wohlbefindens. Um diese zu gestalten, wurde die Schule von Anbeginn an von dem Team der LERNLANDSCHAFT beraten, die einen Schwerpunkt auf eine stimmige Entwicklung der Raum-, Lern- und Teamkultur legte (vgl. www.lern-landschaft.de).

An der Grundschule Wörthsee, eine halbe Autostunde südwestlich von München, ist dies rundum gelungen. „Bei dieser Lage mit Blick auf den See kein Kunststück“, möchte man denken – doch um einen Schulbau als Wohlfühl-schule zu gestalten, bedarf es mehr. Dies wird nicht nur deutlich, wenn man die fröhlichen Farben der Fassade und den liebevoll angelegten Außenbereich sieht. Diese „Vorhang-Fassade“ vor dem außen liegenden Rettungsbalkon dient zugleich der Verschattung vor den bodentiefen Fenstern der Klassenräume.

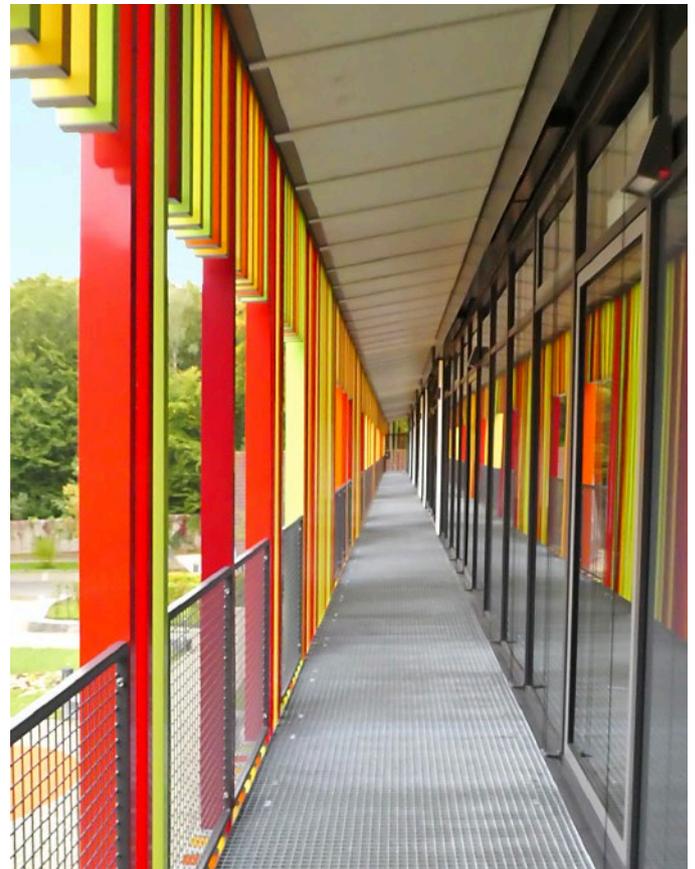


Foto: Jörg Ramseger

Eine bunte Vorhangfassade verkleidet den außenliegenden Rettungsbalkon und bietet Verschattung für die bodentiefen Klassenraumfenster.

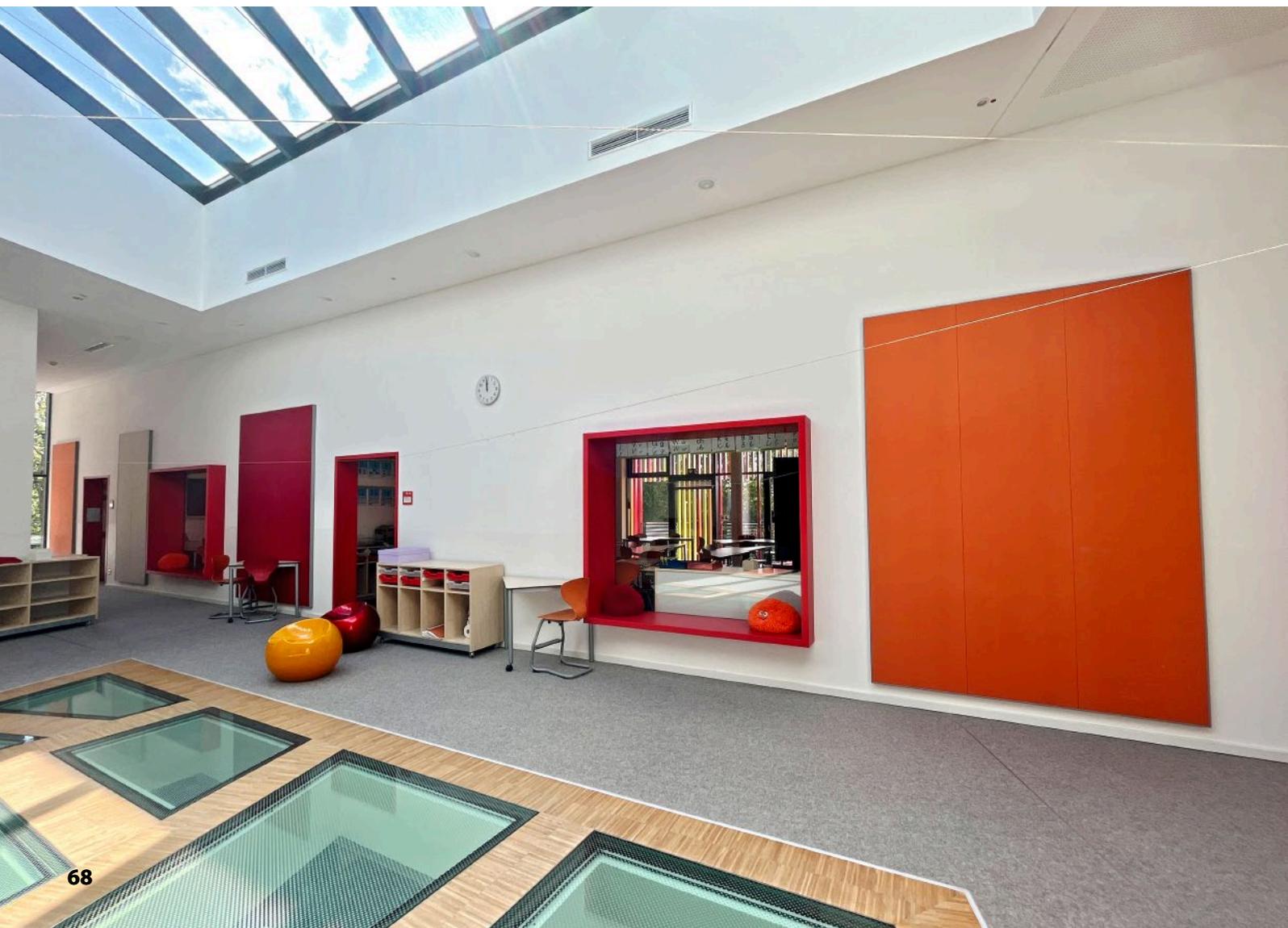


Die Multifunktionshalle als Erschließungszone

Foto: Michael Kirch, München

Der „Marktplatz“ mit Durchblick ins Klassenzimmer

Foto: Michael Kirch, München



Die lichtdurchströmten, Weite vermittelnden Räume der Clusterbauweise und die gemütlich eingerichteten Ecken des Marktplatzes darin vermitteln tatsächlich viel mehr den Eindruck von Behaglichkeit als eine Flurschule es je könnte. Der Teppichboden lädt die Schülerinnen und Schüler dazu ein, ihren Platz am Tisch immer mal zu verlassen und sich bäuchlings auf dem Boden ihren Aufgaben zu widmen. Auch, dass diese Schule nur mit Hausschuhen betreten wird und alle ihre Schuhe und Mäntel in der gemeinsamen Garderobe im Erdgeschoß lassen, – auch alle Besucher! – erinnert an zuhause sein.

Durch diese zentral eingeplante Garderobe, die zudem über Deckenfenster Tageslicht erhält, bleibt vor den Klassenzimmern Raum für Begegnung. Hierzu trägt ein weiteres, geradezu einzigartiges Detail bei: Die Klassenräume haben keine Türen – und zusätzlich eine gläserne Front mit gemütlichen Sitzgelegenheiten als „Lesefenster“ gestaltet. Fühlen sich Kinder und Lehrkräfte hierdurch nicht beobachtet oder zumindest abgelenkt?

Frau Torggler, die Schulleiterin, entkräftet diesen Einwand glaubhaft: Solche Bedenken habe es zunächst durchaus im Kollegium gegeben, aber ganz schnell habe sich herausgestellt, dass dadurch sich viel eher ein vertrauens- und rücksichtsvolles Miteinander entwickle, auf allen Seiten. Die Schülerinnen und Schüler gehen freundlich und zuvorkommend miteinander um und nutzen durch die buchstäbliche Transparenz in andere Klassen die Möglichkeit, zeitweise dort am Unterricht in einer weiterführenden oder auch wiederholenden Einheit teilzunehmen, wodurch in Zusammenhang mit einer besseren Passung sich eine höhere Zufriedenheit einstelle. Diese wiederum beugt Verhaltensauffälligkeiten vor. Zudem Sorge eine entsprechend dämpfende akustische Ausstattung für eine grundlegend ruhige Atmosphäre.

Die Lehrkräfte, so die Schulleiterin, könnten sich frühzeitig gegenseitig unterstützen, indem sie ihren Unterricht für andere Kinder öffneten oder stundenweise das ein oder andere Kind der Kollegin überließen. Niemand müsse die Sorge haben, als unfähig wahrgenommen zu werden. Ein solches offenes und flexibles Arbeiten sei zwar tatsächlich grundsätzlich zunächst nicht jedermanns Sache, räumt Frau Torggler ein, doch die Lehrkräfte hier seien begeistert von ihren Erfahrungen an der Wörthseeschule und gaben in der externen Evaluation in einer anonymen Abstimmung ihr einhelliges Voting für „100% Zufriedenheit“.

Ein solches Ergebnis wird man nicht in allen Schulen unseres Landes erzielen.



Foto oben: Mac Tanó, München / Foto unten: Michael Kirch, München

Projektdaten

- Schulname: Grundschule Wörthsee, Lkr. Starnberg/Oberbayern
- Eigentümer: Gemeinde Wörthsee,
- Architekten: Architekturbüro Sommersberger, München
- Landschaftsarchitekt: Martin Karl, Freiraum Plan, Gilching
- Pädagogische Beratung: Karin Doberer, LernLandSchaft
- Grundschule mit 10 Klassenzimmern, Hort, Mittagsbetreuung und 2,5-fach Turnhalle
- Alter der Kinder: 6 bis 10 Jahre
- Anzahl der Kinder: ca. 210
- Anzahl der Mitarbeiter:innen (inkl. Hort): ca. 37

Deine Meinung zählt!

In diese Briefbox könnt ihr Lob, Wünsche, Beschwerden, und Verbesserungsideen für unseren Hort einwerfen.

- Worüber ärgert ihr euch, was mögt ihr nicht?
- Was gefällt euch gut, was mögt ihr?
- Was ist euch besonders wichtig?
- Was wünscht ihr euch, was würdet ihr gerne ändern?
- Welche Ideen habt ihr, wie wir unseren Hort verbessern könnten?
- Habt ihr Ideen, was man mal machen oder ausprobieren könnte?

Wir zählen bis 10!

	Deutsch	Türkisch	Französisch	Russisch
1	eins	bir	un	один
2	zwei	iki	deux	два
3	drei	üç	trois	три
4	vier	dört	quatre	четыре
5	fünf	beş	cinq	пять
6	sechs	altı	six	шесть
7	sieben	yedi	sept	семь
8	acht	sekiz	huit	восемь
9	neun	dokuz	neuf	девять
10	zehn	on	dix	десять

Chinesisch, Niederländisch, Schwedisch, Polnisch

Chinesisch	Niederländisch	Schwedisch	Polnisch
yi	een	en	jeden
er	twee	två	dwa
san	drie	tre	trzy
si	vier	fyra	cztery
wu	vijf	fem	pięć
liu	zes	sex	sześć
qi	zeven	sju	siedem
ba	acht	åtta	osiem
jiu	negen	nio	dzieciąt
shi	tien	tio	dziesięt

BRIEFBOX

Bastian Walther, Iris Nentwig-Gesemann

Räume in der Ganztags- grundschule aus der Perspektive von Kindern

Räume sind keine ‚Container‘, sondern Produkte von Beziehungen zwischen Menschen und ihrer korporierten und materiellen Praktiken. Räume befinden sich immer in einem Prozess des Werdens. Im Kontext pädagogischer Organisationen sind Kinder und Erwachsene in der Regel mit unterschiedlichen bzw. ungleichen Möglichkeiten und Befugnissen ausgestattet, den zur Verfügung stehenden Raum nach eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Relevanzen zu gestalten und sich somit „in den Raum ein[zu]schreiben“ (Low und Lawrence-Zúñiga 2003, S. 185).

Die zentrale Frage ist, ob und wie bei der Gestaltung von Schulräumen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention der ‚Kindeswille‘ und die Interessen der Kinder gehört und berücksichtigt werden. Ist Raumgestaltung ein an Partizipation und Dialog orientierter Prozess? Wie flüchtig oder verfestigt sind welche und wessen Einschreibungen in Räume? Wer hat die Macht, über die ‚richtige‘ Raum- und Materialnutzung zu entscheiden? Wo gibt es Freiräume oder Grenzen des Umstrukturierens, Umordnens und ‚Umlebens‘ von Raum und Dingen? Was wissen Pädagog:innen überhaupt über die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern in den bzw. auf die Innen- und Außenräume von Schulen? Wie können aus Räumen für Kinder Orte von Kindern werden?

Die Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“

In einer Studie (Walther; Nentwig-Gesemann & Fried 2021)¹ wurden die Sichtweisen von 165 Kindern aus unterschiedlichen Ganztageseinrichtungen – z.B. eine freie Naturganztagschule in Brandenburg, ein Offener Ganztagsbereich einer Halbtagschule in Berlin oder ein Waldhort in Bayern – mit einer großen Vielfalt an Methoden erforscht. Die Forschenden beobachteten die Kinder im

Tagesverlauf und ermöglichten ihnen, sich verbal zu äußern, zu malen oder zu fotografieren. Im Zentrum stand die Frage, was aus Sicht der Kinder einen Ganzttag auszeichnet, der aus ihrer Sicht ein guter Lern- und Lebensort ist. Durch die Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack; Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) konnten 14 Qualitätsdimensionen aus Kindersicht rekonstruiert werden, die wiederum in vier Qualitätsbereiche aufgegliedert wurden.



Kinderzeichnungen verraten Kinderwünsche

Abbildung: DESI Berlin

Im vorliegenden Beitrag werden die Forschungsergebnisse im Hinblick auf die spezifische Fragestellung beleuchtet, welche Schlussfolgerungen sich aus den Erfahrungen und Perspektiven von Kindern für die Raumgestaltung von (Ganztags-)Schulen ergeben. Dabei wurde deutlich, dass die Perspektiven von Kindern sehr komplex sind und Raumgestaltung von Schule somit divergierenden, zum Teil auch konfligierenden Bedarfen und Bedürfnissen gerecht werden muss.

Räume zum ‚wilden‘ Spielen und Rückzugsorte

Immer wieder zeigten die Kinder – in unserem Sample besonders Jungen – den Forschenden voller Begeisterung Räume, in denen sie ‚wild‘ spielen und sich ‚ungezähmt‘ verhalten können. Im Zentrum solcher Spielweisen des ‚rough-and-tumble-play‘ (Pellegrini 1987) steht es, sich körperbetont im einvernehmlichen ‚Gegeneinander‘ zu messen und damit das soziale Miteinander zu erproben und auszuhandeln. Die Kinder bearbeiten z.B. die Spannung zwischen Nähe und Distanz beim Fangen und Gefangenwerden oder loten beim Raufen die Grenze zwischen Spiel und Ernst aus. Dafür brauchen sie Räume, die zum einen weitläufig sind und raumgreifende Bewegungsspiele ermöglichen. Zum anderen sind Sicherheitszonen und Abgrenzungsmöglichkeiten von anderen Spielgruppen hilfreich, um Konflikte und Zusammenstöße zu vermeiden. Schließlich erlauben z.B. mit Matten und Kissen ausgelegte Innenräume und abgefederte Bereiche der Außenräume, sich auf die körperlichen Aktivitäten konzentrieren zu können, ohne Verletzungen befürchten zu müssen.

Um Auseinandersetzungen mit anderen Kindern andererseits entgehen zu können, brauchen Kinder auch Rückzugsräume: So schätzen sie es sehr, im öffentlichen, kollektiven Setting der Schule bzw. des Ganztags über Orte zu verfügen, die nicht jederzeit einsehbar bzw. kontrollierbar sind. Für ein Stück Individualität und Privatheit sorgen z.B. Nischen, Höhlen, Hochebenen, Zelte, Hängematten, o.ä. in Innenräumen. Im Außenraum werden bevorzugt Rückzugsmöglichkeiten in Hecken, zwischen Mauern oder Zäunen und Gebüsch oder auf Kletterbäumen gesucht.² Die Kinder lieben es, wenn sie selbst unbeobachtet andere beobachten können und über Ausgucke verfügen – so können sie ‚dabei‘ sein, ohne permanent in Aktivitäten und Interaktionen verwickelt zu werden. Rückzugsorte ermöglichen – in unserer Studie besonders Mädchen – sich in Ruhe zu unterhalten, soziale Beziehungen zu pflegen und sich über sie auszutauschen. Um die Erfahrung machen zu können, eigene Orte zu haben bzw. sich diese selbst geschaffen zu haben und selbstbestimmt nutzen zu können, ist es wichtig, dass Kindern so viel Mitgestaltung wie möglich zugestanden wird.

Anregende Räume für handlungspraktische Tätigkeiten und für Fantasie- und Rollenspiele

Kinder schätzen es, auf anregende und gut zugängliche Materialien und Werkzeuge zurückgreifen zu können,

z.B. auf Bücher in Bibliotheken, auf Sammelsurien von Materialien in Werkstätten und Ateliers, auf Computer und Tablets im Medienraum, auf Kisten voller Lego- und Bausteine in Bauräumen, auf Werkzeuge im Schuppen. An solchen Orten, die sie immer wieder als Lieblingsorte gezeigt haben, wollen sie Zeit haben, um ungestört alltagspraktischen und gestalterischen Tätigkeiten nachzugehen und etwas mit den eigenen Händen zu erschaffen. Um beispielsweise einen Garten anzulegen und zu pflegen oder eine Hütte selbst zu bauen, müssen Kinder Verantwortung übernehmen, Herausforderungen standhalten und kooperieren. Aus der Perspektive von Kindern ist es wichtig, zum einen über Orte in Schule und Ganztags zu verfügen, an denen eigene Werke ausgestellt werden können und damit Wertschätzung erfahren, zum anderen aber, sich wirklich in Räume ‚einschreiben‘ und sie mit den eigenen Arbeiten und Geschichten verknüpfen zu können.

Eine selbstgebaute Hütte könnte sich so je nach Situation und Bedarf in eine Rakete, eine Dinosaurierhöhle, ein Hauptquartier oder ein Gefängnis verwandeln. Wenn sie Räume ‚umleben‘ (Muchow & Muchow 2012, 139), d.h. mit ‚eigen-willigen‘ Bedeutungen versehen, in ihrem Sinne nutzen und umgestalten können, werden diese zu ihren Orten.

Bewegungsräume und Entspannungsecken

Zu den Lieblingsorten von Kindern gehören Räume, die ihnen vielfältige und interessante Bewegungsaktivitäten ermöglichen. Dabei geht es um viel mehr als um Sport in einer Turnhalle: Sich zu bewegen ist eine Existenzweise, eine Praxis des Handelns, eine soziale Praxis und schließlich auch eine permanente Interaktion mit dem räumlich-materialen Arrangement (Walther & Nentwig-Gesemann 2019). Kinder streben unaufhörlich danach, zu klettern, zu schwingen, zu rutschen, zu springen und zu rennen und damit sich und die Welt in verschiedenen Perspektiven und Bewegungsmodi wahrzunehmen und zu erfahren. Immer wieder mögen sie auch, sich kompetitive Bewegungsspiele auszudenken, die ihnen ermöglichen, sich mit anderen zu messen. Toben und laut sein können, ohne andere zu stören und getadelt zu werden, sich anstrengenden und eventuell ein bisschen riskanten Bewegungsherausforderungen zu stellen, stellt ein Grundbedürfnis von Kindern dar, das auch in den Räumen von Schule und Ganztags erfüllt werden muss. Geeignet sind dafür nicht nur unversiegelte Freiflächen mit Bäumen und Naturmaterialien, sondern auch zur Verfügung gestellte Fahrzeuge und Bewegungselemente.³



Foto: wckiw - stockadobe.com



Foto: DESJ Berlin

Als Pendant zu fokussierten Bewegungspraktiken und -erfahrungen sind Kindern jedoch auch Orte der Entspannung und des Ausruhens wichtig. Wenn sich zwei Jungen oder Mädchen zum Computerspielen in eine Hütte zurückziehen, dokumentiert sich darin auch ein Bedürfnis nach Rückzug aus dem öffentlichen Raum, nach Zwei-

samkeit und Dialog. Sich in Sofaecken, auf Sitzsäcken, an kleinen Tischgruppen, auf Bänken oder auf einer Wiese gemütlich hinsetzen zu können und zudem einen Zugang zu Spielen, Rätsel- und Witzbüchern, Comics, unterhaltenden Filmen und Musik zu haben, ermöglicht den Kindern, echte Erholungs-Pausen zu machen.



Öffnung des Bildungsraums Schule zur Natur und zur Außenwelt

Wenn die Kinder im Eingangsbeispiel einen Garten anlegen, kommt darin auch ihr Interesse für Naturräume zum Ausdruck. Immer wieder haben die Kinder in unse-

rer Studie auf zubetonierten Schulhöfen die wenigen grünen Ecken als Lieblingsorte gezeigt, haben Bäume, Blumen und Tiere gezeichnet und fotografiert. Damit weisen sie – im Rahmen einer weitgehend institutionalisierten und 'verhäuslichten' Kindheit – darauf hin, wie wichtig intensive Erfahrungen in und Begegnungen mit der Natur sind. Insbesondere nicht normierte, nicht bereits mit bestimmten Gebrauchsweisen oder Funktionen aufgeladene Naturmaterialien eröffnen ihnen ‚unbegrenzte‘ Spiel-, Explorations- und Bewegungsmöglichkeiten sowie multisensorische, sinnliche Erfahrungen. Dazu ist es notwendig, sowohl Tiere und Pflanzen in Schule und Ganzttag hereinzuholen als auch die Schule nach außen in die sie umgebenden Naturräume zu öffnen.

Ähnliches gilt für den Sozialraum und die Außenwelt: Kinder schätzen es, wenn Schule und Ganzttag sich zum einen für Institutionen und Menschen aus der Umgebung öffnen und sie zum anderen über Ausflüge und Exkursionen in die Lebens- und Arbeitswelten außerhalb der Bildungseinrichtung eintauchen können. Derecik (2018, 124 f.) schlägt in diesem Zusammenhang beispielsweise vor, dass sowohl Sportplätze, Spiel- und Bewegungsangebote genutzt als auch Kooperationen mit Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen werden. Wenn Kinder die umliegenden Spielplätze und Angebote nicht nur nutzen und mit den Menschen aus der Umgebung in Kontakt kommen, sondern sich darüber hinaus für eine kindgerechte Umgebung engagieren und mitbestimmen können, dann machen sie die Erfahrung, einen mitverantwortlichen Platz in der Nachbarschaft und in der Gesellschaft einzunehmen.

Schutz für die eigenen Dinge und öffentliche Aushandlungsräume

Kinder beschwerten sich darüber, wenn sie ihre persönlichen Besitztümer und ihnen wichtige Dinge nicht sicher und vor dem Zugriff anderer geschützt aufbewahren können. Permanent fürchten zu müssen, dass etwas Eigenes sichtbar ist, verloren geht oder gar gestohlen wird, belastet Kinder in hohem Maße. Sie wünschen sich daher abschließbare Fächer, Spinde oder Kisten, zu denen nur sie allein Zugang haben und die ihnen daher Sicherheit und Schutz für eigene Dinge und Besitztümer bieten. Zudem nutzen Kinder gerne Kummerkästen, Wunschboxen oder zuverlässige Vertrauenspersonen, die ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Ideen, Beschwerden und Verbesserungsvorschläge (angst-) frei vorzubringen, ohne Nachteile befürchten zu müssen.



Foto: DESI Berlin

Zugleich sind Räume und Zeiten notwendig, in denen unterschiedliche Perspektiven thematisiert und Konflikte ausgetragen werden können: Kinder wünschen sich Erwachsene, die sie darin begleiten, das Problem des Geärgert-Werdens offen anzusprechen, Mobbing zu unterbinden und konstruktive Kompromisse in Konfliktsituationen auszuhandeln. Dies erfordert eine bestimmte pädagogische Haltung, aber auch eine räumliche Gestaltung, die zu Gespräch, Diskussion und Diskurs in verschiedenen sozialen Konstellationen einlädt. Gestaltbare Wandflächen und (elektronische) Foren, auf denen Vorschläge, Nachrichten, Beschwerden und Lob geäußert und öffentlich mitgeteilt werden können, stellen hier eine Möglichkeit dar.

Von Erwachsenen für Kinder ‚schön‘ gestaltete Räume und Mitbestimmung bei der Raumgestaltung

Wenn Kinder von den Eltern und den Pädagog:innen dabei unterstützt werden, eine Hütte selbst zu bauen und einen Garten anzulegen, zeigt sich zum einen die Bedeutung einer assistierenden Begleitung durch Erwachsene, zum anderen das Potenzial von Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Kindern. Die Erfahrung, dass ihnen bestimmte Zonen in Schule und Ganztags ganz überlassen werden können und ihnen die damit verbundene Verantwortungsübernahme zugetraut wird, macht Kinder stolz und froh.

Wenn Räume angenehm, gemütlich, einladend, sauber und mit hochwertigen Materialien gestaltet sind, nehmen die Kinder dies als Respekt und Achtung vor ihren Interessen und Bedürfnissen wahr. Können sie die Räume darüber hinaus mitgestalten, werden ihre Ideen, Beschwerden und Vorschläge ernst genommen und aufgegriffen, dann fühlen sie sich wohl und identifizieren sich mit den Räumen als ihren Räumen.

Resümee

Die Vielschichtigkeit der exemplarisch vorgestellten Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern weist auf die raumgestalterischen Herausforderungen von Schule als eines ganztägigen Lebensortes von Kindern hin. Es wird deutlich, dass Kinder daran orientiert sind, einen Kontrast bzw. eine Ergänzung zu traditionell eingerichteten Unterrichtsräumen zu erleben: Sie wollen Räume zur Verfügung haben, in denen sie ihre Erfahrungsmöglichkeiten erweitern, handlungspraktische und alltagsnahe Bildungserfahrungen machen, auch einmal wild und laut spielen, sich zurückziehen, ausruhen und entspannen können. Kinder

wünschen sich Orte der Kinderkultur, die nicht primär von Leistungsanforderungen geprägt sind, die Erwachsene an sie stellen.

Zudem wünschen sich Kinder Frei- und Aktionsräume: Sich frei und raumgreifend zu bewegen, sich Räume anzueignen und selbst zu gestalten, sich in fantasievolle Rollenspiele zu vertiefen, sowie draußen in der Natur und im sozialräumlichen Kontext Erfahrungen zu machen, reizt Kinder und trägt zu ihrem Wohlbefinden bei.

In Zeiten des Klimawandels und der Überschreitung planetarer Belastbarkeitsgrenzen sollte auch in der Gestaltung von Schulräumen das Mensch-Natur-Verhältnis thematisiert und reflektiert werden. Dabei geht es um mehr, als nur „naturnahe Nischenflächen“ in Schulen zu schaffen, wie sie Ahmet Derecik (2018, 127f.) empfiehlt. Es ginge darum, Schule und Ganztags zu einem Ort zu machen, an dem eine Verbundenheit mit der Natur angebahnt und gefestigt werden kann.

¹ Die Studie wurde von der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator und der AWO gefördert.

² Siehe hierzu auch den Beitrag von Manfred Dietzen „Grün macht Schule“ in diesem Buch S. 130.

³ Beispiele für vielfältige im Schulhaus „eingebaute“ Bewegungsmöglichkeiten finden sich in dem Beitrag von Niels Haugård „Aus alt wird neu. Das Upcycling einer ganzen Schule“ in diesem Buch Seite 242. Für Beispiele von Bewegungsmöglichkeiten auf dem Schulhof siehe den Beitrag von Stephan Riegger „Ganztagsgrundschule als Ort der Bewegung“ auf S. 86.

Literatur

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Derecik, Ahmet (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagssschule aus Sicht der Kinder“. In: Deinet, Ulrich u. a. (Hrsg.): Offene Ganztagssschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Opladen: Barbara Budrich, 113 – 136.

Low, Setha M. & Lawrence- Zúñiga, Denise (Hg.) (2003): The Anthropology of Space and Place. Locating Culture. Oxford: Blackwell.

Muchow, Martha & Muchow, Hans (2012/1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. In: Behnken, Imbke & Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim: Beltz, 75 – 169.

Pellegrini, Anthony (1987): Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. In: Educational Psychologies, 22. Jg. H. 1, 23 – 43.

Walther, Bastian & Nentwig-Gesemann, Iris (2019): Kinder in Bewegung. Fokussierte Bewegungserfahrungen und -praktiken vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen. In Frühe Bildung, Jg. 8 / Heft 2/2019, S. 89 – 99.

Walther, Bastian; Nentwig-Gesemann, Iris & Fried, Florian (2021): Ganztags aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



Barbara Pampe und Urs Walter

Von der Mensa zu Wohnküchen und Schulrestaurants



Essenskultur und gelebte Gemeinschaft gehören zusammen! Cafés, Bistros, Restaurants, WG- und Wohnküchen sind uns allen bekannte Rückzugsräume im Alltag und gelebte Beispiele dafür, dass Ernährung und Entspannung einen atmosphärischen Rahmen benötigen. Anstelle von Mensen, die allein auf die effiziente Mittagverpflegung ausgelegt sind, werden gerade an Schulen Orte benötigt, die der Schulgemeinschaft ganztägig für Entspannung und informelle Treffen zur Verfügung stehen und somit das soziale Miteinander stärken. Restaurant und Küche sind daher nicht nur eine planerische Aufgabe, sondern auch eine zentrale Aufgabe von Schulentwicklung und Schulkultur.

In angenehmer Atmosphäre essen und zusammensitzen

Zu einer gesunden Mahlzeit gehört eine angenehme Raumsituation. Dafür sind Zonierungen durch Nischen, Niveauunterschiede und unterschiedliche Möblierungen notwendig. Ebenso wichtig ist eine entsprechend differenzierte Beleuchtung, die auf die verschiedenen Bedürfnisse des Verweilens eingehen. Dafür bedarf es einer weitergehenden Auslegung bzw. Anpassung der für den Schulbau geltenden Normen. Beispielsweise fordern aktuell geltende Vorgaben für die Beleuchtung an Schulen eine gleichmäßige Ausleuchtung mit hohen Lichtstärken. Sinnvoller wäre dagegen eine akzentuierte Tischbeleuchtung, wie man sie aus Restaurants und Cafés kennt.¹

Für architektonisch gelungene Ansätze können sich Grundschulen auch von anderen Bildungsorten inspirieren lassen: Das Campusrestaurant der Fachhochschule Nordwest in Muttenz (Schweiz) gleicht eher einem Café und Restaurant und orientiert sich an der Alltagswelt und den Bedürfnissen der Nutzer:innen. Es gibt Barhocker am Tresen, robuste Gruppentische, Einzelplätze am Fenster und Bistrotische für Kleingruppen. Das Angebot wird ergänzt um eine Lounge mit gemütlichen Sofaecken zum Entspannen.

Multifunktionale Herzen schaffen

Das gemeinsame Mittagessen ist eine schulorganisatorische Aufgabe. Je mehr Zeit für die Mittagspause zur Verfügung steht, desto weniger Restaurantfläche wird benötigt, da die Essplätze über einen längeren Zeitraum mehrfach belegt werden können. Stehen Raum und Zeit in einem angemessenen Maß zur Verfügung, kann das Mittagessen auch ohne getaktete Schichten angeboten werden.

Aus wirtschaftlicher Sicht empfiehlt es sich, die Mensalflächen von vornherein mit anderen Funktionen zu koppeln und dementsprechend auch die Ausstattung zu planen. Denn die Mehrfachnutzung ermöglicht es, dass die Räume nicht nur wenige Stunden in der Mittagszeit, sondern den ganzen Tag genutzt werden. Um eine funktionierende Überlagerung von Funktionen festzulegen, bedarf es der Beteiligung der Schulgemeinschaft.

Ein Beispiel für eine funktionierende Mehrfachnutzung ist der „Campo“ der Ringstabekk-Schule in Baerum (Norwegen): Er ist das Herz der Schule, Cafeteria, Veranstaltungs- und Musikraum und bietet einen Treffpunkt und Aufenthaltsort über den gesamten Tag. Ein Bühnenbereich kann



Lounge mit weichen Möbeln im Restaurant der Fachhochschule Nordwest in Muttenz, Schweiz



Foto: hugo+håshild, © div.A arkitekter, Oslo

Der „Campo“, das Herz der Ringstabekk-Schule, ist Cafeteria, Aufenthalts- und Veranstaltungsraum zugleich.

mit einer mobilen Wand hinzugeschaltet werden. Mobile Elemente werden bei Aufführungen als Tribüne oder, zur Seite geschoben, als Sitzmöbel über den Tag genutzt. Die offenen Lernlandschaften sind in den Obergeschossen räumlich nicht abgetrennt. Aktivitäten auf dem Campo werden bewusst im gesamten Gebäude wahrgenommen und unterstützen die gegenseitige Rücksichtnahme.

Gemeinsames Kochen ist Teil der Essenskultur

Wenn das Essen frisch zubereitet wird und die Schüler:innen Einblick in die Herstellung bekommen, kann Essen als gegenseitige Wertschätzung erfahren werden. Besonders wertvoll sind Schulküchen, bei denen Kinder und Jugendliche als Helfer:innen an der Essenzubereitung beteiligt sind.² Neben der praktischen Vermittlung von elementaren Kochkenntnissen stärkt das die Akzeptanz des Schulessens und den Respekt vor den Küchenmitarbeiter:innen. Das gemeinsame Kochen und Essen ist eine Alltagserfahrung und vermittelt Alltagskompetenzen. Schüler:innen erfahren mit viel Spaß, wie frische und vielseitige Mahlzeiten schmecken und zubereitet werden können.

Die Teeküche als multifunktionaler Kommunikationsort

Was sich im Bürobau schon lange durchgesetzt hat, ist auch für die Schule wichtig: Kommunikationszonen mit gut ausgestatteten Teeküchen bzw. Wohnküchen schaffen Raum für Rückzug, Austausch, Experiment und Krea-

ktivität. Teeküchen in Schulen ermöglichen es, alltagsnah die Verarbeitung von Lebensmitteln in den Unterricht zu integrieren. Sie leisten damit einen Beitrag für die praktische Ernährungsbildung.

In der Hellerup Skole bei Kopenhagen (Dänemark) sind die Teeküchen wichtiger Bestandteil der offenen Lernlandschaften. Sie bilden feste Raumanker innerhalb der frei programmierbaren Lernfelder und sind ausgestattet mit Herd, Backofen, Kühlschrank und Platz für die Lagerung von Geschirr und Lebensmitteln. Die Teeküchen schaffen eine Atmosphäre wie zu Hause. Oberschränke fehlen, damit die Schüler:innen selbst alles gut erreichen können. Mit einem großen Arbeitstisch davor können hier Kinder und Pädagog:innen zusammenkommen, gemeinsam kochen und essen.

Auch beim Neubau der Staatlichen Gemeinschaftsschule Weimar³ erhalten die Lernlofts gut ausgestattete Teeküchen.⁴ Sie helfen, das jahrgangsübergreifende Gemeinschaftsleben zu fördern und das Thema Ernährung alltagsnah in das Lernen miteinzubeziehen. Zusammen mit einem großen Küchentisch entsteht ein Bereich, der das pädagogische Angebot der Lernlofts erweitert und auch für naturwissenschaftliche oder kunstbezogene Projekte genutzt werden kann. In der für die Schule wichtigen El-

Schulbau Open Source Weimar: Die Teeküchen im Eingangsbereich der Lerncluster vermitteln Wohnlichkeit und fördern das soziale Miteinander. →

ternarbeit bieten die Teeküchen einen gemütlichen Rahmen, beispielsweise bei gemeinsamen Kochaktionen.

Fazit

Das Essen in der Schule kann vielfältig organisiert werden: zentral in einem Schulrestaurant, in Schichten, in einer gemeinsamen Mittagspause, dezentral in den Lernorten⁵, in Kombination mit anderen zentralen Funktionen wie Aula, Foyer etc. Damit es ein Ort des Wohlfühlens ist und Austausch sowie Rückzug und Entspannung stattfinden können, braucht es eine vielfältige Gestaltung und Zonierung mit entsprechender Beleuchtung. Monofunktionale Räume, die nur über die Mittagszeit genutzt werden, sind, auch angesichts der Platznot in Schulen, heute nicht mehr zeitgemäß. Ein Schulrestaurant, das die Anforderungen von Schule heute ernst nimmt, entspricht von der Gestaltung und der Aufenthaltsatmosphäre nicht mehr einer herkömmlichen Kantine oder Mensa – sondern dem angesagtesten Café im Viertel.



Wie in einer WG-Küche: Die Teeküchen der Hellerup Schule bilden feste Raumanker innerhalb der offenen Lernlandschaften.

Foto: TU Berlin, Institut für Architektur

¹ Vgl. das Kapitel „Beleuchtung“ auf www.schulbauopensource.de.

² Vgl. Bettina Musall, Kinderleichte Küche, in: Spiegel Wissen Nr.1, 2017

³ Pilotprojekt Schulbau Open Source der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, www.schulbauopensource.de, und Projekt der IBA Thüringen, <https://iba-thueringen.de/projekte/weimar-stadtlandschule>.

⁴ Vgl. das Kapitel „Teeküchen“ auf www.schulbauopensource.de.

⁵ Vgl. Rosenmaarschule Köln; Wartburg-Grundschule Münster.



Meike Warband und Anna Wülfken

Vom Halbttag zum Ganzttag

Lernlandschaften in der Grundschule am Feldbusch, Harsefeld

Die Grundschule war in Westdeutschland bis zum Ende des 20. Jahrhunderts ganz überwiegend eine Halbtagschule. Diese Situation hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten spürbar geändert. Was in Ostdeutschland schon seit der deutschen Teilung nach dem 2. Weltkrieg üblich war, wird jetzt nach und nach in ganz

Deutschland Normalität: der ganztägige Aufenthalt der Kinder in der Schule, sei es in offenen oder gebundenen Ganztagschulen, sei es in Schule-Hort-Kombinationen. Tausende von Grundschulgebäuden müssen entsprechend nachgerüstet werden. Die Grundschule am Feldbusch in Harsefeld zeigt, wie es geht.



Die Grundschule am Feldbusch

Die Samtgemeinde Harsefeld im Landkreis Stade, Niedersachsen, hat ca. 23.000 Einwohner. Die Gemeinde wächst durch die Erschließung von Neubaugebieten und einem sich stetig vergrößernden Einzugskreis. In der Gemeinde Harsefeld gibt es zwei Grundschulen.

In der Grundschule am Feldbusch lernen 265 Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 1 bis 4 in hellen und freundlichen Klassenräumen. Lernlandschaften, Gruppenräume, Mensa und Flure bilden zusätzliche Lernorte. Offene Türen unterstreichen die angenehme Atmosphäre im Schulgebäude. Um das gemeinsame Miteinander zu fördern, beginnt jede Schulwoche mit einer Schulversammlung.

Die Schule ist als offene Ganztagschule organisiert, d. h. alle Kinder können, müssen aber nicht am Angebot der Nachmittagsbetreuung teilnehmen.

Die Anmeldezahlen für den Ganzttag sind seit Einführung 2020 stabil bei einer Quote von etwa 60% der Schülerinnen und Schüler.

19 Lehrkräfte und 10 pädagogische Mitarbeitende begleiten die Kinder durch ihren Tag.

Um- und Zubau 2020

Die Gemeinde verlegte 2019 den Kindergarten an einen anderen Standort, um für die stetig wachsenden Anmeldezahlen an der Schule zusätzlichen Platz zu schaffen. Es entstanden in den ehemaligen Räumen des Kindergartens zwei neue Klassenräume, eine Lernlandschaft und eine Schulbibliothek. Durch weitere Umbaumaßnahmen im Bestandsgebäude konnten zwei Lernlandschaften für die Klassen 1 bis 4 realisiert werden.

Mit der Einführung der Ganztagsbetreuung wurde ein Mensa-Neubau nötig, der 2020 in Betrieb genommen wurde.

Lernlandschaften

Die Lernlandschaften dienen im Schulalltag als Orte, in denen die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Klassen allein, zu zweit oder in Kleingruppen für freie oder vorbereitete Arbeitsaufträge einen offenen Rahmen vorfinden. Hier wird weder im Klassen- noch im Jahrgangsverband unterrichtet, sondern in freier Form gelernt, gespielt, gearbeitet und auch mal geträumt... Bei kleineren Inputphasen am Vormittag oder auch für Angebote in der Nachmittagsbetreuung werden diese Orte genauso belebt wie für die Hausaufgaben oder Spielenachmittage. Die Lernlandschaften sind sowohl Orte der Konzentration als auch für die lebendige Gemeinschaft.

Die Sichtbeziehung in die Räume vom und in den Flur, welchen die Schüler ebenfalls im Schulalltag für freie Arbeit nutzen, wurde durch den Einbau großzügiger Fensterausschnitte hergestellt. Die Verkleidungen der Fenster-Nischen wurden als stabile Massivholzrahmen ausgeführt, wodurch die Kinder hier eine Sitzmöglichkeit bekommen oder, mit einem Hocker davor, die Fläche auch als Tisch nutzen können.

Die Lernlandschaften bestehen aus einem ca. 50 qm großen Raum und einem kleinen Nebenraum, der jeweils auch durch ein großes Sitzfenster an den Hauptraum angeschlossen ist.



Die Mensa als multifunktionaler Ganztagsraum



Die Grundschule am Feldbusch

Die Räume im Erdgeschoss sind für die Klassenstufen 1 bis 2 und die im Obergeschoss für die Stufen 3 bis 4 ausgestattet. Liegt im EG der Fokus eher noch auf spielerischem Lernen, Bauen und Bewegen, so wurden im 1. OG mehr Plätze für die Arbeit mit klar definierten Unterrichtsmaterialien und ruhige Lesecken geschaffen.

Die neue Mensa

Für den Zubau der Mensa verzichtete die Schule auf einen zentralen Innenhof. Der Neubau liegt nun im Herzen der Schule und ist von allen Gebäudeteilen gut zu erreichen. Beim Ausbau wurde in der Ausstattung viel Wert auf eine Atmosphäre der Ruhe und des freundlichen Miteinanders gelegt. Daher gibt es hier sehr unterschiedliche Zonen und Tischinseln, die eher an ein gemütliches Restaurant denn an eine Großkantine erinnern. Die Kinder haben die Wahl, ob sie lieber an einem größeren Gemeinschaftstisch oder an einem Vierertisch in kleiner Runde zusammenkommen wollen; ob sie auf einem Stuhl oder lieber auf einer Bank, mit Abstand oder auch zusammengerückt sitzen; ob sie sich in dem Gemeinschaftsbereich oder in der Nische wohler fühlen. Dank zweier unterschiedlicher Tischhöhen können die Kinder je nach Körpergröße ihren eigenen Platz finden.

Um die Wertschätzung dem Essen und der speisenden Gemeinschaft gegenüber nicht durch zu viel Laufverkehr zu stören, wurde in der Bauphase eine geplante Tür dahingehend verändert, dass eine klare Laufrichtung, eine

„Einbahnstraße“, entstand. Die Kinder gehen an einer Seite rein, holen sich ihr Essen an der Ausgabe und suchen sich einen Platz, die Abgabe und der Ausgang ist dann an der anderen Seite. Die Plätze im Haupt-Laufweg sind durch eine Trennwand, die gleichzeitig als Infowand dient, geschützt und werden so zu einer ruhigen Zone. Auf den Tischen stehen Blumen, die den wertschätzenden Charakter zusätzlich unterstreichen. Zwei angefertigte Rollwagen dienen als mobile Trennwände und gleichzeitig als Besteck- und Geschirrwagen.

Aber nicht nur zum Speisen ist die Mensa geschaffen, durch ihre zentrale Lage in der Mitte der Schule ist sie am Vormittag auch Lern- und Spielort genauso wie Begegnungsstätte und Ausgangspunkt für Bildungsangebote unterschiedlichster Art.

Projektdaten

- Schulname: Grundschule am Feldbusch, Harsefeld, Niedersachsen
- Eigentümer: Samtgemeinde Harsefeld
- Raum-Beratung beim Um- und Zubau: Raumwerkstatt Kind/Breiding GbR, Hamburg
- Inbetriebnahme: 2020
- Anzahl der Kinder: 265
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: 29

Eine Lernlandschaft für die Jahrgänge 1 und 2



Foto: Anke Kind, © Die Elbtischler, Hamburg

Eine Lernlandschaft für die Jahrgänge 3 und 4



Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg

Der neue Speisesaal mit variantenreichen Sitz- und Tischanordnungen und vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten



Foto: Anke Kind, © Die Elbtischler, Hamburg

Stephan Riegger

Ganztagsgrundschule als Ort der Bewegung

Raum und Zeit – Schulhof als didaktisches Konstrukt für freies Spiel und bewegtes Lernen

Gesunde Kinder wollen sich ständig bewegen und bewegen sich auch ständig. Sie brauchen vielfältige Bewegungen für die Entwicklung ihrer körperlichen Fähigkeiten. Mit der Ausbreitung der Ganztagschule besteht die Gefahr, dass die Bewegungsräume der Kinder weiter eingeschränkt werden – es sei denn, die Schule verfügt über ein entsprechendes Bewegungskonzept und setzt es auch um.

Die Entwicklung von motorischen Kompetenzen bedarf geeigneter Räume und Zeit. In vielen Fällen bietet der Schulhof den dafür geeigneten Raum – vorausgesetzt er wird als ein didaktisches Konstrukt verstanden. Damit wird der Schulhof einem Verständniswandel unterzogen: Er wird zu einem strategischen Raum für Gesundheitsförderung und Bewegungserziehung, für den bewegten Draußenunterricht, für das integrative freie Spiel und informelles Lernen (vgl. Riegger 2020).

Die jüngsten Veröffentlichungen weisen darauf hin, dass insbesondere das Konzept der Bewegten Schule mit den gestalteten Schulhöfen geeignet ist, die motorischen Kompetenzen der Kinder zu fördern (Greier, Ruedl & Drenowatz 2019). Der Schulhof ist daher der geeignete Ort mit noch weitgehend ungenutztem Potential für die Unterstützung der körperlichen Entwicklung der Kinder, für Gesundheitsförderung, Unfallprophylaxe und bewegtes Lernen (vgl. Moving School 21). Die folgenden Beispiele geben eine Orientierung für die Richtung und die Wege dahin.

Schulhof für Unterricht und freies Spiel

Im Verlauf des Planungsprozesses zur Neu- und Umgestaltung eines Schulhofes werden auch die Pädagog:innen gefragt, was sie benötigen, um ihre Fächer draußen unterrichten zu können. Die Vorschläge für das Schulgelände

sollen zudem dazu dienen, dass sich alle dort sicher und wohl fühlen. Die Ergebnisse sind erstaunlich: Sichtbar wird die Lust der Lehrer:innen, Bewegungsgelegenheiten auf dem Schulgelände nutzen zu wollen. Die Planungsergebnisse zeigen häufig, dass Pädagog:innen und Schüler:innen übereinstimmende Wünsche für ihren Schulalltag haben, z. B. nach Ruhezeiten und Rückzugsmöglichkeiten, nach einer ästhetischen Gestaltung durch Farben, Bäume und Blumen, nach kleinräumigen Spiel- und Bewegungsgelegenheiten.

Bei Kindern sollte am Anfang stets die Frage stehen: „Was wollen wir auf dem Gelände wo machen?“ Die benannten Wünsche führen zu Tätigkeiten, die sich nicht mit normierter Katalogware befriedigen lassen – die Zeichnungen und Modelle werden eher von Balancier- und Klettererszenarien, Geländemodulationen, Hütten und Tunneln beherrscht. Spiele mit Wasser, Feuer und Licht bringen experimentierende Neugier und exploratives Verhalten zum Ausdruck. Die falsche Frage „Was wollt ihr für euren Schulhof haben?“ würde lediglich zu bekannten Spielgeräten wie Rutsche, Schaukel und Sandkasten führen. Statt fantasievoll gestalteter Spielräume werden dann von den Kindern die bekannten Stereotypen von Spiel- und Sportplätzen gefordert. Sichtbar wird das in Zeichnungen und Modellen, bei denen genormte Fußballfelder den Raum beherrschen.

Chancen: Freies Spiel und Schulsport auf modelliertem Gelände

Die Auflösung der DIN-Normen und Vorgaben des organisierten Sports (Köhl et al. 2006) eröffnen für die partizipative Schulhofplanung Chancen, behinderte und nicht-

Foto oben: Seilspiel

Foto unten: Balancierstämme im Schulhof →



Foto: Stadtgemeinde Laakirchen



Foto: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin



Fotos: Stephan Riegger, Berlin

Veränderbarer Seilgarten. Veränderbarkeit des Spielgerätes durch Umhängen der Seile

behinderte Kinder zu integrieren. Eine Gelände-Rundbahn mit vier unterschiedlichen Lauf- und Fahrbahnen (Asphalt, Rasen, Finn-Bahn, Sand) sowie verteilten Bewegungsinseln erlaubt es, dass alle Kinder in den Pausenzeiten zusammen spielen können. Für den Schulsport bietet das modellierte Gelände Gelegenheiten zum Langlauf, Geländelauf sowie für Rollsportarten. Die verschiedenen Untergründe fördern die motorische Geschicklichkeit, das Gleichgewicht und die Selbstschutzreflexe.

Bewegungsanlässe selbst bauen: Kletter-Tetraeder

Das Kletter-Tetraeder ist in einer Modellbauphase an einer Berliner Grundschule entstanden. Seine Balken stehen in einem Sandfeld, das auch als Sprunggrube genutzt werden kann (Tiefsprung). Die Balken bilden mehrere Tetraeder, die durch Kletterseile verbunden sind. An mehreren Stahlringen können zusätzliche Seile eingehakt werden. Dafür gibt es eine Einführung für alle Nutzer:innen. Mit jedem zusätzlichen Seil verändern sich die Spielmöglichkeiten. Die Pädagog:innen berichten von kleinen Theaterstücken, Rollenspielen und Bewegungsgeschichten, die von den Kindern erfunden wurden.

Bespielbare Kunst

Wie einfach man eine Verbindung zwischen bildender Kunst und Bewegung herstellen kann, zeigen die gestalteten Objekte für Klettern und Balancieren. Der Kletterfelsen wurde durch kleinere Steinbild-Projekte verziert. Solche Arbeiten werden immer durch Fachpersonal angeleitet. Die dabei entstandenen Vertiefungen ermöglichen das



Kletterfelsen

Klettern. Die motorischen Grundlagen der Kinder entwickelten sich dabei spielerisch: Kraft und Ausdauer in Armen und Beinen sowie Muskeln im Rücken für eine gesunde Körperhaltung.

Der Rollhügel: Rollbewegung um alle drei Körperachsen

Das Modell stammt von einem Schüler einer Grundschule in Berlin. Der grasbewachsene Doppelhügel sollte eigentlich mit Bobbycars und Rollstühlen befahren werden. Das war allerdings wegen der Sturzgefahr nicht möglich. Die Schüler:innen hatten aber mehr Spaß an Laufexperimenten und Rotationen um die eigenen Körperachsen. Fortschritte bei Geschicklichkeit, Orientierung im Raum und

Sicherheit bei Ausweichmanövern waren nach kurzer Zeit erkennbar. Das abgespielte Gras regeneriert sich in den Ferienzeiten.

Schulhof geht auch anders!

Ein Schulhof ist aus pädagogischen Gründen nie fertiggestellt, da im Prozess der Beteiligung der Kinder an der Planung ihres schulischen Lern- und Lebensortes viele Lerngelegenheiten enthalten sind. Diese sollten sowohl von Architekt:innen als auch von Planer:innen berücksichtigt werden. Auch bei der Realisierungsbeteiligung werden fächerbezogene und -übergreifende Kompetenzen erworben. Aus diesen Gründen sollte der Prozess für jeden Schülerjahrgang wiederholbar sein.



Foto: Stephan Riegger, Berlin

Ein Rollhügel →

Literatur

Greier, Klaus; Ruedl, Gerhard, & Drenowatz, Clemens (2019): Untersuchung zum Zusammenhang von Gleichgewichtsfähigkeit und Lesekompetenz bei Grundschulkindern. In: Sportunterricht, 68(5), 201–206.

Köhl, Werner et al. (2006): Leitfaden zur Sportstättenentwicklungsplanung. In: Schriftenreihe Sportanlagen und Sportgeräte.

Moving School 21: www.movingschool21.de

Riegger, Stephan (2008): Das Recht auf eine eigene Beule. Kinder als Bewegungsbauarbeiter. In: Praxis Förderschule. 3. Jg., H. 1, 8–12; Neuauflage in: Praxis Grundschule extra. Bewegung in der Schule. Ideen und Anregungen für den Schulalltag, Westermann 2017, 17–21.

Riegger, Stephan (2020): Der Schulhof – das didaktische Instrument für Gesundheitsförderung. In: Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi & Ramseger, Jörg (Hg.): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. (Beiträge zur Reform der Grundschule Band 150). Frankfurt/M.: Der Grundschulverband.



Foto: Stephan Riegger, Berlin

KAPITEL 3

Hier kann ich lernen

Die Schule ist zum Lernen da

Die Lernlust der Kinder bedienen

Die Monokultur der frontalen Belehrung überwinden

Die Vielfalt der Lernformen ausnutzen und unterstützen

Die Bibliothek als Herz jeder Schule

Die Ganztagschule

Die inklusive Schule

Die Teamschule

Die grüne Schule

EINLEITUNG

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist eigentlich alles klar und eindeutig:

- Grundschul Kinder wollen lernen.
- Grundschul Kinder wollen selbständig werden.
- Grundschul Kinder lernen vom Unterschied.
- Grundschul Kinder lernen auf unterschiedlichste Weise.
- Grundschul Kinder lernen voneinander und miteinander.
- Grundschul Kinder brauchen auch Unterstützung beim Lernen.

Wie müssen Räume gestaltet werden, die den Unterricht nicht als staatlich geforderten Verwaltungsakt, sondern als *einen Möglichkeitsraum der Weltentdeckung durch die Kinder selbst* definieren? Wie müssen Gebäude gestaltet werden, in denen sich die Lehrkräfte nicht als staatliche Lehrplanvollstreckungsbeamten verstehen, die pflichtmäßig ein Curriculum abarbeiten, sondern als Hüter und Dienstleister der kindlichen Lernlust, als Entwicklungshelfer:innen, die den Kindern die Welten von Sprache, Kunst, Kultur und Wissenschaften erschließen helfen wollen?

Ja, dafür braucht es Unterricht – den von einer fachkundigen Person angeleiteten Versuch der Kinder, Ordnung in die Welt zu bringen und sich dabei die Ordnungs- und Verständigungssysteme, die die Menschheit in der Kulturgeschichte schon hervorgebracht hat, systematisch anzueignen. Das Kind kann die Selbstaneignung der Welt nicht alleine schaffen. Dazu ist die Welt zu komplex. *Unterricht als gemeinsame Verständigung über die Welt* erfolgt aber sinnvollerweise nicht in einer Monokultur der frontalen Belehrung und des darbietend-erarbeitenden Unterrichts. Auf kurze, nach dem Entwicklungsstand der Kinder differenzierende Einführungen folgt freies, forschendes Lernen, allein oder in kleinen Gruppen, folgen eigenständige Systematisierungs- und Begründungsversuche der Kinder und anschließend immer die Überprüfung der Befunde im Dialog der ganzen Klasse oder Lerngruppe.

Die Bedingungen, unter denen die Weltaneignung der Kinder in der Grundschule erfolgt, lassen sich in drei Feststellungen zusammenfassen. Sie beschreiben die Prämissen zeitgemäßer Schulgestaltung:

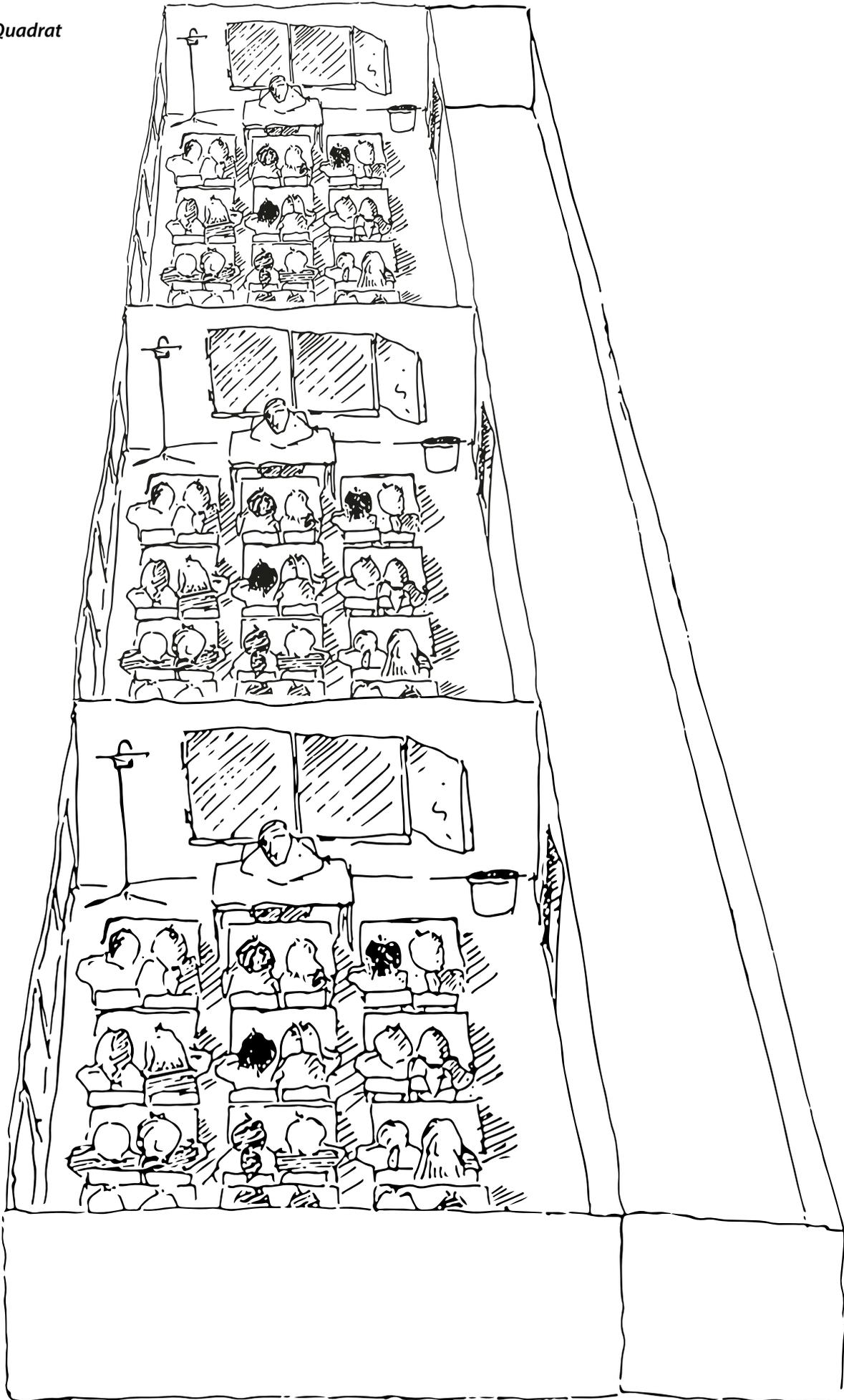
- Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist in jedem Fall eine Ganztagschule, sei es als offene, kooperative Ganztagschule, sei es als gebundene Ganztagschule für alle Kinder, sei es als Mischform von beidem.
- Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist *eine Schule der Vielfalt*, die von Kindern ganz unterschiedlicher Herkunft mit extrem unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen besucht wird. Sie ist daher in jedem Fall *eine inklusive Schule*.
- Und die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist *eine multiprofessionelle Schule der Kooperation und Kollaboration*, die von ganz unterschiedlich qualifizierten pädagogischen Fachkräften sowie Assistenzkräften vielfältigster beruflicher Herkunft gemeinsam gestaltet wird. Das kann sie erfolgreich nur schaffen, wenn die Teambildung auch durch die bauliche Struktur des Gebäudes animiert und unterstützt wird.

Man sieht: Die Institution Schule unterliegt aktuell einem starken Systemwandel. Sie muss ganz neue Zwecke erfüllen. Hierfür eine passende Gebäudehülle zu finden ist nicht einfach. Denn: „Ganz offensichtlich kann man aus einer Halbtagschule nicht einfach eine Ganztagschule machen, indem man nur eine Mensa an das Halbtagsgebäude anfügt. Man muss sich damit auseinandersetzen, was es für ein Schulgebäude bedeutet, wenn sich Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte länger darin aufhalten sollen. Welche Raumstrukturen und Aufenthaltsqualitäten sind dafür notwendig?“¹

Es ist von elementarer Bedeutung, dass Schulplanerinnen und -planer sowie Architektinnen und Architekten diesen doppelten Wandel – des Unterrichtsverständnisses und des Gebäudezwecks – mitvollziehen und in allen Konsequenzen wirklich durchdrungen haben, bevor sie anfangen, Schulen zu planen oder vorhandene Altbauten zu restaurieren. Denn Architektur ist immer in Beton gegossene Pädagogik. (Das gilt sinngemäß natürlich auch für Holzbauten.)

¹ Rainer Schewpe in: Grellmann, Simone (2018): „Anspruchsvoller Schulbau muss zeitgemäßen pädagogischen Kriterien folgen“. Ein Interview mit Rainer Schewpe. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung online, 28. 8. 2018. URL: www.t1p.de/e6y6y

Lernen im Quadrat



Jörg Ramseger

Prototypen des Schulbaus

Pädagogik in Beton gegossen

Schulhäuser verkörpern immer eine bestimmte Vorstellung vom Lernen in einer spezifischen Kultur zu einer bestimmten Zeit. Dabei gibt es abstoßend hässliche und aufregend schöne Gebäude, solche, die schon beim ersten Betreten die Lernfreude dauerhaft abwürgen und andere, die Lehrkräfte, Eltern und Kinder wie Magnete anziehen. Ihre Gestalt ist vielfältig, aber niemals zufällig. Hier soll am Beispiel von drei Prototypen gezeigt werden, wie Grundrisse von Gebäuden das Lernen beeinflussen, indem sie bestimmte Unterrichtsformen priorisieren und andere beeinträchtigen. Im Schulbau wird Pädagogik in Beton gegossen – bisweilen auch eine längst obsolet gewordene Pädagogik.

Die Flurschule

Die Flurschule ist der am weitesten verbreitete Schultyp in Deutschland und den meisten Ländern der Welt. Seit dem Erscheinen der „*Didactica Magna*“ (1632) des Predigers Johann Amos Comenius, wonach der Lehrer den Auftrag hat, den Kindern die Welt zu zeigen (griech. διδάσκειν = zeigen), weist sie als Haus der Belehrung die kirchentypische Bestuhlung mit ihren Bankreihen auf. Die Lehrkraft, die – wie der Pfarrer auf der Kanzel – auf dem Katheder erhöht vor der Klasse steht, kontrolliert vollständig das Geschehen und erteilt von dort mit unhinterfragter Autorität den sich brav meldenden Kindern das Wort – Stunde für Stunde, den ganzen Schultag lang.

Schon 1999 haben wir geschrieben:

„Flurschulen reihen ein Klassenzimmer nach dem anderen an langen Fluren auf. (...) Flure, durch die Menschenmassen strömen, Flure, in denen man nicht laufen darf, obwohl sie sich dafür anbieten, Flure, die Kommunikation verhindern, weil man den strömenden Massen im Weg stünde, wenn man zu einem kleinen Plausch stehenbliebe. Niemand sieht, was die Lehrer hinter den verschlossenen Klassentüren machen. So fühlen sie sich vor der Beobachtung durch Dritte geschützt und sind zugleich, vor ihrer

Klasse stehend, inmitten der Kinder ziemlich allein. Da ist nichts, was den Geist entzünden könnte, außer dem Wort des Lehrers bzw. der Lehrerin – eine heillose Überforderung dieses Berufsstandes.

Die Formensprache dieses Haustyps erklärt Bildung zum Verwaltungsakt und betrachtet die Schule als eine Behörde, die nach ähnlichen Prinzipien arbeitet wie ein Finanzamt oder die Gemeindeverwaltung. Den (...) vielfältigen Anforderungen an eine zeitgemäße und kindgerechte Grundschulpädagogik werden solche Schulbauten nicht gerecht“ (Dreier et al. 1999, 49f.).

Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht zur Zeit der zweiten Industriellen Revolution, als die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet wurden, widerspruchslos Maschinen zu bedienen, und keineswegs selbständig denken sollten, war diese Pädagogik durchaus funktional. *Die Monokultur der frontalen Belehrung* und des „darbietend-erarbeitenden Unterrichts“ basierte und basiert bis heute auf der Annahme der Wirksamkeit eines gemeinsamen Nachvollzugs vorgedachter Erkenntnisschritte im Gleichtakt der Klassengemeinschaft. Diese Unterrichtsform passte perfekt zu den Erziehungszielen der Gründerzeit: bedingungsloser Gehorsam gegenüber Kirche und Kaiser, Unterwürfigkeit, Aufgabenorientierung, Gewöhnung an Hierarchie und ein Leben in Zeittakten nach den Erfordernissen der Produktion.

So gesehen, war die Flurschule eine logische Bauform. Nur stimmte die Prämisse von der unterstellten Gleichheit der Kinder eines Jahrgangs zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte. Wenn dennoch Schulen auch heute immer noch betrieben oder gar als Flurschulen neu errichtet werden und die Kinder in einer Monokultur der frontalen Belehrung weiter in Reihen zur Tafel hin ausgerichtet die meiste Zeit des Tages in engen, fast immer überfüllten Klassenzimmern verbringen müssen, dann lebt die Pädagogik der Kaiserzeit in neuem Gewand immer weiter fort. Diese längst obsolete Praxis steht allerdings in abenteuerlichem Gegensatz zu allen aktuellen Forderungen nach „neuem“ und „vertieften Lernen“ („Deeper Learning“).

Das alte Verständnis vom Lernen



Beide Grafiken auf dieser Seite: Dorothee Menden, Berlin. © Der Grundschulverband e.V.

Das alte und das neue Verständnis vom Lernen

Die frontale Belehrung und der darbietend-erarbeitende Unterricht sind situativ durchaus sinnvolle didaktische Konstrukte, sofern sie nicht als Monokultur betrieben werden und die Lehrkraft nicht dem Irrtum des „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ (Klaus Holzkamp) unterliegt, wonach Erkenntnis das *unmittelbare* Produkt eines durch Instruktion

vermittelten Gedankens ist. Heute wissen wir, dass das alte Verständnis vom Lernen unökonomisch und dysfunktional war, weil es gar keine „Stoff-Vermittlung“ durch Instruktion gibt. Denn im Lernprozess ist immer – auch in Situationen der frontalen Belehrung – der oder die Lernende das handelnde Subjekt. Ob ein von der Lehrkraft präsentierter Gegenstand im lernenden Subjekt etwas bewegt und es verändert, entscheidet weder das Curriculum noch die

Das neue Verständnis vom Lernen



Soziale Ko-Konstruktion: eigenständiges Forschen und Lernen im Dialog

Lehrkraft: Das entscheidet nur das Gehirn des Schülers bzw. der Schülerin, indem es prüft, ob der durch den Unterricht erfahrene Denkanstoß in den schon vorhandenen Denkmustern des Lernenden Anknüpfungspunkte findet. „Nur der Gedanke, den man sich selbst erarbeitet hat, hinterlässt im Geist die Spur, die auch bei anderer Gelegenheit beschritten werden kann“, hat Georg Christoph Lichtenberg schon 1799 das alte Verständnis vom Lernen durch Instruktion kritisiert und den Grundsatz des Konstruktivismus formuliert.

Das neue Verständnis vom Lernen – in der Lernpsychologie als „Ko-Konstruktion“ tituliert – geht davon aus, dass jedes lernende Subjekt sich immer sein eigenes Weltbild aufbaut und aufbauen muss, und zwar in einer hochgradig selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen und immer im Dialog mit anderen. „Lernen heißt, den Dingen und den Verhältnissen Sinn geben und die eigenen Sinngebungen mit den Systemen der Erwachsenen, insbesondere den in Kunst, Kultur, Wissenschaft und sozialem Leben manifestierten Sinngebungen abzugleichen. Lernen ist so gesehen immer ein entdeckender und immer ein handlungsorientierter Sinngebungsprozess“ (Ramseger 2018, 24).

Das Wechselspiel von kurzzeitiger Instruktion, eigenständigem Forschen und dialogischem Aushandeln von Erkenntnissen und Wahrheit in der Lerngemeinschaft ist typisch für zeitgemäße Unterrichtsarrangements. Dafür braucht es andere Schulräume als das für die frontale Belehrung bestuhlte Klassenzimmer der alten Flurschule.

Die Großraumschule

In dem Bemühen, dem neuen Verständnis vom Lernen und dem erhöhten Differenzierungsbedarf heutiger Grundschul Kinder auch methodisch besser gerecht zu werden, wurden insbesondere in den angelsächsischen Ländern in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts ganz neue Schultypen entwickelt: „Abweichend von dem geschlossenen Klassenzimmer als Urtyp eines geschlossenen Unterrichtskonzeptes, wurden alle Lernprozesse in einem einzigen großen Raum angesiedelt. So entstanden ‚Open Plan Schools‘, Großraumschulen für ‚offenen Unterricht‘, differenzierte ‚Lernlandschaften‘, in denen die Kinder nicht mehr in Jahrganggruppen organisiert zur selben Zeit an derselben Sache arbeiten, sondern je nach ihren individuellen Fähigkeiten an einzelnen Projekten und Übungen tätig sind. Die (...) Transparenz der Arbeitsprozesse wird hier zum alles bestimmenden Gestaltungsprinzip. Hier wird nicht mehr der Unterricht zu den Kindern gebracht, hier suchen die Kinder von sich aus Aktivitätszonen auf, die für die einzelnen Betätigungen besonders gut ausgestattet sind“ (Dreier et al. 1999, 52f.).

In Deutschland erregte vor allem die 1974 eröffnete „Laborschule“ an der Universität Bielefeld Aufmerksamkeit, die der durch Hartmut von Hentig formulierten Konzeption einer „Schule als Erfahrungsraum“ Ausdruck gab (von Hentig 1973). Allerdings folgten hierzulande nur wenige Schulen dem Bielefelder Vorbild, u. a. die Georg-

Lernen in der Großraumschule. Laborschule an der Universität Bielefeld, 1984



Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die Hannah-Höch-Grundschule in Berlin und einige wenige mehr.

In den angelsächsischen Ländern verloren die Open Plan Schools gegen Ende der 1970er Jahre ihre Anhängerschaft und wurden bald wieder in Schulen mit Klassenzimmern umgebaut. Als einen wesentlichen Grund – neben dem zunehmend konservativen und experimentierfeindlichen Zeitgeist Ende der 1970er Jahre – nennt Prakash Nair das Unvermögen der meisten Lehrkräfte, ihren in der Ausbildung erlernten, traditionell lehrerzentrierten Unterricht aufzugeben und zu schülerzentrierten Formen des Lehrens und Lernens überzugehen.

Aber auch der Gebäudetyp der Großraumschule selbst stellt eine pädagogische Herausforderung dar:

„Few people understand that the design of these schools had some fundamental flaws. Under the best of circumstances, putting one hundred to two hundred children in one large, open area is an extremely risky proposition. Without quiet zones, restorative areas, enclosed spaces for smaller groupings and focused work, handpicked fur-

niture, and acoustic treatments that would be essential for the different activity zones to work as desired, the open-classroom design is almost certain to fail. Looking back at the actual design of these schools, it is evident that none of the above elements of design were actually put into place and so it is not surprising that open classroom schools were dismissed as a fad” (Nair 2014,10).

Erfolgsentscheidend ist: Je offener das Raumkonzept, umso strikter müssen von allen Beteiligten geteilte Regeln und Rituale anerkannt und sehr konsequent eingehalten werden. Die Großraumschule setzt mithin einen vollständigen Konsens unter allen Teammitgliedern und allen Schülerinnen und Schüler über die angemessenen Umgangsformen auf der Fläche und eine große Disziplin aller Mitglieder der Schulgemeinde voraus. Beides zu schaffen ist eine enorme pädagogische Herausforderung, insbesondere für die Schulleitung.

Indes hat seit etwa 2010 die Open Plan School sowohl in den angelsächsischen Ländern, insbesondere Neuseeland und Australien, aber auch in Skandinavien einen neuen Auftrieb erfahren, und es sind viele neue Großraumschu-

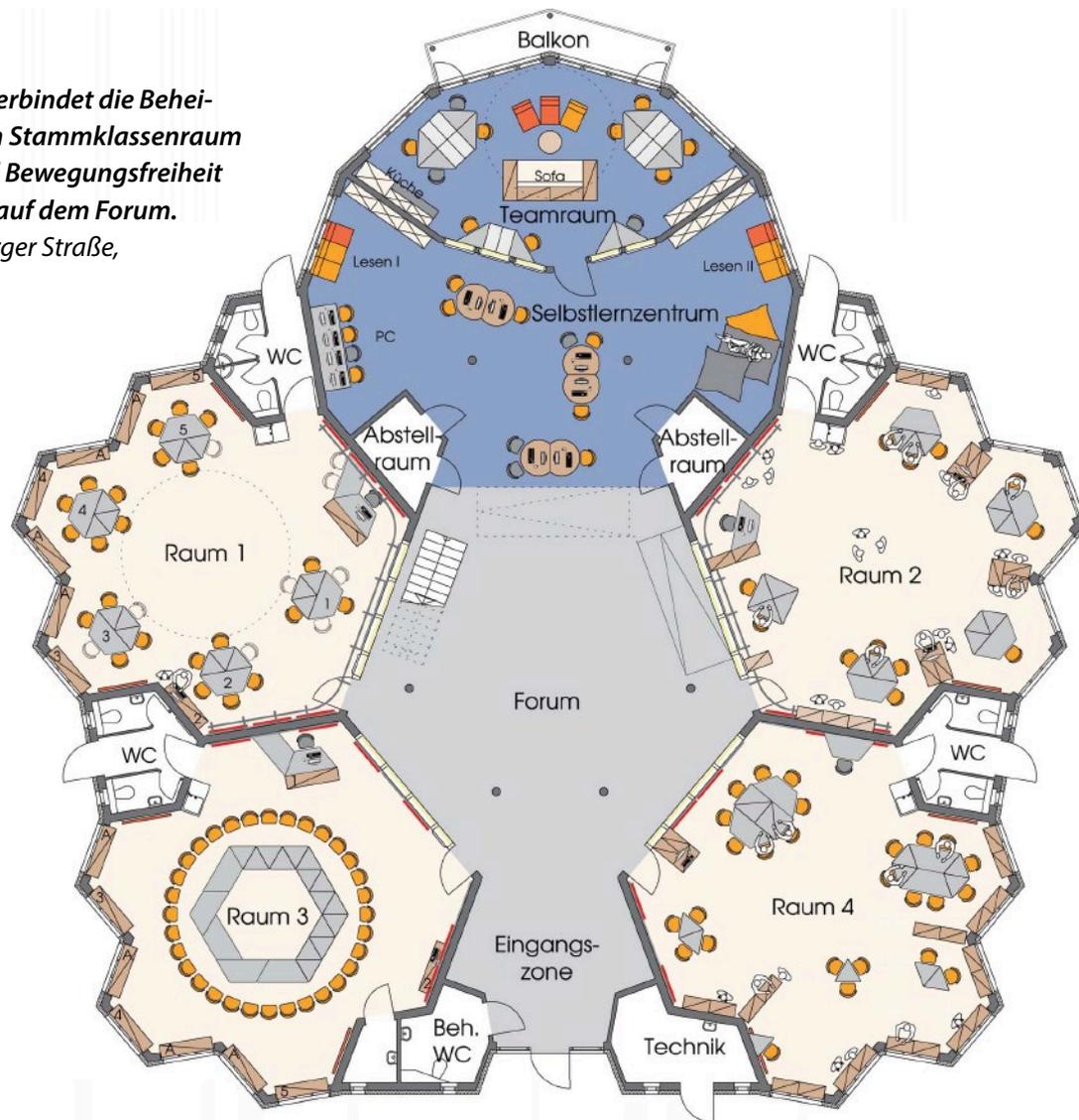


Foto: Jonathan Wherrett, Design: © K2LD Architects

Eine Großraumschule mit deutlicher Zonierung der Lernflächen.
Aspendale Gardens Primary School, Victoria, Australien, 2017

Die Lernhausschule verbindet die Beheimatung der Kinder im Stammklassenraum mit der Offenheit und Bewegungsfreiheit der Großraumschule auf dem Forum.

Grundschule Landsberger Straße,
Herford 2007



Grafik: Architekturbüro Dornieden, Marsberg. Entwurf: Sittig + Voges, Göttingen. © Wilfried Buddensiek, Paderborn

len gebaut worden mit teilweise spektakulärer Architektur. Herausragende Beispiele sind das Ørestad-Gymnasium in Kopenhagen, die Pegasus Bay School in Neuseeland (siehe Info-Kasten auf Seite 103) oder die Trillium Creek Primary School in Oregon (siehe den Beitrag von Remo Douglas in diesem Buch S. 20). Alle diese neuen Schulen weisen heute die von Nair in den 1970er Jahren vermisste Zonierung des Großraums und eine Vielzahl von Lerninseln und Rückzugsräumen innerhalb des Großraums auf.

Als Begründung für die neuen Schulbauten werden die neuen Lernziele des 21. Jahrhunderts („21st Century Skills“) und die veränderte Lernkultur aufgrund der neuen Möglichkeiten des Lernens mit digitalen Medien genannt (vgl. den Beitrag von Uta Hauck-Thum in diesem Buch S. 199). Die herausragendste Neugründung in Deutschland ist wohl die Alemannenschule in Wutöschingen, eine Gemeinschaftsschule mit Grundstufe, die aus einer ehemaligen Werk- und Realschule hervorgegangen ist und 2016 mit dem „Weißen Haus“ ein besonders zoniertes Großraumgebäude erhielt (siehe den Beitrag von Isabel Budde in diesem Buch S. 216).

Lernhausschulen

Eine gute Mischung aus den traditionellen Klassenzimmern der Flurschule, die immer auch eine „Beheimatung“ der Kinder im Schulhaus gewährleisten, und der Transparenz und größeren Bewegungsfreiheit und Nutzungsvielfalt der Großraumschule ist der jüngste Schulhaustyp: die „Lernhaus-“ oder „Cluster-Schulen“, die seit einigen Jahren in größerer Zahl gebaut werden. Unter Brandschutzaspekten werden sie auch „Compartmentschulen“ genannt, weil jedes Lernhaus einen einzelnen Brandschutzabschnitt (Compartment) markiert.

Eine der ersten Lernhausschulen in Deutschland war der 1999 eröffnete Neubau der Wartburg-Grundschule in Münster (siehe den Beitrag von Christiane Gränitz und Bettina Pake in diesem Buch, S. 170). Berühmt ist auch der 2007 fertiggestellte Neubau der Grundschule Landsberger Straße in Herford mit ihrer von Wilfried Buddensiek erdachten fraktalen Grundstruktur, die auf Initiative des dortigen Abteilungsleiters Bildung, Rainer Schweppe, von einem multi-professionellen Experten-Team päd-

agogisch und architektonisch besonders sorgfältig durchdacht und begründet wurde (vgl. Buddensiek 2001; die Grafik aus Buddensiek 2008). Sie stellt eine ideale Gebäudeform für die Gleichzeitigkeit von traditionellen Lernformaten und individualisiertem und differenziertem Lernen dar.

In der Lernhausschule scharen sich vier oder – in der Sekundarstufe sowie in Berlin mit seiner sechsklassigen Grundschule – sechs Klassenzimmer um eine gemeinsame Mitte, das „Forum“ oder den „Marktplatz“. Das ist eine variabel möblierte multifunktionale Lern- und Arbeitsfläche, die ganz vielfältig bespielt werden kann. Diese vier oder sechs Klassen bilden mit einem ihnen fest zugeordneten Pädagog:innen-Team ein autonomes „Lernhaus“, eine kleine Schule in der großen Schule. Alle Räume sind zum Forum hin großzügig verglast.

Der Lernhauskonzeption liegen drei Prämissen zugrunde (vgl. Ramseger 2018, 24 f.):

- Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist in jedem Fall eine Ganztagschule, sei es als offene, kooperative Ganztagschule in Form einer Schule-Hort-Kombination, sei es als gebundene Ganztagschule für alle Kinder, sei es als Mischform von beidem.
- Die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine Schule der Vielfalt, die von Kindern ganz unterschiedlicher Herkunft mit extrem unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen besucht wird, bis hin zur völligen Nichtbeherrschung der Unterrichtssprache Deutsch. Sie ist daher in jedem Fall eine inklusive Schule.
- Und die Grundschule des 21. Jahrhunderts ist eine multiprofessionelle Schule der Kooperation und Kollaboration, die von ganz unterschiedlich qualifizierten pädagogischen Fachkräften sowie Assistenzkräften vielfältigster beruflicher Herkunft gemeinsam betrieben wird. Das kann sie erfolgreich nur schaffen, wenn die Teambildung auch durch die bauliche Struktur des Gebäudes animiert und unterstützt wird.

Die Pädagoginnen und Pädagogen haben im Lernhaus ein eigenes Teamzimmer, das ebenso wie die Klassenzimmer zum Forum hin großzügig verglast ist, so dass alle Kinder auf dem Forum selbständig arbeiten können, weil sie jederzeit von irgendeinem Erwachsenen beaufsichtigt sind. Umgekehrt können die Kinder auch jederzeit ins Teamzimmer kommen, wenn sie die Hilfe eines Erwachsenen in Anspruch nehmen wollen.

Die Pädagog:innen unterschiedlichster beruflicher Qualifikation arbeiten hier intensiv zusammen und treffen sich – was besonders wirksam ist – jederzeit auch infor-

mell an derselben Kaffeemaschine. Ein zentrales Lehrerzimmer gibt es nicht mehr, wohl aber teamübergreifend genutzte Sitzungs- und Besprechungsräume sowie auch die lernhausübergreifenden Fachräume wie Naturwissenschaftsraum, Werkraum, Musikraum, Therapieraum für Logopädie, Psychomotorik und andere Förderangebote im Rahmen der Inklusion und andere mehr.

Durchblick vom Forum ins Teamzimmer. →
Grundschule am Ravensburger Ring, München, 2023

Gemeinsames Arbeiten von zwei Klassen auf dem „Marktplatz“ der Lernhausschule.

Links: der Ganztagsbereich; hinten rechts: das gläserne Teamzimmer.
Grundschule am Pfanztelplatz, München, 2023





Foto: Michael Kirch, München



Foto: Michael Kirch, München

Wie die Erfahrungen beispielsweise der Grundschule am Bauhausplatz oder auch der Städtischen Artur-Kutscher-Realschule in München zeigen, hat sich die Bildung einer kollektiven Schulleitung nach dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM, vgl. Neißer et al. 2012 und Möhler 2013) als besonders entwicklungsförderlich erwiesen (vgl. auch www.lernhausfilm.de und www.wikipedia.de zum Stichwort „Team-Kleingruppen-Modell“). Eine kollektive Schulleitung besteht im Lernhausmodell aus der Schulleiterin oder dem Schulleiter, dem oder der leitenden Horterzieher:in sowie den von den Lernhäusern gewählten Lernhaussprecher:innen, was eine neu zu schaffende Funktionsstelle ist. Dabei kann im TKM durchaus auch eine sozialpädagogische Fachkraft als „Lernhaussprecher:in“ in die Schulleitung gewählt werden, es muss nicht unbedingt eine Lehrerin oder ein Lehrer sein.

Kerngedanken der Lernhaus-Pädagogik sind mithin:

- ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Mitarbeiter:innen: Alle kennen alle beim Namen und alle sehen alle;

- Transparenz, die Zugehörigkeit vermittelt;
- maximale didaktische Vielfalt: Alle Sozialformen können gleichzeitig eingesetzt werden: Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Großgruppenarbeit, Unterricht im geschlossenen Klassenverband, kooperatives Lernen von mehreren Klassen, z. B. im Projektunterricht auf einer gemeinsamen Fläche;
- größere Freiheit in der Zeitgestaltung: variable Stundentafeln bis hin zur vollständigen Rhythmisierung des Tagesplans;
- der Hort in der Schule: die gute Kombination von Schul- und Sozialpädagogik in der offenen oder gebundenen Ganztagschule – personell und räumlich auf einer Fläche vereint;
- und die optimale Unterstützung der Nachwuchskräfte beim Einstieg in den Beruf durch das jeweilige Lernhausteam.

Die Lernhauschule ist ein optimaler konzeptueller Entwurf für eine kindorientierte Ganztagschule. Denn: „Ganz offensichtlich kann man aus einer Halbtagschule nicht einfach eine Ganztagschule machen, indem man nur



*Differenziertes und individualisiertes Lernen auf dem Marktplatz der Lernhauschule.
Grundschule am Pfanzeltplatz, München 2023*

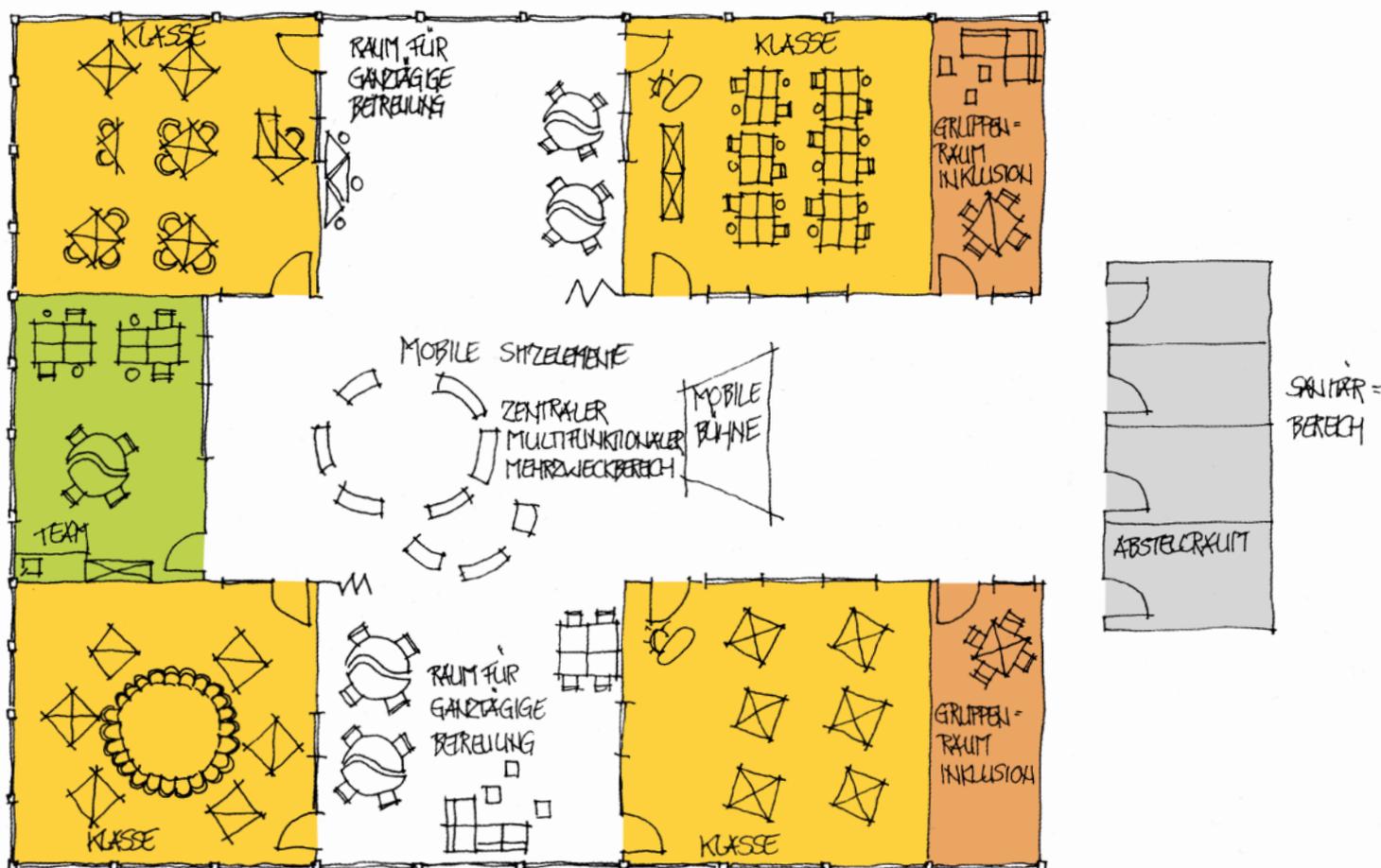
eine Mensa an das Halbtagsgebäude anfügt. Man muss sich damit auseinandersetzen, was es für ein Schulgebäude bedeutet, wenn sich Schüler und Schülerinnen wie auch die Lehrkräfte länger darin aufhalten sollen. Welche Raumstrukturen und Aufenthaltsqualitäten sind dafür notwendig? In allen Räumen muss es möglich sein, zwischen Entspannung und Anspannung zu wechseln, neben dem Geist auch den Körper zu bewegen und neue Zeitstrukturen jenseits des 45-Minuten-Takts etwa für Selbstlernzeiten zu etablieren“ (Rainer Schweppe in Grellmann 2018).

Die Lernhaussschule hat im Vergleich zur klassischen Flurschule zunächst einen um etwa 25 % größeren Flächenbedarf. Dieser ist auch gerechtfertigt, weil unsere Schulen heute als Ganztagschulen werktags *der primäre Lebensort der Kinder* sind, an dem sie unter der Woche mehr Wachzeit verbringen als im Elternhaus. Das allein setzt großzügigere Bewegungsmöglichkeiten und ein vielfältigeres Raumangebot z.B. an Kreativräumen, Bibliotheken, Medienräumen, Ruhezonen u.ä. voraus. Die neuen pädagogischen Ansprüche an die Schule des 21. Jahrhunderts, die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens

mit digitalen Medien und die Verpflichtung zur Inklusion kommen hinzu.

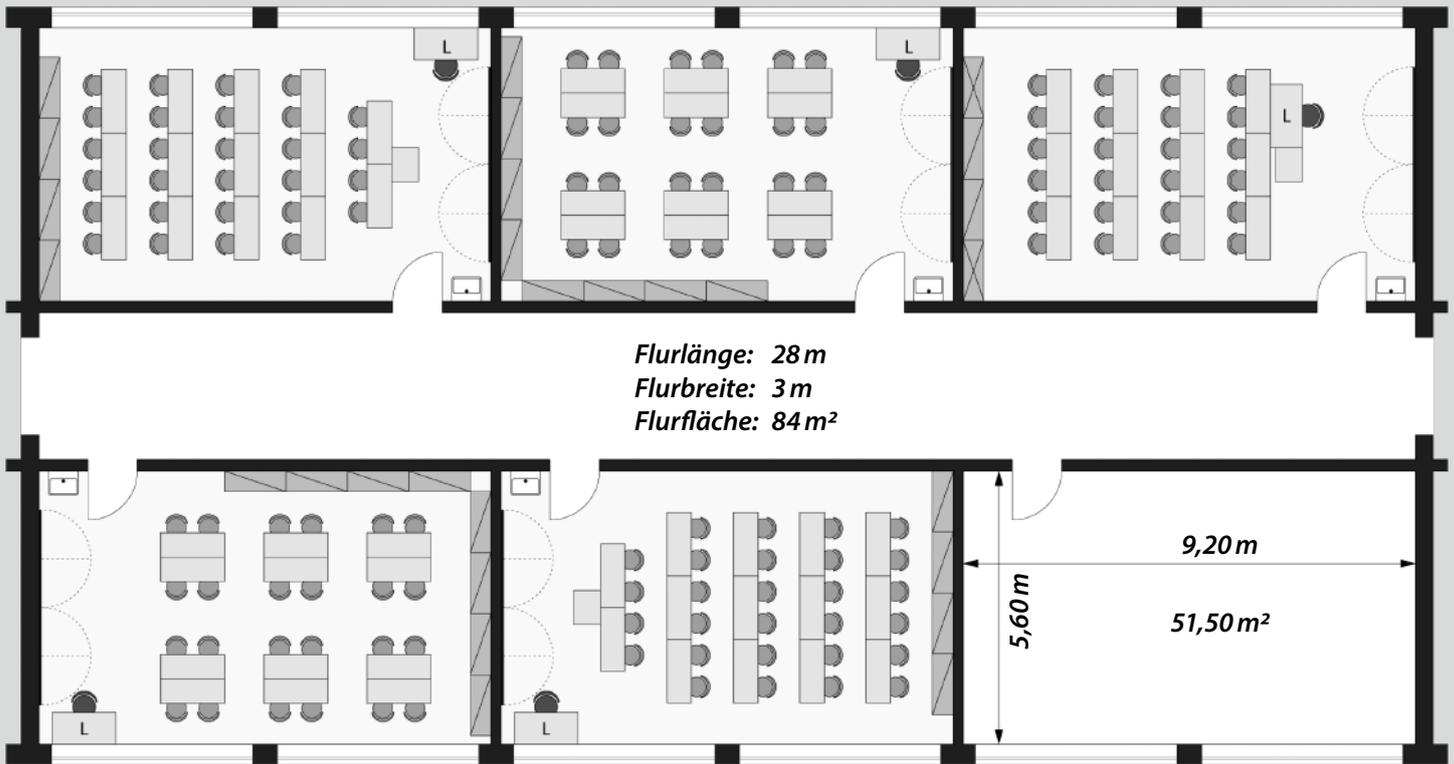
In der Praxis findet jedoch eine weitreichende Kompensation der Mehrkosten bei gleichzeitig erheblichem Gewinn an pädagogischer Nutzfläche statt, z.B. durch den Wegfall der Flure, die bei der Flurschule bis zu 20 % der Gebäudefläche verbrauchen, und durch die Nutzung multi-funktionaler Lernflächen sowie die Integration des Hortes im Lernhaus. Separate Horte müssen nicht mehr vorgehalten werden und der pädagogisch sinnvolle Übergang von der offenen zur gebundenen Ganztagschule wird jederzeit möglich, wenn die Schulgemeinde das in der Zukunft beschließen sollte.

In konsequenter Bearbeitung der oben genannten Prämissen der Lernhauspädagogik haben ab 2010 die Stadt München und ab 2016 das Land Berlin umfangreiche Schulentwicklungsprojekte in Gang gesetzt und beschlossen, alle zukünftigen Schulneubauten – auch im Sekundarbereich – nach dem Prinzip der Lernhaussschule zu errichten. Maßgeblich hierfür war u.a. der Einfluss des



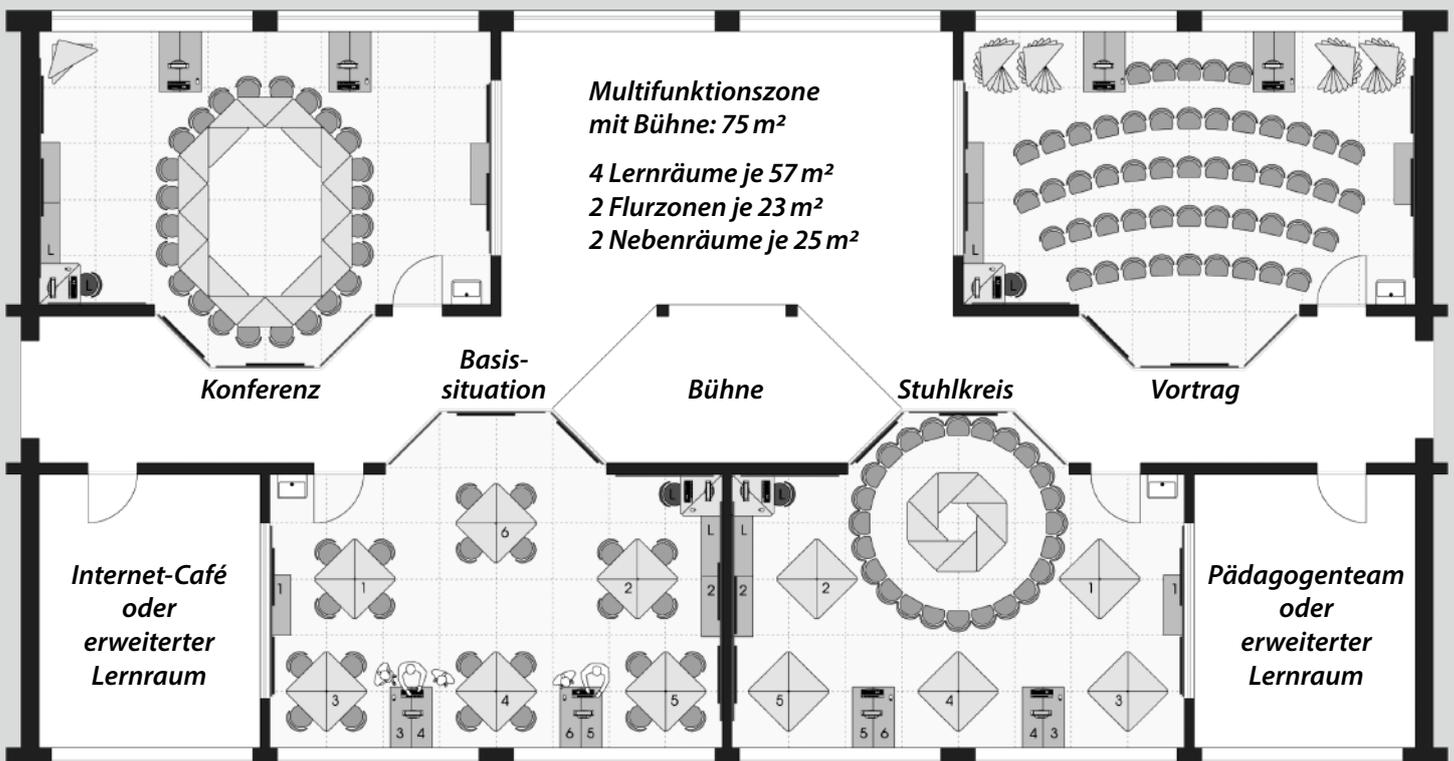
Funktionsschema vom Münchner Lernhaus

Grafik: Referat f. Bildung und Sport, © Landeshauptstadt München



Vorschlag zur Umwandlung einer ehemaligen Flurschule in eine Clusterschule mit offenen Lernzonen.

Grafiken © Wilfried Buddensiek in Brägger et al. 2008



ursprünglich aus Herford kommenden Leiters des Referats für Bildung und Sport der Stadt München, Rainer Schweppe, der später auch in Berlin die Arbeitsgruppe Schulraumqualität angeführt hat (vgl. Grellmann 2018). Viele kleinere Kommunen folgen diesem Beispiel.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht steht außer Frage, dass es sich bei der Lernhausschule um den zukunfts-trächtigsten Schulentwurf unserer Tage handelt, weil er aufgrund seiner Offenheit keine besondere Didaktik *vorschreibt*, aber mit seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten den Übergang zur konstruktivistisch orientierten, inklusiven, ganztägigen Teamschule *ermöglicht* und *unterstützt*.

Umwandlung von Altbauten in Compartmentschulen

Auch klassische Flurschulen lassen sich nachträglich in moderne Compartmentschulen umwandeln. Wilfried Buddensiek hat schon 2008 einen entsprechenden Vorschlag gemacht: Im Vergleich der beiden nebenstehenden Abbildungen wird deutlich, „*wie aus einer geschlossenen und dunklen Flurschule ein offenes und helles Revier für eine soziale Arbeitseinheit werden kann. Im Zentrum entsteht durch den Abriss einer (tragenden) Wand ein lichtdurchfluteter Mehrzweckbereich mit einer erhöhten Bühne, in die zwei – aus statischen Gründen erforderliche – Stützen integriert sind. Nicht nur über den Multifunktionsraum, sondern auch über die ca. vier Meter breiten verglasten Erker der Lernräume sowie durch die Glasausschnitte in den Türen gelangt viel Tageslicht auf den ehemals innen liegenden Flur. Dessen Linearität wird durch die Erker und die Bühne aufgelöst. Zugleich kann der Flur seine Fluchtweg-Funktion verlieren, wenn die Brandschützer nicht länger von vier geschlossenen Schulklassen, sondern von einer transparenten Arbeitseinheit ausgehen. In diesem Fall beginnt der Fluchtweg erst an den beiden Enden des Flures*“ (Buddensiek 2008, 538). Wie so etwas in der Praxis aussieht, wird in dem Beitrag von Adrian Krawczyk dargestellt (in diesem Buch auf S. 234 ff.).

Die diversen Entwürfe machen deutlich: Prototypen sind nur (gedankliche) Prototypen. In der Realität sind Mischformen natürlich auch möglich und durchaus verbreitet. Am Ende muss jede Schulgemeinschaft selbst entscheiden, welche Elemente der unterschiedlichen Raumformen und Raumprogramme sich am jeweiligen Standort am besten zusammenfügen. Allemal sind Gebäude mit variablen Raumeinteilungen und Raumaufteilungen langfristig sicher nachhaltiger als Schulhäuser, bei denen jede Wand und damit auch die Pädagogik für immer in Beton gegossen wird.

Literatur

Brägger, Gerold; Israel, Georg & Posse, Norbert (Hrsg., 2008): Bildung und Gesundheit: Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern: hep Verlag.

Buddensiek, Wilfried (2001): Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens. Szenarien – Projekte – Baupläne – Lernmaterialien – Theoriebausteine – Multimediaclip. Göttingen: Verl. Die Werkstatt.

Buddensiek, Wilfried (2008): Werkstattbericht: Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-)Schulen. In: Brägger et al. (Hrsg., 2008), 507–544.

Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Ramseger, Jörg & Sörensen, Bernd (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Grellmann, Simone (2018): „Anspruchsvoller Schulbau muss zeitgemäßen pädagogischen Kriterien folgen“. Ein Interview mit Rainer Schweppe. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung online, 28. 8. 2018. URL: www.t1p.de/e6y6y

Hentig, Hartmut von (1973): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart: Klett.

Möhler, Johannes (2013): Gemeinsam Lehren und lernen. Erfahrungen mit Teamstrukturen in Schweden und Deutschland. – Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Neißer, Barbara; Glattfeld, Eva; Lotz, Heidrun & Ratzki, Anne (Hrsg., 2012): Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen. – Köln: Link Verlag.

Nair, Prakash (2014): Blueprint for Tomorrow. Redesigning Schools for Student-Centered Learning. Cambridge (Mass.): Harvard Education Press.

Ramseger, Jörg (2018): Das Berliner Lern- und Teamhaus. Ein neuer Schulbautyp für die Grundschule des 21. Jahrhunderts. In: Grundschule aktuell, H. 141, Febr. 2018, 23 – 27.

Weitere Informationen

Großraumschulen:

Aspendale Gardens Primary School, Victoria, Australien: www.t1p.de/j7af5

Ørestad-Gymnasium, Kopenhagen: <https://oerestadgym.dk/>

Pegasus Bay School, Canterbury, Neuseeland: www.youtube.com/watch?v=EDAUI9HR-vY

Münchener Lernhaus-Konzept:

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2016): Praxishandbuch Münchener Lernhaus. Online: www.t1p.de/5x8o9
www.lernhausfilm.de
www.t1p.de/tf3jo

Das Berliner Lern- und Teamhaus:

www.berlin.de/schulbau/ueberblick
www.t1p.de/nbuns (PDF, Band 1: Bericht)
www.t1p.de/5i38q (PDF, Band 2: Grafiken)

Sechs Design-Prinzipien für differenzierte Lernerfahrungen

Lernende brauchen einen sicheren und vertrauensvollen Raum, in dem sie sich als Menschen entwickeln, ihr bestes Potenzial entfalten und für den Rest ihres Lebens zum Lernen motiviert bleiben können. Um unser Bildungssystem zu verbessern, müssen wir damit beginnen, das traditionelle Klassenzimmer zu verändern und Schulen zu entwickeln, die Kinder als die geborenen kreativen Denker:innen unterstützen, die sie sind. Design ist ein aktives Werkzeug, um Staunen zu erzeugen, Neugierde zu wecken und Differenzierung in der Lernerfahrung zu ermöglichen. Unser Studio arbeitet mit sechs Prinzipien für verschiedene Lernsituationen, für die das Design als strategisches Werkzeug fungiert. Die Prinzipien werden als räumlicher Eingriff genutzt, um die Lernumgebungen zu überdenken und ihre Fähigkeit, das Potenzial der Kinder zu entfalten, damit sie wachsen und zu motivierten lebenslangen Lerner:innen werden.

Mountain Top (Berggipfel)

Das Gestaltungsprinzip und die Lernsituation „Mountain Top“ beschreibt einen Raum für Individuen, um sich an eine Gruppe zu wenden und Gedanken, Ansichten und Wissen von einer Person zu vielen anderen fließen zu lassen. Der Redner oder die Rednerin steht hier vor einem Publikum, z.B. auf einer Sitztreppe, einem Berg. Fähigkeiten, Wissen und Überlegungen werden in eine Richtung vermittelt. Diese Lernsituation, ein alltäglicher TED-Talk, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich als Teil des Prozesses auch in Pädagoginnen oder Pädagogen zu verwandeln. In dieser Situation kommunizieren die Lernenden mit ihren Mitschülern oder hören ihnen zu – in einer Peer-to-Peer-Interaktionen.

Die Lernsituation „Mountain Top“ trainiert die performativen Fähigkeiten, vor einer Menge zu sprechen, und übt den Einsatz rhetorischer Mittel, um die Konzentration und Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erhalten. Das Sprechen in

der Öffentlichkeit lässt den Einzelnen hervorstechen und lässt die Menge den Einzelnen wertschätzen. Es schafft Selbstvertrauen, und für viele Menschen kann das laute Sprechen, das Reflektieren und das Mitteilen ihrer Gedanken das Lernen verbessern.

Sich zu Wort melden ist Teil des Lernens. In einem gruppenbasierten und multidisziplinären Lernumfeld ist die Fähigkeit, in der Öffentlichkeit zu sprechen, unerlässlich. Jede und Jeder hat eine Stimme. Wir sollten unseren Kindern beibringen, wie man sie benutzt und wie man sie erhebt. Wenn der Redner oder die Rednerin engen und direkten Augenkontakt mit dem Publikum hat, bietet dies die Mög-





Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.

„Cave“ –
Public School GO! Campus
Zottegem, Belgien

lichkeit, die nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten zu trainieren und die Erfahrung zu machen, dass man ein unmittelbares Feedback aus der Mimik und Körpersprache der Zuhörer lesen kann. Wenn die Lernenden im Publikum einander sehen können und die Momente der Konzentration und Fokussierung teilen, werden ein Gefühl der Nähe und der Gemeinschaftssinn gefördert.

Cave (Höhle)

Das Gestaltungsprinzip und die Lernsituation „Cave“ bieten einen Raum für individuelle Konzentration, Fokussierung und Reflexion. Er ist durch Ruhe, aber nicht notwendigerweise durch Isolation gekennzeichnet. Cave-Räume sind kleine, streng abgegrenzte Räume für ein oder zwei Schüler:innen abseits von Bereichen mit Aktivitäten. Der Raum bietet eine nicht-kommunikative Lernsituation, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Konzentrationskraft und ihre Fähigkeit, das Lernen selbst zu strukturieren, trainieren können. Das Konzept führt die Qualität der vertieften Reflexion (wieder) ein und bietet die Gelegenheit zur Nachdenklichkeit, die notwendig ist, um die Eindrücke, die sozialen Interaktionen und das neue Wissen zu verarbeiten, das im Laufe eines gewöhnlichen Tages als Lernender, egal welchen Alters, angesammelt wird.

Je nach Alter der Lernenden kann der Raum mit anderen Cave-Räumen verbunden werden. Kleine Kinder genießen es, Verstecke zu erkunden und zu kuscheln, auch wenn sie sich auf anspruchsvolle Aufgaben konzentrieren müssen. Die soziale Interaktion, bei der ein Kind eine Höhle in einem Raum mit mehreren Höhlen – die für alle sichtbar sind – besetzt, bietet Inspiration und emotionale Motivation. Es ist auch wichtig, dass die Kinder lernen, die Konzentration der anderen zu respektieren und nicht zu stören. Auch für ältere Schüler:innen können abgelegene Höhlen die Möglichkeit unterstützen, komplexes Wissen durch ruhiges Nachdenken besser zu verstehen.

„Mountain Top“ – Elisabeth-Lange-Schule, Hamburg



Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.

Während hochintensiver Phasen ermöglichen Caves den Schülern, einen Ort zu finden, an dem die Umgebung die Konzentration unterstützt, ohne zu stören. Obwohl der Höhlenraum ein starkes Signal aussendet, dass die Person, die ihn nutzt, nicht gestört werden möchte, kann das Design variiert werden, um mehr oder weniger transparent und offen zu sein, mehr oder weniger mit anderen Räumen verbunden. Der Eingang kann so bemessen sein, dass er nur einen kleinen Einblick in das Innere gewährt. Die Abmessungen einer Höhle hängen vom Alter der Benutzergruppe ab, bestimmen aber auch die Anzahl der Personen, die sie belegen können.

Der Raum kann über künstliches oder natürliches Licht verfügen. Er kann so gestaltet sein, dass der Nutzer sich mit dem Rücken oder dem Gesicht dem Eingang zuwenden oder sich freier bewegen kann. Er kann ein geräuschloses Versteck oder ein offener Rückzugsort sein. „Caves“ können Leseröhren, Fensternischen oder höhlenartige Räume in größeren Strukturen sein, z. B. Hohlräume in Möbelstücken. Höhlen benötigen nicht mehr Platz als klassische Konzentrationsbereiche. Im Gegenteil, sie ermöglichen es den Schulen, bisher inaktive Räume zu aktivieren und Ecken, Nischen, Restflächen in unregelmäßigen Räu-

men, vertikale Räume und Platz in den Gängen zu nutzen. Eine Höhle ist ein robustes und sehr anpassungsfähiges Design, das in einer kontrastreichen Umgebung platziert werden kann und dennoch die gewünschten Qualitäten beibehält – ein ruhiger und stiller Rückzugsort in einem Sturm.

Campfire (Lagerfeuer)

Das Gestaltungsprinzip und die Lernsituation „Campfire“ bietet einen Raum für gruppenbasierte Lernsituationen. Es schult die Schülerinnen und Schüler darin, effizient in kleineren Teams zu arbeiten, den Dialog innerhalb der Gruppe zu fokussieren und ihre Fähigkeiten zur Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Umgebung muss die nach innen gerichtete Aufmerksamkeit der Gruppe unterstützen. Da sich Gruppen auflösen, neu gruppieren, mischen und verschmelzen können, ist es von zentraler Bedeutung, dass die Raumgestaltung diesen Prozess erleichtert und klar aufzeigt, wo sich die Gruppe vereinigen kann. Die Intention des Konzepts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich zu konzentrieren, während sie mit anderen interagieren, und dass sie lernen, wie man Pro-

„Campfire“ – Elisabeth-Lange-Schule, Hamburg



bleme löst und Fähigkeiten kultiviert, indem sie an einem gemeinsamen und offenen Prozess teilnehmen.

Das Gestaltungsprinzip des Lagerfeuers funktioniert am besten, wenn Ideen, Wissen und Diskussionen ungestört von anderen Gruppen inspiriert und angeheizt werden können. Eine Gruppe sollte sich allein in ihrer Welt fühlen können.

Die Elemente im Raum und die räumliche Organisation müssen auf die Altersgruppe und die Anforderungen der Lerninhalte abgestimmt sein. Jüngere Kinder können einen eher spielerischen Ansatz bei der Arbeit in einer Gruppe haben, während ältere Schüler, größere Teams oder praktische Situationen eine bestimmte Raumorganisation erforderlich machen können.

Das Lagerfeuer ist für Situationen wie Brainstorming oder Debatten ausgelegt. Es ist schwierig, diese Aktivitäten in größeren Gruppen durchzuführen, da einige Stimmen dann verloren gehen und nicht mehr einbezogen werden. Die Verfügbarkeit einer Vielzahl von verschiedenen Lagerfeuersituationen ermöglicht es einer Gruppe, ihren Platz zu finden und zu wählen. Das schafft ein Gefühl der

Selbstorganisation und Befähigung und bietet die Flexibilität, den richtigen Rahmen für eine bestimmte Aktivität oder ein bestimmtes Thema zu finden.

The Watering Hole (Das Wasserloch)

Dieses Gestaltungsprinzip ermöglicht zwanglose Räume mit vielen Durchgangsmöglichkeiten und Störungen. Hier treffen die Lernenden auf unerwartete Ideen und überraschende Elemente, die sie inspirieren und motivieren; das kann eine Cafeteria sein, die die Nutzer:innen anzieht, oder ein Gang, den sie auf ganz natürliche Weise passieren.

In diesen Räumen erwartet man, dass man gestört wird und unerwartete Interaktionen und Stimulation erlebt. Hier treffen sich Menschen zufällig, und jede neue Begegnung ist eine neue Möglichkeit zur Interaktion und zum Austausch von Gedanken und Ideen. Ein Wasserloch kann soziale Fähigkeiten und Potenziale freisetzen, wenn es seine geschäftige Funktion beibehält und intelligente Gelegenheiten bietet, Nutzer von ihrem geplanten Weg abzu lenken und sie dazu zu verleiten, am aktuellen Geschehen teilzunehmen.

„Watering Hole“ – St. Andrew’s Scots School in Buenos Aires, Argentinien





Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.

**„Hands-on Activities“
ARKUOS, Langreo, Spanien**

Die Raumgestaltung kann variiert werden, um der Grundfunktionalität des Raums Platz zu geben und eine Landschaft von Ablenkungen hinzuzufügen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Kinder anderer Altersgruppen zu treffen, und den Lehrkräften, Experten aus anderen Fachbereichen zu begegnen. Ein Wasserloch-Raum ist offen und transparent. Er kann verschiedene Bereiche umfassen – Lounge-Zonen, Empfangsbereiche, Treffpunkte, Warteräume und Ausstellungsflächen sowie Freizeiträume, in denen man in Spielbereichen abhängen, mit Freunden YouTube-Videos anschauen, sich auf den Unterricht vorbereiten, zu Mittag essen oder mit den Kolleg:innen eine Tasse Kaffee trinken kann. Als ein Raum, der allen gehört, die ihn nutzen, sollte die Umgebung die Vielfalt der Einrichtung zum Ausdruck bringen und Initiativen zur Artikulation von Ideen und zur Darstellung von Wissen und Kompetenzen an eine größere, offene Gruppe von Zuhörern und Zuschauern fördern.

Hands-on (Praktisches Lernen)

Praktisches Lernen ist ein wesentliches Gestaltungsprinzip und eine Lernsituation, die den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Prinzipien eine zusätzliche non-verbale Kommunikationsdimension hinzufügt. Praktisches Lernen kann innerhalb und außerhalb der Schule ausgeübt werden. Es bietet eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Geist und Körper, Einsicht und Spiel. Es erklärt die Relevanz, inspiriert und motiviert die Lernenden.

Die Trennung von intellektuellem und praktischem Lernen in traditionellen Schulumgebungen ist falsch und unbegründet. Praxis bietet eine sinnliche Lernerfahrung, die spielerisch ist und die Neugier der Schülerinnen und Schüler weckt. Die richtigen haptischen Qualitäten der physischen Umgebung können bestimmte Aspekte der

Lernszenarien unterstützen und sowohl die Lernenden anleiten als auch zur sensorischen Stimulation genutzt werden.

Dies kann auch dadurch erreicht werden, indem man einfach die Schule verlässt und bestimmte Orte, Veranstaltungen und Erfahrungsfelder auch außerhalb der Schule besucht. Die Praxis kann reale Lernszenarien imitieren. Niemand würde einem Schüler Noten beibringen, ohne ein Musikinstrument einzubeziehen. Die praktischen Szenarien können aber auch eher symbolisch sein und z. B. eine relevante Situation aus der Geschichte nachstellen. Solche Situationen erfordern flexible und anpassungsfähige Räume.

Viele Kinder lernen am besten, wenn der Lernprozess auf einer Kombination von Körper- und Hirnerfahrungen beruht. Sie erreichen ein umfassenderes Verständnis und eine größere Wertschätzung eines Themas, wenn dabei gefühlt, gerochen, ausprobiert oder einfach nur ihr Körper in diesem Prozess aktiviert wird. Die Möglichkeit, im Rahmen eines ganzheitlichen Lernprozesses etwas anzufassen, zu bauen, auszuprobieren oder vorzuführen, garantiert eine tiefgreifendere Lernerfahrung.

Movement (Bewegung)

Das Gestaltungsprinzip und die Lernsituation „Bewegung“ integriert Bewegung als einen natürlichen Bestandteil aller Räume. Unabhängig von der Eigenart eines Menschen oder dem zu lernenden Fach verbessert Bewegung die

**„Movement“ –
Public School GO! Campus Zottegem, Belgien →**

kognitiven Fähigkeiten und regt den Lernprozess an. Die Notwendigkeit von körperlicher Aktivität während des Tages ist nicht nur eine Frage der Gesundheit, sondern sie verbessert auch das Wohlbefinden und lässt das Gehirn besser und schneller arbeiten.

Aus diesem Grund muss die Bewegungsanregung für Kinder und Jugendliche während der Schulzeit über das gesamte Gebäude verteilt werden, drinnen wie draußen. In einer Turnhalle werden die Nutzer:innen einen starken Anreiz verspüren, sich körperlich zu betätigen, Ball oder Fangen zu spielen, da dies erlaubt ist und es sich um einen relativ offenen Raum handelt, in dem die eingerichteten Geräte zu diesen Aktivitäten anregen. Diese Qualitäten lassen sich auch auf andere Räume übertragen. Um der Vielfalt des Lernprozesses und den laufenden Aktivitäten anderer Einzelpersonen oder Teams Rechnung zu tragen und sie nicht zu stören, muss die Raumgestaltung klar anzeigen, wann das Klettern an der Wand in Ordnung ist und wann ein ruhiges Verhalten angebracht ist. Die Raumgestaltung muss Bereiche mit hoher und niedriger Bewegungsintensität definieren.

Die Gestaltungsprinzipien, die bisher in diesem Artikel vorgestellt wurden, bieten problemlos Raum für Bewegung auf unterschiedlichen Tätigkeitsniveaus. In einem alltäglichen Lernprozess werden die verschiedenen Lernsituationen nacheinander genutzt und lassen Raum für

Bewegung in der Abfolge. Innerhalb der Lernsituationen sollte die Gestaltung der räumlichen Formen die Lernenden nicht vollständig in einer Position festhalten, sondern ihnen einen Haltungswechsel ermöglichen.

Lernumgebungen sollten mithin die Sinne anregen, Bewegung unterstützen und Geist und Körper aktivieren, um die Gehirnaktivität der Lernenden zu steigern und gleichzeitig Gedächtnis und Wahrnehmung zu verbessern.

Anmerkung:

Der Futurist der digitalen Welt David Thornburg (1999; 2004) lieferte die Inspiration für vier der Gestaltungsprinzipien: Mountain Top, Cave, Campfire und Watering Whole. Wir haben diese Metaphern weiterentwickelt und verfeinert und durch zwei weitere Prinzipien ergänzt.

Literatur

Bosch, Rosan (2018): Designing for a Better World Starts at School. Copenhagen: Rosan Bosch Studio.

Thornburg, David D. (1999): Campfires in Cyberspace. Lake Barrington: StarSong Publications.

Thornburg, David D. (2004): Campfires in Cyberspace. Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 1, No. 10, Oct. 2004.



Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.

Angela Ehlers und Annette Kriszio

Ein Raum für *alle* Kinder

Inklusion baulich unterstützen

Mit dem Begriff der inklusiven Bildung ist gemeint, dass ausnahmslos jeder Mensch mit seinen individuellen Stärken und Schwächen in einer gemeinsamen Gruppe mit gleichen Chancen, Rechten und Pflichten gebildet und erzogen wird. Von dem Bild der Schule, ausgerichtet auf ein angenommenes Mittelmaß der Schüler, die Personen außerhalb einer imaginären Norm freundlich, aber gnädig aufnimmt, wird Abschied genommen und der Blick auf Defizite ändert sich zu einem Blick auf die individuellen Stärken und Chancen aller Personen. In einer inklusiven Schule sind daher alle Kinder Inklusionskinder.

Grundlage für eine demokratische Gesellschaft sind Freiheit, Gleichheit, Toleranz und Solidarität. Jeder Mensch

kann gleichberechtigt und selbstbestimmt teilhaben – unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft und Religionszugehörigkeit und unabhängig von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen, die Teilhabe einschränken können. Es gibt keine definierte Normalität, die jedes Mitglied dieser Gesellschaft zu erfüllen hat. Die Verschiedenheit ist das Normale und wird im Konzept der inklusiven Bildung nicht primär als Belastung, sondern als Bereicherung gesehen.

Bildung in einer demokratischen Gesellschaft ist mithin notwendigerweise inklusiv und stellt für alle Kinder ihren individuellen Bedürfnissen angepasste Mittel und Methoden bereit, um Teilhabe zu sichern. In der Inklusion wird nicht das Individuum an ein etabliertes System angepasst,





Foto: dotshock/Shutterstock.com

Inklusion heißt: Alle Kinder lernen zusammen, ein jedes auf seinem Niveau. Kein Kind wird beschämt oder ausgesondert.

sondern das System berücksichtigt die Bedürfnisse aller Lernenden und passt sich an diese an.

Sonderpädagogische Unterstützung setzt dabei das Recht der Kinder auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung an allen Lernorten um – auch durch den Einsatz unterschiedlicher Berufsgruppen mit entsprechenden Fachkompetenzen in multiprofessionellen Teams und die enge Einbeziehung der Erziehungsberechtigten.

Rechtliche Grundlagen

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 hat sich Deutschland zur Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen und damit insbesondere in der Bildung an allen Lernorten verpflichtet. Der Artikel 24 der UN-BRK sagt dazu:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein ... inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen ...“

Damit sind die Vertragsinhalte für alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland verbindlich und müssen im jeweiligen Landesrecht – also insbesondere in den Landes-

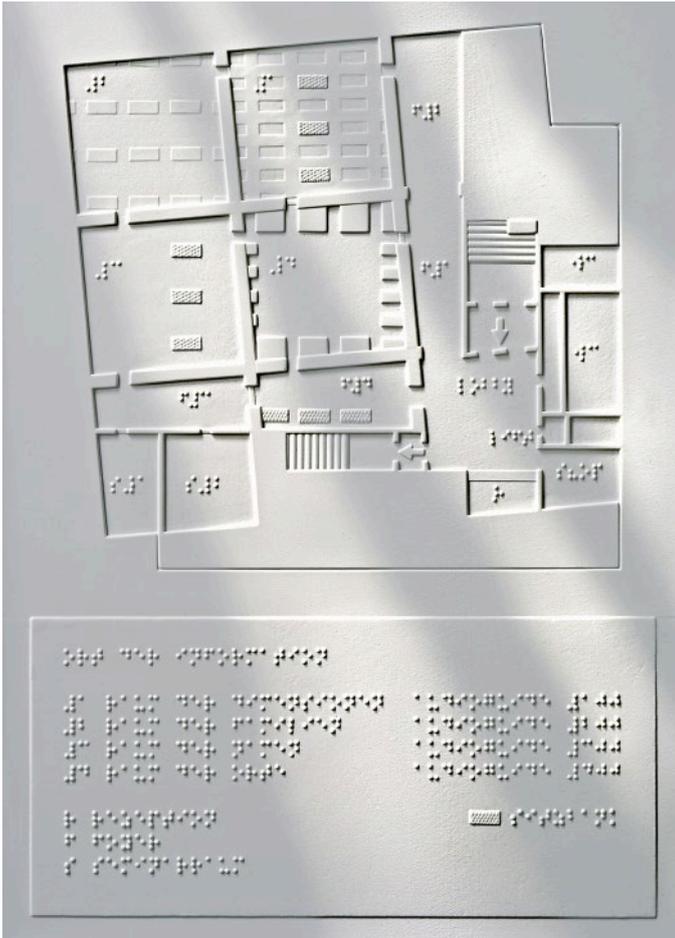
schulgesetzen und Landesbauordnungen – berücksichtigt werden. Beispielhaft wird hier die Hamburgische Landesbauordnung in ihrem § 52 zitiert:

„Bauliche Anlagen, die öffentlich zugänglich sind, müssen in den dem allgemeinen Besucherverkehr dienenden Teilen von Menschen mit Behinderungen ... barrierefrei erreicht und ohne fremde Hilfe zweckentsprechend genutzt werden können.“

Diese Anforderungen gelten insbesondere für ... Einrichtungen der Kultur und des Bildungswesens ...“

Für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland gilt gleichermaßen, dass Schülerinnen und Schülern, die aufgrund einer Behinderung oder anderweitigen Teilhabe-einschränkung in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind und im Unterricht der Allgemeinen Schule ohne eine spezifische fachliche Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können, entsprechende Angebote bereitzustellen sind.

Als bauordnungsrechtliche Mindestanforderung ist die DIN-Norm 18040 „Barrierefreies Bauen – Planungsgrundlagen für öffentlich zugängliche Gebäude“ in jedem Fall zu berücksichtigen. Um dieses abzusichern, hat der Begriff des Schutzziels in allen Verordnungen Eingang gefunden. Dieses Schutzziel besagt, dass das Recht auf inklusive Bildung in Zukunft bei allen Formen anstehender Schulbaumaßnahmen Berücksichtigung finden muss.



Ein Reliefplan in Blindenschrift erleichtert die Orientierung für Menschen mit Sehbehinderung in einem öffentlich zugänglichen Gebäude.

Barrierefreiheit und Inklusion

Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem Geschlecht, ihren sozialen, sprachlichen und ökonomischen Voraussetzungen, kultureller Diversität und besonderen Begabungen und unabhängig von unterschiedlichen Assistenzbedarfen die bestmögliche Teilhabe und Entfaltung der individuellen Stärken und Kompetenzen gewährleistet wird. Selbstverständlich schließt das die Berücksichtigung der Bedürfnisse von jungen Menschen mit schweren oder schwersten Behinderungen bei allen Planungs- und Umsetzungsprozessen ein.

Ausgangspunkt für jeden Schulbau ist das Bewusstsein, dass öffentliche Gebäude immer für eine heterogene Nutzergruppe und entsprechend heterogene Teilhabebedingungen gestaltet werden müssen. Barrierefreiheit bedeutet also eine auf umfassendes Wissen aufbauende Planung und Gestaltung für alle Nutzenden eines Gebäudes im Sinne eines „Design for all“.¹

Inklusive Bildung ist ohne Barrierefreiheit nicht möglich. Dies bedeutet, dass alle Kinder und ihre Angehörigen, Begleitpersonen, Assistenzkräfte, Lehrkräfte, nicht pädagogisches Personal sowie alle Besucherinnen und Besucher in Schulen folgende Bereiche ohne fremde Hilfe erreichen und nutzen können müssen:

- alle Klassen- und Fachräume einschließlich Küchenbereiche
- Aulen, Mensen etc. sowie Bühnen
- Verwaltungsräume inkl. Elternsprechzimmer sowie Arbeits- und Aufenthaltsräume für das Lehrpersonal
- Bibliotheken
- alle Außenflächen
- Sport- und Bewegungsanlagen
- sowie die jeweils dazugehörige Infrastruktur wie z. B. sanitäre Anlagen u. a. m.

Eine inklusive Schule bietet neben dem möglichst umfassenden Abbau physischer und anderer Barrieren auch stets Räume, die Binnendifferenzierung, Individualisierung und Rückzug sowie Ruhe ermöglichen.

Raummodelle wie Klassenräume mit Differenzierungsräumen und -nischen, Cluster oder offene Lernlandschaften neben gleichbleibend strukturierten kleinen Räumen oder Kompartments bilden die Voraussetzung für inklusives Lernen. In jedem Fall sind Therapie- und Time-out-Räume für Ruhe- und Rückzugsphasen für mehrere Klassenräume gemeinsam vorzusehen.

Einschränkungen bzw. Barrieren, die durch bauliche und räumliche Gegebenheiten geschaffen werden, betreffen viele Bereiche:

Mobilität – angewiesen sein auf:

Rollstuhl, Rollator, Gehhilfen und entsprechendes Raumangebot, Gebäudenutzung bei Groß- oder Kleinwüchsigkeit, ausreichende Größe der Verkehrsflächen, insbesondere in Küchen, Sanitäreanlagen, automatische Türöffner, Treppenhäuser mit Aufzug etc.

Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen/Hören) – angewiesen sein auf:

Leitsysteme, Braille-Schrift, Stufenmarkierungen und Bodenindikatoren, passende Audioversorgung, gute Akustik, freie Sicht bezgl. Gebärdensprache und Lippenablesen.

Kognition und Sprache – angewiesen sein auf:

Ausgleich von Einschränkungen beim Lesen und Verstehen von Hinweisschildern durch Leichte Sprache, Übersetzung komplexer Texte, Vereinfachung schwer durch-

schaubarer Strukturen und Abläufe, Unterstützung bei Schwierigkeiten im Aufnehmen von (fremder) Sprache.

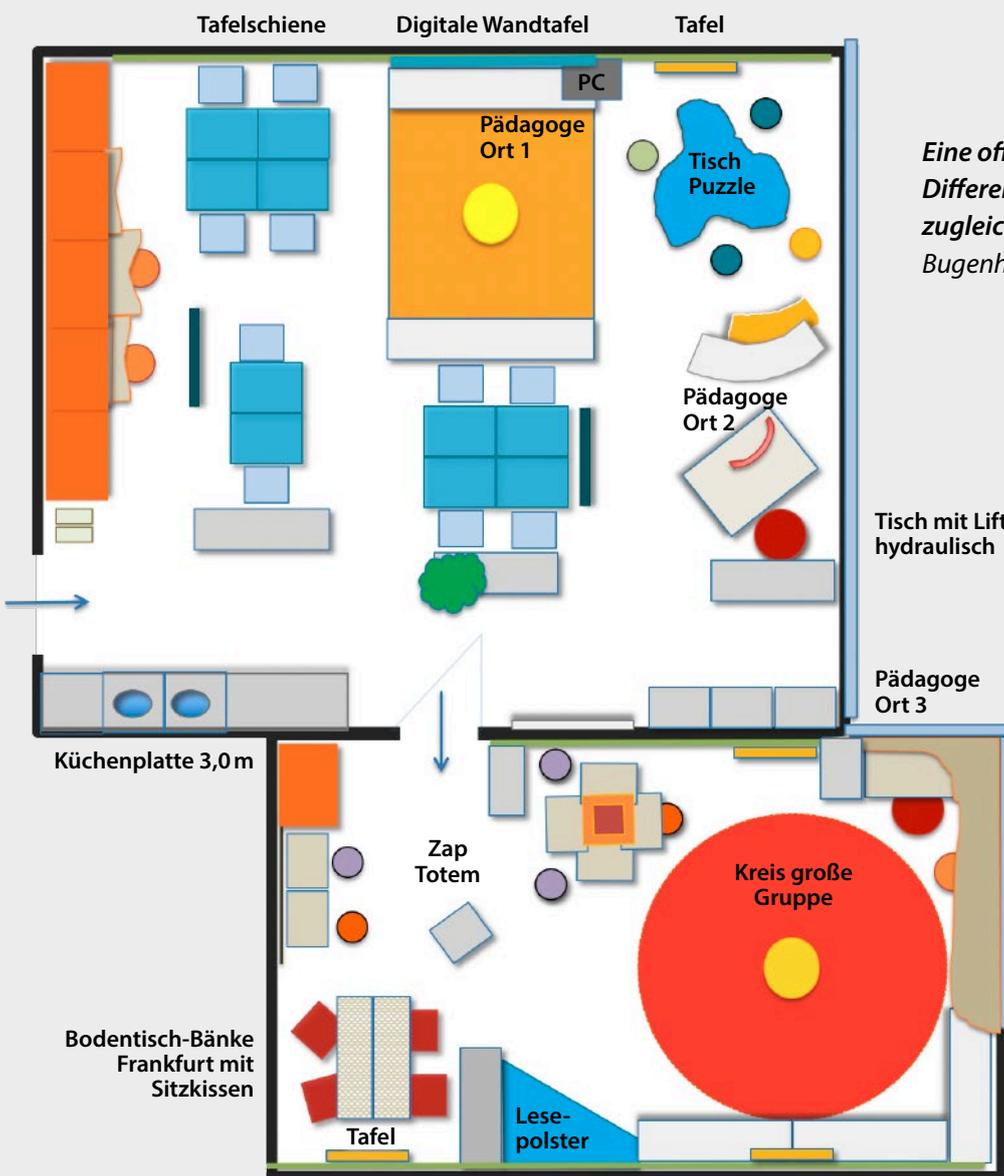
Verhalten – angewiesen sein auf:

klare Strukturen und belastbare Bindungen, Unterstützung beim Aufenthalt in großen Gruppen, bei ständigem Geräusch- und/oder Lichtpegel etc., Übersetzungsangebote zu komplexen sozialen und emotionalen Situationen.

Aus sonderpädagogischer Sicht müssen baulich-räumliche Voraussetzungen für unterschiedliche Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler – auch miteinander kombiniert – vorhanden sein. Grundsätzlich sind für alle Schwerpunkte Räume für Gespräche ausreichend vorzuhalten. Dazu gehören Räume für multiprofessionelle Teamarbeit, Netzwerkbildung, Einzel- und Kleingruppenberatung, therapeutisches Personal u. a. m.

Stets beachtet werden muss das Zwei-Sinne-Prinzip als Grundsatz der alternativen Wahrnehmung, so dass bei Ausfall eines Sinnes die Informationsaufnahme durch einen anderen Sinn – Hören, Sehen, Tasten – ermöglicht wird. Hier gilt es also beispielsweise zu gewährleisten, ... statt Sehen die Möglichkeit, den Hör- und Tastsinn zu nutzen, z. B. durch

- Bodenleitsysteme mit Riffelmarkierungen, Handläufe in Fluren,
- unterschiedliche Bodenbeläge in verschiedenen Funktionsräumen,
- Sprachansage und tastbare Beschriftung im Aufzug, ... und statt Hören die Möglichkeit, den Seh- und Tastsinn zu nutzen, z. B. durch
- induktive Höranlagen,
- Visualisierung durch Schriftdolmetschung auf Leinwand, Gebärdensprache, Vibrationsalarm u. v. a. m.



*Eine offene Lernzone für Individualisierung, Differenzierung und gemeinsames Lernen zugleich.
Bugenhagenschule Alsterdorf, Hamburg*

Kleine Lernlandschaft jahrgangsübergreifend in zwei Räumen

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

technologisch / haptisch:

individuell zu nutzende Unterstützungssysteme (Computerprogramme/-spiele etc.), Hilfsmittel, Spielmaterial, Anschauungsmaterial

räumlich:

klare und einfache Strukturen zur Orientierung, Wiedererkennungsmöglichkeiten, möglichst wenig Reize, Möglichkeit zum Einzel- und Gruppenlernen, Einbauschränke für individualisierendes, sicher erreichbares Material

sozial:

Unterstützung von Bindung (sich wie zuhause fühlen), Möglichkeiten zum Peergroup-Austausch, Lernen in der Kleingruppe, Lernen in der Einzel- und Zweiersituation, Unterstützung durch Personen mit helfenden Händen

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache

technologisch / haptisch:

sprachmotivierendes Material, elektronische und nicht-elektronische Sprachausgabegeräte, Spiegel, Sprach- und Bewegungsspiele

räumlich:

geräusch- und störschallarme Umgebungen, Material-schränke und Ordnungssysteme, Schaukel, Hängematte

sozial:

gute sprachliche Vorbilder auch durch Peers, Einbindung der Eltern und Angehörigen (therapieunterstützend), Therapie-immanenter Unterricht



Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

technologisch / haptisch:

Arbeitsplatzabgrenzungen, Kopfhörer, motorische Entlastungsangebote, z. B. Tischkicker u. Ä.

räumlich:

separate Räume (Kompartiment-Lösungen), schnelle Zugänge zu Bewegungsmöglichkeiten (auch außerhalb des Gebäudes), wenig ablenkende Reize, Räume ausschließlich für Gespräche (Eltern, Netzwerk, therapeutische Fachkräfte etc.)

sozial:

schnelle und kurzfristige Trennungsmöglichkeiten von großen Lerngruppen, separate Räume mit Beaufsichtigung (z. B. Schulstationen²), stabile (gefestigte) Peergroup-Mitglieder, Familienarbeit, Zusammenarbeit mit sozialräumlichem Netzwerk

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen

technologisch / haptisch:

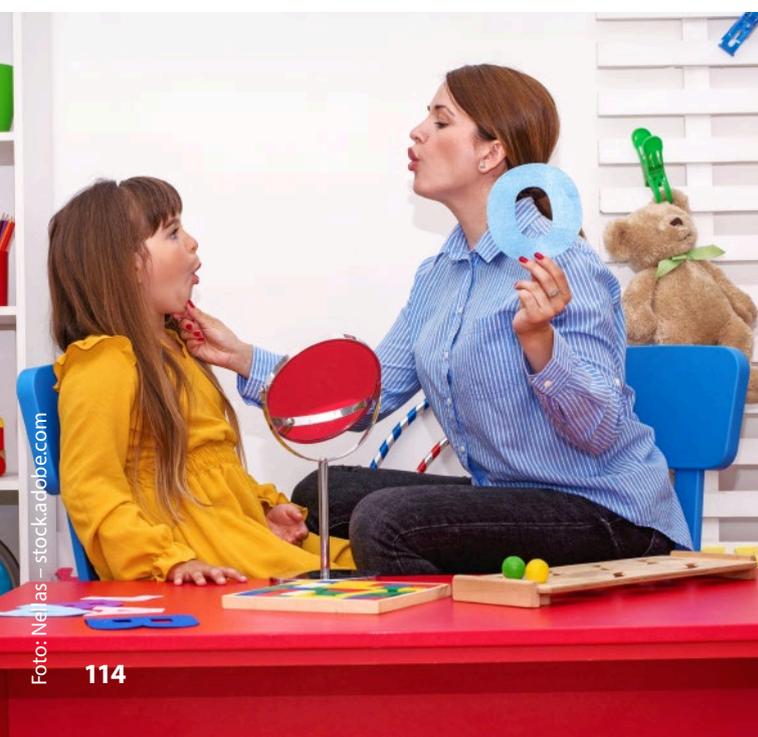
speziell ausgestatteter Arbeitsplatz bzgl. des Einsatzes von elektronischen und nicht elektronischen visuellen Unterstützungsgaräten, Blendfreiheit des Arbeitsplatzes, haptische Unterstützung im Klassenraum zur Nutzung der taktilen Wahrnehmung

räumlich:

Leitsysteme auf dem Weg in den Klassenraum, in die Aula, Turnhalle etc., Wiedererkennung der Möbliering, Ausleuchtung des Raumes in der entsprechenden Lux-Zahl

sozial:

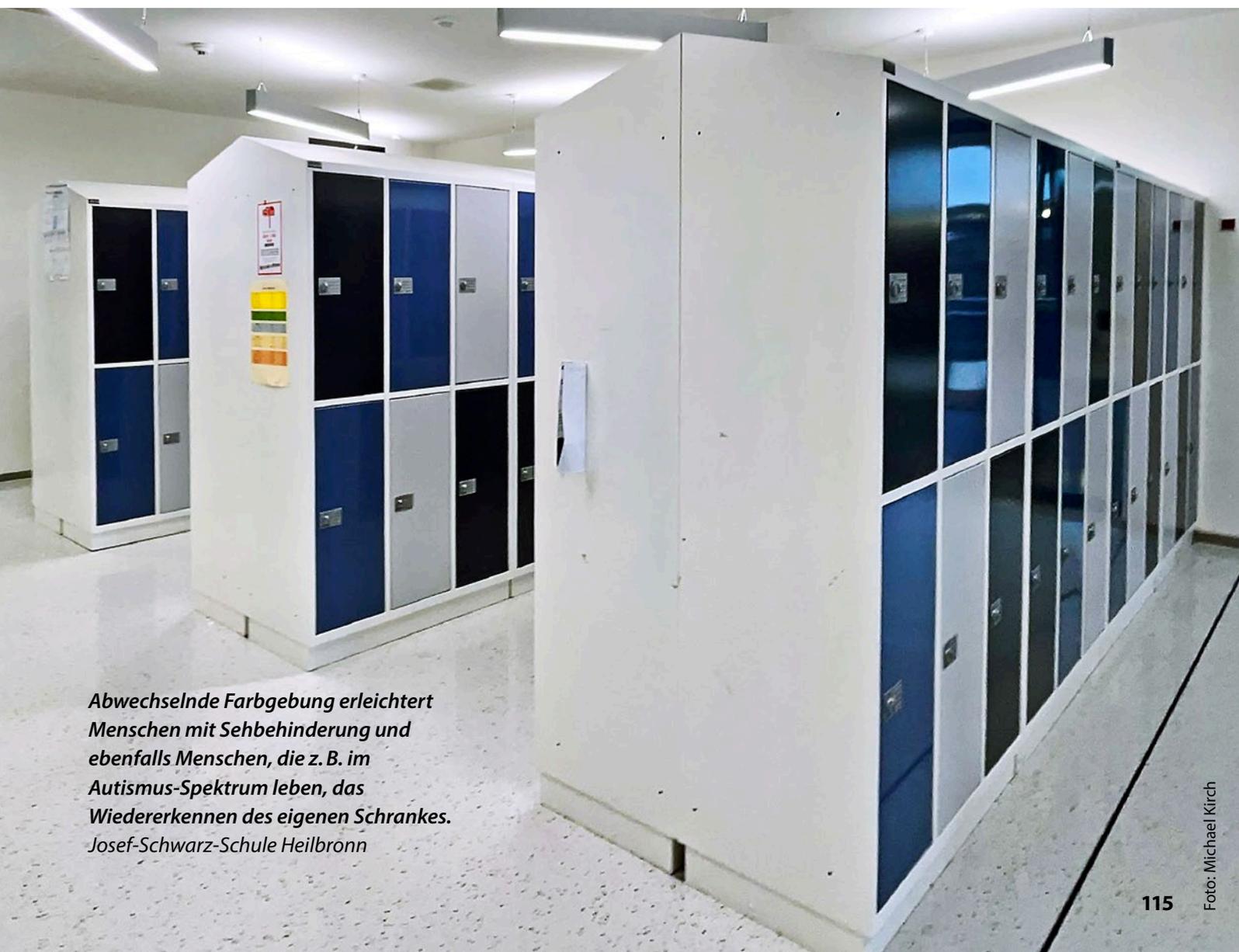
Möglichkeiten des Zusammenseins und des Austauschs mit der eigenen Peergroup.





Eine kontrastreiche Treppengestaltung erleichtert es Menschen mit Sehbehinderung, die Stufen zu erkennen.

Foto: Woooooojpn - stock.adobe.com



Abwechselnde Farbgebung erleichtert Menschen mit Sehbehinderung und ebenfalls Menschen, die z. B. im Autismus-Spektrum leben, das Wiedererkennen des eigenen Schrankes.
Josef-Schwarz-Schule Heilbronn

Foto: Michael Kirch



Foto: www.dretzke.com

Ein Akustik-optimiertes Klassenzimmer ist nicht nur für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen nützlich, sondern dämpft allgemein die Lautstärke, beruhigt alle anwesenden Personen und schont wirkungsvoll die Gesundheit. Wirksame Maßnahmen sind Teppichböden, Stoffgardinen, Schall-absorbierende Deckenplatten und Schallabsorber an den Wänden, z. B. Schall-absorbierende Pinnwände. Bildungshaus Thadenstraße, Hamburg.



Foto: Juan Ci/Shutterstock.com

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Hören und Kommunikation

technologisch / haptisch:

speziell ausgestatteter Arbeitsplatz bzgl. Einsatz von elektronischen und nicht elektronischen visuellen Unterstützungsgeräten (Vergrößerungsgläser, Lesegeräte, Computer etc.)

räumlich:

Reduzierung von Schallstörungen, Sichtmöglichkeit für Gebärdensprache und Lippenablesen, Einbau spezieller akustischer Unterstützungssysteme

sozial:

Räume / Möglichkeiten zum Austausch mit der schwerhörigen / gehörlosen Peergroup.

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

technologisch / haptisch:

computergestützte Arbeitsplätze, große 3-D-Modelle z.B. von Gebirgen etc. (Achtung Platzbedarf!)

räumlich:

rollstuhlgängig, Raum zum Navigieren mit großen Rollstühlen, Stehständen etc., spezielle Ausstattungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit hohem Assistenzbedarf, sanitäre Ausstattung mit Behindertentoiletten auf jedem Stockwerk, Wickelraum, Wahrnehmungs- und Bewegungsraum, Zugang zu einem schuleigenen oder Fahrdienste zu einem öffentlichen Schwimmbad für Bewegungstherapien und Wassergewöhnung

sozial:

Möglichkeiten zu Unterricht in Großgruppen/Kleingruppen und als Einzelangebote, Austausch und Zusammensein mit der eigenen Peergroup, Einsatz von persönlicher Assistenz

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

technologisch / haptisch:

computergestützte Arbeitsplätze, 3-D-Modelle

räumlich:

rollstuhlgängig, genug Raum zum Navigieren mit großen Rollstühlen und weiterem technischem Gerät, spezielle Ausstattungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit hohem Assistenzbedarf, sanitäre Ausstattung mit Behindertentoiletten auf jedem Stockwerk, Wickelraum. Flur- und Rauchabschlusstüren überwiegend offenstehend mit Freilauftürschließern, ansonsten elektrisch öffnend mit Wandtastern. Zugang zu einem schuleigenen oder Fahrdienste zu einem Schwimmbad für Bewegungstherapien

sozial:

Möglichkeiten zu Unterricht in Großgruppen/Kleingruppen und als Einzelangebote, weitgehend selbstständige Teilhabe an allen schulischen Aktivitäten



Foto: Ermolaev Alexander/Shutterstock.com



Foto: Travelpix/Shutterstock.com

Mit eher geringem Gestaltungsmehraufwand – freundlichen Farben, einer durchdachten Lichtführung und ein paar Grünpflanzen – kann auch eine Toilette ein angenehmes Ambiente ausstrahlen, das die Wertschätzung gegenüber den Menschen mit schweren Beeinträchtigungen zum Ausdruck bringt.



Foto: Olesia Bilkei – stock.adobe.com

Ein Therapieraum für Physiotherapie, Psychomotorik und Logopädie gehört in jede Schule.

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Autismus

Für Schülerinnen und Schüler, die im Autismus-Spektrum leben, sind keine standardisierten Anforderungen zu nennen. Schwierigkeiten in Lernsituationen beziehen sich in der Regel auf zu hohe Geräuschpegel und räumliche Enge in den Schulen. Nicht nur Kinder mit Autismus, sondern viele Kinder brauchen im Laufe eines Schultags großzügige Bewegungsflächen genauso wie stille Rückzugsorte.³ Dies gilt für viele Nutzende und sollte in der Planung von Akustik, Leitsystemen, Raumstrukturen und Rückzugsmöglichkeiten generell berücksichtigt werden.

Besondere Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit

Bei langandauernden und chronischen Erkrankungen, aber auch bei Aufmerksamkeits-Defizit-Störungen, Legasthenie und Dyskalkulie sowie zahlreichen weiteren tiefgreifenden Entwicklungsstörungen sind differenzierte räumliche Möglichkeiten die Voraussetzung für gemeinsames Lernen und die individuelle, ressourcenorientierte Förderung aller Schülerinnen und Schüler eines Klassenverbands.

Zusammenfassung

Viele Barrierefreiheitsanforderungen sind umfassend und weitgehend und nicht nur für Menschen mit Teilhabebeeinträchtigungen entscheidend wichtig, sondern machen die Lern- und Arbeitsumgebung für alle Schülerinnen und Schüler, alle Fachkräfte sowie alle Besucherinnen und Besucher angenehmer und effektiver.

Ziel jedes nachhaltigen Schulbaus ist es, Gebäude so zu errichten und zu betreiben, dass sie wirtschaftlich, ökologisch, ökonomisch sowie gesamtgesellschaftlich auf Zukunftsfähigkeit und nachhaltig auf ein durchgehend inklusives Schulleben für alle Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind.

¹ Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin (Hrsg. / 2012): Berlin – Design for All: Öffentlich zugängliche Gebäude. Berlin: Kulturbuch-Verlag. ISBN 978-3-88961-327-1

² Vgl. Raumkonzept Die „Schulstation“: Ein Rückzugsort im Schulalltag. Online Quelle. Deutsches Schulportal, 08. Okt. 2018, <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/die-schulstation-ein-rueckzugsort-im-schulalltag/>

³ Siehe die Beispiele zu „Caves“ in dem Beitrag von Rosan Bosch zu „Sechs Design-Prinzipien“ in diesem Band S. 104.



Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo

Viele Kinder, nicht nur solche mit Beeinträchtigungen, brauchen im Laufe eines Schultags immer wieder Rückzugsorte zum Abschalten, Sich-Konzentrieren oder einfach nur mal „Für-sich“-Sein. CREA Newman School Cajicá, Kolumbien

Ein Vogelnest als herausgehobener Rückzugsort im Klassenzimmer. CREA Newman School Cajicá, Kolumbien



Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo

Jürgen Bender

Die Biberburg

Ein Klassenraum wird Lernlandschaft

Im Januar 2015 wurde nach ca. halbjähriger Planung ein Klassenraum der Grundschule Wohra in Hessen in eine Lernlandschaft umgestaltet, die einen wichtigen Baustein darstellt zum pädagogischen Konzept der Schule, dem „Wohraplan“, in dem das selbständige Lernen und offene Unterrichtssituationen im Mittelpunkt des Schulalltags stehen.

Schon beim Betreten des Raumes wird deutlich: Hier ist etwas anders! Mitten im Klassenzimmer steht ein riesiger Rückzugsraum: die Biberburg. In diesem Klassenraum wird nicht nur an Tischen gearbeitet, hier wird mit allen Sinnen gelernt und vor allem: Hier kann jedes Kind sich zu Hause fühlen. Dieser Raum strahlt Gemütlichkeit aus. Hier gehe ich gerne rein!



Das Zentrum allen unterrichtlichen Geschehens ist der ovale Versammlungskreis neben der Biberburg: Hier finden bis zu dreimal täglich sämtliche Besprechungen statt, ob zu fachlichen oder zu sozialen Themen. Es gibt keine feste Sitzordnung wie an den im Raum befindlichen Tischgruppen. Auch in den Arbeitsphasen haben die Kinder jederzeit die Möglichkeit, ihren Arbeitsplatz in die Forscher-ecke, den Korb bzw. an die klappbaren Arbeitsflächen auf der Sitzbank zu verlegen. An diesen Orten können sie, je nach Wahl, im Sitzen, Liegen oder Knien arbeiten; alleine zu zweit oder in Gruppen. Die Mischformen kommen den körperlichen Bedürfnissen der Kinder und auch dem sozialen Gefüge in der Gruppe besonders zugute.

Die Verteilung der Kinder im gesamten Raum bringt eine auffällige Entspannung der Arbeitsatmosphäre und eine Verringerung des Geräuschpegels mit sich. Bisweilen stellt sich bei den Lehrkräften das angenehme Gefühl ein, dass weniger Kinder im Raum sind, als es tatsächlich der Fall ist. Die Dynamik im Raum ist wesentlich entspannter und wirkt sich – so die Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen in Wohra – eindeutig positiv auf die Lernbereitschaft und Konzentration der Kinder und auch der unterrichtenden Erwachsenen aus.

Es besteht für die Pädagog:innen jederzeit die Möglichkeit, sich mit einem Kind oder mehreren Kindern in einen Rückzugsraum in der Lernlandschaft zu begeben, um Kleingruppengespräche zu führen. Auch die Kinder nutzen diese Möglichkeit für sich: Die Lernlandschaft bietet hier ideale Voraussetzungen für jahrgangübergreifendes Lernen, dem die Überzeugung zugrunde liegt, dass Kinder am besten von Kindern lernen und die Lehrerinnen und Lehrer dabei zu Begleiterinnen und Begleitern werden. Auch bietet die Lernlandschaft den Kindern die Möglichkeit, sich der sichtbaren Kontrolle der Erwachsenen zu entziehen, d. h. innerhalb des Klassenraums eine Rückzugsmöglichkeit zum Arbeiten, Spielen bzw. Entspannen zu finden. Und genau diese Selbständigkeit wird den Kindern hier zugetraut und soll damit gefördert werden.

Es ist auffällig, dass die Kinder in ihrer Lernlandschaft lernen, sich verantwortlich zu fühlen, d. h. ihren Raum, in dem sie sich zu Hause fühlen, in Ordnung zu halten und mitzugestalten. Dies bezieht sich auch auf die Materialschubladen innerhalb der Lernlandschaft, in denen Kunstblöcke und Kunstmappen, Arbeitsordner, Spiele und Sportzeug verschwinden, ohne überall im Weg zu liegen bzw. die Atmosphäre im Raum zu bestimmen. Im Vordergrund steht hier eindeutig eine emotionale Ebene, der Wohlfühlfaktor. Und eben diese emotionale Ebene ist gerade bei Kindern die Basis für jedes fruchtbare, produktive Lernen.



Foto: Anette Zinser, Wohrata

Die Biberburg von innen

Schubkästen in der Basis der Biberburg



Foto: Anette Zinser, Wohrata

Hanke Sühl

Das Herz jeder Schule: die Bibliothek



Schulen benötigen neben pädagogischen Konzepten, die Kinder bestmöglich auf ihrem Weg begleiten, Räume, die die Umsetzung pädagogischer Konzepte ermöglichen und unterstützen. Ein zentraler Raum hierfür ist die Schulbibliothek. Bibliothek und Schulen sind natürliche Bildungspartnerinnen. Sie sind im Idealfall in ihren unterschiedlichen Facetten lebenslange Begleiterinnen der Bildungsbiographie.



Gut ausgebaute Schulbibliotheken spielen durch die räumliche und organisatorische Nähe im Ganztagsunterricht eine zentrale Rolle in der Förderung des Lesens und der Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz. Schulbibliotheken sind ein wichtiger schulischer Sozial- und Freizeitort für Kinder und idealerweise in den Unterricht integriert. Sie fördern eine Lernkultur der Eigenaktivität und Selbstständigkeit, die digitale Mündigkeit und soziale Interaktion zwischen den Schüler:innen. Und: Schulbibliotheken demokratisieren, indem sie Kinder – unabhängig von ihrem Elternhaus, ihrem kulturellen Hintergrund und ihrem sozialen Status – mit Literatur, Sachtexten und dem Potential digitaler Medien in Kontakt bringen.

Der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkindern ab dem Schuljahr 2026/2027 ist in Deutschland durch Bundesgesetz beschlossen. Hochwertige Betreuungs- und Bildungsangebote am Nachmittag sollen Grundschul:innen in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen und fördern. Spätestens jetzt müssen Grundschule und Schulbibliothek eine Einheit bilden. Denn eine vielfältige und nachhaltige Medienbildung sichert Chancengleichheit, verbessert die Bildungsperspektiven und eröffnet individuelle Entfaltungsmöglichkeiten.

Die Situation von Schulbibliotheken im Grundschulbereich in Deutschland

Die Schulbibliothekslandschaft in Deutschland ist noch sehr heterogen. Hier gibt es trotz diverser Anstrengungen bundesweit keine verbindlichen Standards für die Einrichtung, die Ausstattung oder den Betrieb von Schulbibliotheken. Noch immer verbirgt sich hinter der Tür zur „Schulbibliothek“ an mancher deutschen Grundschule ein schmaler Nebenraum ohne jede Wohlfühlqualität. Betrachtet man demgegenüber den Aufwand, der im englischsprachigen Ausland, aber auch in den skandinavischen und vielen südostasiatischen Ländern betrieben wird, um Kinder mit qualitätsvollen Schulbibliotheken als „Herz der Schule“ an Kultur und Literalität heranzuführen – man denke nur an die Beispiele der Trillium Creek Primary School in Oregon oder der CREA Newman School in Kolumbien in diesem Band –, könnte man Deutschland mancherorts fast als ein pädagogisches und bildungspolitisches Schwellenland betrachten.

← *Unter der Decke dienen Kindern drei große „Nester“ als Rückzugsorte zum Lesen und Entspannen.
Liz-Mohn-Kinderbibliothek der Stadtbibliothek Gütersloh.*



Deutschlandweit werden Schulbibliotheken überwiegend von nicht-bibliothekarischen Fachkräften mit geringem Zeitkontingent geführt, auch in der Ausbildung von Lehrkräften findet das Thema Schulbibliotheksarbeit bislang kaum Berücksichtigung. In der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, in Österreich und anderen Staaten hingegen können Lehrkräfte die staatliche Zusatzausbildung zum „Teacher Librarian“ absolvieren. Auch bei uns gibt es mittlerweile erste Bestrebungen, Zusatzqualifikationen für die Schulbibliotheksarbeit zu entwickeln.

Die Leistungsfähigkeit einer Schulbibliothek hängt somit weiterhin von einer Kette von Zufälligkeiten ab, die sich jährlich ändern können. Diese Zufälligkeit gilt es zu durchbrechen und den Stand von Schulbibliotheken bundesweit zu stärken.

Bereits 1986 forderte der Deutsche Bibliotheksverband (dbv) von Bundesländern und Kommunen, die Einrichtung und Entwicklung von Schulbibliotheken zu fokussieren. Diese Forderungen gelten heute unverändert, denn an dem unzureichenden Zustand leistungsfähiger Schulbibliotheken hat sich wenig geändert. Bedingt durch den deutschen Bildungsföderalismus existiert eine Vielfalt von Organisationsformen, Finanzierungen und Zuständigkeiten. Im Vergleich zu anderen Regionen wie Skandinavien, den Niederlanden oder Südtirol, insbesondere aber zu den angelsächsischen und südostasiatischen Ländern, sprechen Expert:innen diesbezüglich geradezu von Deutschland als einem Entwicklungsland. Dabei zeigen Erfahrungen mit gut ausgestatteten und durch Fachpersonal organisierten Schulbibliotheken, dass diese eine zentrale Rolle im Schulalltag spielen.

In der „Frankfurter Erklärung“ definiert der Deutsche Bibliotheksverband Schulbibliotheken als Dreh- und Angelpunkt medienpädagogischer Arbeit und fordert, die Bibliotheken mit der nötigen medialen Infrastruktur und entsprechend qualifiziertem Personal auszustatten.¹ Eine gesetzlich regulierte staatliche und kommunale Unterstützung von Schulbibliotheken ist insbesondere vor dem Hintergrund der Ganztagschule unerlässlich. Eine durchgehend fachliche Vor-Ort-Betreuung aller Schulbiblio-

← ***Lernroboter eröffnen Kindern einen spielerischen Zugang zur Programmierung.***

Schulbibliothek in der Frauenhofschule im Verbund der Schulbibliothekarischen Arbeitsstelle der Stadtbücherei Frankfurt am Main.



Foto: © Lara Swimmer Photography

Kleine Stühle für kleine Leser:innen.

Kinderbereich, Central Library, Madison (Wisc.), USA

theken wäre wünschenswert – in anderen Ländern ist sie bereits Realität. In Deutschland hingegen funktioniert die Versorgung mit Schulbibliotheken oftmals nur dank eines starken und qualifizierten ehrenamtlichen Engagements.

Das politische „Ja“ ist das Fundament erfolgreicher Schulbibliotheksarbeit. Doch auf dieses Ja müssen Taten folgen. Die Einbindung von Schulbibliotheken in die Gesamtstrategie der Kultusminister-Konferenz wäre ein erster konsequenter Schritt.

Orientierung an den Bedarfen der Kinder

Ganztägige Bildung muss sich an den Bedarfen von Kindern orientieren. Lernen findet heute in unterschiedlichen Situationen statt. Kinder benötigen Zugang zu altersgerechten und bedarfsorientierten Informationen, die sie sich auch selbständig aneignen können. Eine Schulbibliothek ist nicht nur Lern- und Leseort, sondern auch sozialer Treffpunkt, Rückzugsmöglichkeit sowie Veranstaltungs- und



Gemeindebibliothek Krokoms, Schweden. Kinderbereich.

Foto: Lammhults Biblioteksdesign AB, Schweden

Ausstellungsort. Die Qualität einer Schulbibliothek besteht darin, dass sie die Zielgruppe unabhängig vom individuellen familiären Bildungshintergrund erreicht und in den Schulalltag der Kinder selbstverständlich integriert ist. Sie fördert das Lesen unabhängig vom schulischen Leistungs- und Bewertungssystem. Prozessorientiertes Arbeiten und die damit verbundenen individuellen Erfahrungen stehen dabei im Fokus. Eine Schulbibliothek gibt somit vielen verschiedenen Bereichen der Ganztagschule ein Zuhause.

Räumliche Ausgestaltung

Die wichtige pädagogische Rolle der Schulbibliothek muss sich neben ihren medialen Angeboten, in der Einrichtung, dem Mobiliar und der Ausstattung widerspiegeln.² Damit die ganze Vielfalt der Funktionen, die eine Schulbibliothek bieten kann, adäquat zum Tragen kommen kann, braucht diese neben einer entsprechenden regelmäßigen finanziellen Ausstattung, um die Aktualität des Medienbestandes zu gewähren, qualifiziertes Personal für die medienpädagogische Vermittlung und einen geeigneten Raum. Dieser verfügt im Idealfall über eine zentrale Lage, eine adäquate Fläche, eine flexible, bibliotheksfachliche Möblierung – und weist Wohlgefühlqualität auf, wie hier mit den Abbildungen demonstriert.

Die Schulbibliothek fungiert als einladender, niedrigschwelliger Lern- und Arbeitsort. In ihr wird durch flexible

architektonische Elemente, die den Raum strukturieren, sowohl kooperatives als auch individuelles Lernen ermöglicht und somit kreatives Denken gefördert. Ein motivierendes Umfeld bietet vielfältige Anregungspotentiale und beeinflusst so das kreative und motivierende Denken.

Eine eigenständige Lernkultur setzt einen Zugriff auf zusätzliche, breit gefächerte Informationsressourcen voraus. Einladende Lesezonen bieten Rückzugsmöglichkeiten und fördern neben dem informativen auch das literarische Lesen. Jede Schülerin, jeder Schüler kann hier nach individuellem Wissensstand im eigenen Lerntempo und mit der bevorzugten Methodik arbeiten. Mit vielfältigen Informationsressourcen in Print und Digital werden diese Lernformen begünstigt.

Die Schulbibliothek ist ein Ort der Selbstwirksamkeit, der allen offensteht und somit Bildungsgerechtigkeit fördert. Auch Unterricht und Projektarbeit, Betreuung im Ganztagsbereich, Konferenzen und Besprechungen finden hier im Idealfall einen guten Platz, so dass sich die Nutzenden jederzeit willkommen fühlen.

Leseförderung und Medienbildung

Der aktuellen IGLU-Studie zufolge sind Viertklässler in Deutschland in ihrer Lesekompetenz während der Corona-Pandemie erheblich zurückgefallen. Derzeit kann



Kinderbereich der Bibliothek in Jørpeland / Ryfylke, Norwegen

Foto: © MJ Smets / Schulz Speyer Bibliothekstechnik AG

jedes vierte Kind am Ende der Grundschulzeit nicht sinnentnehmend lesen (Vgl. McElvany u. a. 2023). Dies ist erschütternd, aber leider nicht neu, schließlich hat Deutschland seit dem Jahr 2001 bereits fünfmal mit ähnlichen Ergebnissen an der Studie teilgenommen. Da ist ein klarer Trend erkennbar: Die Leseleistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland sind seit 2016 und gegenüber der ersten Erhebung vor 20 Jahren stetig gesunken. Ein Viertel erreicht nicht den Standard einer Lesekompetenz, die für einen erfolgreichen Übergang vom Lesen lernen zum Lesen, um zu lernen und zum Lesen zum eigenen Vergnügen notwendig ist.

Deutschland stellt dies vor große Herausforderungen, denn fehlende Lesekompetenz kann sich durch die gesamte Schulzeit bis hin zu nicht erreichten Schulabschlüssen ziehen. Hier kommt der Schulbibliothek eine Schlüsselrolle zu, die sie annimmt und ergreift – durch basale, aber auch durch motivationale Leseförderung. Kinder müssen mehr denn je nach dem Erlernen der basalen Fertigkeit des Lesens auch beim Verfeinern ihrer Informationskompetenz unterstützt werden. Es braucht Training, um zu lesen, Quellen zu authentifizieren und Botschaften zu decodieren. Schulbibliotheken stellen diesbezüglich unverzichtbare Bildungsfaktoren für Schülerinnen und Schüler dar.

Schulbibliotheken beherbergen weiterhin vornehmlich Bücher, aber Digitale Bildung, Lernroboter, Datenbanken u. v. m. gewinnen zunehmend an Bedeutung. Eine mo-

derne (Schul-)Bibliothek ist also immer auch Mediothek, fördert das analoge tiefe Lesen genauso wie das digitale Angebot und fokussiert dabei immer das Verbindende und nicht das Trennende. Die Schlüsselkompetenz Lesen bleibt dabei auch im digitalen Zeitalter die Voraussetzung für die kritische Teilhabe am sozialen, politischen und gesellschaftlichen Leben. Schulbibliotheken stehen heute mehr denn je für Bildungsgerechtigkeit.³

Digitale Medien bringen ein großes Potential zur Gestaltung neuer Lehr- und Lernprozesse mit. Zudem ermöglichen sie neue Formen der Kollaboration und Kreativität. Aus dem Verständnis heraus, dass die Schulbibliothek der Ort ist, an dem die Nutzung verschiedener Medienarten eingeübt wird, ist beispielsweise die multimediale Arbeit ein konsequenter Schritt. Kinder erfahren in ihrer Schulbibliothek neben der Nutzung von Medien auch Impulse zur Gestaltung der Digitalen Welt. Lernroboter eröffnen Kindern einen spielerischen Zugang zur Programmierung (vgl. Abb. Frauenhofschule), die Integration von Tablets in die Leseförderung erleichtert durch visuelle und kreative Möglichkeiten auch leseschwachen Kindern den Zugang zu Texten. Die Schulbibliothek ermöglicht im Idealfall eine breite Teilhabe an technologischen Entwicklungen und schafft Zugänge zu einer zukunftsfähigen Bildung. Dabei benötigt schulbibliothekarische Arbeit die tägliche Bindung an die Bedürfnisse der Schule. Hier bietet der Ganzttag Herausforderungen und Chancen.

Resümee

Um die Lese- und Medienkompetenz bei Kindern systematisch aufzubauen und zu festigen sowie die ganze Bandbreite der Mediennutzung zu vermitteln, ist eine Schulbibliothek unerlässlich. Indes: Schulbibliotheken kosten Geld. Um ihrer großen Aufgabe gerecht zu werden, benötigen Schulbibliotheken eine adäquate Ausstattung: finanziell, personell, räumlich. An vielen Schulen herrschen aber Raumnot, Mittelknappheit und Personalmangel. Dennoch: Schulen und Kommunen, die in engagierte Schulbibliotheksarbeit investieren, können durch das offene, zugewandte Klima dieses besonderen Lernorts zur Verbesserung der Atmosphäre und damit indirekt zur Verbesserung der Bildungsqualität an der gesamten Schule beitragen (vgl. Merga 2022). Die Ausstattung von Schulen mit modernen Schulbibliotheken ist daher spätestens mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung bundesweit flächendeckend anzustreben.

Klare Qualitätsmaßstäbe, Professionalität und last not least der politische Wille zur Umsetzung machen eine zeitgemäße Schulbibliothek zum Medien-, Informations- und Wissenszentrum, zum sozialen Treffpunkt und somit zum gebildeten Herz einer Schule.

¹ 2015_04_14_dbv_Erklärung_Frankfurter_Erklärung.pdf (e-fork.net)

² Vgl. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Unesco Manifest

³ Vgl. Jörgens, Moritz u. A. (Hrsg.) (2022): Leseförderung in der Ganztagschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Literatur

Holderried, Angelika; Lange-Bohaumilitzky, Ingrid; Lücke, Birgit & Sühl, Hanke (2014): Die Bibliothek, das bin ich! Integration in den Schulbetrieb statt Konzentration auf Fläche und Bestand: Spannender Einblick in schwedische Schulbibliotheken. In: BuB – Forum Bibliothek und Information 11–12/2014, 782 ff.

Holderried, Angelika u. a. (Hrsg.) (2018): Handbuch Schulbibliothek: Planung – Betrieb – Nutzung. Frankfurt am Main 2018. 2., überarbeitete Aufl.

McElvany, Nele u. a. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann.

Merga, Margaret M. (2022): School Libraries Supporting Literacy and Wellbeing. London: Facet Publishing.

Sühl, Hanke & Hartmann, Kathrin (2022): Starke Partnerinnen für Schülerinnen und Schüler und Schulen: Wie (Schul)Bibliotheken Leseförderung und Medienbildung unterstützen. In: Jörgens, Moritz u. A. (Hrsg.): Leseförderung in der Ganztagschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 240 ff.



Kinderbereich, Central Library Madison, USA

Foto: © Lara Swimmer Photography

Städtische Bibliothek Vejen, Dänemark →

Foto: © MJ Smets / Schulz Speyer Bibliothekstechnik AG

Weiterführende Links

Deutscher Bibliotheksverband (dbv):
www.bibliotheksverband.de

IFLA School Library Manifesto:
www.t1p.de/jp3hv

Stadtbücherei Frankfurt am Main,
Schulbibliothekarische Arbeitsstelle:
www.t1p.de/xc97q





Manfred Dietzen

Grün macht Schule

Die Geschichte von „Grün macht Schule“

Bereits seit dem Jahr 1983 berät die Pädagogische Beratungsstelle „Grün macht Schule“ der Berliner Senatsverwaltung in Kooperation mit dem Freilandlabor Britz e.V. Berliner Schulen zu allen Themen rund um den Schulhof und seine Gestaltung. Im Mittelpunkt der Schulhofberatungen durch Grün macht Schule stehen seither Themen wie Nachhaltigkeit, Erholung, Klimaschutz, Gesundheit, Ökologie, Naturerfahrung, Bewegung, soziales Lernen, Kunst, Kultur- und Umweltbildung sowie ganz besonders die Beteiligung der Schüler:innen.

Der Erfolg der Beratungsarbeit resultiert aus der Praxisorientierung (Hilfe zur Selbsthilfe) der von Grün macht Schule koordinierten Schulhofprojekte. So wurden durch Grün macht Schule in Berlin schon früh umweltpolitische Zeichen gesetzt.

Die Intentionen

Kindern und Jugendlichen stehen im heutigen Ganztags Schulbetrieb und in Anbetracht der zunehmenden Verdichtung der Städte weder ausreichend Zeit noch hin-



Begrünter Schulhof der Neumark-Grundschule, Berlin.

reichend Räume zur freien Bewegung in der Natur zur Verfügung. Gleichzeitig hat sich die Nutzung des Schulhofes als Pausenraum zu einem ganztagig genutzten Lebensraum weiterentwickelt. Er ist als täglicher Aufenthaltsraum ein wesentlicher Teil der kindlichen Lebenswelt geworden.

Auch der Klimawandel wirkt sich zunehmend negativ auf diesen Lebensraum aus und die intensive Nutzung sozialer Medien bedroht zusätzlich das gesellschaftlich so wichtige Gemeinschaftsgefühl von Kindern und Jugendlichen. Daher ist eine Schulhofgestaltung weitaus mehr als „nur“ eine Frage der Architektur und des Designs.

Nachgewiesen ist, dass auf einem mitgestalteten, räumlich stark differenzierten und grünen Schulhof Aggressivität und Vandalismus bedeutend weniger auftreten und das soziale Gemeinschaftsgefühl darüber hinaus erheblich gestärkt wird.

Weite, große, versiegelte und architektonisch geprägte Schulfreiflächen, die scheinbar keine besondere Pflege erfordern, sind als Lebensraum für Kinder und Jugendliche ungeeignet, weil sich übersichtliche, befestigte Flächen ohne Verschattung, ohne Räume, Sträucher, Grashalm, Blüten, Früchte, Insekten und vielfältiges Leben in vielerlei Hinsicht negativ auf das Verhalten und das Wohlbefinden von Schüler:innen auswirken.

Stark begrünte Schulhofflächen hingegen haben ein gesünderes Kleinklima (weniger Staub und Hitze), eine hohe Biodiversität, einen deutlich geringeren Lärmpegel, bieten eine erholsame grüne Atmosphäre und gleichzeitig interessante, vielfältige, spannende Räume und Areale für Rückzug, Naturerfahrung, Bildung und Orte für soziale Bedürfnisse wie gemeinsames Handeln und Kommunikation. Auch Bewegung in Form von Ballspielen und Toben muss möglich sein, aber nicht unbedingt dominieren.



**Großflächig versiegelter Schulhof „vorher“:
langweilig und klimaschädlich.**

Katharina-Heinroth-Grundschule, Berlin.

**Kleinräumig begrünter Schulhof „nachher“:
spannend und klimafreundlich.**

Katharina-Heinroth-Grundschule, Berlin.

Fotos auf dieser Seite: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin



Darüber hinaus braucht ein guter Schulhof kleine, nicht verplante Areale, die Veränderungen und Anpassungen zulassen, damit nachfolgende Generationen gestalterisch tätig werden können. Diese Teile des Schulhofes müssen idealerweise in dauerhafter Veränderung lebendig bleiben können. Ein Schulgarten oder Naturerfahrungsraum können solche Bereiche sein.

Die Erfahrungen von Grün macht Schule zeigen, dass sich landschaftliche, organische Formensprachen besonders gut für die Nutzung durch Kinder und Jugendliche eignen, weil sie deren Bewegungs- und Erschließungsbedürfnissen viel besser gerecht werden als rechtwinkelig angelegte Wege und Flächen. Grüne Räume, Nutzungs- und Bewegungsabläufe lassen sich so netzartig sehr gut und an das Grundstück angepasst integrieren und miteinander verbinden. Dies führt in der Regel zu einem hohen Ausnutzungsgrad der zur Verfügung stehenden, oft viel zu kleinen Schulhofflächen und somit zu einer hohen Lebensraumquantität und -qualität.



Bewegungsinstallation aus Holz, nicht aus Metall.

Ein natürlicher Bodenbelag aus Holzschnitzeln nimmt das Regenwasser auf und mindert die Verletzungsgefahr der Kinder bei Stürzen.

Schülerinnen und Schüler beim Bepflanzen ihres Schulhofs.

Fotos auf dieser Seite: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin

Für die Planung bedeutet dies, dass organische Formensprachen immens viele Vorteile im Sinne einer klima- und nutzerfreundlichen Gestaltung haben. Statt großer befestigter und oft versiegelter Flächen entstehen gezielt geführte, befestigte Wege und kleinere Räume ohne rechte Winkel, die im Grunde tote Winkel sind. Das genau angepasste Wegenetz als Leitsystem der Schülerströme ist für die Funktion entscheidend.

Beteiligung

Beteiligung bedeutet für Schulhofplaner:innen immer eine aufwendige Ermittlung von Bedürfnissen, Wünschen und Ideen, die bei der Planung zu berücksichtigen sind. Da visionär gedacht werden darf, sind demokratisch herbeigeführte Abstimmungen und Kompromisse erforderlich, um die vielfältigen Variationsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ein Beteiligungsprozess führt letztlich zu einer sehr hohen Identifikation der Schulgemeinschaft mit dem Schulhof und genau das zeichnet einen „guten Schulhof“ aus. Die Beteiligung stärkt bei Schüler:innen demokratisches Verständnis, ein Gefühl des Stolzes auf das Erreichte und somit Eigenverantwortlichkeit und Identifikation.

Konkrete Angebote der Beratungsstelle

Die Beratungsstelle Grün macht Schule gibt Anregungen, Hilfen, Hinweise und leistet Beratung, Koordination und Betreuung von Schulhofprojekten und deren Realisierung z.B. in Form von Schulgärten, Entsiegelungen, Begrünungen, offenen Klassenzimmern, Kunstobjekten, Bewegungsangeboten, Treff- und Kommunikationsorten, naturnahen Spielangeboten, ökologisch gestalteten Aufenthaltsorten zum Liegen, Sitzen und Lümmeln und vielem mehr. Beteiligungsverfahren, Workshops und Fortbildungen rund um das Thema Schulhofgestaltung sind weitere konkrete Angebote, die Grün macht Schule den Berliner Schulen macht.

Die Grundsätze einer gelungenen Schulhofgestaltung sind aus Sicht von Grün macht Schule die Schaffung grüner Räume und eine faire Aufteilung des Schulhofes zur Befriedigung möglichst vieler Nutzungsbedürfnisse der Schüler:innen und der Schulgemeinschaft. Ein gelungener



Schulhof ist in erster Linie ein Erholungs- und Lernort, Erlebniswelt, Kommunikations-, Spiel- und Bewegungsort sowie ein vielfältiger Lebensraum für die Schülerinnen und Schüler.

Als innerstädtische Freifläche mit hohem Grünanteil und großer biologischer Vielfalt ist der grüne Schulhof zudem von großem stadtoökologischem Wert. Diese Aspekte sind in ihrer Außenwirkung einer der wichtigsten Bestandteile für die positive Aufenthaltsatmosphäre eines Schulhofes.

Die Expertise der 40-jährigen Erfahrung von Grün macht Schule zur Gestaltung eines guten, nachhaltigen und kindgerechten Schulhofs fehlt vielen Schulhof-Planer:innen. Daher empfiehlt Grün macht Schule, bei jeder Schulhofplanung und Gestaltung darauf zu achten, dass Architekt:innen, Landschaftsplaner:innen, Schulgemeinschaften und Verwaltung durch Fortbildung zu Experten und Expertinnen für die Gestaltung des Lebensraumes Schulhof werden.

Eigentlich bräuchte jedes Bundesland eine Einrichtung wie „Grün macht Schule“.

Weitere Informationen zu Fortbildungen, Exkursionen, Workshops und Beratung zum Thema Schulhof:
www.gruen-macht-schule.de

KAPITEL 4

Hier erlebe ich viel von der Welt

Es braucht ein ganzes Dorf und noch mehr,
um ein Kind zu erziehen

Lerndörfer und Lerninseln

Schule als Erlebniswelt

Die Öffnung der Schule zur Nachbarschaft – und umgekehrt

Ein Atelier in jede Schule!

Lernraum Natur – weil Lernen nicht nur
im Schulhaus stattfindet

EINLEITUNG

Für die Kinder ist die Schule ein Teil der großen Welt um sie herum. Für sie ist Lernen immer mit Erleben gekoppelt. Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich auch für weit mehr als nur die Inhalte des Lehrplans. Sie suchen vielfältige Formen der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lebens – auch jenseits des traditionellen Unterrichts. Die Aufgliederung des Wissens in Fächer und Disziplinen ist erst das Resultat von schulischer Bildung.

So wichtig systematischer Schulunterricht ist, so selbstverständlich benötigen Kinder für eine *vielseitige Bildung* vielfältige Lernmöglichkeiten und Lerngelegenheiten – auch solche, die keiner vorsortierten Abfolge von Lernschritten folgen und die nicht für vergleichende Tests und Auslese Zwecke benutzt werden können, weil die Resultate immer individuell sind. Die gute Mischung von formeller Bildung (Unterricht), halbformeller Bildung (Arbeitsgemeinschaften) und informeller, also selbstbestimmter und selbstorganisierter Bildung im Leben außerhalb der Schule macht die vielseitig gebildete Persönlichkeit aus. Gute Ganztagschulen organisieren daher viele solcher Möglichkeiten.

Es ist allerdings ein grundlegendes Dilemma, dass die Erfindung der Schule als Institution gerade der Tatsache geschuldet ist, dass viele für unsere technische Zivilisation typische Fakten, Kenntnisse und Kompetenzen im täglichen Alltag nicht mehr erworben werden können. In der Edison-Glühbirne konnte man den Glühfaden noch glühen sehen. Einer LED-Lampe kann man nicht mehr ansehen, was sie zum Leuchten bringt. Wie kann die Schule den Spagat zwischen der Öffnung des Unterrichts zum Leben jenseits des Schulzaunes und der für eine weiterführende Bildung gerade erforderlichen *Abstraktion vom Einzelfall* im wirklichen Leben leisten? Und was bedeutet das für die Gestaltung der Lernräume?

Eine einfache und schon immer übliche Lösung sind Unterrichtsgänge zu solchen Berufsgruppen, die noch anschaulich verstehbare Arbeit leisten: der Förster, die Schreinerei, die Feuerwehr u.ä.m. Schon mutiger ist der regelmäßige Waldtag an der Laborschule Bielefeld, der keine vorherbestimmte Erkenntnisleistung mehr einfordert, sondern den Tagesertrag völlig der Neugier der Kinder überantwortet. Das Kunstatelier in der Schule, in dem „echte“ Künstler:innen für ihre eigenen Projekte arbeiten, aber die Kinder daran teilhaben lassen – Stichwort „Artists in Residence“ –, ist schon ein weiterer Schritt.

Einer der kühnsten Entwürfe zur Öffnung der Schule zur Stadt ist die Planung der Arenakvarterets Skole in Kopenhagen, die mitten in ein Einkaufszentrum hineingebaut wurde und ganztätig von ganz unterschiedlichen Gruppierungen benutzt werden soll (siehe das Titelbild sowie den Beitrag von Susanne Hansen, S. 150 ff.). Die Stammgruppenräume der Grundschulkinder sind verschließbar, aber alle anderen Räume werden vielfach genutzt. Bildungsangebote werden für alle Altersgruppen über den ganzen Tag bis in den Abend hinein und auch am Wochenende angeboten. So nimmt in der säkularen Gesellschaft die Grundschule jene Funktion ein, die früher der Dorfkirche zukam: Sie wird zu einem wahrhaften Gemeindezentrum.

Damit erweitert sich der Begriff von der Schule als Lernraum: Schule kann überall stattfinden, und die Grundschule kann von allen Menschen in der Gemeinde als „Lernraum“ genutzt werden.

Michael Kirch

Lerndörfer – gelebte „Wir-Kultur“

*„Es braucht ein ganzes Dorf,
um ein Kind zu erziehen.“*

Dieses afrikanische Sprichwort bringt zum Ausdruck, wie komplex die Erziehung eines Kindes ist und dass man dieser Aufgabe alleine nicht zufriedenstellend entsprechen kann. Das Sprichwort bezieht sich ursprünglich auf den Kontext Familie, kann aber auf die Situation der Schule übertragen werden. Weder eine einzelne Lehrkraft noch eine Schule allein kann den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule erfolgreich erfüllen. Auch dazu braucht es ein „Dorf“, eine gelebte Gemeinschaft, eine WIR-Kultur.

Ganztagsschule als Bildungszentrum im „Dorf“

Schule im Lerndorf ist Bildungszentrum – nicht nur für die Kinder, sondern für die gesamte „Dorfgemeinschaft“, und nicht nur am Vormittag, sondern über den ganzen Tag hinweg. Als Bildungszentrum bietet Ganztagschule neben den regulären Schulräumen zusätzliche Räumlichkeiten wie Bibliotheken, Räume für die Weiterbildung, für Versammlungen und öffentliche Veranstaltungen.

Dabei ist eine Schule, die sich als Bildungszentrum versteht, weit mehr als ein Gebäude, dessen Räume rein additiv genutzt werden – vormittags von der Schule und nachmittags von anderen Trägern bzw. Veranstaltern.





Foto: Jörg Ramsberger

Restaurant auf dem Bildungscampus in Heilbronn – nicht nur für die Schülerinnen und Schüler und nicht nur tagsüber.

Schule als Bildungszentrum ist Treffpunkt – „The place to be“ – mit einem Café, einem Restaurant, kulturellen und sportlichen Veranstaltungen. Sie ist ein Ort für formale Bildungsangebote, aber auch ein Zentrum für informelles voneinander und miteinander Lernen und vor allem Leben.

Beeindruckend wird diese Öffnung der Schule für die Gemeinschaft u. a. in dem Artikel von Susanne Hansen über die Arenakvarterets Schule in Kopenhagen in dieser Veröffentlichung beschrieben (S. 150). Auch der Bildungscampus in Heilbronn, der in diesem Buch gezeigt wird (S. 144), ist weit mehr als „nur“ Schule. Er verdeutlicht, wie Bildungseinrichtungen sich als „Learning-Hub“, als Zentrum des Lernens der Gemeinschaft, über die gesamte Bildungskette öffnen.

Ganztagsschule als schulinternes Lerndorf organisiert

Ganztagsschulen können sich auch selbst, schulintern, als Lerndorf organisieren, um dadurch den Ansprüchen eines ganztägigen Bildungsangebots besser zu entsprechen. Dabei ist das Lerndorf weit mehr als ein Raumkonzept. Es ist eine Konzeption der Kooperation des Vormittags mit

dem Nachmittag bzw. aller am Ganzttag beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen.

Im schulinternen Lerndorfkonzept werden die Räume der Schule zu betreuten Themenräumen. Sie können dauerhaft für ein ganzes Schuljahr eingerichtet werden oder zeitlich begrenzte Angebote darstellen. Damit entsteht eine inhaltliche Vielfalt, die in Halbtagschulen nicht vorgehalten werden kann. In Bezug auf die Klassenräume oder Gruppenräume des Vormittags beschreibt die Lerndorfkonzeption eine Form der räumlichen Doppelnutzung. So kann beispielsweise aus einem Gruppenraum am Nachmittag das Lego-Zimmer werden oder aus einem Klassenzimmer ein Lernatelier für Stillarbeit.

Auch die Fachräume sowie andere schulübergreifende Räume, wie Bibliotheken, Turnhallen, Werkräume oder Makerspaces bieten sich als Themenräume an (vgl. die Beiträge von Aufenanger (auf S. 202 ff.) sowie von Breiding & Eckhoff in diesem Buch, S. 206).

Ganztagsschule, als Lerndorf organisiert, öffnet damit die schulinterne Lernumgebung und trägt dazu bei, dass sich die Kinder der ganzen Schule treffen können.

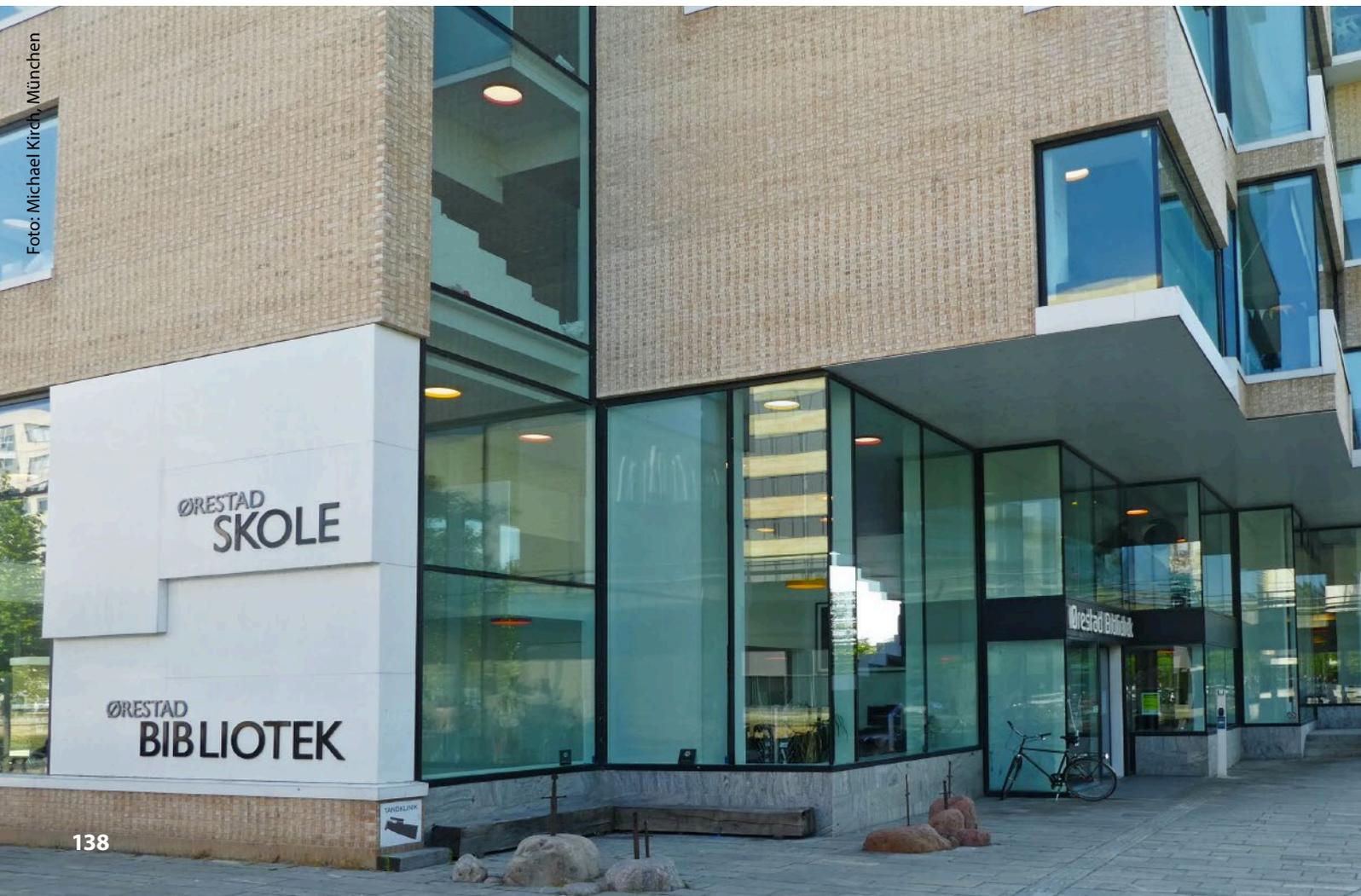
Die Themenräume eines Lerndorfes werden insbesondere dann zu Interessensräumen der Kinder, wenn diese bei deren inhaltlichen und räumlichen Gestaltung mitwirken können (vgl. den Beitrag von Barbara Lenzgeiger in diesem Buch, S. 166).

← **Die benachbarte Seniorenresidenz – ein Ort für generationenübergreifendes Lernen**



Der Legotisch macht aus einem Gruppenraum den „Lego-Raum“ für die ganze Schule. Grundschule Freiham, München

Integration von Schulbibliothek und Stadtteilbibliothek. Ørestad Skole, Kopenhagen





Schulgarten als Themenraum, betreut von interessierten Eltern.

Foto: iStockphoto.com/Zinkevycha

Die Lerndorfkonzeption erlaubt zusätzlich die Spezialisierung des Personals. Nicht jede Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter muss alles können. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen haben ihre Interessen, haben ihre Spezialthemen, die sie auf diese Weise einbringen können. Darüber hinaus ermöglicht die Konzeption, dass Themenräume auch von „Dritten“ betreut werden, die nicht Erzieher:innen oder Sozialpädagog:innen bzw. Lehrkräfte sind (vgl. den Beitrag von Kirsten Winderlich „Ein Atelier in jede Schule!“ in diesem Buch, S. 140).

Schulen, die sich auf den Weg zum schulinternen Lerndorf machen, können klein anfangen und den Lerndorfbereich stetig erweitern. Für Schulgebäude, die als Cluster konzipiert sind, ist dies etwas leichter. Ein Cluster kann zunächst als eigenes, kleines Dorf gesehen werden, das sukzessive mit anderen Clustern zusammenwächst, bevor die Fachräume oder der Außenbereich der Schule ins Lerndorf mit eingebunden werden.

Das Quartier als Lerndorf

Ein Ort bzw. ein Quartier wird zu einem Lerndorf, wenn er oder es sich für die Belange und Themen der Schule öffnet. Damit ist nicht nur der Besuch außerschulischer Lernorte wie Spielplätze, Museen, Wiesen, Wälder, die Feuerwehr oder die Polizei gemeint, sondern das kontinuierliche Einbeziehen des Ortes in das Bildungsangebot einer Schule. Wenn das Draußen zu einem Teil der Schule wird, das Draußen zum „Klassenzimmer“ wird, dann wird das Quartier, das „Dorf“, mit all seinen Lernumgebungen zu einem Lerndorf.

Diese Erweiterung des Lernortes Schule durch das Quartier wird auch von Isabel Budde in ihrem Beitrag über die Gemeinschaftsschule in Wutöschingen beschrieben (S. 216). Dort wird ein nahegelegenes Café zu einem Teil der Schule und ein leerstehendes Haus beherbergt den Schachclub. Die Schule der Zukunft müsste sich nicht mehr auf ein Gebäude beschränken. Denn, wie gesagt: „Es braucht ein ganzes Dorf, um den Bildungsauftrag der Grundschule zu erfüllen!“

*„Die Kooperationsfähigkeit der Menschen
ist weitaus größer und komplexer,
als die Institutionen dies zulassen.“*

(Richard Sennett 2012, 49)



Kirsten Winderlich

Ein Atelier in jede Schule!

In der Reggio-Pädagogik sind die „Atelierista“, die Kunstschaffenden im Kindergarten, nicht wegzudenken (vgl. Vecchi 1998). Und selbstverständlich steht ihnen ein Raum zu Verfügung, ein Atelier, das sich Kunstschaffende, Kinder gemeinsam mit Erwachsenen durch eigene Spielregeln aneignen und auf diese Weise eine Atmosphäre schaffen, die Schule und Kunst zusammenbringt. Das Atelier in der Schule ist damit auch als dialogischer Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem Sinne, dass hier kooperativ Dinge entstehen und sich Prozesse ereignen, die unvorhersehbar sind und überraschen. Über diesen reformpädagogischen Impuls hinaus werden aktuell zunehmend Artists-in-Residence in diversen Grund- und weiterführenden Schulen initiiert.¹

Der Bildungsfokus ist hierbei explizit auf die künstlerische Expertise gerichtet. Konkret werden Künstler:innen eingeladen, ihr Atelier für einen längeren Zeitraum in die Schule zu verlagern, mit dem Ziel, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu künstlerischen Prozessen anzuregen.

Das Besondere im Vergleich zu einem Kunstunterricht, der im Hinblick auf Prozess und Ergebnis von einer Lehrperson geplant und zielgerichtet durchgeführt wird, ist, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen der Artists-in-Residences auch und insbesondere mit den offenen und häufig unwägbareren Prozessen künstlerischen Tuns konfrontiert werden und im besten Falle lernen, dass künstlerisches Arbeiten von explorativen wie experimentellen



Prozessen – letztlich von ästhetischer Erfahrung – getragen wird. Die Schüler:innen können dabei konkret erleben, dass diesen Erfahrungen spezifische Suchbewegungen vorausgehen, die nicht-linear sind und für die neben Momenten des Findens auch Momente des Scheiterns und Verwerfens maßgeblich sind.

Was bedeutet nun der Aufruf „Jeder Schule ein Atelier!“? Reicht es bei der Planung von Schulgebäuden bzw. deren Umbau, Platz für ein Atelier einzuräumen? Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass Räume erst durch deren Aneignung ihre „Lehr-Kraft“ (Winderlich 2020a) entwickeln und ihr Bildungspotenzial entfalten, muss diese Frage ausdrücklich mit Nein beantwortet werden. Auch ist die Größe des Ateliers nicht entscheidend. Vielmehr sind die Zugänglichkeit sowie die Flexibilität im Hinblick auf seine Nutzung entscheidend. So kann ein Atelier in einer Schule noch so gut ausgestattet sein und bleibt dennoch als Möglichkeitsraum geschlossen, wenn nicht alle, auch im bildhaften Sinne gesprochen, einen Schlüssel dazu erhalten.

Was muss also die Institution Schule leisten, damit durch Ateliers in der Schule künstlerische Kooperations- und Bildungsprozesse initiiert und gefördert werden? Und was muss die Schularchitektur aushalten, damit Artists-in-Residences in Schulen Einzug halten?

Eine erste große Herausforderung für die Institution Schule ist, einen Raum zur Verfügung zu stellen, der nicht institutionalisiert ist. Dieses bedeutet, dass es keine vorab „von außen“ festgelegten „Spielregeln“ für die Aneignung des Raumes und den Umgang mit diesem gibt. Vielmehr muss ermöglicht werden, dass die jeweilige Künstlerin oder der Künstler diese Spielregeln gemeinsam mit den Kindern erfindet und verhandelt. In ihrem Evaluationsbericht zum Programm „Max – Artists an Berliner Schulen“ thematisiert Ursula Rogg diese Bedingung treffend mit der Frage „Wem gehört das Atelier?“ (Rogg 2022, 32).

Zweitens muss die Schularchitektur einen Raum bereitstellen, der flexibel ist, diversen Aneignungs- und Koope-



rationsprozessen standhält und eine Verwandlung in unterschiedliche Raumtypen, wie z.B. die einer Werkstatt, eines Experimentierraumes oder einer Bühne, zulässt (vgl. Winderlich 2020b, 146 ff.). Nötig ist demnach ein „unfertiger“ Raum (vgl. Lerup 1986), der im besten Falle auch leergeäumt werden kann und gleichzeitig „Eingriffe“ in Form von Installation und Intervention verträgt. In diesem glücklichen Fall würde die Kooperation zwischen Künstler:innen und Schüler:innen nicht nur durch eine sich gegenseitig wertschätzende Haltung und über eine Neugier auf die Zusammenarbeit, sondern auch über den Raum gestützt, nämlich einem Atelier der Vielen!

¹ Vgl. z. B. das Artist-in-Residence-Projekt der grund_schule der künste der Universität der Künste Berlin (Ash 2021, Winderlich 2021) sowie das Programm „Max – Artists in Residence an Berliner Schulen“ der Stiftung Brandenburger Tor: www.stiftungbrandenburgertor.de/project/max/

Literatur

- Ash, Nick (2021): Artist in Residence – A Project developed and carried out at the UDK Berlin between 2014–2016. *Journal der grund_schule der künste*. www.t1p.de/p00xl
- Lerup, Lars (1986): *Das Unfertige Bauen. Architektur und menschliches Handeln*. Braunschweig: Bauwelt Fundamente.
- Rogg, Ursula (2022): Evaluationsbericht „Gestern haben wir die Computer kaputt gemacht, da waren Landschaften drin.“ In: Stiftung Brandenburger Tor (Hrsg.): *Max – Artists in Residence an Berliner Schulen. Einblicke 2021/22*. Berlin, 10–45.
- Sennett, Richard (2012): *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- Vecchi, Vea (1998): *The Role of the Atelierista. An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella & Forman, George (Hrsg.): *The Hundred Languages of Children*. London: Greenwood Publishing Group, 139–147.
- Winderlich, Kirsten (2021): *Kunstdidaktik anders denken*. *Journal der grund_schule der künste*. www.t1p.de/ncbh4
- Winderlich, Kirsten (2020a): *Der Raum als Lehr-Kraft: Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen*. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: www.t1p.de/3zmnm
- Winderlich, Kirsten (2020b): *Kindern Raum geben. Von Artists in Residences lernen?* In: Bilstein, Johannes & Kneip, Winfried (Hg.): *Curriculum des Unwäg-baren. III. Kinder.Kunst.Lernen*. Bielefeld: Athena/wbv, 144–152.



Jörg Ramseger

Grundschule im Kontext der Bildungskette

Die Josef-Schwarz-Schule in Heilbronn

Der Campus Erlenbach

Betritt man das Gebäude der Josef-Schwarz-Schule in Erlenbach unweit von Heilbronn, glaubt man zunächst, in England, den USA oder Australien angekommen zu sein. Die Josef-Schwarz-Schule (JSS) ist eine international orientierte Schule im Norden Baden-Württembergs. Das Audi-Werk von Neckarsulm, die Verwaltungen von Lidl International, der Schwarz Dienstleistungen und von Kauf-

land Deutschland liegen nicht weit entfernt. Viele weitere bedeutende Unternehmen machen die Gegend zu einem der wichtigsten Wirtschaftsstandorte Deutschlands. Viele Kinder von global und kosmopolitisch orientierten Eltern besuchen diese bilinguale Schule.

Am Eingang befindet sich ein Empfangstresen wie in einem Hotel, dahinter das verglaste Sekretariat. Gleich gegenüber dem Eingang liegt die offene, große, weiß



**Das Schulgebäude
am Campus Erlenbach**

Foto: Silke Weinsheimer,
© Phorms Education



**Foto rechts:
Einzelarbeitsplatz
im großen Lernbüro.**

Foto: Jörg Ramseger



**Foto unten rechts:
Sitzrahmen im Treppenhaus**

Foto: Michael Kirch, München

**Foto unten:
Eine Schule mit
Transparenz und Weitblick**



bestuhlte Aula, deren riesige Fensterfront den Blick über die Sulm-Auen bis weit in die Ausläufer der Schwäbisch-Fränkischen Waldberge freigibt.

Das Gebäude ist, von außen betrachtet, nicht spektakulär. Doch sobald man es betritt, fallen dem Besucher die freundliche Gelassenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die große Offenheit und Transparenz der ganzen Einrichtung auf: Ein zentrales, lichtdurchflutetes Treppenhaus erschließt die verschiedenen Gebäudeteile. In jedes Klassenzimmer und jeden Konferenzraum, der hier „think tank“ heißt, kann man durch eine Glastür oder eine Sichtscheibe neben der Tür hineinschauen. Die Arbeitsplätze der Lehrkräfte der Sekundarstufe befinden sich im großen Lernbüro (einem offenen Großraum); die Lehrkräfte können jederzeit von den Kindern und den Jugendlichen angesprochen werden. Überall finden sich ermutigende Aufforderungen an den Wänden: „Mistakes help you grow!“ „Every day is a fresh start.“ Und: „This is a safe space to be who you are.“ Nimmt man sich die Zeit, genauer hinzuschauen, dann erkennt man, dass hier eine Vielfalt klug durchdachter pädagogischer, organisatorischer und architektonischer Details nicht nur eine „gute Ordnung“ stiften, sondern eine besonders stimmige Atmosphäre von Sozialität, Transparenz und Weitblick erzeugen.

Das Programm der Schule

An der Josef-Schwarz-Schule lernen Schülerinnen und Schüler aus mehr als 25 Nationen. Das Schulprofil bilden die Bilingualität, eine moderne Lernumgebung und ein besonderes Augenmerk auf die MINT-Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Deutsch und Englisch sind gleichberechtigte Lern- und Umgangssprachen. Etwa die Hälfte des Unterrichts an der JSS findet in englischer Sprache statt. Die Pädagoginnen und Pädagogen halten den Fachunterricht in ihrer jeweiligen Muttersprache. So lernen die Schülerinnen und Schüler, durchgängig beide Sprachen anzuwenden und sie kontinuierlich auf muttersprachlichem Niveau auszubauen. Das Bildungsangebot reicht von der Eingangsstufe (Vorschule) über den mittleren Schulabschluss (MSA) bis hin zum Abitur (G9).

Die JSS ist – wie in den angelsächsischen Ländern üblich – eine gebundene Ganztagschule und von 7.30 Uhr bis 18 Uhr geöffnet. Die Kinder und Jugendlichen kommen spätestens um 8.30 Uhr in ihre Klassenräume und bleiben bis 15.30 Uhr verbindlich zusammen. In der übrigen Zeit können die Schülerinnen und Schüler der Eingangsstufe,

der Grundschule und der Klassen 5 und 6 der Sekundarschule die Früh- oder Nachmittagsbetreuung bzw. die darin eingebetteten Clubs besuchen. Ein separater Bereich für die Nachmittags- und die Ferienbetreuung ist daher von elementarer Bedeutung für den Erfolg des Schulkonzepts.

Die Schule überzeugt vor allem durch ihre Vielfalt. Mit Pädagoginnen und Pädagogen aus mehr als 13 Ländern, breit gefächerten Lernangeboten und Materialien sowie einem vielseitigen Nachmittagsprogramm realisiert die



JSS ein zukunftsfähiges Bildungskonzept. Schulträger ist die Phorms Baden-Württemberg gGmbH. Sie gehört zum Netzwerk von Phorms Education, einem bundesweiten Träger von bilingualen Schulen, Internationalen Schulen und Kindertageseinrichtungen.

Die JSS wird von der Dieter Schwarz Stiftung gefördert. Die Dieter Schwarz Stiftung gehört zu den großen Stiftungen in Deutschland und wird dort tätig, wo Wirtschaft und Gesellschaft Anforderungen stellen, die staatliche Stellen nicht oder nicht ausreichend erfüllen können. Sie

unterstützt Einrichtungen, Institutionen, gemeinnützige GmbHs und Vereine, die die beiden Schwerpunktthemen der Stiftung – Bildung und Wissenschaft – bedienen.

Der Ausbau am Bildungscampus Heilbronn

Die Josef-Schwarz-Schule wurde 2012 gegründet und wächst jedes Jahr organisch. 2022 sind die ersten Schülerinnen und Schüler in die gymnasiale Oberstufe übergetreten. Nachdem die Schule am Standort Erlenbach die



Die neue Grundschule am Bildungscampus Heilbronn

Rendering: © moka-studio, Architektur: © Behnisch Architekten



Foto: Michael Kirch, München

ständig wachsende Nachfrage nicht mehr bedienen konnte, entschlossen sich der Schulträger und die Dieter Schwarz Stiftung zu einem Neubau als zweitem Standort im Zentrum von Heilbronn in unmittelbarer Nähe zum bestehenden Bildungscampus Heilbronn. Dieser zweite Standort soll, wie der fortbestehende Campus in Erlenbach, eine jeweils dreizügige Grundschule mit Eingangsstufe und eine dreizügige Gemeinschaftsschule umfas-

sen. Zusätzlich wird am neuen Campus die gemeinsame fünfzügige gymnasiale Oberstufe für beide Standorte eingerichtet.

Grundschule als Teil der Bildungskette

Der Bildungscampus Heilbronn der Dieter Schwarz Stiftung ist ein Ort des lebenslangen Lernens, auf dem verschiedenste Bildungseinrichtungen angesiedelt sind, deren Studien- und Weiterbildungsangebote einander ideal ergänzen. Verschiedene Hochschulinsti-tute und Erwachsenenbildungsstätten wie zum Beispiel die Akademie für Innovative Bildung und Management (aim) – eine gemeinnützige Weiterbildungseinrichtung für Pädagog:innen, Erzieher:innen, Eltern, Schülerinnen und Schüler – sowie Cafés, eine große Bibliothek und eine große Aula bieten vielfältige Austauschmöglichkeiten mit den Pädagoginnen und Pädagogen der neu geplan-

Bildungsbiografie



HOCHSCHULE HEILBRONN

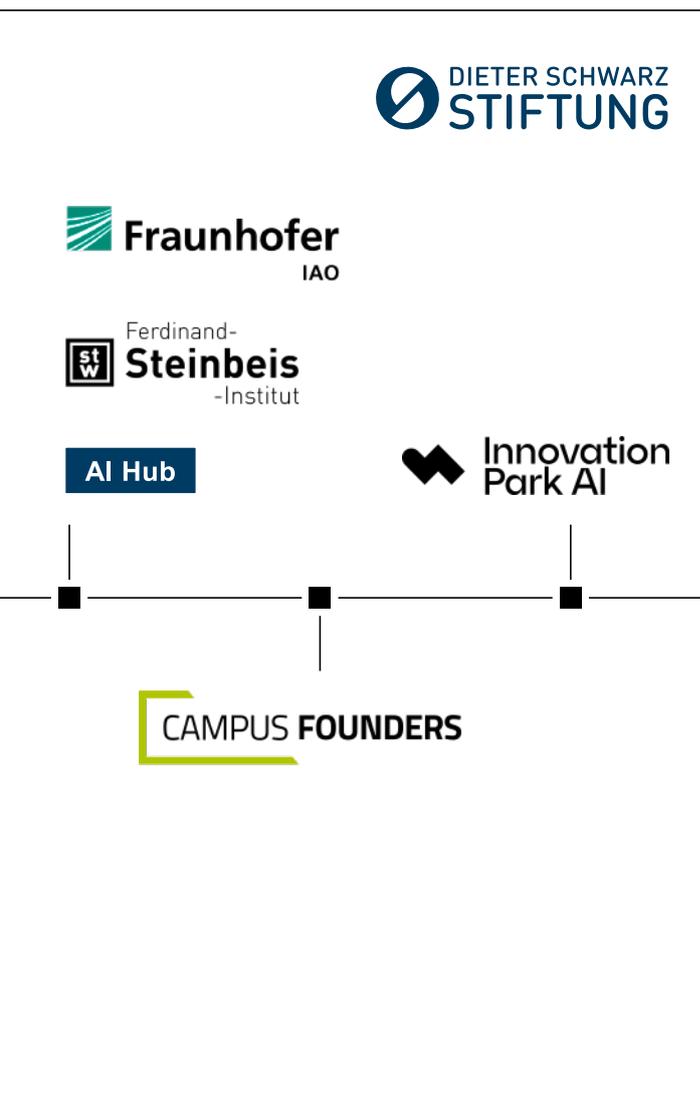
Die Bildungskette am Campus Heilbronn

Abbildung: © Dieter Schwarz Stiftung

ten Schule und offerieren wechselseitige Synergien. Die Schüler:innen der neuen Schule werden diese Einrichtungen in Begleitung ihrer Lehrkräfte fußläufig über die Neckarbrücke in ein paar Minuten aufsuchen können, beispielsweise um Fachleute der dort ansässigen Institute zu Forschungsvorhaben der Kinder zu befragen oder Fachfragen aus dem Unterricht zu klären. Und auch zum großen Science Center „experimenta“ müssen sie nicht mehr als 15 Minuten laufen.

So wird die Grundschule mit ihrer Vorklasse als erstes Glied einer umfassenden Kette von Ausbildungsinstitutionen den Kindern früh die Erfahrung vermitteln, dass das Lernen niemals aufhören muss und Bildung nicht nur eine Voraussetzung für alle qualifizierten Berufe ist, sondern auch ein erfüllender Selbstzweck sein kann und Erkenntnisbereiche und Erfahrungsmöglichkeiten erschließt, die das immer begrenzte Umfeld der familialen Erziehung weit überragen. Solche Erkenntnisbereiche und solche Er-

fahrungsmöglichkeiten zu erschließen ist im Grunde Auftrag und Anspruch einer jeden Schule. Durch die räumliche Nähe zu so vielen anderen Bildungsinstitutionen wird es den Pädagoginnen und Pädagogen der JSS aber besonders leicht gemacht. Die gute Mischung von Sozialität, Transparenz und Weitblick wird ein Übriges tun, um die Kinder fit zu machen für die Herausforderungen ihres Lebens.



Projektdaten

Schulname:

Josef-Schwarz-Schule, Campus Erlenbach

- Betreiber: Phorms Baden-Württemberg gGmbH
- Architekten: Riemer Planung GmbH, Heilbronn & KMB | Plan | Werk | Stadt GmbH, Ludwigsburg
- Umbautes Volumen: 70.750 m³
- Bruttogeschossfläche: 15.000 m²
- Bauzeit: je Bauabschnitt (Bauteil) 1 Jahr
 - Grundschule, Verwaltung, Sporthalle
 - Sekundarstufe I
 - Erweiterung Grundschule
- Inbetriebnahme: Grundschule 2013, Sekundarstufe I 2016, Grundschülerweiterung 2022
- Anzahl der Kinder:
 - Vorschule: ca. 65
 - Grundschule: ca. 270
 - Sekundarstufe I: ca. 400
- Anzahl der Mitarbeiter:innen in Erlenbach: ca. 130

Schulname:

Josef-Schwarz-Schule, Campus Heilbronn

- Betreiber: Phorms Baden-Württemberg gGmbH
- Architekten: Behnisch Architekten, Stuttgart
- Umbautes Volumen: knapp 250.000 m³
- Bruttogeschossfläche: ca. 50.000 m²
- Bauzeit: 2021 bis 2024
- Geplante Inbetriebnahme: September 2024
- Anzahl der Kinder:
 - Vorschule: ca. 65
 - Grundschule: ca. 270
 - Sekundarstufe I: ca. 400 (geplant)
 - Sekundarstufe II: ca. 300 (geplant)
- Anzahl der Mitarbeiter:innen in Heilbronn (alle Schulstufen zusammen): ca. 170 (geplant)

Susanne Hansen

Wenn Schule und Nachbarschaft verschmelzen

Die Arenakvarterets Skole, Kopenhagen





Die Arenakvarterets Skole in Kopenhagen bietet sowohl Bildungs- als auch Freizeitmöglichkeiten für Kinder und Familien in der Umgebung.

Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Die Öffentliche Schule als einzigartige Nachbarschaft

Die Arenakvarterets Skole („Schule im Arenaviertel“), eine vierzügige Folkeskole (Volksschule) mit öffentlicher Schwimm- und Sporthalle, liegt zentral an der Hanne-manns Allee in Ørestad, einem sich entwickelnden Stadtteil Kopenhagens mit Natur, Erholungsangeboten und einem lebendigen städtischen Umfeld. Die Schule wird im Sommer 2024 eröffnet und wird neue und leicht zugängliche Aktivitäten in den Stadtteil bringen, die die Größe des Gebiets berücksichtigen und die Schule mit dem städtischen Umfeld verbinden. Das Gebäude ist so konzipiert, dass es einen gut funktionierenden Rahmen für Schul- und Freizeitaktivitäten bietet und sich den starken Winden in der Gegend entgegenstellt, um eine angenehme äußere Umgebung zu gestalten.

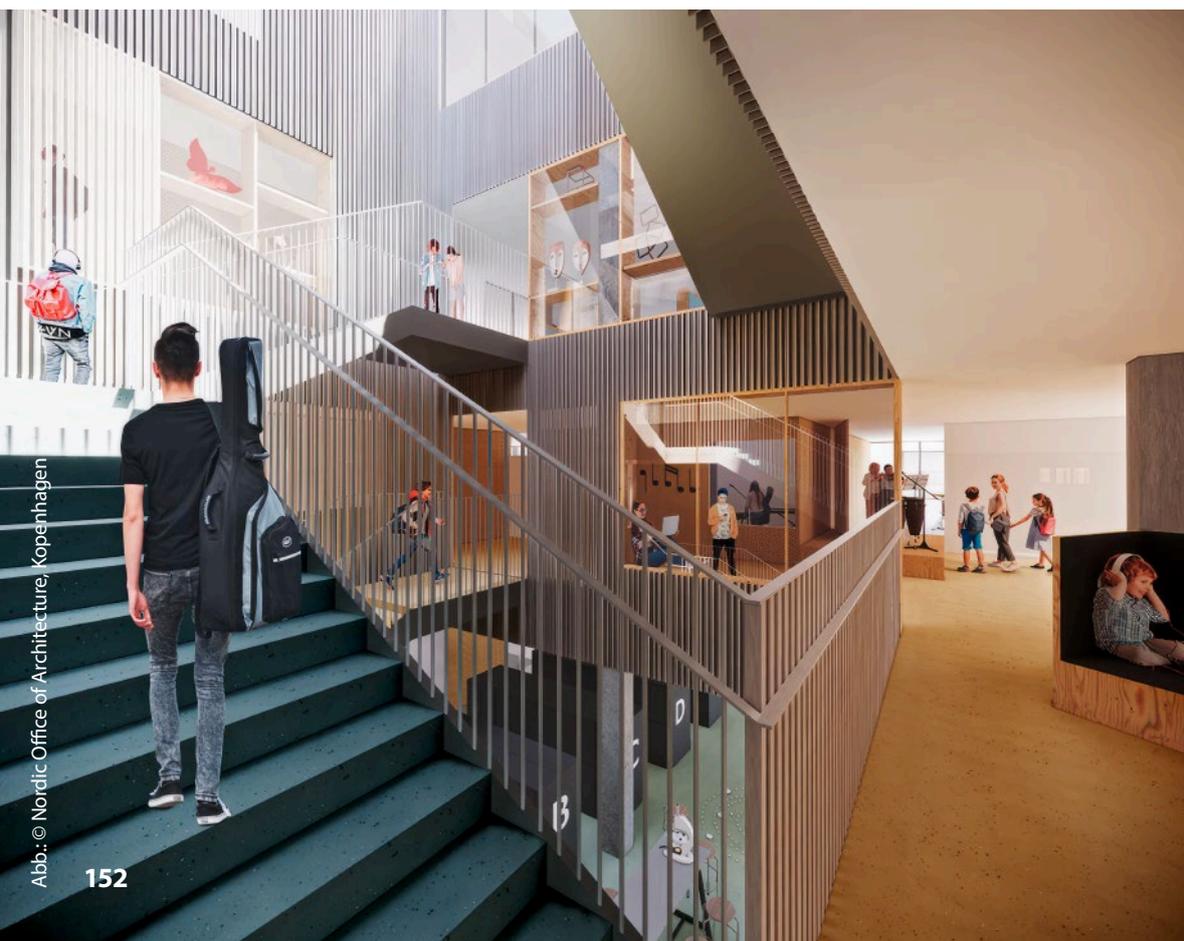
Ein ‚Canyon des Lebens‘

Die Schulstruktur ist als üppiger „Canyon des Lebens“ konzipiert, den eine neue öffentliche Fußgängerzone umgibt, die ein Parkhaus über das offene Foyer der Schule mit dem übrigen kulturellen Angebot des Stadtteils verbindet. Das Viertel ist auch außen durch einen großen Platz auf dem Dach des zweiten Stocks mit der Schule verbunden, der einen direkten Zugang zu den verschiedenen Abteilun-

gen der Schule bietet. Eine terrassenförmige Anordnung von Freiflächen im gesamten Gebäude ist der öffentlichen Straße zugewandt und gestattet sichtbare Aktivitäten auf mehreren Ebenen. Die Fußgängerzone und der Platz sind durch eine nach Süden ausgerichtete Treppe miteinander verbunden, wodurch ein natürlicher Treffpunkt in der Nachbarschaft entsteht, egal ob man auf dem Weg zur Schule, zum Schwimmen oder zum Sport ist.

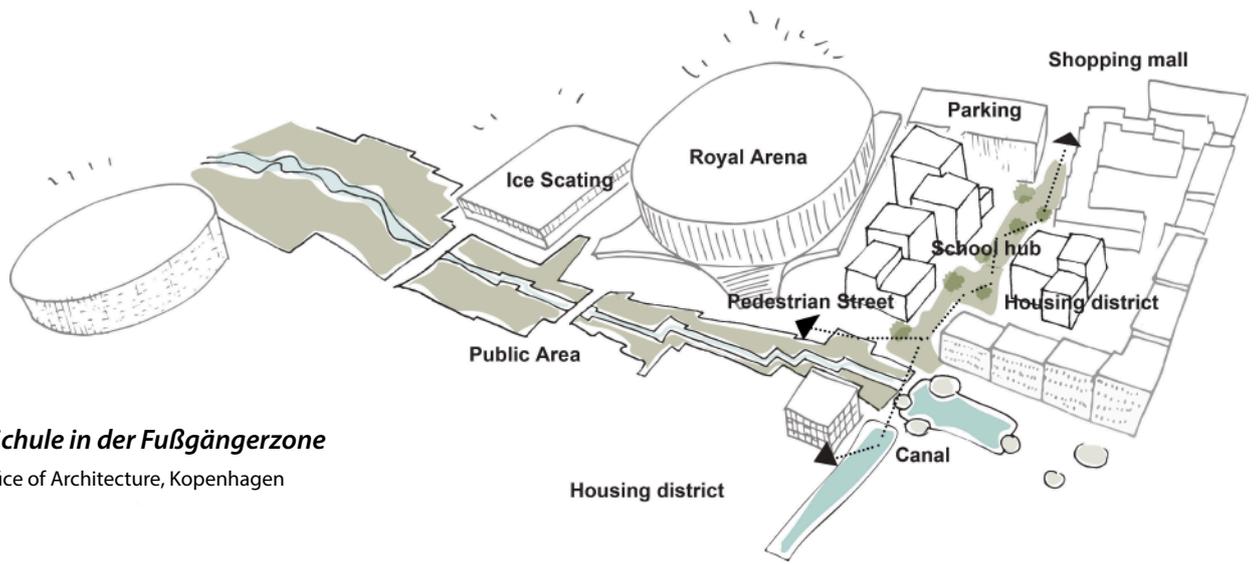
Die offene Schule

Das Erdgeschoss ist als Gemeinschaftszentrum mit nach außen gerichteten Angeboten konzipiert, das täglich nach Schulschluss für die Öffentlichkeit zugänglich sein soll. Jede/r gelangt zu einem zentralen Hof, der zu einem Café, Sportanlagen und dem Schwimmbad führt. Das Schwimmbad und die Sporthalle sind in den nach außen gerichteten Sockel der Schule integriert und bringen Leben in die Umgebung. Beide Räume sind mit reichlich natürlichem Licht, einer akustisch optimierten Innenausstattung aus Holz und visuellen Verbindungen zum Kern des Gebäudes ausgestattet. Das Herzstück besteht aus einem offenen Essensbereich, der in verschiedene Zonen unterteilt ist, wie z. B. ein Café, ein FoodLAB, eine Kochklasse und einen Essbereich rund um eine professionelle Küche.



Der Workshop-Turm

Die Schule als
Community-Center →



Die Lage der Schule in der Fußgängerzone

Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Der zentrale Hof ist direkt mit einem vierstöckigen Workshop-Turm verbunden. Dieser Workshop-Turm ist ein Wahrzeichen des Viertels und bietet Räume für Naturwissenschaften, Kunst und Musik, die sich um einen Innenhof gruppieren. Vom inneren Turm aus hat man Zugang zu den privateren und unterrichtsbezogenen Bereichen der Schule. Mit diesem Ansatz werden die Workshop-Räume zum Rückgrat der Schule für den projektbasierten Unterricht, während gleichzeitig die Kompetenz der Schule als Ressource nach außen präsentiert wird. Die Struktur erleichtert der Öffentlichkeit den Zugang zu den Einrichtungen für die Abendkurse, ohne dass die privateren Abteilungen

der Schülerinnen und Schüler betreten werden müssen, die abends geschlossen werden. Mit diesem Schulentwurf wird eine neue Gebäudetypologie geschaffen, die eine andere Art von öffentlichem Raum als die bereits in Ørestad existierenden darbietet.

Leben draußen und drinnen

Die grundlegende Struktur der Schule schafft Zwischenräume und Nischen, Übergangszonen und überdachte Stadträume, die Schutz und Geborgenheit bieten. Fahr-



Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen



Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Im Grünen lernen – mitten in der Stadt

radabstellplätze sind um vier Eingänge herum platziert und gewährleisten von allen Seiten einen sicheren Zugang zum Gebäude. Die Randzonen sind großzügig mit unterschiedlichen Übergängen zwischen Außen- und Innenbereichen gestaltet, so dass die Außenbereiche bei allen Wetterbedingungen gut genutzt werden können. Die Dachflächen sind jeweils für bestimmte Altersgruppen konzipiert und bieten Lernbereiche im Freien. Dichte Dachgärten sind auf allen Ebenen strategisch angeordnet und bieten durchgängig das Erlebnis einer grünen Schule.

Von der Natur inspirierte Lernumgebungen im Freien

Die Architekten – das Nordic Office of Architecture – betrachten Natur und Architektur als miteinander verbundene Welten, um sinnvolle und anregende Lernumgebungen zu schaffen. Durch die Verbindung von Bildungsarchitektur mit Elementen der Natur kann die Schule eine Umgebung bieten, die die Schüler anspricht und anregt, indem sie alle ihre Sinne inspiriert.

Mit dem Ziel, Vielfalt, Qualität und achtsame Praktiken in die Schule von heute einzubringen, stellen die Architekten die Natur in den Mittelpunkt ihrer Designpläne und regen die Nutzer dazu an, nach draußen zu gehen, selbst in den nordischen Ländern, wo das Klima rau sein kann – was besonders in städtischen Schulen von Bedeutung ist, da die Bereitstellung von Raum für die Natur hier eine Herausforderung sein kann.

Der Außenbereich dieser Schule wird als zusammenhängende Landschaft von Laufpfaden, Intervalltraining und Stadtpaziergängen dargestellt. Das verschachtelte Netz von Dachgärten und Gebäudeteilen öffnet sich für eine vielfältige und abwechslungsreiche Nutzung, mit der Hoffnung, im Laufe der Zeit noch grüner zu werden als in der Bauphase. Das Gebäude ist so angelegt, dass es sowohl zum Spielen als auch zum Lernen genutzt werden kann. Auf der Basis von Wind-, Lärm- und Sonnenstudien werden alle Ebenen der Dachlandschaften durch windberuhigende und schattenspendende Elemente begrenzt. Der Zugang zu den Außenanlagen ist an allen Stellen des großen Gebäudekomplexes kurz. Darüber hinaus ist jede Schulabteilung mit einer eigenen Dachlandschaft verbunden, die auf die jeweilige Altersgruppe ausgerichtet ist und bei Bedarf von der Öffentlichkeit abgeschottet werden kann, wenn die Schule geschlossen ist. Die Garderoben sind strategisch platziert, um den Aufenthalt im Freien zu fördern.

Landschaftsgestaltung

Die Landschaft ist geprägt von Vielfalt, Wildnis und Widerstandsfähigkeit, mit unterschiedlichen Höhen, Tiefen und Licht- und Schattenzonen der Pflanzen. Neben den traditionellen Bildungskomponenten ist die städtische Natur in Form von Dachbiotopen und grünen Inseln integriert, die ein Gefühl von Natur inmitten der Stadt vermitteln sollen. Sichtbare Spuren des Regenwassers sind ebenso wie grü-



Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen

Der Zugang zur Schule in der Fußgängerzone

ne Elemente wichtig, um Kindern und Jugendlichen die Natur darzubieten – vor allem in der Stadt, wo diese Elemente nicht immer zugänglich sind. Beide Elemente sind sichtbar und leicht erfahrbar – auch in der Höhe. Dachbiotope mit kleineren Bäumen, mobile Pflanzgefäße und vertikale begrünte Wände tragen zum lokalen Mikroklima auf den Dachterrassen mit Staubfilterung, Schattenwurf, Frische und Naturerlebnissen bei. Die oberen sichtbaren Dachflächen sind als extensive Gründächer mit Moosen und Steingartenkräutern ausgeführt, die Regenwasser aufnehmen.

Sinnesbildung

Durch die Kombination von Natur und Architektur in pädagogischen Schulentwürfen, bekommen die Kinder selbst in städtischen Umgebungen die Möglichkeit, ihre Umwelt zu erforschen, zu entdecken und sinnvolle Beziehungen zu ihr aufzubauen, während sie gleichzeitig ein Verständnis für die gegenseitige Abhängigkeit der Lebewesen entwickeln. Der Aufenthalt im Freien ist eine universelle Erfahrung, durch die die Menschen einen größeren Respekt für ihre Umgebung und die Natur, die sie verkörpert, gewinnen können. Kurz gesagt: Natur und Architektur können und sollten miteinander verbunden werden, um sinnvolle, gesunde und dynamische Lernerfahrungen für Kinder zu schaffen, an die sie sich ein Leben lang erinnern werden. Durch die Einführung der Schule als eine Gemeinschaftseinrichtung werden diese Qualitäten für

die gesamte Gemeinde zugänglich. Die Schule gibt etwas dafür zurück, dass sie freien Raum in der Stadt einnimmt, indem sie das öffentliche Leben rund um die Uhr und an jedem Tag der Woche fördert. Die Schule ist ein Ort des Lebens und der Zusammenarbeit, an dem die Kinder lernen, Bürger in einer offenen und toleranten Gesellschaft zu werden.

Projektdaten

- Schulname: Arenakvarterets Skole, Hannemanns Allé, Ørestad, Kopenhagen, DK
- Schulträger: Stadt Kopenhagen
- Architekten: Nordic Office of Architecture in Zusammenarbeit mit Nøhr & Sigsgaard Architects und Rambøll, Dänemark
- Verbaute Gebäudefläche: 17.500 m²
- Grundstücksfläche: 9.600 m²
- Bauzeit: 2022 bis 2024
- Inbetriebnahme: Sommer 2024
- Alter der Kinder: 6 bis 18 Jahre
- Klassenstufen 0 bis 9
- Anzahl der Kinder: 1120 (geplant)
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: 120 (geplant)

Bildung Raum geben

Die Grundschule der Künste an der Universität der Künste Berlin

Was müssen Räume können, damit diese Bildung in Gang setzen? Wie müssen Räume gestaltet sein, damit sich Kinder durch diese bilden können? Und auf welche Weise können Räume ästhetische Bildung von Kindern ermöglichen?

Da die (Selbst-)Bildung von Kindern, wie aus der Kindheitsforschung lange bekannt (vgl. Schäfer 1995), von Anfang an auf leibsinlich gebundener Wahrnehmung und Erfahrung beruht, ist die ästhetische Bildung für Kinder grundlegend und unverzichtbar und keinesfalls auf die künstlerischen Fächer zu begrenzen. Vielmehr brauchen Kinder nicht nur formelle, sondern insbesondere auch informelle Gelegenheiten sich ästhetisch zu bilden. Kinder brauchen im buchstäblichen Sinne umfassenden Raum, der sie neugierig macht und ihnen Orte für die Auseinandersetzung mit sich selbst, den Anderen und der Welt bietet (vgl. Winderlich 2020a). Welche Herausforderungen für Architekt:innen und Planer:innen von Bildungsinstitutionen! Aber auch für Lehrkräfte wie Bildungs-Expert:innen. Denn auf diese sind Architekt:innen und Planer:innen angewiesen, müssen sie doch erfahren, was die Räume ermöglichen sollen.

Unter dem Dach der Universität der Künste Berlin ist ein beispielhafter Versuch derartiger Zusammenarbeit für die Bildung von Kindern wie die der Studierenden gelungen. Beispielhaft, weil in der Grundschule der Künste die Perspektiven von Kind, Kunst und Bildung zusammenspielen und damit die unterschiedlichen Raum-Expertisen kooperieren; vorbildhaft, weil die Räume Bewegung und damit immer wieder neue leibsinliche Aneignungsprozesse ermöglichen (siehe www.t1p.de/hj114). Denn unabhängig davon, welche ästhetischen und künstlerischen Praktiken der Kinder im Zentrum ihrer Bildungsprozesse stehen, immer bringen diese die Kinder in Bewegung, in äußere wie innere, und sind entsprechend von einer Bewegtheit geprägt (vgl. Winderlich & Eliasson 2020).

Konkret handelt es sich bei der Grundschule der Künste um Räume, die für das künstlerische Grundschullehr- amtsstudium, ein forschendes Studieren und Lehren an der Schnittstelle von Hochschule, Schule und Kulturinstitution, in Kooperation mit Künstler:innen entwickelt und realisiert wurden (vgl. Winderlich 2021). Die sehr simplen und dennoch ausgesprochen produktiven Spielregeln für diese Zusammenarbeit waren immer wieder dieselben. Der Part der Bildungsexpert:innen formulierte, was die Räume können müssen, und der Part der Künstler:innen antwortete in Form von Entwürfen und Modellen.

Die Räume der Grundschule der Künste

Die Räume der Grundschule der Künste befinden sich in der Universität der Künste Berlin (UdK) in der Bundesallee, im ehemaligen Hauptgebäude des Joachimthalschen Gymnasiums, einem achsial symmetrisch angelegten, klassizistisch geprägten Bau aus dem Jahr 1880. Im Erdgeschoss, hinter vergitterten Fenstern, fügen sich die Räume in einen Bestand ein, der erst einmal nicht ideal für die gemeinsame Arbeit mit Kindern und Studierenden ist. Ziel war deshalb, in Kooperation mit Künstler:innen Raum- lösungen zu finden, die für die ästhetische und künstlerische Bildung anregende Lernumgebungen, eigene Orte sowie flexible Spielräume eröffnen.

Raum für Bildung und Bilder

So stand Olafur Eliasson vor der Aufgabe, eine Bibliothek im Sinne einer Bilderbuchwerkstatt zu gestalten, die sich durch eigene Orte sowie Gemeinschaftsraum auszeichnet. Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, anders als üb-



**„Vielleicht könnte man sagen, dass
man hier mit dem ganzen Körper liest.“**

(Olafur Eliasson)¹



Garderobe als Aufenthaltsort.

Foto: Wolfgang Stahr, Frankfurt

licherweise in der Schule, aus unterschiedlichen Raum-Lage-Beziehungen heraus Bücher zu lesen und in die Welten der Bilderbuchkunst einzutauchen. Darüber hinaus sollte der Raum Studierenden ermöglichen, die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit den Büchern wahrzunehmen, ohne sie zu stören. Betritt man die Bibliothek, die Olafur Eliasson als „Raum für Bildung und Bilder“ (2015)² begreift, eröffnet sich einem eine vollkommen offen wirkende Waldlandschaft. Das Raumgefüge des ca. 7,50 × 7,00 Meter großen Bereiches, der durch die Auflösung von vormals als Büros genutzten Räumen entstand, wird dabei durch die raumhohe Verspiegelung der zwei Seitenwände verstärkt „aus den Angeln gehoben“. Die Spiegelscheiben an der Schnittstelle von Stämmen und Decken sorgen für eine optische Verlängerung der Bäume in die Höhe. Der Raum öffnet sich durch großflächige Fenster zu zwei Seiten. Die Verglasung mit Farbverlauf bietet Sichtschutz, lässt zugleich Tageslicht einfallen und sorgt für Farbspiele im Raum. Der Boden ist als bewegte Topografie gestaltet und mit farbigem Teppich ausgelegt: Die Bodengestaltung ermöglicht ein Sitzen, Liegen, Laufen, Klettern. Die Gestaltung des Bodens sprengt die konventionellen Grenzen des Raumes und zieht sich bis in den Vorraum hinein. Die Stämme des Lesewalds sind als Holzkonstruktion realisiert, gepolstert und mit farbigem Textil ummantelt. Eingelassen in die Stämme sind Regalfächer, die in ihrer Maßstäblichkeit auf die Kinder abgestimmt sind.

Räume für Exploration und Experiment

Die Räume für explorative und experimentelle ästhetische und künstlerische Praxis wurden in Kooperation mit Judith Seng als Kette von drei miteinander verbundenen Räumen realisiert. Anders als die Bilderbuchwerkstatt, die über eine „totale Installation“ eine besondere Atmosphäre eröffnet, liegt der Schwerpunkt hier auf der Schaffung



Eine Bibliothek im Sinne einer Bibliothekswerkstatt.

Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin

von flexiblen Räumen als Spielfläche sowie auf der „erzählenden Wand“ als gestaltete Umgebung. Die Einbauten sowie Vorhangschichten können variantenreich arrangiert werden.

Ein besonderes Element des Eingangsbereichs zum Studio sind die handgedrechselten Garderobenhaken, die bewusst wie Spritzer an der Wand angebracht wurden und keiner linearen Logik folgen (siehe Abbildung). Durch ihre individuelle Ausprägung und Anordnung regen sie Imagination und Fantasie an. Die Präsentationswand kann nicht nur von den Kindern selbsttätig „bestückt“ werden, sondern lädt darüber hinaus dazu ein, Bilder wie Objekte zu „mappen“ und in immer wieder neuen Anordnungen zu betrachten.

Fahrbare „Koffer“-Schränke, ausgestattet mit verspiegelten Innentüren und positioniert in der Nische zwischen Garderobe und Studio, dienen nicht nur als Aufbewahrungsort für Musikinstrumente, sondern schaffen darüber hinaus die Möglichkeit, Räume im Raum zu bilden und damit eigene Orte für die Kinder zu gestalten. Die gepolsterten Schranktüren dienen auch der akustischen Beeinflussung des Raumes.

Ebenfalls im Studio angesiedelt, eröffnet die Digital-Analoge Tafel³ einen eigenen experimentellen Bildungsraum. Die Kombination fest installierter und frei zu positionierender digitaler wie analoger Elemente regt an, analoges und digitales Schreiben und Zeichnen im weitesten Sinne in ihrer Differenz zu erfahren und miteinander zu verknüpfen.

**Räume für explorative und experimentelle
ästhetische und künstlerische Praxis.** →

Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin

Atelier wie Forschungswerkstatt ermöglichen unterschiedliche Raumsettings für die Lehre und Forschung und eröffnen diverse Optionen für die ästhetische Bildungspraxis und deren Archivierung und Präsentation. Die Räume sind farbig nicht neutral, brechen jedoch das Stereotyp, dass Räume für Kinder möglichst bunt gestaltet sein müssen. Das Kunstlicht in allen Räumen ist ebenfalls bewusst geplant und kann entsprechend flexibel eingesetzt werden.⁴

Die Grundschule der Künste als Möglichkeitsraum

So unterschiedlich die Räume der Grundschule der Künste sind, gemeinsam ist ihnen, dass diese die Imaginationsfähigkeit und ein damit verbundenes Handeln anregen, das sich zwischen ästhetischer Praxis und Reflexion bewegt. Die Raumgestaltungen unterstützen dabei nicht nur ein Spiel mit dem Gewohnten und ein Erkunden von Neuem sowie ein Experimentieren mit Unwägbarkeiten. Gleichzeitig halten sie Orte der Kontemplation bereit. Durch die mannigfaltigen Möglichkeiten der Inszenierung, Präsentation und Anschauung, sei es in analoger wie digitaler Form „erzählender Wände“, sei es durch Spielflächen am Boden, sind die Räume auch Bühne. Diese bringen das Handeln der Kinder derart zum Erscheinen, dass dieses eine umfassende Würdigung erfahren kann (vgl. Winderlich 2020b).

Anders als ein Schulraum, der lediglich einen geplanten und geregelten Unterrichtsalltag fasst, ist die Grundschule der Künste auch als Möglichkeitsraum zu verstehen, in

dem sich auch Unerwartetes und Überraschendes ereignet. Kinder wie Studierende und Lehrende erhalten auf diese Weise die Gelegenheit, bildende Differenzenerfahrungen zu machen und immer wieder neue Möglichkeitsräume zu erschließen.

¹ <https://grundschulekunstbildung.de/raum/bildungspotential-raum>

² „Raum für Bildung und Bilder“ by Olafur Eliasson, responding to Kirsten Winderlich's concept of „Bilderbuchwerkstatt“ at grund_schule der künste, Berlin © 2015 Olafur Eliasson, www.t1p.de/lufkr

³ Zur Digital-Analogen Tafel vgl.: www.t1p.de/wlmn9

⁴ Zur fotografischen Dokumentation der Räume vgl.: www.t1p.de/v6u7a

Literatur

Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im frühen Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.

Seng, Judith & Winderlich, Kirsten (2020): Digital-Analoge Tafel als experimenteller Bildungsraum. *Journal der grund_schule der künste*. www.t1p.de/wlmn9

Winderlich, Kirsten (2020a): Der Raum als Lehr-Kraft. Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: www.t1p.de/vm96e

Winderlich, Kirsten (2020b): Kindern Raum geben. Von Artists in Residences lernen? In: Bilstein, Johannes & Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren III. *Kinder.Kunst.Lernen*. Oberhausen: Athena 2020, 144–152.

Winderlich, Kirsten (2021). Von den Rändern her – Zu Forschungsverständnis und -praxis der grund_schule der künste der Universität der Künste Berlin. *Journal der grund_schule der künste*. www.t1p.de/j2mf

Winderlich, Kirsten & Eliasson, Olafur (2020): Bildungspotential Raum. *Journal der grund_schule der künste*. Online: www.t1p.de/maly4





Lernraum Natur

Weil Lernen nicht nur im Schulhaus stattfindet

Auch wenn wir es vor allem in den Städten bisweilen vergessen, wir Menschen sind Teil der Natur. Wir alle leben in ihr, mit ihr und können ohne sie nicht existieren. Wir gehören zu ihr. Um uns und unsere Sachen zu schützen, errichten wir Bauwerke zum Wohnen, zum Arbeiten, zum darin Leben und nicht zuletzt zum Lernen – Schulgebäude. Diese schützen die Schüler:innen vor Wind und Wetter, bieten ihnen (hoffentlich) eine anregende Umgebung und tragen dazu bei, dass sie sich auf den Inhalt des Geschehens, den „Lernstoff“, konzentrieren und dass die Arbeitsblätter nicht vom Tisch geweht werden. Dafür gibt es Wände, Türen und Fenster. Durch sie können die jungen Menschen gelegentlich einen Blick nach draußen werfen oder das Gebäude verlassen. Mit etwas Glück sehen sie ein wenig von der Natur und können vielleicht einen Teil von ihr betreten.

Aber es gibt auch viele Schulen, an denen dies immer häufiger gezielt stattfindet. Mehr und mehr werden eingeplane Vorhaben draußen unternommen, Ausflüge in den Wald, Exkursionen zu Biotopen u.v.m. Es gibt inzwischen eine regelrechte Draußenschul-Bewegung.¹

Seit vielen Jahren gehört es an der Bielefelder Laborschule² vor allem in der Eingangsstufe (Vorschuljahr, 1. und 2. Schuljahr) und immer mehr auch bei höheren Jahrgängen zu den selbstverständlichen Abläufen, dass die Kinder mit ihren Erwachsenen, teilweise in Begleitung von Natur- und Wildnispädagog:innen, während der Unterrichtszeiten regelmäßig für mehrere Stunden in der Woche das Schulgebäude verlassen und die Natur aufsuchen. Sie gehen in den nahegelegenen Teutoburger Wald, aber auch in den Schulgarten, in Parks, auf Spielplätze, an Bachläufe, in Grünzüge u. v. m. (vgl. Quartier, Kampmeier & Bardi 2013 sowie Biermann & Bosse 2013). Dort erfahren die Kinder eine ganz andere, mit einer eigenen Dynamik ausgestattete „Lernraumkultur“ als im Schulhaus.

Auf dem Weg in den Wald sind Straßen zu überqueren. Die Schüler:innen wissen, dass sie mit genügend Abstand am Straßenrand warten müssen, bis alle da sind und das Zeichen zum Überqueren gegeben wird – oder sie die Erlaubnis erhalten, eigenständig über die Straße zu gehen. Immer wieder ein Anlass auch für alltägliche Verkehrserziehung.

Unterwegs gibt es viel zu entdecken: Käfer auf Blättern, Zapfen unter Fichten ... und zu erleben: Wind, Regen, das Licht, den Sonnenstand, die Jahreszeit ...

Am Waldrand kommen alle zusammen. Der weitere Weg und das Ziel werden gemeinsam abgesprochen. Man erinnert sich an angemessenes Verhalten in dieser Umgebung: Hier leben Tiere und Pflanzen. Dass man keinen Müll liegen lässt, ist selbstverständlich. Die Tüte für eigenen und gefundenen Abfall ist immer vorhanden.

In kleinen Gruppen machen sich die Kinder auf den Weg zur „Schlucht“, eine ca. fünf Meter tiefe Senke (Foto). Hier können die Kinder klettern, den Abhang hinunterrutschen (der Förster hat das an diesem Platz genehmigt), sich verstecken, mit Stöcken bauen und Sachen sammeln. Beliebte sind kleine Fossilien, versteinerte Abschnitte von vorgeschichtlichen Seelilienstängeln (hier war vor Jahrmillionen einmal ein Meer!). Die Kinder nennen sie Hexengeld. Aber auch Schneckenhäuser, Käfer, Raupen, Federn, manchmal sogar ein heruntergefallenes Vogelnest kann man finden – wenn man Glück hat. Wieso liegt es am Boden? Darf man es anfassen? Sollen wir es mit in die Schule nehmen? Was ist, wenn der Vogel sein Nest wiederhaben möchte?

Aber zunächst einmal wird gefrühstückt. Weg und Tageszeit haben ein Hungergefühl aufkommen lassen. Die Kinder suchen sich kleine Nischen und Ecken, Baumstümpfe oder Baumstämme. Sie sind jetzt „in der Natur“ – jedenfalls in einer natürlichen bzw. naturnahen Umgebung, halten sich entspannt und selbstverständlich dort auf, nehmen ihre Essen zu sich, unterhalten sich, verabreden Spiele oder andere spannende Vorhaben.

← *Lernraum Wald. Bei genauem Hinsehen erkennt man die Kinder in großer Entfernung im Nebel.*



Foto: Ulrike Quartier

In kleinen Gruppen machen sich die Kinder auf den Weg zur „Schlucht“.

Ein Mädchen ruft die Pädagogin zu sich: Schau mal, was ich gefunden habe! Was sind das für Spuren? Von welchem Tier? – Die Antwort ist nicht ganz einfach; für die begleitende Erwachsene gilt jetzt vor allem: nicht direkt die Antwort zu geben. Genau hinschauen: Was siehst du? Es sich einprägen, vielleicht Notizen oder eine Zeichnung davon machen oder sogar ein Handyfoto. Was könnte es sein? Oder was auch nicht? Wann könnte es entstanden sein? Zwei- oder Vierbeiner? Ist es gelaufen oder gesprungen? Funken von Interesse sind entstanden, sie warten darauf weiter entfacht zu werden. Wir können doch in der Schule in unserem Buch, vielleicht im Internet nachschauen – oder in die Bibliothek gehen. Und wir können den Fund in unser Naturbuch eintragen. Gute Ideen!

Die Lehrkraft oder die Sozialpädagog:in, die Naturpädagog:in – wer auch immer die Kinder hierher begleitet, weiß um die Bedeutung solcher Entdeckermomente. Die Erwachsene ist immer Anlaufstelle, aber nie Mittelpunkt. An sie kann man Fragen richten, muss aber damit rechnen, nicht die fertige Antwort zu erhalten, sondern den Anstoß zum eigenen Überlegen, Sichhineinversetzen und Forschen. Finde es heraus – lass es uns gemeinsam herausfinden!

Nicht unbedingt gleich sofort, aber demnächst werden wir uns über die Erlebnisse im Wald austauschen, erzählen, Fragen stellen, Themen finden – Erfahrungen daraus machen. Es wird vielleicht eine Ausstellung angelegt, auf jeden Fall Wissen erworben. Wir teilen unsere Vorstellungen, es wird gemalt, gebaut, dargestellt, recherchiert, nachgeschlagen, dokumentiert, erörtert, weitergegeben, vorgestellt – nachgedacht.

Das sind elementare Bildungsprozesse in der Verbindung des Lernraumes „Natur“ mit der Arbeit im Lernraum „Schule“. Sie basieren auf eigenen sinnlich leiblichen, weitgehend selbst gesteuerten und gestalteten Abläufen und Erlebnissen. Reflexion macht sie zur Erfahrung: Gesprächsrunden, Philosophieren mit Kindern, Darstellen, Dokumentieren, selbst gefundenen Fragen nachgehen.

Dass häufiges und regelmäßiges Draußensein, Naturzeiten für die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Persönlichkeitsbildung, die seelische Ausgeglichenheit eine große Bedeutung haben, ist mittlerweile wissenschaftlich-empirisch einschlägig nachgewiesen (siehe Gebhard 2020). Auch das schulische Lernen wird gefördert. Das ist langjährige Erfahrung an Schulen wie der Bielefelder

Laborschule. Dazu ist Zeit nötig. Fehlt diese Zeit dann nicht dem unterrichtlichen Kerngeschäft der Schulen, dem Vermitteln von Fachwissen und -kompetenzen? Die Autoren haben diese Beobachtung in vielen Jahren nie gemacht. Eher im Gegenteil. Die Draußenzeiten tun auch dem Erlernen der „Kulturtechniken“ gut. Ein Forschungsprojekt der Universität Bielefeld geht derzeit dieser Frage systematisch nach (siehe Bosse et al. 2020).

Kontakt: naturinderschule@laborschule.de



Foto: Ulrike Quartier

Hexengeld



Foto: Ulrike Quartier

¹ Nähere Informationen erhält man u. a. hier:

www.unesco.de/bildung/bne-akteure/draussenschule-landschaftsabenteuer

www.wanderverband.de/wandern/schulwandern/draussenschule

www.deutsches-schulportal.de/unterricht/draussenschule-mathe-am-meer-und-experimentieren-im-wald/

(zuletzt aufgerufen am 28.08.2023)

² Die Laborschule in Bielefeld ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Siehe: www.laborschule-bielefeld.de; zum Nachlesen: Thurn & Tillmann 2011

Literatur

Bosse, Ulrich; Devantié, Rainer; Gebhard, Ulrich; Goudarzi, Yasmin; Hoke, Torsten; Quartier, Ulrike; Rehr, Jess & Voß, Ian (2020): Natur in der Schule. In: Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi & Ramseger, Jörg (Hg.) (2020): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus. Prinzipien und Perspektiven. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 151), Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 63 – 89.

Biermann, Christine & Bosse, Ulrich (Hg.) (2013): Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter (Impuls Laborschule, Band 7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gebhard, Ulrich (2020): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS (5. Auflage).

Quartier, Ulrike; Kampmeier, Marcus & Bardi, Cornelia (2013): Weltsprache Natur. Die Arbeit in der Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld (Impuls Laborschule, Band 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thurn, Susanne & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2011): Laborschule – Schule der Zukunft. (Impuls Laborschule, Band 5) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feldforschung



Foto: Ulrike Quartier

KAPITEL 5

Hier darf ich mitentscheiden

Kinder haben auch Rechte

Die Demokratie beginnt in der Schule

Von der Raumerfahrung zur partizipativen Architektur

Entscheidend ist die Phase Null

Schulräume mit Kindern gestalten

Amphitheater statt Mensa

Die Bedeutung von Kreisgesprächen

Ein Friedentisch

EINLEITUNG

Zwei Jahrhunderte lang glichen Schulhäuser eher Kasernen oder Verwaltungsgebäuden als Kulturzentren und Stätten der Kreativität. Ehrfurcht einflößende Portale und Uhrentürme auf dem Dach stellten klar, wer hier das Sagen hat und worauf es ankommt: der Staat, der von seinen Untertanen Gehorsam, Ordnung und Pünktlichkeit forderte.

Mit der Reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam etwas frischer Wind in den Schulbau. Die Entdeckung kindlicher Bedürfnisse und die Infragestellung der alten Paukschule ließen auch neue Gebäudeformen zu: mehr Luft, mehr Licht und für die Grundschul Kinder oft auch direkte Zugänge zu Schulhof und Schulgarten. In der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden dann neben einigen wirklich gut durchdachten und gestalteten Schulhäusern auch viele gesichtslose viereckige Zweckbauten hochgezogen, in denen nur „Stunden gehalten“ wurden – und das nicht nur in den Plattenbauten in der DDR. Pädagogik als Verwaltungsakt. Die meisten „mobilen Ersatzbauten“ unserer Tage folgen diesem Prinzip. Die Kinder wurden nie gefragt, wie sie die Schule gerne gestalten würden. Die Lehrkräfte meistens auch nicht.

Auch hier ist eine Zeitenwende angesagt! Seit einigen Jahren setzt sich – besonders gefördert durch die Montag-Stiftung – der Gedanke durch, dass man bessere Schulen erhält, wenn die Betroffenen selbst in die Planung und Ausgestaltung der Schulhäuser einbezogen werden. Den herkömmlichen neun Leistungsphasen der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure wird eine zusätzliche „Phase Null“ vorgeschaltet. Das ist ein meist einjähriger, professionell moderierter Planungsprozess, in dem der Schulträger, die Pädagoginnen und Pädagogen, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler gemeinsam nachdenken: *nicht*, was sie nach herkömmlichen Standards brauchen, um einer vorhersehbaren Schülerzahl ein Dach über dem Kopf zu geben, *sondern wie sie sich die Schule der Zukunft vorstellen!* Das ist ein himmelweiter Unterschied, der nicht nur den Vertreter:innen der beteiligten Ämter und den Architekt:innen, sondern der ganzen Schulgemeinde eine neue Kompetenz abverlangt: Demokratiekompetenz! Das Ergebnis ist eine

„partizipative Architektur“ (siehe den Beitrag Susanne Hofmann auf S. 182 ff.). Und eine *vermehrte* Demokratiekompetenz bei allen Beteiligten.

Dabei können unerwartete Ergebnisse eintreffen, z. B. dass eine Ganztagschule das Geld für die Mensa lieber in ein Amphitheater für das Schulparlament investiert und das Essen im Klassenzimmer ausgibt, was gleichzeitig zu einer schöneren Essenssituation als in den üblichen, meist extrem lauten Mensen führt (siehe den Beitrag von Gränitz & Pake auf S. 170 ff.). Oder dass die Schüler der Trillium Creek Primary School, die wir im ersten Kapitel vorgestellt haben, eine Rutsche vom ersten Stock ins Erdgeschoss wünschten – und erhalten haben. An dieser Schule haben in einem unglaublichen Beteiligungsverfahren mehr als 300 Gemeindemitglieder mitgeplant, mit dem Anspruch, die schönste Schule der Welt zu bauen. Das sechsminütige YouTube-Video über den Planungsprozess ist absolut sehenswert (siehe Link unten).

Die Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen wollen gerne *mitdenken, mitreden, mitgestalten, mitbestimmen und selbst bestimmen*. Aber aktuelle Studien zeigen auch, dass erschreckend viele Jugendliche nicht mehr an die Demokratie glauben. Für die Erziehung zur Demokratie ist es daher besonders wichtig, dass die Kinder früh im Leben die Erfahrung machen, dass ihre Stimme zählt. Die oben genannten und weitere Beispiele in diesem Kapitel zeigen: Architektur und Raumgestaltung können das Mitbestimmen und die Selbstwirksamkeitserfahrung unterstützen, im Planungsprozess und im realisierten Gebäude. Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit brauchen aber Transparenz, Vertrauen, Kommunikation und vor allem: „Frei-Räume“! Es ist falsch, ein Gebäude komplett fertig zu stellen und danach jahrelang nichts mehr zu investieren. Neue Generationen müssen es immer wieder umgestalten können. In einer noch zu erfindenden, niemals endenden „Phase zehn“.



YouTube-Video über den Planungsprozess der Trillium Creek Primary School: www.t1p.de/57fmp

Barbara Lenzgeiger

Räume, die Mitbestimmung unterstützen

Grundschülerinnen und Grundschüler interessieren sich in der Regel stark für ihre Umwelt und die Gesellschaft. Als angehende Bürgerinnen und Bürger sind sie in der Lage, sie selbst betreffende Themen wahrzunehmen, aus der individuellen ebenso wie aus der Gruppenperspektive, und somit Belange anderer Personen mitzudenken (Müthing et al. 2018, 210f.). Sie haben das Recht, in den verschiedensten Lebensbereichen – auch in der Schule – mit ihren Möglichkeiten vertraut gemacht zu werden, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten und somit demokratisch zu lernen.

Demokratisches Lernen beinhaltet die Kenntnis von sowie ein Verständnis für demokratische Prozesse. Indem

Grundschülerinnen und Grundschüler ihre Ideen einbringen, argumentieren und abstimmen, kann ihr demokratisches Lernen unterstützt werden. Es müssen daher Räume geschaffen und gestaltet werden, um Mitbestimmung auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen.

Mitbestimmung auf Ebene der Grundschülerinnen und Grundschüler

Bereits bei Grundschülerinnen und Grundschulern gibt es zahlreiche Möglichkeiten, wie Mitbestimmung ermöglicht und, damit verknüpft, demokratisches Lernen angebahnt werden kann. Es gilt daher Räume bereitzustellen oder zu





Flexibles Arbeiten in der offenen Lernlandschaft.
Volks- und Berufsschule Längenfeldgasse, Wien

schaffen, die Mitbestimmung darüber ermöglichen, wo, wie und was gelernt wird.

Wird demokratisches Lernen ernst genommen, sollte den Grundschülerinnen und Grundschülern u.a. Mitbestimmung bei der Wahl des Arbeitsplatzes eingeräumt werden. Daher werden Räumlichkeiten benötigt, die den Kindern flexibles Arbeiten (im Sitzen, Stehen, Liegen) ermöglichen.

Eng verknüpft mit der freien Ortswahl ist die Mitbestimmung, wie gelernt wird. So braucht es Lernräume, die vielfältige Arbeitsmöglichkeiten bieten: Orte, an denen Austausch möglich ist, Ruheplätze sowie Orte, an denen Grundschülerinnen und Grundschüler selbst zu Experten werden, um anderen beispielsweise etwas zu erklären. Auch bei der Frage, was gelernt wird, sollen Grundschülerinnen und Grundschüler einbezogen werden: So werden Lernräume notwendig, die Platz für vorbereitete Umgebungen bieten, um ihnen eine inhaltliche Auswahl zu ermöglichen.

Mitbestimmung auf der Ebene der Grundschülerinnen und Grundschüler erfordert daher ausreichend große bzw. verschiedene Räumlichkeiten, um Kindern bei der Entscheidung, wo, wie und was gelernt wird, eine Wahl zu

ermöglichen. Dabei beschränkt sich die Wahl nicht ausschließlich auf das Klassenzimmer: Denn auch weitere Räume im Schulhaus (z.B. Nischen in Gängen, zusätzliche Gruppenräume) oder außerhalb des Schulhauses (z.B. Grüne Klassenzimmer im Freien) können genutzt werden, um Mitbestimmung möglich zu machen. Sind Lehrkräfte – beispielsweise aufgrund baulicher Gegebenheiten – an das Klassenzimmer gebunden, kann flexibles Mobiliar eingesetzt werden.

Mitbestimmung auf Ebene der Klasse

Demokratisches Lernen auf Klassenebene erfordert Räume, in denen die ganze Klasse zusammenkommen kann, um für sie relevante Themen zu besprechen. Eine mögliche Form der Zusammenkunft bildet der Kreis. Durch Gespräche im Kreis wird Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht, da auch die Lehrkraft Teil des Kreises und somit der Gemeinschaft wird (vgl. den Beitrag von Friederike Heinzel in diesem Band).

Im Kreis können pädagogisch-didaktische Gespräche stattfinden: So kann der Kreis genutzt werden, um den Kindern zu ermöglichen, ihre Interessensgebiete und Ideen hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Ge-



Foto: Michael Kirch, München

Ein Kreistisch, der Platz für eine ganze Grundschulklasse bietet.
Grundschule an der Haimhauserstraße, München

staltung von Unterrichtseinheiten einzubringen. Dadurch können Schülerinnen und Schülern in die Unterrichtsplanung eingebunden werden und es kann an ihre bestehenden Präkonzepte angeknüpft werden.

Im Kreis können auch stärker strukturierte Formen wie z.B. der Klassenrat umgesetzt werden: ein gemeinsames Forum der Klasse, in dem Sachverhalte der schulischen Alltagswelt eigenverantwortlich und partizipativ ausgehandelt werden. Dadurch, dass die Lehrkraft die Verantwortung nach und nach abgibt, werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, bereits früh Eigenverantwortung zu übernehmen. Im Kreis lernen sie Argumente auszutauschen, Urteile zu treffen und sich bei der Umsetzung der Beschlüsse zu engagieren (Edelstein 2014, 168). Wird die Entwicklung dieser politischen Kompetenzen forciert, bietet sich der Kreis als Begegnungsort an, da sich so alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich der Lehrkraft, bei Diskussionen in die Augen sehen können und auf räumlicher Ebene niemand ausgeschlossen wird.

Mitbestimmung auf Schulebene

Wollen Grundschulen zu demokratischen Schulen werden – wie beispielsweise im Beitrag von Gränitz und Pake im folgenden Kapitel geschildert wird –, ist es erforderlich, Räume zu schaffen, in denen die ganze Schule zusam-

menkommen kann. Bei diesen Zusammenkünften sollen Grundschülerinnen und Grundschüler untereinander und mit Lehrkräften ins Gespräch kommen können, um Themen zu besprechen, die die Schule betreffen. Mitbestimmung auf gesamtschulischer Ebene kann auch in der Grundschule im Rahmen von fest installierten Vertretungen der Schülerinnen und Schüler eingeführt werden (Rademacher 2022, 452). Um alle Schülerinnen und Schüler einzubinden und zu motivieren, sind aber auch hier Vollversammlungen sinnvoll. Dementsprechend können Räume wie Atrien, Amphitheater oder auch Turnhallen für Zusammenkünfte der ganzen Schulgemeinschaft genutzt werden.

Neben den realen Räumen bietet sich auch der Aufbau digitaler Räume an, um Grundschülerinnen und Grundschüler an der Schulentwicklung zu beteiligen, wie z.B. die Plattform des Projekts „aula“ (www.aula.de). Hier können Kinder ihre Ideen einbringen, um Lösungen ringen sowie um Mehrheiten werben und schlussendlich abstimmen. Werden an der Schule solche „aula-Stunden“ eingerichtet, können die Grundschülerinnen und Grundschüler

Das friedliche Aushandeln von Problemen, Ideen und Fragen ist ein wesentlicher Gegenstand demokratischen Lernens. →

auf unkomplizierte Weise miteinander ins Gespräch kommen und sich in den Themenbereichen engagieren, welche sie besonders interessieren.

Egal ob in realen oder digitalen Räumen: Inhaltlich eröffnen viele Themenfelder Möglichkeiten für eine Mitbestimmung auf Schulebene. Es ist wichtig, auch bei Neu- und Umbauten von Schulen Grundschülerinnen und Grundschüler zum Mitmachen, Mitgestalten und Mitbauen einzuladen (vgl. die nachfolgenden Beiträge in diesem Buch).

Mitbestimmung auf außerschulischer Ebene

Die Zielsetzung, Schule als gesellschaftlichen Erfahrungsraum zu etablieren, ist nicht auf das Schulgebäude beschränkt. Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe bieten sich insbesondere durch eine Öffnung von Schule, durch die Erweiterung des Lernraums um das Quartier, die nähere Umgebung und nicht zuletzt durch die digitale Vernetzung weit über die Schule und das eigene Land hinaus. Ziel ist es, Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, dass ihre Meinung zählt und sie ihr eigenes Umfeld mitgestalten können. Projekte dieser Art erfordern es immer

wieder, die Schule zu verlassen und so außerschulische Räume zu erkunden. Im Sinne des Service Learnings können gesellschaftliche Bedürfnisse und schulisches Lernen miteinander verknüpft werden (Farber 2011, 3): Die Grundschülerinnen und Grundschüler entscheiden selbst, in welchen gesellschaftlichen Bereichen sie sich engagieren und bei welchen Lösungen gesellschaftlicher Probleme sie sich einbringen können und möchten.

Literatur

Edelstein, Wolfgang (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Schwalbach am Taunus: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft).

Farber, Katy (2011): Change the world with service learning. How to organize, lead, and assess service learning projects. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

Müthing, Kathrin; Razakowski, Judith & Gottschling, Maren (2018): LBS-Kinderbarometer 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Online verfügbar unter www.t1p.de/cs3me, zuletzt geprüft am 12.02.2023.

Rademacher, Helmut (2022): Klassenrat und Schüler*innenmitbestimmung. In: Baumgardt, Iris und Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10777), 448–454.



Christiane Gränitz und Bettina Pake

Amphitheater statt Mensa

Grundschule als Ort gelebter Demokratie

1991/92 ist in einem partizipativen Prozess zwischen der Stadt und der Schulgemeinde der Wartburg-Grundschule in Münster in Westfalen ein besonderes Schulhaus entstanden, das die reformpädagogischen Prinzipien der damals drei-, heute vierzügigen Ganztagsgrundschule aufgenommen hat: individualisiert und selbständig, diversitätsgerecht, transparent und offen, demokratisch, kommunikativ, kooperativ und partizipativ. Die Architektur als „dritte Pädagogin“ bildet diese Prinzipien in einem sehr speziellen Gebäude ab.

Die Grundstruktur der Schule

Zunächst drei, heute vier Kinderhäuser mit je vier jahrgangsgemischten Gruppen werden durch einen gemeinsamen Flur zu einer großen Schule verbunden. In jedem dieser zweigeschossigen Kinderhäuser befindet sich eine Begegnungsfläche („kleines Forum“) für die angrenzenden Gruppen. Die Bewegungsflächen in den Gruppenräumen wie davor in den kleinen Foren sowie in allen Fachräumen sind flexibel und schnell umgestaltbar, so wie es die Gruppe gerade im Prozess braucht. In den Gruppenräumen wird gelernt, geforscht, gespielt, gegessen, entspannt ... und einiges davon u. U. auch gleichzeitig.

An diesem Flur liegen ebenfalls die Fachräume, die Leseoase (Bibliothek) und das „große Forum“. Dieses Amphitheater ist das Herzstück der Schule, architektonisch wie für das Schulleben.

Mensa oder großes Forum?

1992 war es eine kluge Entscheidung aller Beteiligten, in der Konzeption des Schulbaus auf eine Mensa zu verzichten und die im Musterraumprogramm für die Mensa in Ganztagschulen vorgesehene Fläche lieber in ein Amphitheater umzuwidmen. Dies muss erklärt werden, indem sowohl die Nutzung des großen Forums als auch die Essenssituation und deren Chancen für das Schulleben dargestellt werden.

Das Zentrum der Schule – unser großes Forum

Betritt man die Wartburg-Grundschule, steht man direkt an der obersten Reihe des großen Amphitheaters und hat einen hervorragenden Blick auf das Geschehen. Alles, was dort passiert, ist schulische Öffentlichkeit, transparent für Kinder, (Groß-)Eltern, Freund:innen, Gäste. Das Amphitheater lädt alle Interessierten ein, sich dazu zu setzen und



teilzuhaben. Schule lebt von dieser Offenheit, die zum Verweilen einlädt, um immer wieder auch mit den Interessierten ins Gespräch zu kommen, Fragen zu klären, zu erläutern, wozu diese Aktion hier gerade stattfindet, usw. Das schulische Treiben im großen Forum erhält so Wertschätzung „im Vorbeigehen“, niederschwellig – unter den Kindern, zwischen den Kolleg:innen, unter (Groß-)Eltern, unter allen beteiligten Gruppen – und führt oft zu tiefergehenden Gesprächen über Pädagogik, Leistung, Heterogenität, Lernentwicklung, Methodik und vieles mehr. „Kommen und schauen, was gerade läuft“ ist ein genauso großer Wert!

Was passiert in dem großen Forum?

Das große Forum ist der Ort, an dem sich alle Kinder und alle weiteren Angehörigen der Schulgemeinde treffen können. Hier findet regelmäßig kulturelles Leben statt:

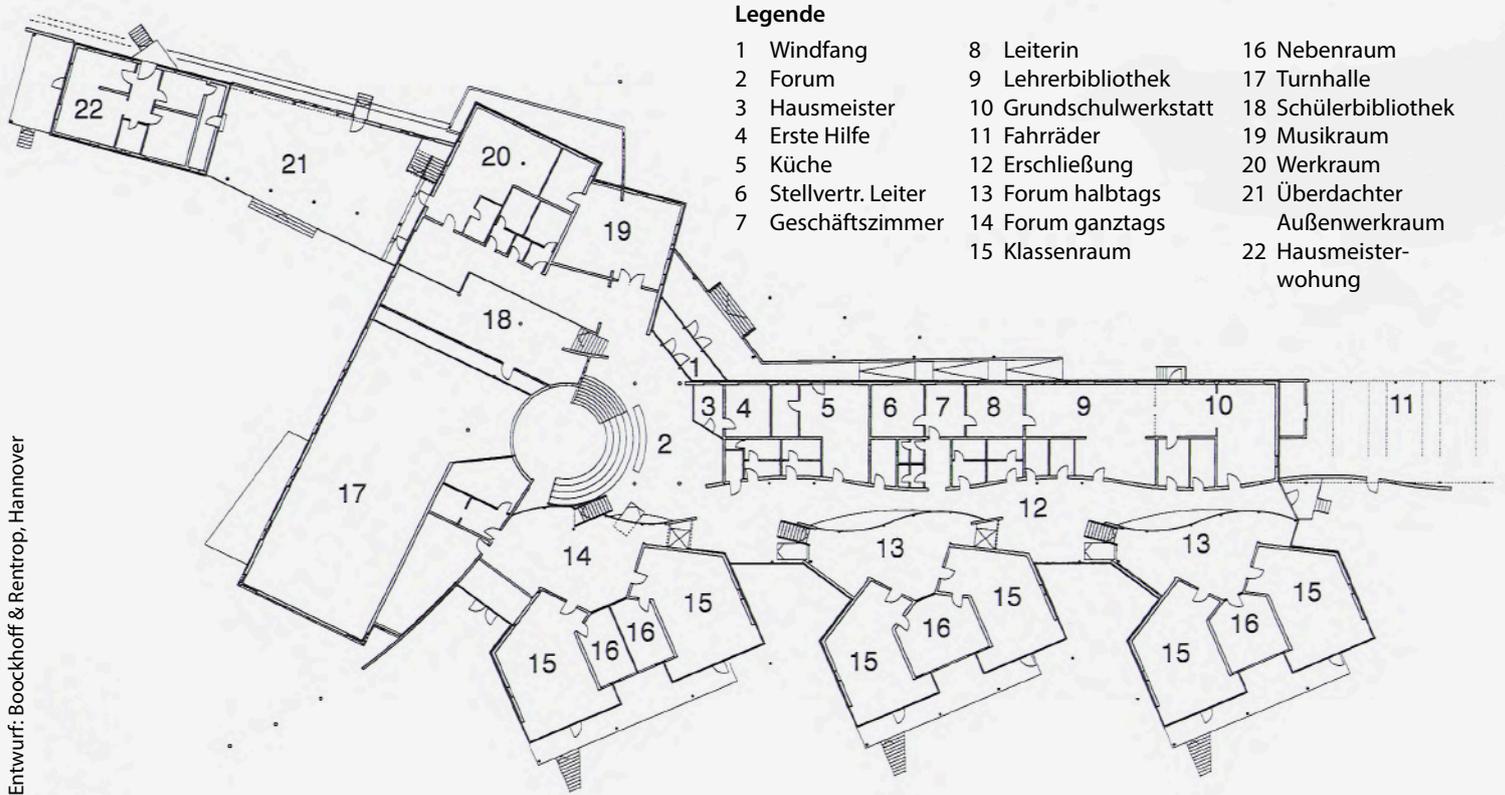
Lesungen, Musikdarbietungen, Theatervorführungen von den Kindern selbst, der Schulgemeinde oder von professionellen Künstler:innen. Hier wird mindestens einmal im Monat zusammen gesungen, hier diskutieren die Kinder gemeinsam oder präsentieren Ergebnisse ihrer Arbeit.

Genauso ist das große Forum für Kolleg:innen und Eltern wie auch für Gäste und Freunde der Treffpunkt für Elternabende, Elternseminare, Konferenzen, Vorträge und Fortbildungen. Es ist ein Ort gelebter Demokratie: Gespräche, Diskussionen, gemeinsame Projekte werden hier in die Schule für alle zugänglich „eingespeist“.

Das Schulparlament – Demokratielernen

Das große Forum ist der Ort, an dem mindestens zweimal im Jahr die Schülervollversammlung stattfindet. Hier stellt sich das Schulparlament vor, diskutiert mit allen





Grundriss von der ersten Ausbauphase der Schule mit seinerzeit drei Lernhäusern.

Schüler:innen, legt Rechercheergebnisse sowie Entscheidungen zur Abstimmung vor oder gibt Rechenschaft über die geleistete Arbeit am Ende des Schuljahres. Hier wird für die Kinder der Schule erfahrbar, was Demokratie bedeutet, und sie üben sie miteinander ein. Die Themen, die diskutiert werden, sind Themen der Kinder: Schaffen wir Tischtennisplatten für die Schule an? Welche Regeln gelten am Fußballplatz? Wie können wir unseren Regenwasserbach schützen? Und vieles andere mehr.

Die Schulgemeinschaft erlebt ihre „Hausvertreter:innen“ in diesem Gremium in einer neuen Rolle – mit Verantwortung für das eigene Haus und die gesamte Schule. Die Kinder und Pädagog:innen erfahren, dass im Schulparlament Themen bearbeitet werden, zu denen die Kinder in der eigenen Gruppe und im eigenen Haus auch diskutiert haben. Alle Beteiligten lernen, dass manchmal über

eine Sache erneut diskutiert werden muss, weil sich die Rahmenbedingungen geändert haben. Sie erleben, dass es oft viele Meinungen zu einer Frage gibt und ein gutes Ergebnis dann vorliegt, wenn es möglichst vielen Bedürfnissen gerecht wird. Die Kinder erleben, dass die Schulparlamentarier:innen ihre Vertreter:innen sind, die sie immer auch ansprechen können, wenn sie ein Thema selbst, in der Gruppe oder im Haus, auf die Agenda setzen wollen. Sie erleben, dass ihre Themen nicht immer auch Themen von allen anderen sind.

Um das alles erfahren zu können, braucht es für die Beteiligten einen guten Ort. Ein Amphitheater ist besonders geeignet, weil sich hier im $\frac{3}{4}$ -Kreis alle sehen können, weil jeder und jede dadurch teilhaben kann, weil die Präsentationen für alle sichtbar sind, weil jedes Kind innerhalb seiner Gruppe zusammen mit seinen Freundinnen und Freunden sitzen kann, weil es ein Ort ist, an dem sich Kinder zugehörig und wohl fühlen. Und weil es ein Ort ist, an dem Kinder erfahren können, dass sie und ihre Vertreter:innen wirksam sind, Schule zu gestalten und mit zu verändern – wie in einem echten Parlament. So ist unsere Grundschule ein alltägliches Übungsfeld zur praktischen Einführung in die repräsentative Demokratie.



Ein zweistöckiges Lernhaus für vier Klassen.
Wartburg-Grundschule, Münster/W.

Essenssituation – fast wie zu Hause

Die Lernenden essen jeden Tag zusammen in ihrem Gruppenraum. Dafür werden die Tischgruppen wie in einem feinen Haushalt mit Tischdecken aus Stoff, Porzellangeschirr und Besteck eingedeckt. Jede Tischgruppe ist selbst verantwortlich dafür, dass zum Beginn des gemeinsamen Essens nicht nur das Geschirr, sondern auch das Essen in Schüsseln und auf Platten bereitsteht.

Die Kommunikations- und Kooperationsanlässe, die das Lernen und vor allem das „WIR“ in der Gruppe wach rufen und stärken, nicht nur beim gemeinsamen Essen, sondern darüber hinaus beim Lernen und Spielen sind überaus vielfältig: Essen gerecht zu verteilen, Gerechtigkeit in der Verteilung als Tischgruppe immer wieder neu zu definieren (abhängig vom Gericht und den Vorlieben der Gruppenmitglieder); Bedürfnisse zu artikulieren bzw. zu hören und zu bedenken, konsensuelle und umsetzbare Lösungen für die Tischgruppe zu finden, zu erkennen, dass andere Tischgruppen andere Bedürfnisse und Lösungen finden und diese Unterschiedlichkeit akzeptieren; eine kleine Menge zum Probieren zu nehmen, sich dann nur so viel zu nehmen, wie man auch essen wird; am Tisch mit seiner Kleingruppe sich zu unterhalten – wie zu Hause

am Familientisch –; gemeinsam die anschließende Pause zu planen; Erlebnisse, Spielideen, Wünsche und Sorgen in der Peergroup zu teilen ... Lernprozesse dieser Art finden in einer großen Mensa in dieser Intensität nicht statt.

Beim Essen im Klassenzimmer fühlt sich jeder und jede für sich und seine Gruppe verantwortlich, ohne die Bedürfnisse der gesamten Gruppe außen vor zu lassen. Dazu ist die Lautstärke beim Essen deutlich angenehmer, wenn nur 25 bis 30 Kinder gemeinsam mit den Lehrkräften und den sonstigen pädagogischen Fachkräften in ihrem Klassenraum essen, statt dass ein ganzer Jahrgang oder gar mehrere zusammen speisen. Der eigene Gruppenraum hat mithin viele Funktionen, bei uns auch die des Esszimmers. Dieses Konzept hat sich bewährt. Alle Beteiligten fühlen sich im eigenen Esszimmer wohl. Wir sind glücklich, *keine* Mensa gebaut zu haben!

Die Wartburg-Grundschule lädt alle Interessierten ein, die Schule zu besuchen, um sich selbst ein Bild davon zu machen.

Anmeldungen für Hospitationen bitte an:
wabu-otremba@wartburg.ms.de

Essen im Klassenzimmer – mit Stofftischtuch und Porzellangeschirr



Friederike Heinzl

Versammeln im Kreis

Sitzkreise und Kreisgespräche in der Grundschule

Menschen versammeln sich zu den unterschiedlichsten Gelegenheiten und Anlässen im Kreis: Parlamenten im Kreis, „Runde Tische“ sollen zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte beitragen und in den Einrichtungen des Bildungssystems sowie in der sozialen und therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gehören Sitzkreise zum Alltag (Heinzl 2004).

Mit der kreisförmigen Anordnung von Personen zum Gespräch sind die Hoffnung und Herausforderung eines wechselseitigen Austauschs verbunden. Sitzkreise bewirken aufgrund ihrer Form und der damit verbundenen egalitären Anordnung der Beteiligten, die optisch gleichgestellt sind und sich wechselseitig von Angesicht zu Angesicht sehen können, körperliche Zugewandtheit und



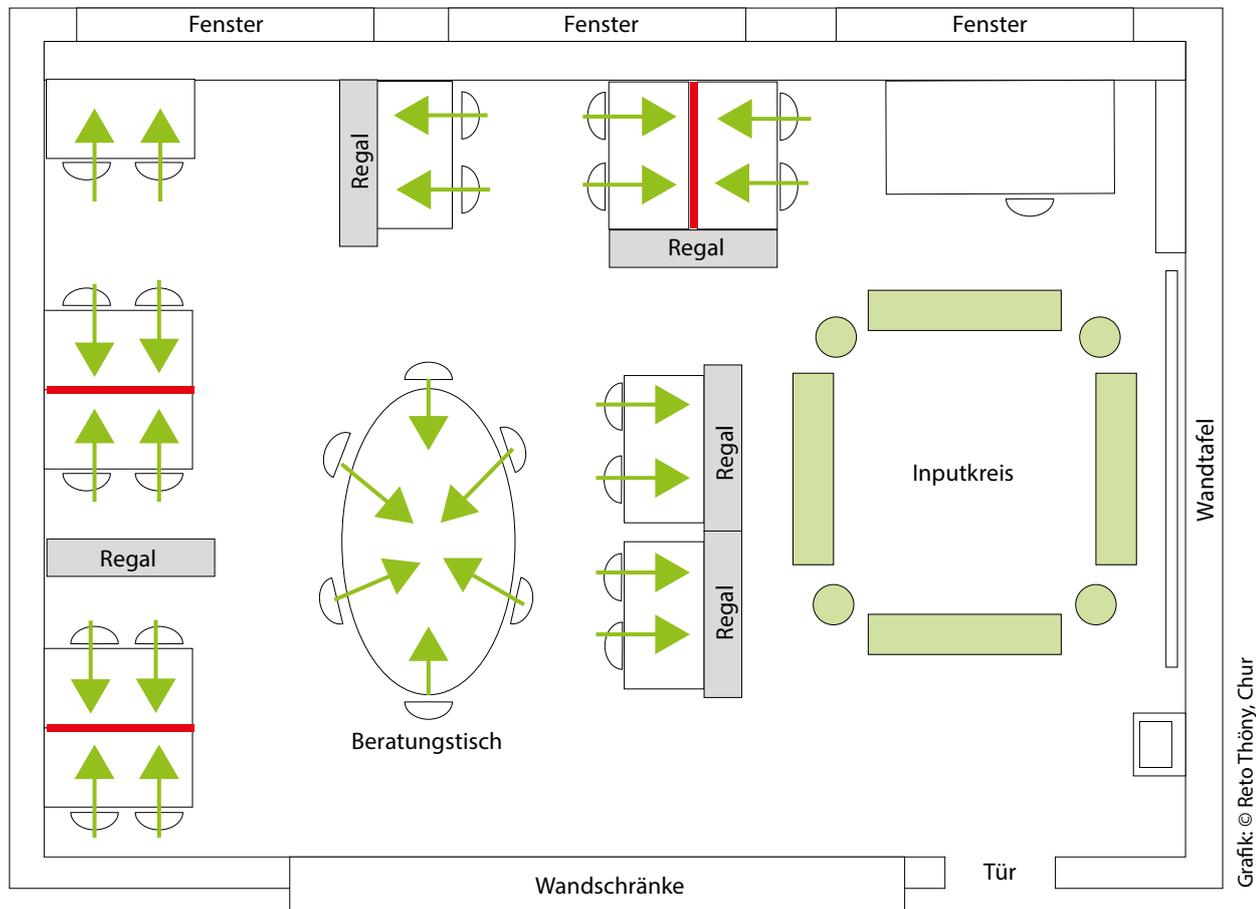
eine Vernetzung der Blicke. Durch die von den Körpern gebildete Kreislinie entsteht ein Innen- und ein Außenraum, weshalb der Kreis Verbundenheit und Geschlossenheit symbolisiert. Eine Konzentration der Teilnehmenden aufeinander und auf Unterrichtsmaterialien in der Mitte des Kreises wird so mühelos möglich. Mit dem Kreis ist eine besondere Sitz- und Körperordnung verbunden, die mit einer spezifischen Choreografie einhergeht.

In vielen Grundschulklassen wird jeden Morgen eine Versammlung der Kinder im Kreis praktiziert; in fast allen Grundschulklassen geschieht dies zum Wochenbeginn als Montagmorgenkreis. Neben dem Morgenkreis finden auch fachliche Unterrichtsphasen im Kreis statt, insbesondere zur Einführung oder Auswertung individualisierter oder kooperativer Arbeitsphasen. Der Sitzkreis ist neben Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht zu einer eigenen Sozialform des Grundschulunterrichts geworden (Heinzel 2016, 112).

Wenn der Kreis so gestaltet wird, dass er zur Partizipation einlädt, wenn die teilnehmenden Kinder mit ihren Bei-

trägen Wertschätzung erfahren und wenn kein Zwang zur Teilnahme besteht, dann ist diese Sozialform in der Grundschule unter Kindern meist beliebt. Viele Kinder erzählen im Morgenkreis dann gerne von ihren Erlebnissen und Erfahrungen und sie beteiligen sich im Sitzkreis auch rege an Unterrichtsgesprächen (Purmann 2001, 143ff.). Oft melden sich so viele Kinder, dass den Lehrpersonen die Entscheidung nicht leichtfällt, wer drangenommen werden soll, und dass Kinder enttäuscht sind, nicht dranzukommen. Deshalb wird das Wort im Kreis manchmal auch reihum (z. B. mit einem „Sprechstein“) vergeben oder die Kinder können einander aufrufen. Teilweise finden Kreisgespräche auch an runden oder ovalen Tischen statt.

In der Grundschulpädagogik gelten Kreisgespräche als gute Möglichkeit, um das Miteinander zu pflegen und kommunikative Fähigkeiten zu fördern. Im Kontrast zum individualisierten Lernen gilt der Sitzkreis zudem als Beitrag zur Gemeinschaftsbildung. Im Gegensatz zum frontalen Klassenunterricht wird das Kreisgespräch als Möglichkeit betrachtet, den Schüler:innenbeiträgen in der Unterrichtsinteraktion mehr Geltung zu verschaffen.



Grafik: © Reto Thöny, Chur

Ein Standardklassenzimmer für individualisiertes und differenziertes Arbeiten mit einem „Input-Kreis“ und einem kleinen Besprechungskreis.

Als Potential von Kreisgesprächen in der Schule wird die Förderung des sozialen, des sprachlichen und des fachlichen Lernens herausgestellt. Insbesondere der Morgenkreis oder der Klassenrat gelten als offene Formen der schulischen Partizipation. Mit dem Morgenkreis wird zudem eine Übergangssituation gestaltet, die zu Beginn des Schultags zwischen außerschulischer Lebenswelt der Kinder und Grundschule zu vermitteln vermag und dazu beitragen kann, Passungsprobleme zu bearbeiten (Heinzel 2003).

Im Sitzkreis stellt sich für Schülerinnen und Schüler immer die Frage, wer sitzt neben wem? Die Anordnung der Kinder kann teilweise frei gewählt werden. Kinder im Grundschulalter möchten neben ihren Freunden und Freundinnen sitzen und wählen ihre Plätze deshalb im Kreis entsprechend. Bei freier Platzwahl eröffnet der Kreis einen Blick auf die Beziehungen der Kinder einer Schulklasse. Es findet sich aber auch die Praxis, dass die Platzwahl im Kreis von der Lehrperson reguliert wird (z. B. tischweise Belegung der Plätze im Kreis oder abwechselndes Sitzen von Jungen und Mädchen). Dann geht es den Lehrkräften meist darum, das soziale Netzwerk in der Klasse zu vergrößern oder Unterrichtsstörungen zu vermeiden.

Um Kreisgespräche in der Grundschulklasse durchzuführen, braucht es genügend Platz. In manchen Klassenräumen ist der Kreis fest installiert, in anderen Klassenräumen muss der Sitzkreis jeweils erst arrangiert werden. Hier ist freie Fläche notwendig, damit eine kreisförmige Sitzordnung im Klassenzimmer jederzeit möglich ist, denn die Versammlung zum Kreis muss zügig und geräuscharm vor sich gehen, damit Unterrichtsübergänge möglichst reibungslos und ohne Zeitverlust gestaltet werden können. Mehrere Beiträge in diesem Buch zeigen Klassenräume, in denen der Kreis schon seinen festen Platz hat, aber auch schnell freigeräumt und anderweitig genutzt werden kann.

Immer wird der Kreis zu einer Bühne, auf der sich Unterrichtsinteraktion in spezifischer Weise vollzieht. Im Kreis erhalten die Aktivitäten der Kinder mehr Präsenz im Unterrichtsgeschehen als dies im frontalen Plenum der Fall ist. Weil Aspekte der Kinderkultur im Sitzkreis von Kindern leichter eingebracht werden können, ist es möglich, das Spannungsverhältnis zwischen Normen der Schulkultur und Normen der Peerkultur bzw. zwischen Kindsein und Schülerin- bzw. Schülersein zu bearbeiten. Doch birgt die Sitzordnung des Kreises auch das Risiko einer klassenöffentlichen Beschämung durch Mitschüler:innen oder Lehrpersonen, da Rückzugsmöglichkeiten fehlen (Magyar-Haas & Kuhn 2002).

Die Untersuchung von digitalen Morgenrunden zeigt, dass sich hier die wechselseitige Beobachtung und auch die Wirkung von Blicken verändern. Der Klassenraum wird zu einer zweidimensionalen Oberflächenstruktur mit der Möglichkeit der permanenten Selbstbeobachtung. Blicke, Gesten und Mimik verändern sich und es ist – anders als in der Präsenzsituation – kaum mehr möglich, die Stimmung „im Raum“ zu erfassen (Bennewitz & Wiesemann 2022, 147f). Im Kontrast von Morgenrunden im Video-Meeting und Morgenkreisen im Präsenzunterricht wird also besonders deutlich, welche Bedeutung dem von Körpern geformten Raum des Sitzkreises zukommt.

Literatur

- Bennewitz, Hedda & Wiesemann, Jutta (2022): Das Runde kommt in das Eckige?! Zur Körperlichkeit von Sitzkreisen und Video-Meetings. In: Naumann, Isabelle & Storck-Odabasi, Julian (Hrsg.): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 138–150.
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung Nr.1, 2003, 105–122.
- Heinzel, Friederike (2004): Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–121.
- Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis – Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Pädagogische Fallanthologie. Band 13. Berlin & Farmington Hills: Budrich.
- Magyar-Haas, Veronika & Kuhn, Melanie (2011): Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. In: Neue Praxis, H. 1, 19–34.
- Purmann, Ernst (2001): Morgenkreis und Schulanfang. Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen. Kassel: kassel university press.

Un Tavolo della Pace

Der runde Tisch – „Tavolo della Pace“ (Friedentisch) genannt – wurde als Idee der beteiligten Kinder an einem Projekt zur Schulhofgestaltung an einer italienischen Grundschule in Treviso eingebracht. Die Begründung: „Wir brauchen einen Ort, an dem wir uns nach einem Streit wieder vertragen können.“ Die Frage nach dem Grund der Einkerbung wurde mit dem Hinweis auf eine Mitschülerin im Rollstuhl beantwortet, die auch mit an diesem Tisch sitzen könnte. Das Projekt fand Anklang in der Kommune und wurde von dieser finanziert. Der Architekt von Moving School 21 (It), Paolo Giordano, wurde beauftragt, die Kinderzeichnung in eine technische Zeichnung zu übertragen und den Friedentisch herstellen zu lassen. Danach wurden noch viele Ideen für den Draußenunterricht entwickelt. *Stephan Riegger* →



Die Phase Null

Voraussetzung und Ausgangspunkt für einen zukunftsweisenden Schulbau

Die Anforderungen an Schulgebäude haben sich geändert: Neue pädagogische, organisatorische und gesellschaftliche Anforderungen verlangen andere bauliche Lösungen als in der Vergangenheit. Dafür braucht es nicht nur veränderte Planungsinhalte und Raumkonzepte, sondern auch veränderte Planungsprozesse. Längst ist es üblich, eine pädagogisch-räumliche Bedarfsanalyse, eine sogenannte Phase Null, vor der eigentlichen Planung durchzuführen. Sie zielt darauf ab, ein tragfähiges pädagogisch-räumliches Konzept zu entwickeln, das die Effizienz, Bedarfsgerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit des Bauvorhabens sicherstellt.¹

Was kann die Phase Null?

Der Begriff „Phase Null“ basiert auf der Einteilung der Leistungsphasen 1–9 der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI). Diese sieht eine integrierte Bedarfsplanung und einen Beteiligungsprozess im Vorfeld (noch) nicht vor. Dabei werden gerade in dieser Phase alle wichtigen Weichen gestellt. In fast allen Planungsbereichen ist eine solche Bedarfsermittlung vor Planungsbeginn schon lange etabliert – zum Beispiel im Büro-, Wohnungs- oder Krankenhausbau. Durch eine gute Bedarfsplanung können Fehl- und dadurch notwendige Umplanungen zu



Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

einem späteren Zeitpunkt reduziert werden und somit un-absehbare Folgekosten eingespart werden. Die Investition in eine gute Phase Null zahlt sich in der Betrachtung der Lebenszykluskosten in jedem Bauvorhaben aus.

Anforderungen an die Phase Null

Es geht darum, die Interessen aller am Schulbau Beteiligten (Politik, Verwaltung, Schule, Schulaufsicht, Architektur) in einem transparenten und gut strukturierten Prozess zu verhandeln. Ein Schulbauplanungsprozess ist immer auch ein Schulentwicklungsprozess, der nach der Phase Null nicht zu Ende ist. Es ist unabdingbar, dass der Schulträger im Sinne der erweiterten Schulträgerschaft auch die Verantwortung für die Bildungsangebote, deren Qualität und Zukunftsausrichtung in der Kommune mitübernimmt.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine seriöse Phase Null zwischen 6 und 12 Monaten dauert. Je nach Zahl der einzubindenden Akteure und Einrichtungen, der Komplexität der Aufgabenstellung und dem Stand der Schulentwicklung der Schule kann die Dauer variieren. Um die Ergebnisse optimal in das weitere Planungsverfahren einfließen zu lassen, sollte auch für den weiteren Planungsprozess ein Mitwirkungskonzept entwickelt werden. Die transparente Beteiligung mit klaren Entscheidungszuständigkeiten und -abläufen muss über den gesamten Planungsprozess weitergeführt werden.

Beteiligung von Nutzer:innen

Bei Beteiligungsprozessen in der Phase Null geht es darum, konkrete bedarfs- und nutzungsspezifische Informationen für die Planung zu ermitteln und zu nutzen – als verlässliche Grundlage für Planungs- und Bauentscheidungen des Schulträgers. Wer Nutzer:innen gezielt als Expert:innen ihrer eigenen Tätigkeiten und Aktivitäten befragt und zugleich den begrenzten Flächen- und Kostenrahmen nachvollziehbar kommuniziert, wird wertvolle Informationen erhalten, die den geplanten Bau leistungsfähiger und besser nutzbar machen.

Im Idealfall erfolgt eine Steuerung und Beratung in der Phase Null durch ein Schulbauberatungsteam aus Architekt:in/Planer:in und Pädagog:in/Schulentwickler:in.

Durch die schulentwicklerische Beratung kann das pädagogische Konzept mit der Schule auf zukünftige Anforderungen hin weiterentwickelt werden. Da die Schulentwicklung in der Zuständigkeit der Schulaufsichten (Staatliche Schulämter) liegt, sind diese in den Prozess miteinzubinden.

Wer hat was von der Phase Null?

Von einer seriös durchgeführten Phase Null haben alle Menschen und Stellen etwas, die mit der Schule oder dem Schulstandort zu tun haben:

Die Schule profitiert davon, dass Raumprogramm und -struktur genau auf ihr pädagogisches Profil abgestimmt werden. Die Anforderungen von Lehrenden und Lernenden werden berücksichtigt, sie halten sich lieber in der Schule auf, finden optimale Bedingungen und erhalten optimale Unterstützung für mehr Leistungsfähigkeit. Auch die Identifikation mit dem Bau und der Schule selbst ist bei allen in und um die Schule herum höher.

Schulträger und Kommune profitieren in mehrfacher Hinsicht: Ein gut geplanter Bau, der die Anforderungen des Standorts optimal erfüllt, wird gut angenommen, besser behandelt, hat weniger Umbaubedarf und verursacht langfristig weniger Kosten. Gleichzeitig wertet eine gute,

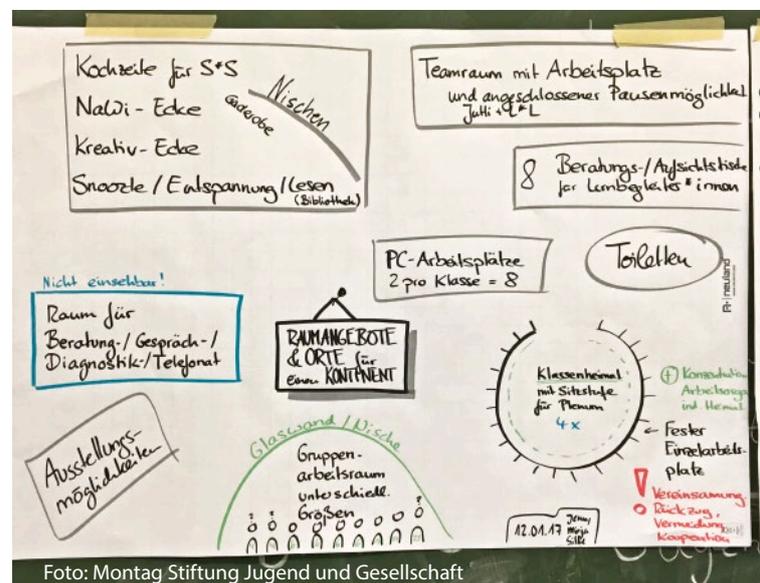


Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Das Handbuch „Schulen planen und bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte“ beschreibt ausführlich sechs Module für einen Phase-Null-Prozess.



leistungsfähige Schule jeden Standort auf – ein Viertel, eine Kommune oder eine Stadt, die hochwertige, zeitgemäße Bildung anbieten können, gewinnen an Attraktivität für alle.

Architekturbüros profitieren, weil sie durch die Phase Null präzise und ausführliche Angaben zu den Anforderungen der jeweiligen Schule erhalten. Sie haben die Sicherheit eines umfassenden und belastbaren Briefings, das es ihnen ermöglicht, standort- und nutzungspezifisch mit hoher architektonischer Qualität zu entwerfen. Eine solche Ausgangssituation von hoher funktionaler Klarheit lässt sich hervorragend in räumliche Kreativität übersetzen.

**Wie geht eine Phase Null?
Module für die gemeinsame Planung**

Im Handbuch „Schulen planen und bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte“ ist beschrieben, wie eine Phase Null gestaltet werden kann. Unabhängig davon, ob mit diesen Modulen gearbeitet wird oder nicht, sind die dort beschriebenen Anforderungen in der Phase Null organisatorisch und inhaltlich zu beantworten (s. Grafik oben).

Nach der Phase Null

Partizipation und ämterübergreifende Zusammenarbeit in der Phase Null garantieren noch kein zukunftsfähiges Schulgebäude. Auch die anschließenden Planungsprozesse müssen überdacht und weiterentwickelt werden. Regularien, Vorschriften sowie auch Standards in den Köpfen der planenden Akteur:innen müssen bezogen auf gesellschaftliche Veränderungen und andere pädagogi-

sche Anforderungen überarbeitet und neu gedacht werden. Der begonnene Dialog, vor allem zwischen Planenden und Nutzer:innen, ist über die Inbetriebnahme des Gebäudes hinaus weiterzuführen, um die Möglichkeiten, die der dann gebaute Raum bietet, auch zu nutzen.

¹ Dieser Beitrag enthält eine Zusammenstellung von Auszügen aus den Veröffentlichungen der Montag Stiftungen zur Phase Null (siehe Kasten).

Veröffentlichungen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zur Phase Null

(2021) Schulbau Open Source. Planungswissen für Innovationen im Schulbau. <https://www.schulbauopensource.de>

(Hg.) (2017): Schulen planen und bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin/Seelze: Jovis/Friedrich.

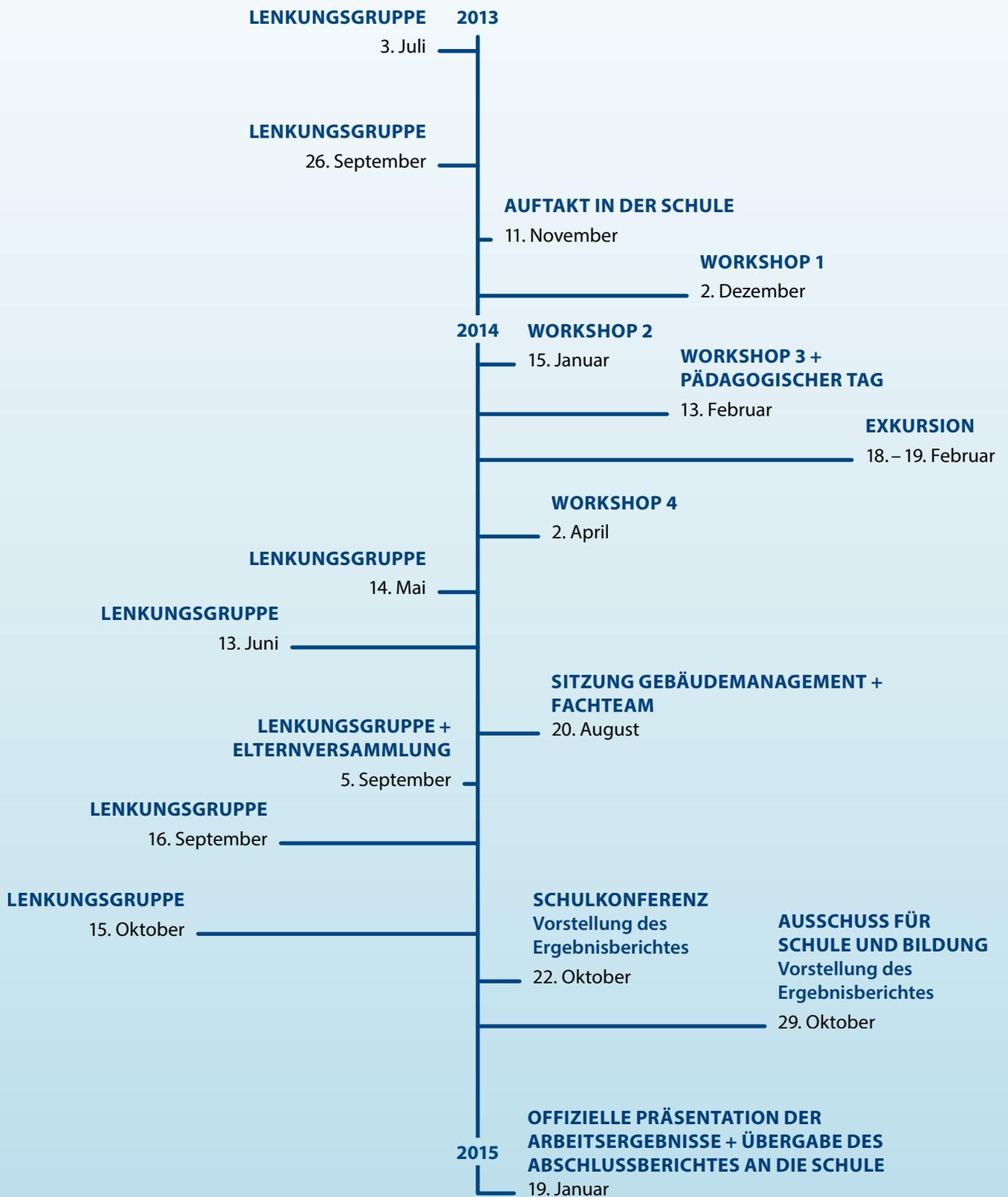
(Hg.) (2015): Phase Null – der Film. Berlin/Seelze: Jovis/Friedrich.

(2015): Fünfmal Phase Null. Bonn. www.montag-stiftungen.de/service/medien/fuenfmal-phase-null

Weitere Grundlagen der Montag Stiftungen zur Pädagogischen Architektur: www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur/grundlagen

Der Blog der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zur Pädagogischen Architektur: www.schulen-planen-und-bauen.de

Der Prozess – ein Beispiel für Dauer und Ablauf der Phase Null



Susanne Hofmann

Von der Raumerfahrung zur partizipativen Architektur

Entwerfen, planen und bauen mit Kindern



„Hardtürmchen“, Kinder bauen ihre Lieblingsrückzugsorte. Hardtumsiedlung, Zürich, 2017

Foto: Baupiloten BDA, Berlin

Die Raumerfahrung ist eine grundlegende ästhetische Wahrnehmung unseres Lebensumfeldes. Meine Aufgabe als Architektin sehe ich darin, den Lebensraum der Schule oder eines Bildungsortes nach meinen Möglichkeiten so nutzbringend und angenehm wie möglich für die Menschen zu gestalten, die in ihm leben und arbeiten, indem ich sie an der Planung der Gebäude teilhaben lasse. Ich bin davon überzeugt, dass nur eine identifikationsfähige, eine das Wohlbefinden fördernde und ästhetisch überzeugende Architektur wirklich gut nutzbar und damit auch nachhaltig ist. Aber wie kann eine solche Architektur entstehen?

Denkt man die Architektur vom Raum her, kommt man um eine Auseinandersetzung mit Raumatmosphären und dem Begriff der Atmosphäre nicht herum. Die Raumatmosphäre ist ein wesentliches Element der Architektur. Mehr als mit den Augen, erfahren wir den Raum über seine Atmosphäre, die wir mit allen unseren Sinnen wahrnehmen.¹ Atmosphäre ist nach Böhme die gespürte Anwesenheit im Raum, die durch räumliche Parameter also Architektur bestimmt wird (vgl. u. a. Böhme, 2008). Diese Wahrnehmung ist subjektiv, also individuell geprägt, aber sie ist kommunikationsfähig und kommunikationsaktiv.

Seit Gründung der Baupiloten 2002 als Studienreformprojekt an der TU Berlin ist ein dialogischer Entwurfsprozess unser Alltag. Das Team der Baupiloten hat einen umfangreichen methodischen Werkzeugkasten entwickelt, der eine intensive und gleichzeitig spielerische Kommunikation zwischen den zukünftigen Nutzerinnen und Nutzern auf der einen Seite und den Entwerfenden auf der anderen Seite ermöglicht. Die Baupiloten streben an, ein robustes Architekturkonzept zu erarbeiten, das gleichzeitig eine hohe Flexibilität im Planungs- und Bauprozess ermöglicht (vgl. Hofmann, 2014).

Ich möchte hier drei methodische Ansätze vorstellen, die das Architekturbüro „Baupiloten BDA“ derzeit in konkreten Partizipations- und Planungsverfahren anwendet.

Raumvorstellungen eins zu eins erfahren

Sehr konkrete Ergebnisse brachten Workshops, die wir unter dem Motto „Meine ideale Lernsituation“ an zwei Berliner Schulen durchgeführt haben. Die Kinder waren in einer je dreistündigen Veranstaltung dazu aufgefordert, ihre Lernsituation individuell mit dem vorhandenen Mobiliar und einigen wenigen Hilfsmitteln selbst zu entwickeln.



Flurgestaltung Kita Traumbaum, Berlin

Foto: Jan Bitter, Berlin

Unser Ziel des Workshops war es, Anforderungen für eine Lerninsel zu erarbeiten und herauszufinden, was diese leisten muss, um für unterschiedliche Lernformen und -bedürfnisse einsetzbar zu sein. Dafür besuchten wir eine 2. Klasse und eine 8. Klasse.

Die Schülerinnen und Schüler sollten eine ideale Körperhaltung und eine gute Position finden, in der sie sich gut und gerne konzentrieren, lernen und arbeiten können, und sie sollten angeben, wo sich dieser Ort im Klassenraum befinden soll. Es ging also nicht allein darum, ob besser im Sitzen, Liegen oder Stehen nachgedacht, gelesen,

geschrieben oder diskutiert wird, sondern auch, ob dafür ein Überblick über den umgebenden Raum oder eher ein Rückzugsort notwendig ist, ob frische Luft, also ein Fenster in der Nähe, oder ob es eher kuschelig warm sein sollte. Außerdem sollte bestimmt werden, welche Möbel und andere Dinge gebraucht werden, um diese Situation herzustellen.

Die Teilnehmer:innen konnten so bewusst Erfahrung bei der Nutzung der Lernräume machen und selbst Anforderungen dafür erarbeiten. Sie konnten den Raum also durch dessen konkrete Aneignung erfahren. Für unsere Arbeit

als Architekt:innen gewinnen wir aus solchen Arbeitstreffen wichtige Erkenntnisse für unsere Entwurfsarbeit, wenn es beispielsweise um pädagogische Konzepte und deren räumlich-atmosphärische Anforderungen, zum Beispiel die Konzeption von Lernlandschaften, geht.

Die Konzepte und Entwürfe, die wir nach diesen ersten Arbeitsschritten erarbeiten, stellen wir im Rahmen unserer partizipativen Entwurfsarbeit den Kindern dann noch einmal vor. Ein wichtiges Instrument dafür ist es, die gemeinsam mit den Kindern entwickelten räumlichen Ideen 1:1 zu simulieren. Hilfsmittel sind hier beispielsweise Collagen ihrer Ideen, in die Porträts der Kinder nach ihren Vorstellungen integriert werden, um die potenzielle Umgebung konkret werden zu lassen.

Raumvorstellungen atmosphärisch erfahren

Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Kindern zeigt sich sehr schnell, dass die übliche Kommunikation der Architekt:innen über Zeichnungen, Präsentationsmodelle und den sehr eigenen Fachjargon keine Verständigung herstellen kann. Es erscheint auch wenig fruchtbar, die Kinder direkt nach ihren konkreten Wünschen zu fragen. Ihre Antworten beziehen sich dann meist auf bestimmtes Spielzeug, Spielplatzgeräte oder die Farbe der Wände. Die Baupiloten wollen vielmehr gemeinsam mit den Kindern erkunden, welcher Art und welcher Qualität die Umwelt sein soll, in der sie sich in den prägenden Jahren ihres Lebens aufhalten sollen, und welche geheimen Wünsche sie damit verbinden. In Visionenworkshops malen die kleineren Kinder dann Ideen für die Umgebung auf, die sie sich wünschen, oder bauen davon kleine Modelle. Gegebenenfalls lassen sie diese von vertrauten Personen wie ihren Erzieher:innen erläutern. Dabei geht es eher um gemütlich schnarchende Bäume, um Silberdrachen-, Vulkan- und Baumforscherwelten als um konkrete bauliche Elemente, aber die Kinder können den Architekt:innen damit die atmosphärischen Qualitäten vermitteln, die sie sich für ihr räumliches Umfeld wünschen.

Die Grundschul Kinder kleben in unseren Workshops Bildcollagen oder basteln Modelle ihrer Wunschwelten und erläutern sie meist sehr selbstbewusst. Sie ersinnen sich dabei eine „Natur-Schule“ oder eine „Schüler-Schutz-Schule“ oder entwerfen Kuschecken, aber auch Gemeinschaftsräume, eine „Strom-Dachterrasse“, eine „Saftbar“, ein „Um-

welthaus“ oder „Tropicus“ wie in unserer Visionenwerkstatt an der Grundschule Neunkirchen am Brand 2019. Die Kinder erarbeiten dabei durchaus auch inhaltliche und konzeptionelle Ideen für ihre Idealschule. Wir nennen diese Arbeit „Wunschforschung“, mit deren Ergebnis wir unsere Entwurfsarbeit auf einer soliden Basis der Vorstellungen der Nutzerinnen und Nutzer aufbauen können.

Wir entwerfen mit den Ergebnissen der Wunschforschung räumliche Strukturen, die wir den Kindern wiederum mit geeigneten Kommunikationsmitteln vorstellen; dabei überprüfen wir, ob damit ihre Vorstellungen getroffen sind. Oft helfen dabei Modelle der Räume, in die maßstäbliche Figuren oder Fotos, die die Kinder darstellen, integriert sind. Daraus entwickelt sich in der Regel ein lebhafter Diskurs, der in eine Fiktion oder eine Geschichte mündet, die in den neuen Räumen jeweils zu erleben sein sollte. Diese Geschichte wird – nach dem Motto: „Form Follows Kids' Fiction“ – zu einem architektonischen Konzept. Dieses Konzept unterstützt dann alle unsere Entscheidungen als Architekt:innen zur baulichen Ausführung. Am Ende aber können die Kinder zum Beispiel in der Kindertagesstätte „Traumbaum“ mit einem solchen Baum leben, den sie zwar nicht sehen, den sie aber spüren, in den sie sich einkuscheln und den sie seltsam schnarchen hören können. All dies geschieht in ihrer Phantasie, die die Architektur, an deren Planung sie teilhatten, beflügelt.

Räume spielerisch erfahren

Im Lauf unserer Partizipationsarbeit haben wir uns gefragt: Wie entsteht die perfekte Schule? Wie gehen pädagogische und räumliche Konzepte beim Schulbau konkret zusammen? Aus der Praxis der partizipativen und



Räume spielerisch erfahren

Foto: Baupiloten BDA, Berlin

In nur 100 Minuten und 17 Schritten werden in diesem Spiel die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Nutzergruppen im Dialog mit Politik und Verwaltung spielerisch erkundet, Prioritäten verhandelt und zu einer gemeinsamen räumlich-pädagogischen Programmierung für die Schule zusammengebracht. Das hilft allen an diesem Prozess Beteiligten, ihre Vorstellungen über das Zusammenwirken von Pädagogik und Architektur spielerisch zu schärfen und zu formulieren. Den Architekt:innen hilft es, ihre Entwürfe auf die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer abzustimmen und sich im besten Fall ein „sozial robustes Wissen“ (Nowotny, 2008) anzueignen. Schließlich sind die Nutzerinnen und Nutzer jeder Schule, wie eines jeden Gebäudes, Expert:innen für die Welt, in der sie leben und in der sie ihren Alltag verbringen.



Das Schul-Visionenspiel. Ein Werkzeug zur Verhandlung und methodischen Entwicklung von Schulneu- und -umbauten.

Foto: Baupiloten BDA, Berlin

baulichen Planung von Schulen haben wir dafür ein inzwischen preisgekröntes Schul-Visionenspiel entwickelt, welches Schulen und Kommunen eine eigenständige partizipative Bedarfsanalyse ermöglicht.

Das Spiel wird in gut gemischten Teams gespielt, die so jeweils ihre ideale Schulvision entwickeln, verhandeln und vorstellen. Die jüngeren Schüler:innen spielen mit einer angepassten Version des Spiels mit. Mit Hilfe vorgefertigter Spielkarten diskutieren sie dann die Bedarfe, Vorstellungen und Ideen ihrer neuen Schule im Rahmen bestimmter Zeitvorgaben und gesetzter Spielregeln, die allerdings auch sinnvoll ergänzt werden können.

Die reichhaltigen Ergebnisse eines solchen Spiels bieten uns letztendlich eine Raumbedarfsanalyse und zeigen die Wünsche der Nutzer:innen sowie Funktionszusammenhänge der zukünftigen Schule auf. Es bildet ein abstraktes Schulbaukonzept in Form einer pädagogisch-räumlichen Zonierung ab, aber keinen architektonischen Entwurf und keine Bauplanung. Dieses Konzept ist aber eine Grundlage, auf der die weitere Entwurfs- und Bauplanung zielgerecht aufbauen kann.

Flexibilität einbauen

Die räumlich-atmosphärische Wirkung der Architektur kann dabei die angestrebten pädagogischen Konzepte unterstützen, aber auch konterkarieren. Deshalb sollten die gewünschten Raumqualitäten frühzeitig, bewusst und vor allem partizipativ in die Gebäudeplanung einbezogen oder besser schon konzipiert werden, bevor mit dem kon-

kreten Entwurf der Gebäude begonnen wird – in der Phase Null, die vor den Leistungsphasen der Bauplanung steht.

Da sich solche Architekturkonzepte in der alltäglichen Praxis beweisen und gegebenenfalls korrigiert werden müssen, empfiehlt es sich, eine hohe Flexibilität der baulichen Strukturen anzustreben. Sie sollte es beispielsweise erlauben, aus offenen geschlossene Lernräumen zu machen – und umgekehrt. Eine solche bauliche Flexibilität ist auch schon deshalb angebracht, weil sich auch pädagogische Ansätze im Laufe der Jahre verändern.

Um dem Lernen wirklich Raum zu geben, ist es für uns Architekt:innen erforderlich, den Bauherr:innen sowie den zukünftigen Nutzer:innen der geplanten Bauten – auch den Kindern – genau zuzuhören, bevor die Entwürfe dazu entstehen und diese dann auch mit der gebotenen Flexibilität baufertig gemacht werden können.

¹ Siehe hierzu auch den Beitrag von Klaudia Schultheis in diesem Buch S. 50.

Literatur

Böhme, Gernot (2008): Atmosphären in der Architektur, Atmospheres in Architecture. In: Metropole: Ressourcen, Metropolis: Resources, Band 2 der IBA Hamburg Schriftenreihe, Berlin: Jovis, S. 52–67.

Hofmann, Susanne (2014): PARTIZIPATION MACHT ARCHITEKTUR: Die Baupiloten – Methode und Projekte. Berlin: Jovis.

Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2008): Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.

Gottfried Knodt

Schulräume mit Kindern gestalten

Bauereignis ist eine Einladung an Kinder und Jugendliche, in partizipativen Projekten ihre eigenen Lernräume und Freizeitorte mitzugestalten. Bau-Ereignis in zweifacher Bedeutung: einmal als Erlebnis von Einflussnahme, Selbstwirksamkeit, demokratischer Willensbildung und eigener Gestaltungsfähigkeit; dann als Erfahrung einer neuen, selbst konzipierten und

geschaffenen Aufenthaltskultur mit vielfältiger Rückwirkung auf das eigene Befinden und hohem Identifikationswert.

Die Firma *Bauereignis* wurde 2007 in Berlin gegründet als Büro für Architektur und Prozessdesign von Katharina Sütterlin (Dipl. Ing. Architektin, Tischlerin) und Susanne



Wagner (Dipl. Ing. Innenarchitektur). Kennen- gelernt hatten sie sich als Mütter von Kindern in deren Grundschule – beide mit dem gleichen spontanen Wunsch nach einer Umgestaltung der vorhandenen Lernumgebung. Schule begriffen sie als Lebensort der Kinder, der ihnen viel mehr bieten muss als Stuhl und Tisch zum Sitzen mit Blick nach vorn auf Lehrer:innen und Tafel. Dem Geist von Maria Montessori und Elfriede Hengstenberg verbunden ging es ihnen um ein vielgestaltiges Bewegungsangebot auch während des Unterrichts, Angebote für individuelle Lernbedürfnisse, um Rückzugsmöglichkeiten und das Ermöglichen von Einflussnahme der Kinder auf ihre Umgebung.

Bauereignis arbeitet gemeinsam mit allen Nutzer:innen – Kindern und Jugendlichen, Lehrer:innen, Pädagog:innen an der Neugestaltung von Klassenräumen, Freizeiträumen, Fluren, Essensräumen, Pausenhöfen ... Dabei sind alle Beteiligten in die Planungen mit einbezogen, sammeln Wünsche, Kritiken am Bestehenden, finden Ideen, entwerfen – und helfen schließlich auch praktisch mit, den erarbeiteten Entwurf zu verwirklichen. Dann wird gebaut und eingerichtet, vor Ort und gemeinsam, mit fachkundiger architektonischer und handwerklicher Begleitung durch das *Bauereignis*-Team.

In vielen Schulen und Freizeitorten in Berlin und Umgebung hat *Bauereignis* Umgestaltungsprojekte angestoßen und verwirklicht und ist auf Tagungen, in Seminaren und Workshops aktiv, seit 2018 unterstützt auch mit Zuwendungen des Berliner Senats. Das Spektrum der Tätigkeiten reicht von der Entwicklung eines Möbels über Beratungen zu Fragen der Einrichtungs- und Prozessgestaltung bis hin zur Umgestaltung des gesamten Schulcampus. Das Herzstück der Tätigkeiten beider Architektinnen aber ist das „klassische“ Bauereignis – die planerische und praktische Verwirklichung einzelner und individueller Umgestaltungs- und Einrichtungsprojekte, hauptsächlich an Schulen.

In einem Zielfindungs-Workshop, in der Regel über vier Tage, wird der Ort zunächst genau untersucht: ein Raum-Modell entsteht, Be-



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin

standsmöbel werden maßstäblich angefertigt und eingefügt, Beobachtungen, Erfahrungen mit der bisherigen Nutzung werden von allen, die den Ort nutzen und beleben, gesammelt und dokumentiert. Anschließend ist das Wünschen dran – oft angeregt von Exkursionen zu anderen, inspirierenden Einrichtungen. Auch das wird alles dokumentiert, und konkrete Vorschläge fließen maßstabsgerecht in das Planungsmodell mit ein.

Darüber hinaus wird für Grundsätzliches die Wahrnehmung geschärft: Welche Körperhaltungen beim Lernen nehme ich ein, welche Bewegungen im Tagesablauf mache ich, was fehlt mir bislang dabei? Situationen werden

simuliert, einfache Möbel improvisiert, um Sitzen, Liegen, Ortswechsel, die Zugänglichkeit von Lernmaterialien vielfältiger und besser zu realisieren. Szenarien werden erprobt, um zwischen Einzel- und Gruppenarbeit leicht wechseln zu können und Konferenzen, Präsentationen, kleine Aufführungen mit wenig Aufwand an Möberrücken möglich zu machen. Abgeschlossen wird die Zielfindung mit der Abstimmung über die erarbeiteten Vorschläge unter allen Beteiligten.

Die Ergebnisse dieser Zielfindungsphase werden dann vom *Bauereignis*-Büro planerisch weiter konkretisiert und auf ihre Realisierbarkeit im vorgegebenen finan-

**Bibliotheksraum mit Galerie
und Rückzugsorten**
Evangelische Grundschule
Babelsberg, 2021



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin

**Klassenraum, mit
Schüler:innen geplant
und gebaut: Galerie,
Hängematte und Polster-
nische mit Stauraum**
Evangelische Grundschule
Babelsberg, 2021



Foto: Anna Mayberry, © Bauereignis, Berlin

Eine selbst gebaute Lesehöhle.
Till-Eulenspiegel-Grundschule,
Berlin



Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin



Ein mit Kindern gebautes Klassenzimmer. Nürtingen Grundschule, Berlin

ziellen und zeitlichen Rahmen geprüft, auch unter den Aspekten Brandschutz und Denkmalschutz. Die Objekte werden statisch verlässlich konstruiert und ihr Einbau mit den Vorgaben des Unfallschutzes im Einklang gebracht.

Besonderes Augenmerk gilt hier der Beachtung einer Konstruktions- und Bauweise, die es Kindern ermöglicht, die Funktionen der Bauteile und deren Verbindungen zu verstehen und die es ihnen auch ermöglicht, weitgehend bei allen Bauphasen handwerklich mitzuwirken. Fast immer werden bei den Planungen auch Teile des Bestandsmobiliars mit einbezogen und bekommen dann mitunter neue Funktionen.

Schließlich wird der überarbeitete Entwurf erneut in großer Runde vorgestellt, erläutert und diskutiert, um in einer letzten Abstimmung einen Konsens zu finden.

Zur Bauwoche dann – sie findet wie die Zielfindung meist im laufenden Schulbetrieb statt – wird vor Ort eine „fliegende“ Werkstatt eingerichtet, oft im Raum selbst, der umgebaut werden soll. An Bauten für den Außenraum wird im Freien gearbeitet. Alles ist dann am Ort: Baumaterial, Werkzeug, Schrauben, Leim, Baupläne, das Modell.

In kleinen Gruppen werden zunächst die Pläne studiert, das Material gesichtet und in Ruhe die Werkzeuge erprobt. Neugier und Begeisterung sind immer gleich zur Stelle. Anfängliche Ungeduld weicht zumeist schnell der Einsicht, dass die Arbeit besser geht, wenn der Bohrer, der Schrauber in der Runde weitergegeben wird. „Okay, ich such dann schon mal die Schrauben raus“ – hat ein Kind die Idee, zählt sie ab und teilt sie an die Mitschüler:innen aus; und schon ist es selbst wieder an der Reihe mit dem Bohren. Oder es gibt seine eigene neue Erfahrung an das nächste Kind weiter, zusammen mit dem Werkzeug. Ganz



Foto: Adriaan Klein, © Bauereignis, Berlin

fundamental wird in diesen Momenten Zusammenarbeit erfahren und im weiteren Verlauf in oft großartiger Weise praktiziert und durchgehalten. „Wir sind ein Team!“, wird dann stolz verkündet.

Während einer Woche wird jetzt gesägt, gebohrt, geleimt, geschraubt, geschliffen und geschafft, was zu schaffen ist. In der Folgewoche gibt es dann meist noch Zeit, die den erwachsenen Handwerker:innen vorbehalten bleibt für Restarbeiten.

Mit einer feierlichen Einweihung werden die neu gestalteten Räume schließlich in Gebrauch genommen. Eine Hospitation nach erfolgter Aneignung der neuen Einrichtung durch die Nutzer:innen bringt *Bauereignis* oft wertvolle Erkenntnisse über die Praktikabilität und Akzeptanz der Maßnahmen und nützliche Hinweise für Folgeprojekte.

Die Finanzierung kommt aus unterschiedlichen Quellen. Zum Teil sind es Mittel des Berliner Senats zur Förderung für Kulturelle Bildung, zum Teil Eigenmittel der Schulen.¹ Daneben gibt es regionale und überregionale Förderprogramme, für die sich die Schulen bewerben können.

Über die Webseite www.bauereignis.de lassen sich weitere Eindrücke der Arbeit von *Bauereignis* gewinnen.

¹ In Berlin erhalten Schulen mit einer hohen sozialen Belastung zusätzliche Mittel. Die Schulen können die Zulagen des Bonus-Programms nach eigenen Vorstellungen verwenden, um ihre Schule mit viel Engagement weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Programms „eigenständige Schule“ verfügen die Schulen in Berlin auch über einen kleinen Etat für kurzfristige Arbeitsverträge, genannt „PKB-Mittel“.

Katharina Tielsch

Für die Kinder nur das Beste!

Natürlichkeit, Robustheit, Sicherheit
und Gesundheit im Fehra-Bildungsraum¹



Bildungsräume der Zukunft

Die Kinder von heute sind die mündigen Bürger:innen der Zukunft. Um eine gut funktionierende Gesellschaft für morgen mit wertorientierten, ganzheitlich gebildeten Persönlichkeiten zu garantieren, ist es unabdingbar, möglichst viele Ressourcen in die Schulen zu investieren – in die Pädagogik gleichermaßen wie in den Raum, bedingen sich diese doch gegenseitig und unmittelbar. Mit „pädagogischer Architektur“ gilt es im Schulbau der Zukunft neue Wege mit Beteiligungsprozessen zu begehen.

„Nur das Beste!“ ist für unsere Kinder und damit auch für diese Schule der Zukunft angesagt: Herausfordernd und sicher, gesund und robust soll sie sein – ein Lebensraum, der anregt und die Neugierde weckt. Im Idealfall ist sie auch ein Ort für jedermann und jede Frau und dient, Leerstand vermeidend, der gesamten Gemeinde für diverse Zwecke – auch jenseits der Bildung.

So wird Identität gestiftet!

Dazu braucht es ein Team offener und engagierter Personen in und rund um die Schule sowie visionäre, forschungswillige und experimentierfreudige Planer:innen und Handwerker:innen, die alle gleichermaßen für die Idee einer „pädagogischen Architektur“ brennen und hier ihre Energie in Form von Beteiligung und Arbeit einbringen. Neben den finanziellen Mitteln bedarf es dafür vor allem der Ressource Zeit.

Projektbeteiligte bei der Musterklasse aus Holz

Im Waldviertler Ort Rappottenstein in Niederösterreich wurde im Oktober 2018 das Bestandsgebäude der Volksschule und der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule (NMS) von 18 Architekturstudierenden, drei Forscherinnen und zwei Promovendinnen der TU Wien besucht, belebt und bearbeitet. Dies war die Initialzündung zu einem einjährigen Planungs-, Forschungs-, und Realisierungsprozess für einen 150 m² großen leerstehenden Flügel im Schulgebäude, in dem einst zwei Klassenzimmer untergebracht waren.

Die Einbindung dieses Vorhabens in ein von der AUVA² finanziertes Forschungsprojekt zum Thema „Bildungsräume in Bewegung“, das in Kooperation mit dem Arbeits-

raum Bildung der Technischen Universität Wien durchgeführt wurde, ermöglichte es, Forschungen zum Thema Schulraumplanung voranzutreiben und unmittelbar als forschungsgeleitete Lehre bei einem Entwurfsprojekt im Masterstudium Architektur einfließen zu lassen. Diesem Umstand ist es zu verdanken, dass keine Planungskosten angefallen sind.

Beteiligungsworkshops zur Erhebung der Bedürfnisse wurden von Promovendinnen und Studierenden gestartet. Zeitgleich involvierte die Schulleiterin und Initiatorin des Projektes die Schüler und Schülerinnen sowie das Team aus Lehrern und Lehrerinnen mittels Gruppendiskussionen. Diese Ergebnisse wurden seitens der Schulleiterin wissenschaftlich ausgewertet.

Nicht nur schulinterne Personen, also Schüler:innen und Lehrer:innen, sondern auch Eltern sowie die Gemeinde beschäftigten sich in dieser Zeit intensiv mit Architektur. Wünsche und Bedenken wurden ernst genommen und abgewogen. Um Bedürfnisse und Notwendigkeiten für den Raum festzustellen, wurden kommunikative Prozesse zwischen Nutzer:innen und Expert:innen in den unterschiedlichen Phasen der Planung und Realisierung initiiert. Gleichzeitig galt es die Entscheidungsträger und Geldgeber (Bürgermeister, Gemeinderat) kontinuierlich zu informieren und in den Prozess mit einzubeziehen. Und auch die Eltern erhielten die Möglichkeit, sich bei zahlreichen Veranstaltungen zu äußern und zu informieren. Im Planungs- und Realisierungsprozess war der Austausch mit den Expert:innen aus Handwerk und Technik und den Fachplaner:innen (Akustik, Licht, Tischler) ebenso wichtig, wie auch die Abklärung rechtlicher und normativer Vorgaben mit diversen beratenden und prüfenden Stellen und Institutionen.

Die konkreten Wünsche und Bedürfnisse

Natürliche Materialien und viel Holz, nur wenige Farben und eine grüne Kreidetafel, das waren die Hauptwünsche der 6- bis 14-jährigen Schüler:innen aus Rappottenstein an ihren neuen Unterrichtsraum. Platz zum Verstecken und Rückzugsorte, wo man liegen oder sitzen kann, wurden weiters für wichtig erachtet. Erhöht sollten sie sein, damit die Möglichkeit des Über- und Ausblicks gegeben ist.

Die Lehrer:innen wiederum hatten von einem großzügigen Lernraum mit ausreichend Stauraum für ihre Lehrmaterialien gesprochen, der möglichst leicht umzugestaltet sein sollte, um das freie und das eigenverantwortliche und interessenorientierte Arbeiten in den fächerübergreifenden Schwerpunktthemen zu ermöglichen. Häufig wurde

der Wunsch nach ausreichend Platz für den „Morgenkreis“ genannt.

Die Eltern plädierten vor allem für die Anschaffung von flexiblen Whiteboards. Teilweise waren es ehemalige Schüler:innen der dortigen Schulen, die mit großem Interesse den Veränderungen und der Mitbestimmung folgten.

Die Schulleiterin wollte ihr Herzensprojekt umsetzen und für ihr Team und ihre Schüler:innen den passenden Lernraum schaffen, um das im „Marchtaler-Plan“³ begründete und von den Schulen erfolgreich gelebte pädagogische Konzept nunmehr in den passenden Räumlichkeiten ausüben zu können. Gleichzeitig war ihr Ziel aber auch die Öffnung der Schule für Gemeindeaktivitäten. Als treibende Kraft akquirierte sie finanzielle Mittel zur Realisierung des Umbaus.

Unverhandelbare Vorgabe für den Umbau war im Sinne der Nachhaltigkeit die Verwendung des heimischen Föhrenholzes sowie die Einbindung regionaler Firmen. Es sollte außerdem eine gesunde Lernatmosphäre geschaffen werden. Der ortsansässige Tischler, selbst einst Schüler der Schule, war von Anfang an als Fehra-Holzexperte in das Projekt mit eingebunden, da bereits vor dem Start feststand, dass er die Umsetzung durchführen wird.

Die räumliche und materielle Ausformulierung

Die Raumeinteilung der dreiseitig belichteten „Musterklasse“ gliedert sich in zwei Teile: erstens in einen großen offenen Raum, der flexibel in seiner Bespielung ist und rasch durch ein Vorhangsystem geteilt werden kann und somit gemeinschaftlich nutzbar ist. Und zweitens in einen kleineren geschützten Teil, verstanden als „Baumhaus“. Als solches ist der Raum individuell nutzbar und bietet Rückzugsmöglichkeiten. Die Südfassade wurde zum Schulhof hin mit einer Glastür geöffnet. Eine vorgelagerte Terrasse, die barrierefrei über eine Rampe in den Hof und Garten führt, dient bei außerschulischen Aktivitäten auch als Zugang.

Für das eigenverantwortliche individuelle Arbeiten allein und in Kleingruppen wurden neue Schulmöbel aus Holz entwickelt: Einerseits sind dies flexible Tisch-Hocker Kombinationen – wobei die „Dreieckstische“ gewendet werden können, um dann in Form von „Nestern“ kleine Rückzugsorte zu bilden. Andererseits gibt es Boxen als Raumteiler und als Rückzugsmöglichkeit. Diese sind verschiebbare „Strandkörbe“ mit je drei Sitzplätzen, die auch als Liege benutzt werden können. Die Boxen ermöglichen raumbildende Bereiche in der Klasse abzutrennen und diese zu zonieren.

Individuelles Arbeiten im Bildungsraum



Dem Wunsch der Kinder nach einem Ort mit neuen Aus- und Überblicken sowie Rückzugsmöglichkeiten, wurde durch das „Baumhaus“ entsprochen: Ebenen auf drei unterschiedlichen Höhen befinden sich an der Schmalseite des Raumes, wobei die höchste Plattform die Eingangssituation überdeckt. Durchblicke zwischen den Plattformen und hinaus in den Bestandsbau lassen die Konstruktion schwebend wirken. Über zwei verborgene Stiegen kann dieser Beobachtungsplatz erschlossen werden.



Foto: Cornelia Renner, NMS Rapottenstein

Das Baumhaus auf drei Ebenen – ein Rückzugsraum für die Kinder und Jugendlichen

Um den zentralen Anspruch an den Raum, nämlich der Schaffung einer „gesunden Lernumgebung“ gerecht zu werden, wurde der Bildungsraum mit dem heimischen Fehra Holz realisiert und mit Schafwolle gedämmt. Die Oberflächenbehandlung des Holzes erfolgte mit natürlichem Öl. Sämtliche Textilien (Polster, Teppiche und Vorhänge) sind, soweit es die Brandschutzvorgaben erlauben, aus Naturfasern.

Mit diesem Vorgehen konnte eine Raumgestaltung realisiert werden, die den Normen und Regeln für gesundes und sicheres Lernen entspricht. Die neu entwickelte Möblierung unterstützt durch ihre Flexibilität zeitgemäße didaktische und pädagogische Formen des Lernens und Lehrens. Nicht nur, dass hier alle Unterrichtsfächer stattfinden können, dient der Raum auch als Rückzugsort und wird weiters im Rahmen der Nachmittagsbetreuung genutzt. Reges Interesse an einer Benützung gibt es zudem für Veranstaltungen im Rahmen des Gemeindelebens, wie zum Beispiel für Yogastunden oder Musikevents. Durch die materielle und raumgestalterische Robustheit bleibt der Raum offen für künftige Entwicklungen und für die Aufnahme neuer Funktionen.



Foto: Luca Paschini, Wien

Ein multifunktional nutzbarer Raum für die ganze Gemeinde.

Bildungsraum mit Sitzpolstern und abtrennbaren Bereichen.

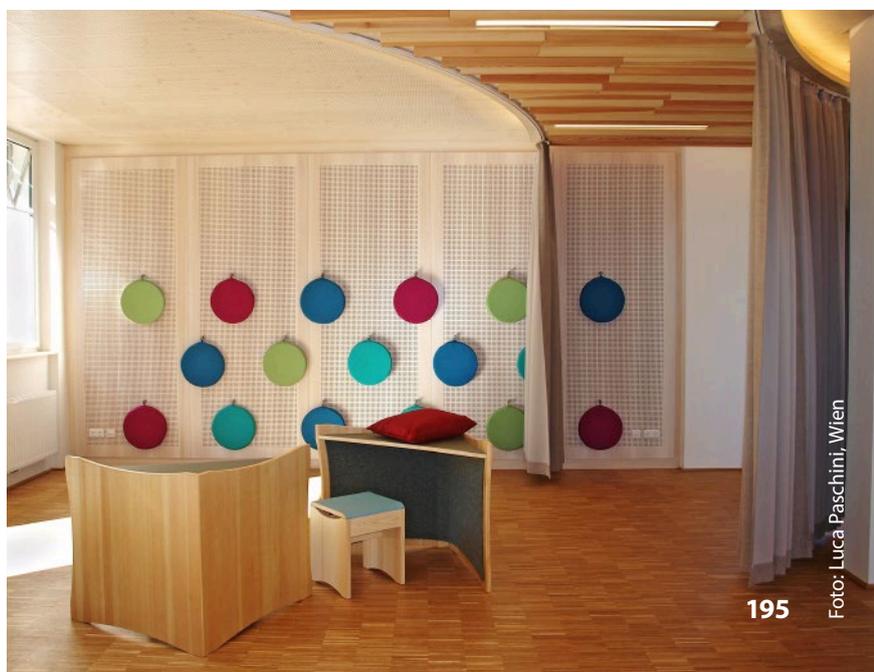


Foto: Luca Paschini, Wien

¹ Fehra ist die im Waldviertel verwendete Bezeichnung für Föhrenholz.

² Österreichische Unfallversicherungsanstalt

³ Der Marchtaler Plan ist ein Bildungskonzept, bei dem die ganzheitliche, soziale und personale Erziehung im Vordergrund steht. Dies wird durch den Morgenkreis, Freie Stillarbeit, vernetzten Unterricht und Fachunterricht erreicht.

KAPITEL 6

Hier ist digital normal

Leben in der Kultur der Digitalität

Alle Kinder sind vernetzt

Bilderfluten und Bücherarmut

Medien-Konstruktion statt Medien-Konsumption

Makerspaces in der Grundschule

Hybride Lernumgebungen

EINLEITUNG

Viele Kinder sind bereits von klein auf unendlichen Bilderfluten ausgesetzt, Abertausenden von Bildern, die auf digitalen Endgeräten im Sekundentakt vor ihren Augen aufploppen und wieder verschwinden. Elektronische Computerspiele wie LEGO® Star Wars® oder Fortnite® ersetzen in vielen Kinderzimmern die Bauklötze von einst und sind kommerzielle Bestseller.

Natürlich prägt das alles das Weltbild der Kinder und hat Einfluss auf ihre Aufmerksamkeitsspannen. Die beiden wichtigsten Voraussetzungen für den Erwerb von Bildung – Muße und die Fähigkeit, sich ganz in eine Sache zu vertiefen, um sie selber aktiv zu durchdringen – gehen immer mehr Kindern ab. Sollte die Schule auf den Gebrauch von digitalen Medien besser verzichten?

Die Frage stellt sich nicht mehr. Denn eine Welt ohne Computer ist nicht mehr denkbar. Mit jeder Anfrage bei einer Suchmaschine, mit jedem online-Einkauf, mit jedem Post in einem Messenger-Dienst vernetzen wir uns mit dem Dienstanbieter und untereinander auf nie mehr nachvollziehbare Weise. Als Spieler:innen und Konsument:innen sind die Kinder schon vor der Einschulung davon betroffen. Und sie leben nicht nur in analogen, sondern auch in digitalen Gemeinschaften.

Tatsächlich sind die analoge und die digitale Welt vielfach miteinander verwoben. „Kinder müssen diese Zusammenhänge verstehen, um auch zukünftig zu kultureller Teilhabe fähig zu sein“, schreibt Uta Hauck-Thum im nachfolgenden Beitrag. Bildung in der digital geprägten Welt heißt, nicht von den Systemen abhängig zu bleiben, sondern sie zu beherrschen lernen. Das kann und muss in der Grundschule beginnen – in Maßen und mit Bedacht. Es macht z. B. viel Sinn, Tiere in freier Wildbahn mit einer Webcam live zu verfolgen und die Beobachtungen im Sachunterricht in ein System zu bringen, sei es im Schulheft, sei es auf einem Tablet. Für das vertiefte Lesen zum völligen Durchdringen eines komplexen Sachverhalts oder einer Theorie als Grundlage echter Bildung scheinen aber Bücher nach wie vor vorteilhafter zu sein.¹ Gute Schulbibliotheken sind daher immer beides zugleich: reichhaltige Buchmagazine und aktuelle Medienzentralen. Und immer auch *Selbstbildungsräume*.

Allemaal gilt: Zur vertieften Bildung gehört die Fähigkeit, Fakten von Fakes unterscheiden zu können. Irion, Peschel und Schmeinck (2023) haben vier Kompetenzdimensionen einer Grundbildung für das Leben in einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt beschrieben: **Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung** von digitalen und analogen Medien – kurz „RANG“.²

Welche Räume erleichtern den Erwerb einer solchen digital-medialen Grundbildung? Neben reich ausgestatteten Bibliotheken/Medienzentralen zum Beispiel „Makerspaces“. Das sind Räume, in denen digitale Medien nicht nur konsumiert, sondern vor allem *produziert* werden können, Räume, in denen die Kinder selber kreativ mit digitalen Medien umgehen können. Wir zeigen im Folgenden, wie solche Räume aussehen.

Aber schon im Grundschulalter werden mehr und mehr auch hybride Lernumgebungen nutzbar (siehe den Beitrag von Britta Klopsch auf S. 212 ff.). Neben der analogen Schule ist die digitale Welt auch ein eigener – immaterieller – „Lernraum“. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach dem Vorbild von Wikipedia selber an einem virtuellen Kinderlexikon mitarbeiten (siehe www.kidipedia.de) oder über einen Messenger-Dienst eine Klassenkorrespondenz mit Kindern in einem fernen Land führen, durchbrechen sie die Mauern des Klassenzimmers und erschließen sich selbst Lernräume, die sich der Vorhersehbarkeit des amtlichen Curriculums und der vollständigen Kontrolle durch die Lehrkraft mehr und mehr entziehen. So werden sie zu Subjekten ihres eigenen Bildungsgangs – und statt Beherrschten zu kompetenten Nutzern und Mitgestaltern der digitalen Welt.

¹ Siehe Gold, Andreas (2023): Digital lesen. Was sonst? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

² Irion, Thomas; Peschel, Markus & Schmeinck, Daniela (2022): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 155, Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.



Lernräume in der Kultur der Digitalität

Die Welt verändert sich. Prozesse der Digitalisierung schreiten laufend voran und tragen zu weitreichenden kulturellen Veränderungen bei. Digital bedeutet in diesem Zusammenhang weit mehr als die Eigenschaft von Technologien. Vielmehr erwächst mit der Kultur

der Digitalität ein neuer kultureller Möglichkeitsraum, vor dessen Hintergrund sich das Lehren und Lernen in analogen und digitalen Räumen grundlegend verändert (Stalder 2021, 4).

Kultur der Digitalität

Der veränderte kulturelle Rahmen erwächst aus gemeinschaftlichen Prozessen, die für Heranwachsende große Relevanz haben. Gemeinschaften bestehen analog wie digital. In der digitalen Welt erhöhen sich jedoch vor allem Reichweite und Wirkmächtigkeit sozialer Netzwerke und Plattformen rasant (Papassabbas 2017). Die an den digitalen Gemeinschaften beteiligten Individuen generieren laufend neue sozial-kommunikative Praktiken, verstanden als „routinierte gemeinsame Handlungsgepflogenheiten“ (Hörning 2001, 162), die sich wechselseitig konstituieren. Die Art der Kommunikation und Kollaboration verändert sich dabei über geteilte Bilder, Tweets, Blogs und Memes, die „mithilfe von digitalen Technologien laufend produziert und reproduziert“ (Stalder 2016, 137) werden. Gemeinschaften nehmen kommunikative Beiträge

ihrer Mitglieder wahr und erkennen diese an (Allert & Asmussen 2017, 50). Auch über die Auswahl und Bewertung von Referenzen, also von anderen bereits gemachte kulturelle Äußerungen ist die Beteiligung an Gemeinschaften möglich (Stalder 2016, 19). Diese Referenzen werden jedoch nicht nur von Menschen generiert. Dahinter steckt vielmehr eine algorithmische Vorauswahl, die der Mensch bestätigt (Stalder 2016, 19). Auch KI-Algorithmen gewinnen hier zunehmend an Bedeutung. Demnach lassen sich drei Auswahl- und Sortiermechanismen ausmachen, die bestimmen, wie Kultur gemacht wird: das gemeinschaftliche Bewerten, das Referenzieren und das algorithmische Vorsortieren (Stalder 2021, 4). Kinder müssen diese Zusammenhänge verstehen und aktiv erleben, um auch zukünftig zu kultureller Teilhabe fähig zu sein.

In der Kultur der Digitalität müssen sich Lehr- und Lernprozesse grundlegend verändern. Sie finden in anregenden Räumen statt und eröffnen vielfältige Gelegenheiten und ausreichend Zeit zur gemeinschaftlichen co-kreativen Auseinandersetzung mit relevanten Themen. Kinder werden zum Nachdenken über die Welt, zum kritischen Reflektieren und zum kommunikativen Austausch angeregt (Hauck-Thum, 2021, 77). Das Vorgehen hat viel mit gemeinsamem Herumbasteln, Erfinden, Erschaffen und Intervenieren als Formen des Verstehens, aber auch der

Transformation zu tun (Allert, Asmussen und Richter 2017, 42). Dabei wird an gewohnte Praktiken des Kommunizierens und Kollaborierens angeknüpft. „Die Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“ wird in dieser Umgebung ein „wesentliches Charakteristikum von Bildung“ (Allert, Asmussen und Richter 2017, 42).

Unter welchen Bedingungen können sich nun Schulen, die bislang Räume der Bestimmtheit waren, zu Lernorten entwickeln, an denen Kinder nicht nur Aufgaben bearbeiten, sondern gemeinsam Lösungen zu relevanten Fragestellungen und Herausforderungen entwickeln, reflektieren und teilen?



Schulfernsehen mit Greenscreen

Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg



Programmieren von Lernrobotern

Foto: iStockphoto.com/Artem Zakharov



**Kultur der Digitalität als
Möglichkeit für vielfältige
Bildungserfahrungen.**

Foto: iStockphoto.com/Userba011d64_201

Der Lernort Schule durchläuft unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität einen Prozess, den Reckwitz als Kulturalisierung eines Ortes bezeichnet (Reckwitz 2017, 25). Dazu bedarf es besonderer Resonanzenerfahrungen, die Kinder machen, wenn sie affektiv berührt werden und sich zudem als selbstwirksam wahrnehmen, weil sie aktiv an einem produktiven Schaffensprozess beteiligt sind. Der Lernort erwächst dabei zum gestalteten Bezugspunkt, an dem Menschen zu einer gewissen Zeit zusammenkommen, um sich gemeinschaftlich mit bedeutsamen Themen auseinanderzusetzen. Dieser Lernort muss nicht länger das Klassenzimmer oder das Schulgebäude sein. Auch an anderen Orten bzw. in digitalen Räumen können zeitgemäße Interaktions-, Kommunikations- und Reflexionsprozesse ermöglicht und Beziehungen aufgebaut werden, über die die Teilnehmenden mit sich selbst und der Welt in Verbindung treten können (vgl. Rosa 2018, S. 6 ff. Hauck-Thum 2021, 78).

Ein Beispiel für ein innovatives Gesamtkonzept ist das Raum- und Medienkonzept der Lernhausgrundschule am Bauhausplatz in München. Es nimmt räumliche Veränderungen, Ausstattung mit analogen und digitalen Medien und methodisch-didaktische Überlegungen gleichermaßen in den Blick. In einem Makerspace für die Grundschule finden sich vielfältige Möglichkeiten, Kinder zum Lernen über, mit und auch trotz digitaler Medien anzuregen (Doebli Honegger 2017, 76). Ein vergleichbares Beispiel findet sich in dem Beitrag von Breiding und Eckhoff über den Makerspace in der Grundschule Stockflehtweg in diesem Buch.

In diesem Raum planen Kinder Schulradio- und Fernsehsendungen (Abb. 1 u. 2), erstellen Trickfilme und gestalten gemeinsam digitale Räume in Form von Schulwebseiten zur Leseförderung und im Sachunterricht (www.les-o-mat.com, www.erklaermimal.com).

Zudem lernen Kinder dort, die digitale Welt zu verstehen, indem sie ab der ersten Klasse Roboter und selbst gebaute Fahrzeuge programmieren und erproben (Abb. 3). Das Konzept erstreckt sich jedoch weit über den Lernraum des Makerspace hinaus.

Ein anderes Beispiel: Das Schulmaskottchen "Toni" ist derzeit mit zwei Aussteigern in Snorre, einem umgebauten Feuerwehrauto, unterwegs auf Weltreise, um den Kindern aus anderen Ländern zu berichten und gemeinsam mit Ihnen Fragen zum Umwelt- und Klimaschutz zu beantworten (siehe <https://offroadminds.com>). Regelmäßig finden Videokonferenzen von Schulklassen mit Toni statt. Vor allem für Kinder, die bislang wenig Möglichkeiten

hatten, fremde Länder kennen zu lernen, eröffnet Toni neue Möglichkeiten der Information und des Austauschs in analogen und digitalen Räumen. Zu ausgewählten Reisezielen erstellen Kinder in Phasen projektorientierten Unterrichts digitale Produkte, mit denen sie auf einer eigenen Webseite Tonis Reise dokumentieren (siehe www.toniswelt.com).

Lehr- und Lernprozesse ändern sich nicht nur durch die Erweiterung des Lernraums und eine vielfältige mediale Ausstattung. Erst wenn es gelingt, bestehende Vorstellungen des Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität zu reflektieren und weiterzuentwickeln, kann daraus eine neue Schul- und Lernkultur erwachsen, die von Teilhabe und co-kreativen Austauschprozessen geprägt ist. Dann geht es nicht mehr nur darum, Kindern unumstößliche Wahrheiten zu vermitteln, „sondern ihnen vielfältige Bildungserfahrungen zu eröffnen, in denen sich Kompetenzen als sinnvoll erweisen und die dazu beitragen, mit Komplexität umzugehen“ (Hauck-Thum/Heinz 2022, 77).

Literatur

Allert, Heidrun & Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun; Asmussen, Michael & Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 27–68.

Doebli Honegger, Beat (2017): Mehr als 0 und 1. Bern: hep Verlag.

Hauck-Thum, Uta (2020): Hotspot Grundschule. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: Grundschule Deutsch 1/2020, 9–12.

Hauck-Thum, Uta (2021): Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta & Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 73–82.

Hauck-Thum, Uta & Heinz, Jana (2022): Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt co-kreativer Prozesse im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: merzWissenschaft | medien + erziehung, 2021/05, 74–86.

Rosa, Hartmut (2018): Lernen durch Resonanz. Interview mit dem Soziologen Hartmut Rosa. Weiterbildung. In: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis, Trends 6/2018, 6–8.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Stalder, Felix (2021). Was ist die Kultur der Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta & Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: L. B. Metzler. 3–8.

Projektwebseiten

www.erklaermimal.com
www.les-o-mat.com
www.toniswelt.com



Foto: Joe Hensel, München

Am 3D-Drucker im Makerspace

Stefan Aufenanger

Makerspaces an Grundschulen

Wenn Erwachsene die Kreativität von Kindern loben, beziehen sie sich meist auf das Bauen oder Basteln mit physischen Materialien wie Bausteinen, Sand, Steinen oder Materialien aus Baukästen oder Wollsammlungen. Dabei wird jedoch übersehen, dass Kinder auch mit digitalen Medien sehr kreativ sein können. Dabei geht es nicht nur um Apps auf Smartphones und Tablets, mit denen z. B. gemalt oder Umgebungen frei gestaltet werden können. Vielmehr sind es die digitalen Medien selbst, die für vielfältige kreative Zwecke genutzt werden können. Ein wichtiger Ansatz sind sogenannte ‚Makerspaces‘, Räume – physisch und auch virtuell –, in denen das Basteln mit Materialien und mit digitalen Medien verbunden wird, in denen programmiert wird oder in denen mit 3D-Druckern Objekte oder Figuren gedruckt werden. Sie firmieren oft auch unter dem Begriff ‚FabLabs‘, hochmoderne Werkstätten, die mit den neuesten Technologien wie 3D-Druckern, Laserschneidern und CNC-Fräsen ausgestattet sind, um es den Nutzern und Nutzerinnen zu ermöglichen, ihre eigenen Produkte und Prototypen zu erstellen.

Die Idee der Makerspaces stammt aus der US-amerikanischen Maker-Bewegung. Der Grundgedanke dieser Bewegung ist das ‚Lernen durch Tun‘. Als einer der Urväter dieser Bewegung kann Seymour Papert angesehen werden, der in seinen Büchern *Mindstorms* (Papert 1980) und *Revolution of Learning* (Papert 1994) schon früh die kreativen Aspekte von Computern für Kinder betonte. In Deutschland ist diese Bewegung seit etwa zwanzig Jahren mit wachsender Bedeutung aktiv.

Makerspaces finden sich vor allem an drei Orten: in Schulen, in Bibliotheken und in außerschulischen Einrichtungen. In den letzten Jahren sind zahlreiche Beiträge erschienen, wie solche Orte gestaltet werden können (Schön et al. 2019; Heinzl et al. 2020; Dressnandt & Gintum 2021). Viele Beiträge fokussieren dabei auf die Schule (Maurer & Ingold 2021; Aufenanger et al. 2017; Assaf 2014; Stilz et al. 2020).

Was ist zu tun und zu beachten, wenn ein Makerspace in der Grundschule eingerichtet werden soll? Ein Makerspace ist in erster Linie ein kreativer Raum, in dem Schülerin-



Foto: Joe Hensel, München

Grundschul Kinder konstruieren und programmieren ihre eigenen Roboter

nen und Schüler verschiedene Projekte entwerfen, bauen und ausprobieren können. In einem Makerspace können sie ihre praktischen Fähigkeiten entwickeln und innovative Lösungen für Probleme finden.

Hier sind nur einige Aktivitäten und Materialien aufgelistet, die in einem Makerspace für die Grundschule zu finden sein könnten: Zu den möglichen Angeboten eines Makerspace gehören zum Beispiel Basteln und Bauen, wo Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Materialien arbeiten und nachhaltige Projekte realisieren können. Des Weiteren bietet der Bereich Programmierung und Robotik die Möglichkeit, in Scratch¹ oder Blockly² einzuführen und mit steuerbaren Spielzeugen umzugehen. Auch der Bereich Elektronik und Schaltungen kann den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, grundlegende elektronische Schaltungen zu bauen und damit zu experimentieren. Ein weiterer Schwerpunkt kann der 3D-Druck sein, bei dem die Schülerinnen und Schüler digitale Modelle entwerfen und drucken können. Im Bereich Textilien und Nähen lernen die Kinder grundlegende Nähtechniken und können ihre eigenen Kleidungsstücke herstellen.

Weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten können in den Bereichen Malen und Zeichnen, naturwissenschaftliche Experimente und Teamarbeit erworben werden. So lernen die Kinder, Probleme zu erkennen und durch Kritikfähigkeit und Problemlösungskompetenz zu lösen. Ein weiterer

Schwerpunkt liegt auf der Verbesserung der Kommunikation und der Präsentation von Ideen. Makerspaces bieten somit eine hervorragende Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern vielfältige Kompetenzen zu vermitteln.

Ein Makerspace sollte folgende Eigenschaften aufweisen, um darin effektiv arbeiten zu können. Erstens muss der Raum flexibel sein, um verschiedene Projekte und Aktivitäten zu ermöglichen. Möbel und Geräte sollten leicht umgestaltet werden können und es sollte Stauraum vorhanden sein. Im nächsten Schritt ist es wichtig, dass ausreichend Werkzeuge und Materialien zur Verfügung stehen, um verschiedene Arbeitsbereiche und Projekte zu ermöglichen. Beispiele hierfür sind 3D-Drucker, Lötstationen und elektronische Bauteile. Gleichzeitig ist eine gute Organisation der Werkzeuge und Materialien notwendig, um die Arbeitsplätze übersichtlich und leicht zugänglich zu gestalten. Die Beleuchtung im Raum sollte ausreichend sein, um den Schülerinnen und Schülern ein angenehmes und effektives Arbeiten zu ermöglichen. Eine angemessene Raumtemperatur ist ebenfalls notwendig, um eine angenehme Arbeitsumgebung zu gewährleisten. Sicherheit und Gesundheit sind in einem Makerspace besonders wichtig und sollten von den Schülerinnen und Schülern beachtet werden, die eine gründliche Einweisung in die Benutzung aller technischen Geräte benötigen.

Ein weiterer Aspekt ist die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen verschiedenen Arbeiten und Projekten.



Foto: Joe Hensel, München



Foto: Romanus Führman, © Die Elbtischler, Hamburg



Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg

Ein Diskussions- und Pausenbereich sollte integriert werden, um den kreativen Ideen- und Gedankenaustausch zu fördern. Schließlich sollte der Makerspace für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sein, auch für solche mit Behinderungen. Dies gilt auch für Materialien und Geräte, die ohne großen Aufwand und vor allem selbstständig zugänglich sein sollten. Zu den notwendigen Ressourcen und Unterstützungen gehören auch geeignete Lehr- und Lernmaterialien. Eine Kultur des Design Thinking wird durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern gefördert.

Bei der Gestaltung eines Makerspace in der Grundschule sollten natürlich auch die Schülerinnen und Schüler selbst einbezogen werden. Ihre Ideen und Vorstellungen sollen leitend sein und sie können sich auch aktiv an der Umsetzung beteiligen. Der Makerspace ist ein Ort, an dem es ums Machen, Tüfteln, Gestalten, Ausprobieren, Fehler machen dürfen, Kreativität, Kommunikation und Kooperation geht. Es handelt sich also um einen Raum für modernes Lernen im Gegensatz zum „herkömmlichen Unterricht“.

¹ <https://scratch.mit.edu/>

² <https://home.makewonder.com/apps/blockly>

Literatur

- Assaf, Dorit (2014): Maker Spaces in Schulen: Ein Raum Für Innovation (Hands-on Session). Online-Publikation: <http://2014.gmw-online.de/wp-content/uploads/141.pdf>
- Aufenanger, Stefan; Bastian, Jasmin & Mertes, Kathrin (2017): Vom Doing zum Learning: Maker Education in der Schule. In: Computer + Unterricht. Themenheft 105, Seelze: Friedrich Verlag, 4–7.
- Dressnandt, Sindi & Ginthum, Stefan (2021): Learning by Making. Erfahrungen mit dem Makerspace. In: *technik-education (tedu)*. Fachzeitschrift für Unterrichtspraxis und Unterrichtsforschung im allgemeinbildenden Technikunterricht, Bd. 1, Nr. 2, 23–25. Online: www.t1p.de/wm6mz
- Heinzel, Viktoria; Seidl, Tobias & Stang, Richard (2020): Lernwelt Makerspace: Perspektiven im Öffentlichen und Wissenschaftlichen Kontext. Berlin/Boston: de Gruyter/Saur.
- Maurer, Björn & Ingold, Selina (2021): Making Im Schulalltag: Konzeptionelle Grundlagen und Entwicklungsschritte. München: kopaed.
- Papert, Seymour (1980/2013): *Mindstorms. Kinder, Computer und neues Lernen*. Basel: Springer 2013. Original: New York: Basic Books, 1980.
- Papert, Seymour (1994): *Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer Digitalen Welt*. Hannover: Heise.
- Schön, Sandra; Ebner, Martin & Grandl, Maria (2019): Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 35–36.
- Stilz, Melanie; Ebner, Martin & Schön, Sandra (2020): Maker education. Grundlagen der werkstattorientierten digitalen Bildung in der Schule und Entwicklungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. In: Rothland, Martin & Herrlinger, Simone (Hrsg.): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*, (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung). Münster: Waxmann, 143–159.

Die Kinder fordern uns auf

Ein Makerspace in der Praxis

Im Jahr 2021 startete die Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg das Projekt „Makerspace an Schulen“. Als eine von drei Grundschulen hat die Schule Stockflethweg an diesem Projekt teilgenommen. Der Makerspace passte in die Schulentwicklung vor Ort. Im Bereich Digitalisierung hatte sich die Schule schon frühzeitig auf den Weg gemacht, ein Tag zum projektorientierten und selbstorganisierten Lernen war schon eingeführt. Das Wachstum der Schule hatte in den vergangenen Jahren aus vielen Fachräumen Klassenräume gemacht.

Die Schule Stockflethweg hatte das Ziel, mit dem Makerspace einen offenen Lernort zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit in der Bearbeitung eigener Projekte erleben können. Die Materialien für das Tüfteln und Ausprobieren sollten im Raum für jeden frei zugänglich sein. Der Raum, der dies ermöglicht, sollte im wahrsten Sinne multifunktional sein und in verschiedener Art und Weise den Nutzer:innen dienen. Auch im Bereich Ganzttag sollte der Raum vielfältig nutzbar sein und zum Tun einladen.

Damit dieser Raum allen Anforderungen genügen konnte, vielleicht auch den noch unbekannteren, brauchte es eine gute Mischung aus klaren Strukturen und festen Einbauten, aber auch Bereiche mit flexiblen Elementen. Die Konzeption des Raumes wurde gemeinsam mit der Schule und dem Planungsbüro „Raumwerkstatt Hamburg“ in drei kurzen Workshops erarbeitet. Dabei entwickelten sich die Schwerpunkte „digital, technisch und kreativ“. Diese waren auch der Ausgangspunkt für das Raumkonzept. Es sollte Orte für Einzel- und Gruppenarbeit geben, einen Ort des Austausches, aber auch Rückzugsbereiche für die konzentrierte Arbeit oder eine Pause. Für eine nachhaltige und kostengünstige Umsetzung sollten vorhandene Ressourcen, wie gebrauchte Möbel und vorhandene Technik, mit eingeplant werden. Eine Holzwerkstatt, die an den Makerspace anschließt, bietet in Zukunft weitere Perspektiven.



Zu Beginn des Prozesses wurde der Raum auf seine grundlegende Eignung überprüft. Um eine optimierte Wegeführung zu erreichen, wurde die Eingangstür verlegt. Dies führte dazu, dass noch ein kleiner neuer Raum entstanden ist, in dem besondere Projekte oder Experimente, z. B. aus dem Bereich Vertical Gardening, über einen längeren Zeitraum aufgebaut bleiben können. Er hat außerdem eine Öffnung zum Eingangsbereich der Aula und kann als Verkaufsladen für Produkte aus dem Makerspace genutzt werden.

Als spezifischer Ort in einem Makerspace wurde u. a. ein Greenscreen-Bühnenbereich mit einer einfachen Tribümentreppe geschaffen, der auch für kleine Aufführungen und Filmproduktionen genutzt werden kann. Ein „Denkhaus“ mit Tisch und zwei Bänken kann für die Produktion von Podcasts oder für Kleingruppenarbeit genutzt werden.

An den Wänden und auf den Fensterbänken sind Wandarbeitsplätze entstanden, die zum Teil in stabiler Ausführung





rung auch für die handwerkliche Nutzung geeignet sind. Außerdem können hier im eher geschützten Bereich die sensibleren Geräte wie ein 3-D-Drucker oder ein Lasercutter stehen. Die notwendigen Anschlüsse wurden entsprechend mitgeplant. In der Mitte des Raumes stehen zwei alte Tische, die in der Höhe angepasst und mit je zwei Rollen ausgestattet wurden. So kann ein Erwachsener die Tische schnell verschieben und auch mal einen großen freien Bereich schaffen.

Eine vorhandene Waschrinne wird weiter genutzt, zusätzlich wurde noch eine einfache Küchenzeile eingebaut, so dass hier neben dem Experimentieren auch Koch- und Backangebote stattfinden können. Rückseitig gibt es eine Garage für einen mobilen Materialwagen, der auch als Mini-Makerspace mobil fungiert. So können zusätzliche Flächen außerhalb des Raumes genutzt werden. Im großen Wandschrank an der Stirnseite ist eine Nische für einen großen Touchscreen.

Grundsätzlich wurde darauf geachtet, dass Werkzeuge und Materialien in den Bereichen lagern, wo sie auch benutzt werden, um störende Bewegung im Raum zu minimieren. Auf die Sichtbarkeit der Dinge wurde besonders Wert gelegt, denn durch den Aufforderungscharakter von z.B. gut sortiertem Material wird die Kreativität angeregt und erst so entsteht manche Idee. Durch verschiedene Bodenbeläge wie Vinyl und Teppich konnten Zonen unterschiedlicher Aufenthaltsqualität geschaffen werden, die auch die entsprechenden Funktionen widerspiegeln.

Die Kinder arbeiten alleine oder im Team an Fragen, die sie beschäftigen, oder an Lösungen zu Problemen. Die Produkte entstehen intrinsisch motiviert in freien Lernzeiten, sind Ergebnisse aus Lernentwicklungsgesprächen, werden von zuhause mitgebracht oder können aus dem Unterricht heraus entstehen. Warum muss man beispielsweise ein Märchen immer als Text aufschreiben? Die Kinder können doch auch einen Film dazu produzieren, z. B. mit Hilfe des Greenscreen und/ oder der App „Stop Motion“.

In der Projektwoche zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ finden Workshops statt. Die Kinder erstellen Rohlinge für Vogelfutteraufhänger mit dem Lasercutter oder fahren mit den Ozobot-Robotern über den Stadtplan und erkunden nachhaltige Orte. Der aktuelle Wetterbericht aus dem Sachunterricht wird mit Hilfe des Greenscreens als Video veröffentlicht. Aktuelle Themen aus der Welt der Kinder werden in einem Kinder-Podcast besprochen. Wann brauchen die Pflanzen Wasser? Die selbstgebaute Bewässerungsanlage mit dem Calliope Mini erinnert uns rechtzeitig. Für all diese Produkte hält der Makerspace Ausstattung und Setting bereit. Die Materialien aus dem Mathematikunterricht zum Thema „Bauen und Konstruieren“ sind hier ebenfalls eingezogen sowie alles zum Thema „Strom“.

Die Schule nutzt den Raum außerdem für Kurse am Nachmittag, im Rahmen der Begabungsförderung oder auch für Zeiten des selbstorganisierten Lernens. Statt eines bloßen Anwendens und Konsumierens von digitalen Medien



Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtschler, Hamburg

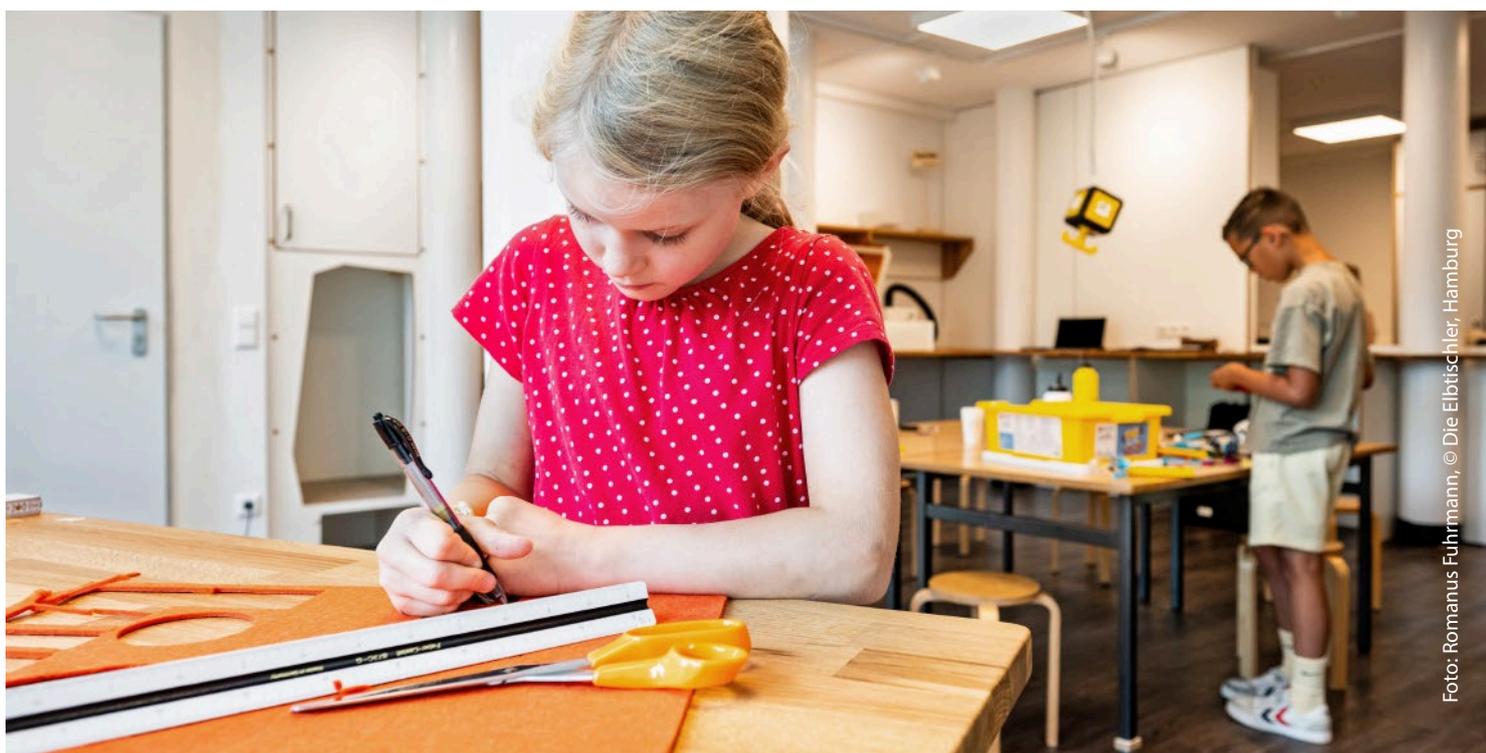


Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtschler, Hamburg

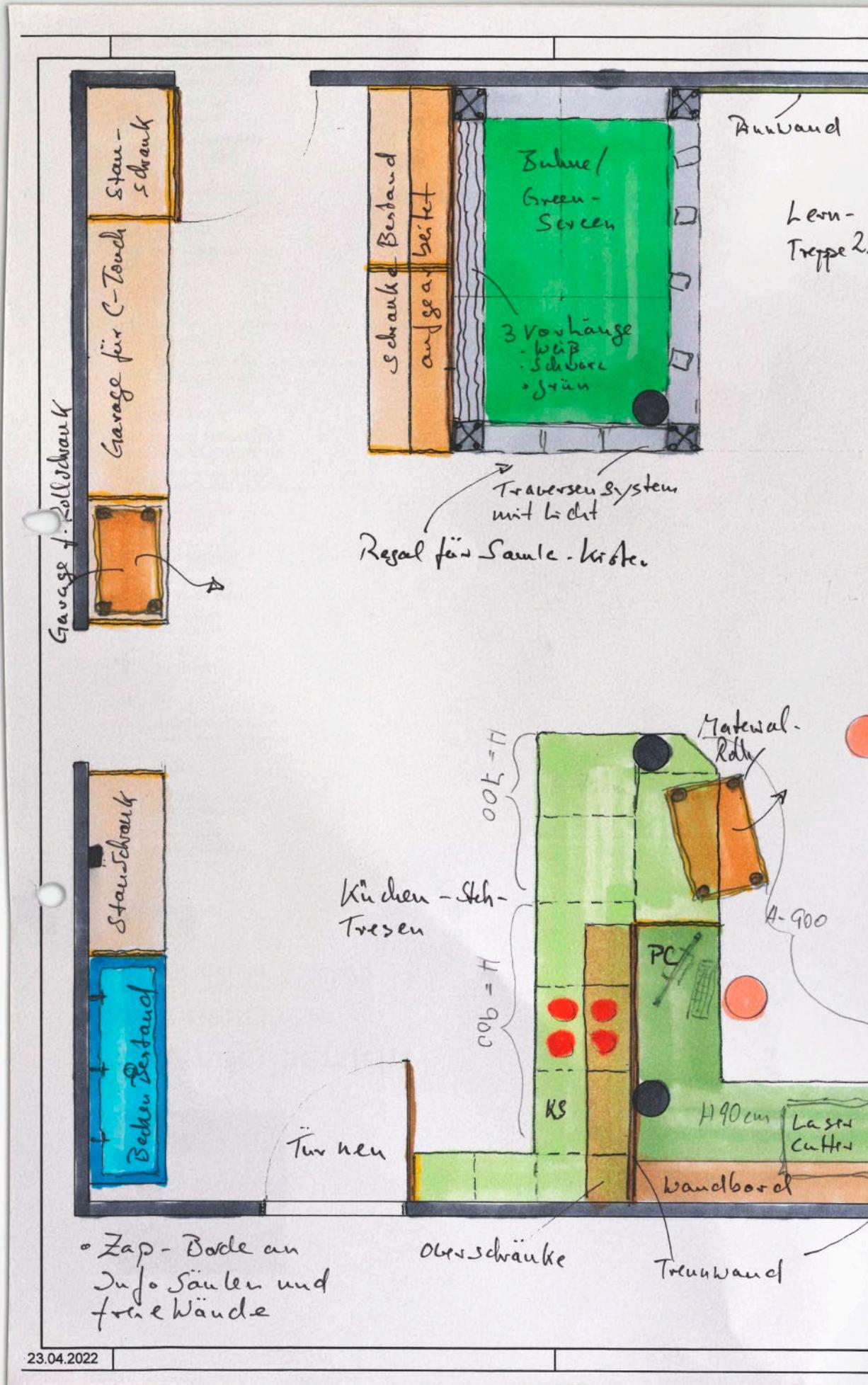
lernen die Kinder hier den produktiven, kreativen Umgang mit ihnen. Das übergeordnete Motto steckt schon in dem Begriff des Raumes: Einfach machen!

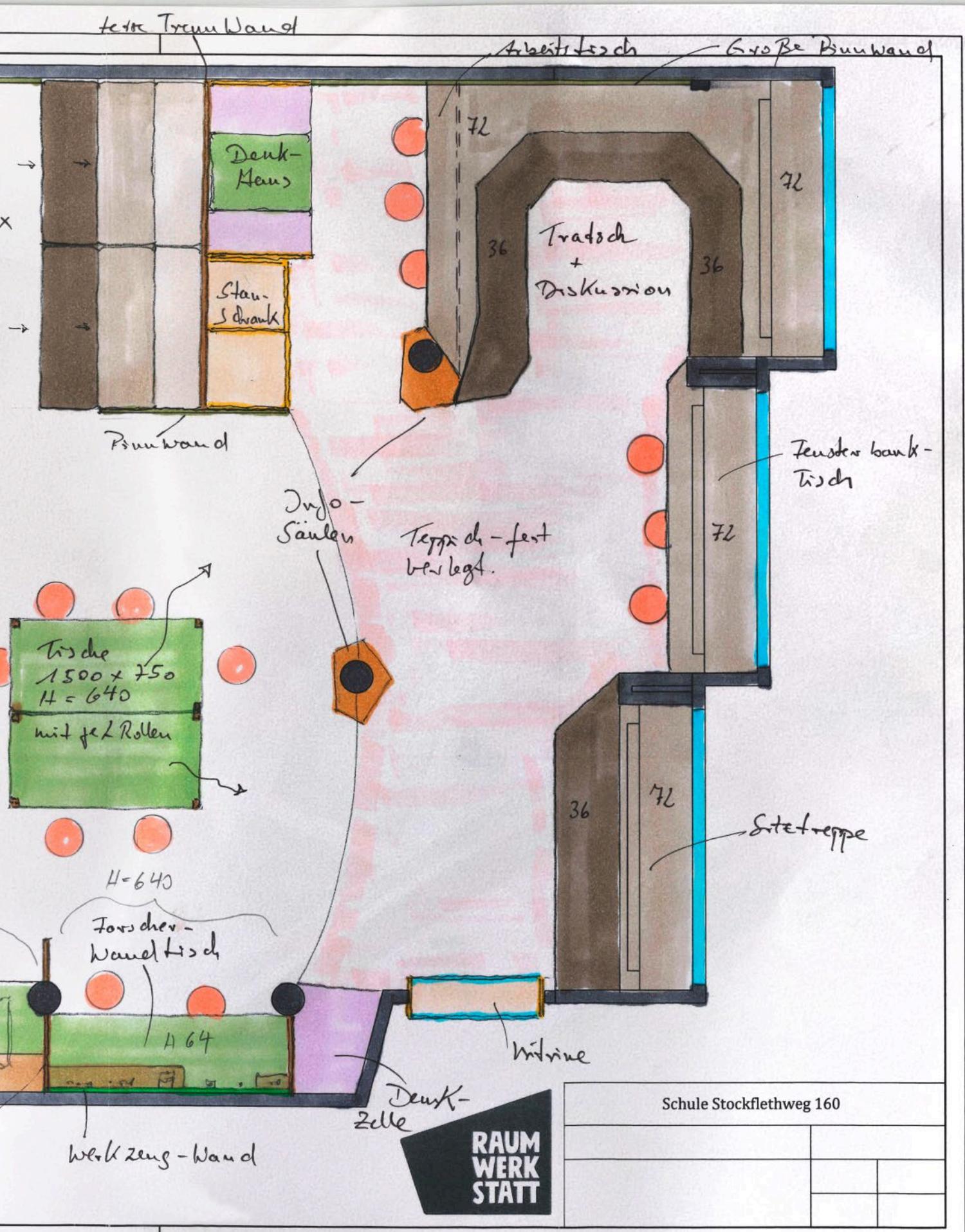
Nach der Entwicklung und dem Aufbau des Raumes, folgt die größte Herausforderung für die Schule. Aufgabe der Schulleitung bzw. eines speziellen Teams ist es, nun dafür zu sorgen, dass das Kollegium versteht, was hier passieren kann und soll. Es müssen entsprechende Ressourcen für die Begleitung und konzeptionelle Arbeit zur Verfügung

stehen. Wie kann man dem Kollegium näherbringen, an welchen Stellen sie den Raum zukünftig in die Lernwelt der Kinder integrieren können? Die neuen Bildungspläne in Hamburg wird die Schule nutzen, um den Raum fest in die schulinternen Curricula aufzunehmen und weitere Nutzungsmöglichkeiten zu implementieren.

Die Schülerinnen und Schüler sind begeistert von dem Angebot und arbeiten gerne in dieser modernen Umgebung. Sie fordern tatsächlich die Arbeit darin!

Entwurfsplanung
für Makerspace-
Raum an der
Grundschule
Stockflethweg,
Hamburg





Schule Stockflethweg 160



Britta Klopsch

Hybride Lernumgebungen an Schulen



Die Schule als analoge Lernumgebung war jahrhundertlang eine feste Größe: In einem Klassenzimmer lernten Kinder, angeleitet durch eine Lehrkraft, diejenigen Dinge, die für die jeweilige Klassenstufe festgelegt waren. Pointiert lässt sich dies als den „10-G-Unterricht“ beschreiben, der dadurch gekennzeichnet

ist, dass „alle gleichaltrigen Schüler zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln die gleichen Dinge tun, zu den gleichen Fragen die gleichen Antworten geben und das gleiche Ziel gleich gut erreicht haben“ (Brägger & Koch 2021, 150).

In der digitalen Wissensgesellschaft ist diese Gleichförmigkeit überholt. Es wird es nun notwendig, die Schule nicht mehr als eine „in sich geschlossene Einheit wahrzunehmen, die nicht oder nur eingeschränkt in Verbindung mit der digitalen und realen Welt steht“ (Sliwka & Klopsch 2020, 221). Die Anforderungen der Kultur der Digitalität, gemeinschaftlich an Dingen zu arbeiten, gegenseitig Bezug aufeinander nehmen zu können und die dabei zugrundeliegende Daten- und Informationsvielfalt zu verstehen und zu nutzen, muss auch Einzug in die Schule erhalten – in einem Maße, das die gesamte Bandbreite an formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten umschließt.

Lerngelegenheiten sind damit nicht mehr nur auf die analoge Welt beschränkt, sondern umschließen gleichermaßen die digitale Welt. Sie basieren also auf der gesamten Lebenswelt der Kinder und können so in ihrer Gänze als hybride Lerngelegenheiten gefasst werden.

Im Übertrag auf den Unterricht in der Schule bedeutet dies nun, auch hier hybride Lernumgebungen zu gestalten, die die gesamte Bandbreite an möglichen Lerngelegenheiten mitdenken und gezielte Lernanlässe bereitstellen.

Die feste „Außenhaut“ des Klassenzimmers oder auch der Schule wird dabei durchlässiger. Je nach Lernziel und Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder werden außerschulische Bildungspartner:innen oder auch digitale Bildungstools genutzt, die das Lernen im Klassenzimmer anreichern. Die Digitalisierung ist dabei kein Selbstzweck, sondern eine zentrale Facette der Lernumgebung. Beeindruckende Beispiele finden sich in dem Projekt „Max – Artists in Residence“ der Stiftung Brandenburger Tor, Berlin.

Erkenntnisse aus Studien weisen auf den Nutzen solcher Hybridisierungen hin. So zeigen sich bei der Anwendung von Blended Learning Formaten, wenn z.B. Lernvideos, Texte und Aufgaben abgestimmt auf den Präsenzunterricht digital zur Verfügung gestellt werden, signifikant po-





Atelier von Marcus Sendlinger an der Evangelischen Schule Neuruppin, Projekt: Max – Artists in Residence an Berliner Schulen

Foto: Elma Riza, © Stiftung Brandenburger Tor, Berlin 2019

sitive Wirkungen auf die Fähigkeit zum selbständigen und zum selbstregulierten Lernen, eine ausgeprägtere Flexibilität der Lernenden und ihre höhere Leistungsbereitschaft und Motivation (Pratt, Keyrn & Trewern, Ann 2011).

Die Gestaltung einer Schule als hybrider Lernraum ist im internationalen Raum oftmals mit dem Begriff der ‚Learning Commons‘ verbunden. Die Bezeichnung ‚commons‘, die als ‚Gemeingut‘ übersetzt werden kann, ist vom lateinischen ‚communis‘ abgeleitet, was so viel bedeutet wie ‚Raum für alle‘. Das Lernen (Learning) umfasst dabei eine Bandbreite an Lernformen, die das ganze Spektrum zwischen formalen, informellen und non-formalen Lernmöglichkeiten einschließen.

Mit Learning Commons geht eine Verschiebung einher, von hierarchischen Organisationsstrukturen innerhalb einer Schule, die oftmals mit einem Machtgefälle zwischen der Lehrkraft und den Kindern verbunden ist, hin zu einem flacheren Netzwerk aus lernenden Kindern und lernenden Erwachsenen, die sich gemeinsam Lernprozessen hingeben.

Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen sehen sich dabei in der Rolle, Wissensaufbau aktiv zu betreiben, gemeinschaftlich zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Learning Commons entsprechen dabei nicht dem klassischen Klassenzimmer, sondern entwickelten sich oftmals aus der Schulbibliothek und sind nun zentraler Lernraum in Schulen. Im deutschen Sprachgebrauch könnte man von einem „multifunktionalen Lernzentrum“ sprechen.

Dieses ist schulindividuell an die vorhandenen Gegebenheiten und Bedürfnisse angepasst und kann deshalb aus unterschiedlichen Erscheinungsbildern bestehen. Grundsätzlich sind Learning Commons so aufgebaut, dass sie eine in sich verbundene flexible physische und virtuelle Lernumgebung besitzen, die Informationsreichtum und



Atelier von Roberta Busechian an der Picasso Grundschule Berlin, Projekt: Max – Artists in Residence an Berliner Schulen

Foto: Alexej Hermann, © Stiftung Brandenburger Tor, Berlin 2022

neueste Technologien bereithält und auf einer partizipatorischen Lerngemeinschaft aufbaut. Sie sind Orte des Experimentierens, Spielens, Produzierens, Tuns, Denkens, der Zusammenarbeit und des Wachsens. Insofern lässt sich der physische und virtuelle Raum der Learning Commons als Zentrum von Recherche, digitaler Bürgerschaft, projektbasiertem Lernen, kollaborativer Intelligenz und fortgeschrittener Schreib- und Lesefähigkeit sowie auch als Zentrum von Kreation, Performance und Teilen beschreiben.

Konkret sind Learning Commons so gestaltet, dass sie aus einem oder mehreren Räumen bestehen, die mit unterschiedlichen Elementen, wie bspw. flexiblen Tischen, Sitzgelegenheiten, Makerspaces, Bibliotheksregalen, Präsentationsflächen, Computern und Werkbänken ausgestattet sind (siehe den Beitrag von Breiding & Eckhoff in diesem Buch). Im digitalen Bereich erweitern sie das Lernen durch den Zugang zu Tutorien, Online-Übungen, Online-Clubs oder Diskussionsforen für den Austausch untereinander. Daneben ist es möglich, die Welt „außerhalb der Schule“ zu integrieren, indem Expert:innen für bestimmte Inhalte oder Arbeitsweisen mit im Learning Commons unterrichten bzw. dieser verlassen wird, um zusätzliche Expertise sich anzueignen.

Die ganzheitliche Nutzung der Learning Commons wird deutlich, wenn Lehrkräfte diese auch als ihre eigene räumliche Verortung der ko-konstruktiven Weiterentwicklung untereinander wahrnehmen oder als Basis zur Schulentwicklung nutzen.

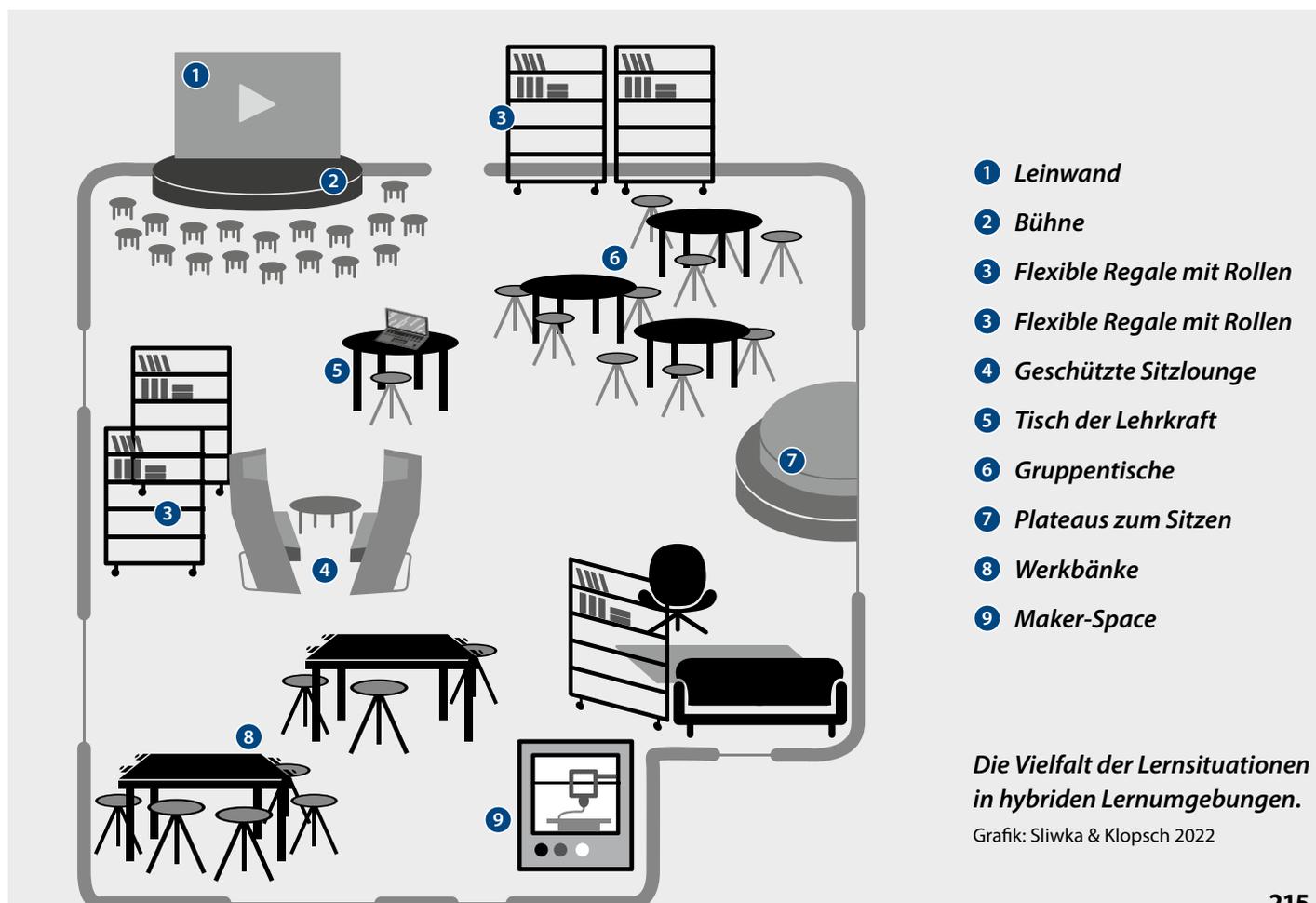
Die Schule als solch ganzheitliche hybride Lernumgebung mag an vielen Stellen noch eine Vision sein, doch wenn Kollegien und Lernende sich gemeinsam auf den Weg machen, die „Schule ohne Wände“ wahrzunehmen, sich zu unterstützen und gemeinsam Lernprozesse anzustoßen, ist die Veränderung des klassischen „10-G-Unterrichts“ zu individuellem Lernen nur noch ein paar Schritte entfernt.

Literatur

Brägger, Gerold & Koch, Frido (2021): Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In: Brägger, Gerold & Rolff, Hans-G. (Hrsg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, 120–164.

Pratt, Keryn & Trewern, Ann (2011): Students' Experiences of Flexible Learning Options: What Can They Tell Us about What They Need for Success? Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology, 23 (2), 137–152.

Sliwka, Anne & Klopsch, Britta (2022): Deeper Learning. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim: Beltz.



- 1 Leinwand
- 2 Bühne
- 3 Flexible Regale mit Rollen
- 3 Flexible Regale mit Rollen
- 4 Geschützte Sitzlounge
- 5 Tisch der Lehrkraft
- 6 Gruppentische
- 7 Plateaus zum Sitzen
- 8 Werkbänke
- 9 Maker-Space

Die Vielfalt der Lernsituationen in hybriden Lernumgebungen.

Grafik: Sliwka & Klopsch 2022

Isabel Budde

Lernen im Großraum

Die Alemannenschule, Wutöschingen

Die Alemannenschule in Wutöschingen, nahe der Schweizer Grenze, ist eine Gemeinschaftsschule mit Primarstufe, in der Kinder und Jugendliche von Klasse 1 bis 13 in niveau- und jahrgangsgemischten Gruppen lernen. Schülerinnen und Schüler heißen an der Alemannenschule Wutöschingen (ASW) Lernpartnerinnen und Lernpartner, die Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter ein. An der ASW, die 2019 Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises wurde, findet man kaum noch regulären Unterricht. Dieser wird durch die „Schmetterlingspädagogik“ ersetzt, deren beide Flügelseiten zum einen das „Selbstorganisierte Lernen“ und zum anderen das „Lernen durch Erleben“ sind.

Beim **Selbstorganisierten Lernen** soll der Prozess des Wissenserwerbs durch die Lernenden selbst mitgesteuert werden. So sind zur selbstständigen Aufgabenauswahl und -bearbeitung Kompetenzen des selbstregulierten Lernens notwendig. Neben fächerspezifischen Arbeitstechniken und Lernstrategien, die zur Bearbeitung der Aufgaben als „Handwerkszeug“ grundlegend notwendig sind, müssen den Lernenden hervorragend konzipierte Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Die Digitalisierung ist dabei das entscheidende Werkzeug.

Lernen durch Erleben knüpft an die Fähigkeit und das Bedürfnis der Menschen an, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für das eigene Verhalten vor allem aus den persönlichen Erfahrungen zu ziehen. Dabei geht es im Besonderen darum, neue Lösungswege und Handlungsoptionen zu erkunden. Es ist die Aufgabe der Schule, Situationen zu schaffen, in denen Lernen durch Erleben stattfinden kann.

In der **Schmetterlingspädagogik** spielt der Raum als dritter Pädagoge eine zentrale Rolle. So findet man an



Das Lernatelier im Weißen Lernhaus. →

der Alemannenschule keine typischen Schulgebäude mehr vor, sondern eine Architektur, die das Lernkonzept der Schule optimal unterstützt und das Lernen anstelle des bloßen Unterrichts in den Mittelpunkt stellt. Dabei steht die Freude am Lernen und somit auch das Wohlfühlen jedes und jeder Einzelnen im Vordergrund. Dazu gehören eine klare Struktur und Achtsamkeit. Jeder Lernraum ist klar strukturiert und hat eine spezi-

fische Funktion (Input, Einzelarbeit, Teamarbeit, usw.), damit sich Lernpartner/innen emotional in ihr Tun einfinden können. Um eine schön gestaltete Umgebung beibehalten zu können, ist es wichtig, diese wertzuschätzen und zu pflegen. Daher werden leicht zerbrechliche und verletzliche Gegenstände bewusst eingesetzt, um einen sorgfältigen und respektvollen Umgang damit anzuregen.



Foto: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen



Der Marktplatz im Weißen Lernhaus

Foto: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen

An der Alemannenschule findet das Lernen aber nicht nur innerhalb der Schulgebäude, sondern vor allem auch an außerschulischen Lernorten statt. Die ASW hat ihren Lernraum in verschiedene Bereiche unterteilt:

Der erste Raum ist das **Lernatelier**, der individualisierte Lernbereich, in dem sowohl jede/r Lernpartner/in als auch jede/r Lernbegleiter/in einen eigenen festen Arbeitsplatz hat. Im Lernatelier wird nur geflüstert. Es werden ruhige und dezente Farben eingesetzt, um gemeinsam mit den klaren Strukturen der Möbel die nötige Ruhe für konzentriertes Lernen und Selbstreflexion zu schaffen.

Der **Marktplatz**, der zweite Raum, ist der kooperative Lernbereich, der mit Tischen, gemütlichen Sofas und Sitzkissen ausgestattet ist. Hier können die Lernpartner/innen in ihrer bevorzugten Methode lernen, sei es im Sitzen, Liegen oder Stehen, allein oder in kleinen Gruppen. Mithilfe von Vorhängen lassen sich kleine Nischen und Rückzugsorte bilden. Im Gegensatz zum Lernatelier ist der Marktplatz in bunten, kontrastreichen Tönen gestaltet, die zum Austausch anregen.

Zum Teil in den kooperativen Lernbereich integriert oder auch abgetrennt davon, findet man den dritten Bereich, die Inputräume. Dort dient als Medium meist nur noch ein Bildschirm an der Wand mit Lautsprechern, sodass etwas präsentiert und ein kurzer Input gegeben werden kann, der die Lernpartner/innen in ein bestimmtes Thema einführt und dafür begeistert. Neben Sitz-Inputräumen

gibt es auch Steh-Inputräume, denn das Stehen regt Körper und Geist zum aktiven Denken an und ist aufgrund der kurzen Dauer eines Inputs optimal geeignet.

Ein weiterer zentraler Raum ist der **Coachingraum**. Coachinggespräche sind persönliche Einzelgespräche zwischen Lernbegleiter/in und Lernpartner/in und bedürfen einer gewissen Privatsphäre. Hierzu gibt es verschiedene Rückzugsmöglichkeiten oder Nischen auf dem Marktplatz, um sich ungestört unterhalten zu können.

Die sogenannten **Clubräume** decken einen weiteren Lernraumtypus ab. Clubs können in allen Räumen stattfinden, je nach Bedarf und Funktion der jeweiligen Orte. Viele Clubräume befinden sich außerhalb der Schule, z. B. im Sitzungssaal des Rathauses, im Probesaal des Musikvereins, auf dem Bauernhof, im Wald oder am Flüsschen Wutach. Das Lerndorf Wutöschingen spielt dabei eine ganz zentrale Rolle. An den außerschulischen Lernorten findet vor allem die zweite Flügelseite, das „Lernen durch Erleben“ statt. Dies kann nicht nur im Lerndorf Wutöschingen geschehen, sondern auch an weiteren außerschulischen Plätzen, z. B. bei einer Exkursion in die Alpen oder bei einem Theaterbesuch.

Die **Lebensräume** für die Mittagsfreizeit und andere freie Zeiten sind ebenfalls Teil der verschiedenen Bereiche an der ASW. Dies kann der eigene Schulgarten sein oder andere Bereiche, in denen sich die Lernpartner/innen bewegen oder auch entspannen können.



Individualisiertes Lernen auf dem Marktplatz

Alle Fotos: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen



Input-Raum

Ein letzter, sehr wichtiger Lernraum an der ASW ist zudem der **digitale Lernraum**. Die Digitale Lernumgebung DiLer ist die an der Gemeinschaftsschule eigens entwickelte Lernplattform, über welche die gesamte Kommunikation zwischen Lernbegleiter/innen, Lernpartner/innen, Eltern, pädagogischem Personal und Schulverwaltung stattfindet. Die Lernenden finden dort u.a. ein Schultagebuch, alle Lernmaterialien für das selbstorganisierte Lernen aus dem Materialnetzwerk sowie eine Nachrichten- und Video- Chat-Funktion. Zum digitalen Raum gehört auch,

dass allen ein iPad als Werkzeug zur Verfügung gestellt wird. Abgesehen von Atlanten oder Originalliteratur werden an der ASW kaum noch Schulbücher verwendet, alle Materialpakete für das zeit- und ortsunabhängige Lernen befinden sich auf dem Tablet.

Die Digitalisierung ist das entscheidende Werkzeug, um beide Flügelseiten der Schmetterlingspädagogik umsetzen zu können.

KAPITEL 7

Hier ist meine neue Schule im alten Gebäude

Kinder haben ein Recht auf schöne Schulhäuser

Neue Einrichtungen und neue Ausrichtungen

Auch alte Schulen neu denken

Wände einreißen und Räume neu definieren

Es geht so viel, wenn man nur will

Das Upcycling einer ganzen Schule

EINLEITUNG

In Deutschland gibt es viele verrottete Schulgebäude. Ein verrottetes Schulhaus ist immer Ausdruck einer unglaublichen Missachtung und Geringschätzung der Kinder wie auch der Pädagoginnen und Pädagogen. Kinder, die sich ja noch in der Entwicklung befinden und durch ihre Umgebung ganz besonders geprägt werden, haben ein Recht auf ein schönes Gebäude und erleben ein solches auch als wertschätzend und verhalten sich entsprechend. Auch alle Mitarbeitenden der Schule empfinden es so.

Viele chronisch unterfinanzierte Kommunen wissen aber bisweilen nicht, wo sie die Mittel für die Schulunterhaltung hernehmen sollen, insbesondere wenn mehrere Schulhäuser gleichzeitig saniert und die Straßen und die Kanalisation auch dringend auf Vordermann gebracht werden müssten. In dieser Situation können sich viele Gemeinden einen Neubau gar nicht vorstellen und deren Pädagoginnen und Pädagogen sehen auch keine Chance, einen solchen jemals mit zu planen und in Betrieb zu nehmen. Der Erhalt alter, aber an sich stabiler Bausubstanz ist unter ökologischen Gesichtspunkten oft auch vorteilhafter als ein Neubau. Also wird renoviert. Kinder und Eltern beteiligen sich auch gerne an der Renovierung der Räume und Gebäude.

Aber für eine Ertüchtigung von Schulhäusern für die Pädagogik des 21. Jahrhunderts braucht es mehr als neue Dachziegel und ein paar Eimer Wandfarbe. Es braucht *„neue Einrichtungen und neue Ausrichtungen“*, meint Beate Prügner im folgenden Beitrag. Vor allem aber braucht es neue Überlegungen zum angemessenen Umgang mit Kindern in unserer Zeit unter der Maßgabe ganztägiger öffentlicher Förderung der Kinder. *„Mehr Potenzial für Synergien entsteht dort, wo Akteure sich als Kollektiv verstehen und Raum über den ganzen Tag gemeinsam denken und nutzen: weg vom ‚Ich und meine Klasse‘, hin zum ‚Wir und unsere Fläche‘“*, meint der erfahrene Schulplaner für Ganztage und Raumkonzepte bei der Hamburger Schulbehörde Adrian Krawczyk (siehe S. 234). Und er zeigt auf, welche vorzüglichen Lösungen auch in alten Flurschulen gefunden werden können.

Vieles kann in jeder Schule und jedem Klassenzimmer mit geringem Aufwand sofort verbessert werden. Reto Thöny, der das „Churermodell“ zur differenzierten Schulraumgestaltung entwickelt hat, zeigt auf, *„was überall geht“* (siehe S. 226).

Schwierig wird es allerdings, wenn eine Denkmalschutzbehörde ihre Hand auf ein altes Schulgebäude legt und dabei orthodoxe Vorstellungen von Denkmalschutz gegenüber aktuellen pädagogischen Notwendigkeiten den Vorrang gibt oder sich mit letzteren überhaupt nicht befasst. Dann wird eine ehrwürdige Schule bisweilen zu einem Schulmuseum restauriert, in dem eine zeitgemäße Didaktik gar nicht mehr möglich ist. Im schlimmsten Fall wird dann vom Denkmalschutz für viele kommende Schülergenerationen die Pädagogik der Kaiserzeit bis ans Ende des 21. Jahrhunderts verlängert.

Glücklicherweise gibt es auch für pädagogische Ansprüche von heute aufgeschlossene, unorthodoxe Denkmalschützer:innen. Im besten Fall erfolgt – wie Niels Haugård in unserem letzten Beitrag aus Dänemark vorstellt – ein doppeltes „Upcycling“ der alten Schule: *„Es wurde ein erheblicher Anteil der Steine der alten Schule [im Neubau] wieder verwendet. Und das neue Gebäude gab zugleich den Anlass, die Pädagogik der Schule vollständig zu erneuern“* (siehe S. 242). So sollte es überall sein.

Wer also meint, es wäre gleichgültig, wie ein Schulhaus gestaltet wird, weil es doch primär auf den Unterricht ankomme, dem entgegen wir mit einem Churchill-Zitat aus dem Beitrag von Beate Prügner: *„We shape our buildings and afterwards our buildings shape us.“* Das gilt für Bildungsbauten in besonderem Maße. Sie färben nicht nur ab, sie prägen auch nachhaltig *das Bild vom Lernen* und *die Lust am Lernen*, die unsere Kinder und Jugendlichen in der Schule entwickeln – oder eben auch *nicht* entwickeln. In neuen wie in alten Schulgebäuden.

Neue Einrichtungen und neue Ausrichtungen

Das ganz normale Chaos

Die Gestaltung der Lernräume hat sich in den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Wurde in den sechziger Jahren in Räumen unterrichtet, deren Mobiliar symmetrisch ausgerichtet und deren Wände frei waren und dadurch Ruhe ausstrahlten, ist es im Lernraum heutzutage vielerorts wuselig, chaotisch und beunruhigend. Oftmals sind Wände und Fenster vollgehängt und lassen nur schwer „aufmerken dürfen“ und „konzentrieren können“ zu!

Im Gegenteil, die viele Information kann gar nicht verarbeitet werden, der Geist schaltet ab. Keine leere Wandfläche, an der die Augen Ruhe finden, keine leere Mitte zum Durchatmen, das stresst Schüler und Lehrkräfte. Es gibt einfach ein „zu viel“ von allem und zudem durch viele auch ungünstig platzierte Lernstationen un gelenkte und andere Schüler störende Bewegung in den Räumen. Hinzu kommen immens viele Lernmaterialien in Schränken und auch in den Ranzen und auf den Rücken der Kinder.

Zudem findet Lernen heute auch in Bewegung statt. Es wird nicht nur alleine zugehört und gearbeitet, sondern auch miteinander diskutiert oder sich zurückgezogen, an Tischen, Podesten, im Stehen, Sitzen oder Liegen. Diesem Anspruch können die Räume, die ursprünglich für rein tafelzentriertes Lernen gedacht waren, nicht gerecht werden. In den letzten 20 Jahren habe ich hunderte Klassenräume und Lernorte angeschaut. Die meisten Räume platzen aus allen Nähten.

Platzt ein Raum aus allen Nähten, muss man aussortieren

Platzt ein Raum aus allen Nähten, muss man die Türen öffnen, aussortieren, Mobiliar neu ordnen und über Unterrichtsabläufe, die auch an Orten außerhalb der „Klassenräume“ funktionieren, neu nachdenken. Was bleibt drin und was geht raus? Wer lernt drinnen, wer lernt außer-

halb? Wo findet sich die ganze Gruppe? Material gehört in gut ausgestattete und gemeinsam genutzte Arbeits- und Lernwerkstätten für die Pädagoginnen und Pädagogen. Wände gehören aufgeräumt, Regeln in „goldene“ Ordner und nicht als Mahntafel an die Wand. Der Raum bekommt wieder ein freies Zentrum.

Als ich einmal eine im Durchmesser vier Meter freie Raummitte nur mit einem Teppich gestaltet habe, um dort den Wissens- und Gesprächskreis anzuordnen, fragte eine Vertretungslehrerin, als sie in diesem Raum unterrichten sollte, wo denn alle Kinder seien. Der Raum wirkte überschaubar und frei! Schüler und Lehrer hatten das Gefühl sie können nun endlich frei durchatmen. Die gestaltete Mitte bot zudem auch eine Bodenarbeitsfläche und eine Fläche für gemeinsame Gespräche.

Die Arbeitsorte der Kinder liegen an den Raumseiten oder in ruhigen Nischen außerhalb. Material ist gut zu erreichen, ohne dass andere Mitschüler auf den Wegen dahin gestört werden. Die Möblierung muss nicht immer neu sein, aber es ist schön, wenn sie einheitlich und überwiegend symmetrisch geordnet und körpergerecht ist. So empfehle ich normal hohe Tische in allen Altersstufen und höhenverstellbare Stühle. Kinder können so im Stehen arbeiten, was durch einen höheren Spannungsbogen im Körper die Konzentration fördert.

Statt vieler Tafeln empfehle ich schöne Bilder und ein Schienensystem für mobile Tafeln, die auch für Gruppenarbeiten an unterschiedlichen Orten zum Einsatz kommen können. In solch Atmosphären fällt es Schülern leichter zu lernen und für die Pädagogen ist es einfacher, zu beobachten und über Unterrichtssituationen zu reflektieren. Der Anfang und die Grundvoraussetzung eines jeden Umgestaltungsprozesses auch im pädagogischen Sinne.

*Ein strukturierter, Raum gewährender
Ganztagsraum einer Hamburger Grundschule →*

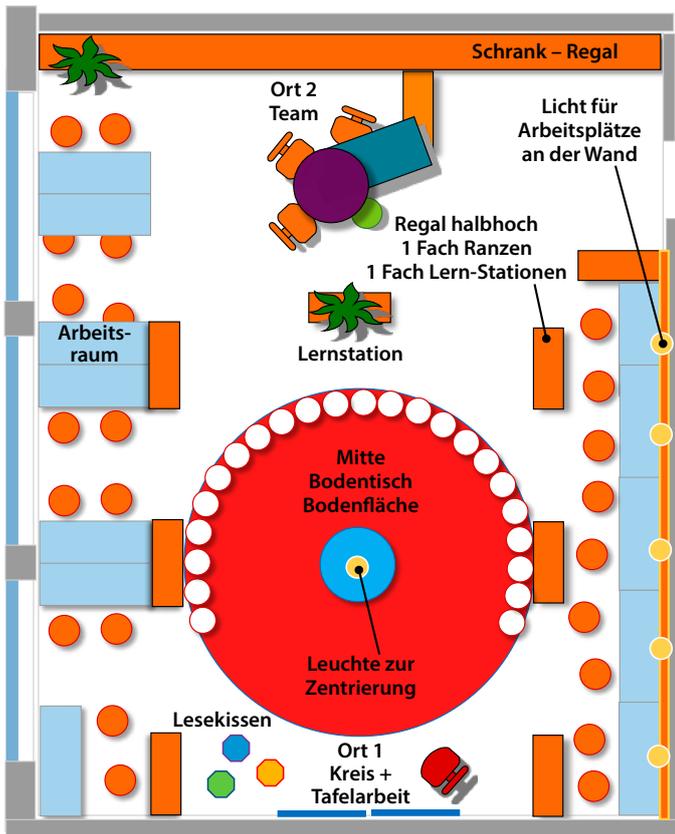


Ein strukturiertes, Raum gewährendes Klassenzimmer mit einer Bodenarbeitsfläche in der Raummitte. Bugenhagenschule, Alsterdorf

Foto: Beate Prügner, Hamburg



Foto: Beate Prügner, Hamburg



Die erste Lernlandschaft im eigenen Raum

Wo freier Raum im Außen entsteht, kann auch Raum im Denken folgen

Lernen ist ein Spannungsbogen von Ein- und Ausatmen, Aufnehmen und Reflektieren. Hierfür braucht es verschiedene Orte und einen herausfordernden Umdenkungsprozess. Kinder sitzen nicht mehr tafelzentriert im Raum. Sie finden sich für gemeinsame Lernphasen zusammen. Der „Klassenraum“ bleibt Heimathafen und Anlaufpunkt für die ganze Gruppe, wird aber zur ersten kleinen Lernlandschaft. Es gibt die freie Kreisfläche für die Gruppe, in der Wissen vermittelt und gemeinsam gearbeitet wird – aufnehmen. Und es gibt ruhige Einzelarbeitsorte und Gruppentische – verarbeiten und reflektieren. Kinder, die mehr Schutz brauchen, arbeiten hier, andere an einem anderen Ort außerhalb. Die „Lern- und Spiellandschaft“ der neugestalteten Flure, das Restaurant, die Bibliothek, der Stille Raum oder eine Lernwerkstatt sind solche Orte. Auch der Außenraum wird zu einer weiteren natürlichen Lernlandschaft.

Räume werden zudem auch luftiger, wenn weniger Arbeitsplätze als Kinder in ihnen angeordnet sind, da ja nun auch andere Orte aufgesucht werden können.

Die Pädagog:innen bekommen ebenfalls neue Plätze. Einen Ort im Kreis für die Arbeit in der Gruppe an Smart-

board oder Tafel, einen Arbeitsort in einer anderen Raumecke, der so gestaltet ist, dass hier eine Besprechung zwischen Lehrkräften und Ganztagspädagog:innen stattfinden kann. Natürlich werden auch Plätze auf den neuen Flächen der Flure etc. geschaffen, damit auch hier Pädagog:innen präsent sind, wenn Schüler dort spielen oder arbeiten.

Es braucht mehr Vielfalt in der Raumgestaltung, wenn Schule ein ganztägiger Lebensort wird

Gehe ich heute durch Schulen, finde ich fast überall das gleiche Mobiliar in den Räumen und auf den Fluren. Alte schwere Schultische und Stühle, die an „Schule und Lernen“ erinnern, was nicht für jedes Kind mit einer positiven Erfahrung besetzt ist. Da sich heutige Ganztagschulen zu Lebensorten wandeln, bedarf es einer Raumgestaltungs-vielfalt, die sowohl inspiriert als auch zur Ruhe kommen lässt. So empfehle ich, Nebenräume mit bodenorientiertem Mobiliar, Teppichboden und Vorhängen zu ruhigen Räumen werden zu lassen.

Auch ist es empfehlenswert, die Öffnung in die Flure und Nebenräume hinein mit Türen mit großen Glasflächen zu versehen, für mehr Transparenz und Sicherheit. Das gilt auch für die Türen zu den Toilettenräumen.¹ Und es braucht Teamräume, die die Mitarbeiter:innen zu Teams zusammenführen. Keine Büros, sondern Räume mit einer schönen Möblierung und Gestaltung.

Diese Räume sind in der Nähe der viel besuchten Aufenthaltsorte der Kinder und haben ebenfalls große Glasauschnitte in den Türen. Die Teams können so alles einfacher überblicken und die Kinder können sie jederzeit leicht erreichen.

Wandel braucht einen Bewusstseinsprozess

Alte Schulen werden durch Umbauten, Farbanstriche und neues Mobiliar zu neuen lebendigen Orten, wenn Raumgestaltung mit einem Bewusstseinsprozess des Verstehens und Begreifens einhergeht. Zuerst gilt es, Denkräume zu öffnen und den „Hinter-verschlossenen-Türen-“ und den „Ich-arbeite-alleine-Geist“, zu verabschieden. Es ist ein Gespräch über das Lehren und Lernen. Ein spannender Prozess, der viel Einsicht auch ins eigene Handeln vermittelt.

Hierfür braucht es Zeit und Raum und die Fähigkeit, unvoreingenommen zuzuhören. Und es braucht ein Leitungsteam, das beherzt neue Wege beschreiten möchte. Dieser

Prozess findet schon vor der „Planungsphase Null“ statt, denn bevor geplant wird, geht es auch darum, aus dem Lehrerkollegium und dem Pädagog:innen-Team des Ganztags eine gute Gemeinschaft zu schmieden.² Die Landesinstitute für Lehrerfortbildung der jeweiligen Bundesländer unterstützen diese Prozesse bei Bedarf.

Zu der Gemeinschaft gehören natürlich auch die Kinder. So bedarf es hier Mut, ihnen wieder mehr Vertrauen zu schenken und ihnen Verantwortung für ihr eigenes „Lernen lernen“ in diesen neu gestalteten Raumwelten zu übertragen. Auch jahrgangsübergreifendes Lernen findet in den neuen Raumkonzepten viel einfacher seinen Platz und passt durch seine soziale Komponente gut in den neuen Lebensort Schule.

Zusätzlich bedarf es eines Umdenkens bei den Planern und den Behörden. Brandschutz ist ein großes Thema, das Wandel im räumlichen Bereich voranbringt oder verhindert. Nicht alle Schulen können in Compartments umgebaut werden, um Flure zu Lernlandschaften umzugestalten. Aber es gibt Materialien, die durch ihre Materialbeschaffenheit den vorbeugenden Brandschutz aktiv unterstützen, wie z. B. spezielle Teppiche, mit denen man sehr gut Inseln schaffen kann. Vorgeschriebene Flucht-

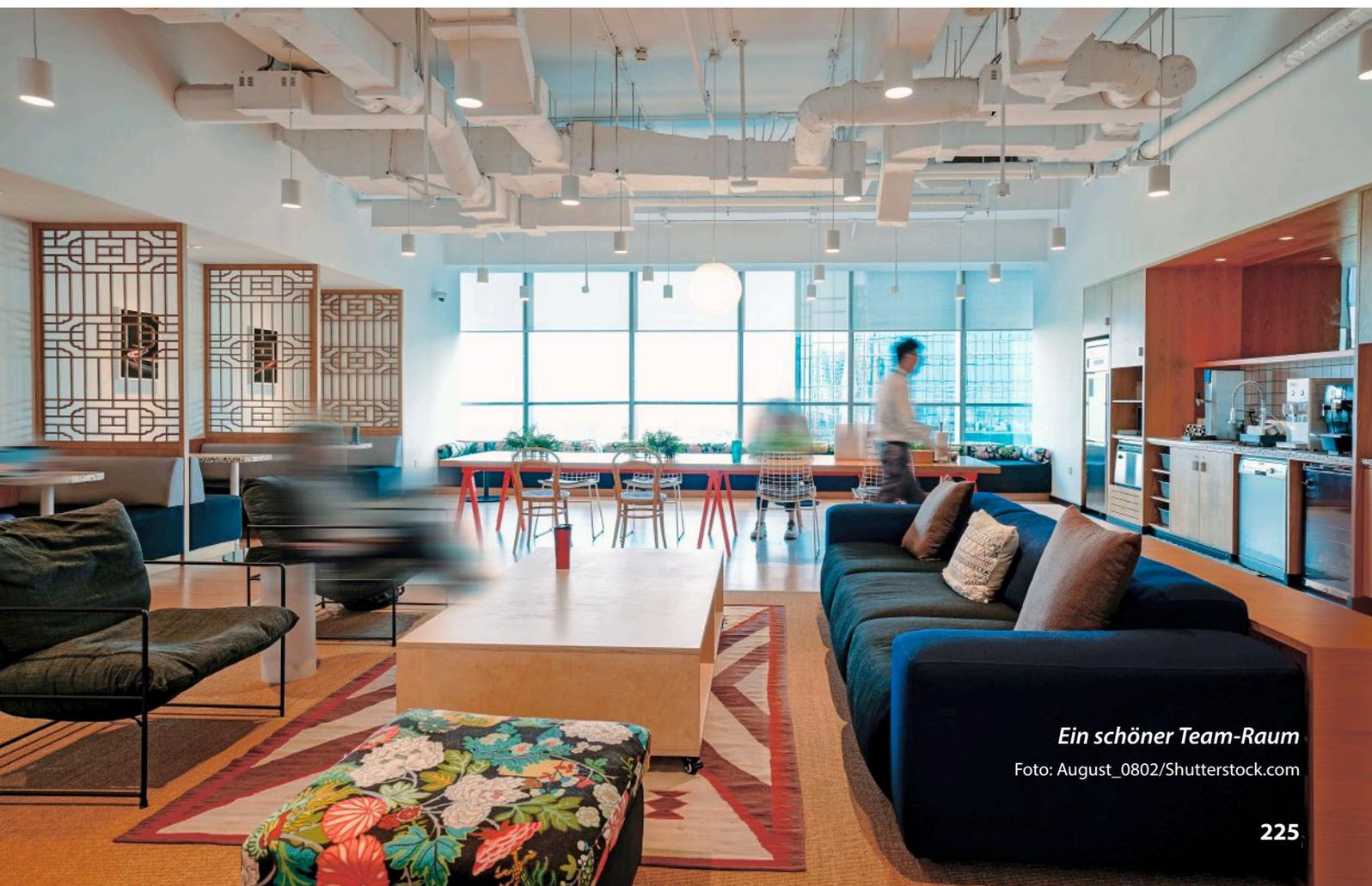
wegbreiten werden gut eingehalten, wenn Mobiliar fest in Ecken und an den Seiten montiert wird und so nicht in die Fluchtwege geschoben werden kann. Und es gibt mittlerweile mobile Möblierung wie leichte Sitzwürfel aus Schaumstoff, die immer öfter erlaubt sind.

Zusammenfassend braucht es mehr Kreativität und Zusammenarbeit auch bei den Planern und ein neues Raumprogramm, das starre Raumvorgaben auflöst.

Ein schönes Raumgestaltungskonzept benötigt zudem mehr finanzielle Mittel für Innenraumgestaltung und deren Pflege. Dies muss schon bei der Planung in entsprechenden Budgets vorgesehen werden. Denn, wie schon Winston Churchill sagte: „We shape our buildings and afterwards our buildings shape us.“ Das gilt für Bildungsbauten in besonderem Maße.

¹ Siehe das Beispiel der Ørestad Skole, Kopenhagen, in diesem Buch (S. 32).

² Zur „Phase Null“ siehe die Beiträge von Barbara Pampe (S. 178) und Susanne Hofmann (S. 182) in diesem Band!



Ein schöner Team-Raum

Foto: August_0802/Shutterstock.com

Reto Thöny

Was überall geht: das Churermodell

Über den Raum zu mehr Differenzierung

Nur wenige Lehrpersonen haben das Privileg, in neugebauten Schulhäusern zu unterrichten, die nach aktuellen pädagogischen Gesichtspunkten konzipiert wurden. Umso mehr findet das Churermodell Beachtung, das dem Raum als Lernort hohe Bedeutung beimisst, jedoch von den Gegebenheiten vor Ort ausgeht. Es zeigt räumliche Veränderungen auf, die in jedem Klassenzimmer möglich sind.

Wer im Churermodell unterrichten will, muss bereit sein, sein Schulzimmer umzustellen. Dies ist erst der erste Schritt – aber mithin der entscheidende –, denn die weiteren Schritte wie „Kurze Inputs im Kreis“, „Lernen mit Lernaufgaben“ und „Schülerinnen und Schüler wählen Lernaufgabe, Lernort und Lernpartner“ folgen daraus. Mit dem Raum ändert sich der Unterricht und legt die Grundlage für ein pädagogisches Konzept, das den Erfordernissen des Lernens im 21. Jahrhundert gerecht werden kann.

Die Losung heisst: Weg vom frontalen Setting. Unterschiedliche Arbeitsorte mit unterschiedlichen Qualitäten ermöglichen es den Lernenden, unterschiedliche Perspektiven im Raum einzunehmen. Dies schafft Möglichkeiten, die eigene Lernsituation mitzugestalten. Durch vermehrte Partizipation werden die exekutiven Funktionen gestärkt. Gute Raumgestaltung gibt Orientierung und Anleitung und hilft, Ablenkungen besser auszublenken.

Andere Raumgestaltung lässt anderen Unterricht zu

Sind die Arbeitsplätze nicht mehr nach vorne ausgerichtet, hat dies Konsequenzen für die Unterrichtsführung. Die Inputs erfolgen im Kreis und dauern in der Regel nicht länger als 15 Minuten. Es werden Lernaufgaben vorgestellt und Voraussetzungen geschaffen, damit die Schülerinnen

Foto rechts:

*Eine klare Zonierung des Raumes. Die stapelbaren Hocker für den Stuhlkreis lassen sich leicht entfernen, damit die Fläche vor der Tafel für andere Aktivitäten oder Sitzordnungen verwendet werden kann.
Schule Einsiedeln, Schweiz*

Foto unten:

*Ein Klassenzimmer nach dem Churermodell.
Schule Dittingen, Schweiz*





Foto: Reto Thöny, Chur



Foto: Reto Thöny, Chur



Foto: Sabine Camenzind, Einsiedeln

Ein Vorhang im Klassenzimmer als Sichtbegrenzung für konzentriertes Arbeiten.

Schule Einsiedeln, Schweiz

und Schüler über längere Zeit arbeiten können. Es gilt der Grundsatz: So viel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich.

Die Schülerinnen und Schüler können nicht nur Lernaufgaben wählen, die ihrem aktuellen Lernstand entsprechen, sondern auch einen passenden Lernort und Lernpartner. Die Lehrperson beobachtet und begleitet diesen Prozess. Damit ist klar, dass sich für jede neue Lernaufgabe die Frage nach dem geeigneten Arbeitsplatz und Lernpartner stellt.

Können die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsplatz wählen, wirkt sich dies positiv auf das Sozialleben der Schulklasse aus. Zudem werden Störungen durch einzelne Schüler resp. Schülerinnen stark reduziert.

Worauf ist beim Umstellen des Schulzimmers zu achten?

Durch das Umstellen der Schulzimmer kann wesentlich mehr Verkehrsfläche geschaffen werden. Dazu muss das Schulzimmer zuerst von allem Verzichtbaren befreit werden. Nun gilt es festzulegen, wo die Kreissequenzen stattfinden sollen. Der Kreis kann auf vielfältige Weise gestaltet werden und benötigt kein teures Mobiliar. Die Kinder sitzen dort nie lange. Viele Lehrpersonen nutzen den Raum vor der Wandtafel, damit sie diese in den Unterricht einbeziehen können, wenn dies Sinn macht.

Regale, von der Wand abgedreht oder freistehend, strukturieren den Raum. Wo immer möglich, werden Tische an

die Wand oder an die Regale geschoben. So entstehen Arbeitsorte für das Arbeiten allein, mit Lernpartnern oder in Gruppen. Sehr bewährt hat sich der Beratungstisch.

Der Raum soll Klarheit, Ordnung und Ruhe ausstrahlen. Anzustreben sind Räume mit mittlerem Anregungspotential, die nicht zu einer Überreizung der Kinder führen. Bestehende Farben im Raum können in den sichtbaren Lernressourcen und der inspirierenden Dekoration aufgenommen und geschickt ergänzt werden. Dabei ist die Wirkung von Farben auf die Kinder zu beachten. Pflanzen verbessern nicht nur die ästhetische Qualität. Joachim Bauer plädiert in seinem Buch „Lob der Schule“ für eine Schule als guten Ort. Positive Emotionen und Wohlbefinden sind Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen (Bauer 2008).

Wer im Churermodell unterrichten will, benötigt dazu nicht das Commitment aller Lehrpersonen im Schulhaus. Es braucht die Bereitschaft, das eigene Schulzimmer umzugestalten, und den Mut, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und vorhandene Freiräume zu nutzen.

Weitere Informationen unter www.churermodell.ch

Literatur

Bauer, Joachim (2008): Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Heyne Verlag.



Foto: Reto Thöny, Chur

Grün beruhigt. Eine „Palmeninsel“ in der Primarschule Entlebuch, Schweiz



Foto: Reto Thöny, Chur

Die Sitzbänke für den Stuhlkreis haben unterschiedliche Längen, so dass sie rasch übereinandergestapelt und entfernt werden können. Schule Einsiedeln, Schweiz.

Florentine Anders

Eine Schule erfindet sich neu

Die Grundschule auf dem Süsteresch, Schüttorf¹

Am Montagmorgen um 7 Uhr stehen die ersten Schülerinnen und Schüler vor der Grundschule auf dem Süsteresch. Sie kommen aus dem niedersächsischen Städtchen Schüttorf oder den umliegenden Dörfern nahe der niederländischen Grenze. Alte rote Backsteinhäuser und grüne Wiesen prägen den Anblick. Aus rotem Backstein ist auch das Schulgebäude. Der

Flachbau entstand 1971. Die Schüler strömen am Morgen durch einen kleinen gedrungenen Eingang in den Flachbau, vorbei an der Pfortnerloge und der Hygienestation: zum Atrium. Völlig unerwartet öffnet sich hier ein riesiger Raum mit einem aufgesetzten pyramidenförmigen Glasdach, das einer Zirkuskuppel gleicht.





Die Grundschule auf dem Süsteresch, Schüttorf in Niedersachsen

Foto: © Theodor Barth, Köln

„Lichtblick“ haben die Kinder das Atrium getauft, das nicht nur räumlich das Zentrum der Schule bildet. „Das ist unser Herz!“, sagt Schulleiter Heinrich Brinker. Hier fließt alles zusammen – und verteilt sich dann wieder bis in die kleinsten Zellen des Gebäudes, Nischen, in denen Kinder sich zu zweit oder zu dritt zum Lernen zurückziehen können. Ursprünglich war das Atrium ein Innenhof. Brinker erinnert sich an Zeiten, in denen er dort unter freiem Himmel mit seinen Schülerinnen und Schülern übernachtet hat.

Ein Besuch in Amerika veränderte den Blick

Brinker ist seit 1995 Schulleiter der Grundschule auf dem Süsteresch. In den folgenden Jahren entwickelte er eine besondere Vision von Schule, die vor allem von einem Schulleitungsaustausch geprägt worden war. 1996 durfte er in Atlanta, Georgia, an verschiedenen Ganztagsgrundschulen hospitieren. „Ich konnte nur staunen, wie diese Schulen räumlich ausgestattet waren. Es gab immer eine Mensa, eine Bibliothek, eine Aula, Computer und vieles mehr, wovon Schulen in Deutschland nur träumen konnten“, sagt er. Als dann der US-amerikanische Kollege 1999 zum Gegenbesuch in die Grundschule nach Schüttorf kam, staunte sein Amtskollege über die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems: keine Betreuung nach dem regulären Unterricht, kein Ganztagsangebot, keine Küche, kein Mittagessen, keine Aula ...

← **Wie unter einer Zirkuskuppel hängt im Lichthof der geflügelte Stuhl, den die Schule 2016 mit dem Deutschen Schulpreis bekommen hat.**

Foto: © Florentine Anders, Berlin

Neue Räume ermöglichen eine neue Didaktik für den ganzen Tag

2007 wurden dann 1,4 Millionen Euro in die Sanierung der Schule investiert. Brinker sah die Chance, endlich seine Vision von einer Ganztagschule umzusetzen, die er seit Atlanta vor Augen hatte. Gemeinsam mit einem Architekten aus Schüttorf schmiedete er damals Pläne, wie sich in dem alten Gebäude neue Räume erschließen lassen. Eine Study Hall mit verschiedenen Arbeitsplätzen, eine Mensa mit Küche, eine Aula mit Bühne, eine Bibliothek, ein Forscherzimmer, Rückzugsräume für die individuelle Förderung, Computerarbeitsplätze, ein Malkabinett zum Klecksen und Kleckern, ein kleines Tonstudio für das Schulradio, eine Baubude als Bau- und Konstruktionsraum, ein Tanzraum mit Spiegelwand.

In der Grundschule auf dem Süsteresch gibt es nach dem gemeinsamen Morgenkreis in der Klasse die Selbstlernzeit, in der die Kinder entscheiden, ob sie in der Baubude mathematische Probleme lösen oder etwa in der Bibliothek eine Buchvorstellung vorbereiten. „Wir vertrauen darauf, dass Kinder lernen wollen. Das bedeutet für die Lehrkräfte auch, ein Stück Kontrolle loszulassen und den Kindern Freiheiten zu bieten“, sagt der Schulleiter.

Nach der Selbstlernzeit finden die Kinder wieder im Klassenraum zusammen. Wer sich traut und so weit ist, kann seine Arbeit präsentieren. Jeder Klassenlehrer hat seinen „Tresor“ im Klassenraum: eine Kiste, in der die Arbeitsergebnisse des Tages wie Schätze gesammelt werden. Nach dem Unterricht überarbeitet der Lehrer

oder die Lehrerin den Tresor, gibt Tipps, Anregungen, verteilt Lob oder Verbesserungsvorschläge – Feedback eben – und überlässt so nichts der Beliebigkeit.

Bis zur Hofpause stehen im Atrium Tische und Stühle mit Rollen, an den tragenden Säulen gibt es Computerarbeitsplätze, ebenso an den Wänden. Doch die meisten Kinder arbeiten ohnehin lieber mit Tablets, mit denen sie sich frei bewegen und nach Belieben den Arbeitsplatz wechseln können. In jeder Klasse gibt es einen Tresor mit acht solcher Tablets, die sich die Kinder nach Bedarf aushändigen lassen.

Leicht bewegliches Mobiliar für eine multifunktionale Nutzung

Zwei Stunden später verwandelt sich die Study Hall samt individuellen Arbeitsplätzen mit Internetzugang in eine große Tanzhalle. Innerhalb von nur zehn Minuten sind alle Tische in einer Ecke gestapelt und alle höhenverstellbaren Stühle weggerollt. Das leicht bewegliche und robuste Mobiliar macht die so unterschiedliche Nutzung des Atriums möglich. Zwei Mal am Tag wird auf diese Weise das Atrium erst komplett leer und dann wieder eingeräumt.

Auf der Bühne steht jetzt eine Gruppe Kinder, die sich für den heutigen Tag eine Choreografie zu ihrem Lieblingssong ausgedacht hat. Aus den Boxen der Anlage schallt laute Musik. Die gesamte Schule stellt sich auf und tanzt die Choreografie nach. Sie hüpfen, werfen die Hände in die Luft, schütteln, dehnen und strecken sich. Alle machen mit – auch die Lehrerinnen und Lehrer – und starten dann in die sogenannte Trainingsphase. Zum Mittagessen verwandelt sich die Study Hall in eine Mensa. Ruck, zuck sind die Tische wieder auf den 400 Quadratmetern verteilt.

Offene Lernlandschaften brauchen Inseln und Rückzugsräume

Die Idee solch offener multifunktionaler Lernlandschaften ist schon in den Reformschulen der 1970er-Jahre entstanden. Doch häufig haben sich die Ideen nicht durchgesetzt. Den Lehrerinnen und Lehrern fehlten Rückzugsräume für individuelle Förderung, Nischen für Gruppenarbeit. An der Grundschule auf dem Süsteresch wurde dieser Bedarf an Inseln und Nischen bei der Sanierung gleich mitgedacht. „Wir haben einige Klassenräume dreigeteilt“, erklärt Brinker. Die Tür zum ehemaligen Klassenraum führt nun in



einen Flur mit Computerarbeitsplätzen. Von dort gehen zwei Türen ab in kleine Gruppenarbeitsräume, die aussehen wie Konferenzräume: in der Mitte ein großer ovaler Tisch, drum herum bequeme gepolsterte Stühle. Die Nutzungsmöglichkeiten sind vielfältig. Schüler können Projekte planen, Lehrkräfte können hier ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickeln. Oder es gibt besondere Förderangebote für Kleingruppen.

Die Vielfalt der Räume scheint unerschöpflich. Aus dem Geräteraum wurde eine Druckwerkstatt, aus einem kleinen Raum für Putzmittel die Mal-Oase. Die ehemalige Jungentoilette wurde mithilfe des findigen Architekten zum Forscherlabor umfunktioniert. Dafür wurde in der viel zu großzügig bemessenen Mädchentoilette ein Jungen-Bereich abgetrennt. In den Regalen stehen nun Kästen mit Materialien fürs Experimentieren zu Themen wie „Brücken“, „Wetter“ oder „Wasser“.

Ausblick

2016 wurde die Schule auf dem Süsteresch mit dem Deutschen Schulpreis als beste Grundschule des Jahres ausgezeichnet. Die Entwicklung der Räume – sie werden in der Schule „Lernateliers“ genannt – ist aber noch lange nicht beendet, auch wenn der Grundriss des alten Flachbaus mittlerweile ausgereizt ist. Im Zuge des Ganztagsausbaus hat die Grundschule auf dem Süsteresch inzwischen zwei weitere, auch auf dem Schulgelände befindliche Gebäude hinzubekommen. Hier werden inzwischen bei Bedarf die Kinder im Ganzttag betreut. „Wir nennen sie ‚Sonnenhaus‘ und ‚Blumenhaus‘ – es soll eine richtige Wohlfühlzone werden! Und nicht nur für die Kinder, auch für Kolleginnen und Kollegen“, sagt Brinker. Geplant seien beispielsweise ein Therapieraum für Ergo- und Logotherapeuten und ein Rückzugsraum, den man verdunkeln kann, mit einer Liege für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

← **Der multifunktionale Lichthof: Study Hall, Tanzfläche, Mensa und vieles mehr.**

Foto: © Florentine Anders, Berlin



Die Mal-Oase im ehemaligen Putzmittelraum.

Foto: © Florentine Anders, Berlin



Das Forscherlabor in der ehemaligen Jungen-Toilette.

Foto: © Florentine Anders, Berlin

¹ Eine ausführlichere Fassung dieses Artikels ist zuerst am 16. Juni 2022 auf dem Deutschen Schulportal erschienen. Siehe: www.t1p.de/4lk1j

Weitere Informationen zur Grundschule auf dem Süsteresch finden Sie hier:

www.t1p.de/kmrs7

www.t1p.de/t2haw

Adrian Krawczyk

Schule neu denken, Wände einreißen und Räume neu definieren

Chancen für Schulentwicklung in Bestandsschulen

Verfolgt man die Diskussion rund um den modernen Schulbau, drängt sich der Eindruck auf, dass sich zukunftsgerichtete Schule nur in andersartigen bzw. neuen Strukturen umsetzen ließe. Veränderte Lernkonzepte verlangen nach einer Vielfalt von Lernsettings, die sich auch im Raum abbilden wollen. Digitalität, der Rechtsanspruch auf Ganzttag und das Recht auf inklusive Bildung sind weitere Themen, die mit Flächennutzung und Infrastruktur zu tun haben. Darüber hinaus werden Schulen zunehmend Orte des sozialen Lernens und Miteinanders über den ganzen Tag. Sie rücken zu ganztägigen Lebens- und Erfahrungsräumen auf. Ausstattung und Atmosphäre erhalten eine höhere Relevanz.

Diese Entwicklungen stellen für Bestandsschulen eine besondere Herausforderung dar. Oftmals als Halbtagschulen mit in Reihe geschalteten Klassenräumen konzipiert, will allein die strukturelle Ausgangsbasis nicht so recht zu einer sich verändernden Lernkultur passen. Räume in Grundschulen sind oft monofunktional und exklusiv. Allgemeine Unterrichtsräume sind einer Lerngruppe vorbehalten und bleiben während der Zeiten des Fachunterrichts verwaist. Jedes Klassenzimmer hält vor, was für vier Jahre Unterricht für eine Lerngruppe gebraucht wird. Der Fokus liegt auf Heimat, Schutz und Kontrolle.

Die Nutzungsrechte der Fachräume sind eingeschränkt oder die Nutzungsdauer ist kurz. Die Holzwerkstatt wird nur für wenige Stunden in der Woche genutzt, da kaum jemand im Kollegium die Anforderung – Besitz eines Maschinenscheins – erfüllt. Ein Computerraum wirkt angesichts allge-



genwärtiger „mobile devices“ anachronistisch, der Zugang ist stark reglementiert, oft bleibt der Raum ungenutzt.

Eine Potentialanalyse von dänischen Grundschulen im Raum Kopenhagen aus dem Jahr 2012 offenbarte, dass in Bestandsgebäuden über den Tag viele Flächen wenig ausgelastet waren. 29 bis 36% der allgemeinen Unterrichtsräume und 80% der Gruppenräume waren über den Tag nicht genutzt. Noch schlechter fiel das Ergebnis bei den Fachräumen mit 70% bzw. bei den Kantinen mit 75% ungenutzter Zeit aus. Die Zahlen dürften in Deutschland ähnlich sein.

„Reprogramming“ – eine Strategie für den Bestand

Ließe sich der beschriebene „Flächenschatz“ heben? Es gibt durchaus Ansätze, die Spielräume eröffnen. Die Basis

dafür ist weniger der bauliche Eingriff als die zugrundeliegende Haltung. Das größte Potential entsteht dort, wo eine grundsätzliche inhaltliche Ausrichtung und die Organisation des gesamten Standortes auf den Prüfstand kommen. Sollten eine Sanierung oder die Ausdehnung der ganztägigen Förderung der Kinder anstehen, ist das ein guter Anlass, den Bestand anders zu denken.

Klassenraum zonieren und Ausstattung optimieren

Welche Möglichkeiten gibt es, der vorhandenen „Hardware“ ein „Update“ aufzuspielen bzw. Gebäudestrukturen anders zu nutzen?

Der Klassenraum allein bietet wenige Möglichkeiten hinzukommenden Bedürfnissen und Anforderungen Raum



Ein zusätzliches Fluchttreppenhaus erleichtert bei älteren Gebäuden eine neue Gestaltung und Nutzung der Flure im Inneren. Schule Kielortallee, Hamburg

zu geben. Dennoch kann der einzelne Raum zониert, können Funktionen überlagert und über Ausstattungselemente optimiert werden. Ein Teppich schafft Raum für den Morgenkreis, kann aber auch zur Bauecke werden. Er könnte ca. ein Drittel des Raumes belegen und direkt vor der Tafel bzw. dem interaktiven Display angeordnet sein, um gemeinsam von dort aus einer Instrukionsphase folgen zu können. Dadurch eröffnete sich die Freiheit, Arbeitsplätze anders anzuordnen. Braucht man für jedes Kind den gleichen Tisch, den gleichen Stuhl? Kann man sich beispielsweise Einzelplätze und Gruppenarrangements unterschiedlicher Ausführung vorstellen. Kann die Fensterbrüstung zum Tisch verlängert werden? Stapelbare Tische und Stühle ermöglichen es, temporär eine Bewegungsfläche zu schaffen.

Der Umbau mit flexiblen Ausstattungselementen hat allerdings auch immer den Nachteil, dass zurückgebaut werden muss. Für eine großzügige Fläche zu Bewegungs-

spielen oder Yoga, mag sich der Aufwand lohnen. Effektiver und pragmatischer im Unterrichtsalltag sind Raumangebote, die nicht erst hergerichtet werden müssen. Durch Funktionsüberlagerung und gute Organisation kann aus einem Raum oft mehr herausgeholt werden.

Modular konzipierte Schranksysteme bieten neben verbesserten Organisationsmöglichkeiten auch eine passgenauere Nutzung im Raum. Schranktüren können als Schiebelemente zu Tafeln bzw. magnetischen Whiteboards werden. Ist der Raum groß bzw. hoch genug, um den Einbau einer Hochebene als Rückzugsbereich zu ermöglichen? Können Einbauten wie kleine Tribünen, Podeste auch Schubladen aufnehmen, um die Flächen effektiv zu nutzen. Solchen ausgefeilten Ausbaustrategien sollten aber auch Grenzen gesetzt werden. Tatsächlich macht es wenig Sinn in „Wohnmobilausbau“-Qualitäten zu denken, solange in der Nachbarschaft Flächen zur Verfügung stehen, die mitgenutzt werden könnten.



Foto: Adrian Krawczyk, Hamburg

Durchbrüche von einem Klassenraum zum Flur ergeben eine offene Lernlandschaft in der ehemaligen Flurschule. Schule Kielortallee, Hamburg.

Standortanalyse

Am Anfang steht die umfangreiche Analyse. Welche Räume sind schlecht ausgelastet und warum? Wenn durch eine Neuorganisation die Auslastung deutlich erhöht werden kann, so ließen sich möglicherweise auch eingefahrene Ansprüche leichter zu Gunsten der Allgemeinheit fallen lassen. Manchmal reicht es, empfindliche Ausstattung und Materialien durch entsprechende Stauraumlösungen wegschließen zu können, um so einen ganzen Raum zurückzugewinnen. Attraktive, natürlich belichtete Räume werden im Laufe der Zeit auch mal zu Lagerräumen. Räume mit guten Belichtungsqualitäten sind jedoch zu wertvoll, um sie als Lager oder Sammlung zu nutzen. Eventuell kann auf weniger attraktive Flächen ausgewichen werden oder die Sammlung kann reduziert und auch sinnvoll dezentral untergebracht werden? Dekoration und Materialien, die selten gebraucht werden, sind besser an Orten untergebracht, die weniger Qualität

besitzen und auch abgelegen liegen können (Abstellräume, Keller, Dachboden).

Gemeinschaftsflächen (Aulen, Pausenräume) oder Speisräume bieten ein Flächenangebot, das über den Tag oft noch Nutzungspotentiale aufweist. Materialien und Ausstattung in der Nähe oder am Ort selbst können diese Flächen in den übrigen Zeiten aktivieren. Hier können z.B. Bewegungsangebote stattfinden oder großformatige Arbeiten entstehen (Matten, Teppiche, Sitzwürfel aus Schaumstoff zum Bauen, Tanzen, Jonglage, Yoga, Spiele, Bastelsachen, Materialien für Darstellendes Spiel etc.). Oft wird schon dadurch Raum geschaffen, dass man sich von überflüssigem Material trennt. Pausenhallen könnten mehr sein als leere Hallen. Vielleicht lässt sich dort eine Brücke zu qualitativ hochwertig gestalteten modernen Lernorten schlagen? „Raum-in-Raum-Konzepte“, z.B. kleine Häuser oder „Konferenz-Boxen“ für Kleingruppen, zonieren große Flächen, sind Anlaufstellen und geben Geborgenheit.



Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg

Kompartments im Altbau: Neue Rauchabschlusstüren und zusätzliche Fluchttreppenhäuser erlauben die Nutzung der Flure als pädagogische Arbeitsflächen.



Gebäude- und Grundrissstruktur auf Möglichkeiten von organisatorisch sinnvollen Raumgruppierungen (Cluster) untersuchen.

Es ist ein Vorteil, wenn Räume im Zusammenhang gedacht werden können. Lässt sich der Standort in sinnvolle Teambereiche aufteilen? Zum Beispiel kann ein Klassenhaus zum Jahrgangshaus oder eine Etage/ein Flur zu einer übergeordneten Organisationseinheit gedacht werden. Wie eng dann die Kooperation gestaltet wird, liegt an der Haltung der Menschen und an der Grundorganisation. Aber sich schon einem größeren Bereich (Cluster, Kompartments, Tandem-Räume) als nur dem eigenen und beschränkenden Klassenraum zugehörig zu fühlen, eröffnet Gestaltungsfreiräume. Interessant kann es auch sein, Fachräume dezentral in unmittelbarer Nähe der Teambereiche zu organisieren. Sie stehen in nicht belegten Zeiträumen unmittelbar dem Team zur Verfügung.

Themenschwerpunkte schaffen, vorhandene Besonderheiten aufgreifen

Wenn man sich vom Einheits-Klassenzimmer gedanklich frei machen kann, wird es interessant. Denn die in Reihe geschalteten Klassenzimmer der ehemaligen Flurschule müssen nicht zwangsläufig das Gleiche bieten, wenn sie als Teambereich organisiert werden. In den Lehrmittel-

Umbau für den Ganzttag: Mehr Luft und mehr Bewegungsfreiheit für die Kinder in dem zum Flur geöffneten Klassenraum.



← **Der neue Klassenraum in der offenen Lernlandschaft.**
Schule Kielortallee, Hamburg.

schränken aller Klassenräume findet sich oftmals das gleiche Material. Zentral organisiert könnte dies zu Flächen-Synergien führen. Räume innerhalb eines Clusters oder Kompartments könnten ihre Klassenraumfunktion bzw. Gruppenheimat inkl. Bezugsperson behalten, aber unterschiedliche Themen-Schwerpunkte entwickeln. Dominierte bisher die Gleichheit der Räume, geht es nun darum Unterschiede zu schaffen. In den Einheiten eines Clusters, einer Gruppe von benachbarten Räumen, können Schwerpunkte gesetzt werden.

Vorteilhaft ist es, wenn auf Vorhandenes aufgebaut werden kann. In einem Klassenraum war bereits eine Bibliothek eingerichtet, in einem anderen wurden viele Kunstwerke produziert, weil methodische Vorlieben und Ausstattung zusammenfielen (Waschbecken, Bildertrockner usw.). Ein Raum wird zur Bibliothek und zum Recher-

chezentrum für das ganze Jahrgangshaus, der andere Raum ein Ort fürs „Machen“, ein „Makerspace“ oder eine Forscherwerkstatt. Der Differenzierungsraum wird Rückzugsraum. Jeder Raum könnte ein eigenes Angebot über die bisherige Nutzung hinaus bekommen. Verschiedene Angebote in einem Cluster ergänzen sich so zu einem Lern- und Erfahrungsraum. Der Ursprung dieser Überlegung liegt in der Erfüllung von Bedürfnissen aufgrund des ganztägigen Aufenthaltes von Kindern am Standort Schule. Das Prinzip lässt sich aber auch mit verändertem pädagogischem Konzept auf den Vormittag bzw. den ganzen Tag beziehen. Mehr Potential für Synergien entsteht dort, wo Akteure sich als Kollektiv verstehen und Raum über den ganzen Tag gemeinsam denken und nutzen: weg vom „Ich und meine Klasse“, hin zum „Wir und unsere Fläche“.

Kinder könnten sich beispielsweise auf einem Jahrgangsfloor frei bewegen und von erweiterten, selbstverständlich geteilten Angeboten, profitieren. Man könnte auch klein anfangen und „Tandems“ von benachbarten Räumen bilden, die sich mit Angeboten ergänzen. Durch die Setzung



Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg

von räumlichen Schwerpunkten könnten andere Lernsettings, eine Forscherwerkstatt und ein Rückzugsbereich u.ä.m. entstehen.

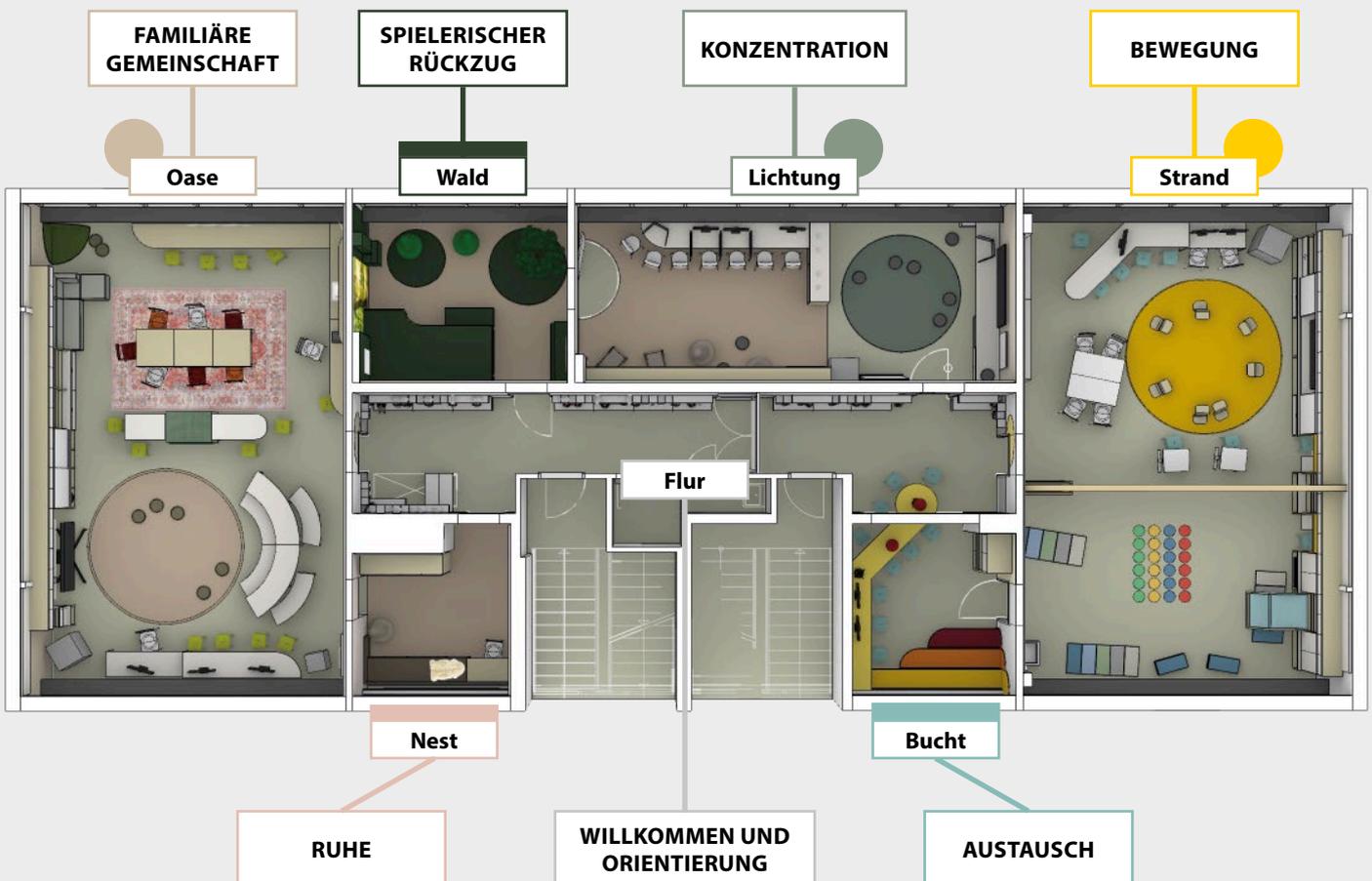
Eine so weitreichende Neuorganisation ist eng an ein verändertes pädagogisches Konzept und andere Organisationsformen gebunden. Aber so lassen sich auch neue Anforderungen aus dem Ganzttag, Inklusion, sowie erweiterte Lernszenarien räumlich im Bestand implementieren. Vielfalt entsteht dort, wo vorher Gleichheit vorherrschte. Der Raum wird Ausgangspunkt und Anlass für Schulentwicklung.

Wichtig ist, dass Geborgenheit und Sicherheit, die erhoffte „Nestwärme“, erhalten bleiben. Eine „Heimat“, wie im ehemaligen Klassenraum, wird man aber auch auf einer überschaubaren Fläche, einem Geschoss, in einem Gebäude-Flügel oder in einem Gebäude erreichen. Die Umstellung der Organisation weg von Gruppenräumen, hin

zu Funktionsräumen hat in der Vergangenheit bereits in der Kita funktioniert.

Bauliche Optimierung

Bauliche Anpassungen machen vor allem dort Sinn, wo durch den Eingriff Flächen aktiviert werden. Wo sich – beispielsweise durch Einbau von Rauchabschlusstüren und/oder Anbau zusätzlicher Fluchttreppenhäuser (siehe Abb. 1) – das Rettungswegkonzept zu Gunsten eines Kompartments verändern lässt, können Flure ohne Einschränkungen mitgenutzt werden. Dann lassen sich auch in einer Flurschule Wände zu ehemaligen Klassenräumen einreißen und die Räume zu den Fluren öffnen. Verbindungen und großflächige Einheiten kommen der Idee von Lernlandschaften näher. Das neue Arrangement sowie eine veränderte Haltung des pädagogischen Personals gehen Hand in Hand.



Hamburg wächst mit seinen Schulen. Das Staffelgeschoss der Schule Rellinger Straße wurde zu einem Kompartiment für 3 bis 4 Lerngruppen (je 23 Kinder) mit einer nutzbaren Fläche von ca. 335 qm ausgebaut. Das Konzept der gemeinsam genutzten Fläche ermöglicht die Einrichtung eines breiten Angebotes von Lernsettings mit Rückzugs- und Bewegungsbereichen.



Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg

Eine Küchenzeile mit Warmwasserbereiter für die Nutzung durch die Kinder sollte in jeder Ganztagschule auf jedem Stockwerk Standard sein.
Schule Kielortallee, Hamburg.



Bei der Erstellung des Raumkonzeptes wurden den einzelnen Flächen Arbeitstitel wie z. B. Wald = Spielerischer Rückzug, Oase = familiäre Gemeinschaft, Strand = Bewegung, zugeordnet, um von Beginn an bei der Gestaltung ein besonderes Augenmerk auf die Unterschiede der Raumnutzung zu legen. Exemplarisch abgebildet ist die „Oase“, eine der beiden großen Flächen. Hier dominiert die „Wohnküche“ mit Gruppenarbeitstisch. Zu sehen sind aber auch der Sammelpunkt (runder Teppich = Hafen) und Computerarbeitsplätze.

Niels Haugård

Aus alt wird neu

Das Upcycling einer ganzen Schule:
Frederiksbjerg Skole, Aarhus, Dänemark



Die Geschichte der Frederiksbjerg Schule

Die Frederiksbjerg Schule ist eine öffentliche Schule im Zentrum von Aarhus, Dänemark. Das Gebäude umfasst eine Bruttogebäudefläche von ca. 14.800 m² und beherbergt sowohl einen Kindergarten, eine Grundschule für die Klassen 0 bis 9, einen Schulhort und andere außerschulische Einrichtungen. Die Schule hat rund 900 Schüler und 150 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Frederiksbjerg-Schule ersetzt die alte Schule in der Nachbarschaft, die 1910 gebaut wurde, und ist damit die erste neu gebaute Schule im Zentrum von Aarhus seit 100 Jahren.



Sie ist auch die erste neu gebaute Schule seit der Verabschiedung der neuen dänischen Grundschulreform im Jahr 2013. Diese Schulreform betont unter anderem, dass körperliche Aktivität das Wohlbefinden und das Lernen fördert und daher ein integrierter Bestandteil des Schultages sein soll und ins Gebäude „eingebaut“ werden soll.

Konzeptionelle Überlegungen

Die Schule ist so konzipiert, dass sie sich sowohl in Bezug auf die Größe als auch auf die Materialien in das historische Stadtgebiet einfügt. Gegenüber dem schönen Boulevard des Viertels gelegen ist die Schule vier Stockwerke hoch, während die anderen Seiten des Gebäudes terrassenförmig zu den Spielplätzen der Schule und den benachbarten Gebäuden hin abfallen. So entstehen auf allen Ebenen des Gebäudes Außenterrassen zum Spielen und Lernen, die ganztägig genutzt werden.

Die Schule ist in Gruppen organisiert, die um ein Atrium angeordnet sind. Das Atrium fördert das Gefühl des Zusammenhalts und der Gemeinschaft zwischen den Gruppen und Altersstufen. Die visuelle Verbindung zwischen allen Stockwerken und sowohl älteren als auch jüngeren Schülern vermittelt das Erlebnis, eine große Familie zu sein.

Das pädagogische Profil der Schule

Die Frederiksbjerg Schule ist in drei Alterskohorten unterteilt, nämlich Vorklasse bis 2. Klasse, 3. bis 6. Klasse und 7. bis 9. Klasse. In allen Altersgruppen wird differenziert unterrichtet, um den unterschiedlichen Lernmethoden, dem akademischen Niveau, den Fähigkeiten und der Motivation der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

In den Klassen 0 bis 2 wird jahrgangsübergreifend unterrichtet, d. h. Kinder verschiedener Altersgruppen werden in derselben Klasse unterrichtet. Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ist es möglich, dass das Kind drei Mal jährlich, nämlich im August, Dezember oder März eingeschult wird, je nachdem, wann es motiviert ist und über die nötigen Fähigkeiten für den Schulbeginn verfügt.

Von der 3. bis zur 9. Klasse haben die Klassen keine eigenen Klassenzimmer. Stattdessen gibt es fachspezifische Lernumgebungen. Das bedeutet, dass alle Lernräume mit fachspezifischen Kunstwerken an den Wänden dekoriert und mit den passenden Möbeln und Materialien für das jeweilige Fach ausgestattet sind.





Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB



Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB

Das Zusammenwirken von Schule und Gemeinde

Alle Spielplätze der Schule sind öffentlich und für alle zugänglich. Das bedeutet, dass Kinder und Erwachsene aus der Nachbarschaft die Spiel- und Sportplätze auf den Dachterrassen der Schule abends und an den Wochenenden nutzen können.

Mehrere Einrichtungen der Schule, insbesondere die Musikklasse und der Mehrzweckraum, werden auch für außerschulische Aktivitäten genutzt. Das Café (Cafeteria) und der Mehrzweckraum werden auch für externe Veranstaltungen genutzt.

Oberhalb des Fahrradabstellplatzes der Schule befindet sich eine große schräge Fläche für Sitzgelegenheiten im

Freien. Die Schräge ist nach Süden und zum Boulevard hin ausgerichtet. Es ist ein attraktiver Sitzbereich im Freien für jedermann, insbesondere an Wochenenden, wenn direkt gegenüber der Schule ein Bauernmarkt stattfindet.

Eingebaute Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder

Bewegung fördert das Wohlbefinden und das Lernen. Daher wurde die Frederiksbjerg Schule mit dem Ziel entworfen, Bewegung in den Schulalltag der Schüler zu integrieren. Das bedeutet, dass die Etagen des Gebäudes durch einen phantasievollen Atriumraum miteinander verbunden sind, der sowohl zum Spielen als auch zur Bewegung einlädt und gleichzeitig Gruppen, Fachbereiche und Ge-



meinschaftseinrichtungen in einer spannenden räumlichen Abfolge miteinander verbindet.

In den Fluren und Gemeinschaftsräumen der Schule sind über 40 Bewegungszonen angeordnet. Das Mobiliar unterstützt häufige Bewegungen und ermutigt die Schüler zu häufigen Positionswechseln. Dies ermöglicht Bewegung unabhängig davon, wo sich die Schüler befinden und wie viel Zeit sie haben. Die Idee ist, dass Bewegung Spaß machen soll.

Die Bewegungszonen sind vielfältig und umfassen u.a. einen langen Flur mit einer Laufbahn (die Schüler dürfen in den Fluren der Frederiksbjerg-Schule rennen), eine vier Meter hohe Klettertreppe, Ninja-Parcours, Gymnastikbänder, Vogelnechtschaukeln, Indoor-Basketballkörbe, und

große bunte Farbpunkte auf dem Boden für Twister und Hüpfspiele aller Art.

Anstelle einer traditionellen Sporthalle wird die gleiche Fläche für drei kleinere Räume genutzt, die sich in der Mitte des Gebäudes befinden, für alle sichtbar sind und als Mehrzweckhalle, Motorikraum und Tanzstudio eingerichtet sind. Alle Räume stehen den Kindern in den Pausen für Spiel und Bewegung zur Verfügung.

Die Verwendung alter Ziegel

Die roten Ziegel des Gebäudes sind fast 100 Jahre alt. Sie stammen eigentlich von der St. Anna-Gades-Schule, die abgerissen wurde, um Platz für die neue Schule zu schaf-



Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB

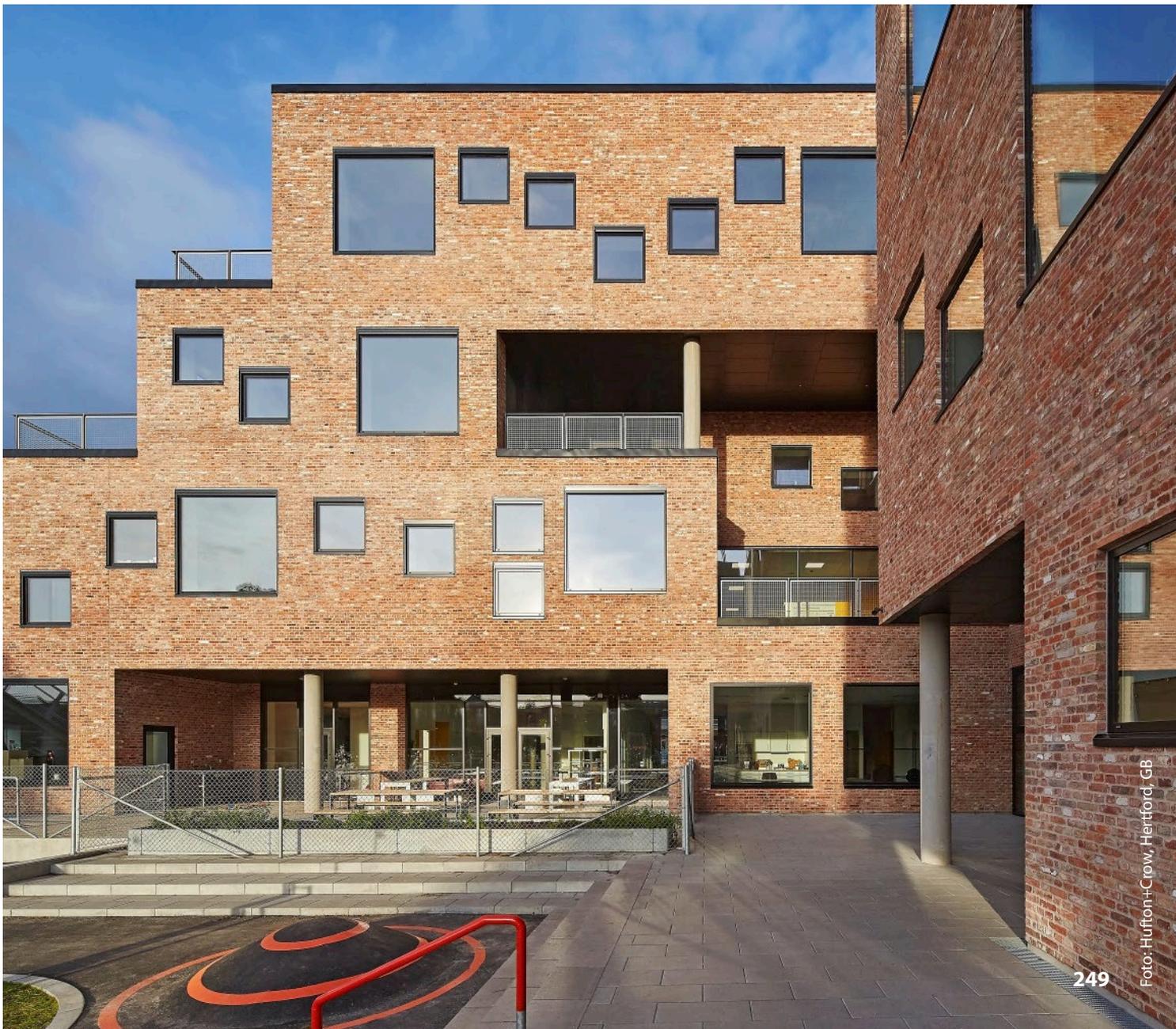
fen. Über 400 000 Ziegel wurden maschinell gereinigt und für die Fassaden der neuen Schule wiederverwendet. Recycelte Ziegel wurden für die Fassaden ausgewählt, um den gesamten CO₂-Fußabdruck des Baus zu verringern, da die Herstellung neuer Ziegel eine erhebliche Menge an Energie erfordert.

Das Ergebnis sind taktile Fassaden aus recycelten Ziegeln, die eine Patina aufweisen, eine Geschichte erzählen und sich gleichzeitig wunderbar an die umliegenden Gebäude und Wohnblöcke anpassen.

So fand mit dem Neubau ein doppeltes Upcycling der Schule statt: Es wurde ein erheblicher Anteil der Steine der alten Schule wieder verwendet. Und das neue Gebäude gab zugleich den Anlass, die Pädagogik der Schule vollständig zu erneuern.

Projektdaten

- Schulname: Frederiksbjerg Skole, Aarhus, DK
- Eigentümer: Kommune Aarhus, Dänemark
- Architekten: GPP Arkitekter (Leitung) und Henning Larsen Architects, Dänemark
- Landschaftsarchitekt: Møller og Grønborg
- Pädagogische Beratung: Kari Moseng
- Bruttogebäudefläche: ca. 14.800 m²
- Grundstücksfläche: ca. 19.000 m²
- Bauzeit: 2012 – 2016
- Inbetriebnahme: 2016
- Anzahl der Kinder: 900
- Anzahl der Mitarbeiter:innen: 150



ANHANG

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Anders, Florentine – Redakteurin für das Deutsche Schulportal. redaktion@deutsches-schulportal.de

Aufenanger, Univ.-Prof. Dr. Stefan – Seniorforschungsprofessor für Medienpädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. stefan.aufenanger@gmail.com

Bender, Jürgen – Grundschullehrer an der Grundschule Wohra von 1992 bis 2020, aktuell noch ehrenamtlich tätig an derselben Schule.

Bosch, Rosan – Begründerin und Creative Director von Rosan Bosch Studio, Kopenhagen. info@rosanbosch.com

Bosse, Ulrich – Diplompädagoge, 35 Jahre Lehrer an der Laborschule Bielefeld, Primarstufenleiter, seit 2017 im Ruhestand. ulrich@bosse-bielefeld.de

Breiding, Boris – Mitinhaber des Planungsbüros Raumwerkstatt Hamburg GbR und Inhaber der Tischlerei Die Elbtischler AvB GmbH. info@raumwerkstatt-hamburg.de

Budde, Isabel – Koordinatorin der Materialnetzwerk eG, Besuchs- und Pressekoordinatorin der Alemannenschule Wutöschingen. isabel.budde@mnweg.org

Cruz, Andrés – Partner and Creative Director at CR+A Arquitectura e Interiorismo, Bogotá, Colombia. Contact: acruz@somosra.com

Dietzen, Manfred – Landschaftsarchitekt und Koordinator beim Arbeitskreis „Grün macht Schule“ Berlin. GruenmachtSchule@senbjf.berlin.de

Douglas, Remo – Capital Construction Program Manager für den Schulbezirk West Linn-Wilsonville, Oregon. douglasr@wlwv.k12.or.us

Eckhoff, Susanna – Schulleitung der Grundschule Stockflethweg in Hamburg; Mitglied im Projektteam „Makerhubs an Schulen“ der Stabsstelle Digitalisierung Hamburg. susanna.eckhoff@bsb.hamburg.de

Ehlers, Dr. Angela – Oberschulrätin i. R. und ehemalige Leitung der Stabsstelle Inklusion der Behörde für Schule und Berufsbildung, aktuell Behörde für Soziales, Hamburg. Bundesvorsitzende des Verbands Sonderpädagogik e. V. (vds). angela.ehlers@verband-sonderpaedagogik.de

Gränitz, Christiane und Pake, Bettina – Schulleitungsteam bis 2022, Wartburg-Grundschule Münster i. Westf. wartburg-grundschule@stadt-muenster.de

Hansen, Susanne – Partner und Creative Director vom Nordic Office of Architecture, Kopenhagen. susanne.hansen@nordicarch.com

Haugård, Niels – Inhaber und Architekt MAA von GPP Architects, Aarhus. nh@gpp.dk

Hauck-Thum, Univ.-Prof. Dr. Uta – Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. uta.hauck-thum@lmu.de

Heinzel, Prof. Dr. Friederike – Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. heinzel@uni-kassel.de

Hofmann, Dr. Susanne – Begründerin und Leiterin des Forschungs- und Architekturbüros Baupiloten BDA, Berlin. post@baupiloten.com

Kirch, Dr. Michael – Münchner Serviceagentur für Ganztagsbildung – Schulentwicklung – Inklusion. michael.kirch@me.com

Klopsch, Prof. Dr. Britta – Professorin für Schulpädagogik, Karlsruher Institut für Technologie (KIT). britta.klopsch@kit.edu

Knodt, Gottfried – Mitarbeiter von Bauereignis seit 2007. info@bauereignis.de

Krawczyk, Adrian – Referent für Raumkonzepte im Ganztags, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. Adrian.Krawczyk@bsb.hamburg.de

Kriszio, Annette – Sonderschulrektorin i. R., stellvertretende Landesvorsitzende des Verbands Sonderpädagogik Schleswig-Holstein. akriszio@t-online.de

Lenzgeiger, Barbara – Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. barbara.lenzgeiger@ku.de

Lubbe, Anne – Communications Consultant, Lubbe Works, und freie Mitarbeiterin bei KHR Architecture, Kopenhagen. alu@khr.dk

Muca, Klaudio – Co-Autor von „The WISE Journal“ und R&D Architekt von CEBRA, Aarhus. cebra@cebraarchitecture.dk

Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Iris – Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik/Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften. iris.nentwigesemann@unibz.it

Pampe, Barbara – Architektin und Vorständin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn. jug@montag-stiftungen.de

Prügner, Beate – Dipl. Ing. Architektur, Referentin, Büro Integrale Raumkonzepte Hamburg. Schwerpunkt förderliche Raumkonzepte und Fortbildungen für Bildungshäuser, KITAs, Schulen und Erwachsenenbildung. info@beatepruegner.de

Quartier, Ulrike – Koordinierende Naturpädagogin in Praxis, Forschung und Schulentwicklung an der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. ulrike.quartier@uni-bielefeld.de

Ramseger, Prof. Dr. Jörg – Universitätsprofessor i. R. für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule und langjähriger Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin. Schulbauberater. Mitglied im Landesbeirat für Schulbau bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. j.ramseger@fu-berlin.de

Rappolt, Stefan – Architekt und Partner, Büro Behnisch Architekten, Stuttgart. pr@behnisch.com

Riegger, Stephan – Akademischer Rat i. R. für Sportwissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung, Bewegungserziehung und Bewegte Schule – Organisation: Moving School 21: Schule mit Bewegung füllen. direkt@st-riegger.de

Rittelmeyer, Prof. Dr. Christian – bis 2003 Professor für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. christian.rittelmeyer@t-online.de

Schultheis, Prof. Dr. Klaudia – Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. klaudia.schultheis@ku.de

Schweiger, Ursula – Sonderpädagogin, Hachinger Tal Schule (Sonderpädagogisches Förderzentrum Unterhaching, Lkrs. München) & Grundschule Taufkirchen am Wald. ursula.schweiger@sfz-uhg.de

Stjerneby, Sigrid – Künstlerin. Das Planungsbüro Stjerneby unterstützt Baugemeinschaften bundesweit, Lebensräume, überwiegend im öffentlichen Raum, zu gestalten. startown@kabelmail.de

Sühl, Hanke – Diplom-Pädagogin und Bibliotheks-Assessorin, Leiterin der Schulbibliothekarischen Arbeitsstelle | sba der Stadtbücherei Frankfurt am Main. Ehemaliges Mitglied der Kommission „Bibliothek & Schule“ im Deutschen Bibliotheksverband (dbv). hanke.suehl@stadt-frankfurt.de

Tielsch, Dr. Katharina – Senior Scientist am Dekanat der Fakultät für Architektur und Raumplanung der Technischen Universität Wien. tielsch@rpl-arch.tuwien.ac.at

Thöny, Reto – Fachperson für Unterrichtsentwicklung und Begründer des Churermodells. reto.thoeny@churermodell.ch; www.churermodell.ch

Walter, Urs – Architekt. Mitarbeiter Pädagogische Architektur der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn. jug@montag-stiftungen.de

Walther, Bastian – wissenschaftlicher Mitarbeiter am DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration sowie Gastdozent im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. b.walther@desi-sozialforschung-berlin.de

Warband, Meike & Wülfken, Anna – Schulleitungsteam der Grundschule am Feldbusch, Harsefeld. schulleitung@grundschule-am-feldbusch.de

Winderlich, Prof. Dr. Kirsten – Universitätsprofessorin für Musisch-Ästhetische Erziehung (MÄERZ) und Kunstdidaktik für die Grundschule an der Universität der Künste Berlin (UdK). winderlich@udk-berlin.de

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Wir bedanken uns herzlich für die Bereitstellung der Abbildungen und Grafiken in diesem Buch.

- 8 KI-Grafik: Hanna – stock.adobe.com
12 KI-Grafik: Laura Pashkevich – stock.adobe.com
14 Foto: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus
15 Design: © CEBRA, Aarhus
16 Foto: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus
17 Fotos: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus
18 Fotos: Adam Mørk © CEBRA, Aarhus
20 Foto: Arcadis / IBI Group
22 Foto: Arcadis / IBI Group
23 Fotos: Arcadis / IBI Group
24 Fotos: Arcadis / IBI Group
25 Foto: West Linn-Wilsonville School District – Communications
27 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
28 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
29 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
31 Fotos: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
32 Foto: Marc Goodwin, © KHR Architecture, Kopenhagen
33 Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen
34 Design: KHR Architecture, Kopenhagen
36 Foto: Jörg Ramseger
36 Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen
37 Foto: Marc Goodwin, © KHR Architecture, Kopenhagen
37 Foto: Kontraframe, © KHR Architecture, Kopenhagen
37 Foto: Michael Kirch, München
38 Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo
39 Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo
40 Fotos: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo
41 Fotos: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo
42 Foto: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura e Interiorismo
44 KI-Grafik: Hanna – stock.adobe.com
46 Grafik © Christian Rittelmeyer, Kassel
47 Foto: Christian Rittelmeyer, Kassel
48 Foto: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen
49 Entwurf © Prakash Nair
50 Foto: Kim Wendt, © Rosan Bosch Studio
51 Abbildung: © Klaudia Schultheis 2023
52 Abbildung: © Klaudia Schultheis 2023
53 Fotos: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg
54 Foto: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen
55 Foto: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen
55 Foto: Liesel Hoevermann, Samtgemeinde Bersenbrück
56 Fotos: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen
57 Fotos: Planungsbüro Stjerneby, Göttingen
58 Foto: © David Matthiessen, Architektur: © Behnisch Architekten
59 Foto: © David Matthiessen, Architektur: © Behnisch Architekten
60 Grafik: © Behnisch Architekten
61 Foto: © David Matthiessen, Architektur: © Behnisch Architekten
62 Foto: Beate Prügner, Hamburg
63 Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler Hamburg
64 Foto: Beate Prügner, Hamburg
65 Foto: Büro Freiraumplan, Martin Karl und Ulrike Jobst, Gilching
66 Foto: Mac Tanó, München
67 Foto: Jörg Ramseger
68 Fotos: Michael Kirch, München
69 Foto: Mac Tanó, München
69 Foto: Michael Kirch, München
71 Abbildung: DESI Berlin
73 Foto: wckiw – stock.adobe.com
73 Foto: DESI Berlin
74 Foto: DESI Berlin
77 Foto: DESI Berlin
78 Foto: Mark Niedermann, © Pool Architekten, Zürich / INCH, Basel
80 Foto: hugo+åshild, © div.A arkitekter, Oslo
81 Foto: TU Berlin, Institut für Architektur
81 Grafik: © PONNIE Images
82 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
84 Foto: Anke Kind, © Die Elbtischler, Hamburg
85 Foto: Anke Kind, © Die Elbtischler, Hamburg
85 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
85 Foto: Anke Kind, © Die Elbtischler, Hamburg
87 Foto: Stadtgemeinde Laakirchen
87 Foto: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin

- 88 Fotos: Stephan Riegger, Berlin
- 89 Fotos: Stephan Riegger, Berlin
- 90 KI-Grafik: zaschnaus – stock.adobe.com
- 92 Grafik: Dorothee Menden, Berlin.
© Der Grundschulverband e.V.
- 94 Grafiken: Dorothee Menden, Berlin.
© Der Grundschulverband e.V.
- 95 Foto: Jörg Ramseger
- 96 Foto: Jonathan Wherrett, Design: © K2LD Architects
- 97 Grafik: Architekturbüro Dornieden, Marsberg.
Entwurf: Sittig + Voges, Göttingen.
© Wilfried Buddensiek, Paderborn
- 99 Fotos: Michael Kirch, München
- 100 Foto: Michael Kirch, München
- 101 Grafik: Referat f. Bildung und Sport,
© Landeshauptstadt München
- 102 Grafiken © Wilfried Buddensiek in Brägger et al. 2008
- 104 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 105 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 106 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 107 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 108 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 109 Foto: Kim Wendt. Design: Rosan Bosch Studio.
- 110 Foto: Gorodenkoff/Shutterstock.com
- 111 Foto: dotshock/Shutterstock.com
- 112 Foto: Gunther Lepkowsky, © 1ART/Modell+Design
Burkhard Lütcke
- 113 Grafik: © Integrale Raumkonzepte Hamburg,
Beate Prügner
- 114 Foto: Nellas – stock.adobe.com
- 114 Foto: Juliya Shangarey/Shutterstock.com
- 115 Foto: Woooooojpn – stock.adobe.com
- 115 Foto: Michael Kirch
- 116 Foto: www.dretzke.com
- 116 Foto: Juan Ci/Shutterstock.com
- 117 Foto: Ermolaev Alexander/Shutterstock.com
- 117 Foto: Travepixs/Shutterstock.com
- 118 Foto: Olesia Bilkei – stock.adobe.com
- 119 Fotos: Alejandro Arango, © CR+A Arquitectura
e Interiorismo
- 120 Foto: Anette Zinser, Wohratal
- 121 Fotos: Anette Zinser, Wohratal
- 122 Foto: Marco Heyda / Includi
- 124 Foto: © MJ Smets / Schulz Speyer
Bibliothekstechnik AG
- 124 Foto: Hanke Sühl, Frankfurt am Main
- 125 Foto: © Lara Swimmer Photography
- 126 Foto: Lamnhults Biblioteksdesign AB,
Schweden
- 127 Foto: © MJ Smets / Schulz Speyer
Bibliothekstechnik AG
- 128 Foto: © Lara Swimmer Photography
- 129 Foto: © MJ Smets / Schulz Speyer
Bibliothekstechnik AG
- 130 Foto: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin
- 132 Fotos: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin
- 133 Fotos: Manfred Dietzen, Grün macht Schule, Berlin
- 134 KI-Grafik: Aman – stock.adobe.com
- 136 Foto: VGStockStudio_shutterstock.com
- 137 Foto: Jörg Ramseger
- 138 Fotos: Michael Kirch, München
- 139 Foto: iStockphoto.com/Zinkevycha
- 140 Foto: Elisa Bauer
- 141 Foto: Elisa Bauer
- 142 Foto: Nick Ash
- 143 Foto: Elisa Bauer
- 144 Foto: Jörg Ramseger
- 145 Foto: Silke Weinsheimer, © Phorms Education
- 145 Foto: Jörg Ramseger
- 145 Foto: Michael Kirch, München
- 147 Rendering: © moka-studio,
Architektur: © Behnisch Architekten
- 148 Foto: Michael Kirch, München
- 148 Abbildung: © Dieter Schwarz Stiftung
- 150 Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen
- 152 Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen
- 153 Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen
- 154 Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen
- 155 Abb.: © Nordic Office of Architecture, Kopenhagen
- 157 Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin
- 158 Foto: Wolfgang Stahr, Frankfurt
- 158 Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin
- 159 Foto: Nikolaus Brade / Universität der Künste Berlin
- 160 Foto: Ulrike Quartier
- 162 Foto: Ulrike Quartier
- 163 Fotos: Ulrike Quartier
- 164 KI-Grafik: Laura Pashkevich – stock.adobe.com
- 166 Foto: Deutscher Bundestag / Thomas Imo /
photothek.net
- 167 Foto: Hertha Hurnaus, © PPAG architects, Wien
- 168 Foto: Michael Kirch, München
- 169 Foto: JenkoAtaman – stock.adobe.com
- 171 Foto: Wartburg-Grundschule, Münster/W.
- 172 Entwurf: Boockhoff & Rentrop, Hannover
- 172 Foto: Jörg Ramseger
- 173 Foto: Wartburg-Grundschule, Münster/W.
- 174 Foto: iStockphoto.com/JackF
- 175 Grafik: © Reto Thöny, Chur
- 177 Foto: Stephan Riegger, Berlin
- 178 Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
- 179 Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
- 180 Grafik: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
- 181 Grafik: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
- 182 Foto: Baupiloten BDA, Berlin

- 183 Foto: Jan Bitter, Berlin
- 184 Foto: Baupiloten BDA, Berlin
- 185 Foto: Baupiloten BDA, Berlin
- 186 Foto: Anna Mayberry, © Bauereignis, Berlin
- 187 Fotos: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin
- 188 Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin
- 189 Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin
- 189 Foto: Anna Mayberry, © Bauereignis, Berlin
- 189 Foto: Gottfried Knodt, © Bauereignis, Berlin
- 190 Foto: Adriaan Klein, © Bauereignis, Berlin
- 192 Foto: Cornelia Renner, NMS Rapottenstein
- 194 Foto: Cornelia Renner, NMS Rapottenstein
- 195 Foto: Cornelia Renner, NMS Rapottenstein
- 195 Foto: Luca Paschini, Wien
- 195 Foto: Luca Paschini, Wien
- 196 KI-Grafik: LAYHONG – stock.adobe.com
- 198 Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg
- 200 Foto: Romanus Fuhrmann, © Die Elbtischler, Hamburg
- 200 Foto: iStockphoto.com/Artem Zakharov
- 200 Foto: iStockphoto.com/Userba011d64_201
- 202 Foto: Joe Hensel, München
- 203 Foto: Joe Hensel, München
- 204 Foto: Joe Hensel, München
- 204 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
- 205 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
- 207 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
- 208 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
- 209 Foto: Romanus Fuhrman, © Die Elbtischler, Hamburg
- 210 Grafik: RaumWerkstatt GbR, Hamburg
- 212 Foto: Alejandro Arango, © CR+A Architects
- 214 Foto: Elma Riza, © Stiftung Brandenburger Tor, Berlin 2019
- 214 Foto: Alexej Hermann, © Stiftung Brandenburger Tor, Berlin 2022
- 215 Grafik: Sliwka & Klopsch 2022
- 217 Foto: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen
- 218 Foto: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen
- 219 Fotos: Gemeinde Wutöschingen / Alemannenschule Wutöschingen
- 220 KI-Grafik: zaschnaus – stock.adobe.com
- 223 Fotos: Beate Prügner, Hamburg
- 224 Grafik: © Integrale Raumkonzepte Hamburg, Beate Prügner
- 225 Foto: August_0802/Shutterstock.com
- 227 Fotos: Reto Thöny, Chur
- 228 Foto: Sabine Camenzind, Einsiedeln
- 229 Fotos: Reto Thöny, Chur
- 230 Foto: © Florentine Anders, Berlin
- 231 Foto: © Theodor Barth, Köln
- 232 Foto: © Florentine Anders, Berlin
- 233 Fotos: © Florentine Anders, Berlin
- 235 Foto: Frank Behrens, Hamburg
- 236 Foto: Adrian Krawczyk, Hamburg
- 237 Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg
- 238 Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg
- 239 Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg
- 240 Entwurf: Krawczyk, Team Tohoop (team-tohoop.de) und Ubl (mechthildubl.com), © Christine Jung & Steffi Seitz, Hamburg
- 241 Foto: Anke Ehrenreich, Hamburg
- 241 Entwurf: Krawczyk, Team Tohoop (team-tohoop.de) und Ubl (mechthildubl.com), © Christine Jung & Steffi Seitz, Hamburg
- 242 Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 244 Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 245 Fotos: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 246 Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 248 Fotos: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 249 Foto: Hufton+Crow, Hertford, GB
- 250 KI-Grafik: Aman – stock.adobe.com

STICHWORTVERZEICHNIS

21 st Century Skills	30, 97, 226	Draußenschule	86, 161
Ästhetische Bildung	64, 141, 156	Druckwerkstatt	233
Akustik	49, 116, 158	Eigenständigkeit	206
Amphitheater	170, 172	Eigentumsfächer	75, 115
Aneignung	156	Einrichtung	222
Architektur, „dritte Pädagogin“	170	Empfang	144
Architektur, Botschaft	48	Entdeckendes Lernen	29–30
Architektur, kinderfreundliche	49	Entwurfsprozess	17, 20, 130, 133, 182, 187, 193
Architektur, Konstruktion	19	Essen	22, 56–59, 79–80, 83–84, 152, 170, 173
Architektur, Konzept	59	Experimentierraum	98, 158, 207, 231
Architektur, pädagogische	193	Fachräume	98
Architektur, partizipative	182	Farbe	47, 49, 51, 54, 60
Architektur, Wirkung	47, 185	Fassade	47, 55, 67
Architektur, Wohlbefinden	67	Fenster	21, 33, 69, 83, 103
Artists-in-Residence	141	Finanzierung	191
Atelier	30, 141–143, 216, 218,	Fläche	33, 52, 239
Atmosphäre	51, 63, 182	Flächenbedarf	33, 185, 235
Atrium	47, 59, 230–232, 243	Flur	34, 56, 83, 103, 183, 239, 247
Aula	146, 148, 207, 231	Flurschule	93, 95, 97, 101–103, 236, 238, 240
Außenflächen	16, 47, 67, 243	Formensprache	47, 51, 64
Ausstattung	235	Forum	21, 68, 98, 100, 170–172, 218–219
Barrierefreiheit	112, 194	Foyer	59
Baukörper	58	Freilichttheater	59
Baumhaus	23, 194–195	Funktionsräume	240
Bedarfsanalyse	178	Ganztag	63, 76, 82, 86, 90–91, 98, 100–101, 136–137, 146, 234
Begegnungsfläche	17, 170	Garderobe	69, 158
Beleuchtung	49	Geborgenheit	65, 100, 153, 237, 240
Bestandsbauten renovieren / umbauen	39, 103, 231, 234	Gemeinschaft	34, 79, 83, 105, 131, 148, 216, 219
Bewegung	16, 27, 72, 86, 101, 109, 132, 170, 187, 222, 246, 34–35	Gemeinschaftsraum	15, 17
Bibliothek	22, 38, 122–123, 127–128, 156, 158, 189, 231	Gestaltungsprinzipien	26, 48, 51, 104, 222
Bildung	49, 110, 142, 162, 193, 201	Großraumschule	95–97, 216
Bildungscampus	39, 147–148	Grün macht Schule	130, 132–133
Bildungskette	144, 148	Grundschule der Künste	156, 159
Bildungszentrum	136–137	Handlungsorientiertes Lernen	72, 76, 159
Brandschutz	103, 225, 235, 237, 240	Handlungsorientierung	95, 202
Churermodell	226, 228	Heterogenität	112
Club	218	Individualisierung	215
Cluster	69, 97, 139, 238	Inklusion	98, 90–91, 110–112
Coachingraum	218	Innenhof	47, 153
Dachflächen	34, 154–155, 246	Interaktion	105
Deeper Learning	93	Jahrgangshaus	238–239
Demokratie	110, 166–167, 171	Jahrgangsmischung	121
Design	15, 21, 26, 29–30, 104, 112, 154	Kinderhaus	170
Design thinking	205	Klassenrat	168–169
Differenzierung	95, 226	Klassenraum	21, 34, 36, 48, 59–60, 146, 175, 189, 222, 224, 226, 228, 236, 243
Digitalität	199–202, 208, 213, 219		

Klimafreundliche Schule	22, 131, 155	Raumgruppierungen	238
Ko-Konstruktion	94	Recycling	249
Kommunikation	80, 105	Renovierung	39, 103, 231, 234
Kompetenz	86, 104	Rückzugsort	22, 41, 52, 72, 97, 106, 112, 120–121, 189, 194–195, 206, 231–232, 236
Konstruktivismus	95	Schmetterlingspädagogik	216, 219
Konzentration	30, 51, 105, 121, 228	Schönheit	62–64
Kreativität	16, 29–30, 39, 142, 202, 209	Schulcampus	58–59
Kreis	167–168, 174, 222, 228	Schule als Erfahrungsraum	95, 103
Kultur der Digitalität	siehe „Digitalität“	Schulgarten	132
Learning Commons	214	Schulhof	37, 65, 86, 89, 131
Lebenslanges Lernen	148	Schulleitung	100
Lebensraum	52, 76, 131, 187, 193, 218	Schulparlament	168, 171–172
Lehrerzimmer	siehe „Teamzimmer“	Schulträger	179
Lernbegriff	94–95, 121	Schulversammlung	83
Lerndorf	137, 218	Schulradiosendung	siehe „Praktisches Lernen“
Lernen durch Erleben	216, 218	Sekretariat	144
Lernerfahrung	30, 104	Selbständiges Lernen	26, 107, 120, 206, 214, 216, 231
Lernhauskonzept	60, 97, 172	Selbstwirksamkeit	126, 165, 186, 206
Lerninsel	97, 183	Sinneserfahrung	51
Lernlandschaft	29, 80–83, 95, 113, 120–121, 224, 232, 239,	Sonderpädagogik	114, 116–118
Lernorte	17, 83, 161, 199, 201, 206, 218	Spiele	26, 41, 43, 72, 86
Lernumgebung	29–30, 35, 104, 109, 154, 212, 243	Sporthalle	247
Lernwerkstatt	222, 231	Sportplatz	16, 86
Lernziele	97	Studio	158
Lesehöhle	106, 189	Study Hall	231–233
Lesen	25, 42, 126–128	Synergien	149
Makerspace	202–203, 205–208, 210	Teamschule	103
Malkabinett	231	Teamzimmer	98, 146, 224–225
Marchtaler Plan	195	Teeküche	80–81
Marktplatz	siehe „Forum“	Teppichboden	22, 158, 208, 222, 236, 241
Mehrfachnutzung	68, 79, 84, 103, 195, 206, 232, 237	Themenraum	137
Mehrzweckraum	246	Therapieraum	98, 112, 233
Mensa	22, 81, 152, 170, 173, 56–59, 83–84, 231–233	Toilette	35, 117
Mitbestimmung	71–72, 76, 164, 166, 182, 184	Tonstudio	231
Mobiliar	36, 40, 121, 158, 176, 194, 208, 222, 224–225, 228, 236, 241, 246	Umbau von Altbauten	siehe „Bestandsbauten“
Musikraum	98, 246	Umweltschutz	22, 155
Nachbarschaft	152	UN-Behindertenrechtskonvention	111
Natur	21, 27, 65, 75, 131, 154–155, 162	UN-Kinderrechtskonvention	71
Offene Schule	21, 75, 139, 152, 169, 170, 195, 246	Upcycling	242
Offener Unterricht	120	Vandalismus	48
Open Plan School	siehe „Großraumschule“	Wegeführung	34, 84, 207
Pausenhof	37, 65, 86, 89, 131	Werkraum	98
Personal	22, 69, 91, 98, 139, 209, 240	Workshop-Turm	152–153
Pflanzen	47, 229	Zentrierung	64
Phase Null	46, 178–181, 185, 225	Zonierung	96, 226, 235
Politische Bildung	168		
Podcast	siehe „Makerspace“		
Praktisches Lernen	108, 190, 199, 206		
Raumerfahrung	29, 51, 182		
Raumgestaltung	63, 76, 206, 216, 219, 224		

Weitere Bände aus der Buchreihe: Beiträge zur Reform der Grundschule



Band 156 Bewegungskultur in der Schule

Im Band „Bewegungskultur in der Schule“ werden die umfassende Bedeutung von Bildung, Bewegung und Lernen dargestellt und verschiedene Handlungsfelder bei der Gestaltung von Schule, in deren Rahmen Bewegung implementiert werden kann, praxisorientiert vorgestellt.

Herausgeber: Marion Gutzmann und Eva-Maria Osterhues-Bruns

ISBN: 978-3-941649-35-4

Seiten: 320

19,50 € inkl. MwSt.

(Dieser Band ist auch im kostenpflichtigen Online-Format verfügbar.)



Band 155 Grundschule und Digitalität

Bildungsaufgaben zu Digitalität sollen bereits in der Grundschule ansetzen. Was und wie aber müssen Kinder in der Digitalität lernen? Die Autor:innen aus Wissenschaft und Praxis beleuchten zentrale Grundlagen und Herausforderungen und beschreiben an Praxisbeispielen ausgewählte Umsetzungsmöglichkeiten.

Herausgeber: Thomas Irion, Markus Peschel, Daniela Schmeinck

ISBN: 978-3-941649-34-7

Seiten: 376

Gratis: Der komplette Band ist im Open-Access-Format abrufbar auf peDOCS und unter www.grundschulverband.de



Band 152 Schulkulturen in Entwicklung

65 Autorinnen und Autoren aus 26 Schulen und aus allen 16 Bundesländern schreiben in diesem Buch über die Kultur ihrer Schule. Allen ist gemein, dass sie sich den „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ stellen. Ein Werk, das vielfältige Ideen aus dem großen Erfahrungsschatz guter Grundschulen zu bieten hat.

Herausgeber: Ursula Carle, Stefan Kauder, Eva-Maria Osterhues-Bruns

ISBN: 978-3-941649-31-6

Seiten: 320

19,50 € inkl. MwSt.

Werden Sie Mitglied im Grundschulverband und wählen Sie zwischen 4 Angeboten.

- **Premium**
4 x Fachzeitschrift „Grundschule aktuell“ und 2 Bücher
- **Aktiv**
4 x Fachzeitschrift „Grundschule aktuell“
- **Unterstützer:in**
ohne Publikationen
- **Kennenlernmitgliedschaft**
für 1 Kalenderjahr inkl. Zeitschriften und Bücher

Informieren Sie sich unter www.grundschulverband.de über das Beitrags- und Preismodell, welches die Bedarfe der Mitglieder differenziert berücksichtigt.

Für Ihren Jahresbeitrag erwerben Sie ein vielseitiges und praxisbewährtes Informationsangebot und engagieren sich für die Grundschule und ihre Kinder.



Grundschulverband e. V.
Frankfurter Straße 74 – 76
63263 Neu-Isenburg
Tel. 06102 88216 60
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de



Werde
Mitglied!

Überall in Deutschland werden neue Grundschulen gebaut oder bestehende Einrichtungen für den Ganztagsbetrieb umgestaltet. Selten werden dabei die Kinder in die Planungsprozesse einbezogen. Wenn aber die Grundschule zur Ganztagschule wird, wird sie unter der Woche zum zentralen Lebensort der Kindheit, an dem viele der Schülerinnen und Schüler mehr Zeit verbringen werden als ihre Eltern am Arbeitsplatz.

Dieser Fotoband will am Beispiel besonders schöner Schulen in erster Linie Lust machen auf zukunftsorientierte Lernräume, die den Ansprüchen der Kinder auf eine anregende, lernförderliche und ihrer Entwicklung bekömmliche Lern- und Lebenswelt Rechnung tragen. Er will auch die Bedeutung der ästhetischen Qualitäten von Schulhäusern ins Bewusstsein derer heben, die für die äußere und innere Gestaltung der Gebäude Verantwortung tragen: der Pädagoginnen und Pädagogen, der Schulplanerinnen und -planer in den Kommunen, der Architektinnen und Architekten und nicht zuletzt der Gemeinderäte, Stadtverordneten sowie der Bürgermeisterinnen und Bürgermeister, die die Schulbauten in Auftrag geben.

Niemand sollte in Zukunft eine Grundschule planen, bauen oder neu gestalten, der diese Anregungen nicht wahrgenommen hat.



9 783941 649361

ISBN 978-3-941649-36-1

Best.-Nr. 1121



Werde
Mitglied!