

Inklusive Schulhausarchitektur

von **Joachim Kettel**

Erscheinungsjahr: 2024

Stichwörter:

Schulhausarchitektur | Inklusion | Raum | Architekturvermittlung | pädagogische Architektur | pädagogische Inklusion | Schule | inklusive Schulentwicklung | Ganztagschule

Abstract

Inklusion braucht Räume. Inklusion ist aber *ohne* Räume, in denen sie realisiert werden kann, chancenlos. Das gilt insbesondere für die schulische Inklusion, die entsprechende Schulraumkonzepte benötigt. Aus dem Anspruch auf eine inklusive Schulbildung ergeben sich für alle an schulischen Planungs- und Entwicklungsprozessen Beteiligte spezifische Herausforderungen. Im Fokus steht hier der Raum der Schule, seine besonderen Eigenschaften, Funktionen und Ästhetiken.

Inklusion braucht Räume. Inklusion ist aber *ohne* Räume, in denen sie realisiert werden kann, chancenlos. Das gilt insbesondere für die schulische Inklusion, die entsprechende Schulraumkonzepte benötigt. Aus dem Anspruch auf eine inklusive Schulbildung ergeben sich für alle an schulischen Planungs- und Entwicklungsprozessen Beteiligte spezifische Herausforderungen. Im Fokus steht hier der Raum der Schule, seine besonderen Eigenschaften, Funktionen und Ästhetiken. Gelten für die zeitgemäße und zeitgenössische Schulhausarchitektur grundsätzliche hohe Ansprüche an Ausstattung, Funktion, Materialität und Gestaltung, so gilt dies für eine inklusive Schulbildung seit den Beschlüssen der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 in besonderer Weise. Kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass anspruchsvolle Schulbauten bereits viele Aspekte einer zeitgenössischen Pädagogik in durchdachte Flächen- und Raumprogramme umsetzen, so gilt dies für die schulische Inklusion im Besonderen. Hat sich eine Schulgemeinschaft zu einem spezifischen pädagogischen Programm bzw. Profil durchgerungen, so stellt sich die Frage danach, *wie* dieses Programm in eine architektonische Struktur, in Flächen- und Raumprogramme innerhalb und außerhalb der Gebäude zu übersetzen ist.

Hierzu ist die intensive Kommunikation unter den an Aus- bzw. Um- oder Neubau beteiligten Professionen – also insbesondere Pädagog*innen einerseits und Architekt*innen andererseits – unter demokratischer

Mitwirkung von Schüler*innen und deren Eltern, über Ziele, Mittel und Wege im gemeinsamen Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zwingend geboten. Kommunikations-, Planungs- und Gestaltungskompetenz sind unabdingbare Voraussetzungen für diejenigen, die in derartige Verfahrensweisen eingebunden sind bzw. werden wollen. Momentan fehlen derartige Fähigkeiten vor allem auch unter Pädagog*innen weitgehend. Sie werden aber wesentlich, zumal dann, wenn insbesondere die eigene Schule als Arbeitsort bei diesen Maßnahmen in den Mittelpunkt rückt.

Der deutschlandweite Investitionsstau beim Schul-Aus- und Neubau beträgt im Jahr 2021 bereits 46,5 Milliarden Euro. Investitionsplanungen der Kommunen, so die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), halten mit den wachsenden Bedarfen aber nicht Schritt, obwohl diese gegenüber 2015 mit 9,8 Milliarden Euro schon verdoppelt werden konnten. (Brand/Salzgeber 2022) Darüber hinaus stehen zur Realisierung des Ganztagsförderungsgesetzes (2021) 3,5 Milliarden Euro für Investitionen in ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote vom Bund zur Verfügung. (BMFSJ 2021) Wenn man sich nun vor Augen führt, dass wegen des enormen Zeitdrucks lediglich zehn Prozent der dringend anstehenden Schul-Um- und -Neubauten *innovativen* Erfordernissen gerecht würden, wie dies Karlheinz Imhäuser, Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn, befürchtet, dann können wir in etwa abschätzen, inwiefern eine *inklusive* Schule in Deutschland überhaupt erfolgreich realisiert werden kann. (Imhäuser 2016)

Insofern, und gerade vor diesem dramatischen Hintergrund, möchte dieser Artikel dazu beitragen, für bedeutende Teilaspekte des Gesamtprozesses Schulbau zu sensibilisieren, um Lehrer*innen-Kollegien in die Lage zu versetzen, sich und ihre professionellen Interessen aktiv, konstruktiv und kreativ in den Entwicklungs- und Bauprozess von *innovativen* und *inklusive* Schulhäusern einzubringen und selbstbewusst zu vertreten. Mittlerweile steht außerfrage, dass architektonisch und pädagogisch gelingende schulische Bauprojekte ihren Ausgang bei einer klar kommunizierten Interessens- und Verhandlungslage aller Beteiligten nehmen.

Soll die neue Schule (vgl. PPAG architects 2018) ein Ort werden, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene gern lernen, von dem sie lernen und in dem sie gern leben, so müssen die neuen pädagogischen Ansprüche – neben der Möglichkeit zum lebenslangen Lernen (für Erwachsene mit Fort- und Weiterbildung) – und dem hier zu regelnden ‚Workflow‘ (Informieren, Konzentrieren, Experimentieren, Kommunizieren, Identifizieren) zu angemessenen Raumplanungen und zu neuen Überlegungen und Überarbeitungen der staatlichen Schulbaurichtlinien führen.

Inklusion als einklagbarer Rechtsanspruch schafft im Sinne eines Prinzips der Gleichberechtigung ein einbeziehendes Bildungssystem in Zeit und Raum. Salamanca-Erklärung, Grundgesetzänderung „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 GG i. d. F. vom 15.11.1994) und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) am 5. Mai 1994 zu sonderpädagogischer Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland bilden die Grundlagen der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen (vgl. Textor 2015:48). Hiermit erfolgt ein neuer Blick auf Behinderung, die nun nicht länger als das Vorhandensein eines individuellen Mangels oder Fehlers, sondern als soziale Aktivität verstanden wird, die fest in der Gesellschaft verankert ist (Heimlich 2011:48).

Pädagogische Inklusion

Vier Aspekte für das Inklusionsverständnis im Sinne einer pädagogischen Inklusion im Schulkontext werden als maßgeblich betrachtet (Ainscow/Miles 2009): Erstens sollen Schulentwicklungsprozesse einen verbesserten Umgang mit Diversität einleiten im Sinne eines angemessenen Förderunterrichts in einem wertschätzenden Schulklima (Lindmeier/Lütje-Klose 2015:10). Zweitens sollen Offenheit und Kreativität den Abbau von Barrieren einleiten, um hiermit Exklusion einzuschränken. Drittens soll eine gemeinsame Teilhabe und aktive Mitwirkung mittels Binnendifferenzierung den Erfolg *aller* Lernenden anstreben (ebd.) und viertens soll die gesteigerte Sensibilität gegenüber vulnerablen Gruppen und deren erhöhtem Exklusionsrisiko Maßnahmen zur Verhinderung des *Underachievement* („erwartungswidrige Minderleistung“) einleiten (UNESCO 2005). Mittels schulischer Bildung soll über den Schulkontext hinaus eine Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabechancen angestrebt werden.

Hierbei begreift der differenzorientierte Blick auf Heterogenität und Vielfalt in der Schüler*innenschaft einerseits ein *weites* Inklusionsverständnis, das davon ausgeht, dass jeder Mensch Förder- und Entwicklungsbedarf hat, andererseits - insbesondere im *engen* diskriminierungsfreien Verständnis - aber Menschen mit Behinderung nicht aus dem allgemeinbildenden Schulsystem exkludiert und weiterhin in Sonderinstitutionen abgeschoben werden dürfen.

„In einer inklusiven Schule betrifft Förderbedarf nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern breite gesellschaftliche Gruppen von Benachteiligung, Aus- oder Abgrenzung, Diskriminierung, insbesondere arme Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und aus dem Mainstream herausfallende Gruppen wie z. B. Hochbegabte. [...] Deshalb ist es sinnvoll, in einer inklusiven Schule den Bedarf an Förderungen für alle Schüler*innen in einer Standortbestimmung festzustellen.“ (Reich 2014a: o.S.)

In der schulischen Arbeit bedeutet inklusive Pädagogik ein zieldifferenziertes Lernen mit individualisierten Angeboten und unterschiedlichen Abschlusszielen. Inklusion als Menschenrecht jedoch ist mit dem bundesdeutschen vielfach gegliederten und stark selektierenden Bildungssystem, in dem sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulabschluss äußerst negativ auswirkt, bisher nicht vereinbar.

Veränderte pädagogische Haltung

Eine dezidiert an Inklusion orientierte pädagogische Ausrichtung geht von einer veränderten pädagogischen Haltung aus, die sich auf sechs Aspekte bezieht und insbesondere eine Pädagogik der Förderung impliziert (Reich 2012:169ff) Hierzu gehören die Anerkennung von Heterogenität der Schüler*innen mit hohem Diversitätspotenzial, das großen Spielraum für gemeinsames Lernen lässt, eine reflexive Koedukation, die bisherige dichotomische Geschlechterzuordnungen durchbricht und Verhandlungsräume für Alternativen ermöglicht, ein pädagogisches Verständnis, das Eigenzeit der/des Einzelnen berücksichtigt für jeweils unterschiedliche Geschwindigkeiten des Lernens. Ebenso die Anerkennung einer hohen Varianz von Entwicklungsverläufen, Respekt für Lernmuster und ihre Unterschiedlichkeit. Verständnis für die Einmaligkeit hinsichtlich einer individuellen Sicht von Kindern und Jugendlichen und schließlich situative Kompetenz mit einem Gespür für die Eigenwertigkeit und Neuerfindung von Bildungsorten und -umständen.

Mindeststandards inklusiver Bildung

Das Selbstverständnis einer inklusiven Pädagogik bzw. Didaktik wird durch weitere zehn Gesichtspunkte untermauert, die als Mindeststandards einer inklusiven Schule zu verstehen sind (Reich 2014b). Garantiert werden muss die Existenz von Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, chancengerechte Qualifikation im gebundenen Ganzttag, in dem in förderlicher Lernumgebung unter Feststellung von Förderbedarf ohne Stigmatisierung ein neues Beurteilungssystem und eine neue Schularchitektur zur Öffnung in die Lebenswelt beiträgt, wobei Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts zur Tagesordnung gehören.

Die pädagogische Wende - Pädagogisches Schulprofil heute

Schule als Raum zum Leben und zum Lernen bedeutet, nicht nur die Funktionalität für den Unterricht zu berücksichtigen, sondern ausdrücklich die ganztägige Nutzung, die auch Ruhe und freies Spiel beinhaltet, in den Blick zu nehmen. Kinder und Jugendliche, die sich acht Stunden oder mehr pro Tag in der Schule aufhalten, benötigen die Möglichkeit zu Bewegung und Ruhe, Mittun und Rückzug.

Schule wird als pädagogischer Ort zunehmend zum Lebensraum, genauer zu einem multifunktionalen Kulturraum für Erziehung, Bildung, Erlebnis, Austausch und Gestaltung. Schulhäuser prägen Menschen in ihren Entwicklungsprozessen durch Räume, Atmosphären, Licht, Farbe, Materialien, Inneneinrichtung, Möblierung, technische Ausstattung, eine gute Planung der Freiflächen um das Bauprojekt herum sowie durch ihre Ortslage. Sie können zu neuen kulturellen Knotenpunkten und Identifikationsorten im kommunalen Kontext werden wie z.B. Kulturhaus, Café, Bibliothek, Kino, Theater, Zentrum für formale, non-formale und informelle Aktivitäten, Feste, Aufführungen, Musik, Spiel, Tanz, gemeinsames Kochen, Essen, Gärtnern, Sport, Kunst und Künste.

Die pädagogische Wende lässt sich in Begriffen fassen wie Ganzttagsschule, Heterogenität und Individualisierung, Bewegte Schule/Performativität des Lernens, Inklusion/inklusive Bildung, fächer- und jahrgangsübergreifender Unterricht (auch in den Naturwissenschaften), formale, non-formale und informelle Settings und kommunale Bildungslandschaften. Auch Unterrichtsinhalte und -methodik haben sich verändert. Zu den neuen inhaltlichen und konzeptionellen Anforderungen an Lehren und Lernen gehören auch ein selbstorganisiertes Lernen in kleinen Gruppen, größere Praxisanteile, Experimentalunterricht, (teilweise in Simulation am PC statt im Fachraum) und die Ausweitung der Sprachförderung.

Hieraus ergeben sich pädagogisch und architektonisch relevante Fragen, die sich auf die adäquaten Sozialformen, auf ein angemessenes Unterrichtsverständnis und auf die künftige Zusammenarbeit der Lehrer*innen erstrecken. Darüber hinaus stellt sich die architektonische Aufgabe, wie die Schule als Einheit zu fassen ist und auf welche Weise die Beziehung zwischen Schule und ihrem kommunalen Umfeld gestaltet werden muss.

Raum und Fläche für die inklusive Schule

Inklusives Lernen erfordert neue pädagogische, didaktische und methodische Verfahrensweisen, die nur dann gelingen können, wenn entsprechend Raum und Fläche hierfür vorgesehen sind, die den vielfältigen formellen und informellen Maßnahmen und Prozessen einen angemessenen Ort bieten können. Dies gilt ebenso für aufgeklärtes schulisches Lehren und Lernen im Allgemeinen. Neue wissenschaftliche Einsichten

und gesellschaftliche Notwendigkeiten führen hierbei zu neuen raumgebundenen Konzepten, die sich eindeutig von der Kasernen- oder Flurschule früherer Zeiten unterscheiden. Für eine inklusive Schule ergeben sich Fragen: Welche zusätzlichen Flächenbedarfe entstehen durch die Inklusion? Welche Ausstattungsanforderungen? Wo befinden sich Rückzugsräume? Gibt es eine Schulstation für die Schulsozialarbeit, einen Time-out-Raum? Welche Therapieräume, Pflege-, Differenzierungs- und Besprechungsräume werden wo benötigt (zentral oder dezentral)? Wo sind Besprechungsräume anzutreffen für Lehrende, Schulsozialarbeit und schulpsychologische Beratung, für multiprofessionelle Teams vorgesehen? Wo finden wir zusätzliche Therapieräume, auch für Psychomotorik, mit besonderer Ausstattung, Pflegeräume und Duschen? Wo reizreduzierende Nischen, wo einen Raum zum ‚Abreagieren‘, unbeobachtete und ungestörte Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten? Gibt es hauswirtschaftliche Räumlichkeiten für Berufsorientierung und lebenspraktische Qualifikation, wie auch Werkstatt Räume für eine selbstorganisierte Schülerfirma?

Darüber hinaus müssen allgemeine bauliche Anforderungen an Barrierefreiheit garantieren, dass die hindernisfreie Zugänglichkeit aller Bereiche und Räume der Schulgebäude, z.B. mittels Aufzügen, Rampen, rollstuhltauglichen Gangbreiten und WC-Anlagen gesichert ist. Vorzuhalten sind weiterhin angemessenes künstliches und natürliches Licht, eine Akustik für (Groß-)Räume, Sonnenschutz, selbstöffnende Türen, Fahrstühle und vielsinnliche Orientierungshilfen. In der Planung zu berücksichtigen sind weiter die Höhe von Lichtschaltern und anderen Bedienelementen, das ‚Zwei-Sinne-Prinzip‘ für das Orientierungssystem, etc. Diese Anforderungen gelten inzwischen für alle öffentlichen Schulen, in denen es schon jetzt, auch jenseits von Inklusion, ein erweitertes Raumangebot gibt. Neben dem ohnehin notwendigen Flächenzuschlag für die unterschiedlichen Differenzierungsformen für *alle* Schüler*innen (Klassenraum-Plus, Cluster etc.) sollte zusätzlich ein Rückzugs-/Ruheraum in einem Cluster (oder einer entsprechenden Raumeinheit) vorgesehen werden (Seydel 2021).

Zehn Thesen zum Schulbau

Nachdem wir einen Blick auf die Aspekte einer inklusiven Pädagogik bzw. Didaktik haben werfen können, gilt es nun, genauer auf jene zu schauen, die eine neue Schularchitektur im Sinne von Umbau, Ausbau oder Neubau von Schulen vorsehen. Wie können und wie sollen alte und neue Schulhäuser für die Gegenwart und die nahe Zukunft fit gemacht werden? Welche pädagogischen Konzepte spielen dabei eine Rolle und wie lassen sie sich räumlich und städtebaulich umsetzen? Die folgenden Thesen behandeln – mit Bezug auf die im Jahr 2017 neu aufgelegten Denkschrift zum Schulbau der Montag Stiftung (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017 – zehn zentrale Herausforderungen für das Planen und Bauen von Schulen, die inhaltlich relevante Übereinstimmungen mit den weiter oben aufgeführten zehn Mindeststandards einer *inkluisiven* Schule (Reich 2014b) aufweisen.

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

„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.“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017 o.S.) Prädestiniert hierfür werden: Unterschiedliche aktive Zugänge zum Lernen, eine Vielfalt an Lernwegen und eine Vielzahl an

Lernhandlungen. „Lernen heißt nicht bloße Reproduktion, sondern aktive Konstruktion durch die Lernenden – im eigenen Kopf, im eigenen Körper und gemeinsam mit anderen.“ (ebenda) Das Klassenzimmer als Instruktionsraum tritt vermehrt in Konkurrenz zu unterschiedlichen Lernszenarien in unterschiedlich konfigurierten Raumsituationen, in denen nun unterschiedliche Lernhandlungen und Lernsituationen kreiert werden können, bei denen monofunktionale Nutzungsformen wegfallen. Die Raumordnungen sind hierarchiefrei. Mehrfachnutzung und offene Grundrisse mit Cluster-Modellen werden hier vorgeschlagen.

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

Angestrebt werden hier sowohl individuelle Lernerfahrungen als auch Erfahrungen in Teamarbeit, Sozialformen von der Klein- bis zur Großgruppe. Geachtet werden Einmaligkeit und Unterschiedlichkeit des Menschen. Die architektonische Antwort lautet auf diese pädagogischen Vorgaben: Die alte Flächenberechnung mit 2 Quadratmetern pro Schülerin und Schüler reicht aufgrund unterschiedlicher Lernformen nicht mehr aus. Qualitative architektonische Aspekte treten bei Parallelarbeit von Einzelnen und Kleingruppen hinzu z.B. mit durchlässigen bzw. transparenten Raumwänden und räumlicher Vernetzung von Lernbereichen bei gleichzeitig notwendiger akustischer Trennung und Wahrung des Brandschutzes.

These 3: Ganztagschule heißt Lernen, Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr – in einem gesunden Rhythmus.

„Der Ganztag sichert nicht nur die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen, wenn beide Eltern berufstätig sind. Er trägt auch entscheidend dazu bei, ein Mindestmaß an Bildungschancen für alle zu ermöglichen, ohne die Förderung besonderer Begabungen auszuschließen.“ (ebenda) Eine rein additive Fortschreibung monofunktionaler Nutzungszuweisungen kommt hier an ihr Ende, da vielfältige Mehrfachbelegungen durch aktivitätsorientierte und handlungsbasierte Raumkonzepte dynamisch sich anpassende, komplexe Raummodelle erfordern.

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

Eine erhebliche Vervielfachung der Lernszenarien in Lernatmosphären innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes ergänzt sich mit analogen und digitalen Medien, ohne Vernachlässigung realer Primärerfahrungen in persönlicher und aktiver Begegnung mit Menschen und Sachen. Die Medialisierung ermöglicht hohe Kompatibilität an unterschiedlichste dynamisierte oder verlangsamte Arbeitssituationen. Selbst überraschend ungeplante Lernszenarien können in einem vielfältig nutzbaren Raum entstehen.

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

Im Fokus stehen hier ausgleichende Maßnahmen von sozial bedingten Benachteiligungen junger Menschen (Geschlecht, Herkunft, Armut etc.): „PISA hat gezeigt, dass Schulsysteme, in denen Schüler*innen länger gemeinsam lernen, zu besseren Bildungsergebnissen führen. Die in Deutschland vielfach vertretene These, dass eine frühzeitige Separierung zur Förderung der/des Einzelnen beiträgt, kann empirisch nicht belegt werden. Die Ergebnisse anderer Länder zeigen zudem, dass dies auch und gerade für ausgesprochen leistungsstarke Kinder und Jugendliche gilt.“ (ebenda) Im Hinblick auf räumliche Zusammenhänge und

Übergangssituationen ist die Barrierefreiheit im Blick auf Erschließung, Bewegungsfläche, Öffnungsmaße, Leitsystem, Bedienelemente etc. zentrale Aufgabe. Öffnung und Differenzierung (etwa durch eine Clusterbildung) werden notwendig in einer inklusiven Schule, in der sich das Spektrum der Lernformen deutlich erweitert.

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

Lehr- und Lernforschung stützen die Erkenntnis, dass jenseits des sprachlich-logischen bzw. mathematisch-operativen Lernens musikalisches, kinästhetisches, emotionales und räumlich-gestalterisches Lernen für eine umfassende Persönlichkeitsbildung, für Selbst- und Weiterkenntnis ebenso relevant sind. Ästhetische Bildung ist kein Servicedienst für sogenannte ‚harte‘ Fächer, sondern eine notwendige durchgängige Basisaufgabe aller in der Schule vertretenen Fächer. Neben der Tatsache, dass Schulen als öffentliche Gebäude Ausdruck der baukulturellen Produktion einer Gesellschaft sind, dokumentieren sie den Stellenwert von Bildung, indem sie sich in unterschiedlichen zeitgenössischen ästhetischen Konfigurationen zeigen. „Als Bauwerk sind sie kulturstiftende Orte. [...] Die Räume werden den sich wandelnden Lernformen angepasst und nicht umgekehrt.“ (ebenda)

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

„Gesundheit und Bewegung spiegeln sich im Raum auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Motivation und Kognition der Lernenden und Lehrenden sind unmittelbar abhängig von bauphysikalischen Qualitäten – von Luftqualität, von Akustik, von Licht und vom Raumklima. Schallreduktion, Lichtführung, verträgliche Luft- und Temperaturverhältnisse sind daher zentrale Aufgaben für den Schul(um)bau und müssen im Rahmen von integralen Planungskonzepten gelöst werden. [...] Angemessene Flächen für individuelle Vorbereitung, Besprechungen und informellen Austausch sind in entsprechend ausgewiesenen Bereichen vorzusehen.“ (ebenda)

These 8: Demokratisches Lernen benötigt eine demokratische Schule.

„Demokratisches Handeln von Einzelnen im Kleinen ist notwendig, um miteinander in gelingender Kommunikation und Konfliktlösung zu leben. Wichtig ist hierbei, selbst eine Stimme zu haben und die Stimme der anderen zu hören und zu respektieren. [...] Das Schule-Bauen ist bereits der erste Prüfstein einer demokratischen Schule. Die Schule muss zuallererst selbst in die Planungs- und Aushandlungsprozesse der Schularchitektur einbezogen werden. 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.“ (ebenda)

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

Umwelterziehung, ein positives Verhältnis zur Natur und ein Verständnis für Funktion und Wirkung der Technik befeuern die Diskussion in den Themenfeldern soziale, ökonomische und ökologische Nachhaltigkeit. „Gerade in einer Verschränkung von technischer Sanierung, pädagogisch-organisatorischer

Reorganisation und gestalterischer Erneuerung liegen aber zentrale Entwicklungschancen für zukunftsfähige Schulen.“ (ebenda)

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

Da die Schule kein in sich geschlossenes System ist, sondern in Koexistenz mit ihrer Umgebung bzw. mit ihrem Quartier lebt, befindet sie sich, trotz notwendiger Abgrenzungen, in einem regen Austausch mit ihrer Umwelt. Heimat und urbaner kultureller Mittelpunkt sind kein Widerspruch. Als Teil einer kommunalen Infrastruktur wird Schule zum Akteur in einer vieldimensionalen Bildungslandschaft. (ebenda)

Pädagogische Aktivitäten einer inklusiven Schule und ihr Raumbedarf

„Der Raumbedarf und die Art an Räumen ergeben sich aus den notwendigen pädagogischen Aktivitäten einer inklusiven Schule und ist dementsprechend zu berücksichtigen“ (Montag Stiftung 2012: o.S.).

Ausgehend und in Referenz zum Schulbaudiskurs der letzten zehn Jahre haben die Bundesländer und Stadtstaaten mittlerweile Musterflächenprogramme für inklusive allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten aufgelegt, die sich weitgehend an den geforderten Flächengrößen für einzelne Schüler*innen, Lehrpersonal, Klassen-, Fach- und Funktionsräume der Schulen orientieren und eine Grundlage kommunaler Schulentwicklungsprozesse darstellen.

Dies gilt beispielsweise auch für das „Musterflächenprogramm für inklusive allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten in Hamburg“, das die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung im Mai 2018 aufgesetzt hat. Es weist funktionale Zuordnungen und modulare Berechnungen des Flächenprogramms hinsichtlich allgemeiner Unterrichtsräume, der Fachräume wie Naturwissenschaften (inkl. Sachunterricht in Grundschulen), Kunst/Musik/Theater, Arbeitslehre/Technik, der Funktions- und Gemeinschaftsflächen, der Essensbereiche, der Verwaltung und der Lehrkräftebereiche wie auch in Bezug auf Sport und Freiflächen aus. Darüber hinaus wird hier die Umsetzung des Musterflächenprogramms mittels Beispielen für Musterflächen der einzelnen Schulformen wie Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium vorgelegt.

Gestaltungsfreiheit, Beratungsrecht und -pflicht für die jeweilige einzelne Schule werden vor dem Hintergrund einer engen Wechselbeziehung zwischen Flächenprogramm und der Veränderung bzw. Erneuerung pädagogischer Konzepte dargelegt: „Für die veränderten Anforderungen, die durch ganztägige und inklusive Bildung an Schule gestellt werden, bietet das Musterflächenprogramm weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten. Im Rahmen der vorgegebenen Gesamtquantitäten liegt die Nutzungsentscheidung weitgehend in der Eigenverantwortung der Schulen. Verwaltungsseitige Vorschriften zur Einhaltung von Normen werden auf ein notwendiges Minimum beschränkt. Dies beinhaltet aber auch, dass die nutzende Schule einerseits fachlichen Rat von der Behörde einfordern kann (Beratungsrecht), sich andererseits aber auch beraten lassen muss (Beratungspflicht), um sicherzustellen, dass Raumkonzepte umgesetzt werden, die sowohl den Zielen der Schule als auch der Gesamtstruktur des Bildungswesens entsprechen. Da dieses Flächenprogramm direkt mit einer Veränderung/Erneuerung pädagogischer Konzepte verbunden ist, ist es notwendig, die Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule mit entsprechender verpflichtender Beratung durch Expertenteams zu verknüpfen. Beratungsgegenstände sind Erfahrungen im Schulbau, in der Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte, in der medialen Gestaltung von Unterricht und in alternativen Ausstattungsvarianten. Die Expertenteams sind mit dem Know-how der beteiligten Abteilungen ausgestattet.“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2018:2)

Wie die Schulbehörde darlegt, bietet das Flächenprogramm „große Offenheit und Flexibilität für neue Lern- und Lehrformen und damit für die pädagogischen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Schule sowie für die Bedürfnisse des Ganztags“ (ebenda:2). So soll es in Zukunft als Basis für die Berechnung schulischer Raumbedarfe dienen und „die Obergrenze der Raumausstattung im Hinblick auf limitierte finanzielle Ressourcen darstellen. Einen Anspruch auf Realisierung von Baumaßnahmen löst es nicht aus“ (ebenda:2). So lässt sich dem Musterflächenprogramm u.a. auch die Nutzungsfläche entnehmen, die sich rechnerisch für *eine* Schülerin bzw. *einen* Schüler ergibt. Es ergeben sich ohne Sporthallenflächen unter Berücksichtigung des Ganztags die folgenden Flächenwerte je Schüler: Grundschule (mind. 2-zügig) 7,0 qm bis 7,9 qm; Stadtteilschule (mind. 3-zügig) 7,1 qm bis 8,8 qm; Gymnasium (mind. 3-zügig) 5,8 qm bis 6,1 qm (ebenda:4).

Die Musterflächenprogramme und ihre räumliche Qualitätssicherung sind in den einzelnen Bundesländern, bis hin zur kommunalen Ebene, sehr unterschiedlich. In ihrer Untersuchung von fünf Regelwerken zur Musterflächenbestimmung (Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Köln und München) kommen die Autor*innen der empirischen Studie zu folgender Einschätzung: „Die räumliche Qualitätssicherung erfolgt in den Regelwerken über zwei sehr unterschiedliche Ansätze: Beim modular aufgebauten Musterflächenprogramm in Hamburg wird ein Rahmen festgesetzt und die konkrete räumliche Organisation wird erst im Zuge einer Bedarfsermittlung und Konzeptphase projektweise präzisiert und optimiert. Das Standardprogramm in München („Lernhausmodell“, J.K.) hingegen definiert detaillierte pädagogische Vorgaben und legt ein räumliches Organisationsmodell fest. Das Berliner *Compartment*-Modell, das 2017 von der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität vorgeschlagen wurde, übernimmt diese Logik.“ (Kricke/Reich/Schanz/Schneider 2018:52)

Abschließend konstatieren sie für eine gelingende Inklusion und guten Schulbau: „Die Untersuchung der Regelwerke ergibt, dass die Festlegung von speziellen Flächen für Inklusion kein zentrales Qualitätskriterium für guten Schulbau darstellt, da diese immer im Kontext der zur Verfügung gestellten Gesamtfläche zu betrachten ist. Eine belastbare Beantwortung der Frage, welche Flächen für eine gelingende Inklusion erforderlich sind, kann nicht davon losgelöst betrachtet werden. [...] Offenkundig befinden wir uns bezogen auf Flächenannahmen und Regelwerke gegenwärtig in einer (fortwährenden?) ‚Erprobungsphase‘ [...]“ (ebenda:54)

Bemängelt wird das Fehlen „belastbarer wissenschaftlicher Untersuchungen und empirischer Studien in Bezug auf Raum-Zeit-Auswertungen von zunehmend dynamisch gestalteten Lern- und Aufenthaltsräumen im Schulalltag“. (ebenda:54) So folgern die Autor*innen der Studie, dass „aufgrund der vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Raum und Pädagogik und der untrennbaren Verschränkung von Quantitäten und Qualitäten [...] eine Annäherung an die Raumbedarfe nur deskriptiv über die Auswertung von konkreten räumlichen und pädagogischen Situationen in erfolgreichen inklusiven Schulen erfolgen“ kann. (ebenda:54)

In ihrer empirischen Studie zum inklusiven Schulbau untersuchen die Verantwortlichen anhand dreier „Denkmodelle für Lern- und Unterrichtsbereiche“ (das sind Klassenraum-Plus, Lerncluster und Lernlandschaft) (ebenda:20) an zwölf von ihnen ausgewählten Schulen in Deutschland, Finnland und Kanada, die bereits lange inklusiven Unterricht praktizieren, die Potenziale der real existierenden Räume und Flächen in Verbindung mit ihrem pädagogischen Programm. Diese sind: Klassenraum-Plus, Lerncluster und Lernlandschaft und ihre Kombinationen oder Modifikationen. Zur Anwendung im Forschungsprojekt

kommen eine räumliche und pädagogische Grundlagenrecherche, Ortsbegehung mit Beobachtungen, leitfadengestützte Expert*innen-Interviews, Gebäudepläne, Flächenerhebungen und räumliche Organisationsmodelle, fotografische Dokumentationen und eine Nacherhebung durch die jeweiligen Schulleitungen. Im Detail erhoben werden zunächst Angaben zu wesentlichen Eckdaten der Schule, zur Ausgangslage und allgemeinen Struktur wie pädagogischer Leitgedanke, Inklusionsverständnis, Gebäudetypologie, Raumarten und -größen und spezifische Situationen, dokumentiert in Fotos. Schließlich Angaben zur räumlichen Struktur und zu Lernformaten wie Erweiterung des Unterrichtsraums und räumliche Einheiten, räumliche Transformation und räumliche Qualitäten.

Die Verbindung von pädagogischer Arbeit und Raum wird mittels vorhandener Lernformate in der Schule erfasst. Hier wird gefragt nach Aktions- und Sozialformen (Selbstlernphasen, Gruppenlernphasen, Instruktionsphasen, Wahl- und Pflichtbereichen, Peer-to-Peer-Learning und demokratisches Lernen), diesen zugeordneten Umsetzungssettings (welche Formen?, welche Zeitansätze?), nach der räumlichen Anbindung (welche Räume? Differenzierungsräume? Raumauswahl?) und nach der zugeordneten Betreuung (welches Personal? Begleitung?).

Untersucht wird ebenfalls die Organisation wie Pädagogik (zeitliche Rhythmisierung und Ganztags, Differenzierungsformen in der förderlichen Lernumgebung, Inklusives Classroom-Management), Raum (Raumnutzung und Zonierung, Ausstattung, Einbauten und Möbelemente), Teamstrukturen und Elternarbeit mit ihrer Pädagogik (multiprofessionelle Teams, kollegiale Beratung, Weiterbildung und Evaluation, Elternarbeit, Arbeitsort Schule), die Öffnung nach außen (Kooperationen, Freiraum bzw. Außengestaltung) und es erfolgt abschließend eine Reflexion und Verknüpfung des inklusiven und räumlichen Settings, indem die besonderen Stärken und Qualitäten des jeweiligen Referenzbeispiels wie auch besondere Herausforderungen und Stolpersteine beim weiteren inklusiven Weg der Schule in Bezug auf Raum und Pädagogik aufgeführt werden.

Die Empfehlungen der Forschenden lauten: Räumliche Organisation von Schule muss heute von Pädagog*innen, Architekt*innen *anders* gedacht und gemacht werden: weg vom starren Flursystem mit Klassenzimmerzentrierung, die den Anforderungen an inklusives Lehren und Lernen in vielfältigen und unterschiedlichen Lernsituationen nicht gerecht werden kann. Ein Raum, eine Funktion muss sich dynamisieren zu Mehrfachnutzbarkeit im Sinne einer „dispositionellen Kapazität“ (Kricke/Reich/Schanz/Schneider 2018:481), die neue Ideen für Ausstattung und Kopplungsfähigkeit von Räumen provoziert. Notwendig für eine inklusive Schule sind offene Räume mit multiplen Nutzungsvariabilitäten, ein relationales Raumverständnis mit unterdeterminierten Räumen, dennoch identifizierbare und überschaubare Einheiten, Kooperation und Individualisierung mittels sozialräumlich belastbarer Binnengliederung für Begegnung und Rückzugsmöglichkeiten.

Modellübergreifende Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung

In ihren modellübergreifenden Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung (Kricke/Reich/Schanz/Schneider 2018:483), die sich in *allen* untersuchten Ausprägungen wiederfinden ließen, konstatieren sie ferner für eine erfolgreiche Inklusion die Notwendigkeit von Teamstrukturen (Aufgabe des zentralen Lehrerzimmers anstelle von dezentralen, funktional differenzierten Teamarbeitsbereichen in der Nähe der Lernenden), eine Zusammenlegung von Ganztagsflächen mit dem für Lernraum nutzbaren Flächenpool, die situative Nutzung der Räume (hohe Offenheit für vielfältigste

Lernformate und unterschiedlichste Aktivitäten im *Workflow* wie Stillarbeit, Gruppenarbeit, Präsentationen, Aufführungen, Besprechungen, Brainstorming und Rückzug), Einbindung von Freiflächen im Schulaußengelände, ablesbare Identität von Räumen, Variabilität in der Möblierung und schließlich insbesondere Barrierefreiheit.

Wie schon weiter oben angedeutet, kommen für eine inklusive Schule vor allem drei Raummodelle in Betracht, die sich als Klassenraum-Plus, Lerncluster und Lernlandschaft im pädagogisch-architektonischen Gegenwärtigdiskurs als Leitsysteme durchgesetzt haben. Diese werden hier zum besseren Verständnis vorgestellt.

Klassenraum-Plus

Zum eigentlichen Klassenraum hinzu kommt ein ergänzender Gruppenraum (Rückzugsraum), der mit diesem durch Scheiben visuell verbunden ist. Angrenzende Erschließungsflächen wie Flure werden pädagogisch qualifiziert und umgestaltet (Orte für Kommunikation und Differenzierung), sodass eine funktional differenzierte Begleitung von Lerngruppen in erweiterter Einheit mit flexibler und schnell veränderbarer Möblierung möglich ist. Denkbar ist auch ein Zusammenschluss von zwei Klassen zu einem Tandem mit gemeinsam genutztem Gruppenraum in der Mitte mit garantierten Sichtbezügen. Notwendig ist eine abgestimmte Mehrfachnutzung, Leerstände sind zu vermeiden, ergänzende Flächen haben denselben Stellenwert. Gefordert wird umfassendes (Selbst-)Lernmaterial für unterschiedliche Niveaustufen. Grundlage ist ein entsprechendes pädagogisches Konzept. Ein breites Spektrum unterschiedlicher Lernsituationen mit entsprechender flexibler Möblierung muss ermöglicht werden. Das Modell kann auch als Übergangsphase zum Lerncluster organisiert werden. (ebenda:487) Es hat Entwicklungspotenzial bei Erweiterung bzw. Aus- oder Umbau von Bestandsgebäuden oder als Übergangsmodell im schrittweisen Wandlungsprozess. Pädagogische Gefahr liegt im weiteren Festhalten am tradierten Schulmodell, bei dem ohne veränderte Pädagogik Inklusion scheitert. Vorteil ist die Stärkung inklusiver pädagogischer Ziele mittels Verortung durch Beheimatung im eigenen Klassenraum, gruppenübergreifender Kooperation mit anderen Klassen in Lernsituationen und verantwortlicher Begleitung durch multiprofessionelle Teams. Inklusiver Unterricht kann effektiv werden, wenn eine Kooperation von Lehrkräften im Team und keine Vereinzelung der jeweiligen Lehrkraft gewährleistet ist und hiermit Differenzierung und Betreuung stattfinden kann. Differenzierung muss hier im Klassenraum erfolgen, der dazu aber nicht flächenmäßig ausgelegt ist. Ergänzende Räume bedürfen eines umfassenden pädagogischen Einbezugs. Ein Problem ist auch der Mangel an Rückzugsraum. Das Modell wird nur selten in den Ganzttag integriert, sodass die Räume dann leer stehen. Aufgrund der räumlichen Abgeschlossenheit des Modells ist bei unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken der Lernenden eine pädagogische Reaktion auf Heterogenität durch differente Anreize schwerer möglich. Ein Rückfall auf die klassische Form des Frontalunterrichts bei Nichtinanspruchnahme der vorhandenen erweiterten Raumressourcen (Plus) stellt inklusive Erfolge infrage. (ebenda:436ff)

Lerncluster

Lerncluster zeigen sich als Flächen für zwei bis sechs Lerngruppen mit gemeinsamer Nutzung eines abgegrenzten, identifizierbaren Bereiches. Sinn ist die Verschränkung von Klassen- bzw. Stammgruppenräumen mit Nutzungen eines gemeinsamen offenen Lern- und Kommunikationsbereiches für Differenzierung und Rückzug und räumliche Integration eines multiprofessionellen Teams. Garantiert wird

hier die vielfältige Raumnutzung für unterschiedliche Lernformate (Selbstlernphasen, Projekte, Arbeitsgemeinschaften, multimediales Lernen, fachliches und themenorientiertes bzw. fächer- und gruppenübergreifendes Arbeiten). Vorteilhaft ist die kontinuierliche Nutzung einer stabilen Gemeinschaft. Neben Stammgruppenräumen gibt es Räume für Differenzierung und Rückzug, Teamstationen, Sanitär- und Lagerräume. Identifizierbar ist eine gemeinsame Mitte im Cluster mit unterschiedlichen Territorialkonzepten, des Weiteren die Kombination unterschiedlicher Nutzungsbereiche. Hierzu zählt auch die Integration von Ganztagsflächen. Optische Offenheit und Durchlässigkeit, akustische Zonierung, Möblierung und mediale Vernetzung wie das Wechselspiel von hoher Durchlässigkeit, Transparenz und ablesbarer Geschlossenheit nach außen bilden eine klar definierte Einheit.

Für eine gelingende inklusive Pädagogik und Didaktik ist dieses Modell nur dann sinnvoll, wenn multiprofessionelle Teams vor Ort sind und stammgruppenübergreifend arbeiten, bei veränderter Taktung der üblichen Zeiteinheiten. Wenn ein einheitliches Gestaltungskonzept vorliegt, wenn jahrgangsübergreifend bzw. jahrgangsbezogen unter effektiver Raumnutzung durch Integration bisheriger Nebenflächen gelernt wird und für entsprechenden Schall- und Brandschutz gesorgt ist. Der Vorteil des Modells liegt in der Anpassung an verschiedene Nutzungsbedarfe in der Tagesgestaltung ebenso in der Lerndifferenzierung bei breiter Varianz an Lernangeboten und Lernsituationen, in denen Selbstlernmaterialien vorgehalten werden. (Kricke/Reich/Schanz/Schneider, 2018:489) Allerdings müssen räumliche Zuordnungen von ‚drinnen‘ und ‚draussen‘ und der Rückzug in den Klassen- oder Gruppenraum dringend vermieden werden, indem die Gesamtflächen in das pädagogische Programm zu integrieren sind. Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen, denen im Lerncluster keine Rückzugsräumlichkeiten gegeben werden können, leiden hier vermehrt unter einem Zuviel an Wahrnehmungsreizen, Orientierungs- und Kontaktmöglichkeiten. Sie bedürfen einer individuellen engen Betreuung und Begleitung. (ebenda:456)

Dennoch kann festgehalten werden, dass es sich „in der Inklusion international bewährt (hat), mehrere Klassen zu einem Lerncluster (Homebase) zusammenzulegen, weil so ständig ein Team von Lehrkräften die zwar größere, aber auch differenziert zu führende Gruppe betreuen kann. Dafür sollten die Klassenfrequenzen allerdings nicht weit über 20 liegen, jedoch keinesfalls mehr als 25 Schüler*innen pro Klasse umfassen, wie es noch mancherorts in Deutschland üblich ist“. (Reich 2014b:291 f.)

Lernlandschaften

„Ørestad College, Kopenhagen – Gebaut für das Lernen im 21. Jahrhundert – Im Ørestad College wurden die traditionellen Klassenzimmer durch eine freie Raumkonfiguration ersetzt. Die räumliche Umgebung für das Lernen ist multiflexibel und bietet den Rahmen für ein viel breiteres Spektrum an Unterrichtsformen; von der eher individuellen Förderung der Schüler bis hin zu Kursen für Teamarbeit und Gruppenstudium. All dies erleichtert eine andere Art des Lernens, die die Lernfähigkeiten des 21. Jahrhunderts – Zusammenarbeit, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken – fördert.“ (3XN Århus)

Im Hinblick auf eine inklusive Schule zeigen sich jene Schulen als pädagogisch wie (innen-)architektonisch überaus reizvoll, die sich für den kompletten Wegfall von Klassenzimmern zugunsten großflächiger Lernareale entschieden haben. Geradezu revolutionär in der räumlichen und pädagogischen Neudefinition von Schule, sind diese Typologien, ähnlich wie schon die Bielefelder Laborschule, jedoch nicht vor einem akustischen Overkill gefeit, zumal dann, wenn sich, wie im großzügig offen gestalteten Ørestad College, an

die 1000 Schüler*innen und 110 Lehrer*innen gleichzeitig auf den sechs Lernlandschaftsetagen (und dazwischen) aufhalten. Gerade weil jeder offene Raum und Teilraum dem Unterricht in kleinen und größeren Gruppen mit und ohne Lehrer dient, sind einige Schüler*innen wegen der erschwerten Orientierung „nicht so glücklich und der Lärm trotz schallschluckender Oberflächen einiger Ausbaumaterialien die Konzentration erschwert. [...] Der hohe inhaltliche Anspruch und der freie Geist dieser dank ihrer Offenheit wegweisenden Schule, die ihren Benutzern ein unvergleichliches und prägendes Raumerlebnis bietet, sind die eigentlichen Grundlagen für ihre nachhaltige Wirkung“. (Höhns 2009 o.S.)

So beinhalten z.B. dänische Schulen wie die bereits vor 20 Jahren in Hellerup gebaute oder das 2006 fertiggestellte Ørestad College in Kopenhagen, aber auch die noch in Planung befindliche „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“, ein Raumprogramm als Lernlandschaft(en) mit offenem Grundriss und weitgehend flexibler Möblierung.

„Offenes System – Der weite, helle und luftige Innenraum der Schule, der vom Unter- bis zum vierten Obergeschoss reicht, entschädigt für alle unzulänglichen Kleinigkeiten. Das Erlebnis dieser offenen, großen Hohlform mit ihrer zentralen Treppe und den vielen Galerien ist überwältigend, aber nicht einschüchternd. Die Orientierung im gesamten Haus ist erstklassig, und gleichzeitig entsteht Entdeckerfreude, denn es gibt keine Standardräume, die sich von Stockwerk zu Stockwerk wiederholen, stattdessen eine unglaubliche Vielfalt von Passagen, Öffnungen, Teilräumen und Nischen. Die Drehung einer jeden Ebene gegen die nächste unter Beibehalt nur weniger konstruktiv notwendiger Konstanten wie kreisrunder Fluchttreppen und Sanitärbereiche führt zu einem selten gesehenen Abwechslungsreichtum der Räume, der absolut nichts mit der statisch wirkenden Außenhülle des Hauses gemeinsam hat.

Die vor vier Jahren entwickelte dänische Schulreform mit ihren Forderungen nach Offenheit, Transparenz und Eigenverantwortlichkeit für interdisziplinäres, einem Studium vergleichbares Lernen in weitgehend hierarchiefreien Räumen findet hier ihren ersten baulichen Ausdruck. In ihm spiegelt sich das Raumgewordene Selbstverständnis eines liberalen, wohlhabenden Staates wider, der seinen Schülern bis dahin ungeahnte Möglichkeiten und Freiheiten eröffnet. Die Schule und ihre Architekten sind in Dänemark deshalb berühmt. Viele Schüler finden es nach eigener Aussage ‚cool‘, hier zu lernen, und nehmen dafür weite Wege auf sich.“ (Höhns 2009 o.S.)

Hier werden Lern- und Aufenthaltsflächen für drei bis vier Stammgruppen (insgesamt 60-100 Schüler*innen) jahrgangswise bzw. jahrgangsübergreifend versammelt. Räumlich stellt sich die Lernlandschaft dar als Mischung aus offenen Lernbereichen und abgeschlossenen Räumen für Inputs, Gruppen- und Besprechungssituationen, die jedoch weitgehend einsehbar und transparent sind. Wegen der Gesamtnutzung verliert der Stammgruppenraum an Bedeutung. Multifunktionale Unterbestimmtheit wechselt mit klarer funktionaler Zuordnung z.B. durch die sich anschließenden Fachräume wie Küchen, Labore, Ateliers und Werkstätten.

Neben Bewegungsraum mit Bühne bzw. Auditorium treten Teamstation, Sanitäreinrichtungen, Eingangsbereich mit Garderobe und Schließfächern hinzu. Multiprofessionelle Teamarbeit erzeugt Synergieeffekte durch Teamteaching mit allen an Schule Tätigen. Für individuelles wie kollektives Lernen stehen unterschiedliche Nutzungsoptionen, immer wieder neu gestaltete Lernsituationen, zur Verfügung. Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit wird durch die Schüler*innen selbst vorgenommen. Selbstlernphasen, Lernsettings mit differenzierten, selbst zu wählenden Niveaustufen unter Begleitung und Beratung in der jeweils

angemessenen Lernatmosphäre. Ebenso Gruppenarbeit in angemessenen Zonierungen und adäquater Ausstattung. Dynamische Raum-Zeit-Relationen werden durch die Lernlandschaft angeregt. Rotationen der Stammgruppen sind ebenfalls möglich. Ganztags-, Inklusionsflächen und Erschließungsbereiche sind in die Gesamtkonzeption integriert. Zonierungen zeigen sich als Stuhl-Tisch-Kombinationen, Sitzkreise, Foren, Einzelarbeitsplätze, Think Tanks, Präsentations- und Ausstellungsflächen, die ortsspezifische, unterschiedliche Lernprozesse initiieren können und wandelbar sein müssen. Grundsätzliche Offenheit wird so in intendierte pädagogische Nutzungen und Lerngelegenheiten transformiert.

Nachteile des Modells erwachsen durch zu wenig Halt und Orientierung für Kinder und Jugendliche in durch hohe Heterogenität geprägten Lerngruppen, durch Heimatlosigkeit mittels Verlust eines Rahmens, durch Lärm, Unruhe und zu viele Bezugspersonen. Unzureichender Lärmschutz, schlechte Akustik, Licht- und Luftverhältnisse schränken ebenso Lernprozesse ein. Notwendig ist die Schaffung von vertrauensvollen und sicheren Gruppen als Verantwortungsgemeinschaft. Gefordert sind Kontinuität, Kommunikation und Struktur. Lehrkräfte und weiteres Personal müssen freiwillig in den Lernlandschaften arbeiten und ihre bisherigen Rollen als ‚Einzelkämpfer*innen‘ im multiprofessionellen Team völlig neu erfinden. Gestalterische und pädagogische Ausdifferenzierungen der Lernlandschaft mit geeigneten Lehr-Lern-Settings und einer viele unterschiedliche Sozialformen aufrufenden Möblierung sind notwendig. Differenziertes Lernmaterial für Tages- Wochen- und Jahrespläne mit Kompetenzrastern und hoher Rückmeldekultur erfordert einen abgestimmten und intensiven Vorbereitungsaufwand. (Kricke/Reich/Schanz/Schneider, 2018:472ff)

„In einer Lernlandschaft (auch Lernbüro, Lernwerkstatt genannt) findet mittels Wochenplan, Lernmaterial, Lernaufgaben und Checklisten ein individuelles Lernen in Selbstregulation und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) statt. Im Projektunterricht werden fächerübergreifende Projekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei auch das soziale Lernen vermittelt wird. In Werkstätten (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen. Instruktionen mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten ergänzen diesen Aufbau, können aber auch in den drei Formen enthalten sein. Der Frontalunterricht wird damit auf ein Minimum reduziert. [...] Mit der Inklusion aber werden alle Formen zentraler Prüfungen andererseits fragwürdig, da die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen auch unterschiedliche Prüfungsformate benötigen.“ (Reich 2014b:291f)

Inklusion beginnt mit der ‚Phase Null‘

Wie wir sehen können, ergeben sich in Bezug auf die neuen Raumstrukturen einer *inklusiven* Schule jeweils bei jedem einzelnen Modell räumliche und pädagogische Vor- und Nachteile, die für die jeweiligen zu planenden Schul-Um-, Erweiterungs- oder Neubauten rechtzeitig von den Planungsgruppen kritisch abzuwägen sind. Ehe es in die architektonische Vorplanungs- und Entwurfsphase geht, sind derartige Überlegungen in Bezug auf inklusive Pädagogik und inklusiven Raum in der ‚Phase Null‘ als Vorbereitungs- und Entwicklungsphase des Bauvorhabens multiprofessionell, demokratisch und partizipativ abzustimmen. Diese ‚Phase Null‘ liefert die Vorgaben für die nächstfolgende Vorplanungs- und Entwurfsphase, die zur Ausführungsplanung, dann zur Bauausführung, schließlich zur Inbetriebnahme und Ausstattung, schlussendlich zum Betrieb der inklusiven Schule führt.

Die Autor*innen der empirischen Studie schlagen eine inhaltlich und zeitlich gut strukturierte Konzeptionsphase mit allen Akteur*innen und klaren Rollen vor. Diese sichere hohe Qualität für das inhaltliche Konzept und kann die Identifikation mit den Ergebnissen erhöhen: „In der ‚Phase Null‘ können

verschiedene bewährte räumliche Organisationsmodelle und die ihnen inhärenten pädagogischen Grundentscheidungen aufgezeigt und gemeinsam diskutiert werden. Planerische und pädagogische Fragen bilden so sinnvolle ‚Leitplanken‘ und sichern einen ergebnisorientierten Entscheidungsprozess. Mit der Ausarbeitung eines räumlich-pädagogischen Konzeptes legt die Schule gemeinsam mit Planer*innen und Schulträgern ihre künftigen Grundstrukturen selbst fest. Bei vielen Projekten im Bestand ist dieses Vorgehen aufgrund der vorhandenen Restriktionen und Anpassungserfordernisse sowieso erforderlich, da dort Standards nicht umsetzbar sind.“ (Kricke/Reich/Schanz/Schneider, 2018:482)

Die ‚Phase Null‘ stellt die belastbare Basis für den gesamten folgenden Planungsprozess dar. Gemeinsame Aufgabe der Beteiligten aus Schulverwaltung, Hochbauamt, aus der Schulgemeinde wie Pädagog*innen, Eltern, Schüler*innen, auch aus dem Stadtteil bzw. der Politik, ist es, auf der Grundlage des pädagogischen Programms bzw. des Schulprofils Flächen- und Raumprogramme mit Raumzusammenhängen, Nutzungsüberlagerungen und Anforderungen an die Raumqualitäten der Innen- und Außenräume zu entwickeln und hierbei das Budget im Auge zu behalten. Der moderierte partizipatorische Planungsprozess beginnt mit der pädagogischen, kommunalen und räumlichen Bestandsaufnahme (Standort/Gebäude).

Ein partizipatorischer Planungsprozess kann helfen, frühzeitig bei den Beteiligten Identifikationen zu schaffen und überkommene Vorstellungen von Schule und Unterricht, falsche Erwartungen, Überraschungen und Beschwerden, auch weitreichende Missverständnisse und Fehler, von vornherein zu verhindern, indem er grundsätzlich dem gesamten weiteren Planungs- und Entwicklungsprozess vorgeschaltet wird. Die Schulgemeinde ist mit dem Lesen und Bewerten von Grundrissen und Planskizzen in den meisten Fällen zunächst überfordert. Dies führte in der Vergangenheit zu weitreichenden Fehlern der ersten offenen Schulen der 1960er und 1970er Jahre, da die hier betroffene Schulgemeinde nicht inkludiert wurde. (Kühn 2022 o.S.)

„Die Phase Null hingegen qualifiziert alle Beteiligten. Danach haben die Architekten ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse der Schule, und die Schulleitung kann bei architektonischen Fragen kompetent mitreden. Die Rollen sind klar und damit ist die Zusammenarbeit für den Rest des Planungsprozesses schon sehr gut eingespielt.“ (Pampe 2017)

Die hier engagierte Montag-Stiftung finanziert im Rahmen der Unterstützung von Pilotprojekten ein Schulbauberatungsteam aus einer Architektin bzw. einem Architekten und einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen, das den Phase-Null-Prozess in Workshops berät, begleitet, steuert und moderiert. Hierzu zählt auch eine Exkursion, bei der alle Beteiligten drei Schulen besuchen, die ähnliche Aufgaben beispielhaft gelöst haben.

Partizipative Beteiligungsmöglichkeiten am Schulbau entwickelt und organisiert seit vielen Jahren auch die in Berlin ansässige Architektin und Stadtplanerin Susanne Hofmann mit ihrem interdisziplinären Team der „Baupiloten“. Diese zeigen verblüffend spielerische, erfindungsreiche und höchst kreative Strategien und Methoden angesichts der zu lösenden Bauaufgabe. Um zu klären, wie diese Ziele zu erreichen sind, haben die Baupiloten ein mehrstufiges Partizipationsverfahren der unterschiedlichen Interessensgruppen entwickelt. Eine ‚Visionenwerkstatt‘ lässt zunächst unterschiedliche Ideen und Vorstellungen abwägen. Eine ‚Weiterdenkenwerkstatt‘ konzentriert die Debatte auf eine mögliche Schultypologie und eine ‚Quartierswerkstatt‘ lotet Bedarfe und Potenziale für den Standort aus (<https://baupiloten.com/de/about>).

Die bereits vor 20 Jahren realisierte dänische Hellerup Skole in der Gemeinde Gentofte bei Kopenhagen kann wohl hierbei als „eines der radikalsten, aber auch erfolgreichsten Beispiele“ (Kühn 2022:o.S.), die in einem solchen partizipativen Planungsprozess entstanden sind, gelten. Das räumlich-pädagogische Konzept für den Neubau entwickelten die Architekt*innen gemeinsam mit Lehrenden, Vertreter*innen der Gemeinde, Eltern und Schüler*innen im Rahmen einer zwei Jahre dauernden Entwurfsphase.

„Wenn es heute eine Hoffnung gibt, dass die Versuche für eine radikale Erneuerung erfolgreicher sein werden als jene der 1960er und 70er-Jahre, liegt sie in anderen, wesentlich inklusiveren Planungsprozessen. Es ist kein Zufall, dass eines der radikalsten, aber auch erfolgreichsten Beispiele der letzten Jahre das Ergebnis eines solchen Prozesses ist. Die Hellerup-Schule im Kopenhagener Vorort Gentofte aus dem Jahr 2004 ist eine Schule ohne Klassenzimmer, auf drei Ebenen um einen großen Zentralraum mit Oberlicht organisiert. Die Schule beherbergt rund 900 Kinder vom Vorschulalter bis zum 14. Lebensjahr und ihre Lehrer*innen. Jeweils drei Gruppen von 25 Kindern teilen sich eine ‚home-area‘, die offene Arbeitszonen mit leicht beweglichen Tischen und Sesseln, eine Küche und einen Raum für das Lehrerteam umfasst. ‚Instruktionsphasen‘ passieren großteils in ‚home-bases‘, kleinen hexagonalen Einbauten in den Großraum, die den Stammgruppen von 25 Kindern zugeordnet sind. Individuelles und gemeinsames Lernen geschieht in ‚Konstruktionsphasen‘ im offenen Großraum, betreut vom Team der Lehrer*innen.

Vorbildlich ist hier nicht so sehr die innovative Gestaltung des Lernraums, sondern der innovative Prozess, der ihm zugrunde lag. Die Gemeinde investierte in einen zwei Jahre dauernden Vorlaufprozess, in dem die zukünftigen Nutzer ein räumlich-pädagogisches Konzept gemeinsam mit Architekten und Ingenieuren erarbeiteten. Die hexagonalen ‚home-bases‘ sind keine Architektenidee, sondern das Ergebnis zahlreicher Diskussionen und Experimente, wozu auch der Aufbau eines 1:1 Modells einer Lernzone in einer Halle zählte, in dem die Lösung erprobt und im Detail entwickelt wurde. Die Hellerup-Schule ähnelt zwar in manchen Punkten den Beispielen der 1960er-Jahre, aber sie ist kein neutraler Großraum. Sie bietet differenzierte Lernzonen unterschiedlichen Zuschnitts, die als Ergebnis des partizipativen Entwurfsprozesses zu sehen sind.“ (Kühn 2022: o.S.)

Verwendete Literatur

Ainscow, Mel/Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? UK: University of Manchester.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2018): Musterflächenprogramm für inklusive allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten in Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/7396540/169c7c435cb9f0cc5f2b1dd496b8f2d9/data/mfp-down.pdf>.

Brand, Stephan/Salzgeber, Johannes (2022): Kosten steigen schneller als die Investitionen: Bedarfe für Schulen weiter hoch. In: KfW Research. Fokus Volkswirtschaft, Nr. 401, 13. September 2022.

Bundesfamilienministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (2021): Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz - GaFöG). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966>.

Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion und Sonderpädagogik - Die Bedeutung der Behindertentrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 44-54.

Hensel, Marion/Niessen, Andreas/Reuther, Ellen/Rosen, Lisa/Sehnbruch, Lucia/Şengüler, Burak/Weber, Birgit/Werker, Bünjamin (2020): Die Heliosschulen - Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln. Gründungsgeschichte und aktuelle

Entwicklungsperspektiven, 42. WE_OS-Jahrbuch 3, 37-47.

Höhns, Ulrich (2009): Ørestad Gymnasium in Kopenhagen. Experiment Schule, 03.05.2009. In: Deutsche Bauzeitung online.
<https://www.db-bauzeitung.de/architektur/bildungsbau/experiment-schule/>.

Imhäuser, Karl-Heinz (2016): Lernlandschaften statt Klassenzimmer: Anreize für innovative Gestaltungskonzepte. Das Gespräch mit Dr. Karl-Heinz Imhäuser, Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, führte Anja Dilk für die Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft. E&W – Erziehung und Wissenschaft, September 2016, 12-13.

Internetquelle: https://baupiloten.com/de/about/Die_Baupiloten_Berlin/Innsbruck.

Internetquelle: https://3xn.com/Homepage_3XN_Aarhus.

Internetquelle: <https://www.ppag.at/de/projects/of-the-new-school-2/>.

Kricke, Meike/Reich, Kersten/Schanz, Lea/Schneider, Jochem (2018): Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim: Beltz.

Kühn, Christian (2022): Die Schule als Raum für Teams. Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden In: Die deutsche Schule 114,1, 61-72.

Kühn, Christian (2009): Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und 70er Jahre. In: Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS.

Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 51, 7-16.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2017): Schulen planen und bauen 2.0 - Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin/Seelze: Jovis/Friedrich.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen 2.0 - Grundlagen, Prozesse, Projekte. Erstveröffentlichung. Berlin/Seelze: Jovis/Friedrich.

Pampe, Barbara (2017): Phase Null: Der Unterschied ist gewaltig. Wie können Architekten aktuellste pädagogische Konzepte räumlich umsetzen? Wir sprachen mit Schulexpertin Barbara Pampe über falsche Vorstellungen, böse Überraschungen und die Relevanz der Phase Null. Interview: Brigitte Schultz. In: DAB Deutsches Architektenblatt online, 21.06.2017.
<https://www.dabonline.de/2017/06/21/phase-null-bildung-schulbau-montag-stiftung/>.

Reich, Kersten (2014a): Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Schulpädagogik heute. H. 10, 5. Jahrgang. Inklusion in Schule und Unterricht. Köln: Prolog.

Reich, Kersten (2014b): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.

Reich, Kersten (2012): Die inklusive Universitätsschule Köln. In: Obermair, Michael (Hg.): Humane Ökologie, 159-172. Paderborn: Schöningh.

Seydel, Otto (2021): Kleines Schulbaulexikon. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Stuttgart: UTB.

UNESCO (2005): The 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Paris.
<https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Joachim Kettel (2024): Inklusive Schulhausarchitektur. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/inklusive-schulhausarchitektur>
(letzter Zugriff am 16.07.2024)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>