



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 135



Räume zum
Leben und Lernen

Tagebuch

- S. 2 Braucht die inklusive Schule »sonderpädagogische Fachkompetenz«? (H. Brügelmann)

Thema: Räume zum Leben und Lernen

- S. 3 Andere Lernräume in anderen Schulbauten (K.-H. Imhäuser)
 S. 8 Umbau, Zubau, Neubau von Schulgebäuden: »Reprogramming« (A. Krawczyk)
 S. 14 Wie sich Grundschulkindern ihr Klassenzimmer wünschen (K. Schultheis/P. Hiebl/K. Hecht)
 S. 17 Schul(bau)alltag heute (A. Dittert)

Praxis: Schul-Räume (um)gestalten

- S. 21 Deutscher Schulpreis für Grundschule auf dem Süsteresch (U. Hecker)
 S. 24 Lebens-Räume (K. Sütterlin)
 S. 29 »Wohlfühlschule« (A. Kessemeier)

Im Wortlaut

- S. 32 Schulen auch architektonisch als Lern- und Lebensräume gestalten (Grundschulverband)
 S. 33 Schul(um)bau zwischen Sanierungsstau und zeitgemäßer Pädagogik (BundesElternRat)

Aus der Forschung

- S. 34 Bedeutung der Klassengröße (H. Brügelmann)
 S. 35 Grundschule: leistungsstark, aber Nachholbedarf bei Ausstattung (Grundschulverband)
 S. 36 Auszüge aus dem Gutachten von Prof. Dr. Klaus Klemm

Rundschau

- S. 38 Traumatisierte Flüchtlingskinder (Y. Karro)
 S. 40 Stärkung der Kinderrechte (Grundschulverband)
 S. 41 Neu gewählt: Vorstand und Fachreferenten
 S. 42 (Schrift-)Sprache »gendern«? (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 43 Bayern: Neuer Landesgruppen-Vorstand
 S. 44 Berlin: Missstände an Grundschulen – Fragen an die Landespolitik
 S. 48 NRW: Gespräch mit Ministerin Löhrmann

► Herausgeber und Redaktion schätzen die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache zurzeit nicht gibt, gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

Pädagogik der Architektur – Architektur der Pädagogik

»Pädagogische Architektur« bedeutet einen Dreiklang: bauliche Formen, aus pädagogischen Ansprüchen entwickelt; pädagogische Praxis, die sich Räume gestaltend aneignet; Prozesse, in denen alle Beteiligten ihr Lernen und Zusammenleben aktiv mitgestalten. In seinem einleitenden Beitrag geht Karl-Heinz Imhäuser von der Frage aus, wie die Schule aussehen wird, in die seine Enkel gehen werden. »In meinen schlimmsten Albträumen ist es die Schule, die wir alle kennen und die sich, wenn wir nicht aufpassen, auch von den aktuellen Investitionswellen in neue Schulbauten landauf, landab nicht kleinkriegen lässt.« Dieser und weitere Beiträge zum »Thema« ► ab S. 3



Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
 Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands);
 für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main,
 Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers,
 Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com, www.ulrich-hecker.de

Fotos: Titelfoto?

Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 069/776006, info@grundschulverband.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6075**

Beilage: ??????????

Schul-Räume (um)gestalten

»Unsere Leidenschaft ist es, Schulentwicklung an der Schnittstelle zum Räumlich-Dinglichen zu unterstützen und zu begleiten. Schlüssel für die Nachhaltigkeit ist unser »analoger« Kontakt zur Schule, zu den jungen und erwachsenen Menschen, die ihre Zeit hier verbringen, und unser Kontakt zu den Räumlichkeiten.« So umschreibt die Architektin Katharina Sütterlin ihre Berufung. Unsere Beispiele im Praxisteil zeigen, wie das gelingen kann. ▶ »Praxis« ab S. 21



»Finanzierung und Ausstattung der deutschen Grundschulen«

ist der Titel eines Gutachtens, das Prof. Dr. Klaus Klemm für den Grundschulverband erstellt hat. Anfang Juli stellte er die Studie auf einer Pressekonferenz in Frankfurt a. M. vor. Die Ergebnisse fanden in den Medien starke Beachtung. Der Autor der Studie Klaus Klemm ist Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor für Bildungsforschung und Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen in Essen. ▶ S. 35 ff.



Traumatisierte Flüchtlingskinder

Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband geht davon aus, dass 40 Prozent aller Flüchtlingskinder unter einer posttraumatischen Belastungsstörung leiden. In diesem Heft setzt Yvette Karro ihren Beitrag zur Situation von Flüchtlingskindern fort. ▶ S. 38 f.

Bitte beachten: Unser Plus im Netz

Unter www.grundschule-aktuell.info finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

Sprache zum Anfassen

In der Grundschule auf dem Süsteresch, im Frühsommer mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet (s. S. 21), arbeitet als eines der zahlreichen »Lernateliers« eine Schuldruckerei. Papiere, Farben, Werkzeuge, Kästen mit Lettern aus Metall. Ein weiterer Lichtblick, dieses inzwischen selten gewordene, eigentlich aber so fundamental wichtige Werkzeug kindgemäßer Pädagogik.



»Beim Drucken«, schrieb der französische Reformpädagoge Célestin Freinet, »wird die Sprache von den Händen der Kinder auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt, sie ist keine anonyme Formulierung mehr, sondern wird ihre eigene Schöpfung.« Und weiter: »Die Kinder, die über die technischen Mittel ihrer Arbeit verfügen, können von nun an der traditionellen Passivität des Unterrichteten den Rücken kehren und machen sich zum Subjekt ihrer Erziehung, die nicht als einsames Abenteuer, sondern als kollektive Selbstschöpfung in der Druckerei aufgefasst wird.«

Die Schuldruckerei ist ein Paradebeispiel einer »Pädagogik der Arbeit«: Die eigenen Texte der Kinder sind der Ausgangspunkt. Die Druckerei ist eine *tat-sächliche* Werkstatt: Kopfarbeit, Handarbeit, Zusammenarbeit fließen im Arbeitsprozess und in den entstehenden Werken zusammen. *Lernen als produzieren*: denken – schreiben – drucken – veröffentlichen.

Die Schuldruckerei eröffnet Kindern einen handelnden und sinnlichen Umgang mit Buchstaben und Schrift. Sie bietet die Verknüpfung von manueller und intellektueller Tätigkeit und fördert in natürlicher Weise die Kooperation der Kinder untereinander. Sie ermöglicht die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt und stellt das Erlernen von Schreiben und Lesen in einen praktischen und sinnvollen Zusammenhang. Die Arbeit mit »Kopf und Hand« wird beim Setzen eines jeden einzelnen Buchstaben vollzogen und die Schriftsprache mit ihren Regeln auf diese Weise im wahrsten Sinne des Wortes »be-greifbar« gemacht.

Die Schuldruckerei ist mehr als nur ein Arbeitsmittel, das den Unterricht auflockern und eine attraktive Abwechslung im Deutschunterricht darstellen kann. Mit ihrer Hilfe lassen sich die Grundprinzipien vom natürlichen, selbsttätigen und praktischen Lernen in der Schule in besonderem Maße verwirklichen. Sie bietet Möglichkeiten zu sozialem Lernen und leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder, indem sie »Kindern das Wort gibt« (Freinet).

So erhält das Schreiben einen Sinn, da die Texte nun für ein breiteres Publikum bestimmt sind und von diesem wahr- und ernstgenommen werden.

»... dieser Text, dem der Druck Ewigkeit verleiht; dieses Gedicht, das der Gesang der Seele ist – das ist es, wovon euer Kind lebt, das ist es, was es wachsen und vollkommener werden lässt, was sein Herz und seinen Geist öffnet.« (Freinet)

Die Schuldruckerei. Bald 100 Jahre alt. Ein altes und doch so modernes, zeit-gemäßes Medium.

Ulrich Hecker

Braucht die inklusive Schule wirklich »sonderpädagogische Fachkompetenz«?



Hans Brügelmann

Die Inklusions-Debatte ist so schwierig, weil oft verschiedene Diskussionsebenen durcheinandergehen – hier die Forderung nach mehr Unterstützung im Unterrichtsalltag und die Überlegung, welche besonderen Kompetenzen in spezifischen Situationen hilfreich sind.

Sicher: Die Mitarbeit einer Lesepatin oder einer persönlichen Assistenz können die Lehrperson entlasten und den Unterricht bereichern. Aber die Anleitung der Neulinge und die Abstimmung der Rollen sind oft aufwändig – und bei fünf oder mehr wechselnden Erwachsenen oft auch für die Kinder nicht einfach. Insofern gilt schon nicht »je mehr, desto besser«.

Da erscheint die immer wieder eingeklagte »Doppelbesetzung« attraktiver. Aber auch sie hat oft ihre Tücken, z. B. wenn die Kolleg*innen persönlich nicht auf einer Wellenlänge sind oder wenn ihre Rollenvorstellungen, pädagogischen Ansprüche bzw. fachdidaktischen Ansätze in Konflikt miteinander geraten.

Heute ist viel von »multiprofessionellen Teams« die Rede. Aber müssen es wirklich immer unterschiedliche Professionen sein, damit die Zusammenarbeit für die Kinder ertragreich wird? Komplementarität kann in verschiedener Hinsicht produktiv sein und ermöglicht immer einen unterschiedlichen Blick auf die Kinder. Dabei kann auch die Herkunft aus einer anderen Profession hilfreich sein, z. B. wenn eine Kollegin besondere Erfahrungen in der individuellen Förderung bei Beeinträchtigungen mitbringt.

Aber braucht die inklusive Schule generell »sonderpädagogische Kompetenz«, wie man immer wieder lesen kann – ja, ist dieser Satz nicht schon ein Widerspruch in sich? Dass es »die« sonderpädagogische Kompetenz nicht gibt, wird schon deutlich, wenn eine Lehrerin mit dem Schwerpunkt »geistige Behinderung« bei Verhaltensauffälligkeiten genauso überlegen und probieren muss wie ihr Grundschulkollege oder wenn der Sprachheilpädagoge einem Kind mit Problemen bei der Mengen-Erfassung nicht besser helfen kann als die Grundschullehrerin mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht. Zwar heißt es oft: Grundschullehrer*innen haben einen »Klassen«-

Blick, Sonderpädagog*innen sehen das einzelne Kind. Aber sind nicht gerade viele Grundschullehrer*innen dabei, ihren Unterricht für individuelle Lernwege zu öffnen, während es immer wieder Sonderpädagog*innen gibt, die Schüler*innen vorrangig als »geistig behindert« oder »gehörlos« wahrnehmen, unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten und mit dem Blick auf den »sonderpädagogischen Förderbedarf«? Und führen solche Klassifikationen nicht oft zu einem Defizitblick, der unterfordert oder persönliche Stärken und Ressourcen übersieht? Dass es solche Kurzschlüsse auch unter Grundschullehrer*innen gibt und dass umgekehrt auch viele Sonderpädagog*innen erfolgreich mit gemischten Lerngruppen arbeiten, macht darauf aufmerksam, dass die entscheidenden Haltungs- und Kompetenzunterschiede nicht zwischen den Professionen liegen, sondern innerhalb – je nach pädagogischem Ansatz und didaktischem Konzept.

Umso wichtiger ist der Austausch im Team. Denn im unterschiedlichen Verständnis von Lernschwierigkeiten, ihrer Gründe und dem, was »Förderung« bedeutet, liegt das eigentliche Problem. Und da haben Aus- und Fortbildung für die inklusive Schule einen erheblichen Klärungsbedarf. Mit einem zusätzlichen Modul »Inklusive Pädagogik« ist dieser nicht zu befriedigen, wenn sich nicht auch die Fachdidaktiken auf einen produktiven Umgang mit Heterogenität einlassen. Und zwar in einer gemeinsamen Ausbildung aller Lehrkräfte, in deren Rahmen dann vielfältige Spezialisierungen möglich sind. Diese müssen nicht alle in jeder Schule personell repräsentiert sein, sollten aber über Beratungs- und Unterstützungszentren wie in Bremen und Schleswig-Holstein bei Bedarf angefordert werden können.

Allerdings ist diese Unterstützung je nach Situation und persönlicher Kompetenz unterschiedlich zu organisieren: als kooperative Leitung der Lerngruppe und mit gemeinsamer Zuständigkeit für alle Kinder; als Arbeit mit einzelnen Kindern, die (phasenweise) eine besondere fachliche Unterstützung brauchen, z. B. beim Erlernen der Braille-Schrift; oder als Beratung des ganzen Kollegiums, z. B. im Umgang mit Kindern, die in und mit der Gruppe nicht klarkommen.

Territoriale Ansprüche sind in der inklusiven Schule kontraproduktiv.

Prof. Dr. Hans Brügelmann ist Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband, bis 2012 war er Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen.

Karl-Heinz Imhäuser

Andere Lernräume in anderen Schulbauten braucht das Land

Wie wird die Schule aussehen, in die meine Enkel einmal gehen werden? In meinen schlimmsten Albträumen ist es die Schule, die wir alle kennen und die sich, wenn wir nicht aufpassen, auch von den aktuellen Investitionswellen in neue Schulbauten landauf, landab nicht kleinkriegen lässt: In dieser Schule kommen hinter der Eingangstüre die Flure, an denen rechts und links, wie schon seit dem vorigen Jahrhundert und dem Jahrhundert davor, ganz schlicht und in alter fordistischer Tradition Klassenräume rechts und links angeordnet sind.

Endlich kommt das Schulbauthema in der Wahrnehmung einer breiteren Öffentlichkeit an. Verschiedene Medien haben sich in jüngster Zeit mit dem Thema der maroden Schulbausubstanz in Deutschland beschäftigt. Aber es sind nicht nur Medien, die das Thema befeuern. Es sind auch die Kultusminister oder Kommunalverwaltungen. Vor allem aber sind es die Eltern von Schüler/innen, insbesondere auch der bessergestellten bürgerlichen Schichten, die nicht mehr bereit sind, die Zustände der allerorten maroden Bausubstanz unserer Schulgebäude hinzunehmen. Und das nicht mehr nur an Grund- oder Hauptschulen, sondern auch an Gemeinschafts-, Real- und Gesamtschulen und eben auch an Gymnasien.

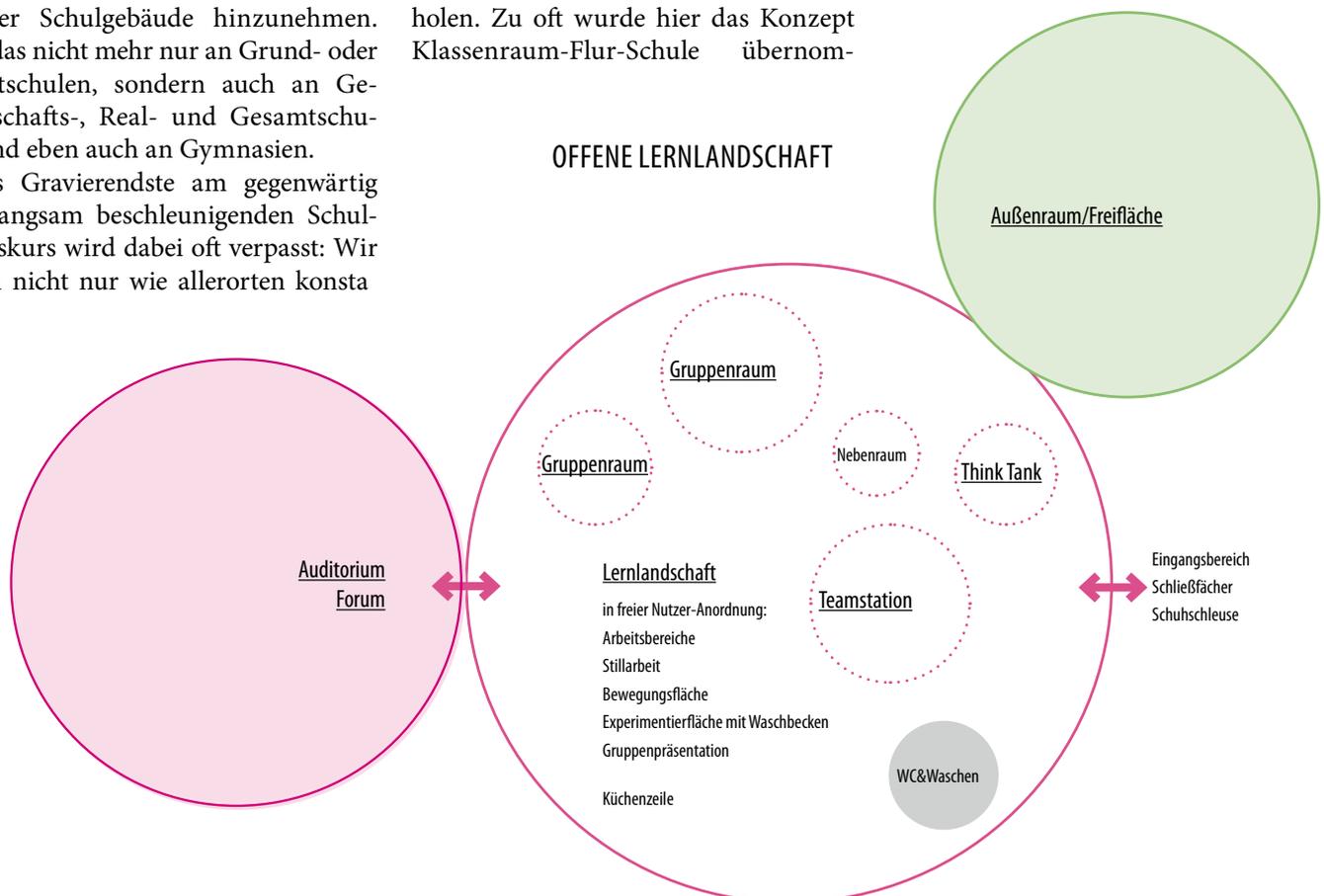
Das Gravierendste am gegenwärtig sich langsam beschleunigenden Schulbaudiskurs wird dabei oft verpasst: Wir haben nicht nur wie allerorten konsta-

tiert einen »Investitionsrückstand« – wir haben gleichermaßen einen Innovationsrückstand. Dem Investitionsrückstand von bezifferten 32 Milliarden Euro (basierend auf dem aktuellen Kommunalpanel 2015 der KfW-Bank) steht ein Innovationsrückstand zur Seite.

Es muss bei den anstehenden Investitionen gelingen, die Fehler der großen Bauprogramme der letzten 12 Jahre, dem Ganztagsbauprogramm IZBB und dem Konjunkturpaket II zur Bewältigung der Folgen der Finanzkrise nach 2008, nicht noch einmal zu wiederholen. Zu oft wurde hier das Konzept Klassenraum-Flur-Schule übernom-

men, ohne an die Schule der Zukunft zu denken. So werden Konzepte aus der Vergangenheit für die Zukunft betoniert – ohne die Chance einer neuen konzeptionellen Grundlage zu nutzen.

Deshalb muss es gelingen, bei den Nutzer/innen, Eltern und dem gesamten pädagogischen Personal, aber auch in den Schul- und Hochbauverwaltungen und nicht zuletzt bei den Architekt/innen und Planer/innen ein Umdenken zu bewirken. Es geht um eine neue Typologie für Lernräume und zukunftsfähige Schulbauten. Sie müssen in der Lage sein, die derzeitigen Innovations-treiber im Bildungsdiskurs – Ganztag, Inklusion inklusive Zuwanderung und Digitalisierung – in den dazu notwendigen räumlichen Konzepten im gebauten Raum abzubilden. Aber auch Sanie-



Flächenorganisationsmodell für eine offene Lernlandschaft der Inklusiven Universitätsschule Köln

rungsanlässe können der erste Schritt sein, um eine Schule leistungsfähiger zu machen und nach und nach anzupassen für ein Lernen, das heute längst anders funktioniert als zu der Zeit, als ein Großteil unserer Schulen gebaut wurde.¹

Längst sind wir auch in Deutschland einen großen Schritt weiter, aber die Skepsis bleibt, ob die riesigen Mittel, die aktuell investiert werden, auch für die große Chance eines Umdenkens und Neugestaltens von Schulbau genutzt werden. Eine Planungsskizze aus dem Wettbewerb zur Realisierung der Inklusiven Universitätsschule Köln² zeigt beispielhaft, wie ein dazu notwendiges räumliches Flächenorganisationsmodell beschrieben werden kann. In diesem Schulbauvorhaben beschreibt die Stadt Köln für eine öffentliche Schule in ihrer Trägerschaft vor dem Hintergrund eines umfassend aufbereiteten Schulkonzepts³ neue Wege, die auch architektonisch in dem Konzept der offenen Lernlandschaft für alle Jahrgangsstufen von 1 bis 13 ihren Niederschlag finden. »Die Heliosschule beschreibt neue Wege in der pädagogischen und somit auch der räumlichen Konzeption des Lehrens, Lernens und Arbeitens. Die Lernorte der einzelnen Jahrgänge sollen offene Lernlandschaften als differenziertes Raumkontinuum sein, das eine wandelbare Bühne für wechselnde Unterrichtsszenarien darstellt.«⁴

Neue Raumarrangements

An die Stelle der vorherrschenden Klassenraum-Flur-Schule werden zukünftig andere Lernraummodellierungen tre-

ten, um das Lernen in leistungsfähigen Schulbauten räumlich-architektonisch zu realisieren. In der gegenwärtigen Entwicklung des Schulbaus in Deutschland zeigt sich ein ablesbarer Trend zum (Um-)Bau von Schulen, der auf die Typologie der räumlichen Organisation von Clusterlösungen setzt, einer Anordnung von räumlichen Funktionen, die sich gegenseitig ergänzen und zusammen eine Einheit bilden. Deutlich ablesbar ist das beispielhaft im fünf Milliarden Euro umfassenden Schulbauprogramm der Stadt München, das konzeptionell im Leitprogramm Münchener Lernhauskonzept beschrieben ist.⁵

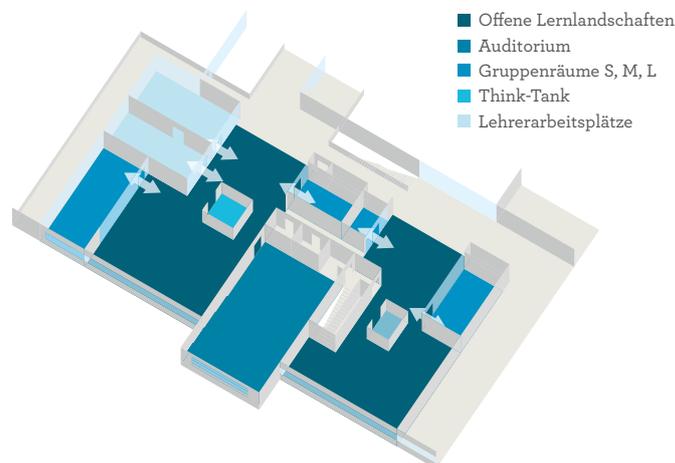
Das Modell der offenen Lernlandschaft löst sich noch konsequenter als die Clustertypologie »vom herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs und folgt dem Konzept eines stärker individualisierten und eigenverantwortlichen Lernens. Schüler und Pädagogen haben die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären; Erschließungszonen und Aufenthaltsbereiche sind integrale Bestandteile der Lernlandschaft. Offene Lernlandschaften verfügen über wenige definierte und spezifisch ausgestattete Funktionsräume (zum Beispiel Auditorien oder kleine »Think Tanks«); ansonsten nutzen die Lernenden situativ ihre jeweiligen Orte für Einzel- oder Gruppenarbeit. Das Modell verlangt ein hohes Maß an Selbstständigkeit auf Seiten der Lerner/innen und wird bislang bevorzugt in höheren Jahrgangsstufen angewendet.«⁶

Doch auch die Anwendung offener Lernlandschaften in allen Jahrgangsstufen bis zur Primarstufe kann aktuell an neueren Schulbauten in verschiedenen Ländern Europas (auch im deutschsprachigen Raum) gezeigt werden. Denn mit der zunehmenden Einführung neuer, an der Öffnung von Unterricht orientierter Lehr-/Lernmodelle schon ab den ersten Schuljahren und mit hierauf abgestimmten spezifischen Aufgabenformaten, die das selbstständige Lernen der Schüler/innen von Beginn an unterstützen, werden konsequenterweise die entsprechenden räumlichen-architektonischen Raumorganisationen eingefordert und baulich umgesetzt.

Das Konzept der offenen Lernlandschaft bildet die Idee von Individualisierung und Eigenverantwortlichkeit im Lernen unmittelbar räumlich ab. Im Zentrum steht bei diesem Organisationsmodell nicht mehr der Klassenraum, sondern ein abgegrenztes und ablesbares Raumarrangement, häufig »Base« genannt, in dem vor allem individualisiert gelernt werden kann. »Die Vielfalt der Lernwege und die Unterschiedlichkeit der Lernhandlungen, das Wechselspiel von individuellem und gemeinsamem Lernen erfordern unterschiedliche Lernsituationen. Es ergibt sich eine Art räumliche Entgrenzung: Das traditionelle Klassenzimmer verliert als Instruktionsraum seine zentrale Funktion und wird ein Raum unter anderen.«⁷ In der Pädagogik wird auch von »Lernbüro« oder »Lernwerkstatt« gesprochen. Von dieser räumlichen Plattform aus bilden sich stets, je nach Thema, wech-



Think Tank; Ringstabekk Skole, Baerum, Norwegen. Architektur: div.A arkitekter; Foto: Montag Stiftung Urbane Räume gAG



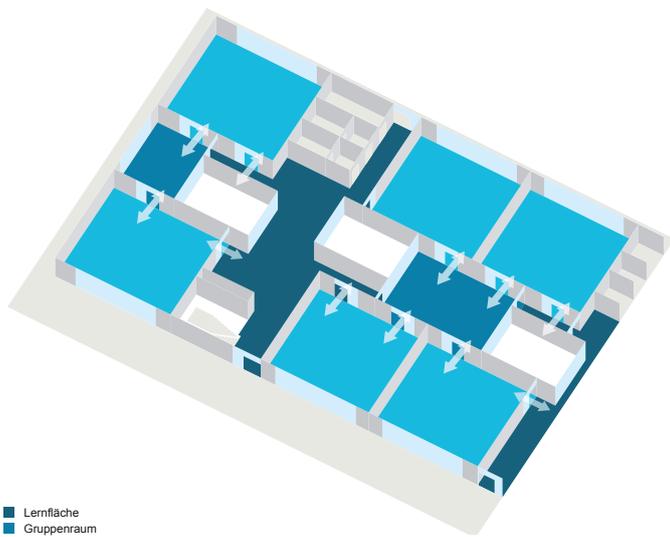
Modell der offenen Lernlandschaft, Ringstabekk Skole, Baerum, Norwegen. Architektur: div.a arkitekter

selnde Lerngruppen unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung.

Schulen dieses Typs nehmen eine konsequentere räumliche Zuteilung im Rahmen des Base-Konzepts vor. Hier werden semipermeable, offene bzw. teilabgegrenzte und organisatorisch selbstständige Einheiten innerhalb bestehender Raumbereiche gegliedert. So kann in variablen Leistungs-, Themen- und Projektgruppen und in unterschiedlichen Atmosphären gelernt werden (z. B. in Hörsaal/Auditorium, Kommunikationsräumen, Miniteamrarbeitsräumen, variabel verteilten Einzelarbeitsplätzen oder offenen Einzelarbeitsplatzinseln

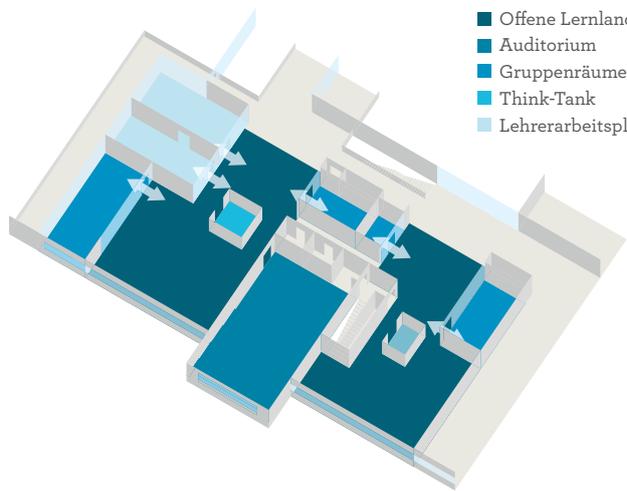


Westparkschule, Augsburg. Architektur: Hausmann Architekten; Foto Seeberger. Buss Photographie, München



■ Lernfläche
■ Gruppenraum

Modell der Cluster; Westparkschule, Augsburg. Architektur: Hausmann Architekten



■ Offene Lernlandschaften
■ Auditorium
■ Gruppenräume S, M, L
■ Think-Tank
■ Lehrerarbeitsplätze

Modell der offenen Lernlandschaft, Lernhaus im Campus Osterholz-Scharmbeck. Architektur: Kister Scheithauer Gross + Feldschnieders + Kister



Lernhaus im Campus Osterholz-Scharmbeck. Architektur: Kister Scheithauer Gross + Feldschnieders + Kister; Foto Yohann Zerdonn (otts)





Dr. Karl-Heinz Imhäuser

ist Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, einer eigenständigen gemeinnützigen Stiftung im Verbund der Montag Stiftungen in Bonn. Er ist Mitglied des Expertenkreises »Inklusive Bildung« der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. Bonn. www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/

mit PC, Stillräumen, offenen Kommunikationszonen etc.).

»Mit dem Zusammenschluss von Unterrichts- und Differenzierungsräumen, Ganztagsbereichen, Teamräumen für Lehrende, Sanitärbereichen und Lagerflächen zu einer Einheit eröffnen sich vielfältige Deutungs- und Gebrauchsarten. Identifizierbare räumliche (Unter-) Einheiten entstehen, die den Schüler/innen auch in sehr großen Institutionen eine gute Orientierung ermöglichen. Flexibilität bedeutet dabei in erster Linie, je nach Lernszenario eine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Raumsituationen zu haben. Monofunktionale Nutzungszuweisungen werden vermieden, Mehrfachnutzbarkeit wird ermöglicht, offene Grundrisse gewinnen an Bedeutung – was aber nicht heißt, dass die Räume eigenschaftslos wären. Mit dem Denkmodell der »räumlichen Polyvalenz« wird eine Mischung aus fixen und variablen, aus vieldeutigen und spezialisierten, aus offenen und geschlossenen Raumabfolgen konstituiert, die unterschiedliche Atmosphären und Lichtverhältnisse generieren. Erschließungsbereiche werden zu vollwertigen Nutzungs- oder Kommunikationsräumen ausgeweitet und bilden »unterbestimmte« Zwischenräume für spontane und unvorhersehbare Lernsituationen. Grenzen und Übergänge werden sorgsam gestaltet – sie definieren die Qualität der Verflechtungen zwischen den einzelnen Räumen.«⁸

10 Thesen für die Schule von heute

Der aktuelle Bestand der Schulhäuser und die gegenwärtig veranschlagten zweistelligen Milliardensummen zum Schul(um)bau in Deutschland werfen also viele Fragen auf. Die folgenden Thesen behandeln zehn Aspekte⁹, die an der Schnittstelle von Pädagogik und Architektur entscheidende Weichenstellungen für zukunftsfähige Schulbauten darstellen und unmittelbare Folgen für die architektonische und städtebauliche Gestalt der Schule haben.

These 1: Lernen benötigt viele und unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse.

Wissen ist heute zu jeder Zeit von jedem Ort der Welt mit einem Klick abrufbar. Der Schlüsselbegriff für die zukünftige Schule heißt deshalb – vereinfacht gesagt – nicht Wissen, sondern Können: Zeitgleich mit dem Erwerb elementarer Kenntnisse gilt es, Kompetenzen zum Umgang mit Wissen zu erwerben. Dabei ist es wichtig, durch unterschiedliche aktive Zugänge zum Lernen eine Vielfalt an Lernwegen und eine Vielzahl an Lernhandlungen zu ermöglichen.

Setzt man unterschiedliche Lernsituationen voraus, verliert das traditionelle Klassenzimmer als Instruktionsraum seine zentrale Funktion. Je nach Lernszenario gilt es, eine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Raumsituationen zu haben. Monofunktionale Nutzungszuweisungen werden vermieden, Mehrfachnutzbarkeit wird ermöglicht, offene Grundrisse (und Cluster-Modelle) gewinnen an Bedeutung.

These 2: Gelernt wird allein, zu zweit, in der Kleingruppe, mit dem ganzen Jahrgang, jahrgangsübergreifend und auch im Klassenverband.

Jedes Kind ist und lernt verschieden – gleichzeitig kann kein Kind alleine lernen. Es müssen in der Schule sowohl individuelle Lernerfahrungen als auch Erfahrungen in Teamarbeit von der Klein- bis zur Großgruppe gemacht und reflektiert werden können. Die soziale Organisation der Arbeitsformen muss systematisch variiert werden können.

Wenn Lernformen variiert werden und Räume für Differenzierung und Ganztag zu ergänzen sind, summiert sich der Flächenbedarf auf etwa 4 bis 5 Quadratmeter Nutzfläche pro Schü-

ler/in.¹⁰ Mit der intelligenten Integration bisheriger Erschließungsbereiche in Lernlandschaften können hierfür erhebliche Kapazitäten erschlossen werden. Dabei ist die Frage der räumlichen Organisation abhängig von der Durchlässigkeit und Transparenz zwischen den Räumen. Um Parallelarbeit zu organisieren, ist eine unmittelbare räumliche Vernetzung erforderlich.

These 3: Ganztagschule heißt lernen, bewegen, spielen, toben, verweilen, reden, essen und vieles mehr – in einem gesunden Rhythmus.

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen wie auch die neuen Lehr- und Lernkonzepte erfordern die Umwandlung der Halbtagschule in eine Ganztagschule. Der Ganztag trägt entscheidend dazu bei, differenzierte Lernsituationen zu organisieren, um eine bestmögliche Förderung aller Lernenden zu ermöglichen.

Aktivitätsorientierte und handlungsbasierte Raumkonzepte gehen angesichts hoch differenzierter Nutzungszyklen für ganztägiges Lernen von vielfältigen Mehrfachbelegungen aus. Zur Annäherung an die Bedarfe der künftigen Schulen sind genaue Aktivitätsstudien erforderlich, die nur fallspezifisch im Dialog definiert werden können.

These 4: Schulbuch und Kreidetafel werden ergänzt durch Tablet-PC, Smartboard und andere neue Medien.

Die Ausstattung einer Schule mit moderner Informationstechnologie ermöglicht neue Lernszenarien. Eine gute technische Infrastruktur bildet nicht nur im Büro, sondern auch im Schulbau die Maßgabe. Mit der Medialisierung wird eine hohe Anpassbarkeit an unterschiedliche Arbeitssituationen ermöglicht.

These 5: Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.

Schule soll Benachteiligungen von jungen Menschen ausgleichen – wodurch auch immer sie begründet sein mögen. Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesregierung setzt klare Maßstäbe. Danach hat jedes Kind das Recht auf gemeinsamen Unterricht.

Räumlich lassen sich zwei Ebenen darstellen. Die harte Frage der Barrierefreiheit lässt sich an konkreten Anforderungen festmachen (Erschließung, Be-

wegungsflächen, Öffnungsmaße, Bedienelemente etc.). Dazu gibt es auch weiche Kriterien für die Unterstützung heterogener Gruppen. Die Forderungen nach Öffnung und Differenzierung erhalten hier nochmals eine Begründung, da sich in der inklusiven Schule das Spektrum der Lernformen deutlich erweitert.

These 6: Kulturelles und ästhetisches Lernen muss durch Pädagogik und Architektur vermittelt werden.

Lernen wird in der Lehr- und Lernforschung heute nicht mehr als eindimensional sprachlich-logisches oder mathematisch-operatives Lernen betrachtet, sondern schließt gleichberechtigt die Erweiterungen in Richtung musikalisches, kinästhetisches, emotionales und räumlich-gestalterisches Lernen mit ein.

Das Gebäude macht Raum in all seinen Dimensionen unmittelbar erfahrbar. Materialität, Licht, Farbigekeit, Proportion, Fügung, Detail und vieles andere mehr sind direkter Teil einer Alltagserfahrung, in der die ästhetische und baukulturelle Bildung eine zunehmende Bedeutung erfährt. Die Gestaltung und Nutzung einer Schule muss dabei als fortwährender Aneignungsprozess verstanden werden.

These 7: Lernen in Gesundheit und Bewegung findet in anregender und weiträumiger Umgebung statt.

Gute gesunde Schulen integrieren Bewegung, Spiel und Sport als Grundprinzip von Leben und Lernen in ihren Schulalltag und bieten vielfältige Bewegungs- und Entspannungsangebote.

Motivation und Kognition, Gesundheit und Wohlbefinden sind unmittelbar abhängig von bauphysikalischen Qualitäten, die im Rahmen von integ-

ralen Planungskonzepten gelöst werden müssen. Dabei können z. B. angemessene Lehrerarbeitsplätze dazu beitragen, entlastende Arbeitsformen zu etablieren.

These 8: Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

Demokratie »im Großen« beruht auf Gewaltenteilung, politischer Gleichheit und der uneingeschränkten Achtung der Würde aller Menschen. Demokratisches Handeln von Einzelnen im Kleinen ist notwendig, um miteinander in gelingender Kommunikation und Konfliktlösung zu leben.

Kommunikation steht im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Debatte um beständig wechselnde Lernformate. Entsprechende Rahmenbedingungen für die Ausbildung kommunikativer Orte zu schaffen, ist eine zentrale Anforderung für den Schulbau.

These 9: Schule ist im Umgang mit Umwelt und Technik ein Vorbild.

Die Nachhaltigkeitsdiskussion ist auf breiter Ebene in der Schuldiskussion angekommen und bewegt sich zwischen den drei Themenfeldern soziale, ökonomische und ökologische Nachhaltigkeit.

Maßnahmen zur ökologischen Sanierung im Schulbau erfolgen oft aus rein energetischer Sicht ohne Berücksichtigung pädagogischer Belange. Gerade in einer Verschränkung von technischer Sanierung, pädagogisch-organisatorischer Reorganisation und gestalterischer Erneuerung liegen aber zentrale Entwicklungschancen für zukunftsfähige Schulen.

These 10: Die Schule öffnet sich zur Stadt – die Stadt öffnet sich zur Schule.

Mit dem Übergang zur kompetenzorientierten Schule, die ganztägig betrie-

Schulen planen und bauen

Wie plant und baut man eine gute Schule? Das Standardwerk der Montag Stiftungen zum Thema zeigt, wie Schulbau heute erfolgreich geplant und koordiniert werden kann. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der sogenannten Phase Null: In dieser Frühphase der Planung wird der Grundstein gelegt für eine gute Schule, wenn Pädagogik, Architektur und Verwaltung konstruktiv zusammenarbeiten. Das Buch vermittelt Know-how zu Zielen, Praxis und Prozessen einer integrierten Schulbauplanung. Es bietet konkrete Handlungsmodule sowie umfangreiches Kontextwissen. Die Herausgeber/innen und Autor/innen gehören zu den führenden Expert/innen in den Bereichen Schulbau und Schulentwicklung. Ca. 350 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Eine komplett überarbeitete Neuauflage des Buches erscheint Ende 2016.

ben wird, muss eine Öffnung von innen nach außen und von außen nach innen vonstattengehen. Die Verbindung mit dem Umfeld und dem Quartier ist nicht nur für die Schule, sondern auch für die Stadt von grundlegender Bedeutung.

Es sind zwei Tendenzen ablesbar: Beim Konzentrationsmodell ist die Schule gemeinsam mit anderen Einrichtungen in einem Gebäude untergebracht; beim Dispersionsmodell steht die Vernetzung unterschiedlicher, oft schon bestehender Bausteine zu einer Bildungslandschaft im Mittelpunkt. In beiden Fällen müssen berechnete Interessen der Bildungseinrichtungen sowie des Quartiers miteinander abgestimmt werden. ■

Anmerkungen

- 1) Vgl. Blogbeitrag: <http://schulen-planen-und-bauen.de/2015/09/24/schulbau-in-deutschland-investition-und-innovation/>
- 2) Auf dem ehemaligen Gelände der Helios AG im Kölner Stadtteil Ehrenfeld wird mit der Inklusiven Universitätsschule, einer neuen Grund- und Gesamtschule, ein zukunftsweisender Schulbau entstehen, der vom 1. bis zum 13. Jahrgang eng mit der Lehrer/innenausbildung der Universität Köln verzahnt wird. Hier beschreitet die Stadt Köln neue Wege, die auch architektonisch in dem Konzept der offenen Lernlandschaft für alle Jahrgangsstufen ihren Niederschlag finden soll.
- 3) Kersten Reich, Dieter Asselhoven, Silke Kargl (Hg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule

Köln; Weinheim 2015.

- 4) Wettbewerbsunterlagen Grund- und Gesamtschule Heliosgelände; Begrenzter, einphasiger, architektonisch-freiraumplanerischer Realisierungswettbewerb mit freiraumplanerischem Ideenteil; Daniel Luchterhandt; 2015, S. 32.
- 5) Vgl.: www.ganztag-muenchen.de/index.php/raum/muenchner-lernhauskonzept
- 6) Montag Stiftung Urbane Räume / Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Bund Deutscher Architekten/Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. Bonn 2013.
- 7) Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Montag Stiftung Urbane Räume (Hg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin/Seelze 2012.

8) Ebd.

9) Die 10 Thesen werden hier stark verkürzt dargestellt. Ausführliche Darstellung in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Montag Stiftung Urbane Räume (Hg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Autorenteam: Erich Hubeli, Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel; Berlin/Seelze 2012.

10) Hierzu detailliert: Montag Stiftung Urbane Räume / Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Bund Deutscher Architekten / Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland; Bonn 2013.

Adrian Krawczyk

Umbau, Zubau, Neubau von Schulgebäuden: »Reprogramming«

Plädoyer für das gemeinsame Bewegen von Schule über Raumgrenzen hinaus

Schule bildet Gesellschaft und bildet Gesellschaft ab. Jedes neue Schulgebäude legt Zeugnis ab für eine pädagogische und gestalterische Idee und für den Wert, den die Gesellschaft der Schule zur jeweiligen Zeit beimisst.

Dominierten den Schulbau bei Vorkriegsbauten große Zentralgebäude, verfolgte man nach dem zweiten Weltkrieg verstärkt andere Konzepte, z. B. das aufgelockerte Pavillondorf im Grünen. Hier werden nicht in einem repräsentativen »Prachtbau« gleichgroße Klassenräume auf einem Flur aneinandergereiht, sondern dezentrale, dem Kindesmaßstab eher entsprechende eingeschossige Klassenhäuser in lockerer Ordnung auf der Wiese verteilt. Architektur und Städtebau wollten ein pädagogisches Zeichen setzen und mit Obrigkeitgläubigkeit und Gleichmacherei brechen. Sie inszenierten lieber Differenzierung und Naturverbundenheit. Heute bewerten wir die Gebäude von einst wieder anders. Der Kontext hat sich geändert, Anspruch und Bedürfnisse auch. Die gesellschaftliche Verantwortung rückt energetische und wirtschaftliche Anforderungen in den Fokus. Gebäude bleiben, Ideen befinden sich im Fluss.

Der Umgang mit Bestand und die Konzeption von neuen Schulflächen

stellen uns vor dem Hintergrund klammer kommunaler Kassen und angesichts sich immer schneller vollziehender gesellschaftlicher Veränderungen vor große Herausforderungen.

Informationstechnologien und komplexere Aufgabenstellung führen zu anderen Arbeitsformen: Kommunikation und Kreativität spielen eine zunehmend wichtigere Rolle. Gearbeitet wird an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Konstellationen. Heterogenität ist gewollt, Individualismus ein Megatrend. In der Arbeitswelt gilt »Diversity-Management« als eine wichtige, eine zentrale Voraussetzung für Innovation. An Schule gehen diese Entwicklungen nicht vorbei. Die Pädagogik hat passende Antworten entwickelt: Kompetenzorientierter Unterricht, weniger Reproduktion, mehr aktive Konstruktion, vielfältige Arbeitsformen, außerschulische Lernorte usw.

Der Veränderungsdruck auf Schulflächen und Ausstattung entsteht nicht allein aufgrund der verbesserten Kenntnis von Lern- und Motivationsprozessen

und deren konkreter Umsetzung in pädagogische Instrumente. Lebensumstände ändern sich, gesellschaftliche Aufgaben werden neu definiert, und das alles – vielleicht nicht nur gefühlt – in einem verschärften Tempo. Hamburg hat in nur drei Jahren ein flächendeckendes Ganztagsangebot realisiert. Allein die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten bedeutet eine strukturelle Veränderung von Schule mit weitreichenden räumlichen Konsequenzen. Die Verpflegung muss sichergestellt werden, Küchen und Speiseräume gebaut werden. Mehr Personal braucht zusätzliche Verwaltungsfläche. Will man Personal länger in der Schule halten, müssen darüber hinaus die Arbeitsbedingungen qualitativ verbessert werden. Besonders der ganztägige Aufenthalt der Kinder erweitert die Ansprüche an den Standort Schule. Die Notwendigkeit von Möglichkeiten für Spiel, Bewegung und Ruhe will abgebildet werden.

Richtet man den Blick auf die Nachmittagswelt von Kindern, ließe sich der Anforderungskatalog noch erweitern, wenn man davon Elemente für ein gesundes Aufwachsen am Standort Schule ermöglichen wollte:

- **Kulturelle Bildung:** ausreichende Flächen und Ausstattung für das Proben, Aufführen, Präsentieren von Musik, Kunst und Theater;
- **Sport und Bewegung:** etwa 20 Prozent der Kinder in der Bundesrepublik sind heute übergewichtig und die Tendenz ist steigend. Schulen müssen Bewegungsanreize bieten: Flächen, Spielfelder, Toberäume, Ausstattung auch für neue Trendsportarten;
- **Ernährung:** Wenn die Möglichkeiten geringer werden, in der Familie gemeinsam zu kochen und zu essen, sollten Impulse für eine verantwortliche nachhaltige Ernährungs- und Le-



Runde Schulbank

bensweise von Schule ausgehen: Lehrküchen, Kinderkochstudios, Projekte rund um Esskultur

● **Außenraum als Erfahrungsraum:** städtische Brachen gibt es kaum noch, aber der Außenraum bleibt ein elementarer Bereich, um Selbstwirksamkeit erfahren zu können. Wo bleibt das Abenteuer auf dem Schulhof? Raum für Bauen, Sich-Erproben, Erfahrungen auf Rollen und Rädern, Feuerstelle, Garten, Tiere.

Der Anspruch mag überhöht sein. Wir werden es sicher schaffen, mehr außerschulische Angebote in die Ganztagschule einzubeziehen und Qualitäten zu erhalten, die am Standort Schule alleine nicht hätten abgebildet werden können. Dennoch – Schule wird zunehmend mehr als Erfahrungs- und Lebensraum gefordert. Wir verdichten Schulen, wir laden Schule mit zusätzlichen Funktionen und Bedeutung auf. Schule verfügt über mehr Zeit und nun auch über Möglichkeiten für non-formale und informelle Bildungsprozesse, steht gleichzeitig aber auch mehr in der Verantwortung. Und – das ist eine wichtige Erkenntnis – alle diese Themen sind sowohl flächenrelevant als auch mit Schulentwicklung verwoben.

Denn Fläche ist ein ordentliches Pfund. Stehen einem Standort einmal mehr Flächen zur Verfügung als das Mindestmaß, werden sie schnell aktiviert. Hier werden Gestaltungskräfte frei, die »magische« Orte schaffen können, jenseits von beschriebenen Standards. Räume, die eine eigene Geschichte erzählen und von Beginn der Aneignung an Talente hervorbringen, Kompetenzen entwickeln oder ausgleichend wirken: Insel, Bauecke, Elterncafé, Spielraum, Bibliothek, Schulzoo, Snoozelraum, Proberäume usw. Hier kann – projektorientiert, interdisziplinär, vielleicht gelegentlich sogar jenseits der »pädagogischen Glocke« – ausprobiert, gebaut, entwickelt, ja einfach »gemacht« werden. Oder es werden Bedürfnisse gestillt, um die nächste Runde im Bildungswettbewerb durchhalten zu können. Auch eine Verzahnung mit dem Quartier kann begünstigt werden, wenn außerschulische Partner über ein Flächenangebot an den Standort gebunden werden. Solche Räume sind profildbildend und identifikationsstiftend.

Freiräume an Schule sind also für Bildungsprozesse äußerst wertvoll. Ist ein einfaches »Mehr« an Fläche schon die Antwort? Flächen müssen auch ausgestattet, instandgehalten, beaufsichtigt werden. Aus der Perspektive derjenigen, die sie bewirtschaften, verwalten und mit Ressourcen haushalten müssen, wird sich die Frage nach der Effizienz stellen. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer Potenzialanalyse an dänischen Grundschulen, die aufzeigt, dass im Bestand über den Tag viele Flächen ungenutzt bleiben. Einen großen Teil des Tages stehen Schulräume leer:

– allgemeine Unterrichtsräume:	29–36 %
– Gruppenräume:	80 %
– Fachräume:	70 %
– Kantinen:	75 %
– Bibliotheken:	28 %

(Vgl. Gitte Andersen 2012)

Ähnliches kann man auch bei uns antreffen:

● Wenn eine Grundschulklasse einen Fachraum nutzt, bleibt der zugeordnete allgemeine Unterrichtsraum verwaist. Der Raum ist Heimat einer Klassengemeinschaft und einer Lehrkraft zugeordnet. Er hält quasi alles vor, was für vier Jahre Unterricht gebraucht wird. Im benachbarten Klassenraum sieht es ähnlich aus. Niemand sonst kann diese Fläche in der Zwischenzeit betreten. Warum auch, er bietet nichts Besonderes.

● Eine Holzwerkstatt, gut ausgestattet mit angegliedertem Maschinenraum. Ein Ort, wie für das »Machen« geschaffen. Es gibt aber nur eine Person im Kollegium, die einen Maschinenschein hat, und so lässt sich erklären, warum diese Fläche nur wenige Stunden in der Woche »bespielt« wird.

● Der SINUS-Raum im Pavillon ist mit Spenden eingerichtet worden. Die Ausstattung darf nicht beschädigt werden, eine Nutzung ohne Aufsicht ist unvorstellbar, die Gruppenstärke klein, die Auslastung schwach.

● Ein Computerraum wirkt angesichts allgegenwärtiger »mobile devices« anachronistisch, der Zugang ist stark reglementiert.

● Räume wurden irgendwann zu Lagerräumen oder sind aufgrund von Zuordnungen territorial für wenige Stunden besetzt und ansonsten für die

Allgemeinheit verloren (Hausmeister, Personalrat, Nähraum, muttersprachlicher Unterricht, Beratung).

● Das Lehrerzimmer ist multifunktional! Es kann aber keine der Funktionen adäquat erfüllen, weil der Personumfang sich erweitert hat und der Widerspruch der Anforderungen nicht mehr ignoriert werden kann (konzentriertes Arbeiten, Sozialraum, Konferenz, Infopool, Sammlung).

Räume in Grundschulen sind in der Regel monofunktional gedacht oder überladen. Allgemeine Unterrichtsräume sind exklusiv einer kleinen Gruppe zugeordnet. Räume mit besonderen Angeboten müssen aufgesucht, begleitet und beaufsichtigt werden. Die Nutzungsrechte sind eingeschränkt, die Nutzungsdauer kurz. Die Grundrissstruktur im Bestand – in Serie gebaute gleich große Räume – unterstützt die dahinterstehende Haltung zu Flächen.

Bei der Konzeption von Neubauten geht Hamburg flexibler vor als früher. Statt Funktionen an Raumgrößen zu koppeln, eröffnet seit 2011 ein Musterflächenprogramm konzeptionelle Frei-



Adrian Krawczyk

ist Architekt, seit 2010 bei der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung als Referent für Raumkonzepte im Ganztag beschäftigt.

heiten. Ein Flächenrahmen, gegliedert nach Funktionsbereichen (Allg. Unterricht, Ganztag, Gemeinschaft, Verwaltung usw.) wird entsprechend der Schulgröße gesetzt. Darin können Räume unterschiedlicher Größe und Beziehungen gemäß dem pädagogischen Konzept zusammenspielen. Lernlandschaften sind möglich, die Flurschule aber auch. Erleichtert wird eine freiere Anordnung von Räumen durch Änderungen beim vorbeugenden Brandschutz. In Bestandsschulen sind Brandschutz und Rettungswege stets ein prä-

ses Thema, das viele Hürden aufbaut. Die Einführung von Kompartimenten (200 und 500 m²) eröffnet Möglichkeiten, Schule völlig anders zu konzipieren. Der veränderte Rahmen erlaubt, bei geschickter Planung den Anteil der pädagogischen Fläche zu erhöhen auf Kosten der Verkehrsfläche, die vorher durch Flure, die als Rettungswege dienten, gebunden war.

Hamburg investiert 200 bis 300 Millionen Euro pro Jahr in Schulbau – das bedeutet viel Gestaltungsspielraum. Der Hintergrund für das Investitions-

paket sind strukturelle Erfordernisse. Das Musterflächenprogramm gibt dabei den Rahmen vor, das konkrete Raumprogramm muss noch vor Planungsstart durch die Schulgemeinschaft entwickelt werden. Aber raumbezogene Schulentwicklungskonzepte liegen selten in der Schublade bereit und das zeitliche Gestaltungsfenster ist klein. In dieser »Phase 0« von Schulbauplanungen kann das einfließen, was sich ad hoc entwickeln lässt. Der »Baupuls« kann für Innovationsbereitschaft sorgen, wirkt sich aber nicht im-

mer aus. Und die Regel ist die Schule, an der wenig umgebaut oder erweitert oder »nur« saniert wird oder an der gar keine Bautätigkeit geplant ist.

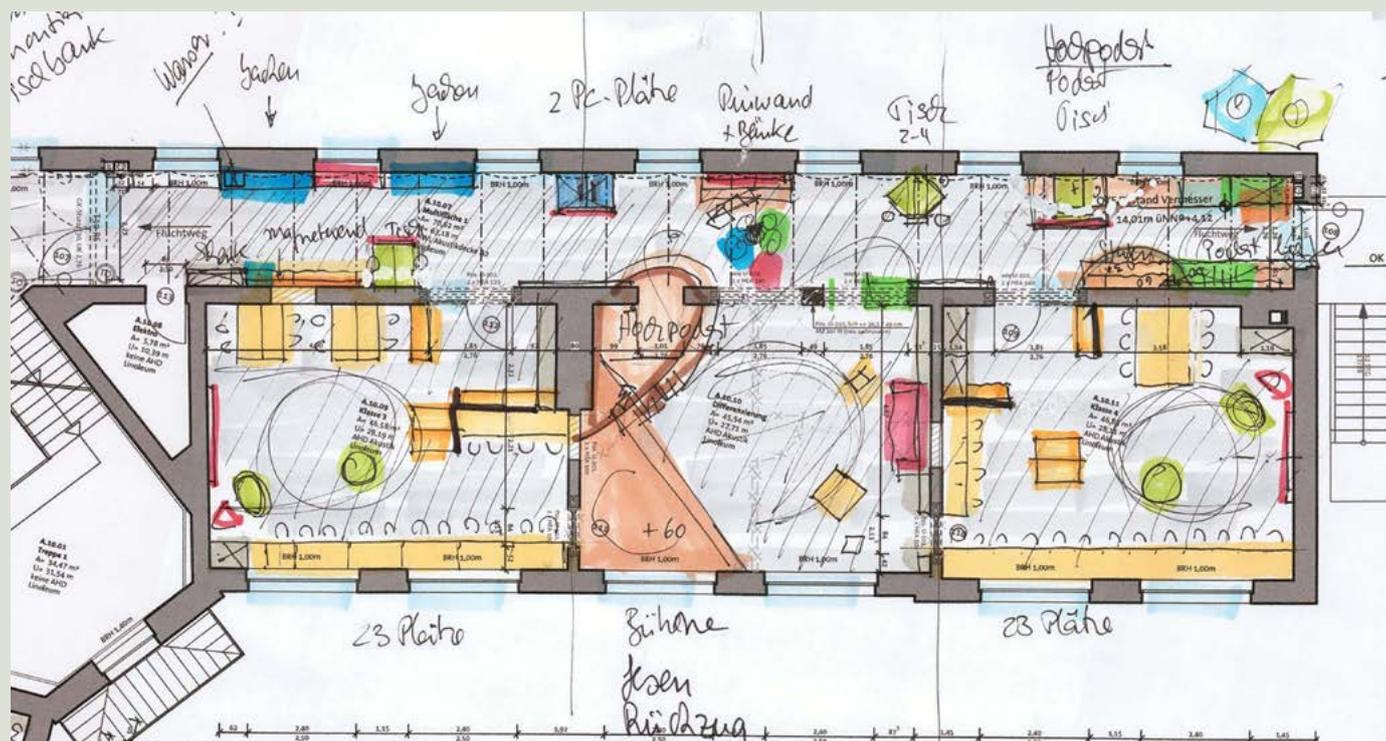
Lässt sich der beschriebene »Flächenschatz« heben? Als Außenstehender kann man es sich leicht machen. Offensichtlich ist, dass Fläche nicht nur rechnerisch und funktional zu bewerten ist, sondern auch Auslastung und Qualität eine Rolle spielen. Veränderte Arbeits- und Lernstrukturen wären ein Weg. Teams in offenen Lernlandschaften könnten die Auslastung erhö-

Beispiel Grundschule Kielortallee

Dieser innerstädtische Standort hat Zubau- und Sanierungsbedarf. Das Bestandsgebäude aus der Gründerzeit stellt eine klassische Flurschule dar. Durch geschickte Kombination von Zu- und Umbau lassen sich im Bestand Kompartimente einrichten, sodass die Flure künftig ohne Einschränkungen genutzt werden könnten. Die Schulgemeinschaft entscheidet sich, diesen Vorteil pädagogisch nutzen zu wollen. Sie wird Jahrgangsflore einrichten und stützt mit baulichen Veränderungen und einem Möblierungskonzept diese Idee. Fachraumflächen werden auf die Jahrgänge verteilt. Räume werden zum Flur hin geöffnet und brechen die Monotonie des

schlichten Verkehrsweges. Flure werden mehr als reine Verkehrsflächen sein. Sie ergänzen, verzahnen sich und leisten so einen Beitrag zum vielfältigen Lernen.

Zusätzliche Arbeitsbereiche und Angebote entstehen. Auch ein Lehrerstützpunkt wird auf demselben Geschoss eingerichtet werden.



Schnittansicht (oben) und Grundrissausschnitt (unten)

hen. Potenziale der baulichen Rahmenbedingungen müssten ausgelotet und der gesamte Standort betrachtet werden. Territorialansprüche müssten aufgebrochen werden.

Eine inhaltliche Neuausrichtung, eine Innovation, wird selten aus sich selbst heraus gestartet und sie ist nicht kurzfristig zu bekommen. Sie braucht Impuls, Partizipation, Beratung, gute Führung, Vorbilder, Ressource für Prozesse, Möblierung, Baumaßnahmen. In Hamburg gibt es parallel mehrere auslösende Elemente: der »Baupuls«, veränderte Rahmenbedingungen (z. B. neue Partner an der Schule), der Ausbau von flächendeckenden Ganztagsangeboten, engagierte Eltern.

»Reprogramming« – eine Strategie für den Bestand

Der vorhandenen »Hardware« ein »Update« aufspielen bzw. Gebäudestrukturen aufgrund einer aktualisierten Ausrichtung anders nutzen ist die dahinterstehende Idee, die an einem Modell veranschaulicht werden soll:

Der Gebäudebestand an dieser Schule besteht aus vier Klassenhäusern, einem Vorschulpavillon, einem Multifunktionsgebäude (Pausenhalle/kleine Aula) und einer Sporthalle. Der Schulstandort will in den »Ganztags« starten.

1: Gebäude- und Grundrissstruktur auf Möglichkeiten von organisatorisch sinnvollen Raumgruppierungen (Cluster) untersuchen

Das »Klassenhaus« der Schule stellt ideal ein überschaubares Raumcluster für ein Team dar. Es besteht aus zwei Geschossen mit jeweils zwei Unterrichtsräumen und einem Differenzierungsraum.

2: Räume werden im Zusammenhang gedacht und teamorientiert organisiert

Mit Blick auf eine bessere nachmittägliche Nutzung von Fläche wird das Klassenhaus als Organisationseinheit gedacht und als erweiterte »Heimat« betrachtet. Da das startende Ganztagsangebot eine große Herausforderung darstellt, ist eine weiterreichende pädagogische Neuausrichtung vorerst nicht geplant. Da die Raumnutzung aber ohnehin verändert werden muss, bietet es sich an, den räumlichen Rahmen bereits für eine künftige Entwicklung zu

gestalten. Die Schulleitung nimmt den Gedanken auf und erweitert das Konzept um die Idee der Organisation von Jahrgangshäusern. Es entsteht eine Art Hybridnutzung der einzelnen Räume für allgemeinen Klassenunterricht und für eine jeweils spezielle Nutzung. Nachmittags kann das ganze Haus bespielt werden. Je mehr teamorientiert gedacht wird, desto mehr Synergien sind möglich.

3: Bauliche Optimierung

Die Räume auf einem Geschoss haben keine Verbindung. Hier soll eine Verbindung geschaffen werden, die die Räume zueinander öffnet, als zusammengehörig erlebbar macht und Beaufsichtigung erleichtert. Ein kleines pädagogisches Baubudget ermöglicht das Herstellen von Öffnungen und den Einbau von verglasten Türelementen, die gemeinsame Nutzung des Geschosses wird leichter.

4: Synergien nutzen, um Flächenspielflächen zu erhalten

Der Raum ist schon voll, aber der »Nachmittag« braucht Platz. Da die Häuser im Jahrgang organisiert werden, ist es nicht zwingend nötig, mehrfach Materialien vorzuhalten. Der Stauraum kann reduziert und im von beiden Klassen nun leicht erreichbaren gemeinsamen Differenzierungsraum konzentriert werden. Dekoration und Materialien, die selten gebraucht werden, sind besser an Orten untergebracht, die weniger Qualität besitzen und auch abgelegen sein können (Abstellräume, Keller, Dachboden). Kinder, die nachmittags die Räume nutzen, sind nicht andere als vormittags. Die Schule braucht keine weiteren Garderobenhaken und Eigentumsfächer. Es entstehen Flächenspielflächen.

5: Themenschwerpunkte schaffen, vorhandene Besonderheiten aufgreifen

Dominierte bisher die Gleichheit der Räume, geht es nun darum, neben jeweils gleichartigen Anforderungen aus dem Vormittag die vielfältigen Angebote des Nachmittags im Haus zu integrieren. In den Einheiten eines Clusters, einer Gruppe von benachbarten Räumen, können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Vorteilhaft ist es, wenn auf Vorhandenes aufgebaut werden kann. In einem Klassenraum hatte die Lehrerin eine Bibliothek eingerichtet, in einem ande-

ren wurden viele Kunstwerke produziert, weil methodische Vorlieben und Ausstattung zusammenfielen (Waschbecken, Bildertrockner usw.).

Ein Raum wird zur Bibliothek und Recherchezentrum für das ganze Haus, der andere Raum ein Ort fürs »Machen«, eine Forscherwerkstatt. Der Differenzierungsraum wird Rückzugsraum. Bauecke und Bewegungsfläche werden auch noch geschaffen.

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.

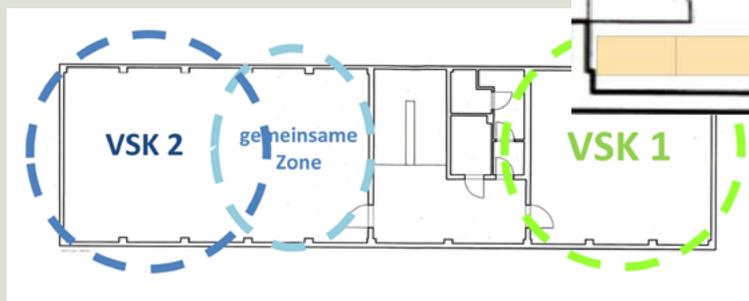
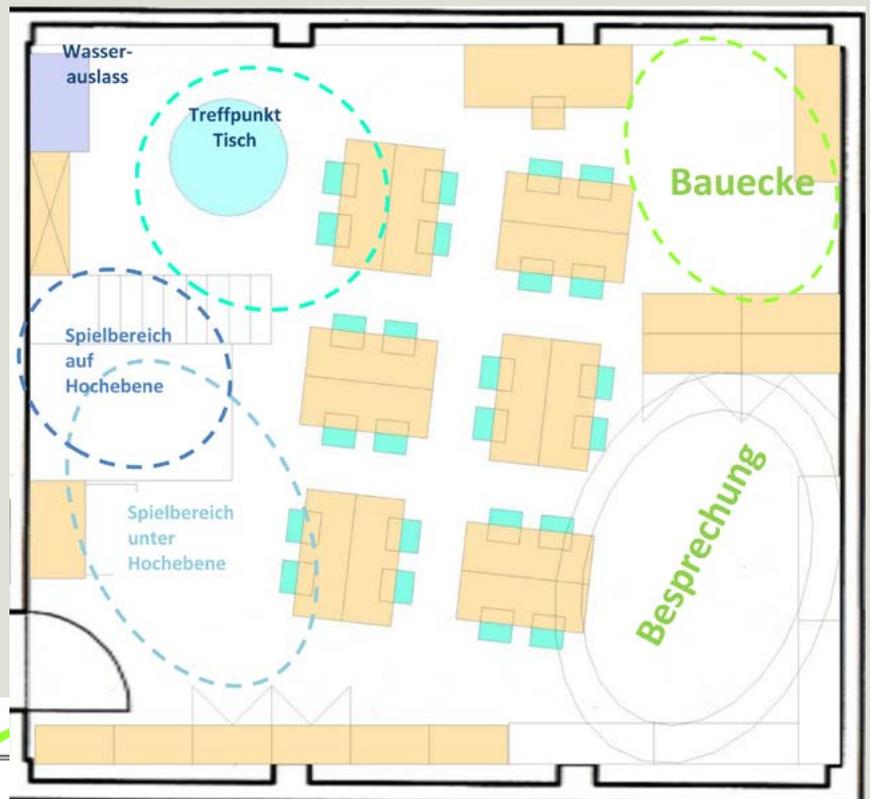
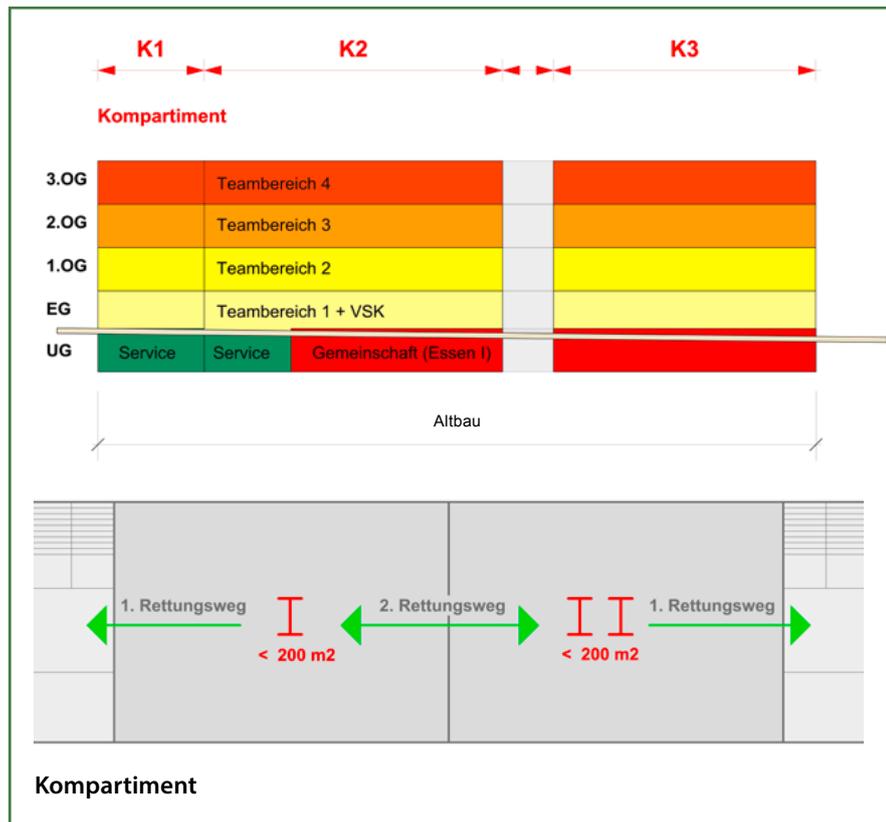
6: Einrichtung optimieren und ergänzen

In jeder Klasse sind Tische und Stühle für 24 Schüler und eine Lehrkraft vorhanden. Der Raum ist zweiseitig natürlich belichtet. Unter den Fenstern befinden sich Heizkörper, die ein Möblieren dieser Fläche eigentlich ausschließen, dennoch finden sich hier viele offene Regale. Eine Kopfseite des Klassenraumes wird von einer höhenverstellbaren und aufklappbaren Tafel dominiert, die andere von vier Lehrmittelschränken, die sich in allen Hamburger Schulen finden aus Zeiten, in denen ein Rahmenvertrag ihre Anschaffung regelte. Neben den geschlossenen Schränken mit einer Höhe von ca. 2,00 m gibt es viele offene Regale, die bei 90 cm enden. Es sind etliche Wäscheleinen gespannt, an denen Kunstwerke hängen.

Der geöffnete Schrank offenbart, dass Möbelgeometrie und Raumbedarf schlecht zueinander passen. Der Schrank, tief und groß, lässt sich nicht gut organisieren oder viel Volumen bleibt ungenutzt. In diesem Schritt könnte die Tafel einem modularen Schranksystem weichen, einem Multiwerkzeug ähnlich. Höhe und Tiefe des Schrankes passen sich dem Organisationsbedarf an. Schiebetüren werden zu magnetischen Tafeln. Bilder bekommen einen Rahmen. Schubladen, offene oder geschlossene Bereiche können

Beispiel Grundschule Eulenkruhstraße

Der Standort ist um einen Neubau ergänzt worden, in dem neben einer neuen Kantine ein Fachraum (Musik) und Unterrichtsräume entstehen. Die Besonderheit des Raumkonzeptes besteht darin, dass sich die gesamte Schule in Jahrgangshäusern organisiert. Die Fachräume sind auf alle Häuser aufgeteilt, sodass diese Flächen über den Tag einfacher als zusätzliches Angebot für den Jahrgang genutzt werden können. Jeder »Unterrichtsraum« einer Stufe bekommt einen eigenen Schwerpunkt, sowohl für die nachmittägliche Nutzung als auch für ein Kernfach am Vormittag (Material/Sammlung für ein Kernfach). Die Schulgemeinschaft ist von Beginn an einbezogen worden und trägt das Konzept. Die Häuser werden mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien und Möblierung altersgerecht eingerichtet. Die Klassen ziehen jedes Jahr um. In jedem Stufenhaus sollen identitätsstiftende »Besonderheiten«, wie z.B.: Runde Schulbank »plenum«, Hochebene, Discoecke mit »Spiegeln« und Discokugel, Rückzugsbereich »1000 und eine Nacht«, eingerichtet werden. Die Rahmenbedingungen für exploratives Lernen werden mit zunehmendem Alter immer weiter geöffnet. Mit Erreichen der vierten Klasse ziehen die Kinder in den Neubau, der aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen die größte strukturelle Freiheit mit sich bringt. Mit diesem Konzept wird die bisherige klassenraumzentrierte Organisation zugunsten einer gemeinsamen Grundstruktur und Standards aufgegeben. Je mehr Anforderungen gleichzeitig und gemeinsam in die Gestaltung einbezogen werden, desto höher die Chance, die vorhandenen Flächen über den Tag effizienter nutzen zu können. In dem Maße, wie bauliche Bedingungen und Organisation aufeinander abgestimmt werden und zusammenspielen, wachsen die Möglichkeiten. Schule erfindet sich nicht neu, käme aber in Bewegung und könnte die wertvollen Flächen besser für sich nutzen.



Das Kompartiment

In Hamburg gibt es Kompartimente bis 200 m² und sogar bis zu einer Größe von 500 m² Brutto-Grundfläche, die aber weitere Anforderungen erfüllen müssen.

Für jedes Kompartiment bis 200 m² gilt, dass in jedem Geschoss mindestens zwei voneinander unabhängige bauliche Rettungswege ins Freie oder zu notwendigen Treppenträumen vorhanden sein müssen. Ein Rettungsweg kann über ein benachbartes Kompartiment führen.

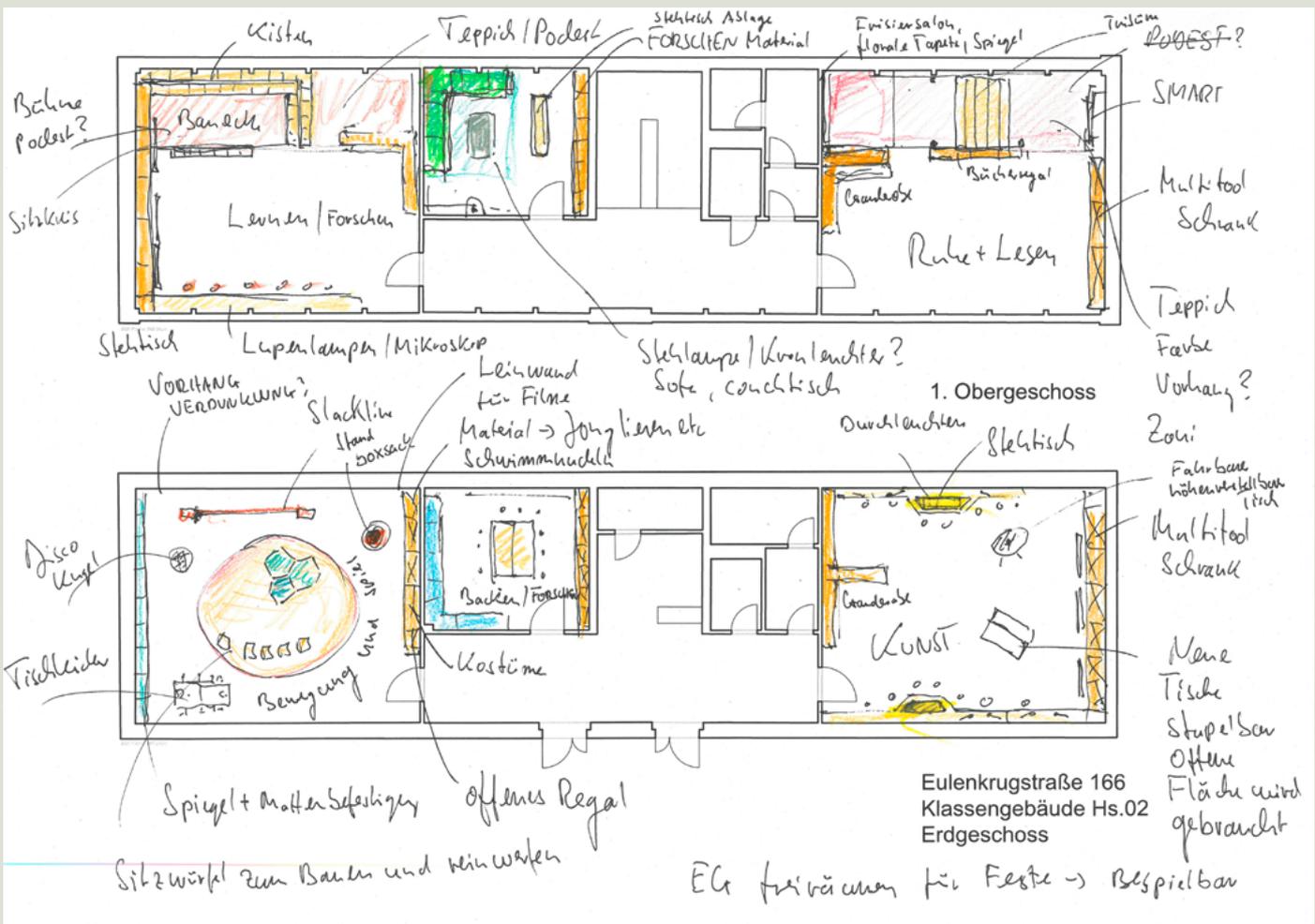
selbst definiert werden, eine horizontale Fuge nimmt Material für offenen Unterricht auf. Der Raum wird beruhigt. Funktionen sich überlagern zu lassen wird zum Prinzip für eine bessere Flächenaktivierung über den ganzen Tag.

Wenn ein Raum beispielsweise mit stapelbaren Tischen und Stühlen ausgestattet wird, entsteht temporär eine Bewegungsfläche in unmittelbarer Nähe. Der Umbau mit flexiblen Ausstattungselementen hat allerdings auch immer den Nachteil, dass zurückgebaut werden muss. Für eine großzügige Fläche, wo Bewegungsspiele oder Yoga gemacht werden können, lohnt sich aber der Aufwand. Effektiver und pragmatischer im Unterrichtsalltag sind Raumangebote, die nicht erst hergerichtet Wund Morgenkreis können kombiniert werden. Schubladenwürfel wurden zusammengesetzt und bilden eine Tribüne, in deren Mitte ein Teppichboden gelegt wurde. Flexible Sitzwürfel erweitern den Sitzkreis.

Die Fensterbank der tieferen Fensterbrüstung wird mit einem Tisch mit Schneidematte ergänzt. Darunter sind Hocker und Container mit Werkzeugen. Ein Steharbeitsplatz mit massiver Arbeitsplatte wird eingerichtet. An der Wand sind Lochplatten an denen kleine Behälter mit Materialien und Werkzeugen übersichtlich angeordnet werden können. Hier soll Werkstattcharakter entstehen.

Ergänzt wird der Raum um eine kleine Hochebene. Oben und unten gibt es Möglichkeiten, sich zurückzuziehen.

Je stärker der besondere Charakter eines jeden Raumes eines Clusters herausgearbeitet wird, desto vielfältiger wird das Angebot. □



Klaudia Schultheis / Petra Hiebl / Karin Hecht

Wie sich Grundschul Kinder ihr Klassenzimmer wünschen

Pädagogische Kinderforschung (Schultheis/Hiebl 2016) zielt auf Erkenntnisse über die individuelle Erfahrung von Kindern mit Lernen und pädagogischem Handeln in Kindergarten, Schule, Hort und anderen pädagogischen Settings. Der qualitative Forschungsansatz richtet sich vor allem auf die subjektive Befindlichkeit und Gestimmtheit, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder sowie die leiblich-ästhetische Erfahrung im Zusammenhang von Lernen und Erziehen. Dabei werden die Kinder aktiv in den Forschungsprozess einbezogen und durch geeignete Methoden zur Artikulation ihrer subjektiven Perspektive motiviert. Durch die Forschungsergebnisse der Pädagogischen Kinderforschung kann die pädagogische Praxis reflektiert und verbessert werden.

Welche Bedeutung haben Räume für Bildung und Lernen? Dass der Raum als »paedagogicum« fungiert bzw. die Raumgestaltung pädagogische Bedeutung hat und Lernprozesse beeinflusst, wurde schon früh erkannt und konnte in vielen Studien belegt werden (vgl. u. a. Bollnow 2004, Forster/Rittelmeyer 2010, Rittelmeyer 2004, Zschesche/Kemnitz 2009). Die in Italien beheimatete Reggio-Pädagogik für den Elementarbereich stellt die Bedeutung der Raumgestaltung und des Umgangs mit pädagogischen Räumen sogar in den Mittelpunkt. Berühmt wurde das Diktum ihres Begründers Loris Malaguzzi (1920–1994), der vom Raum als »drittem Pädagogen« sprach.

Einige Forschungsergebnisse, die vornehmlich die leibliche Dimension der Erfahrung in den Vordergrund stellen, werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

- Wie Kinder Räume und Bauten an Schulen wahrnehmen, untersuchte das Göttinger Forschungsprojekt von Forster und Rittelmeyer zur Gestaltung von Schulbauten (2010). Es wurden drei grundlegende Kriterien gefunden, nach denen Kinder ihre Schulgebäude bewerten. So soll die Schularchitektur für die Kinder zum einen anregungs- und abwechslungsreich sein und keine langweilige oder monotone Wirkung entfalten. Zum zweiten sollen Räume, Gebäudeformen sowie Farben und das Interieur freilassend und befreiend wirken und keinen bedrängenden oder beengenden Eindruck machen. Zum dritten ist es

den Schülerinnen und Schülern wichtig, dass die Architektur Wärme und Weichheit statt Kälte und Härte ausstrahlt (vgl. Rittelmeyer 2010, S. 20ff.). Damit bestätigen sich frühere Forschungsergebnisse zur leiblichen Komponente der Architektur, die zeigten, dass je nach Formen und Farben Spannungs- und Entspannungsempfindungen, Gefäßdurchblutung, Blickbewegungen und andere physiologische Parameter provoziert werden (vgl. Rittelmeyer 2004).

- Im Rahmen eines Nürnberger Forschungsprojekts wurde auf unterschiedlich gestalteten Pausenhöfen festgestellt, dass kleinteilig strukturierte Randbereiche für Kinder attraktiver sind als Freiflächen. Dies kann mit dem dadurch bei den Kindern entstehenden Gefühlen der Sicherheit und Geborgenheit sowie durch die Entscheidung über die Teilnahme am Pausengeschehen begründet werden (vgl. Forster 2010, S. 35f.).

- Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes GASS fotografierten Grundschul Kinder unbeliebte und beliebte Orte im Schulgebäude (vgl. Zschesche & Kemnitz 2009, S. 255ff.). Man erkannte, dass das kindliche Raumpfinden einer Logik des Erlebens folgt, welche den Erwachsenen häufig verborgen bleibt. Eine Haupterkenntnis war, dass die Kinder kaum klassische Lernorte als beliebte Orte angaben.

Aus anthropologischer Sicht ist Raum »nichts [uns] äußerlich Gegebenes und uns Gegenüberstehendes, sondern [existiert] in und durch unsere leibliche Erfahrung« (Schultheis 2005, S. 117). Räume haben Atmosphären,

Gerüche, Lichtverhältnisse, können mit Erinnerungen und Gefühlen verbunden sein. Die Stimmung eines Raumes ergreift uns und wir können sie leiblich spüren. Bezogen auf das eigenleibliche Spüren und Wahrnehmen des Raumes ist die Theorie der leiblichen Kommunikation von Hermann Schmitz von Bedeutung. Sie beschreibt die leibliche Wahrnehmung der Umwelt durch den Antagonismus von Enge und Weite: Es gibt keine Distanz des Menschen zum Raum, sondern man befindet sich immer in ihm innerhalb der Spannung von Enge und Weite. Das gefühlsmäßige Befinden des Menschen zwischen dieser Spanne von leiblicher Enge und Weite ist dabei der Ausgangspunkt individuellen Empfindens.

Beispiel aus der Pädagogischen Kinderforschung: Kinder wünschen sich Freiräume im Klassenzimmer

In diesem Beitrag fassen wir Ergebnisse einer Untersuchung zusammen, die von Karin Hecht mit Grundschulkindern einer vierten Klasse durchgeführt wurde. Sie gibt Aufschluss über die Erfahrung und Befindlichkeit der Kinder im Zusammenhang der räumlichen Gestaltung des Klassenzimmers. Den Kindern wurde die Aufgabe gestellt, ausgehend von ihrer konkreten Erfahrung zu beschreiben, wie sie sich ihr perfektes Klassenzimmer vorstellen. Neu ist an dieser Studie, dass die Daten unter Bezug auf die basalen Kategorien der Leiblichkeit, wie sie Hermann Schmitz in seiner Leibphänomenologie erarbeitet hat, interpretiert werden, also im Sinne der Pädagogischen Kinderforschung rückgebunden werden auf ein theoretisch fundiertes Verständnis von Leiblichkeit und einen pädagogischen Begriff des Lernens (vgl. dazu Schultheis & Hiebl 2016).

Im ersten Teil der Studie zeichneten Kinder durch eine Impulsgeschichte motiviert ein Bild. Anschließend wurden zu den Kinderzeichnungen Inter-

views geführt. Aus den Kinderbildern und Interviews wurden folgende Kategorien gewonnen:

- Farbenvielfalt
- Formen
- Freiräume
- Ordnung und Struktur
- sozialer Aspekt
- Ruhe und Entspannung
- Wohlbefinden

Wir stellen im Folgenden die Ergebnisse für die Kategorie Freiräume vor.

In ihren Bildern statten die Kinder die Klassenzimmer mit vielen Elementen aus, jedoch wirkt keine Zeichnung total überladen. Es fällt auf, dass jedes Kind an diversen Stellen freien Platz gelassen hat. Dieser Aspekt wurde in den Interviews aufgegriffen. Das Bild von Noah zeigt dies exemplarisch auf.

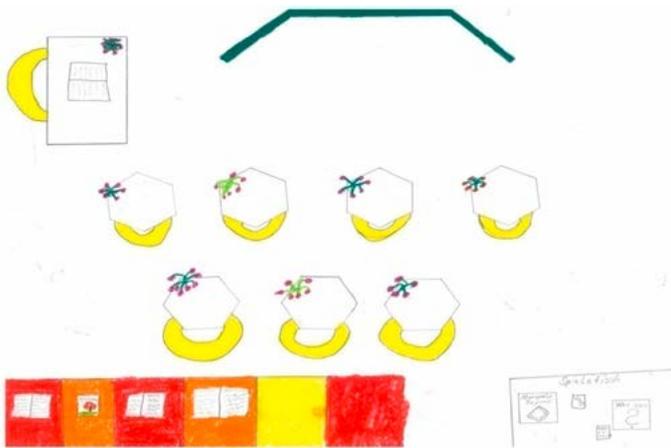
Ist es Zufall, dass Kinder an so vielen Stellen nichts gezeichnet haben? Wussten sie nur nicht mehr, was sie zeich-

Das Klassenzimmer stellt einen Arbeitsraum dar, der auch Freiflächen vorhalten muss, um nicht fertige Zeichnungen, Arbeiten, Experimente oder Plakate oder Anschauungsmaterial ablegen zu können, ohne dass Kinder in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt werden.

Es ist den Kindern wichtig, dass man sich im Klassenzimmer ungehindert bewegen kann, ohne durch die vorhandenen Einrichtungsgegenstände daran gehindert zu werden: »dass man da besser vorbeigehen kann wie als wenn jetzt hier noch Tische stehen würden überall, da kommt man ja schlecht vorbei« (Noah). Auch die Aussage, dass »es [das Klassenzimmer] nicht so vollgestellt werden soll, weil sonst hat man halt auch keine Luft mehr« (Johanna), lässt auf das Bedürfnis der Kinder nach Bewegungsfreiheit schließen. Ebenso ist es für die Kinder nicht angenehm, wenn man »so eng zusammen ist« (Andre).

»einfach mal austoben« wollen (Lena). Doch viele Klassenzimmer sind viel zu klein oder vollgestellt mit Dekoration und Lernmitteln, um diesem kindlichen Bedürfnis Rechnung zu tragen.

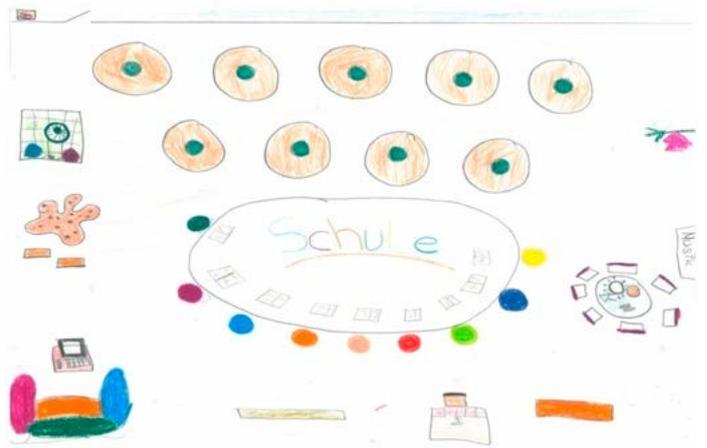
Die Theorie der leiblichen Kommunikation nach Schmitz betrachtet den dialogisch-kommunikativen Charakter des eigenleiblichen Spürens als Voraussetzung dafür, dass der Mensch in leibliche Kommunikation mit seiner Umwelt treten kann (vgl. Schultheis 1998, S. 102). Der Antagonismus von Enge und Weitung, der alle leiblichen Regungen bestimmt, bildet sich in den untersuchten Kinderzeichnungen und -äußerungen ab. Die Kinder verlangen nach Freiräumen und wollen sich nicht eingengt fühlen, da sie sonst »keine Luft mehr« (Johanna) bekommen. Dieses Beispiel zeigt auch sehr schön, dass die Kinder versuchen, ihre Gefühle durch Vergleiche auszudrücken, da es nicht leicht für sie ist, ihre Eindrücke



Zeichnung von Noah

nen sollten? Oder bildet sich darin ein grundlegendes Bedürfnis der Kinder ab? In den Einzelinterviews zeigte sich, dass es keineswegs Zufall ist, wenn die Kinder ihre Zeichnungen nicht mit Objekten überfüllen.

Die Kinder nannten zunächst einen praktischen Grund für das Freilassen von Raum im Klassenzimmer. Ist im Klassenzimmer noch unbenutzter Platz, lässt sich dieser für das Abstellen von Gegenständen nutzen, ohne dass es irgendjemanden beeinträchtigt: »dass man mal wo was hinlegen kann, [...] wo es einen auch nicht stört, wenn man vorbeiläuft« (Andre). Diese Aussage verweist auf einen Aspekt, der bei der Klassenzimmergestaltung oft unberücksichtigt bleibt:

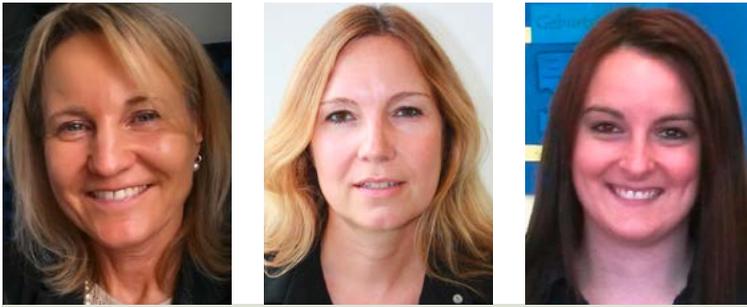


Zeichnung von Lena

Verwiesen werden wir in diesem Zusammenhang auf das Bedürfnis der Kinder nach Ordnung, dem ein nicht überfülltes Klassenzimmer besser gerecht wird, »weil man dann [...] mehr Ordnung hat, auch weil dann nicht so viel dazwischen ist« (Pia). Ein Klassenraum, der Freiräume aufweist, lässt den Kindern auch Platz für das gemeinsame Spielen, was den Kindern sehr wichtig ist: »es ist eigentlich gut, dass da noch Platz ist, weil dann kann man halt auch wenn alle spielen wollen, dann müssen sich nett alle da hinten in des Eck reinquetschen und können sich dann auch noch da auf den Boden setzen oder so« (Antonia). Dies bestätigen auch Aussagen, dass sich die Kinder ab und zu

und ihr eigenleibliches Spüren zu beschreiben.

Im Wunsch der Kinder nach Freiräumen im Klassenzimmer drückt sich das Bedürfnis nach Weite aus. Da jedoch Weite nur dann spürbar wird, wenn es im Gegensatz dazu auch die Erfahrung der Enge des Leibes gibt, stellt sich die Frage, wann dies der Fall ist. Das Phänomen der Enge zeigt sich im Bedürfnis der Kinder nach Orten, die das Gefühl des Schutzes und der Geborgenheit vermitteln. Dies wird durch die vielen Rückzugsmöglichkeiten deutlich, die die Kinder in den Zeichnungen angedeutet haben. So zeichnen die Kinder gemütliche Sitz- oder Lesecken bzw. Bereiche, die vom übrigen Klassenzimmer abgetrennt sind. ▶



Prof. Dr. Klaudia Schultheis (links)

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ein Fokus ihrer gegenwärtigen Forschungsarbeit ist die Pädagogische Kinderforschung.

Dr. Petra Hiebl (Mitte)

ist als Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt in der Lehrerbildung tätig. Schwerpunkte ihrer Forschungsarbeit liegen in der Pädagogischen Kinderforschung sowie in der Kompetenzorientierung in Unterricht und Lehrerbildung.

Karin Hecht (rechts)

ist Lehrerin an der Kleinfeldschule in Germering.

Fazit: Räume aus der Perspektive der Kinder

Die Auswertung der Kinderbilder und -interviews gibt einen Einblick, was Kindern im Hinblick auf die Gestaltung ihres Klassenraums wichtig ist. Kinder fühlen sich in einem farbenfrohen Klassenzimmer wohl, in dem nicht nur die Wände oder der Fußboden, sondern auch die Stühle und Tische farbig gestaltet sind. Eine große Abwechslung wird nicht nur bei den Farben, sondern auch bei den Formen bevorzugt. Die Stühle und Tische müssen keineswegs rechteckig sein, sondern können für die Kinder die unterschiedlichsten Formen annehmen. Die Kinder wünschen sich ein Klassenzimmer, das vor allem Platz zum Bewegen, zum gemeinsamen Spielen und für unterschiedliche Lernaktivi-

täten bietet. Sie legen Wert auf Ordnung und strukturierende Elemente, die ihnen Orientierung bieten und Routinen ermöglichen. Räume, die die Möglichkeit zur sozialen Interaktion und Kommunikation eröffnen, aber auch Bereiche zum Entspannen und Geborgenfühlen werden von den Kindern gewünscht. Schließlich ist es den Kindern äußerst wichtig, durch bequeme Stühle, angenehme Farben oder kuschelige Sitzecken eine Atmosphäre des Wohlfühlens im Klassenraum zu schaffen. Die Interviews verweisen gleichwohl noch auf eine Reihe weiterer leiblich bedeutsamer Momente wie die Erfahrung von Zeit und Zeitstrukturen, akustische Aspekte, haptisch-taktile Erfahrungen oder Wärme-/Kälteempfindungen, die uns noch weitaus mehr Auskunft über die kindlichen Bedürfnisse geben können.

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Kinder eine sehr genaue Vorstellung davon besitzen, wie ihr Klassenraum gestaltet sein soll. Die Kinder wollen sich mit dem Klassenzimmer identifizieren: Es soll nicht nur Arbeitsraum, sondern auch Lebensraum sein. Dazu muss es auch eine bestimmte Struktur aufweisen, die ihren Bedürfnissen entspricht. So fordern sie mit dem Bedürfnis, sich dem Blickfeld der Lehrerin bzw. des Lehrers und der anderen Kinder auch einmal entziehen zu können, ihr Recht auf Privatsphäre ein.

Natürlich stoßen die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder an Grenzen und sind zum Teil sehr phantasievoll. Viele Strukturen und Vorgaben an Schulen lassen sich nicht verändern: die Größe und Anordnung der Räume, die Architektur, in der Regel auch die Ausstattung mit Mobiliar, denn Budgets sind meist begrenzt und Mobiliar ist eine Anschaffung für Jahrzehnte. Zudem bedarf es auch des kollegialen Einvernehmens an einer Schule sowie eines pädagogischen Raumkonzepts, um die räumlichen Gegebenheiten zu einem Ort des Lebens und der Erfahrung werden zu lassen. Die Bedeutung der Raumgestaltung ist jedoch häufig gar kein Thema an Schulen – hier wäre Informations- und Aufklärungsarbeit notwendig. Vieles ließe sich mit wenig Aufwand erreichen. Wir müssten nur besser auf die Kinder und ihre Bedürfnisse und Wünsche hören. Erst dann würde die Schule »der natürlichen Erfahrung des Kindes, seiner Sinnlichkeit und leiblich-ästhetischen Zugangsweisen Raum geben und es nicht auf seinen Intellekt und seine Denkfähigkeit reduzieren« (Schultheis 2004, S. 99). □

Literatur

Forster, J. (2010): Schulbau – Wahrnehmung – Effekte – Verhalten. In: Forster, J. / Rittelmeyer, Ch.: Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Hg. vom Schulamt der Stadt Zürich. Zürich, S. 32 – 39. www.stadt-zu-erich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/10_schulen/Diskussionsbeitrag%20Gestaltung%20von%20Schulbauten.pdf [Abruf am 15.06.16].

Rittelmeyer, Ch. (2004): Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In: Rother, U. / Appel, S. / Ludwig, H. / Rutz, G. (Hg.): Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 23 – 33.

Rittelmeyer, Ch. (2010): Kriterien schülergerechter Schulbauten: Was kennzeichnet ein sympathisches Schulgebäude aus Schülersicht? In: Forster, J. / Rittelmeyer, Ch.: Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Hg. vom Schulamt der Stadt Zürich. Zürich, S. 20 – 27. www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/dokumente/10_schulen/Diskussionsbeitrag%20Gestaltung%20von%20Schulbauten.pdf [Abruf am 15.06.16].

Schultheis, K. (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, L. / Scheun-

pflug, A. / Schultheis, K. (Hg.): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 93 – 171.

Schultheis, K. (2005): Einführung in den Beitrag von Graf Karlfried von Dürckheim aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dürckheim, K. v.: Untersuchungen zum gelebten Raum. Hgg. von J. Hasse. Frankfurt am Main, S. 117 – 132.

Schultheis, K. / Hiebl, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart.

Zschesche, B. / Kemnitz, H. (2009): Wie Kinder ihre Schule »sehen«. Räumliche Qualität von Schule aus Kindersicht. In: PÄD-Forum 06/2009, S. 255 – 258.

Anna Dittert

Schul(bau)alltag heute

Anspruch und Wirklichkeit

Räumliche Arrangements in der Schule erfahren in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit. Die Metapher vom Raum als dem *dritten Pädagogen* ist ein gängiger Begriff und auch der *pädagogische Raum* hat zunehmend Einzug in die pädagogischen Diskussionen gefunden. Gestaltungspreise und Dokumentationen über erfolgreiche Schulen, die den Raum in seiner pädagogischen Bedeutung hervorheben, lassen die Öffentlichkeit aufmerksam werden. Unbestritten scheint, dass sich die Raumverhältnisse nicht nur auf das Wohlbefinden, sondern auch auf das Verhalten und die Leistungsfähigkeit von Pädagogen und Schülern auswirken.

Ein Blick in den Schul(bau)alltag zeigt aber auch, dass Schulraum kein isolierter pädagogischer Handlungsraum ist, sondern von einer Vielzahl verschiedener politischer und gesellschaftlicher Faktoren beeinflusst wird. Defizite sind erkennbar, in den baulichen Gegebenheiten und der räumlichen Ausstattung besteht Entwicklungsbedarf. In der Praxis haben die pädagogischen Notwendigkeiten noch einen zu geringen Einfluss auf die architektonische Gestaltung von Schulgebäuden.

Ausgehend davon, dass pädagogische Überlegungen und Entwicklungen immer auch Vorstellungen vom idealen Lern- und Lebensraum beinhalten, müssen sich praktische und realisierbare Konsequenzen für die Schulraumgestaltung im Sinne von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum formulieren lassen.

Neuralgische Punkte für die Entwicklung einer kindgerechten Lernkultur

Ein von Buddensiek (2010, 149 f) gefordertes *anderes Haus* ist notwendig – angesichts der *veränderten Lernkultur* und der *veränderten Kindheit*, die von einer zunehmenden Institutionalisierung geprägt ist. Die sich wandelnden Lebenssituationen, der wachsende Anteil von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Sozialisationshintergründen, die auch daraus resultierende Ganztagschulbewegung mit »längeren Schultagen« stellen neue Anforderungen an den Lebensraum Schule. Mehr als ein Ort, in dem Lesen, Schreiben und

Rechnen gelehrt wird, ist Schule heute Ort des Lebens, ein Ort des sozialen Lernens. Der schulische Bildungsauftrag erweitert sich durch die in Ganztagschulkonzepten geforderte Integration von Gemeinschafts- und Freizeitaktivitäten und nicht zuletzt durch die aktuelle Entwicklung zur *Inklusiven Schule*. Diese Tendenzen gehen einher mit einer *veränderten Lernkultur*, die individualisiertes und selbstständiges, zugleich aber auch kooperatives Lernen fordert. Sie ist geprägt von handlungsorientierten, entdeckenden Unterrichtsformen, in denen sich die Schüler ihr Wissen selbst aneignen, ihre Lernprozesse selbst steuern und Verantwortung übernehmen. Die Wissensvermittlung durch die Lehrkräfte tritt dabei zunehmend in den Hintergrund. Watschinger (2007, S. 31) beschreibt die Schule in diesem neuen Verständnis als *bewegte Lernlandschaft*, die individuelle Vielfalt und Gemeinschaftserfahrung zulässt und einen Lernprozess fördert, in dem sich forschendes Lernen mit Einzel- und Teamarbeit abwechseln. Vor dem Hintergrund solch offener Unterrichtsstrukturen, die eine differenzierte Lernorganisation erfordern, gewinnt die Schulraumgestaltung, die sowohl **ästhetische Qualität** als auch **Funktionalität** im Blick behalten muss, an Bedeutung; kurz: Neues Lernen braucht neue Räume.

Ästhetische Qualität durch sinnanregende Schulraumgestaltung

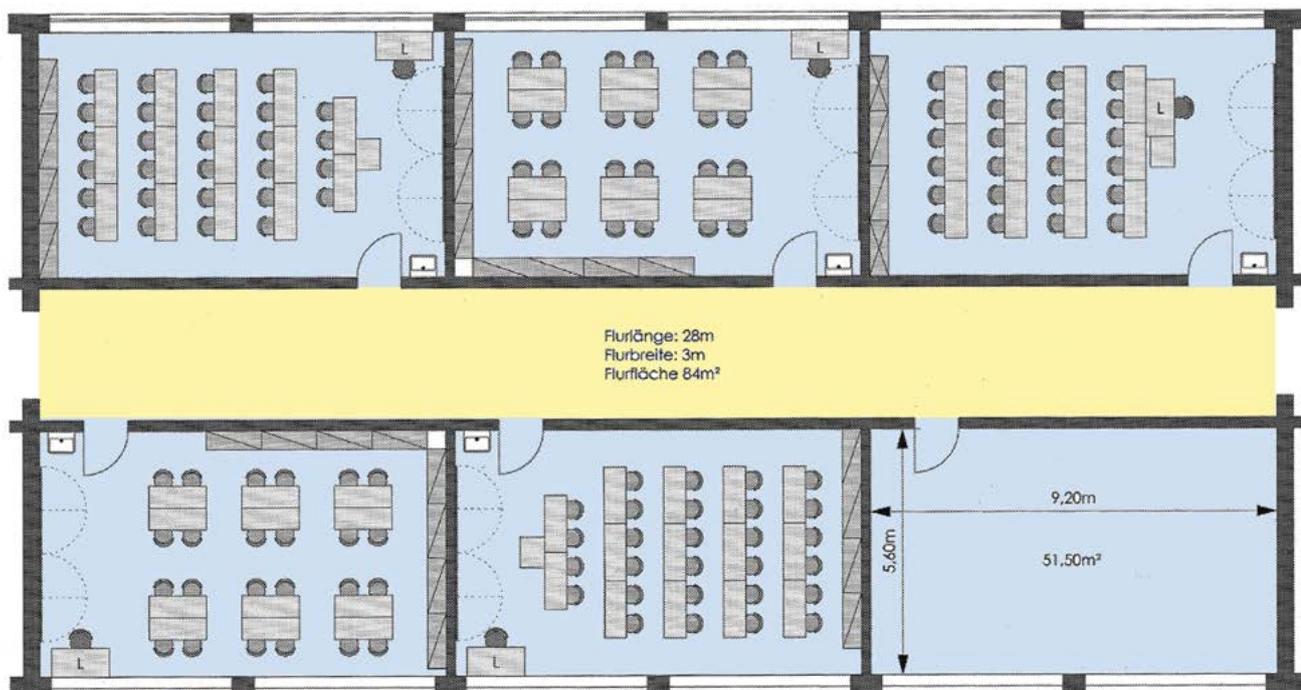
Schule soll den Kindern Geborgenheit und Sicherheit in einer vorgeordneten Lebenswelt bieten, in der

sie entsprechend ihren Bedürfnissen selbstständigen Erfahrungen nachgehen können. Um einen solchen Schulraum zu schaffen, der sinnliche und bedürfnisorientierte Erfahrungsprozesse ermöglicht, bedarf es grundsätzlich einer sinnanregenden Schulraumgestaltung. Diese muss unabhängig von pädagogischen Leitideen ganzheitlich die Wirkungen von Raumform, Farbe, Licht, Material und Akustik beachten, um eine Atmosphäre zu schaffen, die dem Lernen und Wohlbefinden zuträglich ist (vgl. Rogger 2007, S. 140). Denn sinnliche Erfahrungen in der Bauwahrnehmung haben einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Kinder wachsen heute mehr denn je in einer sinnesfeindlichen Umwelt auf, die



Flurschule nach einer »Sanierung«

körperlich-sinnliches Erleben aus ihren Alltagserfahrungen verdrängt (vgl. Zimmer 2010, S. 27). Sinnesorgane aber benötigen differenzierte Anregungen, um sich zu entfalten und weiterzuentwickeln; Sinnesqualität bedeutet so immer auch Erkenntnisqualität. »Nur was wir mit unseren Sinnen entdecken, gelangt auch in unser Gehirn. Das heißt, was wir im wahrsten Sinne des Wortes »begreifen«, kann auch begriffen werden. Wer fühlen, riechen, schmecken, hören und sehen kann, wird auch bei sich selbst ankommen können und darüber



Herforder Modellprojekt – Grundriss einer Flurschule vor dem Umbau
(überarbeitet nach: Buddensiek 2010, S. 161)

hinaus die Welt verstehen lernen« (Singerhoff 2001, S. 74). Räume nehmen Einfluss auf Lernen; sie wirken in jedem Fall, gleich wie sie gestaltet sind. Diverse Professionen, unter anderem auch die der Architekturpsychologie, suchen Antworten auf die Frage, wie die Qualität von Räumen und Umwelten das Erleben, Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Menschen beeinflusst.

Funktionalität durch funktionale Schulraumgestaltung

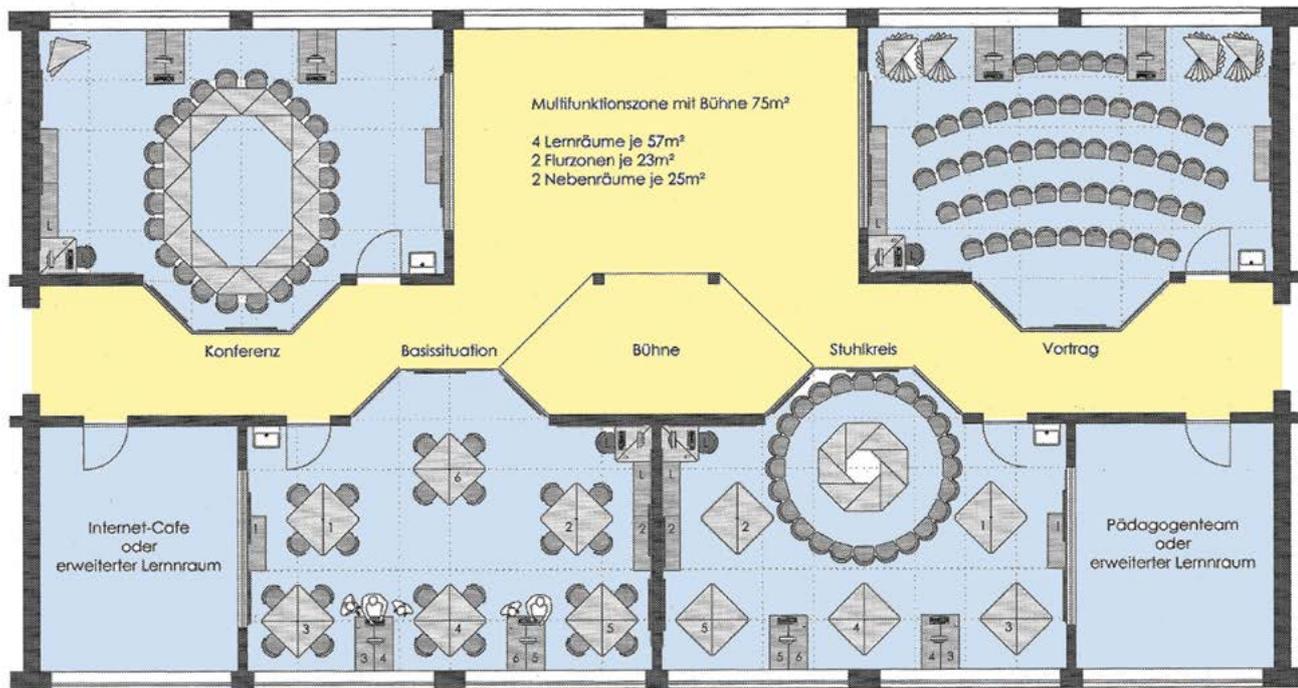
Schulraumgestaltung braucht aber nicht nur das Nachdenken über atmosphärische Raumgestaltung. Sie braucht angesichts der Entwicklung zur *Ganztagschule* und zur *Inklusiven Schule* ein Mehr an Räumen. Neben den eigentlichen Klassenräumen gewinnen zum Beispiel Freizeit-, Förder-, Verpflegungs-, Begegnungs- und Bewegungsbereiche an Bedeutung. Zudem geht es darum, die benötigten Räume funktionsorientiert und angepasst an pädagogische Intentionen einander zuzuordnen. Die Anforderungen an die verschiedenen Lernräume haben sich angesichts der neuen Lernkultur verändert. Watschinger (2007, S. 31) beschreibt Schule als »Haus des Lernens«, in dem sich die Schüler orientieren, mit anderen zusammenarbeiten, sich austauschen, sich selbstständig Wissen beschaffen, Wissen produzieren

bzw. organisieren und nicht zuletzt für die Gestaltung der Lernwege und die erzielten Fortschritte und Ergebnisse selbst die Verantwortung übernehmen. Lernlandschaften mit gestalteten Arbeits- und Lernzonen, flexiblen Strukturen und flexiblem Mobiliar unterstützen den Wechsel von Sozialformen. Innerhalb des Klassenzimmers seien hier als Beispiel abgesonderte Nischen für den Einzelunterricht, große Tische

für die Gruppenarbeit und Rückzugsmöglichkeiten für das individuelle Aneignen von Wissen zu nennen. Vorhandener Schulraum sollte aber auch über das Klassenzimmer hinaus intensiv genutzt werden, z. B. durch die Einbeziehung der Gänge und Erschließungszonen, durch das Einrichten von Lernwerkstätten, Lesecken, Bibliotheken und Rückzugsbereichen (s. Abb. S. 19). Welche Herausforderungen nach Wat-

Das neue Lernverständnis	Herausforderungen an die Schularchitektur
<ul style="list-style-type: none"> ● selbsttätiges Lernen, Reflektieren von Lernprozessen ● Gruppen-, Einzelarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, Gesprächskreise 	<p>Räume müssen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● anregen, zum Tätigwerden auffordern, ● verschiedene Sozialformen zulassen.
<ul style="list-style-type: none"> ● soziales Lernen ● Entwicklung und Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gruppen-Arbeitsplätze innerhalb und außerhalb der Klassenräume ● Selbstlernorte als Treffpunkte
<ul style="list-style-type: none"> ● dem Kind Struktur vorgeben und dazu beitragen, dass es sich selbst Struktur geben kann 	<ul style="list-style-type: none"> ● überschaubare Raumgefüge ● gestaltbare Räume, flexible Elemente
<ul style="list-style-type: none"> ● verstärkter Praxisbezug 	<ul style="list-style-type: none"> ● Werkstätten für praktisches Lernen
<ul style="list-style-type: none"> ● Lernatmosphäre des Wohlfühlens 	<ul style="list-style-type: none"> ● helle, ansprechende und kindgerechte Räume
<ul style="list-style-type: none"> ● Bewegungsbedürfnis der Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ● Bewegungsmöglichkeiten im Inneren, auf dem Schulhof und im Schulgarten

Das neue Lernverständnis – Herausforderungen an die Schularchitektur
(in Anlehnung an: Watschinger 2007, S. 34)



Herforder Modellprojekt – Grundriss einer ausgeweiteten Lernlandschaft nach dem Umbau
(überarbeitet nach: Buddensiek 2010, S. 161)

schinger (2007, S. 33) aus dem neuen Lernverständnis für die Schularchitektur als gebaute Pädagogik entstehen, zeigt die unten stehende Tabelle.

Die neue Lernkultur geht aber nicht nur mit veränderten Bedürfnissen für die Schüler einher. Auch die traditionelle Rolle des Lehrers als »Einzelgänger« hat ausgedient. Mehr denn je müssen Lehrkräfte heute gemeinsam mit anderen Personengruppen (Sonderpädagogen, Erziehern, Sozialarbeitern usw.) und Institutionen die Herausforderungen schulischen Handelns bewältigen. Zusätzliche und zielorientiert ausgestattete Lehrerarbeitsplätze und Konferenzräume für das pädagogische Personal werden benötigt, um die Kommunikation zu fördern und Raum zum Arbeiten, Recherchieren und Diskutieren zu geben.

Der Schul(bau)alltag

Nutzer der »alltäglichen« Schulbauten müssen in ihrem beruflichen bzw. schulischen Alltag mit all seinen komplexen und facettenreichen Anforderungen feststellen, dass die in der Theorie überzeugend formulierten Gestaltungssätze noch viel zu selten in den Schulen Einzug gefunden haben. Die Mehrzahl der heutigen Schulen sind noch alte Bauten, deren Architektur an überholten Ansprüchen orientiert

ist. Typisches Merkmal der noch weit verbreiteten Flurschule ist die Aneinanderreihung von Klassenzimmern an langen Fluren, die einer offenen und kommunikativen Pädagogik entgegensteht (s. Abb. S. 18). Je nach Gebäudealter und Schulform hat das typisch deutsche Klassenzimmer eine Größe von 50 bis 80 Quadratmetern, eine frontal ausgerichtete Raumgestaltung und für die Schüler Partnertische, die in Reihen-, Hufeisen- oder Gruppentischformation aufgestellt sind. Weit entfernt von den formulierten funktionalen und ästhetischen Ansprüchen an gelungene Schulraumgestaltung lernen und leben die Kinder heute noch zu selbstverständlich in unrenovierten und unstrukturierten Klassenräumen – nur die nötigsten Mängel werden von öffentlicher Seite behoben, und nicht allzu selten werden Wände von Eltern in Eigenregie und auf eigene Kosten gestrichen.

Aber auch in jüngst aufwendig sanierten Bestandsgebäuden finden sich noch allzu selbstverständlich langgezogene Flure und aneinandergereihte Klassenzimmer, die in ihrer Struktur kaum verändert wurden (s. Abb. S. 17). Auch hier dominieren schlecht ausgestattete und häufig viel zu kleine Räume ohne Strukturierung, Flure behalten ihre Funktion als reine Erschließungsräume, von Lernischen und Kommunikationsräumen weit und breit keine Spur.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Erkenntnisse und Zusammenhänge stellt sich die Frage, woran dies liegt. Schulraumgestaltung ist ein Spiegel der pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Deutschlands öffentlicher Schulbau liegt in der Verantwortung der Kommunen. Schulträger sind die Städte, Gemeinden oder Kreise. Trotz dieser eindeutigen Verantwortlichkeit existieren eine Vielzahl unübersichtlicher Vorschriften und Empfehlungen seitens der Schul-, Bau- und Umweltschutzministerien. Die allgemeinen bundlandunabhängigen Schulbauempfehlungen, die Teil der von der KMK herausgegebenen »Arbeitshilfen zum Schulbau« sind, sollen den Schulaufwandsträgern bei der Gestaltung neuer Schulbauten zwar Unterstützung geben, konzentrieren sich in weiten Teilen aber auf Sachlichkeit, Funktionalität und Sicherheitsaspekte. In den meisten Empfehlungen und Regelungen finden sich kaum pädagogisch begründete Gestaltungshilfen, der Zwang zur Kostengünstigkeit, Einsparmaßnahmen, die Unwissenheit vieler Beteiligten und nicht zuletzt die Diskrepanz zwischen »träger« Architektur und »dynamischer« Pädagogik machen die Bemühungen um eine neue Lernkultur zum schwierigen Unterfangen. Gerade der Lebens- und Lernraum Schule, in



Anna Dittert

hat nach dem Architekturstudium ein Lehramtsstudium abgeschlossen und ihre schriftliche Arbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung zum Thema »Zur pädagogischen Bedeutung von Raum, Raumgestaltung und Raumnutzung am Beispiel von Ganztagschulen« verfasst. Sie arbeitet als Grundschullehrerin an einer Gladbecker Grundschule.

dem die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, muss ganzheitlich als System pädagogischer, sozialer, gesellschaftlicher, räumlicher, ökonomischer und ökologischer Aspekte anerkannt werden. Allzu oft wird beim Schulhausbau die Minimallösung gewählt und es gelingt noch zu selten, die pädagogischen Leitideen und das Schulkonzept in ein entsprechendes Raumprogramm und eine qualitativ durchdachte Raumstruktur zu übersetzen.

Impulse für mögliche Alternativen und Veränderungen

Bei aller Kritik und allen Mängeln verdeutlichen zahlreiche Beispiele das wachsende Interesse der Gesellschaft und eine Sensibilisierung für das Thema. Anknüpfend daran gilt es, bei allen Beteiligten das Bewusstsein für die Bedeutung von Schulraum zu schärfen. Die Forderung nach einem *demokrati-*

schen und partizipativen Schulbau wird laut. Dieser kann dazu beitragen, dass die Bedürfnisse der Kinder und die pädagogischen Leitideen Richtschnur zukünftiger Schulraumgestaltung werden. Dazu gilt es grundsätzlich, jeder Um- und Neubaumaßnahme ein schulspezifisches pädagogisches Konzept zu Grunde zu legen. Darüberhinaus vollzieht sich *demokratischer Schulbau* in Aushandlungsprozessen, bei denen alle beteiligten Personen gleichberechtigt ihre Argumente vertreten können. Daher ist Kommunikation zwischen Schule und Architektur so wichtig, beide Seiten müssen voneinander wissen, einander näher rücken und ohne Berührungspunkte gemeinsam Schnittpunkte suchen. *Demokratischer und partizipativer Schulbau* als Bestandteil der Ausbildungen beider Professionen kann in diesem Sinne einen entscheidenden Beitrag zu einem Gelingen von Schulbau leisten. Ausgangs- und Orientierungspunkt muss der Schüler sein; Triebfeder sind die pädagogischen Leitideen, die einem ständigen Wandel unterliegen. Pädagogen, Eltern und Schüler sollten als unmittelbar Betroffene die Chance haben, Einfluss auf Entscheidungen im Planungsprozess zu nehmen. Es sollten Möglichkeiten geschaffen und genutzt werden, dass Architekten, Pädagogen und Schüler im Dialog durch ein kontinuierliches Hinterfragen gängiger Grundsätze, durch ein Diskutieren von gewohnten Zuordnungen neue Schulgebäude planen. Vorgegebene Richtlinien können eine gute Schule nicht verordnen. Es muss grundsätzlich möglich sein zu fragen, was Schule heute sein könnte, um situative und partizipative Antworten zu finden.

Partizipativer Schulbau bezieht die Schüler und Pädagogen aktiv in den

praktischen Gestaltungsprozess ein. Haben die eigentlichen Nutzer der Gebäude die Möglichkeit, sich an der Gestaltung ihres physischen Lebensraumes Schule zu beteiligen, eröffnen sich ungeahnte Chancen: »Das Gefühl eigene Spuren zu hinterlassen, einen Raum mitgestaltet zu haben, steigert das Gefühl der Identität mit dem Ort, die Ortsverbundenheit und damit auch das Wohlbefinden an dem Ort: Meine Arbeit, meine Klasse, meine Schule« (Gebert/Opp 2010, S. 171). Neben dem positiven Effekt für die Identitätsbildung und Identifizierung mit der Schule ist die Beteiligung von Kindern an den Planungs- und Entscheidungsprozessen ein Lernanlass für eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben der Schule: die praktische Einführung in das System der Demokratie. Engagierte Architekten, gemeinnützige Initiativen und experimentierfreudige Schulleiter sind gefragt, damit erfolgreiche Partizipation im Kleinen wie auch im Großen stattfinden kann.

Partizipativer und demokratischer Schulbau leistet zudem auch einen Beitrag zur Architekturvermittlung in Schulen. Kinder sollten frühzeitig erleben, dass Architektur »nicht einfach« da, sondern von Menschen geschaffen ist. Die Vermittlung von Raumerfahrung und von Kompetenzen im Umgang mit Architektur trägt zu einem respektvollen Umgang mit gebauter Umwelt bei und ist ein nicht zu unterschätzender Baustein der ästhetischen Erziehung.

Für die Zukunft müssen Architektur und Pädagogik zusammenspielen, um die Synergieeffekte zu produzieren, die für die architektonische ebenso wie für die pädagogische Gestaltung des Lebens- und Lernraums Schule so wichtig sind. □

Literatur

Buddensiek, W. (2010): Flexible Lernraumgestaltung – Am Beispiel von Ganztagschulen. In: Opp, G./Brosch, A. (Hrsg.) (2010), S. 147 – 164.
Dreier, A./Kucharz, D./Ramseger, J./Sörensen, B. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten: Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Ein Projekt der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.

Gebert, B./Opp, G. (2010): Das macht Schule – Schüler gestalten ihre Schule. In: Opp, G./Brosch, A. (Hrsg.) (2010), S. 165 – 176
Opp, G./Brosch, A. (Hrsg.) (2010): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
Roger, K. (2007): Sinnliche Gestaltung im Schulbau. In: Watschinger, Josef; Kühebacher, Josef (Hrsg.) (2007a), S. 131 – 140.
Singerhoff, L. (2001): Kinder brauchen Sinnlichkeit. Die Bedeutung und Förderung

kindlicher Sinneswahrnehmung. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
Watschinger, J. (2007): Neues Lernen braucht neue Räume. In: Watschinger, J./Kühebacher, J. (Hrsg.) (2007a), S. 31 – 34.
Watschinger, J./Kühebacher, J. (Hrsg.) (2007a): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. Bern: hep Verlag.
Zimmer, R. (2010): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. 19. Auflage, Freiburg: Herder Verlag.

Ulrich Hecker

Lichtblick

Deutscher Schulpreis 2016 für Grundschule auf dem Süsteresch

»Wir bauen eine Schule, die den modernen Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird, die den stark veränderten Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt. Vor diesem Hintergrund erweitern wir seit 2006 sukzessive unser Klassenraumangebot um thematische Räume, Lernateliers.« Dieses ambitionierte Ziel formuliert die Grundschule auf dem Süsteresch – Hauptpreisträgerin des Deutschen Schulpreises 2016 – in ihrem »Raumkonzept«.

Schulleiter *Heinrich Brinker*: »Unsere Schule setzt sich aus verschiedenen Lernlandschaften zusammen. Neben den Klassenräumen finden interessierte Besucher acht thematische Lernateliers. Unser Raumkonzept unterstützt unseren Wunsch, eine passende Schule für die Bedürfnisse aller Schüler zu bauen.«

1971 wurde die Schule als zweiklassige Grundschule gebaut, dann bei wachsender Schülerzahl auf 3-Zügigkeit erweitert. 1998 gab es schon 17 Klassenräume, die Schule war 4-zügig. Nachdem der Gipfel des »Schülerbergs« überschritten war, blieb die Grundschule 3-zügig, 12 Räume wurden weiter als Klassenräume benötigt – die frei werdenden Räume boten Gelegenheiten,

die vorhandene Architektur der angestrebten und verwirklichten Pädagogik anzupassen: Neben den Klassenräumen entstanden »Lernateliers«.

Im »Raumkonzept« wird der Anspruch formuliert: »Wir bieten **Möglichkeiten**, sich entsprechend individueller Fähigkeiten zu bilden. Dazu schaffen wir **Räume**, die zum vertieften Forschen, Fragen, Entdecken ebenso anregen wie zum vertiefenden, wiederholenden und automatisierenden Lernen. Wir liefern **Lernwelten**, die Möglichkeiten zum dialogischen Lernen bieten, die dem kindlichen Drang nach Lernen und Bewegung nachkommen, die aber auch Plätze der Begegnung oder wichtige Rückzugsinseln darstellen.« So unterstützen die Lernateliers



Schulleiter Heinrich Brinker und Konrektorin Heike Draber mit dem Deutschen Schulpreis

das pädagogische Bestreben, den individuellen Bedürfnissen der Kinder im Schulalltag Rechnung zu tragen.

Die Finanzierung erfolgte aus Mitteln des Schulträgers, dazu kamen – unverzichtbar bei diesem anspruchsvollen Programm – ein aktiver Förderverein und der unermüdlicher Einsatz des Kollegiums. Gemeinsam wurden die Entwicklungsschwerpunkte gesetzt und Schritt für Schritt verwirklicht.

Lichtblick

»Jede Schule braucht ein Herz. Wir haben es gefunden«, schreibt das Süsteresch-Team. Das »Herz« der Schule ist der »Lichtblick« – ursprünglich ein Garten zwischen den Schulgebäuden, der dann wetter- und winterfest überdacht wurde. So entstand ein lichtdurchflutetes, großzügiges und geräumiges Atrium. Jeden Morgen trifft sich hier die gesamte Schulgemeinschaft zur morgendlichen Frühgymnastik. Hier finden Schulversammlungen statt, hier arbeiten und leben Kinder und ihre Lernbegleiter neben- und miteinander. Gemeinsam wird zu Mittag gegessen und hier findet auch die »Lernzeit« am Nachmittag statt. Eine Bühne lädt zu Vorträgen, Theater-, Tanz- und Musikproduktionen ein. Der Lichtblick ist für die gesamte Schulgemeinschaft ein wunderbarer Multifunktionsraum, der aus dem täglichen Leben und Lernen nicht mehr wegzudenken ist. »Wir



Der »Lichtblick«



Herzliche Glückwünsche

Schüttorf liegt im südwestlichsten Zipfel Niedersachsens, westlich die Grenze der Niederlande, südlich die Landesgrenze zu Nordrhein-Westfalen. Knapp 16.000 Einwohner zählt die »Samtgemeinde«, in der mehrere Gemeinden gemeinsam verwaltet werden. Hier befindet sich die »Grundschule auf dem Süsteresch«, die im Juni den mit 100.000 Euro dotierten Deutschen Schulpreis gewonnen hat. Eine 3-zügige Schule mit rund 250 Kindern und einem engagierten multiprofessionellen Team. In diesem Beitrag geht es – dem Heftthema entsprechend – besonders um die »Architektur der Pädagogik«, die Gestaltung der Räume und Gebäude. Weitere Informationen zum Leben und Lernen finden sich auf der Schulhomepage: www.suesteresch.de GSV-Vorsitzende Maresi Lassek in ihrem Glückwunsch-Schreiben: »Wir freuen uns auch, weil eine langjährige Mitgliedschule des Grundschulverbandes für ihre herausragende pädagogische Arbeit als Hauptpreisträger ausgezeichnet wurde. Lernen vom Kinde aus denken und durch individualisierte Lernformen und partizipative Konzepte die Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen herstellen, diese zentrale pädagogische Leitlinie zeichnet im Besonderen Ihr Kollegium aus. In Ihrer Schule können Kinder auf unterschiedlichen Ebenen Verantwortung übernehmen und durch eine wertschätzende Begleitung ein gesundes Selbstvertrauen entwickeln.«



In der »Baubude«

wollen unseren Kindern nicht nur Wissen vermitteln«, sagt Konrektorin Heike Draber, »wir wollen für sie auch eine Heimat sein bis zehn vor vier.« Dann enden die offenen Ganztagsangebote, die rund die Hälfte der 250 Schülerinnen und Schüler nutzt.

Baubude

»Vorsicht Mathe-Manie!« könnte vor der Tür der »Baubude« stehen: Hier finden Kinder vielfältige Bau- und Konstruktionsmaterialien in jeweils sehr großen Stückzahlen sowie eine große Auswahl mathematischer Lernmaterialien. 3000 Würfel, 4000 Kaplasteine, 400 Musterquadrate, 10.000 Plättchen stehen für kreative Bauvorhaben zur Verfügung. Podeste laden dazu ein, Höhen bauend zu überwinden, und Spiegelflächen motivieren, auf symmetrische Entdeckungsreisen zu gehen. Materialien in großen Stückzahlen laden zum Zählen, Ordnen, Wiegen, Vergleichen und Rechnen ein. Waagen, Zollstöcke und alle Arbeitsmittel, die Kinder zum mathematischen Entdecken benötigen, stehen zur Verfügung. Die Kinder erfahren auf natürliche Weise den Umgang mit Mengen, Größen, Maßeinheiten sowie geometrischen Formen. Während der Bau- und Entdeckungsreise tauchen Kinder somit handelnd in Bereiche der Mathematik, Geometrie, Physik und Technik ein. Alle, die hier arbeiten, erfahren: »Mathematik ist überall« und: »Mathe macht Spaß!«

Forscherlabor

Das Forscherlabor lädt Kinder dazu ein, ihre eigenen Fragen an die Welt zu stellen, ihren persönlichen Interessen nachzugehen und systematisch Antworten auf ihre Fragen zu finden. Hier warten über 80 Forscherkisten auf wissbegierige Kinder, gefüllt mit Materialien und Literatur von Arktis über Feuerwehr, Kartoffeln und Strom bis hin zum Thema Wüste – zusammengestellt von den Kolleginnen der Schule. »Am Anfang haben wir uns am Wochenende getroffen und viel gebastelt«, erzählt Konrektorin Heike Draber. Die Materialien sind so konzipiert, dass Kinder damit selbstständig eigene Vorträge zu ihren Spezialthemen vorbereiten können. Im Klassenverband erhalten sie dann Raum und Zeit, ihre Ergebnisse den Mitschülern zu präsentieren, über

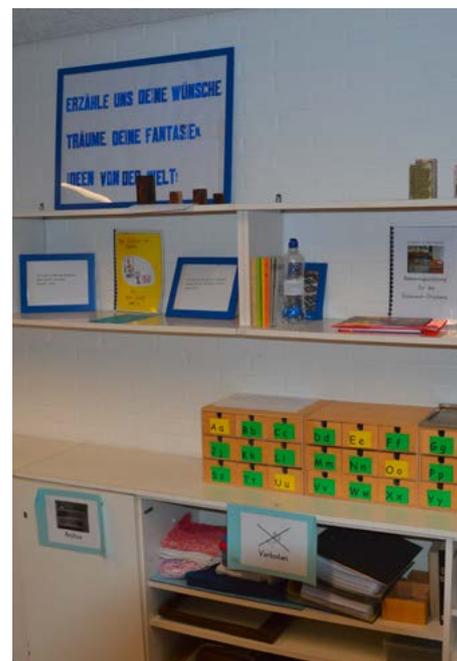


Im Forscherlabor

Inhalte zu diskutieren und somit Rückmeldung und Wertschätzung für ihre Anstrengung zu erfahren.

Druckerei

Im Sinne der Freinet-Pädagogik ist die »Süsteresch-Schuldruckerei« ein »Werkzeug für die Freiheit des Ausdrucks und der Aktivität« der Kinder. Sie garantiert, dass sich die Kinder über einen längeren Zeitraum intensiv und sinnbetont mit ihren Texten auseinandersetzen. Ihre eigenen Texte bilden immer den Ausgangspunkt des Druckens. So machen Kinder ihre Lebenswirklichkeit zum Thema und Schreiben



In der Druckerei

wird persönlich bedeutsam und erhält dadurch einen tieferen Sinn.

Bücherei

Lesen zählt zu den wichtigsten »Kulturtechniken« in unserer Zeit. Deshalb nimmt das Lesen einen großen Stellenwert ein. Tägliche Lesezeiten haben einen festen Platz im Schulleben der Kinder. Während der Selbstlernzeit entscheiden die Kinder selbstständig, wann sie was lesen möchten, Hauptsache: sie lesen.

Musik- und Bewegungsraum

Der Musik- und Bewegungsraum wird auf vielfältige Weise genutzt. Hier herrscht Leben, phasenweise gar Hochbetrieb, auch während der Pausenzeiten. Rhythmik, Musizieren, Akrobatik, Tanzen und Projektbesprechungen stehen auf dem Tagesplan. Der große Spiegel lädt zum Entwickeln eigener Choreografien für den nächsten Auftritt ein. Zum Üben und Trainieren steht den Kindern der Raum jederzeit zur Verfügung. Der Musikraum ist mit Musikinstrumenten, vorwiegend Stabspielen und Rhythmusinstrumenten verschiedener Art sowie einem Klavier, bestückt.

Tonstudio mit Schulradio

Hier werden Hörspiele aufgenommen, Gedichte vertont, Klanggeschichten produziert und die wöchentlichen Radiosendungen des »Klimperkastens« ausgestrahlt. Neben einem Mischpult stehen den Schülern mehrere Mikro-

Aus der Laudatio zum »Deutschen Schulpreis«

Diese Grundschule hat sich durch die Verwirklichung hoher Entwicklungsziele zu einem Kleinod niedersächsischer Schulen entwickelt. Ihre ungewöhnlich ästhetische und informative Gestaltung und das spürbare Interesse der ganzen Schulgemeinde unterstützen ihr Engagement und die Freude am Lernen. In beispielhafter Weise hat sich die Schulleitung, gemeinsam mit dem Schülerparlament, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, dem Arbeitskreis »Grundschule im Wandel«, dem nahezu alle Lehrerinnen, Lehrer und pädagogisch Mitarbeitenden angehören, auf den Weg gemacht, das Lernen zu verändern und an neuen Unterrichtskonzeptionen und Unterstützungsinstrumenten zu arbeiten. Die Ergebnisse zeigen intensiv genutzte Lernzeiten, problemorientierte Aufgabenstellungen, große Zufriedenheit und Identifikation aller am Schulgeschehen Beteiligten und ein positives Lernklima durch individuelle Förderung.

fone samt Ständer zur Verfügung, um qualitativ hochwertige Aufnahmen herzustellen zu können.

Computerraum

Jeder Besucher sieht bereits beim Betreten der Schule, dass Süsteresch-Kinder in ihrem Lernalltag regelmäßig mit einem Computer umgehen und ihn für ihren Lernprozess selbstverantwortlich verwenden. Elektronische Medien unterstützen und ergänzen das individualisierte Lernen, dienen als Arbeitsmedium und komplettieren das Konzept der Schule. So erstellen Kinder selbstständig Powerpoint-Präsentationen, schreiben eigene Texte am PC, recherchieren über Suchmaschinen im Internet, produzieren eigene Hörspiele und Radiosendungen. Seit vielen Jahren arbeitet die Schule mit einer Kombination aus Computerräumen und Medienecken im

Lichtblick sowie in den Klassenräumen. Durch Sponsoring und die unermüdliche Unterstützung des Fördervereins wurden nach und nach insgesamt etwa 100 PC-Arbeitsplätze geschaffen. Zwei gut ausgestattete Computerräume ermöglichen das gemeinsame Erarbeiten in einer Gruppe.

Gruppenräume

Durch geschickte Umbauarbeiten konnten im vergangenen Jahr zwei weitere kleine Gruppen- bzw. Besprechungsräume gewonnen werden. Sie stellen sinnvolle Rückzugsinseln, um effektiv und intensiv mit einer kleinen Schülergruppe zu arbeiten. Die Kinder nutzen diese Inseln außerdem gerne für die Planung und Umsetzung von Partner- und Gruppenprojekten. Auch dienen die Räume als Therapieräume für unterrichtsergänzende therapeutische Lernförderung. □



Gesangstraining im Musik- und Bewegungsraum



Im Tonstudio

Katharina Sütterlin

Lebens-Räume

- ... im Herzen der Schule gemeinsam sichtbar, vergnüglich und nachhaltig an der Gestaltung der Lebensumwelt arbeiten
- ... mit Methoden und Strategien aus dem Design vor Ort entwerfen und realisieren
- ... hierbei exemplarisch Gestaltung von Gesellschaft erfahren
- ... natürlichen Bewegungsfluss im Schulalltag fördern



Der Raum mit beweglichen Modulen wird immer wieder neu eingerichtet. Die Lesehöhle steht vor dem Zelt, die Podestlehnen werden als Rutschen genutzt (Schule auf dem lichten Berg)

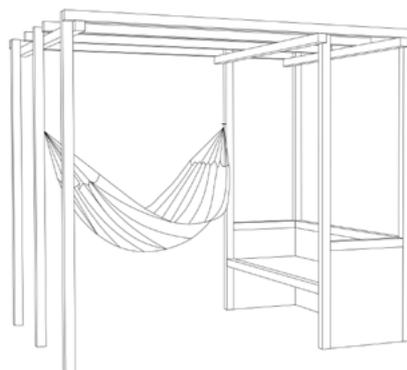


Hausaufgaben in, auf, an der Lesehöhle (Schule auf dem lichten Berg)

In der Schule am Friedrichshain werden heute auch zwei Hängematten angebracht, vielleicht wird hier auch bald der ein oder andere Moment der Freiheit empfunden



Der Hochtisch in der Kurt-Tucholsky-Grundschule in Berlin wartet auf seine Gäste



Ich liege auf dem Balkon in der Hängematte mit dem Computer auf den Beinen und schreibe an diesem Artikel.

Für mich ein guter Ort, um mich auf eine Sache zu konzentrieren. Zugleich habe ich ein wenig das Gefühl, dass ich »frei« habe; das bringt mir eine gute Grundstimmung bei der Arbeit und etwas von Freiwilligkeit. Ich habe auch ein Gefühl von »Zeit haben für die Arbeit«, d. h., ich fühle mich nicht geetzt zwischen den ganzen anderen Tätigkeiten, die auf mich warten, sondern befinde mich an diesem Ort in einem eigenen Zeitfenster, das geräumig scheint. Das funktioniert auch, obwohl ich nach 15 Minuten wieder aufstehen werde.

Heute werde ich aus meiner Hängematte steigen, um in die »Schule am Friedrichshain« zu fahren; dort ist gerade »Bauereignis«, die Bauwoche der Klasse KK3a. Gemeinsam mit unserem Team realisieren die Schüler/innen hier den Entwurf, der vor zwei Monaten anhand der Ergebnisse eines Designworkshops für ihren Klassenraum erarbeitet wurde. Die Bauwochen sind immer der Höhepunkt des Projektes, und ich freue mich auf die Baustellenstimmung, die stolzen und sehr beschäftigten Schüler/innen, und ich bin gespannt auf den Baufortschritt – ob sie bereits mit dem großen, runden Besprechungstisch begonnen haben?

Nach dem Baustellenbesuch fahre ich weiter in die »Schule auf dem lichten Berg«, um den im Mai fertiggestellten Freizeitraum zu besuchen und zu sehen, wie dieser genutzt wird. Dort hat das Projektteam Sandra Höfinghoff und Adriaan Klein mit den Schüler/innen eine modulare bewegliche Podestlandschaft entwickelt. Die einzelnen Podestmodule können im Raum verschoben und unterschiedlich arrangiert werden. Ich bin neugierig, ob dies auch so praktiziert wird.

So, jetzt raus aus der Hängematte.

»Es geht uns sehr gut in unserem neuen Raum, die Bewegungsmöglichkeiten und die Schönheit haben einen entspannenden und kreativen Einfluss auf die Kinder. – Und auf mich auch.«

Olga Ugrinsky, Lehrerin Karlsgarten Grundschule

Alltag im Klassenraum

Als Halid* heute in die Schule kommt, sind die Plätze am Hochtisch leider schon besetzt. Er nimmt sich seinen zweitliebsten Sitzplatz, den Hocker, auf dem man entweder im Schneidersitz sitzen oder ihn umdrehen und als Sessel benutzen kann. Als Schreibunterlage dreht er sich einen anderen Hocker so um, dass die schmale Seite etwa 30 cm über seiner Sesselsitzhöhe ist. Über dem Lernhäuschen hat Max* bereits wieder seine Decke ausgebreitet. Hier in der kleinen Höhle kann er sich gut konzentrieren. Im Klassenraum ist ihm zu viel Trubel. Eigentlich hat fast jede/jeder ihre/seine Lieblingsplätze. Jetzt kommt Amira*; sie stört es nicht, dass am Hochtisch kein Stuhl mehr frei ist. »Kann ich mich hier dazustellen?«

Gestern wurde in diesem Klassenraum ein Theaterstück aufgeführt. Das Podest, auf dem jetzt vier Schüler/innen an niedrigen Tischen auf dem Boden sitzen, diente als Bühne. Die kleinen Tischchen hatten sie als Zuschauerbänke verwendet. Hinter den normalen Stühlen kamen dann noch die Hochstühle, eine richtige Tribüne. Eine ganze Besuchs-Klasse hatte zum Zuschauen Platz.

Schulgebäude sind nach der Kindertagesstätte und neben dem privaten Wohnbereich die ersten und damit prägenden architektonischen Hüllen, in denen sich jedes Kind, jeder Jugendliche, viele Stunden des Tages aufhält. Damit haben diese Räumlichkeiten eine gestalterisch-erzieherische Wirkung.

»Wir versuchen Vielfalt zu leben, und diese Vielfalt kann sich hier finden in so einem umgestalteten Raum und widerspiegeln. Ich merke immer, wenn Kinder neu in die Klasse kommen, sie finden immer ihren Platz, in relativ kurzer Zeit. Ob sie etwas geschützter sitzen wollen oder sich direkt in die Mitte begeben. Das ist immer eine sehr schöne Erfahrung, wie sich diese Integrationsprozesse hier im Raum vollziehen können.«

Karl-Heinz Reus, Lehrer Nürtingen-Grundschule



In einer inklusiven Schule sind Rückzugsräume besonders wichtig



Schülerinnenpräsentation. Die Lehrer/innen sitzen hinten im Raum an ihrem Tisch und beobachten die Klasse. Die zuhörenden Schüler/innen haben sich ihre Plätze eingerichtet (Comenius-Grundschule)



Theateraufführung im Klassenraum (Comenius-Schule)

*Namen geändert



Arbeit an niedrigen Tischen
(Giesensdorfer Grundschule)



Das Überall-Rein-Raus-Spielhaus mit Sonnendeck. Ohne Schuhe noch schöner
(Schule auf dem lichten Berg)

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Für welche Gesellschaft sollen die Schüler/innen in den Schulen »erzogen« werden? Welche Werte geben wir ihnen mit? Wie sieht die Gesellschaft von morgen aus?

Menschlichkeit und mit Geist gefülltes Wissen, also eine nachhaltige humanistische Bildung, braucht eine ausdifferenzierte Umgebung mit großzügiger Atmosphäre. Wo in Schulen sowohl Architektur als auch Unterrichts- und Pausen-Arrangements von Angst vor dem sich frei entwickelnden Leben geprägt sind, bleiben viele Poten-

ziale im Keim stecken. Unfreiheit macht schwach und aggressiv zugleich.

Eine respekt- und liebevoll begleitete Entfaltung befriedet und tut unserem gesellschaftlichen Zusammenleben gut.

Der Boden unserer Arbeit ist die grundsätzliche Akzeptanz der Kinder/Jugendlichen/Erwachsenen, mit denen wir arbeiten. Sie sind »richtig«, so wie sie sind. Wir arbeiten mit Schüler/innen, Pädagog/innen, manchmal auch Eltern zusammen und stellen unsere Expertise als Gestalter/innen mit Praxiswissen über Schule zur Verfügung.

Die Schülerin Esperanza hat auf die Frage, was bedeutet »Gestaltete Lern-

umgebung«, kurz und knapp geantwortet und dann weitergearbeitet: »Jedes Kind findet seinen Platz und kann so vernünftig arbeiten.« (Nürtingen-Grundschule)

Bauereignis Sütterlin Wagner

Unsere Leidenschaft ist es, Schulentwicklung an der Schnittstelle zum Räumlich-Dinglichen zu unterstützen und zu begleiten.

Schlüssel für die Nachhaltigkeit ist unser »analoger« Kontakt zur Schule, zu den jungen und erwachsenen Menschen, die ihre Zeit hier verbringen, und unser Kontakt zu den Räumlichkeiten.



Freie Platzwahl sorgt für Entspannung
(Schule auf dem lichten Berg)



Möbelbau in der Nürtingen-Grundschule.
Die Expertin lernt ihre Kollegin an



**Auch Kräftemessen gehört zum Leben
(Kurt-Tucholsky-Grundschule)**

Mit unseren Designlösungen möchten wir zur Selbsttätigkeit anstiften. Eigene Handlungsfähigkeit wird in unserer Projektarbeit intensiv erlebt und soll unter anderem über die Gestaltung in den Schulalltag hineinwirken.

Die dingliche Gestaltung der Umwelt nicht neben dem Leben, sondern aus dem Leben heraus entwickeln

Organisationsentwicklung aus der veränderten Praxis

Bauereignis feiert dieses Jahr 10-jähriges Bestehen. In dieser Zeit haben wir, Susanne Wagner und Katharina Sütterlin, mit unserem Team neben klassi-

schen Planungsleistungen für Schulen und Kitas 70 »Bauereignisse« an 25 Berliner Schulen umgesetzt.

»Bauereignisse« sind in sich abgeschlossene übersichtliche partizipative Designprojekte vor Ort mit Schüler/innen und Pädagog/innen, mit Projekttagen zur Designfindung und zum Selbstbau von neuen Einrichtungsobjekten.

Ziel ist es, durch ein an den Handlungen orientiertes Design die Gebrauchsfunktionalität von Schulräumen für einen am individuellen Lernverhalten orientierten Schulalltag zu erhöhen. Die vorhandenen Ressourcen/Möbel werden mit einbezogen, neu geordnet,



**Campieren im Schulflur
(Nürtingen-Grundschule)**

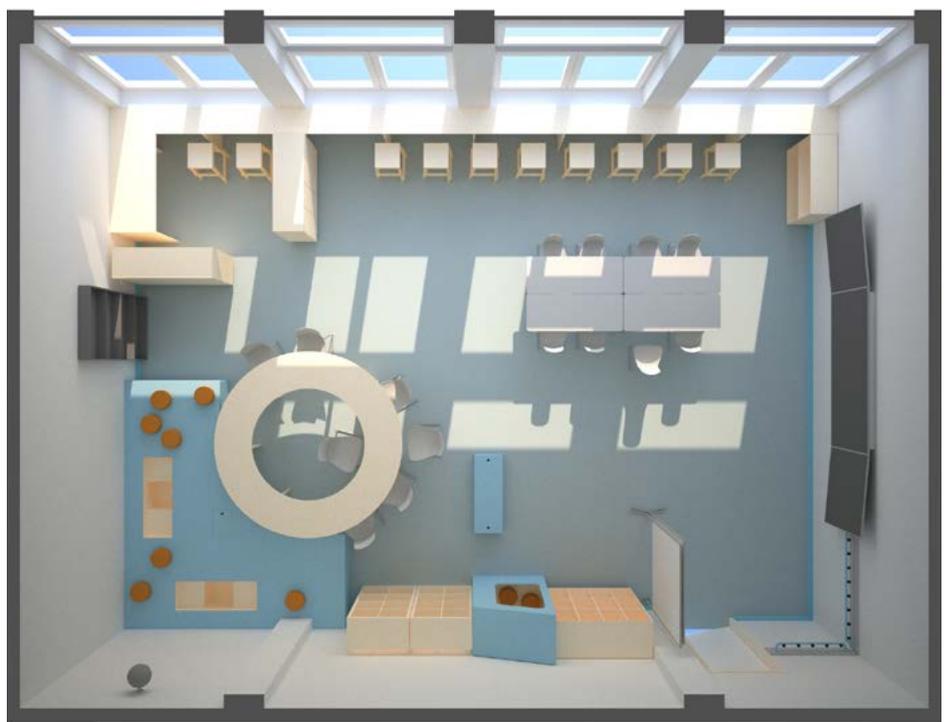
gegebenenfalls angepasst und durch selbstgebaute Objekte ergänzt.

Im Fokus steht die Alltagskultur. Der Schulalltag wird reflektiert, auf Zweckmäßigkeit überprüft und atmosphärisch bewertet. Schüler/innen reflektieren ihre Umgebung, entwerfen große Visionen und formulieren konkrete Wünsche. Aus diesem Fundus entwickeln wir zweckmäßige Objekt designs (praktisch, einfach, freundlich), die in einem Schüler/innen-Bauprojekt realisierbar sind.

Die Entwürfe werden mit den Pädagog/innen und Schüler/innen abgestimmt und dann gemeinsam im gro-



Auch ungestaltete Räume sind wichtige Erfahrungswelten (Schule auf dem lichten Berg)



**Klassenraum mit 56 qm und 26 Sitzplätzen an Tischen.
Weitere Plätze auf dem Podest (Kurt-Tucholsky-Grundschule)**



Schulalltag

»Ich gehe raus in den Flur arbeiten!« – »Ist die Bücherei offen?« – »Darf ich mit Tim an den Hochtisch?« Verschiedene Lernprozesse und -aktionen, die zeitgleich in einer Lerngruppe stattfinden, sind eine Herausforderung an Raum und Personal. Einige Kinder brauchen beim Arbeiten Stille, andere wollen sich austauschen, den Platz wechseln und brauchen Hilfe (...) Unsere Schule zeigt, wie ein Raumkonzept und vergleichsweise einfache Umbauten zu einer entspannten Lernatmosphäre beitragen können. Nicht nur in den Klassenräumen, auch auf den Fluren wurden Arbeitsinseln geschaffen,

die es ermöglichen, eine große Klasse in kleine Lerngruppen zu teilen. (...) Diese Struktur im Klassenraum scheint ein Mehr an Raum zu schaffen. Akustikpaneele an den Wänden der Klassenräume und Flure dämpfen zusätzlich die Geräuschkulisse. Ich selbst wandere in der Freiarbeit von Insel zu Insel und führe mit einzelnen Schülern leise Gespräche. Viel mehr als beim Frontalunterricht, der meine Stimme und Nerven angreift, erreiche ich hier die Kinder direkt.«

Susanne Bähr, Lehrerin Nürtingen-Grundschule, in: »Eine leise Schule gestalten«, Pädagogik Ausgabe 1/2013



Katharina Sütterlin

ist Tischlerin und Architektin. Seit 10 Jahren führt sie gemeinsam mit Susanne Wagner das Berliner Unternehmen Bauereignis Sütterlin Wagner, Architektur und Prozessdesign, spezialisiert auf partizipative Planungsprozesse von der Klärung der Aufgabenstellung/ Erarbeitung von Nutzungskonzepten vor Um-/Neubau (Leistungsphase 0) bis zur Anpassung an den Bedarf mit und durch die Nutzer/innen im Gebrauch (Nachentfaltung, Phase X).

ßen »Bauereignis« realisiert. Die anschließende Nutzung, mit der damit einhergehenden Überprüfung des selbst Mitentwickelten, rundet den Erfahrungsprozess ab.

Wie setze ich den nächsten Schritt ...

Der Bedarf einer Anpassung der Ausstattung an die Erfordernisse des Schullebens ist vielerorts groß.

Gemeinsam mit der Schule eruiert man die räumlichen Angebote und die pädagogischen Ziele der Schule und legt die Themen für die »Bauereignisse« fest. Oft sind es auch einzelne Pädagog/innen, die die Initiative ergreifen und ihren Arbeitsort mit uns überarbeiten möchten. Im Bezug auf Unterrichtsentwicklung sind für die Schulen oft die

Klassenräume das erste Thema. Weitere Bereiche, die wir bisher bearbeitet haben, sind Freizeiträume, Cafeterien, Wege-Leitsysteme, Aufenthaltsbereiche in den Fluren, Objekte für den Schulhof, Eingangsgestaltungen.

»Bauereignisse« sind eine direkte Brücke von konzeptioneller Arbeit zur Praxis.

Wir empfehlen Schulen, sich für Gestaltungsfragen Beratung von außen zu suchen. Der professionelle externe Blick ist sehr hilfreich. Oft findet sich gestalterische Expertise in der Elternschaft und kann für einen ersten Austausch genutzt werden.

»So hat der Raum auch mit dem Kollegium gearbeitet.«

Karl-Heinz Reus, Lehrer

»In der Gestalteten Lernumgebung ging es um das Bauen von Ideen und Konzepten, die Überprüfung unserer Visionen vom Lernen und die Rückeroberung des Schulraums für die dort arbeitenden und lebenden Menschen. Die Schule wurde zu einer lernenden, sich selbst modellierenden Organisation, die sich, getragen von gemeinsam diskutierten Leitbildern, in der angemessenen und wohlthuenden Langsamkeit entwickeln durfte.«

Markus Schega, Schulleiter Nürtingen-Grundschule



Das sogenannte Baumhaus in der Kurt-Tucholsky-Grundschule



Der runde Konferenztisch bildet das Zentrum des Raumes

Alle Fotos im Artikel © Bauereignis Sütterlin Wagner. Weitere Informationen unter www.bauereignis.de

Achim Kessemeier

»Wohlfühlschule«: Lernlandschaft Simmershausen

Eine Regelschule hat sich auf die Zukunft gut vorbereitet

Die Grundschule Simmershausen in der Gemeinde Fulda in Nordhessen wurde als eine traditionelle Schule im »Beton-Rasterbau« mit acht Klassenräumen und Korridoren auf zwei Etagen Anfang der siebziger Jahre erstellt. Die Korridore wurden als Garderoben (obwohl aus Brandschutzsicht nicht zulässig) und als Zugänge zu den Klassenräumen genutzt.

Die gelegentliche Nutzung mit Schülerarbeitsstischen und durch Präsentationen von Schülerarbeiten wurde stillschweigend geduldet, da der notwendige Lernraum für zeitgemäßes schulisches Arbeiten fehlte. Dieser Zustand war für alle Beteiligten nicht zufriedenstellend und behinderte die positive Weiterentwicklung der Schule.

Aus den Mitteln des Hessischen Sonderinvestitionsprogrammes 2009 zur energetischen Sanierung öffentlicher Gebäude wurde die Neugestaltung der Schule ermöglicht. Der Landkreis Kassel als Schulträger plante mit einem Teil der ihm zugewiesenen Mittel eine grundlegende Sanierung und eine räumliche Erweiterung der Simmershäuser Schule.

Eine komplette Entkernung des alten Gebäudes war notwendig, dadurch wurde die Möglichkeit für eine neue Raumaufteilung geschaffen. In Zusammenarbeit mit den Schulgremien, dem Schulträger und dem Architekten wurden die Grundlagen für eine zukunftsfähige Schule geschaffen. Die Wünsche der Schülerinnen und Schüler sowie die pädagogischen Vorstellungen konnten in sehr vielen Bereichen bei der Planung und Realisierung berücksichtigt werden.

Durch die Beteiligung der Schulgemeinde im Bauausschuss (Lehrerkonferenzen, Elternbeirat, Schülerparlament) konnten in der Planungsphase die pädagogischen Wünsche und die notwendigen Anforderungen an eine moderne, barrierefreie und zukunftsfähige Schule eingebracht werden. Die Offenheit des Schulträgers und des Planungsbüros für die Bedürfnisse der Schule erleich-

terte die Realisierung der gemeinsamen Vorstellungen für die »neue« Schule. Die Belastungen während der einjährigen Sanierungsphase wurden durch die Verwirklichung der vorhandenen pädagogischen Visionen mehr als belohnt.

Lernräume, Funktionsräume und das Schulgelände sind miteinander verbunden und ermöglichen vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Von Schülern, LehrerInnen und Eltern wurde gemeinsam Lernlandschaft im Sinne des »whole school approach« gestaltet.

Der Leitgedanke des »whole school approach« ist die Realisierung der nachhaltigen und ganzheitlichen Schulentwicklung. Hierzu gehört besonders die Gestaltung der Lernräume als Lebensräume. Im Rahmen der Sanierung der Grundschule wurden auf beiden Etagen Lernlandschaften realisiert.

Das neue Raumnutzungskonzept

Die Lernlandschaften mit Lernräumen ermöglichen neue Kommunikations- und Kooperationsformen. Ausgangspunkt für diese Entwicklung war eine interne Schulentwicklung, die sich seit vielen Jahren bemühte, die Schule als ein »Haus des Lernens« zu konzipieren. Unter der Prämisse »Gute Schule braucht Zeit« wird an der Grundschule Simmershausen die Schulzeit

- mit neuen Lernformen
- mit Lernorten vor der Schultür
- durch gemeinsames Leben und Lernen
- durch Teamarbeit
- durch Austausch- und Kooperationsformen
- mit dem Kerngeschäft der Kompetenzvermittlung inhaltlich und methodisch geplant und gestaltet.

Bei der Planung der Lernlandschaften wurden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Die Räume sollen den notwendigen Lernbedürfnissen angepasst werden können.



Lernlandschaft Vision



Achim Kessemeier
ist Schulleiter
der Grundschule
Fuldataal-
Simmershausen.

- Lernen geschieht in ko-konstruktiven Bezügen.
- Gespräche über die wichtigen Fragen der Schüler müssen ihren Platz und ihren Raum in der Schule finden.
- Schule muss räumliche Veränderungen ermöglichen, die unterschiedliche Arbeitsformen unterstützen und Lernen individueller ermöglichen.
- Ein rhythmisierter Schultag schafft zeitliche Ressourcen für die vielfältigen Aktivitäten im Raum Schule.
- Der Zeitplan und die Gestaltung der Lernangebote beinhalten immer genug Zeit für schülerspezifische und schülerorientierte Kommunikation.

Nach der Realisierung der Lernlandschaften durch die veränderte Schularchitektur wird eine neue Lernkultur unterstützt. Die Schule kann jetzt die Räume in ihrer Nutzung frei definieren und den notwendigen Bedürfnissen anpassen. Das Lernen in Lernlandschaften ist jetzt realisierbar und wird kon-

Die Grundschule Fuldataal-Simmershausen

liegt in der Großgemeinde Fuldataal. Sie wird von SchülerInnen aus den Ortsteilen Simmershausen, Wahnhausen, Knickhagen und Wilhelmshausen besucht. Mehrere SchülerInnen werden inklusiv beschult. Ein Betreuungsangebot des Fördervereins gibt es von 7.30 Uhr bis 16.30 Uhr. Das Kollegium besteht aus 8 LehrerInnen, davon 1 Sozialpädagogin (4 KollegInnen in Vollzeit, 4 KollegInnen in Teilzeit) und einem Schulassistenten. Zurzeit besuchen 110 SchülerInnen unsere Schule. Seit 2007 gibt es den Flexiblen Schulanfang. 3 LehrerInnen und eine Sozialpädagogin arbeiten im Team des Flexiblen Schulanfanges.

zeptionell durch Lernecken und Gruppenräume ergänzt. Die ehemaligen Korridore gibt es nicht mehr, sie wurden in die Lernräume integriert. Lediglich das alte Treppenhaus ist geblieben und durch einen Fahrstuhl barrierefrei geworden. Die notwendigen Fluchtwege sind durch den Anbau einer Fluchttreppe im Außenbereich geschaffen worden. Eine zentrale Garderobe vor den Lernebenen, große Lichtausschnitte und Pflanzen erzielen eine Wohnraumqualität, die ein Wohlfühlen in der Schule ermöglicht. Dies ist ein wichtiger Entwicklungsschritt in Richtung gesunde und nachhaltige Schule. Gemeinsame

- Entdecker- und Forscherecken,
- Versammlungsflächen,

Zurzeit verfügen die Klassenräume über einen zusätzlichen Gruppenraum und eine Lernlandschaft. Außerdem gibt es einen Raum für die Sozialpädagogin, einen Musikraum, eine Sporthalle, ein Besprechungszimmer, eine Bücherei, zwei Betreuungsräume, ein Außenklassenzimmer und Bewegungsmöglichkeiten auf dem Schulhof. Die Einrichtung und Betreuung der Schülerbücherei und der Schulläddchens »Knusperecke« liegt in Elternhand.

Weitere Informationen unter www.grundschule-simmershausen.de

- Lesenischen,
 - Computerarbeitsplätze,
 - Bücherregale,
 - Zeitungsständer,
 - Einzelarbeitsplätze,
 - Gruppentische,
 - Präsentationswände
- sind optionale Gestaltungsmöglichkeiten, die im Rahmen der pädagogischen Arbeit für die Lernraumgestaltung konzeptionell realisiert wurden.

Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen, wie z. B.: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Selbstorganisation, Gruppenfähigkeit und das soziale Verantwortungsbewusstsein werden gefördert.

Die entstandene Transparenz zwischen den Lerngruppen in den gemeinsamen Lernlandschaften bereichert den täglichen zwischenmenschlichen Umgang.

Lernlandschaften sind neue Zentren

Die Lerngruppen sind räumlich auf zwei Etagen mit jeweils einer Lernlandschaft und Gruppen- und Fachräumen verteilt. Zurzeit besuchen 50 Kinder den Flexiblen Schulanfang und 75 Kinder die Jahrgänge 3/4. Die Lehrerteams planen jahrgangsübergreifende Themen (wie z. B.: Umweltprojekte, Leseprojekte, Projekttage, ...) und jahrgangsbezogene Vorhaben (wie z. B.: Verkehrserziehung, Übergang weiterführende Schulen, ...) für die Lerngruppen gemeinsam. Bei der Planung von Arbeitsvorhaben und -formen werden die flexi-



Gruppenarbeit

bel veränderbaren Arbeitsbereiche stets berücksichtigt.

Die Gruppenräume dienen häufig der individuellen und gruppenspezifischen Erarbeitung und Auswertung von Unterrichtsinhalten.

Die architektonische Variabilität

Die ganze Schule ist ein Klassenraum mit Lernlandschaften, Gruppenräumen, Materialräumen, Archiven, IT-Raum, Bücherei, Musikraum, Sport-halle, Schulküche, Projektraum, Garderoben, Toiletten, Außenklassenraum und Schulgelände, der durch eine hohe Variabilität gekennzeichnet ist und die vielfältigsten Bedarfe der Nutzer unterstützt. Ko-Konstruktives Lernen wird in allen Bereichen durch die räumlichen Gegebenheiten und die offene Unterrichtskultur gefördert.

Die kollegiale Vorbereitung findet im Team statt und erleichtert die Zusammenarbeit in Projekten und Vorhaben. Gemeinsames Lernen wird durch die Architektur befördert, da die räumlichen Voraussetzungen viele gemeinsam genutzte Lernbereiche bilden.

Kooperation und Kommunikation bilden die Grundlage für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln. Die Lernumgebungen werden von Lehrern und Schülern gemeinsam geplant und können dadurch unterschiedliche Zugänge zu einer Thematik eröffnen. Das Vorwissen der Schüler zu den Bereichen ihres Weltwissens wie z.B. Planeten, Ritter, Dinosaurier, ... kann in der Lernlandschaft thematisiert und präsentiert und durch weitere Lernimpulse, wie z.B. Werkstätten, Lernkarteien oder audiovisuelle Materialien, ergänzt werden. Variable, großzügige räumliche Möglichkeiten bereichern die tägliche schulische Arbeit und unterstützen auch die inklusive Schularbeit.

Die Entwicklung zukunftsfähiger neuer Lehr- und Lernformen braucht diese Flexibilität der Lernräume und Lernzeiten. ■



Lernlandschaft



Lernlandschaft Mobiliar



Vorführung Betreuungsangebot

Ein Positionspapier des Grundschulverbands

Schulen auch architektonisch als Lern- und Lebensräume gestalten

Der Grundschulverband fordert nachdrücklich, die weit- hin überholten Schulbaurichtlinien neu zu fassen und an pädagogischen Erfordernissen, an den veränderten Aufgaben und an Erkenntnissen aus der Schulentwicklungsforschung zu orientieren.

Dies ist aus mehreren Gründen notwendig: Neben den auch zukünftig erforderlichen Schulneubauten braucht es wegen des über die Jahrzehnte gewachsenen Sanierungsstaus in immer mehr Schulgebäuden intelligente Lösungen für deren zukunftsgerechten Umbau. Hinzu kommen tiefgreifende bildungspolitische Reformen wie Ganztags, Inklusion und Gemeinschaftsschule, die Unterricht und Schulleben nachhaltig verändern. Vor allem aber hat sich das Selbstverständnis der Pädagogik selbst verändert:

- Ermöglichung des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen
- Öffnung des Unterrichts für einen differenzierteren Umgang mit Heterogenität;
- Erweiterung der Lernformen auf vielfältige Aneignungsformen;
- eine stärkere Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in Unterricht und Schule
- Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams innerhalb des Schulalltags und der Schule;
- Öffnung der Schule zum Quartier und Kooperation mit anderen Bildungsträgern.

Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an die Qualität, die Vielfalt und die Flexibilität der Raumgestaltung in Schulen.

Für die Grundschule sind dem Verband folgende Anforderungen besonders wichtig:

- **Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum** mit günstigen äußeren, auch gesundheitlich verträglichen Bedingungen (Belichtung, Raumklima, Akustik – auch in Treppenhäusern und Fluren), mit ausreichend großen Berei-

chen für konzentrierte Arbeit und für Rückzugsmöglichkeiten/Ruhephasen neben solchen, die sich besonders für die Kommunikation eignen;

- **Möglichkeiten für sehr unterschiedliche Formen des Lernens:** Instruktion in Großgruppen, Einzel- und Gruppenarbeit, Werken und künstlerisches Gestalten (Werkstätten, Bühnen, Küche, Schulgärten), Bewegung – und eine entsprechend variable Einrichtung und vielseitige Medienausstattung;
- Berücksichtigung der **Entwicklung zur inklusiven Schule** mit einer auch an Behinderungen anpassungsfähigen Einrichtung;
- für den **Ganztags:** Mensen, Räume zur Förderung besonderer Interessen (z. B. Instrumentalunterricht) und Freizeitangebote, aber auch für Therapieangebote;
- Gestaltung der **Außengelände mit anregenden Bewegungsräumen**, die Spiele/n in größeren und kleineren Gruppen zulassen, mit Angeboten, die Geschicklichkeit und Koordination fördern und herausfordern, und mit Rückzugsräumen für kreative Aktivitäten und Kommunikation;
- **individuelle Arbeitsplätze für die verschiedenen in der Schule tätigen Professionen** und Kommunikationsbereiche für den informellen Austausch wie auch für Beratungsgespräche und für formelle Sitzungen;
- **Raum für Elternkontakte und -beratung** (z. B. »Elterncafés«, Sprachkurse für Eltern, »Familienklassen«, Quartiersmanagement).

Daraus folgen für die architektonische Planung zwei Prinzipien:

- **generell:** weg vom starren Einheitsraum und -mobiliar auf der Basis enger Vorgaben, hin zu (funktionsbezogen) unterschiedlichen und vor allem flexibel veränderbaren Raumtypen und Einrichtungen;
- **schulbezogen:** Einbeziehung der verschiedenen Professionen, der Schüler/innen, Eltern, von Sekretariat, Hausmeisterei, Reinigungskräften, ... der

betroffenen Schule in der Frühphase der Planung, sodass sie beim Finden bedarfs- und situationsgerechter Lösungen für die Gestaltung der Schule mitbestimmen können.

Konkret sind folgende Rahmenbedingungen zu sichern:

- Planung von Architektur und Ausstattung »in einem Guss«, auch wenn ggf. die Umsetzung, z. B. die Nachrüstung mit neuer Ausstattung, aus finanziellen Gründen erst in späteren Phasen möglich sein kann;
- Ermöglichung »intelligenter Lösungen« für Unfallsicherheit und Brandschutz (z. B. bei der Nutzung von Verkehrswegen), d. h. beispielsweise pädagogische Planung »mit« dem Brandschutz und der Unfallversicherung und nicht »gegen« sie;
- Einplanung eines festen Haushalts-Titels für die Fortbildung und Begleitung der Kolleginnen und Kollegen, die mit den neuen Räumen produktiv umgehen, d. h. ihre Möglichkeiten auch im Alltag nutzen sollen;
- Sicherung eines kleinen Etats für die Evaluation und Nachbesserung der Baumaßnahme ein Jahr nach Inbetriebnahme.

Der Grundschulverband verweist zur Veranschaulichung seiner Vorstellungen für pädagogisch angemessene Grundschularchitektur auf die Beispiele in seinem bereits 1999 erschienen Mitgliederband

Dreier, A. u. a. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.

und zur Begründung ergänzend auf die aktuellen Publikationen aus dem Gemeinschaftsprojekt »Lernräume« der Montag Stiftungen »Urbane Räume« und »Jugend und Gesellschaft« (siehe den Beitrag von Imhäuser in diesem Heft). □

Ein Positionspapier des BundesElternRates

Schul(um)bau zwischen Sanierungsstau und zeitgemäßer Pädagogik

In diesem Spannungsfeld befindet sich der deutsche Schulbau seit Jahren. Die öffentlichen Kassen der Städte und Kommunen sind leer und der Investitionsdruck durch die steigende Nachfrage nach neuen Schulbauten in den Ballungszentren und die notwendige Instandhaltung der bestehenden Schulen nimmt unaufhörlich zu. Die Schulbauten in Deutschland sind insgesamt in einem sehr schlechten Zustand. Nach Schätzungen des Deutschen Instituts für Urbanistik (Reidenbach, Michael, u. a. (2008): Investitionsrückstand und Investitionsbedarf der Kommunen. Ausmaß, Ursachen, Folgen, Strategien, Edition Difu – Stadt Forschung Praxis, Bd. 4) besteht bis zum Jahr 2020 ein erheblicher Investitionsbedarf von ca. 35 Milliarden EUR.

Der Vorsitzende des Bundeselternrates, Michael Töpler, erklärt hierzu: »Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, benötigen wir neue Zahlen, um den aktuellen Investitionsbedarf für den Schul(um)bau festzustellen. Auch wenn in einigen Bundesländern schon erhebliche Anstrengungen beim Neu- und Umbau von Schulen zu verzeichnen sind, besteht bei vielen Schulträgern immer noch ein erhebliches Finanzierungsdefizit. Um diesen Zustand zu verändern, muss die Finanzverantwortung für die Bildung bundesweit auf den Prüfstand gestellt werden. Der Bundeselternrat fordert hierzu seit langem die Aufhebung des Kooperationsverbotes. Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Gerade unter den aktuellen Herausforderungen an das Bildungssystem ist eine bundesweite Bildungsstrategie gefordert, die zur Ermittlung der notwendigen Kosten für Bildung und deren gerechter Verteilung zwischen dem Bund, den Ländern und den Kommunen führt.«¹

Unabhängig von der Finanzierung befinden sich aber auch die Rahmenbedingungen für den Bau von Schulen in einem ständigen Wandel. Mit den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen durch die Zuwanderung, dem demografischen Wandel und dem Anspruch

einer zeitgemäßen Pädagogik stehen erhebliche Veränderungen in der Planung, der Gestaltung und dem Bau von Schulen im Raum. Nach welchen Kriterien soll also in Zukunft der Schul(um)bau geplant und umgesetzt werden?

- **Pädagogik/Heterogenität:** Die monofunktionale Sichtweise des Schulbaus im letzten Jahrhundert entspricht nicht mehr den pädagogischen Anforderungen der heutigen Zeit. Individuelle Förderung, Rhythmisierung, Ganztags und neue Lern- und Lehrformen erfordern neue räumliche Konzepte. Zudem können wir heute nicht absehen, welche Nutzungen in 20 Jahren auf die Schulgebäude zukommen. Wir benötigen flexible Gebäude mit offenen und veränderbaren Raum- und Organisationskonzepten, die jederzeit den gegebenen Anforderungen angepasst werden können. Der deutliche Anstieg der Heterogenität in den Schulklassen erfordert angemessene räumliche Bedingungen, damit alle Schülerinnen und Schüler differenziert gefördert werden können. Wir benötigen Raumkonzepte mit Differenzierungsräumen und offenen Bildungslandschaften, um diesen individuellen Anforderungen an einen gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden!

- **Gesunde Schule:** Kinder haben ein Recht auf Bildung und Kinder haben ein Recht auf ein gesundes Lernumfeld. Lärmschutz, Raum zur Bewegung und ein ästhetisch anregender Schulbau unterstützen die gesunde Entwicklung unserer Kinder und sind anerkannte Kriterien für den modernen Schulbau. So wie es die Deutsche gesetzliche Unfallversicherung oder die Montag-Stiftungen Jugend und Gesellschaft in ihren Leitlinien schon lange fordern: Wir brauchen vor allem eine Investition in den gesunden Schulbau!

- **Nachhaltiger Schulbau:** Inhalte, die in der Schule vermittelt werden sollen, müssen auch in der Planung allgegenwärtig sein. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen (BNE) verlangt die Verwendung wiederverwertbarer

Materialien, die Vorgabe einer besseren Energieeffizienz und die gesundheitliche Ausrichtung im gesamten Planungsprozess!

- **Schule als städtebauliche Ressource:** Nachhaltiger Schulbau und der enge Finanzrahmen bei den Schulträgern zwingt uns in Zukunft bei der Planung über die Erhöhung des Nutzwertes von Schulgebäuden nachzudenken. Schulen könnten neben der besseren Auslastung durch eine Mehrfach- und Mischnutzung gerade durch die gute Gestaltung ihrer Öffnung eine Belebung und eine höhere Bedeutung für die Region erfahren. Schulplanung muss in das räumliche Konzept der Stadt und der Region eingebunden sein!

- **Schulentwicklungspolitik:** Wichtige Aspekte wie die ganztägige Bildung, eine erfolgreiche Integrationspolitik und die Forderung nach Inklusion und lebenslangem Lernen erfordern es, dass Bildung über den einzelnen Schulstandort hinaus als kommunale Gesamtaufgabe verstanden wird. Ein moderner Schulbauprozess ist ohne eine sozialräumliche Bewertung und die Rückbindung an eine regionale Schulentwicklungspolitik nicht umsetzbar.

- **Schulbaurichtlinien:** In den Bundesländern folgen die generalisierten Schulbaurichtlinien immer noch den Vorstellungen eines traditionellen Schulbaus. Im Zentrum der Schulgrundrisse steht der Klassenraum mit seiner festgelegten Raumgröße und einer entsprechenden Funktionszuweisung. Neue Raum- und Organisationskonzepte sind hier meist nicht vorgesehen oder werden durch entsprechende Vorgaben sogar verhindert. Wir benötigen neue Schulbaurichtlinien, die einen qualitativen und quantitativen Orientierungsrahmen darstellen, der individuell interpretierbar ist und sinnvolle Mindestanforderungen enthält.

Der Pressesprecher des Bundeselternrates, Wolfgang Pabel erklärt: »Um diesen vielfältigen Anforderungen an einen modernen Schul(um)bau gerecht zu werden, brauchen wir ne-

ben einer sachgerechten Finanzierung und bundeseinheitlichen Kriterien eine neue Kultur des Planens und Bauens. Wenn der Schulbau früher eher durch eine einheitliche Formensprache geprägt war, so ist er heute zu einem Ort der individuellen Ausgestaltung geworden. Anpassung und Umbau sind heute wichtiger als der normierte Neubau. Um diesen individuellen Planungsprozessen gerecht zu werden, bedarf es bei der Planung und beim Bau einer passgenauen Bedarfsanalyse für jeden ein-

zelnen Lernort. Die zentrale Frage der Schulentwicklung der Zukunft lautet: Welche Schule soll mit welchem Profil neugebaut, umgebaut oder sogar geschlossen werden? Diese Frage kann nur in einem integrierten Planungsprozess und unter intensiver Mitwirkung aller Beteiligten beantwortet werden. Das betrifft neben der Architektur, dem Städtebau, der Verwaltung und der Politik vor allem die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungen und die Eltern.

Eine zeitgemäße Schulentwicklung verlangt die demokratische Beteiligung der späteren Nutzer! Die Schule ist damit schon in ihrem Planungsprozess der zentrale Ort, an dem das Demokratiebewusstsein unserer Gesellschaft gelernt und umgesetzt werden muss!« ■

Kontakt

wolfgang.pabel@bundeselternrat.de

Aus der Forschung

Bedeutung der Klassengröße oft verkannt

Und sie bewegt doch etwas

Seit Jahren hören wir aus der Politik: Kleine Klassen bringen nichts. Sie seien teuer, aber die Schüler lernten nicht mehr als in größeren Gruppen. Als Kronzeugen für solche Urteile werden Studien wie PISA und Hatties großer Forschungsüberblick von 2013 herangezogen. Wichtiger als die Klassengröße sei die Art des Unterrichts.

Richtig ist: Eine kleine Gruppengröße kann sich nicht auszahlen, wenn in einer Förderklasse mit 9 Kindern alle im Gleichschritt denselben Lehrgang bearbeiten, Und umgekehrt werden die Schülerinnen auch in einer dreimal so großen Klasse besser lernen, wenn der Unterricht Raum für individuelle Lernwege bietet, als wenn alle zur gleichen Zeit dieselbe Aufgabe bearbeiten müssen. Kompetenz der Lehrperson und didaktisches Konzept sind zentrale Bedingungen für den Unterrichtserfolg. Aber ist die Klassengröße deshalb unwichtig?

Auf den ersten Blick sprechen viele Forschungsbefunde für diese These. Allerdings stammen sie aus Querschnittsuntersuchungen, in denen verschiedene Bedingungen zur gleichen Zeit erhoben werden. Das macht es schwierig, Ursache und Wirkung auszumachen. So verbietet manches Schulamt mehr Lehrerstunden an Schulen in sozialen Brennpunkten, die deshalb die Klassen verkleinern können. Auch innerhalb einer Schule wird oft versucht, Lehrer/innen zu entlasten, in deren Klassen sich Schü-

ler/innen mit Schwierigkeiten konzentrieren. Schwache Leistungen sind dann nicht die Folge von kleinen Gruppen, sondern der Grund für ihre Bildung.

Aussagekräftig sind insofern nur Längsschnittstudien. Der Bildungsforscher William J. Mathis hat die Ergebnisse der US-amerikanischen Forschung in einem aktuellen Überblick zusammengefasst. Er kommt zu demselben Schluss wie schon 2003 die American Educational Research Association: Kleinere Klassen führen unmittelbar zu besseren fachlichen Leistungen, darüber hinaus haben sie auch langfristig positive Wirkungen, zum Beispiel machen die Schüler/innen bessere Abschlüsse und erzielen höhere Einkommen im Beruf. Der Bildungsökonom Alan Krueger kommt sogar zu dem Schluss, dass der volkswirtschaftliche Nutzen den finanziellen Aufwand für kleinere Klassen überwiegt.

Ganz zu schweigen von den sozialpolitischen Vorteilen. Denn von einer Verkleinerung der Gruppengröße profitieren vor allem Kinder aus armen Familien und aus Minderheitengruppen. Die Abhängigkeit des Schulerfolgs von

der sozialen Herkunft schrumpft erheblich. Ein wichtiges Argument in Zeiten großer Flüchtlingsströme. Als Gründe nennt Mathis Bedingungen, die auch Lehrer/innen aus ihrer Alltagserfahrung vertraut sind: stärkere Individualisierung des Unterrichts und mehr Zeit für eine persönliche Zuwendung zu einzelnen Kindern, mehr Aufwand für die Durchsicht von Schülerarbeiten, wirksamere Klassenführung und besseres Sozialklima, mehr Zeit für Absprachen mit Eltern.

Allerdings reicht, wie auch das Eingangsbeispiel zeigt, eine bloß zahlenmäßige Reduktion der Klassengröße nicht aus: Um die Potenziale kleiner Gruppen voll zu nutzen, müssen auch Lehrer/innen ihren Unterrichtsstil ändern. Dies ist eine Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung. ■

Hans Brügelmann

Quellen

AERA (2003): Class size: Counting students can count. In: Research Points, Vol. 1, No. 2, 1–4.
 Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil, Kap. 54 und 55.
 Mathis, J. M. (2016): The effectiveness of class size reduction. School of Education / University of Colorado Boulder <http://nepc.colorado.edu/publication/research-based-options>

Die Grundschule: leistungsstark, aber Nachholbedarf in der Ausstattung

Die gute Nachricht vorweg: In Deutschland sind die Grundschulen in ihrer Leistungsbilanz nicht mehr die »Hinterhöfe der Nation« (Jochimsen 1971). Das hatte sich schon in den Leistungsstudien »IGLU« (2001 ff.) angedeutet. Bei diesen internationalen Leistungsvergleichen erreichten die deutschen Schüler/innen in den letzten Jahren Plätze im oberen Viertel. Bei der Finanzierung und Ausstattung der Grundschule landet Deutschland – als einer der reichsten Staaten – inzwischen zumindest im OECD-Mittelfeld (S. 5) und auch im innerdeutschen Vergleich hat die Grundschule ihren Rückstand gegenüber der Sekundarstufe I und II etwas aufgeholt (S. 4). Zudem sind die Klassen bis 2014 kleiner geworden (S. 8), was sich aktuell allerdings wieder zu ändern scheint.

Die Schattenseiten dürfen aber nicht übersehen werden – vor allem, wenn man ernst nimmt, dass die Grundschule die Grundlagen für die Schullaufbahn der Kinder legt:

- Andere international wichtige Vergleichsländer wie die USA, das Vereinigte Königreich, Schweden, die Schweiz und Österreich geben für die ersten vier Grundschuljahre erheblich mehr aus als das reiche Deutschland: Wenn man die Ausgaben – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kaufkraft der Währungen – in Euro angibt, so zeigt sich, dass Deutschland mit etwa 6.100 € pro Jahr und Schüler/in deutlich weniger ausgibt als viele Länder, die mehr als jährlich 6.700 € verausgaben (S. 5). Vor allem erhalten die Kinder in den anderen OECD-Staaten während der ersten vier Schuljahre mit durchschnittlich gut 3.000 Zeitstunden deutlich mehr Unterricht als die Kinder in Deutschland mit durchschnittlich gut 2.800 Zeitstunden (S. 7).

- Deutschland-intern werden für ein Grundschulkind im Durchschnitt 5.600 € pro Jahr ausgegeben, deutlich weniger als in der Sekundarstufe I und II mit 5.900 € bzw. 7.700 € (S. 3). Zusätzlich fällt hier auf: Ein Grundschulkind erhält mit durchschnittlich rund 24 Wochenpflichtstunden erheblich weniger Lernzeit als Schüler/innen in den weiterführenden Schulen mit 31 Stunden (S. 6).

- Auffällig sind generell die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern bei den Ausgaben (S. 2f.) und insbesondere bei der Zahl der Unterrichtsstunden über die Grundschulzeit hinweg: So umfasst die Stundentafel

z.B. in Berlin und Schleswig-Holstein 92 Wochenstunden gegenüber 104 in Bayern und sogar 108 in Hamburg (S. 6).

Festzuhalten ist vor allem, dass den leichten Verbesserungen auf dem Papier erheblich gewachsene Anforderungen in der Schulwirklichkeit gegenüberstehen:

- Im Vergleich zu anderen Schulformen sind die Grundschulen am weitesten in der Entwicklung zu inklusiven Schulen. Die ist angesichts der knappen Personaldecke – besonders im Blick auf alltägliche Ausfälle – mit hohen Anforderungen an die Kolleg/inn/en verbunden.

- Auch das Ganztagsangebot ist im Grundschulbereich am größten. Wenn der Nachmittag nicht zu einem bloßen Anhängsel werden soll, sind die Grundschulen in einem besonderen Maße bei der Planung, Abstimmung und Betreuung der pädagogischen Angebote gefordert. Dafür fehlt oft die Zeit.

- Und drittens: In vielen Grundschulen kommen 30% oder mehr der Kinder aus Armutsfamilien. Das macht schon den Fachunterricht schwieriger, es fordert die Schulen aber auch enorm in sozialpädagogischer Hinsicht.

Der Grundschulverband hat trotz der auffälligen Unterschiede bewusst auf ein Ranking der 16 Länder verzichtet, weil die Zahlen nur begrenzt vergleichbar sind (vgl. Gutachten S. 3 und S. 10f.).

Bildungsgerechtigkeit verlangt aber, dass die Unterrichtsbedingungen nicht von der Finanzkraft der Bundesländer und Kommunen bestimmt werden. Deshalb muss das Kooperationsverbot von Bund und Ländern für den Bildungsbereich aufgehoben werden. Besonders Kindern aus ärmeren Fami-

lien dürfen Bildungschancen nicht vorenthalten werden, weil ihre Eltern bestimmte Angebote nicht bezahlen können und die Schulfinanzierung keinen Ausgleich zulässt.

Der Grundschulverband stellt die vorliegenden Zahlen seinen Landesgruppen zur Verfügung, damit diese vor Ort mit den Ministerien und Kommunalverbänden klären können, wo es besonders auffällige Ungleichgewichte gibt.

Die Kultusministerkonferenz selbst hat in ihren aktuellen »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« (2015) hohe Ansprüche an die Pädagogik und Grundschuldidaktik formuliert. Sie hat aber auch festgestellt: »Die gesellschaftliche Wertschätzung der Grundschule drückt sich in der Sicherung der dafür notwendigen Ressourcen aus.« Diesen klaren Worten müssen nun Taten folgen. Das Gutachten zeigt, dass noch einiges zu tun ist, um die Grundschule finanziell und personell ausreichend auszustatten.

Angaben pro Grundschüler/in (Schuljahre 1 – 6)	Öffentliche Ausgaben*	Pflichtstunden
Frankreich	7.442	5.311
Italien	8.088	5.445
Niederlande	8.185	5.640
Finnland	8.316	3.794
Deutschland	8.340	4.626
Japan	8.595	4.575
Dänemark	9.043	5.560
Kanada	9.680	5.516
Schweden	10.312	4.523
Norwegen	10.449	4.360
Österreich	10.919	4.618
USA	11.030	5.802
Schweiz	13.889	4.912
OECD-Durchschnitt	8.158	4.870

* in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Quellen: OECD: Bildung auf einen Blick 2015. Paris 2015, S. 276, 281 und 531

Auszüge aus dem Gutachten* von Prof. Dr. Klaus Klemm

Öffentliche Ausgaben für Grundschulen

Bundesländer im Vergleich

»Der im Folgenden herangezogene Indikator für Bildungsausgaben im Grundschulbereich sind die jährlichen Ausgaben je Schülerin und Schüler. Diese Ausgaben werden in den Tabellen 1 und 2 für das Jahr 2013, dem letzten Jahr, für das derzeit Daten des Statistischen Bundesamtes vorliegen, berichtet. In diesem Jahr 2013 wurden in Deutschland insgesamt je Schülerin und Schüler der öffentlichen Grundschulen (in Berlin und Brandenburg der Jahrgangsstufen eins bis vier) 5.600 Euro öffentlich verausgabt. Hinter diesem Durchschnittswert steht eine beachtliche Spannweite der je Schülerin und Schüler eingesetzten Ausgaben: Diese reicht von 4.800 Euro in Nordrhein-Westfalen bis zu 8.700 Euro in Hamburg. Auch wenn man den ‚Spitzenreiter‘ Hamburg nicht in den Vergleich einbezieht, bleibt eine Spannweite, die von 6.500 Euro in Bayern, Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen bis zu dem nordrhein-westfälischen Wert von 4.800 Euro immerhin noch 1.700 Euro ausmacht.« (S. 2-3)

»Wenn man die Entwicklungsdaten in Tabelle 1 betrachtet, so ist eine deutliche Steigerung der Ausgaben unverkennbar: 2000 wurden im Bundesdurchschnitt für öffentliche Schulen je Schülerin und Schüler 3.600 Euro und 2013 dann 5.600 Euro öffentlich ausgegeben. Dies entspricht einer Steigerung auf 155,6 Prozent (vgl. dazu Tabelle 2). Auch wenn man berücksichtigt, dass ein Teil der Ausgabensteigerung auf Preissteigerungen zurückgeführt werden muss, bleibt ein unverkennbarer **Ausgabenwuchs**: Wenn die Ausgaben für 2000 – orientiert am Verbraucherpreisindex – in Preise von 2013 umgerechnet werden (vgl. Tabelle 1), bleibt im Bundesdurchschnitt ein Zuwachs von 4.439 Euro (2000 in Preisen von 2013) auf 5.600 Euro im Jahr 2013, ein Zuwachs also auf 126,2 Prozent.« (S. 3)

Vergleich mit der Sekundarstufe

»Wenn man die schülerbezogenen Ausgaben im Grundschulbereich mit denen für die unterschiedlichen weiterführenden allgemein bildenden Schulen vergleicht, so gilt von ganz wenigen Ausnahmen (insbesondere von Ausnahmen in Hamburg) abgesehen, dass die Ausgaben für die Schülerinnen und Schüler der **Sekundarstufen I und II** höher als für die der Grundschulen liegen: Dem bundesdurchschnittlichen Grundschulwert von 5.600 Euro standen 2013 in den Realschulen 5.900 Euro, in den Gymnasien und Gesamtschulen jeweils 7.500 Euro und in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen 7.700 Euro gegenüber (vgl. Tabelle 1). Im Gymnasium, der einzigen Schulform, die es (sieht man von den Grundschulen und einzelnen Förderschulen ab) in allen Bundesländern gibt, liegen die Ausgaben je Schülerin und Schüler im Bundesdurchschnitt mit 7.500 Euro um 1.900 Euro höher als in den Grundschulen. Auch in den weiterführenden Schulen treffen wir auf eine große länderspezifische Ausgabenspreizung. Im Gymnasium z.B. reicht diese von 6.400 Euro in Schleswig-Holstein bis hin zu 9.100 in Bayern.« (S. 3)

Internationaler Vergleich

»Die Anzahl der Jahrgangsstufen, die dem Primarbereich zugerechnet werden, reicht in den OECD-Staaten von vier Jahren (wie mit der Ausnahme von Berlin und Brandenburg in den Ländern der Bundesrepublik) bis zu sieben Jahren in Dänemark, Island und Norwegen. [...] .

Um diese Ausgaben je Schülerin und Schüler international vergleichbar zu machen, wurden in der ersten Variante die Ausgaben aller Länder auf vierjährige Grundschulsysteme umgerechnet. [...] Dies führt für Deutschland bei der Umrechnung in vierjährige Primarstufensysteme (Tabelle 3a) dazu, dass 2012 die Höhe der Jahresausgaben je Schüler bei den berichteten 7.749 US-Dollar verblieb (6.095 Euro) und bei einem Durchschnittssatz aller OECD-Länder in Höhe von 7.682 US-Dollar (6.035 Euro) geringfügig oberhalb die-

ses Durchschnittssatzes lag. Auch wenn der deutsche Ausgabensatz in Folge der hier beschriebenen Anpassung aller OECD-Länder an vier Schuljahrgänge ganz leicht überdurchschnittlich ist, darf doch nicht übersehen werden, dass Deutschland auch bei einem – was die einbezogenen Jahrgänge angeht – ‚fairen‘ Vergleich **deutlich weniger** je Grundschülerin und -schüler ausgibt als z.B. Länder wie Österreich, Belgien, Dänemark, Island, Norwegen, Slowenien, Schweden, die Schweiz, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, die allesamt mehr als 8.500 US-Dollar (6.678 Euro), je Schülerin und Schüler ausgeben.« (S. 5)

Unterrichtszeit

Bundesländer im Vergleich

»Ein Blick in Tabelle 6, in der die **Wochenpflichtstunden** der Grundschülerinnen und -schüler im Ländervergleich dargestellt sind, zeigt, dass die Länder mit ihren Bildungsausgaben in ihren Vorgaben für die Studententafeln durchaus unterschiedliche Volumina finanzieren: Die Spannweite der Wochenpflichtstunden, die in der Summe der Jahrgangsstufen eins bis vier (also bei Außerachtlassung der Stufen fünf und sechs in Berlin und Brandenburg) in den Ländern vorgegeben werden, reicht von 92 Stunden in Berlin und Schleswig-Holstein bis hin zu 104 Stunden in Bayern und sogar 108 Stunden in Hamburg. Der Unterschied von 16 Wochenstunden, der zwischen den beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg besteht, entspricht der Unterrichtszeit von mehr als einem halben Schuljahr.« (S. 6)

Hinsichtlich der **Schüler-je-Stelle-Relationen** findet sich bei einem Durchschnittswert für Deutschland von 16,3 eine Spannweite, die von 13,3 in Hamburg bis zu 17,6 in Baden-Württemberg reicht.« (S. 8)

Vergleich mit der Sekundarstufe

»In allen Bundesländern liegt die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden im Durchschnitt der Jahrgangsstufen in der **Sekundarstufe I** deutlich höher als in der Primarstufe. Aber hinsichtlich

dieses Unterschiedes finden sich durchaus länderspezifische Ausprägungen. So ist der Unterschied in Berlin mit 23 Wochenpflichtstunden in der Grundschule (92 geteilt durch vier) und 31,2 in der Integrierten Sekundarstufe I (187 geteilt durch sechs) erheblich höher als in Hamburg, wo in der Grundschule 27 (108 geteilt durch vier) und in der Stadtteilschule 30,8 (185 geteilt durch sechs) Wochenpflichtstunden vorgesehen sind: In Berlin liegt der schulstufenspezifische Unterschied damit bei 8,2, in Hamburg dagegen bei nur 3,8 Wochenstunden.« (S. 6)

Internationaler Vergleich

»Ein Vergleich des für Deutschlands vierjährige Grundschulen in der OECD-Statistik angegebenen Unterrichtsvolumens in Höhe von 2.814 Zeitstunden mit dem sich nach einer Umrechnung in Primarstufenschulen mit vier Jahrgangsstufen ergebenden Durchschnittswertes aller OECD-Länder von 3.037 Zeitstunden zeigt, dass Deutschland deutlich unterhalb dieses Durchschnitts liegt (vgl. Tabelle 7). Der Vergleich zeigt darüber hinaus auch, dass eine größere Zahl von Ländern für die ersten vier Jahrgänge Werte erreicht, die deutlich oberhalb des OECD-Durchschnittswertes liegen. Länder wie Australien (4.000), Kanada (4.097), Chile (4.097), Irland (3.620), Israel (3.785), Luxemburg (3.854), die Niederlande (3.640) und die Vereinigten Staaten (3.780) erreichen allesamt Werte, die oberhalb von 3.500 Zeitstunden Unterricht liegen.« (S. 7-8)

Klassengröße

»... finden sich in der Grundschule Klassengrößen, die deutlich kleiner sind als die der Sekundarstufen I-Schulen (vgl. Tabelle 9): Sie reichen 2014/15 bei einem Durchschnittswert von 20,7 (Sekundarstufe I: 24,1) von 18,3 in Rheinland-Pfalz bis zu 23,1 in Nordrhein-Westfalen (Sekundarstufe I: 20,7 in Mecklenburg-Vorpommern und 26,2 in Nordrhein-Westfalen).« (S. 8)

Dabei streuen die Werte auch innerhalb einzelner Bundesländer stark:

»Für das Schuljahr 2014/15 wird aus Bayern berichtet, dass in den bayerischen Grundschulen 6,4 Prozent aller Klassen bis zu 15 Schüler haben, 35,8

Wochenpflichtstunden* der Schülerinnen und Schüler im Ländervergleich (2013/14)					
Land	Grundschule				
	1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	4. Jg.	insg.
Baden-Württemberg	98				98
Bayern	23	24	28	29	104
Berlin	20	21	24	27	92
Brandenburg	21	21	25	26	93
Bremen	22	22	26	26	96
Hamburg	27	27	27	27	108
Hessen	21	21	25	25	92
Mecklenburg-Vorpommern	42		52		94
Niedersachsen	20	22	26	26	94
Nordrhein-Westfalen	21,5	22,5	25,5	26,5	96
Rheinland-Pfalz**	22	22	27	27	98
Saarland	25	25	26	26	102
Sachsen	23	22	26	26	97
Sachsen-Anhalt	22	22	25	25	94
Schleswig-Holstein	20	20	26	26	92
Thüringen	23	23	27	27	100
Deutschland: Durchschnitt					96,9
Deutschland: Durchschnitt je Jahrgangsstufe					24,225

* Bei Bandbreiten wurde der jeweilige Mittelwert mitgeteilt, zusätzliche Unterrichtsstunden wurden nicht berücksichtigt.

** umgerechnet in 45-Minuten-Unterrichtsstunden

Quelle: KMK: Wochenpflichtstunden der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2013/14. Berlin 2013, Tabelle 6 (Stand: August 2013)

Prozent 16 bis 20, 48,5 Prozent 21 bis 25 und 9,3 Prozent mehr als 26 (Bayerisches Staatsministerium 2015, S. 47). [...]

Eine noch kleinräumigere Ausdifferenzierung belegen Daten aus der bayerischen kreisfreien Stadt Kaufbeuren und dem Landkreis Ostallgäu: Dort arbeiteten im Schuljahr 2014/15 5,8 Prozent aller Grundschulklassen mit Klassengrößen bis 15, 43,2 Prozent von 16 bis 20, 41,1 Prozent von 21 bis 25 und 9,9 Prozent mit Frequenzen von 26 und höher (eigene Berechnungen nach www.schulamt-oal.de – Abruf vom 24.4.2016)« (S. 9)

Fazit

Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei den meisten Kennwerten für die Ausstattung der Grundschu-

le im OECD-Durchschnitt, bleibt damit aber – gemessen an seiner Wirtschaftskraft – deutlich hinter ähnlich reichen Staaten zurück.

Im Vergleich zur *Sekundarstufe* sind Ausgaben, Pflichtstundenzahl und Unterrichtszeit pro Schüler geringer. Auf der anderen Seite sind die Klassen im Durchschnitt kleiner, wobei es seit 2000 vor allem durch den demografischen Wandel zu Verbesserungen gekommen ist.

Im Vergleich der *Bundesländer* untereinander gibt es eine große Streuung bei allen Kennwerten – die sich allerdings auch innerhalb der Länder auf regionaler und sogar Schulebene zeigt. □

* Zusammenstellung und Hervorhebungen von Hans Brügelmann.

Der Volltext und die Tabellen sind abrufbar unter www.grundschulverband.de.

Wie Lehrkräfte mit traumapädagogischen Ansätzen Flüchtlingskinder bei der Integration unterstützen können ...

»Deutschland gut«

Und sich dabei auf das Wagnis der eigenen kulturellen und persönlichen Öffnung einlassen, könnte der Satz fortgesetzt werden. Als in der DaZ-Klasse die vielen verschiedenen Landesflaggen gemalt wurden, verteidigten die achtjährige Sahra und ihre Freundin Nermin (9) ihre neue Heimat vehement mit den Worten »Deutschland gut«. Die Lehrerin hatte nebenbei bemerkt, dass die deutsche Flagge nicht »so schöne Farben« habe.

Sahra und Nermin haben sich unglaublich schnell eingelebt und können schon vieles auf deutsch verstehen, berichtet die erfahrene Lehrerin. Das ist für sie umso erstaunlicher, wenn sie sich die Geschichte der beiden vor Augen hält. Am Beispiel Sahras: Ihre Eltern scheinen beide traumatisiert, es wirkt, als wetteiferten sie fast miteinander, wenn sie sich über Schmerzen in allen möglichen Körperregionen beklagen und darüber, dass die deutschen Ärzte ihnen ihre Schmerzen nicht glaubten. Meist kommt die große Schwester, um Sahra zur Schule zu bringen. Mittags holt entweder die Mutter Sahra von der Schule ab oder die ehrenamtliche Betreuerin, die sich fast täglich um die Familie kümmert. Die Wohnverhältnisse der Familie sind sehr beengt, ihre Bleiberspektive ungewiss.

Wie ist es möglich, dass sich Sahra trotzdem gut in die neue Umgebung zu integrieren scheint und offenbar keine Traumafolgen zeigt?

In der Mai-Ausgabe dieser Zeitschrift wies ich auf die Eckpfeiler traumapädagogischen Handelns in der Schule hin.

Zunächst einmal ist Traumapädagogik eine Sicherheit vermittelnde Pädagogik. Ich will mich hier auf zwei we-

sentliche Aspekte beschränken, die bei genauer Betrachtung verschiedene Ebenen beinhalten. Es geht um das äußere sowie das innere Sicherheitserleben eines Kindes. Pädagogen/innen können diese zwar nur, aber bedeutsam im schulischen Rahmen beeinflussen. Beispielsweise sind hier wenige klare, transparente Regeln des Miteinanders, die für alle gelten, zu nennen. Hilfreicher sind – insbesondere für traumatisierte Kinder – ein paar umfassende Gebote statt Verbote. Auch die räumliche und personale Sicherheit und Verlässlichkeit spielen eine große Rolle. Überwiegen helle, freundliche Farben; gibt es Rückzugs- und Tobemöglichkeiten; sind auch räumliche Nischen sicher; kann sich ein traumatisiertes, häufig störendes und verhaltensauffälliges Kind seinen Sitzplatz in der Klasse seinem Sicherheitsbedürfnis entsprechend aussuchen oder sitzt es aufgrund Regel verletzenden Verhaltens allein, direkt vor dem Lehrerpult und hat das restliche Geschehen im Rücken? Gibt es häufige Unterrichtsausfälle und –vertretungssituationen? Welche Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des schulischen Alltags werden den Kindern eingeräumt? Unterstützen klare, transparente schulische Strukturen und ein wertschätzender, respektvoller Umgang auf allen Ebenen insgesamt ein Sicherheitserleben bei allen Beteiligten, also auch bei den Erwachsenen? Solche und sich anschließende weitere Fragen verdeutlichen einerseits eine umfassende Prozessorientierung, andererseits wirken sich einzelne, leicht umzusetzende Maßnahmen meist erstaunlich schnell und »entstressend« aus.

Zusätzlich kann das innere Sicherheitserleben traumatisierter Schü-

Der neunjährige Hassan

will seit einiger Zeit mehrmals während des Unterrichts zur Toilette. Die Lehrerin lässt ihn zunächst gehen. Auch zu Hause, erfährt sie, sucht er häufig das Badezimmer auf. Später kann nach ärztlicher Aussage eine medizinische Ursache ausgeschlossen werden. In letzter Zeit häuft sich der Wunsch Hassans, zur Toilette gehen zu dürfen. Die Lehrkraft reagiert zunehmend verärgert darauf. Im Rahmen einer Fallbesprechung waren die Pädagogen überrascht, wie viele gute Gründe sie für das Verhalten Hassans finden konnten. Die entwickelte Alternative war überraschend schlicht und ist hier nur beispielhaft zu verstehen: Ein einfaches Wurfzelt wurde angeschafft, das mit der Öffnung zum Klassengeschehen als sicherer Ort ohne weitere Störung nicht nur von Hassan aufgesucht werden konnte.

ler durch Imaginationsübungen, die sie innere sichere Orte und Distanzierung von Belastendem erleben lassen, unterstützt werden. Imaginationsübungen sind einfach anzuleiten, entscheidend sind eine für das jeweilige Kind passende Auswahl sowie wiederholtes Üben. Eine kleine körperliche Geste bei der Imagination, die mehrmals während der Übung ausgeführt wird, erleichtert es den Kindern, sich nach einiger Zeit allein durch die Bewegung schnell in den sicheren Zustand bringen zu können.

Imaginationsübungen können einzeln, projektbezogen und sogar klassenweise angeboten werden. Für alle Kinder ist es unterstützend, mit negativem Stresserleben besser umgehen zu können, Gedankenkreisen stoppen zu können sowie sich von Belastungen distanzieren zu können.

Traumapädagogik ist außerdem eine Pädagogik des sogenannten guten Grundes bzw. der guten Absicht. Sie erlaubt so eine Abkehr vom problemzentrierten Blick hin zu einer ressourcengeleiteten Haltung. Der »gute« Grund ist nicht im Sinne einer Bewertung zu verstehen, sondern ermöglicht verschiedene Hypothesen im Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Leistung eines Kindes. Wenn wir anfangen, problematisches und störendes Verhalten vor dem Hintergrund traumatischen Erlebens zu deuten, entpuppt sich das Verhalten als höchst funktional, das



Yvette Karro

ist Dipl. Soziologin, Dipl. Sozialpädagogin, Traumapädagogin und Therapeutin (i. A.). Seit vielen Jahren berät sie beim Wendepunkt e. V. Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen/innen und führt traumapädagogische Fortbildungen durch. Sie hat u. a. im Auftrag des Bildungsministeriums DaZ-Lehrkräfte in Schleswig-Holstein zum Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern fortgebildet.

geholfen hat, die schlimmen Ereignisse zu überstehen. Dies ist keineswegs apologetisch gemeint, sondern hilft uns beim Ringen um Verständnis sowie der Suche nach Alternativen zu einem im heutigen schulischen Rahmen meist maladaptiven Verhalten. Den Lehrkräften und Schulsozialpädagogen kann es folglich helfen, sich im Team die Fragen zu stellen: »Wobei könnte dieses Verhalten des Kindes schon einmal angemessen und hilfreich gewesen sein?« und »Welches momentan nicht befriedigte Bedürfnis des Kindes könnte damit ausgedrückt werden?«

Ergänzend sind folgende Möglichkeiten traumafokussierten Handelns an Schulen zu nennen:

- **Psychoedukation:** Haben Pädagoginnen und Pädagogen sich psychotraumatologisches Wissen angeeignet, helfen sie stress- und traumabelasteten Kindern, ihre ihnen selbst oft unverständlichen und manchmal bedrohlich wirkenden Reaktionen zu verstehen. Psychoedukation in einfacher Form darf geduldig und wiederholt angeboten werden und schafft eine erste und nicht zu unterschätzende Entlastung bei den Kindern, aber auch ihren Eltern, Geschwistern – und bei anderen Fachkräften. Traumatisierte Kinder und ihre Eltern können so ihre Sorge ablegen, mit ihnen stimme etwas nicht und sie drohten, »verrückt« zu werden.
- **Triggeridentifikation und -vermeidung:** Trigger sind traumaassoziierte Hinweisreize, die an die schlimmen Ereignisse erinnern. Trigger – bspw. Farben, Geräusche, Gerüche, Situationen – können nach kurzer Übung unter Mithilfe der betroffenen Kinder und ihrer Mitschüler gefunden werden. Wo es möglich ist, können sie zunächst vermieden werden. Längerfristig gilt es, Kinder unterscheiden zu lehren, welche Reize gefährlich und ungefährlich sind sowie Alternativen zu schlecht steuerbaren Zuständen zu entwickeln.
- **Dissoziative Zustände wie Depersonalisations- und Derealisationserleben können ebenfalls erkannt werden.** Diese sind durch einfache Stopps, die der Reorientierung ins »Hier und Jetzt« statt dem »Dort und Damals« dienen, zu unterbrechen. Wenn ein Ansprechen und ein direkter Blickkontakt nicht helfen, kann etwas fallen gelassen, gelüftet wer-

den, eine paradoxe Intervention weiterhelfen usw. Hier ist Kreativität gefragt, entscheidend ist, dass die Stopps nicht »übergriffig« sind. Ein Berühren des Kindes zur Re-Orientierung hilft eher bei Rückzugsverhalten des Kindes.

- Die Suche nach Stressoren orientiert sich individuell am jeweiligen Kind. Auch hierbei kann eine gemeinsame Suche im Kollegium Erstaunliches zu Tage befördern.
- Übergänge jeglicher Art können bei ohnehin belasteten und gestressten Kinder als mögliche »Sollbruchstellen« verstanden werden. Das bedeutet, dass ihre Bewältigungsstrategien oft bei – für uns Erwachsene kaum sichtbaren – Übergängen von einer Situation in eine andere nicht ausreichen. Die Kinder geraten so in zusätzlichen Stress, den sie durch Impulskontrolldurchbrüche, störendes Verhalten usw. kompensieren. Es ist lohnend, sich mögliche »Übergangssituationen« aus der Perspektive von Kindern zu verdeutlichen (lebensgeschichtliche Übergänge, von der Pause in den Unterricht und umgekehrt, Wechsel der Fächer, der Lehrkräfte, der Arbeitsweise etc.; auch hier gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten). Ein Verständnis solcher zusätzlicher Stressoren ergibt weitere pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Oft wirkt bereits die Erkenntnis sowohl für Kinder als auch für Pädagoginnen und Pädagogen entlastend. Überlegungen zur Gestaltung von solchen Übergängen wie Visualisierungshilfen unterstützen außerdem bei der Stressreduktion.

Fazit: Wenn psychische Traumatisierungen als »gesamtorganismischer Angriff« und als »toxischer Stress« verstanden werden, wird die enorme Bedeutung des Sicherheits- und Kontrollerlebens der betroffenen (Flüchtlings-) Kinder offenkundig. Verlässlichkeit, Rituale und fürsorgliche Beziehungsangebote schaffen Sicherheit durch Vorhersehbarkeit und ermöglichen Kontrolle. Dies ist für die Kinder der Nährboden für Vertrauen in sich selbst und ihre Umwelt. Schulen als Lebensorte haben im Rahmen traumapädagogischen Handelns viele Möglichkeiten, Kinder dabei zu unterstützen. Das Wissen um die eigenen pädagogischen Möglichkeiten und die eigenen Grenzen erhöht die Handlungssicherheit und beugt Selbstunwirksamkeitserleben und Überforderung vor.

In einer Fachberatung

berichteten eine Klassenlehrerin sowie ihre DaZ-Kollegin von einem geflüchteten Jungen. Dieser – nennen wir ihn Adham – könne es kaum aushalten, wenn etwas anders zu sein scheine, als er es vermute. Noch wirke er in der Schule relativ unauffällig. Sie wüssten aber von seiner Mutter, dass er zu Hause regelmäßig wütend und aggressiv werde. Er verprügele dann seine Schwester oder zerstöre etwas. Die Erwachsenen wollten ihn nicht zusätzlich belasten und gingen häufig auf ihn ein, um zu vermeiden, dass er wieder außer sich gerate. Der Mutter sei es wichtig, weil er »so viel Schweres« erlebt habe. Die beiden Lehrerinnen fragten sich nun, welcher Umgang mit ihm angemessen sei. Eine der beiden äußerte die Sorge, dass es nur eine Frage der Zeit sei, bis der Schüler auch in der Schule aggressives Verhalten zeige. Sie könne ihn nicht einschätzen und er mache ihr ein wenig Angst. Vor kurzem habe es eine Situation gegeben, in der Adham die Farbe weiß als »schwarz« bezeichnet habe. Um ihn nicht unnötig aufzuregen, habe sie ihn nicht berichtigt, obwohl er »doch die Farben schon auf Deutsch kennen müsste«. Auch zu Hause habe er seiner Mutter gesagt, dass das Essen nicht schmecke und nicht gut gewürzt sei. Die Mutter habe dies mit den Worten bestätigt: »Du hast recht« und habe den Salzstreuer geholt.

Die Fragen im Einzelnen: Begrenzung des Jungen oder nicht? Wie begrenzen? Sollen wir ihn – auch bei falschen Aussagen wie im obigen Beispiel – bestätigen oder die Farbe richtig benennen? Kann er Frustration aushalten? Provozieren wir ihn nicht dann unnötig? Kann sich sein aggressives Verhalten auch in der Schule zeigen? Worauf müssen wir uns einstellen, welche Symptome kann Adham entwickeln? Wieso verhält er sich zurzeit in der Schule anders als zu Hause?

Der gesamte Beratungsprozess kann hier nicht abgebildet werden. Zentral ist jedoch, dass auch und gerade traumatisierte Kinder einen klaren Rahmen und eine Orientierung brauchen. Adham im Glauben zu lassen, dass nur er die Welt bestimmen und kontrollieren könne, bestärkt ihn in seinem Unsicherheitsgefühl.

Folgender Link für ehrenamtliche Flüchtlingshelfer ist auch für Pädagoginnen sehr zu empfehlen:

www.be-here-now.eu

Grundschulverband

Stärkung der Kinderrechte in Schule und Gesellschaft

Der Grundschulverband begrüßt die Veröffentlichung des Manifests »Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule«.

Seit PISA, IGLU, VerA und anderen Vergleichsstudien dominieren die Fachleistungen von Schülerinnen, Schülern und Schulen die öffentliche Diskussion. Auch aus Sicht des Grundschulverbandes ist die Förderung fachlicher Kompetenzen eine zentrale Aufgabe der Schule.

Schule ist aber viel mehr als ein Ort fachlichen Lernens, sie ist auch ein Raum für die Entwicklung der Persönlichkeit und für soziales und politisches Lernen. Wir stimmen dem PISA-Koordinator Andreas Schleicher zu, der am 28.2.16 in einem Interview des TAGES-SPIEGEL sagte: »Dennoch halte ich es für äußerst wichtig, dass wir in einer vielfältiger werdenden Welt mehr Ge-

wicht darauf legen, dass Schüler lernen, die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sich für eine demokratische Gesellschaft engagieren und lernen, mit Menschen anderer Kulturen zu leben und zu arbeiten.«

Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 fordert noch mehr. Sie formuliert verbindliche Ansprüche der Kinder an Staat und Gesellschaft. Angesichts der aktuellen Fluchtströme sind Schutzrechte besonders bedeutsam, zum Beispiel gegen Armut, Ausbeutung, Kriegsfolgen und Förderungsrechte, zum Beispiel auf eine Grundbildung für alle. Die schon 1992 auch von Deutschland ratifizierte Kinderrechtskonvention benennt darüber hinaus auch Beteiligungsrechte in allen Angelegenheiten, die Kinder und Jugendliche persönlich betreffen.

Die umfassende Partizipation der Kinder und Jugendlichen ist Teil des Weltaktionsprogrammes der UNESCO

»Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE). Das bedeutet für die Schule: Sie hat nicht nur die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf ihre Zukunft als demokratische Bürger und Bürgerinnen vorzubereiten – sie ist als öffentliche Institution auch selbst auf die Einhaltung der Kinderrechte verpflichtet.

Bis hin zur Ausgestaltung des (Fach-) Unterrichts folgt aus den Kinderrechten der Anspruch einer stärkeren Selbst- und Mitbestimmung der Kinder bei Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege. Die Umsetzung dieses Anspruchs voranzutreiben, sieht der Grundschulverband als eine gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. □

Kinderrechte als zentrale Orientierung für die Entwicklung von Schule

»Kinderrechte sind Menschenrechte. Ihre Verwirklichung, die Zukunft der Demokratie und die Bildung aller Kinder hängen auf grundlegende Weise zusammen. (...) Da wir nicht vorhersagen können, wie die zukünftige Welt aussehen wird, kann die Vorbereitung nur darin bestehen, die Aufgaben der Gegenwart ernst zu nehmen und den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, an den heute zu bewältigenden Aufgaben mitzuarbeiten und dabei die Fähigkeiten und Bereitschaften zu entwickeln, die sie benötigen werden, um gemeinsam die ungewisse Zukunft zu gestalten.«

Mit diesen Worten beginnt Lothar Krappmann sein Manifest »Kinderrechte, Demokratie und Schule«, das den Auftakt zu einem ebenso wichtigen wie lesenswerten Buch bildet. Der Band »Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben« ist eine Streitschrift dafür, Kinderrechte als Grundlage der Bildungsarbeit anzuerkennen, sich nicht nur den Schutz der Kinder auf die Fahnen zu schreiben, sondern auch ihre aktiven Rechte einzufordern und in den Schulalltag zu integrieren.

Im Buch streiten Experten »für eine Kultur der Augenhöhe in deutschen Klassenzimmern«, wie Philipp Nowotny in der »Süddeutschen Zeitung« schreibt. Die Botschaft: Wer Kinder zu Mitgliedern der Gesellschaft erziehen will, muss sie auch so behandeln.

Den Herausgebern Lothar Krappmann und Christian Petry dienen die 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonventionen der Vereinten Nationen, die seit 1992 auch in Deutschland gelten, als zentraler Anknüpfungspunkt. Umgesetzt nämlich sind ihre (für Politik und Verwaltungen verbindlichen!) Inhalte noch lange nicht. Der Band bietet ein Instrumentarium, um die Prinzipien Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme praktisch im Schulalltag zu realisieren. In 84 prägnanten Artikeln fasst Lothar Krappmann das »Manifest für Kinderrechte, Demokratie und Schule« zusammen: Stärkung der Klassenräte und der Schülervvertretung, eine demokratische Beteiligungskultur als Beispiele.

Die konkrete Utopie: »Eine Schule kündigt nicht Demokratie an, sondern praktiziert sie bereits.«



Lothar Krappmann,
Christian Petry (Hrsg.):
Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach 2016. 304 Seiten, 29,90 Euro.

Delegiertenversammlung des Grundschulverbands

Vorstand und Fachreferenten neu gewählt

Die Delegierten aus den Landesgruppen des Grundschulverbands haben bei ihrer Versammlung im Mai in Göttingen die Mitglieder des bisherigen Bundesvorstands mit einem einstimmigen Votum für weitere vier Jahre im Amt bestätigt. Mit der Vorlage eines beeindruckenden Rechenschaftsberichts über seine vielfältigen Aktivitäten in den vergangenen vier Jahren stellten sich die Mitglieder des Bundesvorstands und die Fachreferentinnen und Fachreferenten der Delegiertenversammlung zur Wiederwahl.

Mit Beifall und einem einstimmigen Wahlergebnis würdigten die Delegierten die Arbeit des Bundesvorstands, die stets in enger Kooperation mit den Expertinnen und Experten aus den Fachreferaten erfolgte. Bestätigt wurden: Maresi Lassek als Vorsitzende, Prof. Dr. Erika Brinkmann und Ulrich Hecker als stellvertretende Vorsitzende, Marion Gutzmann, Andrea Keyser und Gabriele Klenk als weitere Mitglieder des Vorstands.

Mit großem Dank verabschiedete der Vorstand Ulla Widmer-Rockstroh, die von 2010 bis 2012 als Fachreferentin des Referats »Länger gemeinsam lernen« und von 2012 bis 2016 für das Referat »Inklusion« für den GSV tätig war.

Charakteristisch für die Arbeit des GSV ist die Verbindung von Grundschulpraxis, Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Fachreferentinnen und Fachreferenten begleiten die Arbeit des Bundesvorstands und fördern den Informationstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Ihnen galt der besondere Dank des Vorstands.

Als Fachreferenten/-innen wurden bestätigt:

- Prof. Dr. Hans Brügelmann:
Schulische Qualitätsentwicklung
- Prof. Dr. Ursula Carle:
Grundschulforschung
- Prof. Dr. Thomas Irion:
Medienbildung
- Prof. Dr. Markus Peschel:
Lernkulturen

Für die als Nachfolgerin von Ulla Widmer-Rockstroh im Fachreferat »Inklusion« vorgeschlagene Prof. Dr.



Hintere Reihe v.l.n.r.: Maresi Lassek (Vorsitzende), Gabriele Klenk (Vorstand), Ursula Carle (Fachreferentin Grundschulforschung), [hinten: Ulrich Hecker (Stellv. Vorsitzender)], Andrea Keyser (Vorstand), Erika Brinkmann (Stellv. Vorsitzende), Hans Brügelmann (Fachreferent Qualitätsentwicklung).

Vordere Reihe v.l.n.r.: Thomas Irion (Fachreferent Medienbildung), Sylvia Reinisch (Geschäftsführerin), Thomas Peschel (Fachreferent Lernkulturen), Susanne Hirsch (Geschäftsstelle).



Auf dem Gruppenfoto fehlen (v.l.n.r.): Kerstin Merz-Atalik (Fachreferentin Inklusion), Marion Gutzmann (Vorstand) und Heike Schumann (Geschäftsstelle).

Kerstin Merz-Atalik votierten die Delegierten ebenfalls einstimmig.

Näheres zu allen Gewählten finden Sie auf unserer Homepage: www.grundschulverband.de → Wir über uns → Vorstand und Fachreferate

Ein wichtiger Schwerpunkt der Arbeit des neuen Vorstands wird die Vorbereitung des Bundesgrundschulkongresses

im Jahre 2019 in Frankfurt a.M. sein. Dieser Kongress wird u. a. deshalb von großer Bedeutung sein, weil sich in diesem Jahr zwei wichtige Ereignisse jähren: Die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder wird 100 Jahre alt, der Grundschulverband begeht sein 50. Jubiläum. □

Liebe LeserInnen, Leser_innen, Leser*innen?

Binnen-I und Gender-Star in »Grundschule aktuell«?

In seinem »Tagebuch« (S. 2) verwendet Hans Brügelmann zum ersten Mal in dieser Zeitschrift den »Gender-Star«: Er schreibt von Kolleg*innen, Grundschullehrer*innen, Sonderpädagog*innen und Schüler*innen. Ebenso die Kolleginnen aus den Landesgruppen Berlin, Bremen und Rheinland-Pfalz, S. 44, S. 45 und S. 47.

Bislang kannten unsere Leserinnen und Leser aus manchem Beitrag das große »I« im Wortinneren (»Binnen-I«) und so manche Schrägstrich-Variante. Jetzt kommt das Sternchen hinzu, um eine »gendersensible Sprache« zu erreichen. Eine Diskussion darüber hat es in den Gremien des Grundschulverbands bisher nicht gegeben.

Schreiberinnen oder Schreiber wollen mit solchen »Sonderzeichen« die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten zwischen der »weiblichen« und »männlichen« Sprachform im Inneren von Wörtern zum Ausdruck bringen. Bemühungen um gendergerechte Schreibweisen sind in der Öffentlichkeit vielfach unbekannt, unter informierten Zeitgenossinnen und -genossen manchmal nicht sonderlich geschätzt – bis hin zu abfällig-polemischen Reaktionen.

Spätestens die »Gender Studies« haben das Thema gendergerechte Sprache in die Hochschulen getragen. Mehrere Universitäten weisen ihre Absolventen darauf hin, dass beim Schreiben von Texten »gengendert« werden soll. »Die Hausarbeiten

sind in gendersensibler Sprache zu verfassen«, heißt es dann in entsprechenden Schreib-Vorschriften. Die aufgeregtesten Reaktionen produzierten in letzter Zeit Lann Hornscheidt (»Professx« für Genderstudies und Sprachanalyse in Berlin), die mit allen Suffixen aufräumt und die neutrale Form propagiert, sowie die Universität Leipzig. Dort wird nach heftigem Streit über »nichtsexistische Sprache« in der Grundordnung nur noch die weibliche Form verwendet. (Jeder Professor also eine Professorin.)

Befürworter/innen »gengenderter« Schreib-Formen findet man z. B. bei der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung. Hier wird in Publikationen der Unterstrich verwendet, die LINKE verwendet den Gender-Stern in Einladungen und Verlautbarungen, auch in Veröffentlichungen ihrer »Rosa-Luxemburg-Stiftung«. Die GRÜNEN haben den Gender-Stern per Delegiertenbeschluss parteiverbindlich eingeführt.

In den letzten Jahren hat sich innerhalb der feministischen Sprachdiskussion viel verändert. Wurde zuerst »nur« für die Benennung von Frauen in der Sprache gekämpft, wird heute (bei bereits fragwürdiger Gleichsetzung von Genus und Sexus) versucht, alle nicht-repräsentierten geschlechtlichen Identitäten sichtbar zu machen. Es sollen in der Sprache auch diejenigen Personen repräsentiert werden, die sich weder als weiblich noch als männlich definieren,

ebenso wie Personen aller Sexualitäten. Für die Umsetzung in geschriebenen und gesprochenen Texten gibt es vielerlei Vorschläge (siehe Abb.). Erkennbar ist darin vor allem das angestrenzte und anstrengende Bemühen, »gender-technisch« alles richtig zu machen.

Sternchen und Unterstrich sind schriftsprachliche Sonderzeichen. Ihr Gebrauch in Wörtern ist ausschließlich schriftlich und zudem rein akademisch. Schlechte Voraussetzungen für optimales Funktionieren als Buch- und Zeitungssprache. Wer sich der Klarheit, Einfachheit und Funktionsfähigkeit der Sprache verpflichtet fühlt, muss sich fragen: Funktionieren diese Formen sprachlich eigentlich einwandfrei?

An der Sprache soll möglichst wenig vom gesagten oder geschriebenen Inhalt ablenken. Binnen-I, Sternchen und Unterstrich sind ein ständig mitlaufendes »Nebenprogramm«, das mit dem eigentlichen Thema nichts zu tun hat. Sie verweisen auf ein anderes Thema, das der »Gender-Diversität«. Wahrscheinlich ein Grund, warum »Schreibgendern« häufig als »nervig« wahrgenommen wird.

Die Sprache »quietscht« bei solchen Eingriffen in ihren Bauplan. Gelungene Texte erkennt man auch daran, dass sie sich gut sprechen lassen. Mit den gengernden schriftlichen Sonderzeichen gelingt die Aussprache des Geschriebenen nicht. Auch der Verzicht auf direkte Eingriffe in das Innere der Wörter bringt keine befriedigende Lösung: Wer bei jeder Gelegenheit »Autorinnen und Autoren«, »Leserinnen und Leser«, »Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer« sagt, verdirbt seine Rede.

Papier allerdings nimmt solche Sonderzeichen geduldig auf. Die Lautlosigkeit, mit der wir sie (manchmal stolpernd) lesen, lässt uns die entstandenen grammatischen Unstimmigkeiten kaum wahrnehmen. Aber wollen wir wirklich eine andere Sprache schreiben, als wir sie sprechen (können)? In der Schriftform stört am meisten die – durchaus beabsichtigte – Störung des Leseflusses. Verständlicher und leichter lesbar werden Texte so nicht.

Mit dem Gender-Stern oder -Unterstrich entsteht eine Spezial-Schriftsprache

Sprachformen	Substantive Singular	Substantive Plural	Personalpronomen	Possessivpronomen	Fragepronomen	Vgl. Seite
x-Form	Studierx	Studierxs	x	xs	Wex?	22
-Form I	Studier	Studier**	*	**s	We*?	22
Dynamischer Unterstrich	Stu_dentin	Stu_dentinnen	s_er	ih_re	We_lche?	23
Wortstamm-Unterstrich	Stud_entin	Stud_entinnen	si_er	ihr_e	Welch_e?	24
*-Form II	Student*in	Student*innen	sie*er	ihre*seine	Welche*r?	25
Statischer Unterstrich	Student_in	Student_innen	xier, sie_er	xiesen, ihr_ihm	Welche_r?	25
Generisches Femininum	Studentin	Studentinnen	sie	ihre	Welche?	26
Binnen-I	StudentIn	StudentInnen	sie	ihre ihrE	Welche? WelchE?	27
Zwei-Genderung	Studentin und Student	Studentinnen und Studenten	sie/er, si/er	ihre/seine	Welche? / Wer?	27
a-form (für Dinge)	Kopiera	Kopieras	es	sein	Was?	27

Aus: AG Feministisch Sprachhandeln (Hrsg.), Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit. Anregungen zum antidiskriminierenden Sprachhandeln (2. Auflage), S. 16. (Zum Download im Internet unter <http://feministisch-sprachhandeln.org>)

che für »bildungsaffine« (akademische und/oder in diesen Diskurs eingeweihte) Erwachsene und ein exklusives Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Schreibern und Lesern: Erwachsenen und – Kindern!

Der Redakteur dieser Zeitschrift, der in den letzten Jahrzehnten zögernd und zweifelnd Schrägstriche und manchmal das Binnen-I setzte, hat für sein Schreiben beschlossen, zurück nach vorn zu gehen. Sexus und Genus sind »zwei Paar Schuhe«. Grammatikalisch maskuline Wörter umfassen gleichberechtigt alle Geschlechter. Die jeweils gewählte Sprachform darf niemanden verletzen, aber das Verständnis der Texte auch nicht erschweren oder deren Aussage in den Hintergrund treten lassen. Zudem sollte sie auch im mündlichen Sprachgebrauch anwendbar sein. Nicht zuletzt soll mein Sprachgebrauch dem mit Kindern und anderen Nicht-Fachleuten verwendeten entsprechen. Sprachliche Elfenbeintürme gibt es in der Landschaft der mündlichen wie schriftlichen Kommunikation schon viel zu viele.

Und die Zeitschrift selbst? Eine alle Leser und Schreiber überzeugende Lösung für das Problem gendersensibler (Schrift-) Sprache gibt es beim gegenwärtigen Diskussionsstand nicht. Darum erscheint das Provisorium als derzeit beste Übereinkunft: Jeder Autor und jede Autorin verwendet seine oder ihre bevorzugte Form. Denn wichtiger als Binnen-I, Unterstrich oder Sternchen ist das gemeinsame Anliegen, die reiche Vielfalt unserer bildungspolitischen und pädagogischen Themen und Standpunkte in den Beiträgen dieser Zeitschrift abzubilden. Das ist Anspruch und Aufgabe genug. □

Ulrich Hecker



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Mitgliederversammlung mit Neuwahl des Landesgruppenvorstandes

Am 10. Juni 2016 fand an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt die Mitgliederversammlung mit Neuwahl des Landesgruppenvorstandes Bayern statt. Petra Hiebl hielt zu Beginn einen Impulsvortrag zu »Feedback(-kultur)«. Dabei fokussierte sie Feedback als Medium innerschulischer Erneuerung und Professionalisierung. Es wurde betont, dass es eine doppelte Form von Feedback sei, die wirksam ist: als qualifizierte Rückmeldung von Lehrkräften an ihre Schülerinnen und

Schüler in Bezug auf die individuelle Leistungsentwicklung, aber auch umgekehrt in Form einer Spiegelung von Schülerinnen und Schülern an ihre Lehrkräfte über die Art der Unterrichtsgestaltung und Begleitung persönlicher Lernprozesse. Die Brücke zum aktuellen LehrplanPLUS wurde durch viele Beispiele aus der Praxis geschlagen. Nach dem Rückblick auf die Landesgruppenarbeit der letzten vier Jahre (vgl. hierzu auch das Protokoll auf der Homepage www.grundschulverband-bayern.de) und einer kommunikativen Pause dankte die Vorsitzende Gabriele Klenk Frau Eva Sengenberger

für ihre aktive Mitarbeit in der Landesgruppe und verabschiedete sie.

Anschließend wurde der neue Landesgruppenvorstand für die Jahre 2016 bis 2020 gewählt.

Die neue Landesgruppe trifft sich zur konstituierenden Sitzung im August 2016 und

☞ wird dann die Schwerpunkte der nächsten 4 Jahre planen. Herzlichen Glückwunsch an die Mitglieder der neu gewählten Landesgruppe Bayern! Wir freuen uns auf die gemeinsame Arbeit!

Für die Landesgruppe:
Susann' Rathsam und
Petra Hiebl



Der neue Landesvorstand

von links stehend: Martina Tobollik, Dr. Petra Hiebl, Bianca Ederer M.A., Konstanze von Unold (Delegierte), Lars Petersen

von links sitzend: Kathrin Danhof, Jeannette Heißler (2. Delegierte), Gabriele Klenk (Vorsitzende), Susann' Rathsam, Anita Bub-Schnütgen (ist nicht auf dem Foto)



Berlin

Kontakt: Karin Laurenz, vorstand@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Misstände an den Grundschulen

Angeregt durch die Fragen der Landesgruppe Baden-Württemberg an die Landespolitik haben wir Misstände, die in der Berliner Grund-

schule bestehen, benannt und diese in einem offenen Brief an alle politisch Verantwortlichen gesandt. Der Brief hat zu viel Gehör in der Presse geführt, von den Politikern haben wir bisher

keine Antworten auf unsere Fragen erhalten. Es bleibt zu hoffen, dass die in den Fragen enthaltenen Anregungen Eingang finden in die Programme der Parteien und Maßnahmen zur Beseitigung

der aufgeführten Misstände umgesetzt werden.

*Für die Landesgruppe:
 Lydia Sebold und
 Karin Laurenz*

Fragen an die Landespolitik

1. Gleichwertigkeit der Lehrämter

Die Gleichwertigkeit der Lehrämter hinsichtlich Berufsstatus, Stundendeputat und Bezahlung ist immer noch nicht erreicht, obwohl die pädagogisch-didaktischen und fachlichen Anforderungen sowie die Tätigkeiten im Bereich Schulentwicklung, Teamarbeit, Kooperation, Schüler- und Elternberatung in der Grundschule nicht geringer sind als in anderen Schulformen. *Welche Maßnahmen sind geplant, um diese Benachteiligung aufzuheben und die Gleichwertigkeit der Lehrämter herzustellen?*

2. Ressourcen für Grundschulen

Für die umfangreichen Aufgaben zur Schulentwicklung wie z. B. die Erarbeitung neuer schulinterner Curricula aufgrund neuer Rahmenlehrpläne stehen den Oberschulen für die Koordination dieser Aufgaben Fachleiterstellen zur Verfügung. Die Grundschulen haben für die vielfältigen Aufgaben der Fachbereiche keine vergleichbaren Strukturen und Ressourcen. *Ab wann und in welchem Umfang werden die Grundschulen entsprechende Ressourcen, z. B. einen Stundenpool für diese Aufgaben, erhalten?*

3. Verwaltungskräfte an Grundschulen

Schulleitungen haben im Kern an allen Schulen gleichartige Aufgaben. Die bestehenden Anrechnungsstunden reichen aber nicht aus, um die vielfältigen Aufgaben angemessen zu erfüllen. Insbesondere durch die Aufgaben einer eigenständigen Schule mit Personalkostenbudgetierung, Verwaltung der Bonusprogramm Gelder, des Verfügungsfonds und der Abrechnung der Gelder des Bildungs- und Teilhabepakets ist ein hoher Verwaltungsaufwand entstanden, der die Anrechnungsstunden beträchtlich übersteigt.

Wie, in welchem Umfang und für welche Tätigkeiten werden zukünftig Verwaltungskräfte eingesetzt, um die Schulleitungen zu entlasten?

4. Vermeidung von Unterrichtsausfall

Bei Erkrankung von Lehrkräften können die Schulen erst nach drei Wochen die Mittel der Personalkostenbudgetierung für Vertretungsunterricht einsetzen. Die Zeit bis dahin müssen die Schulen mit Mehrarbeit und Ausfall von Fördermaßnahmen überbrücken.

Wie wird eine verlässliche und pädagogisch angemessene Versorgung gewährleistet, um Unterrichtsausfall zu vermeiden?

5. Verlässliche Ausstattung mit Erzieher*innen

Bei Erkrankung von Erzieher*innen gibt es bisher keine Vertretungsmittel im Rahmen der Personalkostenbudgetierung, d. h. im Krankheitsfall steigt die sowieso zu hohe Betreuungsfrequenz noch weiter.

Wie wird eine verlässliche und angemessene Versorgung gewährleistet?

6. Mangel an ausgebildeten Grundschullehrkräften

Die steigende Zahl der Grundschüler*innen bei gleichzeitig hoher Pensionierungsrate von Lehrkräften führt zu einem Mangel an gut ausgebildeten Grundschullehrkräften.

Wie wird dieser Mangelsituation kurz- und längerfristig entgegengewirkt?

7. Integration der Flüchtlingskinder und -jugendlichen in Regelklassen

Viele Flüchtlingskinder und -jugendliche werden in Schulen in sogenannten »Willkommensklassen« unterrichtet. Die meisten dieser Klassen befinden sich an Schulen, die ohnehin eine hohe Schülerpopulation aus prekären Verhältnissen haben. *Welche Maßnahmen werden ergriffen, um die Belastung der Schulen in sozialen Brennpunkten mit Willkommensklassen zu verringern und die Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen zu integrieren?*

8. Umsetzung der UN-Konvention – Schaffung von inklusiven Schulen

Die Schaffung von inklusiven Schwerpunktschulen wird als Zwischenschritt bei der Umsetzung der UN-Konvention gesehen. Das Ziel ist die Schaffung eines inklusiven Schulsystems. *Welchen Zeitplan gibt es für die flächendeckende Umsetzung der UN-Konvention und damit die Umwandlung des selektiven in ein inklusives Schulsystem?*

9. Schulraumnot durch steigende Schülerzahlen

Für die steigende Zahl an Grundschulkindern wird Schulraum benötigt. Der Mangel an Schulraum führt dazu, dass Räume doppelt genutzt werden: für Unterricht und für die Ganztagsbetreuung. Dies führt dazu, dass pädagogische Konzepte nicht umgesetzt werden können und aufgrund der Raumnot eine hohe Belastung für die Kinder entsteht.

Welche Maßnahmen werden ergriffen, um den Aus- und Neubau von Schulen zu gewährleisten?

Wie wird gewährleistet, dass bei allen Baumaßnahmen die Erfordernisse einer inklusiven Schule und einer inklusiven Pädagogik berücksichtigt werden.

10. Sanierungs- und Reinigungsbedarf

Marode Schulgebäude und stinkende Toiletten sind Alltag an den Berliner Schulen.

Welche Maßnahmen werden ergriffen, um zu gewährleisten, dass der bestehende Sanierungsbedarf kurzfristig umfänglich behoben wird und eine sorgfältige regelmäßige Reinigung aller Schulen sichergestellt ist?

11. Flüchtlinge in Turnhallen

An vielen Schulen stehen die Turnhallen aufgrund der Belagung mit Flüchtlingen nicht mehr für den Sportunterricht zur Verfügung. Das ist ein unhaltbarer Zustand.

Welche Maßnahmen werden ergriffen, um diesen Notstand zu beenden? Ab wann stehen die Turnhallen wieder für den regulären Sportunterricht zur Verfügung?



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Auf Einladung der Landesgruppe und in Kooperation mit dem ZentralElternBeirat und der Universität hat am 12. Mai der zuständige Fachreferent des Grundschulverbands, Prof. Dr. Thomas Irion, im Haus der Wissenschaft vor rund 100 Zuhörer*innen einen Vortrag zum Thema »Medienbildung« gehalten. Seine wichtigsten Thesen: Die digitalen Medien sind im Alltag allgegenwärtig, sodass die Kinder nicht von ihnen ferngehalten werden können, sondern lernen müssen, mit ihnen sinnvoll umzugehen. Dafür sind die Erwachsenen in dreifacher Rolle wichtig: als Modelle für ein vernünftiges Medienverhalten, als Begleiter der Kinder bei ihrem Umgang mit den Medien – vor allem aber als Anbieter alternativer Spiel- und Lernerfahrungen. Von den Schulen fordert Irion, digitale Medien nur dort zu nutzen, wo sie tatsächlich einen Mehrwert versprechen. Für einen Unterricht, in dem Schüler*innen selbst aktiv werden können, böten vor allem Tablets eine Reihe konkreter Möglichkeiten.

Am 2. Juni hatte die neue Senatorin für Bildung, Dr. Claudia Bogedan, eine Delegation der Landesgrup-

pe zu einem Gespräch in der Behörde eingeladen, an dem auch ihre Pressesprecherin und die Grundschulreferentin teilnahmen. Für den Vorstand erläuterten Maresi Lassek, Albrecht Bohnenkamp und Hans Brügelmann die Position des Verbands zu einer Reihe von zentralen Punkten:

- Personalsituation und Ausstattung der Grundschulen, vor allem in prekären Stadtteilen
- Probleme mit Krankheitsvertretung, vor allem durch Studierende, sowie ungenügende Unterstützung und auch Organisation durch die Bildungsbehörde
- inklusiver Unterricht (insbesondere zu bedenken-

de Risiken bei system- statt personenbezogener Mittelzuweisung)

- jahrgangsübergreifendes Lernen, dessen Entwicklung in Bremen und Chancen für die inklusive Weiterentwicklung von Schulen
 - Einsatz digitaler Medien in der Grundschule.
- Das Gespräch fand in einer kritisch-konstruktiven Atmosphäre statt und auch inhaltlich gab es in einer Reihe von Punkten Übereinstimmung, sodass nach dieser Tour d’Horizon ein weiteres Gespräch schon für Januar 2017 vereinbart wurde. Mit einem Rundschreiben hat die Behörde im Mai informiert, dass Schulen sich für das neue Schuljahr

für die Grundschrift entscheiden können, wenn die Kolleg*innen an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen haben. Diese Entscheidung ist auch ein Erfolg der intensiven Bemühungen der Landesgruppe. Sie wird sich an den geplanten Fortbildungen beteiligen und zudem den



Herbstvortrag anlässlich der **jährlichen Mitgliederversammlung am 25. Oktober** zu diesem Thema veranstalten. Referent ist Ulrich Hecker, stellv. Bundesvorsitzender des GSV und Mitglied der Grundschrift-Entwicklergruppe.

Für die Landesgruppe: Nina Bode-Kirchhoff und Hans Brügelmann



Maresi Lassek, Albrecht Bohnenkamp, Senatorin Dr. Claudia Bogedan, Pressesprecherin Annette Kemp, Grundschulreferentin Nikola Schroth (v. l. n. r.)

Anzeige



Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen Nürnberg E.V.

Aus- und Weiterbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

für Diplom-Sozialpädagogen, Diplom-Pädagogen, Diplom-Psychologen, Lehrer, Ärzte, und Masterabsolventen in Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit.

Information:
Sekretariat Gabi Mitsdörffer,
Telefon: 0911/400 8659
www.kinderanalytisches-institut.de

Ambulanz:
Pirckheimer Str. 4, 90408 Nürnberg





Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg, stefan.kauder@gsvhh.de
www.gsvhh.de

Internationale Vorbereitungsklassen in den Jahrgängen 1 und 2

Die Zuzüge von flüchtenden Familien verteilen sich nicht gleichmäßig über die Stadt Hamburg und so sind in einigen Bezirken Schulen in besonderer Weise davon betroffen, viele Kinder aufnehmen und wieder abgeben zu müssen. Diese Situation hat Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schulleitungen und andere schulische Mitarbeiter in herausfordernde, wenn nicht teilweise auch überfordernde Situationen gebracht. Der Wunsch, auch für Kinder ohne Sprachkenntnisse der 1. und 2. Klasse eigene Lerngruppen einzurichten, wurde von einigen Schulen laut und dies ist nun teilweise zum nächsten Schuljahr vorgesehen. Bisher gab es diese Klassen, in denen die Kinder zwischen einem halben und anderthalb Jahren verbleiben, erst ab Klasse 3. Damit wird von der Idee, die Kinder in den 1. und 2. Jahrgängen in bestehende Lerngruppen aufzunehmen, abgerückt.

Guter Ganztag für Hamburgs Kinder

Bereits im April 2015 ging die von Eltern gegründete Initiative »Guter Ganztag für Hamburgs Kinder« an den Start. Den Initiatoren geht es darum, den zurzeit vorhandenen Ganztag an allen Hamburger Schulen und für alle Hamburger Kinder deutlich zu verbessern. Sie beziehen sich auf die Rahmenbedingungen und fordern

- mehr und geeignetere Räume
- mehr pädagogisches Personal
- besseres Essen
- bessere Bedingungen für eine Kooperation zwischen Schule und JH-Trägern.

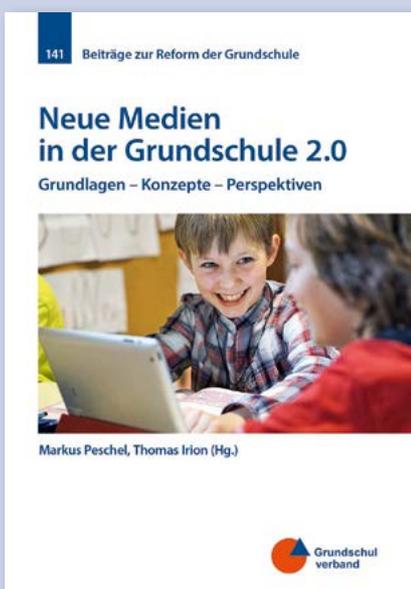
Im Juni 2016 gelang nach zähen Verhandlungen eine Einigung mit dem Senat. Damit wurde die Vorbereitung eines Volksentscheides verhindert. Folgendes ist vorgesehen: Bis 2020 werden 25 Millionen Euro für Schulkantinen und bauliche Verbesserungen im Ganztagsbereich zur Verfügung gestellt und

17 Millionen Euro zur Finanzierung von Erzieherstellen, um schrittweise einen verbesserten Personalschlüssel zu ermöglichen. Es wurde vereinbart, Qualitätskriterien und -sicherungsverfahren zu entwickeln. Außerdem soll jede Ganztagschule einen Ganztagsausschuss unter Beteiligung von Eltern und Kooperationspartnern einrichten und erhält eine Kooperationspauschale. Besonders hervorzuheben ist, dass bei den Vereinbarungen über die Forderung der Initiative nach verbesserten Ressourcen hinaus auch das Qualitätsmanagement an Ganztagschulen in den Fokus rückt. Dies hatten die Hamburger Landesgruppen des Grundschul- und Ganztagschulverbandes, die eng kooperieren, wiederholt bei der Schulbehörde eingefordert; zuletzt am 5. Juni 2016 im Rahmen einer Stellungnahme der Verbände, die auch vom VHS, der Vereinigung der Schulleiter Hamburgs, unterstützt wurde.

Aufgabe der Politik ist nun die Bereitstellung der finanziellen Mittel und die Schaffung der rechtlichen Rahmenbedingungen. Die Hauptverantwortung liegt allerdings in den Schulen. Qualität entwickelt sich, wenn es ein pädagogisches Leitbild und gemeinsame Ziele an einer Schule gibt. Die Frage, wohin der Schulstandort sich entwickeln möchte, welche Ziele dabei im Vordergrund stehen sollten, muss mit dem gesamten Personal, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern gemeinsam entwickelt werden – eine entscheidende, zentrale Aufgabe, die nur gelingen kann, wenn sie nicht unter Zeitdruck und nicht zusätzlich zu den vielfältigen täglichen Arbeiten erledigt werden muss.

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner

**Eigenanzeige?
Werbung für den
neuen Band?**



Markus Peschel, Thomas Irion (Hg.) (2016): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Band 141. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. ISBN 978-3-941649-19-4, 320 Seiten, 19,50 €

Neu erschienen

Die Bedeutung digitaler Medien für die kindliche Orientierung stellt die Grundschule vor die Frage, welchen Beitrag sie für das Aufwachsen der Kinder in einer Mediengesellschaft leisten kann und soll. »Neue Medien in der Grundschule 2.0« bietet aktuelle Grundlagen, Konzepte und Perspektiven, ohne die Konzepte der Vergangenheit über Bord zu werfen. Die Diskussion ist nicht mehr, OB mit digitalen Medien in der Grundschule gelernt werden soll, sondern WIE.

Dieser Band enthält

- theoretische Grundlagen zur Medienbildung in Grundschule und Sachunterricht,
- empirische Einblicke zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen,
- Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen,
- Erfolgsfaktoren für die Integration digitaler Medien in Grundschulen,
- Konzepte zur Arbeit mit Tablets, Raumgestaltung, Interneteinführung, Nutzung digitaler Medien durch Menschen mit Behinderung,
- aktuelle fach- und lernbereichsdidaktische Konzepte,
- pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für das Lernen mit und über Medien in den nächsten Jahren.

**Niedersachsen**Kontakt: www.gsv-nds.de**Kooperative Lernformen in heterogenen Lerngruppen**

In Verden fand am 24. Mai 2016 im Niedersachsenhof ein Vortrag mit einer anschließenden Fragerunde zum Thema »Kooperative Lernformen in heterogenen Lerngruppen« statt. Zunächst erläuterte Prof. Ursula Carle in ihrer einführenden Präsentation, welche Formen des kooperativen Lernens in der Theorie berücksichtigt werden und wie sich die Kooperationsfähigkeit bei den Schülern entwickelt. Im weiteren Verlauf näherte sie sich der Planung und Reflexion von Kooperativen Lernformen im Unterricht an. Im Fokus standen dabei auch unterschiedliche zu berücksichtigende Aspekte bei der Gruppenbildung. In ihrem abschließenden Teil ging Prof. Carle noch auf die Punkte Leistung sowie Möglichkeiten zur Leistungsbewertung im Rahmen Kooperativen

Lernens ein. Vor diesem theoretischen Hintergrund zeigte Eva-Maria Osterhues-Bruns, Konrektorin der Grundschule Nordholz, Möglichkeiten zur Umsetzung des Kooperativen Lernens im Rahmen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Eingangsstufe auf. Sie versuchte mit ihren Beispielen im Besonderen, den Kolleginnen und Kollegen Mut zu machen, Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu geben. Zudem wies sie auf die Chancen der Eingangsstufe hinsichtlich der Umsetzung von inklusiven Lernumgebungen und des Lernens von- und miteinander hin. In der abschließenden Diskussion wurden von den interessierten Zuhörern zahlreiche Fragen gestellt. Im Anschluss an den Vortrag fand eine Mitgliederversammlung statt.

Online-Befragung

Im Juni 2016 wurden alle Lehrkräfte und Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen Niedersachsens aufgerufen, sich an der Online-Befragung zum Thema »Arbeitszeit« zu beteiligen. Die Studie war vom Kultusministerium nach dem Urteil des Oberverwaltungsgerichtes Lüneburg zur Arbeitszeit der Gymnasialkräfte in Auftrag gegeben und von der Leuphana-Universität Lüneburg in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium und einzelnen Verbänden, u. a. dem Grundschulverband, entwickelt worden. In einer circa halbstündigen Online-Befragung wurden alle Lehrkräfte zu den Themen »Unterricht«, »Inklusive Bildung«, »Sprachförderung und interkulturelle Bildung«, »Ganztage« und »Zusammenarbeit« befragt. Schulleiterin-

nen und Schulleiter konnten sich in dem Arbeitsbereich »Schule leiten und verwalten« zusätzlich zu ihrem spezifischen Tätigkeitsfeld äußern. Daneben wurden soziodemographische Daten sowie arbeitsbezogene Belastungsfaktoren erfasst. Die Ergebnisse dieser Studie fließen ebenso wie die Ergebnisse der GEW-Studie zur Arbeitszeit von Lehrkräften und weitere Studien in eine Arbeitszeitanalyse des Kultusministeriums ein. Ziel ist eine rechtssichere Bemessung der Arbeitszeit aller Lehrkräfte an den Schulen Niedersachsens.

*Für die Landesgruppe:
Eva-Maria Osterhues-Bruns*

**Rheinland-Pfalz**Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de**Rückblick Grundschultag in Nierstein**

Am 21. April fand in der Grundschule Nierstein der diesjährige Grundschultag mit dem Thema »Das Lernen der Kinder im Blick« statt. Nach der kurzen Begrüßung durch die Schulleitung und die beiden Landesgruppenvorsitzenden starteten die Teilnehmer*innen in die drei Workshop-Runden, die einen Querschnitt durch alle Grundschulfächer abbildeten. In den Workshops wurden praktische und aktuelle Themen, wie z. B. Deutsch als Zweitsprache, Leseförderung

und Atelierarbeit bearbeitet. GEW, VBE, Stiftung Lesen und die Bürgerstiftung Rheinhessen nutzten den Tag, um ihre Arbeit und ihre Konzepte den Teilnehmer*innen vorzustellen. Das Konzept mit drei Workshop-Runden basiert auf den Rückmeldungen der vergangenen Grundschultage. Dort wünschten sich die Teilnehmer*innen immer wieder mehr Praxis. Somit hat die Landesgruppe bewusst auf einen einleitenden Vortrag zugunsten dreier Workshop-Runden verzichtet. Auch den Veranstaltungsort

an eine Grundschule zu verlegen, war die richtige Entscheidung. Damit wurde die Atmosphäre familiärer und der Austausch der Kolleg*innen intensiver. Das neue Konzept mit drei Workshop-Runden an einer Grundschule fand bei Teilnehmer*innen und Referent*innen großen Anklang. Damit bleibt das Konzept für den nächsten Grundschultag so bestehen.

*Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer und
Priska Ruf*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen
www.grundschulverband-nrw.de

Gespräch mit der Ministerin

Im Mai hatte der Vorstand der Landesgruppe Gelegenheit, mit Frau Ministerin Löhrmann die aktuelle Situation der Grundschule und ihre Weiterentwicklung zu diskutieren. Dabei waren die aktuellen Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule der KMK im Hintergrund immer dabei, wenn es galt pädagogische Begründungen für eigentlich überfällige Verbesserungen der Rahmenbedingungen an Grundschulen zu benennen: Das einheitliche Lehramt mit einheitlicher Besoldung, die Gleichbehandlung aller Lehrerinnen und Lehrer (nicht nur der Schulleiterinnen und Schulleiter) in Bezug auf Arbeitszeit und Anrechnungsstunden, die besondere Unterstützung von Schulen in besonders belasteten Sozialräumen – das wären wichtige Schritte, um die Bedeutung der Grundschule als einer Schule, die allen Kindern gerecht werden will, zu untermauern. In einer ausgesprochen angenehmen und wertschätzenden Atmosphäre wurde deutlich, dass die Ministerin großes Interesse an den Einschätzungen und Hinweisen des GSV hat.



Nach dem Gespräch zum Gruppenfoto – v.l.n.r.: Baldur Bertling, Maxi Brautmeier-Ulrich, Ministerin Löhrmann, Beate Schweitzer, Christiane Mika, Barbara Irrgang

Die pädagogische Weiterentwicklung der Grundschule braucht nicht weitere inhaltliche Vorgaben, sondern auf allen Ebenen Menschen, die gegebene Gestaltungsräume der Vorgaben erkennen und kreativ, flexibel und kindorientiert nutzen. Wenn dabei Kommunen oder Vorgesetzte den Pädagogen Steine in den Weg legen, wird der Vorstand der Landesgruppe versuchen, auch konkrete Einzelfälle im Ministerium anzusprechen. Immerhin wurde mit der Erhöhung der Leitungszeit an Grundschulen eine Maßnahme aus den Vorschlägen der Arbeitsgruppe Schulleitung realisiert – weiteres steht auch im Ministerium auf der Agenda. Wir bleiben im Gespräch.

Grundschultag 2016

Die Vorbereitung des nächsten Grundschultages, der am 26. November 2016 wieder in der Dortmunder Libellschule stattfinden wird, geht zügig voran. Voraussichtlich zum Ende der Sommerferien erhalten die Mitglieder in NRW im Rundbrief die Ausschreibung mit genaueren Beschreibungen der angebotenen Arbeitsgruppen. Es soll wieder ein Tag zum Austauschen und Auftanken werden. Ein formaler Schwerpunkt wird dabei unsere Aktion »Gemeinsam unterwegs« sein. Grundschulen, die Mitglied im GSV sind, können miteinander in Kontakt kommen und zeigen, an welchen Themen sie arbeiten und worüber sie sich mit anderen austauschen wollen.

Rundbrief per E-Mail

Der Rundbrief der Landesgruppe, der etwa alle 2 Monate verschickt wird, erreicht leider nicht alle Mitglieder, weil nur ca. 75 % der Mitglieder eine E-Mail-Adresse angegeben haben. Darüber hinaus sind jeweils ca. 100 Mails nicht zustellbar, weil die Änderung der Mailadresse der Geschäftsstelle nicht mitgeteilt wurde. Unsere dringende Bitte an alle, die an dem Rundbrief interessiert sind: Teilen Sie unserer Bundesgeschäftsstelle Ihre Mailadresse und ggf. vorgenommene Änderungen mit. Einfach eine Mail an info@grundschulverband.de
Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Saarland

Kontakt: Prof. Dr. Markus Peschel, Campus 6.3, 66123 Saarbrücken
markus.peschel@uni-saarland.de

Neuorganisation der Landesgruppe

Nach einigen Umstrukturierungen im Vorstand hat sich nun eine Gruppe der verbleibenden Vorstandsmitglieder um den interimistischen Vorstand der Landesgruppe Saarland, Prof. Dr. Markus Peschel, formiert. Der Fokus der Zusammenarbeit liegt auf den Neuwahlen im

November und dem damit verbundenen Ausbau und der Neuorientierung des Vorstandes. Das Ziel ist es, vor allem für den Vorstand, aktive Mitglieder zu erreichen, die dem Saarland verbunden sind und in direktem, regen Kontakt mit den Grundschulen stehen. Um die Mitglieder der Landesgruppe schon jetzt

auf die Wahlen aufmerksam zu machen, wurde ein Newsletter herausgegeben. Dieser soll in Zukunft regelmäßig erscheinen, um die Mitglieder über die Arbeit und die Vorgänge in der Landesgruppe zu informieren und sie aktiv teilhaben zu lassen.
Für die Landesgruppe:
Hannah Broschart



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle/Saale, thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de
www.gsv-lsa.de

Koalitionsvertrag

Während die Landesgruppe in der letzten Ausgabe von ›Grundschule aktuell‹ noch erwartungsvoll auf die Koalitionsverhandlungen der schwarz-rot-grünen Regierung sah, hat die sogenannte Kenia-Koalition ihre Arbeit mittlerweile erfolgreich aufgenommen. Mit einigen Überraschungen. So bekam – entgegen aller Vorhersagen – die CDU das Bildungsressort, welches durch die Angliederung des Kulturbereichs an die Staatskanzlei auch tatsächlich ein Bildungsministerium wurde. Auch erstmalig steht dem neuen Minister Marco Tullner eine Staatssekretärin (Edwina Koch-Kupfer) zur Seite. Es gab bereits erste Annäherungen zwischen Mitgliedern der Landesgruppe und der neuen Ministeriumsspitze, die auf eine positive Zusammenarbeit hoffen lassen. Ähnlich optimistisch lässt sich der Koalitionsvertrag zwischen CDU, SPD und Grünen lesen. Die Überschrift

»Zukunftschancen für Sachsen-Anhalt – verlässlich, gerecht und nachhaltig« wäre so auch allein für den Bildungsbereich passend. Ein Schwerpunkt, der dem Abschneiden der AfD geschuldet ist und sich durch den gesamten Vertrag zieht, ist die Stärkung der politischen Bildung und der Demokratieförderung. Positiv ist weiterhin die Aussage, dass es keine Strukturänderungen geben soll, »um Schulen und Schülern Ruhe und Raum zur Weiterentwicklung« zu geben. Eine »Unterrichtsversorgung von 103 Prozent« soll gesichert werden, was für die Legislatur »bis 4000 Neueinstellungen« bedeutet. Ebenso will man (oder muss bei diesen Zahlen?) die »Ausbildungskapazitäten in den bestehenden Lehramtsstudiengängen« – wenn auch nur kurzfristig – erweitern und damit die »Umstellung der Lehramtsstudiengänge« u. a. auf ein achtsemestriges »Primarstufenlehramt« verbinden. Hehre Ziele, die

sich die neue Regierung vorgenommen hat. Vieles davon fordert der Grundschulverband seit Langem. Wünschen wir den Partnern und den Verantwortlichen im Bildungsministerium ein glückliches Händchen und hoffen, dass wenigstens etwas davon tatsächlich umgesetzt wird.

Abschied

Im November 1992 gründeten einige Mitglieder des Grundschulverbandes (damals noch Arbeitskreis Grundschule) unsere Landesgruppe Sachsen-Anhalt. Gisela Schmidt war von Anfang an dabei. Nun geht sie zum Ende des Schuljahres 2015/16 in den wohlverdienten Ruhestand. Mit Gleichgesinnten Unterricht kindgerecht gestalten, Schule neu denken und für die Interessen der nach der Wende entstandenen Grundschulen eintreten, waren ihre Anliegen von Anfang an. Egal, ob es eine

Stufe auszuarbeiten galt, ein Seminar zum Grundschultag zu gestalten, für dessen musikalischen Rahmen zu sorgen oder rund 600 Informationsbriefe an die Grundschulen des Landes zu adressieren und zu kuvertieren, Gisela übernahm jede Aufgabe mit scheinbarer Leichtigkeit. Sie vertrat den Grundschulverband im Bildungskonvent, fuhr für uns zu den Delegiertenversammlungen auf Bundesebene und setzte sich bei jeder Gelegenheit für die Belange einer am Kinde orientierten modernen und anspruchsvollen Grundschule ein. Im Vorstand konnten wir jederzeit auf ihre Anwesenheit, ihre Ideen und Ratschläge bauen. Liebe Gisela, Danke für 24 Jahre ehrenamtliche Vorstandsarbeit, deine Erfahrungen als Schulleiterin und danke, dass du bis zum Grundschultag 2017 noch im Vorstand mitarbeiten wirst.
*Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer und
Petra Uhlig*



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Bei Erscheinen dieses Heftes hat unsere jährliche offene Mitgliederversammlung am 26. August bereits stattgefunden. Informationen dazu in der nächsten Ausgabe. Der ursprünglich schon im Frühjahr geplante



Thementag »Lern- dokumentation und Leistungsentwicklung«

findet im **September** im Evangelischen Schulzentrum in Grimma / Großbardau statt.

Die genauen Daten, Zeiten und das Programm geben wir kurzfristig an alle sächsischen Mitglieder bekannt.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*

Grundschulverband e.V.
 Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt/Main
 Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
 info@grundschulverband.de
 www.grundschulverband.de

Versandadresse

Herbsttagung des Grundschulverbandes

11./ 12. November 2016 | Sprache und Sprachbildung

Thema und Ziel der Tagung

Sprache ist ein Schlüssel zum Verstehen der Welt. Vor allem die Beherrschung der Bildungssprache ist wesentlich für den Schulerfolg. Für viele Kinder keine selbstverständliche Voraussetzung, sei es wegen ihrer sozialen Herkunft, sei es wegen ihrer Migrationsgeschichte. Sprachbildung und Sprachförderung sind deshalb von zentraler Bedeutung in der Praxis der Grundschule. Die Herbsttagung eröffnet mithilfe von Vorträgen, Foren und Arbeitsgruppen vielfältige Zugänge zum aktuellen Stand der Wissenschaft und vermittelt anregende Erfahrungen aus der Praxis.

Folgende Inhalte erwarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

- Möglichkeiten der Förderung von Sprachkompetenz
- die Bedeutung der Bildungssprache als Lerngegenstand in allen Fächern
- Lernbeobachtungen und individuelle Lernbegleitung
- Herausforderung und besondere Ressource der Mehrsprachigkeit
- Kinderbücher als Medium der Sprachbildung
- mehrsprachiges Erzählen

Verschiedene Kasseler Schulen bieten am **Freitagvormittag Hospitationen** an.

Tagungsverlauf

Freitag, 11. 11. 2016, 15.00 bis 21.00 Uhr

»Sprachliche Kompetenzen fördern«, Prof. Dr. Rosemarie Tracy

Foren und AGs zu den Themen: Bildungssprache – auch im Fachunterricht, Zweitsprache Deutsch, Sprache und Schrift

Abendgedanken im lockeren Gespräch:

»Wie können Anfänger lernen, was Könnler nicht wissen?«

Prof. Dr. Hans Brügelmann

Samstag, 12. 11. 2016, 9.00 bis 15.00 Uhr

Mehrsprachige und textlose Bilderbücher (mit Ausstellung)

Wiederholung der Foren und AGs

»Erzählzeit«, Künstlerisches Sprachförderprojekt in Deutschland

Marietta Rohrer-Ipekkaya

Lernbeobachtung und Lernbegleitung im Sprachunterricht

Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Ort

Reformschule Kassel, Schulstr. 2, 34131 Kassel;
www.reformschule.de

Zielgruppe

Grundschullehrer/-innen, Erzieher/-innen, Schulleiter/-innen, Elternvertreter/-innen, Fortbildner/-innen

Tagungsbeitrag

120 Euro für Mitglieder des GSV, für Nichtmitglieder: 170 Euro
 Im Preis enthalten sind die Tagungsgebühren und die Verpflegung während der Veranstaltung.

Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. **Anmeldeschluss ist der 30.9.2016.**

Tagungsprogramm, Anmeldung und weitere Informationen unter:
www.grundschulverband.de



November 2015



Februar 2016



Mai 2016

Die nächsten Themen

■ Heft 136 | November 2016
Lernkulturen

■ Heft 137 | Februar 2017
Sprache, Bildung, Sprachbildung

■ Heft 138 | Mai 2017
Inklusiver Mathematikunterricht