

Die approbierte Originalversion dieser Diplom-/Masterarbeit ist an der
Hauptbibliothek der Technischen Universität Wien aufgestellt
(<http://www.ub.tuwien.ac.at>).

The approved original version of this diploma or master thesis is available at the
main library of the Vienna University of Technology
(<http://www.ub.tuwien.ac.at/englweb/>).

DIPLOMARBEIT

Kindercampus Leo

Bildungseinrichtung für 0- bis 10-jährige Kinder
auf dem Gelände des ehemaligen Nordbahnhofs

ausgeführt zum Zwecke der Erlangung des akademischen Grades eines Diplom-Ingenieurs
unter der Leitung von

Ao.Univ.Prof. Dipl.-Ing. Dr.sc.techn. Christian Kühn
Institut für Architektur und Entwerfen
Abteilung für Gebäudelehre und Entwerfen E253/1

eingereicht an der Technischen Universität Wien
Fakultät für Architektur und Raumplanung

von

Veronika Bienert
9840136
Ferdinandsgasse 2
2351 Wiener Neudorf

Wien, am 3.11.2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung		3	5 Projekt		51
			5.1	Konzept	52
			5.2	Grundrisse	59
			5.3	Schnitte	68
			5.4	Bilder	72
			5.5	Innenraum	77
			Anhang		81
			Besuchte und besondere Bildungseinrichtungen		81
			Literaturverzeichnis		99
			Internetquellen		100
			Abbildungsverzeichnis		101
			Danke		103
1	Lernen in der Wissensgesellschaft	5			
1.1	Die Wissensgesellschaft	6			
1.2	Aufgaben der Schule	7			
1.3	Was sollen Kinder (in der Schule) lernen?	9			
1.4	Schule als lernende Organisation?	13			
1.5	Ganztageschule – Rhythmisierung der Zeit	14			
1.6	Nahtstelle Kindergarten – Volksschule	16			
2	Das Schulgebäude als Lern- und Erfahrungsort	18			
2.1	Vom Klassenzimmer zur Lernwerkstatt	19			
2.2	Das Schulhaus als Lern- und Erfahrungsraum	22			
3	Der Wiener Campus-Typ Eine integrierte Bildungseinrichtung	26			
3.1	Von der Kinderbewahranstalt zum Kindergarten	27			
3.2	Von der Drill- und Paukschule zum Kindercampus	30			
3.3	Schulen im Stadtteil	33			
3.4	Der Wiener Campus-Typ	39			
4	Der Wettbewerb Standort und Raumprogramm	41			
4.1	Der Standort	42			
4.2	Der Bauplatz	47			
4.3	Das Raumprogramm	48			

Einleitung

Während meines Auslandssemesters in Melbourne wählte ich als Entwerfen „Civic School“. Thema war, für ein entlegenes Neubaugebiet in Melbourne eine Schule zu planen, die auch als Gemeindezentrum von den BewohnerInnen genutzt werden konnte. In der Recherchephase wurden für uns Teilnehmer Vorträge von BildungsexpertInnen, sowohl PädagogInnen als auch ArchitektInnen, organisiert. Die Inhalte dieser Vorträge waren mir nicht neu, denn ich bin schulisch vorbelastet. Meine Mutter war Volksschullehrerin und Schulleiterin, in erster Linie aber setzte sie sich für die Integration behinderter Kinder, für alternative Unterrichtsformen, für mehr Kreativität in der Schule oder ganz allgemein für eine bessere, sozialere, zeitgemäße Schule ein. Somit waren Schule, Schulpolitik, Schulorganisation, alternative Unterrichtsformen, ... für mich alltägliche Themen.

Aber: Zum ersten Mal hörte ich sie aus der Sicht einer angehenden Architektin.

Das Semester in Melbourne verging viel zu schnell, und es blieb mir das Bedürfnis, mich intensiver mit dem Schulbau zu beschäftigen. Ein Jahr später begann ich mit meiner Diplomarbeit zum Thema Bildungseinrichtungen.

Zu Beginn meiner Recherchen besuchte ich mir interessant erscheinende Schulen, sprach mit LehrerInnen und fragte sie, was sie unter einer „guten Schule“ verstehen und welche Raumerfordernisse sie dafür als wichtig erachteten und vertiefte mich in pädagogische und soziologische Literatur. Denn die wesentliche Frage schien mir: Was ist eine gute Schule?

Nach dieser langen Analysephase war der Schritt zum Entwurf schwierig. ...

Ausgangspunkt für mein Projekt war die Ausschreibung der Gemeinde Wien für eine Bildungseinrichtung für 0- bis 10-jährige Kinder auf dem Gelände des ehemaligen Nordbahnhofs.

Im Laufe des Entwurfsprozesses traten zwei Überlegungen immer deutlicher in den Vordergrund:

Mein Gebäude sollte die Institutionen Kindergarten und Volksschule näher zueinander bringen, aber trotzdem den unterschiedlichen Bedürfnissen von kleinen und größeren Kindern gerecht werden, und außerdem sollte das Gebäude ein Kommunikationszentrum im neuen Stadtteil werden.

Für gelungene Schulbauten, die solchen Anforderungen gerecht werden, fand ich einige Beispiele (in Deutschland, Dänemark, der Schweiz – sie werden im Anhang vorgestellt). Für mich galt es nun, alle (soziologischen, pädagogischen, architektonischen) Überlegungen auf die Wiener Gegebenheiten auf dem Gelände des Nordbahnhofs für diesen neuen Stadtteil umzusetzen.

In der vorliegenden Arbeit habe ich versucht, dies darzustellen.

1.1 Die Wissensgesellschaft

Bildung wird die entscheidende Kraft, das ist die zukunftsentscheidende Wahrheit der Wissensgesellschaft. Bildung ist, ökonomisch gesehen, für die OECD bereits die wichtigste Produktivkraft, wegen ihrer realen Effekte, vor allem aber, weil sie, anders als etwa Bodenschätze, beeinflussbar und schier grenzenlos vermehrbar ist. Wissen und Denken treten an die Stelle von routinierten Anwendungen.⁵

Der Begriff Wissensgesellschaft bezeichnet eine Gesellschaftsform in hoch entwickelten Ländern, in der individuelles und kollektives Wissen und seine Organisation vermehrt zur Grundlage des sozialen und ökonomischen Zusammenlebens wird.¹

Im Unterschied zum technizistischen Begriff der Informationsgesellschaft, der in erster Linie die spezifischen technischen und ökonomischen Veränderungen auf Grund von Informations- und Kommunikationstechnologien betont, ist der Begriff der Wissensgesellschaft breiter gestreut und wird daher einem komplexeren Gesellschaftsbild eher gerecht.

Nicht Rechnerleistungen und Miniaturisierung werden die Qualität der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung bestimmen. Entscheidend wird die Auswahl des Nützlichen und die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenzen und Unsicherheit sein, die Gestaltung des Zugangs zu Wissen und der fehlerfreundliche Umgang mit dem Nichtwissen. Wissen wird zur Schlüsselressource, Bildung zur Bedingung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.²

Seit den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts existiert der Begriff „Wissensgesellschaft“. 1973 publizierte der amerikanische Soziologe Daniel Bell eine Studie, in der er aufzeigte, dass theoretisches Wissen die wichtigste Ressource der postindustriellen Gesellschaft darstellt, während in industrialisierten Gesellschaften Arbeit, Rohstoffe und Kapital die wichtigsten Produktivkräfte sind.

Der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft lässt sich zeitlich nicht genau eingrenzen.

Mit zunehmender Digitalisierung und Weiterentwicklung in der Telekommunikation fand eine dritte industrielle Revolution statt, die ebenso bedeutsame Änderungen in den sozialen und ökonomischen Strukturen zur Folge hatte wie die erste und die zweite.³

In der Wissensgesellschaft zählt nun nicht mehr das Sachkapital, sondern immaterielles Kapital, das sich nicht in Produktionseinheit pro Zeiteinheit messen lässt. Anstelle von Sachwissen sind „lebendiges Wissen“ wie Erfahrung, Urteilsvermögen und Selbstorganisation ausschlaggebende Qualifikationen. Auch die abgeleistete Arbeitszeit ist nicht bedeutsam, sondern das Sich-Selbst-Einbringen und Sich-Selbst-Produzieren sind wesentliche Wertschöpfungsfaktoren.⁴

⁵ Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Prod.: Archiv der Zukunft. Weinheim 2005. Begleitbuch zum Film S. 117

¹ <http://www.wikipedia.org/Wissensgesellschaft> Zugriff: 8. 1. 2008

² <http://www.wissensgesellschaft.org/> Zugriff: 8. 1. 2008

³ http://www.wikipedia.org/Industrielle_Revolution Zugriff: 8. 1. 2008

Die erste industrielle Revolution wurde ausgelöst durch die Erfindung der Dampfmaschine und markiert den Übergang von einer Agrar- in eine Industriegesellschaft. Automatisierung der Produktionsprozesse (Fließband) und die damit mögliche Massenproduktion führten zur zweiten industriellen Revolution.

⁴ wikipedia.org/Humankapital Zugriff: 8. 1. 2008

1.2 Aufgaben der Schule

Wenn Sachwissen, das üblicherweise in Schulen vermittelt wird, nicht mehr von so großer Bedeutung ist, stellt sich die Frage:

Brauchen wir überhaupt Schulen?

Der Soziologe Per Dalin beschreibt die Gesellschaft der Zukunft als *lernende Gesellschaft*, in der Kenntnisse und Kompetenzen die Schlüssel zum Erfolg sind. Lernen wird künftig nicht mehr den Jungen vorbehalten sein, sondern es wird zum Alltag aller Altersgruppen, Berufe und sozialen Schichten gehören.⁶

Die Schule hatte und hat die Aufgabe, auf das Leben in einer zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten. War diese (berufliche, gesellschaftliche) Zukunft im 19. Jahrhundert vorgegeben, war sie noch bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts vorhersehbar, so ist sie nun, am Beginn des 21. Jahrhunderts, unsicher und kaum planbar. Bildung bezieht sich immer auf die Zukunft, in der die Jugendlichen von heute leben werden.⁷

Aber welche Vorstellung von Zukunft kann man Kindern und Jugendlichen vermitteln?

Ist die Schule, wie wir sie kennen, die geeignete Institution für diese Aufgabe? In der Bildungsdiskussion der letzten Jahrzehnte gab es zwei extreme Positionen. Kritiker plädierten für eine „entschulte Gesellschaft“, zum anderen gab es Anhänger der „geschulten Gesellschaft“, in der Schule und Bildung lebensbestimmend waren.

Entschulte Gesellschaft

Der bekannteste Vertreter der entschulten Gesellschaft (Deschooling) war Ivan Illich. In seinem 1983 erschienen Buch „Entschulung der Gesellschaft“ ist die Grundthese, dass die Schule, ähnlich wie Gefängnisse und das Militär, zu den destruktiven Institutionen der Gesellschaft gehöre. Deshalb wollte er sie abschaffen. An Stelle der Schule sollten andere Bildungseinrichtungen wie Museen, Bibliotheken, Botanische Gärten entstehen, die die Bürger freiwillig aus einem spontanen Bedürfnis heraus besuchen können. Solchen Institutionen – Illich nannte sie „convivial institutions“ – sollte auch die Schule gleichen. Vor allem kritisierte Illich den durch den Staat kontrollierten Lernprozess. Seiner Meinung nach sollte der Staat nur die Rahmenbedingung setzen, innerhalb welcher die Schule dem Schüler völlige Freiheit lässt.⁸

⁶ Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997. S. 206

⁷ ebenda S. 205

⁸ ebenda S. 207f

Lebenslanges Lernen

Im Gegensatz zu Illichs Thesen steht das Projekt „Bildung für das 21. Jahrhundert“ des Europarats für ein lebenslanges, staatlich organisiertes Lernen.

Das Projekt gliedert sich in vier Phasen:

Nach dem Kindergarten, der jedem Kind zur Verfügung stehen sollte, werden alle Kinder bis 16 gemeinsam in einer Basisschule unterrichtet. In der dritten Phase, die auch noch obligatorisch ist, besteht die Wahlmöglichkeit zwischen einem berufsbildenden und einem allgemeinbildenden Zweig. Die vierte Phase machen dann Universität und Erwachsenenbildung aus. Diese Phase ist nicht mehr obligatorisch, aber jeder soll ein Anrecht darauf haben. Dieses Recht auf Bildung gilt bis an das Lebensende und der Europarat erwartet, dass die meisten davon Gebrauch machen werden.⁹

Der Europarat betont zwar die Wichtigkeit von Schulgebäuden, weist aber darauf hin, dass auch nicht-schulische Institutionen wie Bibliotheken, Museen, Kinos, Laboratorien, Behördengebäude eine zunehmend wichtige Rolle spielen werden.

Meiner Ansicht nach besteht der große Unterschied zwischen Illichs Meinung und dem Standpunkt des Europarates darin, ob die Lernenden Vertrauen in die (staatliche) Institution Schule haben. Diese Bildung vom Kindergarten bis zur Universität, wie dies der Europarat vorschlägt, sollte in Schulen stattfinden, in die man freiwillig und gern gehen würde – wie in Museen oder Kinos.

Wenn das, was man in diesen Institutionen lernt, nicht von oben, für alle gleich vorgegeben wird, sondern man auch selbst mitgestalten kann, wenn Lernen nicht als Zwang, sondern als Bereicherung empfunden wird, kann lebenslanges Lernen sogar lustvoll stattfinden.

⁹ Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997. S. 209f

1.3 Was sollen Kinder (in der Schule) lernen?

Aufgaben der Schule

Im ersten Zwischenbericht der ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“ des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom November 2007 werden unter anderem folgende Punkte aufgezählt, die maßgeblich für eine gelingende Schulentwicklung sind¹⁰:

- *Alle Begabungen, Talente, Potenziale, Interessen werden erkannt/ernst genommen/geschätzt/gefördert – jedes Kind hat Talente und Interessen, jedes Kind hat Anspruch darauf, in seinen Talenten unterstützt und entwickelt zu werden.*
- *Kindlich-jugendlicher Erkenntnisdrang, Wissbegierde, Lernfreude sind Grundlagen und Motor für Lernen, Bildung und Entwicklung – Schule sieht ihre Verantwortung, diese zu erhalten, zu nutzen und zu fördern.*
- *Schule gewährleistet, dass Grundfertigkeiten sicher vermittelt werden, niemand verlässt die Schule ohne ausreichende Basisqualifikationen – „Wir lassen niemanden zurück“.*
- *Schule sucht nicht Fehler oder Defizite, sondern Stärken, Talente und Interessen – die Qualität des Bildungswesens wird nicht durch „Eindeckeln“, „Durchfallen“ oder „Hinausschmeißen“ definiert, sondern im Entwickeln individueller Lernprogramme und Förderangebote, im Erhöhen von Differenzierung und Durchlässigkeit (Kurssysteme) etc.*
- *Schulalltag und Bildungsverläufe werden für das Lehren, Lernen und Leben miteinander gestaltet (Ganztagskonzepte).¹¹*

Die Schule als Belehrungsanstalt hat im 21. Jahrhundert ausgedient. Es geht nicht darum, dass alle im Gleichschritt dasselbe lernen, sondern jeder soll so gut wie möglich gefördert werden, um seine Fähigkeiten optimal zu entwickeln.

Insgesamt geht der Trend weg von einer leistungsorientierten hin zu einer lernorientierten Schule. Ziel ist nicht, eine Prüfung, eine Klasse, einen Abschluss zu schaffen, sondern Kompetenzen zu erwerben.

Bildung bezieht sich immer auch auf die Zukunft.

Aber wie ist diese Aufgabe bei all den existierenden Ungewissheiten am besten zu lösen?

Welches Wissen wird wichtig sein? Welche Werte sollen vermittelt werden? Was werden die unerlässlichen Kulturtechniken sein? Welche Fertigkeiten werden in Zukunft gebraucht?

Um diese Fragen zu beantworten, will ich exemplarisch die Meinungen verschiedener Personen und Institutionen darstellen.

¹⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf „Zukunft der Schule“ Erster Zwischenbericht der ExpertInnenkommission. Zugriff: 12. 3. 2008

¹¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf „Zukunft der Schule“ Erster Zwischenbericht der ExpertInnenkommission. Zugriff: 12. 3. 2008

OECD-Schlüsselkompetenzen

1997 startete die OECD das DeSeCo-Projekt mit dem Ziel, einen konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und die Unterstützung internationaler Studien zur Messung des Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu entwickeln. An diesem, in Verbindung mit PISA, durchgeführten Projekt beteiligten sich Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachrichtungen, sowie Interessenvertreter aus Wirtschaft und Politik, um gemeinsam einen wissenschaftsgestützten und politisch relevanten Kompetenzrahmen zu entwickeln. Im Rahmen dieses Projekts wurde festgehalten, welche Kompetenzen die Wirtschaft von Arbeitenden, ob lohnabhängig oder selbständig, erwartet.

Kompetenz bedeutet, mehr als Wissen anzusammeln und kognitive und praktische Fähigkeiten zu erwerben und zu entwickeln. Kompetenz bedarf zusätzlich der Fähigkeit, diese Fertigkeiten und das erworbene Wissen in Zusammenhängen anwenden und komplexe Anforderungen bewältigen zu können.

Die OECD spricht von drei erforderlichen Schlüsselkompetenzen:

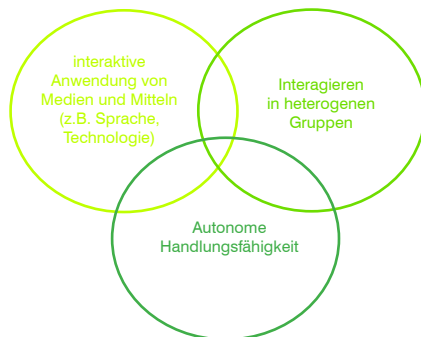


Abb. 1: OECD-Schlüsselkompetenzen

Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)

Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten

Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Information

Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien

Interagieren in heterogenen Gruppen

Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten

Kooperationsfähigkeit

Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten

Eigenständiges Handeln

Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext

Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren

Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Bedürfnissen ¹²

¹² www.oecd.org: Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. S. 6ff Zugriff: 20.7.2007

Per Dalin

Recht ähnlich lautet der Kompetenzkatalog, den der norwegische Soziologe Per Dalin aufgestellt hat.

Zu den grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten zählt er:

- Erlernen des Lernens
- Verständnis der Eigenart der Fächer
- Fähigkeit zur Problemlösung und zur Kommunikation
- Aneignen von systematischen Lernverfahren
- Entwickeln von Kreativität ¹³

Die Schule der Zukunft muss in viel stärkerem Maße als die heutige die kreativen Fähigkeiten der Schüler ermutigen. Das Musisch-Künstlerische muss in der täglichen Arbeit einen Platz haben. Etwas Ungewöhnliches zu realisieren darf nicht von vornherein aussichtslos sein. Projekte, die die Routine sprengen, die die Schüler vom Gewohnten wegführen und sie mit dem Unfertigen und Unbekannten konfrontieren, verdienen Unterstützung. Das ist nicht zuletzt im Hinblick auf den Arbeitsmarkt der Zukunft wichtig, der auf allen Gebieten unsere Kreativität fordern wird. ¹⁴

Wie die OECD bezieht auch Per Dalin seine Bildungsziele in erster Linie auf den Arbeitsmarkt. Aber er betont auch, dass ein gesundes Selbstvertrauen die Basis für gutes Zusammenleben ist. Nur so seien Empathie, Mitgefühl und Solidarität mit anderen möglich. Aufgabe der Schule sei es daher, vor allem das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken.

¹³ Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997. S. 215

¹⁴ Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997. S. 218

Hartmut von Hentig

Ganz anders definiert der deutsche Pädagoge Hartmut von Hentig seine Kriterien für Bildung, obwohl auch für ihn Selbstvertrauen die Basis für Aufnahmebereitschaft und somit für Lernen ist.

Er hatte die Chance, eine Schule nach seinen Ideen zu verwirklichen – die Laborschule Bielefeld.

Ein klar definiertes Gründungsziel der Laborschule lautet: Nie mehr ein zweites 1933!

Die Aufgabe von Bildung besteht seiner Ansicht nach darin, *die Menschen [zu] stärken und die Sachen [zu] klären*. In diesem Leitsatz steckt die Annahme, dass der Einzelne erst sich selbst vertrauen müsse bevor er etwas verstehen könne. Selbstbestimmtes Handeln und Verantwortung seien die Voraussetzung für das Verstehen und Umgehen mit komplexen Verhältnissen.

Hartmut von Hentigs Kriterien für Bildung sind:

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
- Die Wahrnehmung von Glück
- Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen
- Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
- Wachheit für letzte Fragen
- Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica ¹⁵

Da stellt sich aber nun die Fragen: Sind unsere Schulen pädagogisch und architektonisch imstande, diesen Forderungen gerecht zu werden? Was müssen wir, die Gesellschaft, die PädagogInnen, die ArchitektInnen, ändern, um auch nur ansatzweise Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen ermöglichen, diese Kompetenzen (Kommunikation, Empathie, Rhetorik, Vernetzung erlernten Wissens, ...) zu erlangen?

¹⁵ http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_hentig.html Zugriff: 2. 3. 2008

1.4 Schule als lernende Organisation?

Der Begriff der lernenden Organisation kommt aus der Organisationsentwicklung. Gemeint ist damit eine Organisation, die anpassungsfähig ist und sich durch Informationsaustausch weiterentwickelt – also lernt. Eine Institution kann aber nicht lernen, lernen können immer nur Menschen, aus denen die Organisation aufgebaut ist. Allerdings macht die Summe von lernenden Individuen noch keine lernende Organisation. Wichtig ist ein gemeinsames Ziel, eine Vision, ein Leitbild; Teamarbeit (d.h. die Erkenntnis, dass dieses Ziel nur gemeinsam erreicht werden kann), gute Kommunikation innerhalb der Organisation und Austausch mit ihrer Umwelt sind dafür wesentliche Voraussetzungen.

Im Bezug auf die Schule meint Per Dalin, dass sich Schulen in lernende Organisationen verwandeln müssen, wollen sie auf dem Bildungsmarkt konkurrenzfähig bleiben, denn in Zukunft wird es öfter vorkommen, dass LehrerInnen und SchülerInnen an Aufgaben arbeiten, für die es keine fertigen Lösungen gibt. Das setzt voraus, dass alle am Prozess Beteiligten Untersuchungen anstellen, forschen, zusammenarbeiten und so gemeinsam Ergebnisse erzielen. So wird das pädagogische Wissen zum gemeinsamen Besitz der Schule. Existiert erst ein solches Lernklima, wird sich die Schule als Organisation kontinuierlich fortentwickeln.¹⁶

Reinhard Kahl zeigt in seiner Dokumentation „Treibhäuser der Zukunft“ Schulen, die es geschafft haben, zu lernenden Organisationen zu werden.

Als ein Beispiel nennt er die Bodenseeschule in Friedrichshafen. In dieser Schule gibt es richtige Arbeitsplätze für die LehrerInnen. Das Unterrichtsmaterial wird gemeinsam von allen Lehrenden erstellt und zentral in einem Raum gelagert, der „das Gedächtnis der Schule“ genannt wird. Die Bodenseeschule ist mit ähnlichen Schulen in Kontakt. Bei den gegenseitigen Besuchen helfen die Schulen einander, ihre Methodik, Didaktik, Organisationformen, ... zu verbessern.

Diese Schulen üben untereinander genau das Prinzip eines kooperativen Lernens, das sie von ihren Schülern erwarten. Man könnte auch sagen, so werden lernende Schulen zum Vorbild für ihre Schüler.¹⁷

¹⁶ Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997. S. 221f

¹⁷ Kahl, Reinhard in: Die Zeit online vom 19.6.2007. <http://www.zeit.de/online/2007/25/bildung-lernende-schule> Zugriff: 10.3.2008

1.5 Ganztageschule – Rhythmisierung der Zeit

Ich habe immer gefunden, dass die Ganztageschule eine riesige Veränderung, vielleicht der durchgreifendste Reform-Impuls wäre, den wir haben könnten. Wir haben die unsinnige Aufteilung von Belehrung durch Unterricht und Leben. Und für das Zweitgenannte ist die Familie da ¹⁸, meint Hartmut von Hentig in einem Interview. Die Halbtageschule entspricht dem Mythos der „heilen“ Familie, wo die Frau zu Hause bleibt und für die Kinderbetreuung zuständig ist. Der Mythos sagt: Zu Hause spielt sich das wahre und erfüllte Leben ab. Die Schule ist nur für die Wissensvermittlung zuständig. Dieses Familienbild entspricht nicht (mehr) unserer Gesellschaft. Das zeigt auch die große Nachfrage nach ganztägigen Betreuungseinrichtungen.

In Österreich werden grundsätzlich zwei Arten schulischer Tagesbetreuung unterschieden:

- *Bei der „verschränkten Form des Unterrichts- und des Betreuungsteiles“, oftmals Ganztagschule genannt, wechseln mehrmals im Laufe eines Schultages Unterricht, Lern- und Freizeit ab. Die Teilnahme an diesem Nachmittagsangebot ist für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse während der ganzen Schulwoche verpflichtend.*
- *Bei der „getrennten Form des Unterrichts- und des Betreuungsteiles“, oftmals Tagesheimschule genannt, werden Unterrichts- und Betreuungsteil zeitlich klar voneinander getrennt. Die Anmeldung erfolgt freiwillig, die Betreuung kann auch an einzelnen Schultagen in Anspruch genommen werden. Diese bedarfsorientierte Form der Nachmittagsbetreuung garantiert die Wahlfreiheit.* ¹⁹

Die Jenaplan-Grundschule in Weimar ist eine Ganztageschule in unverschränkter Form. Fast alle Kinder nutzen das Angebot der Ganztagesbetreuung. Grund dafür sind sicher nicht nur die veränderten sozialen Bedingungen, sondern vor allem die engagierte Organisation. Es gibt 25 unterschiedliche Freizeitangebote, von denen jedes Kind am Anfang des Semesters zwei wählen kann. Diese Angebote werden in Zusammenarbeit mit der Musikschule, den Vereinen, den Eltern, LehrerInnen und Erzieherinnen organisiert. Auch außerhalb dieser Freizeitkurse, die von Malen und Töpfern bis Yoga reichen, gibt es eine differenzierte Betreuung. Die Kinder

¹⁸ Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Prod.: Archiv der Zukunft. Weinheim. 2005. Begleitbuch zum Film S. 76

¹⁹ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/stb.xml> Zugriff: 14. 3. 2008

können sich im Sinne eines offenen Hortbetriebs selbst entscheiden, wo sie mit wem den Nachmittag verbringen. Es gibt betreute Spielzimmer, einen Raum zum snoozeln, eine Kletterwand, betreute Hausaufgabenzimmer, eine Werkstatt, eine Druckerei und den großen Schulhof. Das alles funktioniert nur, weil die LehrerInnen und ErzieherInnen hier sehr eng zusammenarbeiten.

Die Ganztageschule darf keine plumpe Addition von bisheriger Vormittagsschule plus neuer Nachmittagsschule sein, darin sind sich die Experten einig. Mehr Zeit bedeutet mehr Zeit für Kommunikation, Kreativität, Spiel, Entdecken, für authentische Lerninhalte eben. So wird aus der Lern- eine Lebensschule.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Wunschzeit 	Wunschzeit 	Wunschzeit 	Wunschzeit 	Wunschzeit
Kleine Versammlung 	Kleine Versammlung 	Kleine Versammlung 	Kleine Versammlung 	Kleine Versammlung
Arbeitszeit 	Arbeitszeit 	Arbeitszeit 	Arbeitszeit 	Arbeitszeit
Pause 	Pause 	Pause 	Pause 	Pause
Große Versammlung 	Schwimmen 	Rucksackschule 	Bibi 	Große Versammlung
Gruppenzeit 			Gruppenzeit 	Sport
Biszeit/Nachmittag 	Biszeit 	Biszeit/Nachmittag 	Biszeit/Nachmittag 	Biszeit/Nachmittag

Abb. 2: Wochenplan für Kinder in der Laborschule Bielefeld

In der Laborschule Bielefeld (und in vielen anderen Alternativschulen) gibt es keine Glocke, die die Stunden ein- und auslätet. Die Zeit soll nicht durch schrille Töne abgegrenzt werden, wie der Raum nicht durch starre Wände. Anstelle einer äußeren vorgegebenen Ordnung tritt hier eine innere. Der Tag wird in Lern-, Spiel-, Arbeits- und Erholungsphasen gegliedert, die sich über den ganzen Tag verteilen. Für Kinder ist es wichtig, verschiedene Zeiten bewusst als unterschiedlich wahrzunehmen. Eine feste zeitliche Ordnung gehört zu den Grundorientierungen. Spiel- und Arbeitszeiten müssen sich zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen, ebenso wie Bewegung und Ruhe, Kopfarbeit und andere Tätigkeiten. In einer Schule, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, müssen Leben und Lernen eng aufeinander bezogen sein. Ein bedachter Umgang mit der Zeit ist dafür Grundvoraussetzung: Auf den Rhythmus kommt es an.²⁰

*Wenn man zu Ganztageschulen übergeht, soll man bitte sehen, wie man aus diesen Fabrikhallen oder Krankenhäusern oder Gefängnissen, wem auch immer sie ähneln, doch so etwas wie ein Stück simulierten Lebens unserer Gesellschaft macht. Es ist nicht die Kopie des Lebens. Es muss die Chancen stärken und die Gefahren deutlich zeigen. Es darf keine Idylle werden, kein Paradies. Aber bitte doch ein bisschen ähnlicher unserem Leben.*²¹

²⁰ Althoff, Paula G., Ulrich Bosse, Gudrun Husemann (Hg.): So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005. S. 74ff

²¹ Hartmut von Hentig in: Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Prod.: Archiv der Zukunft. Weinheim 2005. Begleitbuch zum Film S. 77

1.6 Nahtstelle Kindergarten – Volksschule

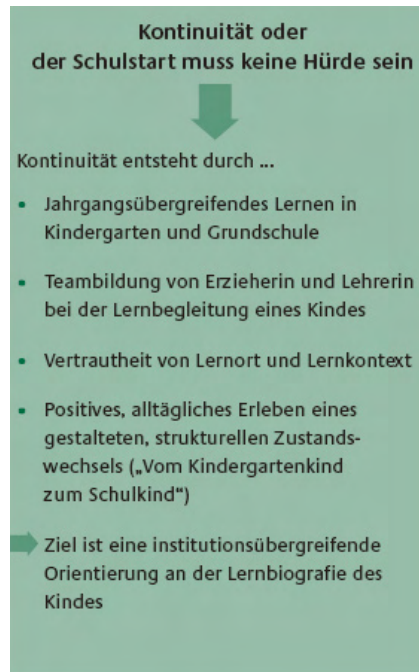


Abb. 3

Kindergarten und Schule sind in Österreich streng getrennte Institutionen. In Wien fallen Kindergärten und Horte in die Zuständigkeit der MA 10, für die Schulen ist der Stadtschulrat zuständig. „Im Kindergarten wird gespielt; mit dem Schuleintritt beginnt der Ernst des Lebens.“ Diese Vorstellung prägt immer noch die österreichische Bildungslandschaft. Vereinzelt gibt es Annäherungen. Schulklassen und Kindergartengruppen bilden Partnerschaften und besuchen einander. In vielen Wiener Kindertagesstätten werden Kindergartengruppen und Hortgruppen gemeinsam geführt.

In Österreich haben Kinder ein bis drei Jahre Zeit um die Grundstufe I, also die erste und zweite Schulstufe, zu absolvieren. In Wien gibt es zwei Organisationsformen für die Schuleingangsphase:

Eigenständige Vorschulklassen mit einem getrennten Angebot von Vorschulstufe (bei Bedarf) sowie erste und zweite Schulstufe

oder die flexible Schuleingangsphase mit einem gemeinsamen Angebot der Schulstufen der Grundstufe I (Vorschulstufe gemeinsam mit erster Schulstufe oder Vorschulstufe mit erster und zweiter Schulstufe gemeinsam).

Dieses Modell der flexiblen Schuleingangsphase wird auch in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz praktiziert. Seit einigen Jahren werden die letzten beiden Kindergartenjahre und die ersten beiden Schulstufen (manchmal auch nur die erste Schulstufe oder nur das letzte Kindergartenjahr) in der „Basisstufe“ zusammengefasst. Hier lernen Kinder an der Schnittstelle vom Kindergarten zur Schule in altersgemischten Gruppen; betreut werden sie von Teams aus KindergärtnerInnen und GrundschullehrerInnen. Der Eintritt in die „Basisstufe“ erfolgt teilweise schon mit vier Jahren, also viel früher als in Österreich.

Auch in vielen niederländischen Schulen werden Kinder an ihrem vierten Geburtstag eingeschult. Die Schulzeit beginnt somit für jedes Kind an einem anderen Tag.

In Baden-Württemberg gibt es derzeit ein besonderes Projekt, in dem Kindergärten und Grundschulen in „Bildungshäusern“ verschmelzen sollen. Kinder von drei bis zehn sollen künftig gemeinsam spielen und lernen. Der-



Abb. 4: Entwicklungsphasen, Bildungshäuser Baden-Württemberg

zeit beteiligen sich 78 Kindergärten und Schulen in 33 Orten an diesem Modellversuch, der die nächsten sieben Jahre vom Ulmer Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen begleitet wird. In einer ersten Phase sollen Kindergarten und Schule miteinander kooperieren, in einer zweiten folgt die Verzahnung: Gelingt diese, erfolgt in einem dritten Schritt die Verschmelzung.²²

Der Sinn dieser schrittweisen Annäherung besteht darin, mit der Zeit eine durchgängige Bildungsbiographie zu etablieren. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule soll keinen Bruch darstellen.

Auch das Campusmodell der Gemeinde Wien zielt auf eine allmähliche Annäherung von Kindergarten und Schule ab. Die sinnlose Trennung von „Spiel“ und „Lernen“ soll aufgehoben werden, denn spielen ist lernen und lernen im Spiel ist wirkungsvoller als lernen im Drill.

Experten sind sich einig: Auf den Anfang kommt es an. Wenn der gelingt, ist alles einfacher.

²² http://www.bmbf.de/pub/expertise_bildungshaus.pdf Zugriff: 10.2.2008

2 Das Schulgebäude als Lern- und Erfahrungsort

2.1 Vom Klassenzimmer zur Lernwerkstatt

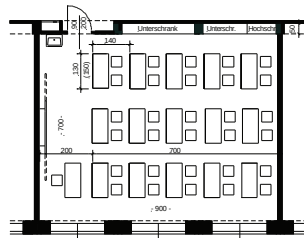


Abb. 5: Standardklassenzimmer
Schulbaurichtlinien der Gemeinde Wien 2002

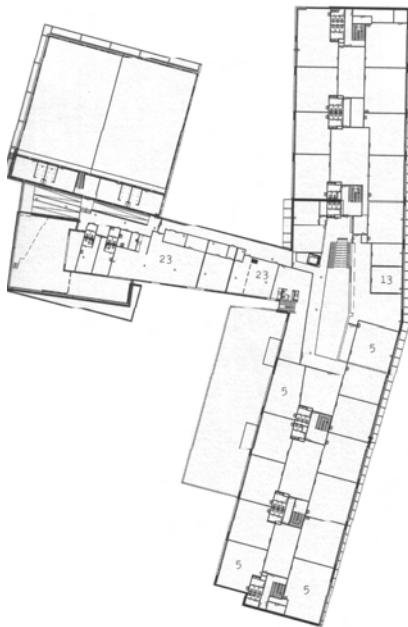


Abb. 6: Kindercluster Voorn - Obergeschoß

Die traditionelle Schularchitektur ist streng, linear und geschlossen. Gleichförmige, rechteckige Klassenzimmer rei- hen sich an langen, glänzend gewichsten Korridoren aneinander. In den Klassenräumen findet man oft immer noch eine frontale – auf den Lehrer und die Tafel orientierte – Anordnung des Schulmobiliars. Verschlussene Kästen, ein Kreuz, ein Bild des Bundespräsidenten und ein Waschbecken mit darin modernden Tafelschwämmen sind weitere Komponenten, die die Atmosphäre in vielen Klassen bestimmen. Diese Architektur steht im Dienste einer autoritären Pädagogik. Der Lehrer herrscht absolutistisch in seinem Reich. Die Schulglocke teilt die Zeit in gleiche Einheiten, so wie das Gebäude in gleichförmige Klassen unterteilt ist. Diese Beschreibung erinnert stark an das vorletzte Jahrhundert, in vielen Schulen ist das aber immer noch Stand der Dinge.

Es gibt aber auch ganz andere Beispiele.

Die klaren Zeit- und Raumaufteilungen haben sich relativiert. Die starre Schule ist in Bewegung geraten.

Möbel

Diese Veränderung macht sich besonders in der Möblierung bemerkbar. Ausrangierte Sofas, Regale mit Lernma- terial, Computerarbeitsplätze, Lese- und Kuschecken ergänzen in vielen Schulen die formalen Schulmöbel und verwandeln so das Klassenzimmer in eine Lernwerkstatt aus unterschiedlich gestimmten Lernzonen, in denen die Kinder ihren Arbeitsplatz selbst wählen können. Eine Werkstatt hat kein verordnetes Vorne, dafür ein geregeltes Miteinander. In der Gesamtschule In der Höh (CH) sind die Tafeln, die Arbeitstische und die Materialboxen der SchülerInnen mit Rollen versehen. So können auch kleine Kinder ihren Arbeitsplatz kurzfristig umgestalten. Arbeits- teppiche verwandeln selbst den Boden in individuelle Arbeitsflächen.

Cluster

Das traditionelle Klassenzimmer öffnet sich. Mehrere Klassen, Gruppenräume und gemeinsame Arbeitsbereiche werden zu größeren Einheiten zusammengefasst. Es entstehen Cluster – offene, überschaubare Einheiten. Im Pri- marschulhaus der Schulgemeinde Buochs (CH) sind Klassen und Gruppenräume zu einem größeren Raumgefüge verbunden. Die Trennwände zwischen den einzelnen Räumen sind teilweise verglast, um den Austausch zwischen

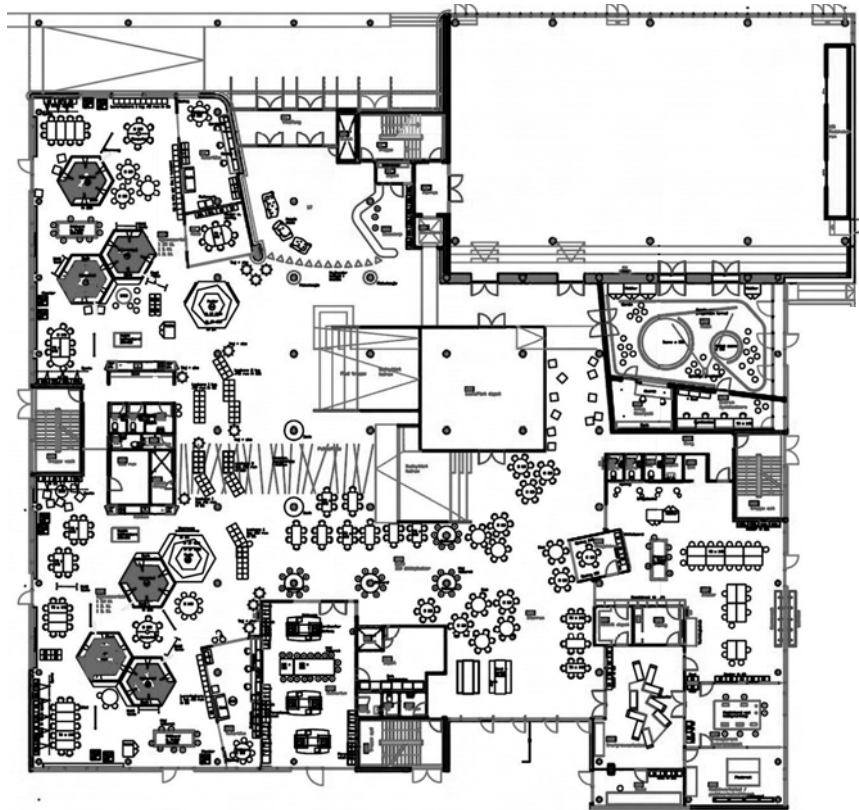


Abb. 7: Hellerup Schule möbliert (2002)

den Klassen zu fördern.

Im Kindercluster Voorn (NL) teilen sich je vier Klassen einen zentral gelegenen, gemeinsamen Arbeitsbereich.²³

Großraum

Die Auflösung der starren Klassenzimmer kann aber auch noch viel konsequenter erfolgen. In der dänischen Hellerup Schule gibt es gar keine Klassenzimmer im herkömmlichen Sinn mehr. Drei Klassen, insgesamt etwa 70 SchülerInnen, teilen sich eine Home-Area, einen etwa 250m² großen, offenen Lernbereich. Kleine, mit Stellwänden abgetrennte Iglos dienen als Rückzugsbereich für kurze Vorträge oder für klasseninterne Besprechungen.

Die Idee der Großraumschule ist nicht neu. Schon in den 1960er- und 1970er-Jahren experimentierte man mit offenen Raumstrukturen.

Die 1974 fertig gestellte Laborschule Bielefeld blickt mittlerweile auf über dreißig Jahre Erfahrung mit dem Großraum zurück. Im Primarschulhaus lernen fast 200 Kinder in einem Raumgefüge ohne fixe Wände. Das Haus ist durch Niveausprünge in unterschiedliche Flächen gegliedert. Obwohl es keine Wände gibt, haben die Kinder hier eine feste Orientierung. Eine Lehrerin nennt dieses Phänomen „die unsichtbare Wand“. Hartmut von Hentig, der Gründer der Schule, spricht von den „drei R“, die Kindern Orientierung bieten: Regeln, Reviere, Rituale. Natürlich gibt es im Großraum auch Irritationen: SchülerInnen, die erst lernen müssen, mit der Offenheit umzugehen und LehrerInnen, die sich Rückzugsmöglichkeiten und Vorbereitungsräume wünschen. Trotzdem ist sich das Kollegium der Laborschule Bielefeld einig, dass die Vorteile überwiegen. Bei der Planung des Anbaus entschied man sich einstimmig dafür, das Prinzip des Großraums beizubehalten.²⁴

²³ Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S. 185

²⁴ Althoff, Paula G., Ulrich Bosse, Gudrun Husemann (Hg.): So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005. S. 72f



Abb. 8: Laborschule Bielefeld möbliert (1974)



Abb. 9: Jenaplanschule Weimar

In der Hellerup Schule gibt es geschützte Bereiche, sowohl für die SchülerInnen, als auch für die LehrerInnen.

Das ist wohl der bedeutende Unterschied zwischen den neuen Großraumschulen und den Hallenschulen der 1960er-Jahre.

Schulwohnstube

Andere Schulen gehen eher den Weg, Klassenzimmer in Schulwohnstuben umzugestalten. In der Wielandschule in Weimar wird nach dem Jenaplan unterrichtet. In der Jenaplan-Pädagogik ist es wichtig, dass jede Stammgruppe ihren eigenen, intimen Raum zur Verfügung hat. Diese „Schulwohnstube“ sollte einladend sein und wie der Name schon sagt, eher einem Wohnzimmer gleichen. Aber mindestens genauso wichtig wie die intime Atmosphäre innerhalb der Stammgruppe ist auch der Austausch mit den anderen Gruppen.

Ähnlich verhält es sich in der Montessori-Erlebnisschule in Mödling. Jede Stammgruppe hat zwei eigene Räume, einen größeren und einen Stillraum für konzentriertes Arbeiten. Die Räume der einzelnen Stammgruppen stehen aber alle in Verbindung und die Türen dazwischen sind meistens offen.

Welche Raumstruktur besser geeignet ist, den Anforderungen eines zeitgemäßen Unterrichts gerecht zu werden, lässt sich (wenn überhaupt) nur individuell beantworten. Gute Schulen zeichnen sich durch ein ausgeglichenes Wechselspiel zwischen intimen Lernbereichen und großzügigen öffentlichen Zonen aus. Die Balance zwischen Intimität und Austausch muss stimmen.

In vielen Schulen merkt man das Bedürfnis nach mehr Transparenz und Offenheit. Die Schule will als Ganzes verstanden werden, nicht als Ansammlung von Einzelklassen.

2.2 Das Schulhaus als Lern- und Erfahrungsraum



Abb. 10: Zentrale Stiegenanlage Apollo Schulen 1981



Abb. 11: Zentrale Stiegenanlage Hellerup 2001

Neben den anderen Kindern und den LehrerInnen ist der Raum der dritte Pädagoge.

Die Ansprüche an diesen „Raum“ werden immer vielfältiger.

Schule soll nicht nur ein Ort des Lernens sein, sondern auch ein Lebens- und Erfahrungsraum. Sie soll die Funktion eines Stadtteilzentrums übernehmen und gleichzeitig für Kinder überschaubar bleiben. Sie soll Geborgenheit bieten und Offenheit vermitteln. Sie soll Konzentration ermöglichen und Kommunikation fördern.

Um all diesen Ansprüchen gerecht zu werden, müssen die Räume flexibel gestaltet sein und Mehrfachnutzungen zulassen. Diese Flexibilität darf aber auch nicht auf Kosten der Identität des Schulgebäudes erfolgen. Denn gerade Gleichförmigkeit ist einer der häufigsten Kritikpunkte von SchülerInnen. Ginge es nach ihnen, würden Schulgebäude eher Baumhäusern, Urwäldern oder Burgen gleichen. Kein Wunder, stellen doch gerade solche Umgebungen wirkliche Erfahrungsräume dar.

Oskar Negt, der Gründer der Glockseeschule, beschreibt das ideale Schulhaus als *ein Gebäude, das kurz vor dem Abriss steht*.²⁵

Multifunktionalität

Die wachsenden Anforderungen an Schulgebäude können, aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel, kaum mehr durch spezialisierte Zusatzräume befriedigt werden. Multifunktionalität ist daher ein wichtiges Thema.

Die multifunktionale, zentrale Halle, ein Idee der 1960er-Jahre, löst in vielen Schulneubauten lange, gleichförmige Gänge als Erschließung ab.

Das Herz der Hellerup Schule bildet die zentrale Stiegenanlage. Die Stiege ist groß genug, um bei Schulfesten als Tribüne für die gesamte Schulgemeinde zu funktionieren. Im regulären Schulbetrieb dient sie als Pausenfläche, Hörsaal, Kommunikationsfläche oder als individueller Arbeitsplatz.

Auch Unterrichtsräume können mehrfach genutzt werden (Essen, Spielen, Musik, Theater, etc.). In der Ausschreibung der Gemeinde Wien für die Errichtung einer Bildungseinrichtung für 0- bis 10-jährige Kinder wird ausdrücklich verlangt, dass die Funktion der einzelnen Räume nur über die Möblierung bestimmt werden soll.

²⁵ Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Zeit der Umbrüche. Erweiterte Neuauflage November 2000. Göttingen 2002. S. 256

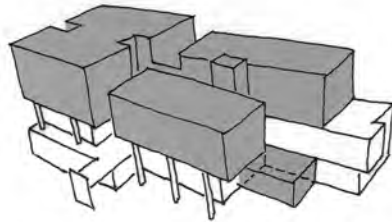
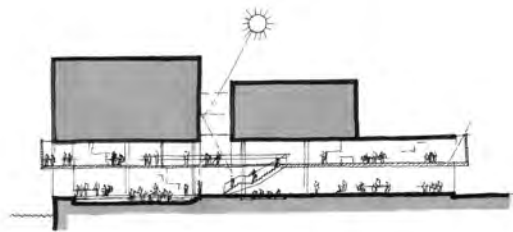


Abb. 12: De Eilanden Schule in Amsterdam
Konzeptskizze Wohnungen über Schule



Abb. 13: Relocatable Classroom

Umnutzung

Schon bei der Planung von Schulneubauten stellt sich oft die Frage der späteren Umnutzung, denn statistisch flacht die Geburtenkurve in Neubaugebieten nach 15 bis 20 Jahren ab, so dass weniger Schulraum benötigt wird. In Australien begegnet man diesem Problem mit „relocatable classrooms“ – Klassenräumen aus Containern. Schulgebäude werden so geplant, dass sie gegebenenfalls mit solchen Containerklassen erweitert werden können. Herman Hertzberger hat eine andere Antwort auf dieses Problem: In Meerwijk (Haarlem, Holland) integriert er eine Schule in einen Wohnkomplex. Die statische Struktur der Schule ist an die der darüber liegenden Wohnungen angepasst. So könnten später Teile der Schule relativ einfach in Wohnungen umgebaut werden.²⁶ Im Kindercluster Voorn sind die einzelnen Cluster separat erschlossen, was eine Umnutzung von Teilbereichen der Schule ermöglicht.

Flexibilität

Durch die Individualisierung des Unterrichts wird Flexibilität der Schulräume immer wichtiger. Schulräume müssen rasch und einfach an unterschiedliche Unterrichtssituationen angepasst werden können. In der Gesamtschule In der Höh können jeweils zwei Klassenzimmer durch Öffnen von Faltwänden miteinander verbunden werden. In der Hellerup Schule gibt es erst gar keine Wände zwischen den Klassen. Die Veränderungen in der Raumstruktur werden hier nur durch die Anordnung der Möbel erreicht. Flexibilität bedeutet also nicht unbedingt Stützenrastergrundrisse und undifferenzierte Räumlichkeiten,²⁷ sondern in erster Linie sollen die Nutzer selbst die Möglichkeit haben, ihren Aktionsraum spontan umzugestalten. Diese Veränderbarkeit – das Unfertige – ist wahrscheinlich genau die Qualität, die Oskar Negt meint, wenn er sagt, Schulgebäude sollten kurz vor dem Abriss stehen.

Die „unfertige“ Schule

Wenn SchülerInnen nicht die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Umfeld Spuren zu hinterlassen, wenn ihnen das Gebäude fremd entgegentritt, werden oft „Antiräume“ wie die Toilette oder der Raucherhof zu den beliebtesten Orten. Oder sie wehren sich, indem sie „Fertiges“ umfunktionieren, bemalen, verunstalten und es sich auf diese Weise aneignen. Solche persönlichen Spuren zeugen von Widerstand anstatt von Identifikation. Daher ist es enorm wichtig, Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende schon bei der Planung vorzusehen.²⁸ *Mischformen und Unfertiges, Verschiebbares, eine überschaubare Vielfalt sind sicherlich grundlegende Forderungen für die bauliche Struktur einer Schule, die den Phantasien und Erfahrungen der Kinder entspricht.*²⁹

²⁶ Dudek, Mark: Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten. Basel 2007. S. 114f.

²⁷ Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S. 28

²⁸ Hellmayr, Nikolaus: Wien, Schulbau. Der Stand der Dinge. Wien 2003. S. 22

²⁹ Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Zeit der Umbrüche. Erweiterte Neuauflage November 2000. Göttingen 2002. S. 263

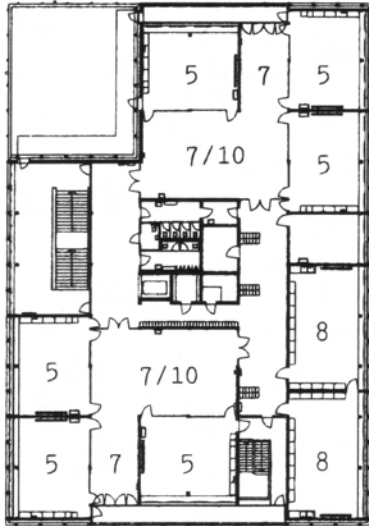


Abb. 14: Schule im Birch

Brandschutz

Nutzbarkeit der öffentlichen Bereiche

Die strikten feuerpolizeilichen Bestimmungen in Österreich erschweren das Umnutzen von Gängen in Lern- und Arbeitsbereiche. In den meisten Schulen sind diese Gänge die einzigen Fluchtwege und dürfen somit nicht durch Möbel eingeengt werden. Außerdem wären Möbel hier eine zusätzliche Brandlast, die den Fluchtweg nicht nur enger, sondern auch gefährlicher machen. Im Nachhinein lassen sich zusätzliche Fluchtwege nur mit großem Aufwand verwirklichen, bei Neubauten sind solche Investitionen aber durchaus vertretbar, da der Gewinn an nutzbarer Fläche die zusätzlichen Ausgaben rechtfertigt.

Das Projekt von Peter Kerez in Leutschenbach (CH) sieht umlaufende Fluchtbalkone für das gesamte Schulhaus vor. Jedes Klassenzimmer hat so einen sicheren Fluchtweg und die innen liegenden Gemeinschaftsflächen, die zugleich Haupteinschließung sind, können gefahrlos genutzt werden. Auch bei der Schulanlage Im Birch in Zürich sorgt ein System aus Fluchtbalkonen und -stiegen für die tatsächliche Nutzbarkeit des zentralen Arbeitsbereiches im Cluster.³⁰

Ganz anders wird Brandschutz in der Hellerup Schule erreicht. Das Schulhaus ist gesprinkelt. Vier Fluchttreppenhäuser sorgen dafür, dass der gesamte Innenraum als Lernlandschaft nutzbar ist. Die Erschließung macht hier nur etwa 5% der Geschoßfläche aus. Zum Vergleich: In Österreich rechnet man mit etwa 25% Erschließungsfläche bei Schulbauten – ein Jammer, wenn diese Fläche dann nicht für den Unterricht genutzt werden kann.

Sprinkleranlagen machen etwa 1-1,5% der Baukosten aus. Die dadurch gewonnene Nutzfläche hat aber weit größeren Wert, nicht nur rein rechnerisch, sondern auch, weil dadurch weit mehr Flexibilität in der Anordnung der Bereiche erzielt wird.

Aus feuerpolizeilichen Gründen werden Gebäude in Brandabschnitte geteilt. Ein solcher Brandabschnitt darf in Wien maximal 1000m², auch verteilt auf mehrere Geschoße, betragen (Wiener Bauordnung). Bei Gebäuden mit einer automatischen Löschanlage sind weit größere Brandabschnitte zulässig. In Österreich sind Schulen mit einer Sprinkleranlage kaum bei der Feuerwehr durchsetzbar, obwohl diese Art des Brandschutzes in Büros und Einkaufszentren dem Stand der Dinge entspricht. Lediglich im Hochschulbereich gibt es Ausnahmen, z.B. im Semperdepot und in der FH Wels.

³⁰ Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S. 26

33%
Verkehrsfläche

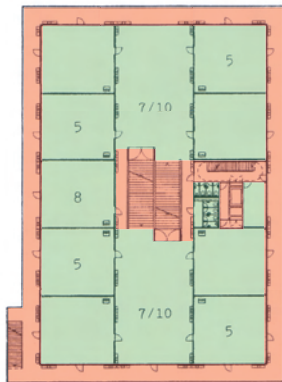


Abb. 15

Schulhaus Leutschbach, CH 2008

umlaufende Fluchtbalkone

Geschoßfläche ohne Balkon: 1318m²
Verkehrsfläche 156m² = 12%

Geschoßfläche mit Balkon: 1728m²
Verkehrsfläche 567m² = 33%

22%
Verkehrsfläche

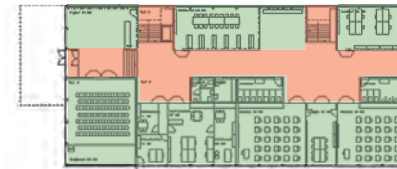
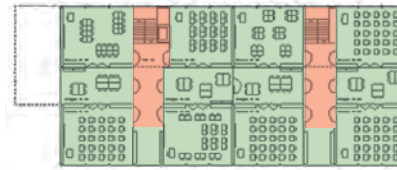


Abb. 16

Schulhaus Buochs, CH 2003

querliegende Erschließung

Geschoßfläche insgesamt: 1900m²
davon 22% Verkehrsfläche

29% im Erdgeschoß
14% im Obergeschoß

5%
Verkehrsfläche

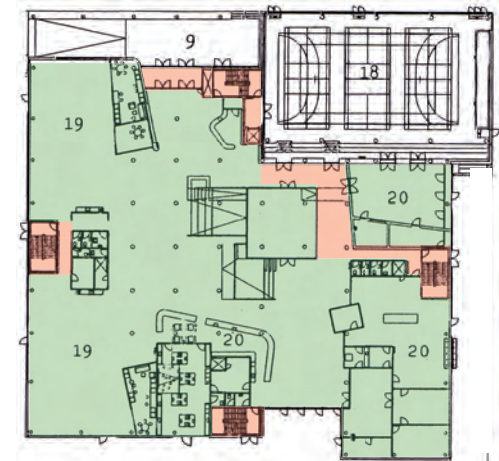


Abb. 17

Hellerup Schule Kopenhagen, DK 2002

offener Grundriss, Sprinkleranlage
vier Fluchtstiegenhäuser

Geschoßfläche 2243m² (ohne Turnsaal)
davon 5% Verkehrsfläche

3

Der Wiener Campus-Typ
Eine integrierte Bildungseinrichtung

3.1 Von der Kinderbewahranstalt zum Kindergarten

Industriualisierung

Der Beginn der organisierten Kleinkinderbetreuung fällt in die Zeit der Industrialisierung. Die neuen Fabriken boten auch den Frauen Arbeit.³¹ Im bäuerlichen und handwerklichen Bereich wurden die Kleinkinder an den jeweiligen Arbeitsplatz mitgenommen oder blieben in der Obhut der Großfamilie. Fabrikarbeiterinnen hatten diese Möglichkeit nicht. Daher wurden Kinderbewahranstalten geschaffen, deren Aufgabe es war, die Kinder, wie der Name schon sagt, (aufzu)bewahren.

In den zu Beginn des 19. Jahrhunderts in England gegründeten „Infant schools“ wurden bis zu 150 Kinder in einem engen Raum von einer einzigen Aufsichtsperson überwacht. Religiöse Indoktrinierung, körperliche Ertüchtigung als Vorbereitung auf das Berufsleben, Ordentlichkeit, Arbeitsamkeit und Gehorsam waren die Hauptmerkmale der Erziehung, körperliche Züchtigung war das pädagogische Konzept.³²

Reformpädagogik

Aufbauend auf den Gedanken von Johann Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1672-1747) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) war der deutsche Pädagoge Friedrich Fröbel (1782-1852) der erste, der sich der Kleinkinderziehung annahm. Kinder, meinte er, glichen Blumen, die sich, bei guter Pflege, von selbst prachtvoll entfalten, weshalb er seine 1840 gegründete Institution „Kindergarten“ nannte. Inspiriert vom natürlichen Bewegungsdrang und dem Spieltrieb der Kinder schuf er die räumliche Verbindung von Stube und Natur und bewirkte damit einen wegweisenden Schritt in kindgerechter Architektur. Um das „Selbsttun“ der Kinder zu fördern, entwickelte er „Spielgaben“: Bausteine in Form von Würfeln, Kugeln, Zylindern und Säulen mit deren Hilfe die Kinder im Spiel die Grundgesetze des Universums erlernen sollten.

Auf diesen Thesen aufbauend beschäftigte sich die Frauenrechtlerin, Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) mit vernachlässigten Kindern aus der sozialen Unterschicht. Ihr Ansatz war ganzheitlicher als der Fröbels. Für sie war die Betreuung der Kinder nicht nur Ergänzung oder Ersatz für die familiäre Erziehung, sondern bildete die erste Stufe der gesellschaftlichen Erziehung des Menschen. 1907 gründete sie in San Lorenzo, einem Armenviertel



Abb. 18: Fröbel, Spielgaben

³¹ Langer-Ostrawski, Gertrude: Doppelt belastet, halb entlohnt. In: Amt der NÖ Landesregierung (Hg.): Magie der Industrie. Leben und Arbeiten im Fabrikszeitalter. München 1989. S. 138

³² Vgl. für dieses Kapitel: Tabor, Jan in: Wien, Kindergärten. Der Stand der Dinge. Stadtplanung Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.). Wien 1998. S. 9ff



Abb. 19: Kindergarten im Waldmüllerpark



Abb. 20: Kindergarten in der Parkanlage des Rudolfplatzes

in Rom, die erste „Casa dei Bambini“, in der verwahrloste, zum Teil behinderte Kinder in altersheterogenen Gruppen betreut wurden. Auch sie entwickelte neue Materialien, die der Entwicklung des Kindes dienen sollten bzw. als Lernmaterialien eingesetzt wurden und sie war überzeugt, dass auch die Umgebung des Kindes entscheidenden Einfluss auf dessen Entwicklung hat. Aufgrund ihrer Beobachtung der Kinder entwickelte sie eine eigene Pädagogik, bei der immer das Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Erziehers steht.

Das Rote Wien

Nach der Teilnahme an einem von Maria Montessori geleiteten Kurs in London gründete die Wiener Pädagogin Lili Roubicek in Wien eine Arbeitsgemeinschaft für die Errichtung eines Montessori-Kindergartens für unterprivilegierte Kinder in Wien-Favoriten. 1925 wurde das „Haus des Kindes“ im Waldmüllerpark eröffnet. Es war der erste Kindergarten des Roten Wien, der erste freistehende in einem Park und der erste Montessori-Kindergarten in Wien. Wie eine Villa steht der schlossartige Kindergarten im Park. Er ist ein gebautes politisches Manifest, ganz nach dem Ausspruch: „Wer Kindern Paläste baut, reißt Kerkermauern nieder.“ 1987 wurde der Kindergarten renoviert. 1926 wurde ein zweites „Haus des Kindes“ nach einem Entwurf von Franz Schuster in der Parkanlage des Rudolfplatzes errichtet. Der Bau war der programmatische Gegenentwurf zur Schlossarchitektur – ein im Stil des Funktionalismus gehaltener, dreigruppiger Kindergarten. Dieser Bau wirkte prototypisch für die Kindergärten, die nach 1945 in Wien gebaut wurden.

Die meisten Kindergärten, die in der Zwischenkriegszeit gebaut wurden, waren in die großen kommunalen Wohnanlagen eingebunden. Entweder wurden sie im Erdgeschoß in den Haupttrakt integriert oder sie waren an den Haupttrakt angeschlossen. Es gab immer eine direkte Verbindung in den begrünten Hof, oft auch zu Spielplätzen und den – leider nicht mehr vorhandenen – Kinderfreibädern.

Nationalsozialismus

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden viele Kindergärten zerstört. Die Institution Kindergarten passte so gar nicht zur Ideologie des Nationalsozialismus, die das Ideal der treu fürsorgenden Mutter mit möglichst vielen Kindern



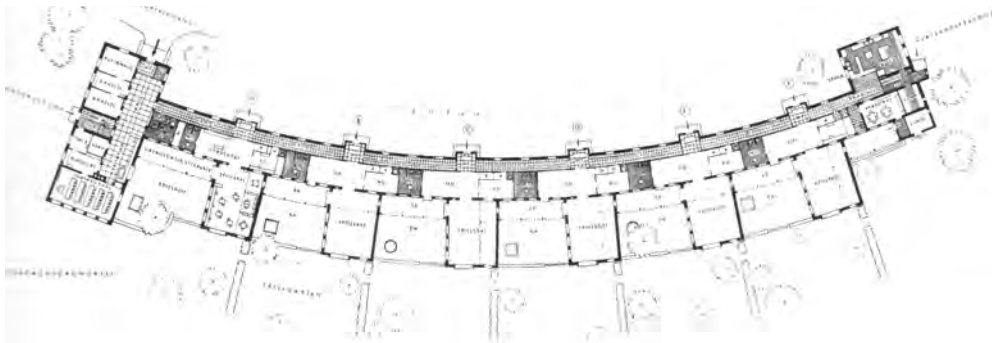
Abb. 21 + 22: Kindergarten Sonderkindergarten Schweizer Spende

vertrat. 1938 übernahmen die Nationalsozialisten in Wien 141 städtische Kindergärten, von denen im Juni 1945 nur noch 30 in Betrieb waren.

Nachkriegszeit

Im September 1949 wurde der erste Wiener Kindergarten der Nachkriegszeit eröffnet – der Sonderkindergarten „Schweizer Spende“, entworfen von Franz Schuster. Es ist sicher kein Zufall, dass gerade der erste Kindergarten nach den Schrecken der Nazigräuelp behinderten Kindern gewidmet ist, jenen Kindern die unter der Naziherrschaft als „unwerte Leben“ ermordet worden wären.

Eine ebenso bedeutende soziale und architektonische Leistung ist der Friedrich-Fröbel-Kindergarten, den Margarete Schütte-Lihotzky 1952 im Innenhof des Friedrich Engel-Hofes entwarf. Der Friedrich-Fröbel-Kindergarten war das 150ste städtische Kindertagesheim. Ab diesem Zeitpunkt ist eine Loslösung der Kindergärten aus dem städtebaulichen und architektonischen Verband mit den Wohnhäusern zu bemerken. Nach 1950 wurden freistehende Kindergärten zur Regel. Sie wurden ähnlich wie Einfamilienhäuser als Solitär ohne Beziehung zur Wohnbebauung errichtet.



Ab den 1960er-Jahren werden die Kindergartenbauten wieder individueller. Aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs hatten die Architekten wieder mehr Möglichkeiten in der Gestaltung. Der bis dahin geltende, mehr oder weniger einheitliche Kindertagesheimstypus wurde durch eine Vielfalt von Einzellösungen abgelöst.

3.2 Von der Drill- und Paukschule zum Kindercampus

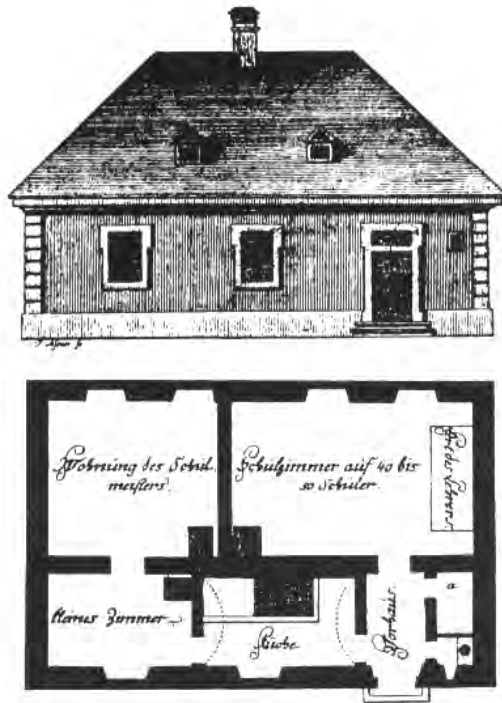


Abb. 23: Josefinische Dorfschule

Aufklärung und Industrialisierung

Die ersten „öffentlichen“ Schulen in Österreich waren die an die dörflichen Kirchen angeschlossenen Pfarrschulen, die aus einem Raum im Pfarrhof bestanden und deren Aufgabe es war, Knaben zu Sängern und Messknaben auszubilden.

Um die 1774 von Maria Theresia erlassene Schulordnung mit sechsjähriger allgemeiner Schulpflicht umsetzen zu können, gab Joseph II. die Norm für die Schulgebäude (wie für die Pfarrkirchen) vor.

In den Fabriken richteten die Unternehmer Fabriksschulen ein, in denen die Kinder nach der Arbeit mindestens zwölf Wochenstunden unterrichtet wurden.³³

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 führte die achtjährige Schulpflicht ein, die Klassenschülerhöchstzahl, die aber oft überschritten wurde, betrug 100 Kinder. Die dafür notwendigen Schulgebäude waren als Gangschulen konzipiert und orientierten sich am Bau der Klosterschulen und der Kasernen. Durch die Architektur der leeren Gänge und abgeschlossenen Klassenzimmern half das Gebäude mit, für Ordnung und Disziplin zu sorgen. Freie Flächen für die Pausengestaltung wurden knapp gehalten. Die Fassadengestaltung und die straßen- oder platzseitige Ausrichtung der Schulgebäude entsprachen dem Repräsentationsanspruch der Bauherren.

Reformpädagogik

Am Beginn des 20. Jahrhunderts begann sich auch die Schule mit der Reformpädagogik auseinanderzusetzen. Neben Maria Montessori waren es (um nur die wichtigsten Reformer zu nennen) Rudolf Steiner mit der Waldorf-Schule (1919), Celestin Freinet mit der „L'Ecole Moderne“ (1933) und Peter Petersen mit dem Jena-Plan (1929), die erste Impulse für eine „Pädagogik vom Kinde aus“ setzten. Allen gemeinsam war, den Kindern Freiräume zu gewähren, in denen sie sich zu selbstbewussten, eigenverantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln konnten. Nicht mehr der Lehrer gab die Lehrinhalte vor, sondern die Kinder sollten sich ihr Wissen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten eigenständig erarbeiten, wobei der Lehrer Hilfestellungen bietet.³⁴

³³ Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld, Hans Zeisel : Die Arbeitslosen von Marienthal. 2. Auflage. Frankfurt 1978. S. 33

³⁴ Achs, Oskar, Eva Tesar (Hg.): Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Wien-München 1985. Seite 37



Abb. 24: Arbeitsschule

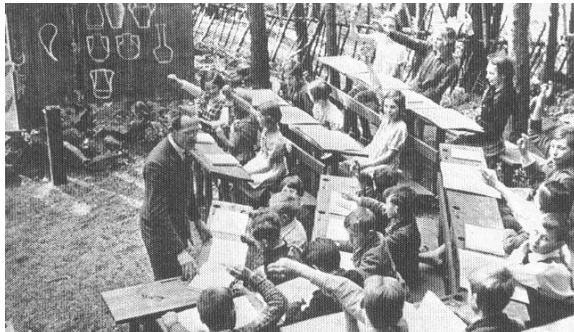


Abb. 25: Waldschule

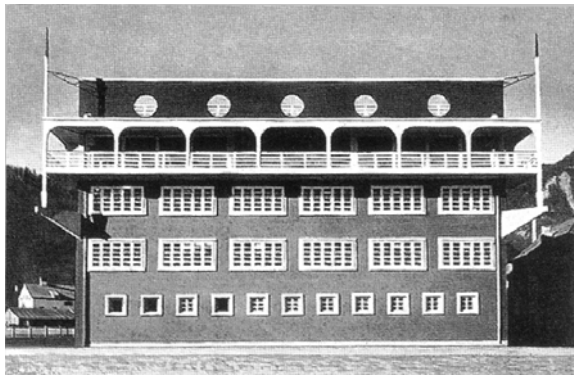


Abb. 26: Hauptschule Ebensee

Die Wiener Schulreform

1922 erließ Otto Glöckel die „Wiener Schulreform“, die auf drei Säulen beruhte: Demokratisierung der Schule, Sozialisierung der Schule und Vitalisierung des Unterrichts. Letzteres führte zur „Arbeitsschule“, in der die Kinder neben Wissen auch handwerkliche Grundkenntnisse erwarben.³⁵

Neben dem kognitiven Aspekt war auch der gesundheitspolitische wesentlich: Viele Arbeiterkinder lebten in finsternen, feuchten Wohnungen, TBC, die Krankheit der Armen, war weit verbreitet, weshalb der Unterricht so oft wie möglich im Freien stattfand.³⁶

Selbst am Land fasste die Idee vom Unterricht im Freien in vereinzelt „Waldschulen“ Fuß. Die Dorfschulen waren eng und stickig, daher verlegten engagierte Lehrer ihren Unterricht mit einfachen Mitteln „hinaus in Wald und Flur“.³⁷

Aufgrund der finanziellen Situation während der Zwischenkriegszeit konnten nur vereinzelt Schulen gebaut werden, die all diesen Ansprüchen gerecht wurden: In Wien war es die Volksschule in der Natorpgasse, eine Hallenschule mit der Möglichkeit für Unterricht im Freien auf der Dachterrasse oder die Hauptschule in Ebensee, ebenfalls eine Hallenschule mit Freiluftklassen auf einem umlaufenden Balkon.

Ständestaat und Nationalsozialismus

Im autoritär geführten Ständestaat, wurden die – von der Kirche und den konservativen Kräften ohnedies ungeliebten – pädagogischen Reformen rückgängig gemacht, und während der Zeit des Nationalsozialismus galten überhaupt andere Formen der Erziehung. Dafür reichten die alten Klassenzimmer.

Die Zweite Republik

Nach 1945 fanden die pädagogischen Ideen der 20er-Jahre mit den Modellen der „Arbeitsschule“ oder den Montessori-Kinderhäusern und den Freiluftschulen auch in der Architektur ihre Umsetzung.

In den neu zu errichtenden Wohnsiedlungen am Stadtrand Wiens wurden die Schulen zentral in die Siedlung eingebettet. Für Grünflächen konnte mehr Platz eingeplant werden, der Schulhof wurde durch die Spielwiese ersetzt. Architekten wie Roland Rainer (1949, Volksschule in Siebenhirten, eine Gangschule mit überdeckten Freiluftklassen)³⁸, Gustav Peichl (1957, Volksschule „In der Krim“, eine Atriumschule mit beidseitig belichteten Klassen) oder Wilhelm Schütte (1959, eine Sonderschule in Floridsdorf, deren quadratische Klassen ebenfalls beidseitig belichtet

³⁵ Achs, Oskar, Eva Tesar (Hg.): Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Wien-München 1985. Seite 31

³⁶ Achs, Otto (Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften. Wien 1985. Seite 96f

³⁷ Müller, Josef (Hg.): Die Waldschule von Neuhaus im Wienerwald. Weissenbach 2007.

³⁸ Lang, Christian: Typologie-Raumqualität. In: BMUK (Hg.): Schulbau in Österreich. Eine qualitative Bestandsaufnahme. Wien 1996. Seite 19

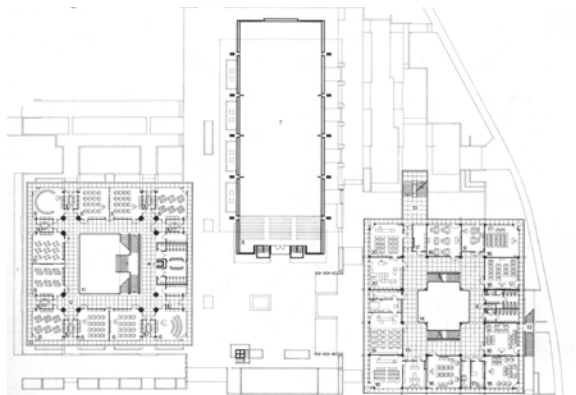


Abb. 27: Hauptschule Weiz

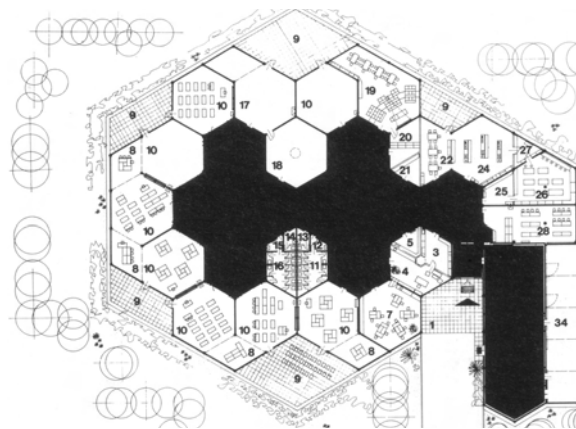


Abb. 28: Hauptschule Wolfsberg im Schwarzaual

waren und durch Falttüren zum Garten geöffnet werden konnten)³⁹ setzten diese Ideen um.

In den Bundesländern setzte vor allem Viktor Hufnagel mit seinen Hallenschulen mit umlaufenden Terrassen für den Unterricht im Freien neue Maßstäbe (Hauptschule Strobl 1955, die Schulen in Bad Ischl 1958 und Altmünster 1962, und vor allem die Hauptschule in Weiz 1964).⁴⁰

1971 wurde die erste „offene Schule“ in Wolfsberg im Schwarzaual verwirklicht – ein Großraum, der acht bis dreizehn Hauptschulklassen ohne räumliche Trennung Platz bietet.⁴¹

Ab den 60er-Jahren waren die Bautypen der Gang-, Atrium-, Pavillon-, Freiluft- und Hallenschulen so weit entwickelt und erprobt, dass die Architekten begannen, diese Typen miteinander zu kombinieren.

Bei Veränderung von Schulorganisationsformen sollte dies durch einfache architektonische Lösungen ohne große Umbaukosten möglich sein. Skelettbauweise mit variablen Zwischenwänden und Modulsysteme wurden daher im Schulbau der 70er- und 80er-Jahre bevorzugt.

Die Schulbauten der letzten Jahre orientieren sich weniger am Bautyp als vielmehr am städtebaulichen Kontext: Knapper werdende Baugründe fordern Verdichtung, Schulen sollen sich ins Umfeld einfügen beziehungsweise Akzente setzen, neue energiever sorgende Technologien bestimmen den Bau.

Zwei weitere notwendige Änderungen kamen in den letzten zwei Jahrzehnten auf die Schule und somit den Schulbau zu: Die vermehrte ganztägige Betreuung der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise die außerschulische Nutzung der kostenintensiven Gebäude unter dem Anspruch, dass die Schule des 21. Jahrhunderts kommunikatives, multifunktionales und multikulturelles Zentrum einer Gemeinde, eines Stadtteiles oder eines Grätzels ist.

39 Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982. Seite 34f

40 Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982. Seite 34f

41 Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982. Seite 38

3.3 Schulen im Stadtteil Von der Bildungsanstalt zum Grätzeltzentrum

Schulen haben schon lange nicht mehr nur die Aufgabe der Wissensvermittlung. Sie sind ein wichtiger Bestandteil des sozialen Lebens im Stadtteil – mit steigender Tendenz.

Schulbauten haben eine Schlüsselfunktion in der Stadtentwicklung. Gerade in neuen Stadtteilen können Schulen identitätsstiftend wirken und sich zu richtigen Grätzeltzentren entwickeln.⁴² Das wäre auch wichtig, damit sich das öffentliche Leben in den neuen Stadtteilen nicht auf die Supermärkte im Erdgeschoß der neuen Wohnhäuser beschränkt.

Breite Schule, NL

In den Niederlanden gibt es für dieses Phänomen ein Konzept; es heißt „breite Schule“. Besonders in großen Städten ist diese Art der Kooperation zwischen Schule und anderen Institutionen, die sich mit der Entwicklung von Jugendlichen beschäftigen, weit verbreitet. Ziel dieser Zusammenarbeit ist die Vergrößerung der Chancen heranwachsenden Kinder. An dem Konzept arbeiten Schulen sowie Institutionen für Gemeinwohl in den Gemeinden. Auch Einrichtungen für Kinderbetreuung, Sport, Kultur sowie Bibliotheken und ähnliche Institutionen können mitarbeiten. Darüber hinaus wird meistens auch ein soziales Programm für Erwachsene angeboten; denn ein Nebenziel ist es, dass Eltern leichter Zugang zur Schule ihrer Kinder finden. So wird die Schule zum sozialen Dreh- und Angelpunkt ihres Stadtviertel.

Die Community-Schule in Amsterdam ist eine solche Schule. Während der Schulzeit ist hier täglich von 8:00 bis 22:30 Uhr geöffnet. Das Gebäude der Community-Schule beherbergt eine Krabbelgruppe, einen Kindergarten, eine Grundschule und einen Hort. Nach dem Unterricht kümmern sich Sozialarbeiter gemeinsam mit dem Hortpersonal um die Nachmittagsbetreuung. Es gibt Kurse für Erwachsenenbildung, eine Rechtsberatung und eine Stelle, die Anwohner zum Beispiel beim Ausfüllen von behördlichen Formularen unterstützt.

*Die Schule ist hier keine Insel. Die Kommunikation ist schneller und einfacher. Ich sehe die Lehrer täglich und kann sie zum Beispiel auf dem Gang zur Seite nehmen und nach einem Kind fragen, das sich auffällig verhält. Und die Kinder erleben ihren Tag mehr als eine Einheit, weil wir unsere Aktivitäten aufeinander abstimmen. Meine Bastelnachmittage schließen an die Themen an, die vormittags im Unterricht besprochen wurden. Wir gewinnen dadurch Zeit, weil es keine Doppler gibt*⁴³, erzählt eine Erzieherin in der Community-Schule Amsterdam.

⁴³ http://www.wdr.de/radio/schulportal2007/schulwelt_hautnah/archiv/breite-schule_holland/index.phtml Zugriff: 16.3.2008

⁴² Chramosta, Walter M.: Das neue Schulhaus. Schüleruniversum und Stadtpartikel. S. 10f. In: Stadtplanung Wien (Hg.): Das neue Schulhaus. Schüleruniversum und Stadtpartikel. Wien, Berlin 1996.

Inklusionsprojekt in Wiener Neudorf

In Wiener Neudorf gibt es eine Volksschule mit 15 Klassen und einer Vorschulklasse, drei Kindergärten und zwei Horte, ein Jugendzentrum, mehr als 50 Vereine, eine Tagesheimstätte des Hilfswerks für behinderte Menschen, zwei Seniorenvereine und eine Senioreneinrichtung ist in Bau.

Seit 1988 werden in den Bildungseinrichtungen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Im Herbst 2005 wurde der Wunsch nach besserer Vernetzung der Bildungseinrichtungen sowie nach Sicherung von Qualität laut, und mit Unterstützung der Gemeinde formierte sich 2006 ein Index-Team, in dem alle an Bildung beteiligten Personen vertreten waren (Lehrerinnen, Kindergarten- und HortpädagogInnen, Eltern, Vertreter der Gemeinde als Erhalter der Bildungseinrichtungen, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Baden als wissenschaftliche Begleitung).



Abb. 29

Ziele des Projektes waren:

- Entwicklung der Kommunikationskultur
- Vernetzung mit bestehenden und zukünftigen Einrichtungen im Ort auf- und ausbauen
- Optimierung der Ressourcen durch verbesserte Zusammenarbeit
- Schaffung von stressfreien Übergängen
- Schulentwicklung nach den inklusiven Werten
- Qualitätssicherung auf Basis des Index für Inklusion (Materialiensammlung zur Selbstevaluation verbindet das Konzept der (Schul-)Entwicklung mit dem Leitbild für eine „Schule für ALLE“)

In Kinder- und Erwachsenenarbeitsgruppen, in den Klassen, im Elternverein, ... wurden Ideen gesammelt, im Plenum, der Bevölkerung, dem Gemeinderat, ... vorgestellt und einige davon unter Mithilfe der Projektleitung umgesetzt. Für die Kinder gab es Aktivitäten zum Thema (z.B. in Verbindung mit dem Zoom-Kindermuseum), für spezielle Themen wurden Experten eingeladen, Fortbildungskurse (z. B. zur gewaltfreien Kommunikation) wurden von allen Beteiligten besucht, ...

Was bisher erreicht wurde:

- Vernetzungstreffen der Lehrerinnen, Kindergarten- und HortpädagogInnen
- Gemeinsame Konferenzen von Hort, Kindergarten und Schule
- gemeinsame Ausbildung in gewaltfreier Kommunikation
- SchülerInnenparlament
- Partnerschaften innerhalb der Schule und zwischen Schule und Kindergärten
- Vernetzung mit der Musikschule
- Vernetzung mit den Sportvereinen – Schulsportwoche unter Einbindung der Vereine
- Im Wintersemester 2008 wurde ein Studiengang „Kommunale Kommunikation“ in Kooperation der Gemeinde mit der PH Baden zugangsfrei für alle GemeindebürgerInnen angeboten – mehr als 30 haben sich angemeldet.

Was vorgesehen ist:

- eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Schulumbau sowie der Gestaltung bzw. Nutzung des umliegenden Areals mit Kindergarten und Hort widmet
- Ausbau der Kooperation mit den Vereinen
- Kooperation mit den Seniorenvereinen und den BewohnerInnen des (erst fertigzustellenden) Seniorenhauses

Mittlerweile ist das Projekt so weit bekannt, dass es nicht nur von der Bildungsministerin und dem Caritaspräsidenten besucht wurde, sondern es kamen VertreterInnen der Montagsstiftung in Köln, und die Stadtteilplaner von Hannover luden ein, um das Projekt auch deren Stadtvätern vorzustellen.⁴⁴

⁴⁴ Vgl. für dieses Kapitel: <http://www.wr-neudorf.at/system/web/zusatzseite.aspx?detailonr=218605944&menuonr=218607696> Zugriff: 22.10.2008



Abb. 30: Teilnehmende Einrichtungen

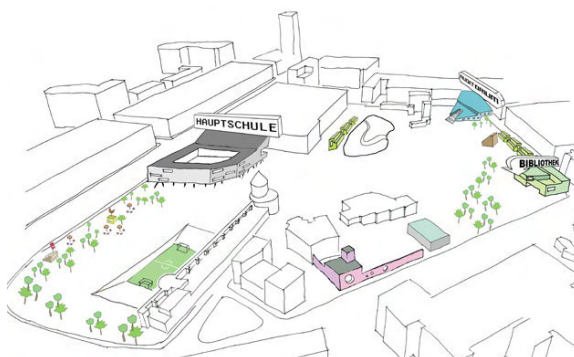


Abb. 31: Vorschlag von feld72 Architekten

Bildungslandschaft Altstadt Nord

In Köln entsteht derzeit unter dem Namen „Bildungslandschaft Altstadt Nord“ ein Modellprojekt:

Mehrere Bildungseinrichtungen im Stadtteil Klingelpütz, darunter die Haupt- (4) und die Grundschule (3) am Gereonswall, das Abendgymnasium an der Kyotostraße (5), das Hansagymnasium am Hansaring (2) und eine noch zu errichtende Kindertagesstätte haben sich zu einem Bildungsverbund zusammengeschlossen.

Der Bildungsverbund umfasst etwa 2000 Kinder und Jugendliche sowie 140 Lehrpersonen. Ziel dieses Verbundes ist es, den Stadtteil rund um den Klingelpützpark in eine zukunftsfähige und gemeinsam verantwortete Bildungslandschaft umzuwandeln. Sowohl im pädagogischen als auch im baulichen Sinne sollen Räume geschaffen werden, die ein lebensnahes, verantwortungsvolles und inklusiv angelegtes Lernen und Lehren ermöglichen. Die Bildungslandschaft soll allen Nutzerinnen und Nutzern der Einrichtungen und allen Bewohnerinnen und Bewohnern des Stadtteils offen stehen.

In vielen Workshops wurden die Form der Zusammenarbeit und die Leitidee entwickelt. Das Motto „Bedeutungsvolles Lernen“ soll die Basis für die künftige Zusammenarbeit bilden. Zwei Arbeitsgruppen, eine AG Bau und eine AG Pädagogik sind seither mit Konzeptentwicklung und Umsetzung beschäftigt. Einer der ersten inhaltlichen Schwerpunkte lag aufgrund der veränderten pädagogischen Anforderungen in der Abschätzung des künftigen Raumbedarfs der Bildungseinrichtungen.

Anschließend wurden im Rahmen eines städtebaulichen Workshopverfahrens, an dem SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und andere Projektbeteiligte gemeinsam mit ArchitektInnen teilnahmen, zwei Architekturbüros für die weitere Projektentwicklung ausgewählt. Den ersten Preis erhielten das Wiener Büro Plansinn gemeinsam mit feld72 Architekten und muf architecture and art aus London.⁴⁵

Das besondere an dem Projekt „Bildungslandschaft Altstadt Nord“ ist, dass neue Konzepte der Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungseinrichtungen, die Verflechtung der Einrichtungen mit der Stadt, die Öffnung der Bildungslandschaft für die Bewohner des Stadtteils in partizipativen Prozessen entwickelt und geplant werden. Dabei liegen die Schwerpunkte einerseits auf neuen pädagogischen Konzepten und andererseits auf deren architektonischer Umsetzung.

Noch gibt es keine konkreten Maßnahmen, aber man kann gespannt sein, welche Projekte hier noch zu Stande kommen werden.

Schools with extended Services

Auch in Großbritannien versucht man durch Zusammenschließen mehrerer Institutionen einen Mehrwert für die Bewohner zu schaffen. In dem Bericht „Designing Schools for Extended Services“ des britischen Bildungsministeriums werden Anregungen geliefert, mit welchen anderen Funktionen sich Schulen (im Sinne des Gebäudes und der Institution) kombinieren lassen.

Das Kernangebot solcher „erweiterten Schulen“ sollte zumindest folgendes umfassen:

- hochwertige, ganztägige Kinderbetreuung von acht Uhr morgens bis sechs Uhr abends
- ein abwechslungsreiches Angebot von Freizeitaktivitäten wie Sport-, Musik-, Theater- und Kunstkurse
- Kurse zur Kindererziehung für Eltern
- einfacher Zugang zu einer großen Auswahl von sozialen Diensten wie Sprachtherapie, Psychologen, Gesundheitsdienst
- besseren Zugang der Bevölkerung zu Sport- und Kultureinrichtungen, Informationstechnologie und Erwachsenenbildung

Durch das Anschließen verschiedener Institutionen an die Schulen erwarten sich die Verantwortlichen zum einen finanzielle Einsparungen durch die bessere Ausnützung des Schulgebäudes und die Teilung der laufenden Erhaltungskosten, zum anderen aber sollen vor allem die Kinder und die Bevölkerung von der verbesserten Infrastruktur profitieren. Man hofft, auf diese Art die Schulstandards zu heben, unter anderem durch ein vermehrtes Einbinden der Eltern in die Schule. Das Angebot an speziellen Zusatzkursen soll das Interesse der Kinder wecken und ihnen mehr Möglichkeiten zum Entfalten ihrer Fähigkeiten bieten.

Nicht zuletzt soll Eltern durch das erweiterte Kinderbetreuungsangebot ein Wiedereinstieg in den Beruf ermöglicht werden.⁴⁶

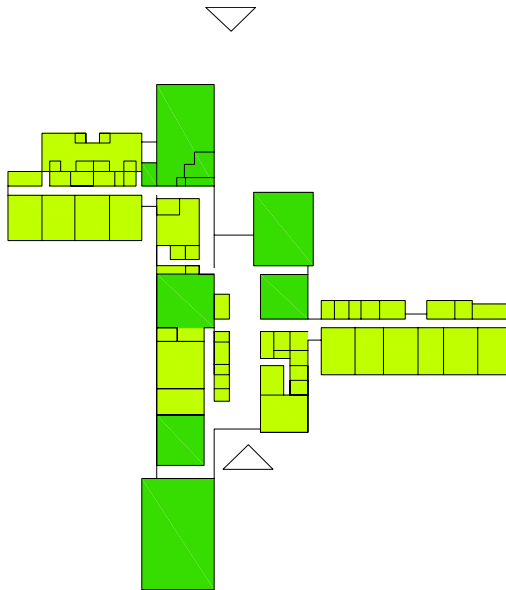


Abb. 32

Chafford Hundred Campus, Thorrock

Eine Primary School (345 Kinder) und eine Secondary School (750 Jugendliche) bilden gemeinsam den Campus. Die Schule versteht sich als „lifelong-learning center“ und Gemeinschaftszentrum, das rund um die Uhr für alle Bewohner zugänglich ist. Alle gemeinschaftlich genutzten Schlüsseleinrichtungen wie Bibliothek, Sporthalle, Festsaal, Bühne und das Café sind entlang einer internen Straße angeordnet.

- Schule
- zusätzliche Einrichtungen
- gemeinschaftlich genutzte Räume

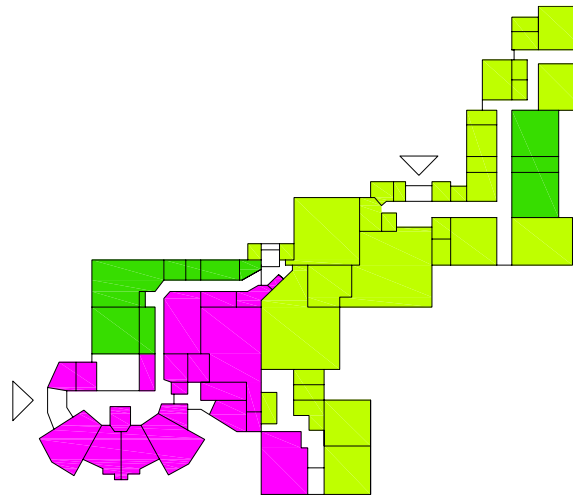


Abb. 33

Four Acres Primary School, Bristol

Durch eine starke Partnerschaft zwischen der Grundschule (250 Kinder von drei bis elf Jahren) und dem neu dazugebauten Kinderzentrum kann die Four Acres Primary School ein integratives Service für null- bis elfjährige Kinder anbieten. Das neue Kinderzentrum beherbergt eine Krabbelstube für 40 unter dreijährige Kinder und ein „Sure Start Play Center“. 70 weitere Kinder von 0-4 kommen zu einer Reihe von Aktivitäten ins Kinderzentrum. Die Verwaltungs- und Besprechungsräume der Schule werden auch von externen Sozialarbeitern und Therapeuten genutzt. Zwei Schulräume werden zeitweise als „Elternräume“ für z.B. Spielgruppen verwendet.

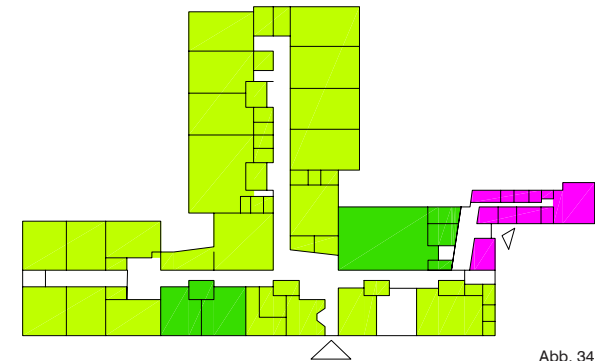


Abb. 34

Willowbrook Primary School, Devon

Die Grundschule für 320 Kinder teilt ihr Grundstück mit einer Reihe anderer sozialen Dienstleistern. In einem eigenen Flügel ist ein „Sure Start Health Team“ untergebracht. Eltern, die ihre Kinder zur Schule bringen, kommen hier her, um ärztlichen Rat einzuholen. Auch ein „Family Centre“ ist in dem Gebäude untergebracht. Ein Sozialarbeiter kümmert sich regelmäßig um die Probleme der Familien. Die Schule verborgt leerstehende Klassenräume für Erwachsenenbildung und Babygruppen.

3.4 Der Wiener Campus-Typ Eine integrierte Bildungseinrichtung für 0- bis 10-Jährige



Abb. 35

Durch die Wiener Bildungslandschaft geistert momentan ein neuer Begriff: das „Campus-Modell“.

Gemeint sind damit zwei unterschiedliche Dinge: Zum einen eine Art Ganztageschule in verschränkter Form, bei der die Nachmittagsbetreuung im Schulgebäude stattfindet und zusätzlich besondere Freizeitmöglichkeiten angeboten werden. In Zukunft will man darangehen, alle Wiener Volksschulen in Campus-Schulen (also Ganztageschulen) umzuwandeln.⁴⁷

Zum anderen sind damit die großen Neubauprojekte im Bildungssektor gemeint, die auf einem Areal, meist in einem Gebäude, Kindergarten, Volksschule, Nachmittagsbetreuung und Freizeitmöglichkeiten vereinen.

Der Begriff „Campus-Modell“ ist irreführend, da es in Wien auf Grund der hohen Bebauungsdichte nicht möglich ist, „echte“ Campus-Schulen zu bauen. Das Wort „Campus“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Feld“. Derzeit sind Campus-Neubauten in allen großen Stadterweiterungsgebieten geplant. Das erste fertiggestellte Projekt dieser Reihe ist der Campus Monte Laa im Süden von Wien. Im September wurde der 10-gruppige Kindergarten eröffnet. Die vierzügige Volksschule soll nächsten Herbst folgen. Auf Grund des beengten Grundstücks konnte die gewünschte Struktur hier aber nur teilweise umgesetzt werden, vor allem fehlen großzügigere Grünflächen.

Von Seiten der Verantwortlichen sind die Erwartungen an das neue Modell groß:

Durch die Kombination aus Kindergarten, Ganztageschule und Freizeitangeboten soll den Kindern wie auch den Eltern eine optimale Infrastruktur geboten werden. Da alle Einrichtungen an einem Standort sind, entfällt für die Eltern die „Taxifunktion“ zwischen Schule, Kindergarten, Musikschule und Sporthalle. Die Schule funktioniert als Ganztageschule in verschränkter Form und dauert täglich von 8:00 bis 15:30 mit einer optionalen Randbetreuung von sechs Uhr morgens bis sechs Uhr abends. Auch in den Ferien steht die Schule als Kinderbetreuungseinrichtung offen. Damit reagiert die Gemeinde Wien auf die gestiegene Nachfrage nach ganztägigen Betreuungseinrichtungen.

Ganztageschule in verschränkter Form bedeutet, dass Spiel-, Lern- und Freizeiteinheiten über den ganzen Tag verteilt immer wieder abwechseln. Das hat den Vorteil einer sinnvollen Abfolge von Lernen, Spielen und Austoben. Die PädagogInnen haben mehr Zeit, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen (siehe Kapitel: Ganztageschulen).

⁴⁷ laut Angabe von Mag. Dr. Dr. Rudolf Leber, Leiter der Geschäftsgruppe für Bildung, Jugend, Information und Sport

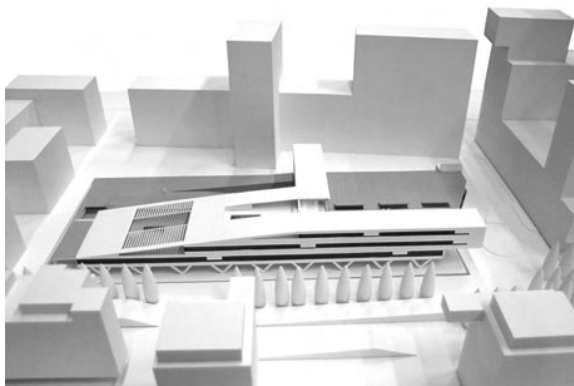


Abb. 36: Campus Monte Laa, NMPB Architekten

Am Nachmittag sollen unterschiedliche Freizeitangebote zur Verfügung stehen. Organisiert werden sie vom Schulpersonal, aber auch von externen Anbietern. Musikschule, Ballettschule, Turnvereine, Eltern oder SportstudentInnen können sich einmieten und Kurse anbieten. So wird das schulinterne Angebot bereichert. Diese sportlichen, musikalischen und kreativen Angebote sollen, so wie die gesamte Campus-Infrastruktur, altersübergreifend genutzt werden.

Durch das Unterbringen von Kindergarten und Volksschule auf einem Areal (in einem Haus) soll der Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule erleichtert werden. Kinder unterschiedlichen Alters können von einander lernen; davon profitieren die Kleinen und die Großen. *Einzigartig sind auch die optimalen Synergieeffekte, die durch das Campusmodell genutzt werden können – nicht nur aus räumlicher Sicht, sondern auch zwischen den PädagogInnen kommt es zu einer intensiven Zusammenarbeit. Kindergarten, Schule und Freizeit rücken näher zusammen,* kündigt Bildungsstadträtin Grete Laska an.⁴⁸

4.1 Der Standort

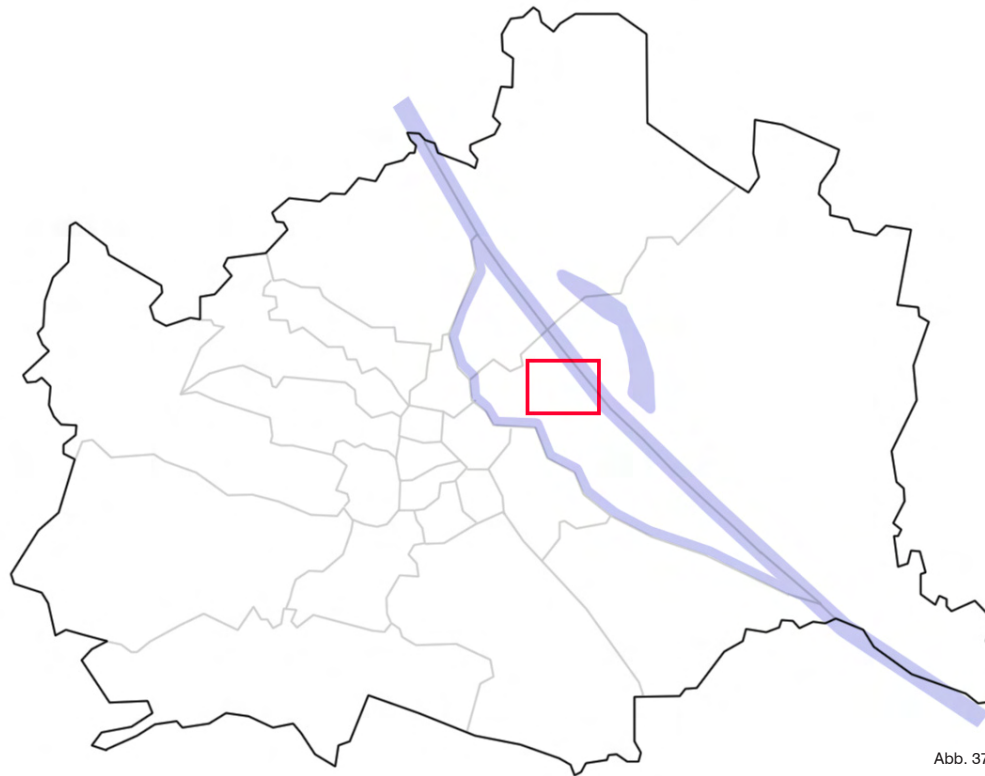


Abb. 37

Im Herbst 2007 startete die Gemeinde Wien einen nicht offenen, einstufigen Realisierungswettbewerb für eine Bildungseinrichtung für 0- bis 10-jährige Kinder am Gelände des ehemaligen Frachtenbahnhofs Wien Nord im zweiten Wiener Gemeindebezirk.

Das Gelände des ehemaligen Nordbahnhofs umfasst 75 Hektar und ist somit das größte innerstädtische Entwicklungsgebiet Wiens. Bis 2025 soll hier ein neuer Stadtteil für 20.000 Einwohner mit 10.000 Arbeitsplätzen entstehen. Als Grundlage dient das 1994 beschlossene städtebauliche Leitbild (Gestaltungsentwurf: Architekten Tesar/Podrecca), das, ausgehend von den Rändern im Norden und Osten, schrittweise umgesetzt werden soll. Bis zum Jahr 2010 werden in einem ersten Entwicklungsschritt 2500 Wohnungen, ein Park und eine Bildungseinrichtung gebaut.

Der Neubau der Schule und des Kindergartens ist eine Grundvoraussetzung für die Errichtung der Wohnbauten, da es in den umliegenden Bildungseinrichtungen des zweiten Bezirks keine Reserven gibt.

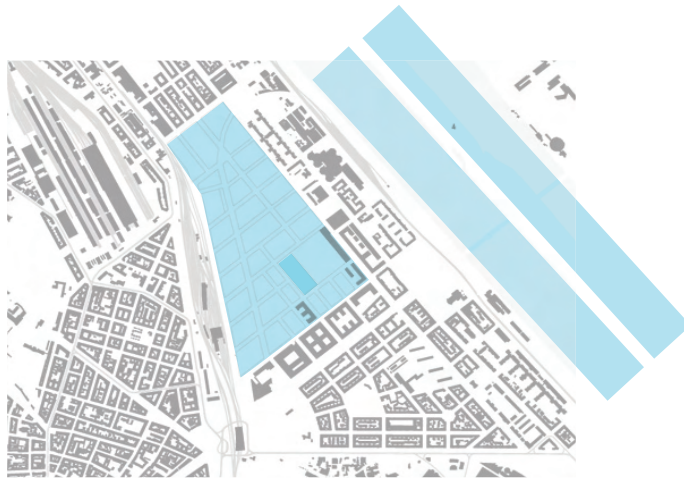


Abb. 38: Nähe zur Donau



Abb. 39: Achse Innenstadt - Donau

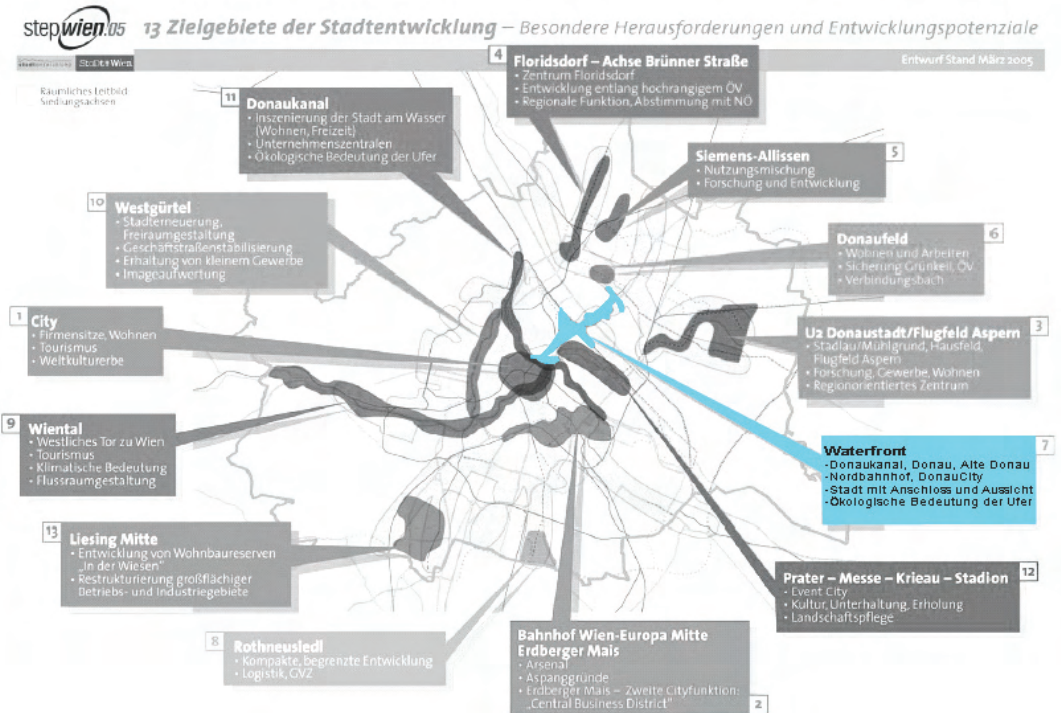


Abb. 40: Stadtentwicklungsplan 2005

Zielgebiet Waterfront

Der Bauplatz befindet sich im Zielgebiet „Waterfront“ des Stadtentwicklungsplans 2005 für Wien. Das Gelände des ehemaligen Nordbahnhofs kann von der Lage der bedeutenden Stadtachse U1-Lasallestraße einerseits, der Lage zwischen Innenstadt und Donau City andererseits sowie von der besonderen Nähe zum Donauufer profitieren.⁴⁹



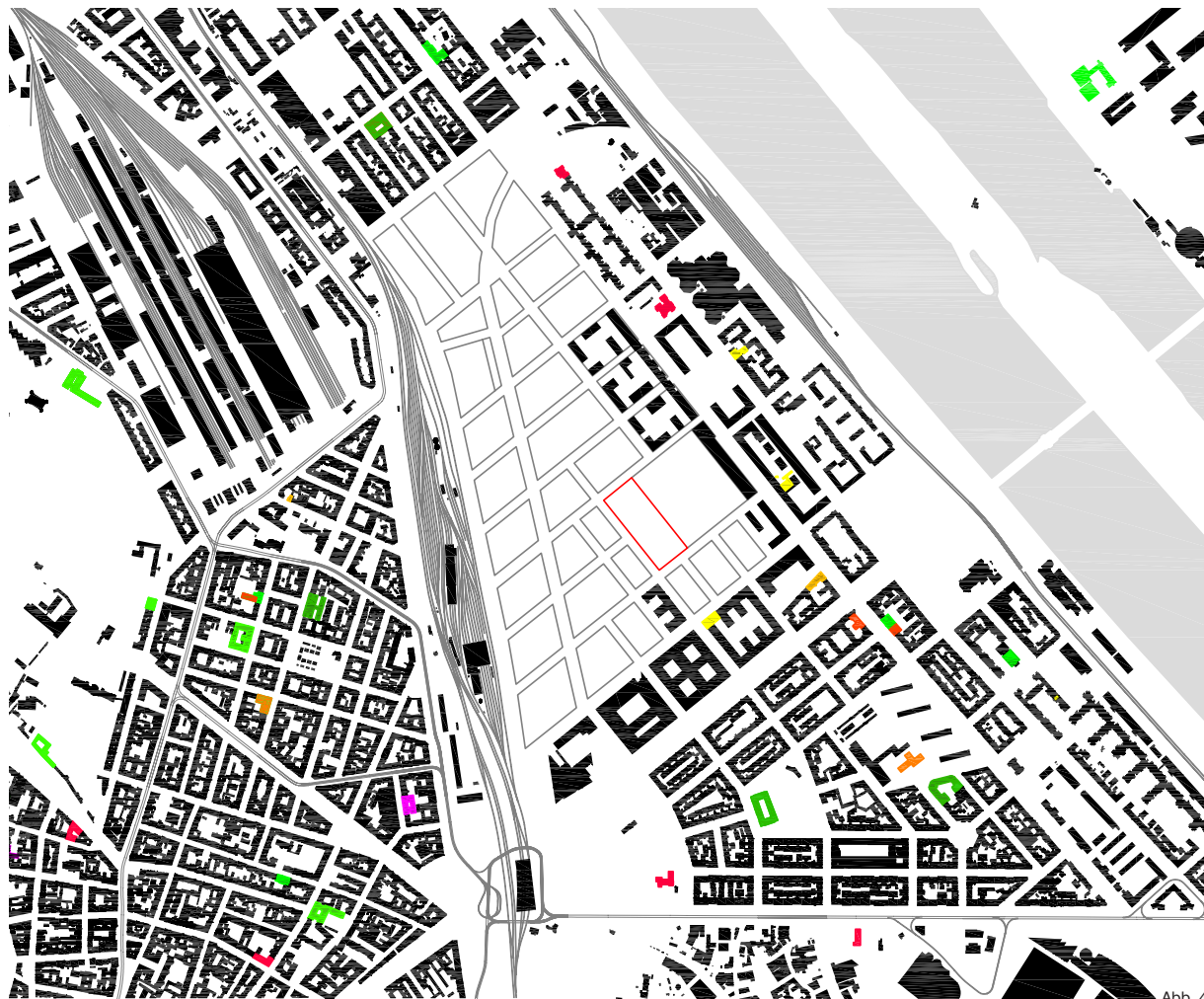
Lageplan

- öffentliche Grünfläche
- Gewässer
- Bauplatz



0 100m 500m

Abb. 41



Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Umgebung

- Volksschule
- Kindergarten und Krippe 0 - 6 Jahre
- Kindergarten 3 - 6 Jahre
- Hort 6 - 10 Jahre
- Kindertagesstätte 0 - 10 Jahre
- Sonderschule
- Bauplatz



0 100m 500m

Abb. 42



Öffentliche Verkehrsmittel

- U1
- U2
- S1, S2, S5, S15, R15, R30
- Straßenbahnlinie 5
- Bus 80A
- Bus 11A



0 100m 500m

4.2 Der Bauplatz



Abb. 44

Blick auf den Bauplatz und den Rudolf-Bednar-Park
Oktober 2008

4.3 Das Raumprogramm

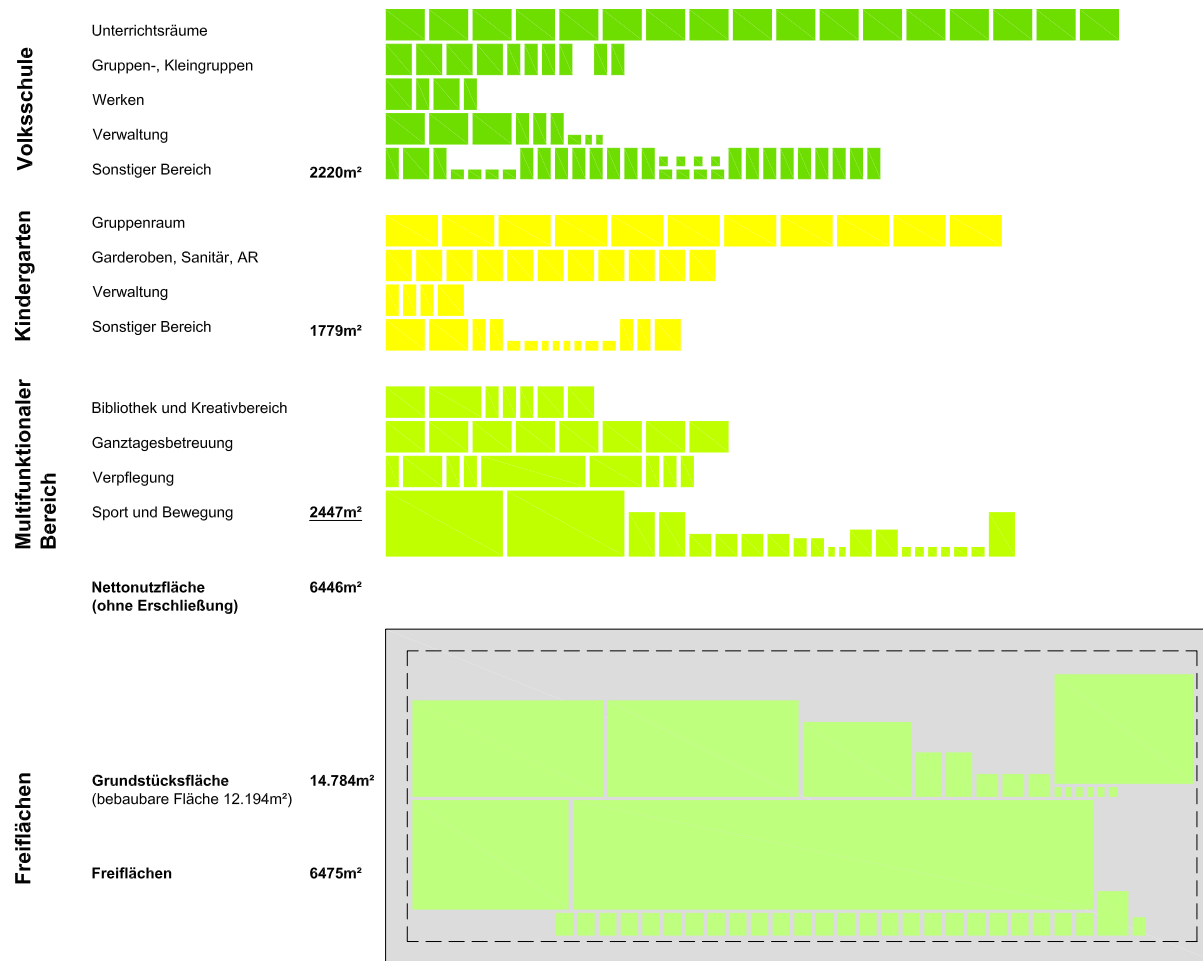


Abb. 45

Wettbewerbsaufgabe

Der Wettbewerb umfasst eine 17-klassige, ganztägig geführte Volksschule, einen elfgruppigen Kindergarten sowie eine gemeinsame Freizeitstruktur. Das Raumprogramm ist in der Ausschreibung genau definiert: Aufbauend auf einem Raster von sieben mal neun Meter sind die meisten Räume 63, 42, 21 oder 84m² groß.

Für jede Klasse gibt es einen Standardklassenraum mit 63m²; für jede Kindergartengruppe einen Gruppenraum mit 84m²; die Spezialräume und Räume für den Freizeitbereich sind ebenfalls 63m² oder 42m² groß.

Insgesamt beträgt die ausgeschriebene Nettonutzfläche der Bildungseinrichtung 6446m² ohne Erschließung.

Das Grundstück hat eine Fläche von etwa 14800m².

Die Freiflächen sind mit 6475m² ausgeschrieben.

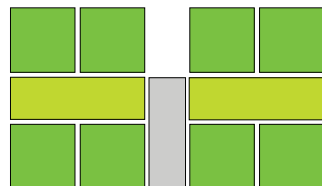
Um alle Flächen auf dem Grundstück unterzubringen, muss das Gebäude mindestens zweigeschoßig sein.



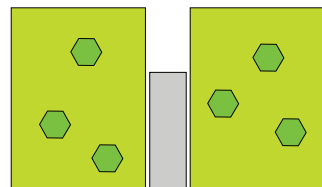
einhüftige Gangschule



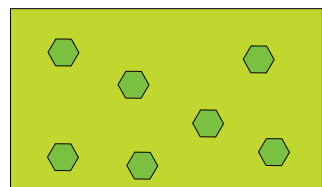
einhüftige Gangschule
mit Gruppenräumen



Cluster
z. B. Kindercluster Voorn



offene Struktur
in Subeinheiten unterteilt
mit Rückzugsbereichen
z. B. „Baumhäuser“



offene Struktur
mit Rückzugsbereichen
z. B. Hellerup-Schule

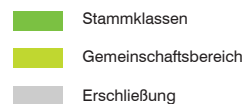


Abb. 46

Raumprogramm Kritik und Änderungen

Von Seiten der Bauherren ist gewünscht, die Erschließung auf ein Minimum zu reduzieren. Das Resultat wären lange, schmale Gänge, an die sich gleichförmige Klassenzimmer reihen. Diese Struktur erscheint im ersten Moment zwar wirtschaftlich, entspricht aber nicht den Anforderungen an ein zeitgemäßes Schulgebäude. Gerade die Erschließungszonen sind wichtige Kommunikations- und Unterrichtsflächen. Hier passiert der Austausch zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Klassen; hier befinden sich die informellen Arbeitsbereiche für Gruppenarbeiten, klassenübergreifende Projekte, etc. Lassen aber die Erschließungszonen auf Grund ihrer Dimension keine weitere Nutzung zu, beschränkt sich der Schulalltag der Kinder auf die Klassenräume und der wichtige Austausch mit anderen Klassen findet kaum statt.

Die geforderten Gruppenräume zwischen den Klassen bieten zwar eine kleine Ausweichmöglichkeiten; insgesamt erscheint mir die Struktur aber zu starr und unflexibel. Diese strikte Einteilung in einzelne, klar abgetrennte, geschlossene Räume ist sehr fragwürdig, da sie nicht dem derzeitigen Stand der Pädagogik entspricht. Gefragt sind flexiblere, offene Lernlandschaften, die in unterschiedlich gestimmte Zonen unterteilt werden können.

Ähnliches gilt auch für den Kindergartenbereich: Die Gruppenräume sollten unterschiedliche Raumqualitäten aufweisen. Auch hier ist die strikte Einteilung in einzelne Räume fragwürdig. Jedoch haben kleine Kinder ein starkes Bedürfnis nach Geborgenheit, dem die Raumkonfiguration gerecht werden muss.

Die Bildungseinrichtung soll als Ganzes verstanden werden, nicht als Schule mit angeschlossenem Kindergarten. Insofern muss sich auch die Organisation ändern. Eine zentrale Campusleitung kümmert sich um organisatorische Angelegenheiten. Zusätzlich zu dieser zentralen Verwaltung, braucht es auch noch dezentrale Rückzugs- und Arbeitsräume für die BetreuerInnen.

5.1 Konzept

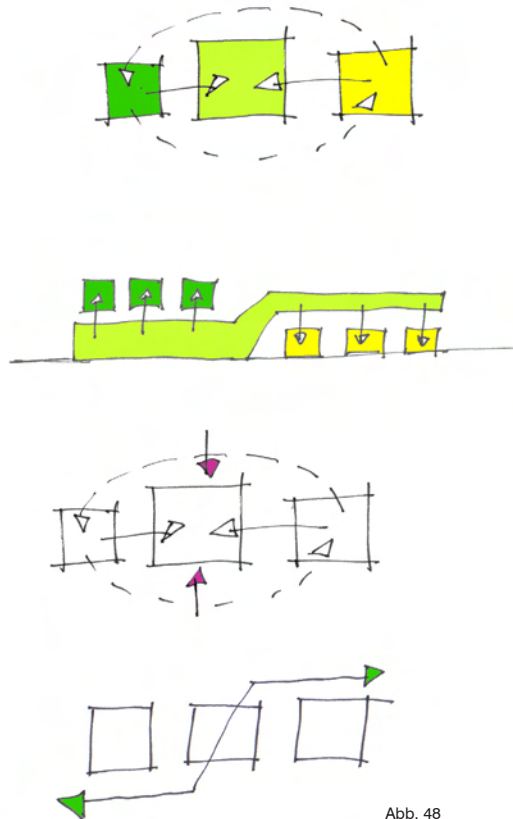


Abb. 48

Der Entwurf soll Kindergarten und Schule näher zueinander bringen und trotzdem den unterschiedlichen Bedürfnissen von kleinen und großen Kindern gerecht werden.

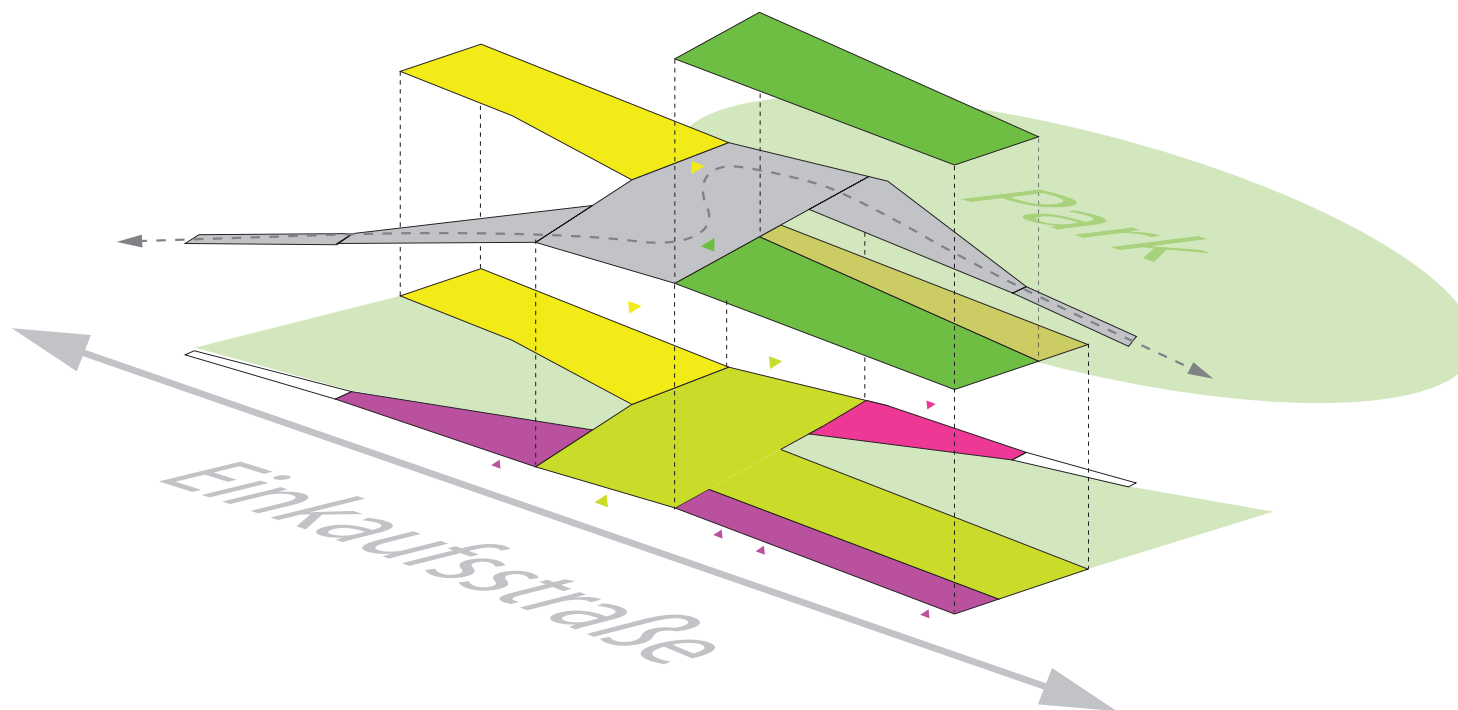
Über einen gemeinschaftlich von allen Kindern genutzten Bereich, dem multifunktionalen Zentrum, werden Kindergarten und Schule miteinander verbunden. Dieses multifunktionale Zentrum soll ein Kommunikations- und Austauschbereich sein: sowohl für Kinder verschiedenen Alters, LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen als auch für Eltern. Hier befinden sich die Spezialräume wie Ateliers, Werkstätten, die Kinderküche, das „Theater“, Musikräume, Experimentierzimmer und der Turnsaal.

Neben dieser „öffentlichen“ Zone hat aber auch jeder seinen „privaten“ Rückzugsbereich. Für die Kindergartenkinder sind das die „Höhlen“: Sie bieten Schutz und Geborgenheit und liegen in unmittelbarer Nähe zum Garten und zum Park.

Die Schulkinder können sich in die „Baumhäuser“ zurückziehen: Hoch oben über der Straße und dem Schulhof hat man von hier einen weiten Ausblick auf den Park. Auch die „Baumhäuser“ bieten Geborgenheit und Schutz, regen vor allem aber durch die großzügig dimensionierte, flexible Lernlandschaft zur Selbstständigkeit an.

Der multifunktionale Bereich kann außerhalb der Schulöffnungszeiten auch von externen Personen und Vereinen genutzt werden und soll sich zu einer Art Grätzelforum entwickeln.

Das Dach dieses Grätzelforum bildet eine öffentliche Rampe. Sie dient als „Vorplatz“ für die Bildungseinrichtung und verbindet den neuen Stadtteil mit dem Park.



Konzeptdiagramm

- Volksschule
- Multifunktionaler Bereich
- Kindergarten
- Gärten, Park
- Terrasse Volksschule
- Öffentlicher Durchgang
Vorplatz
- Shopping
- Jugendzentrum
Parkbetreuung

Abb. 49

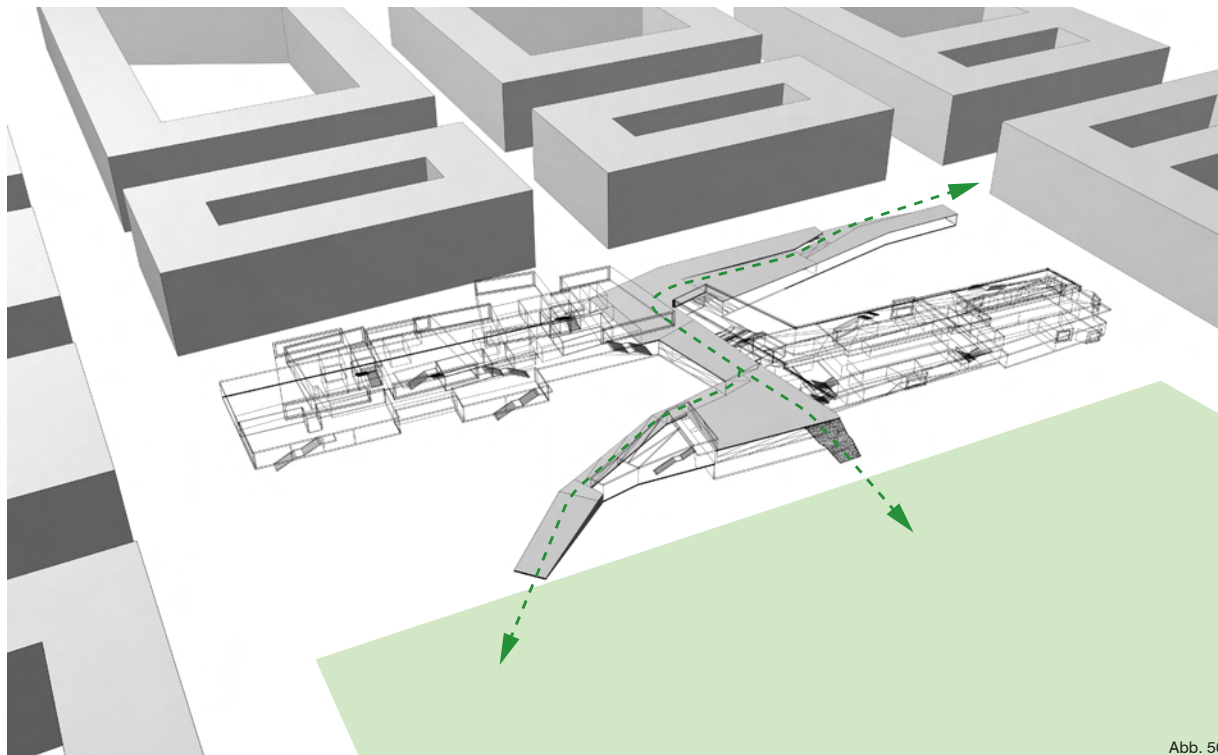
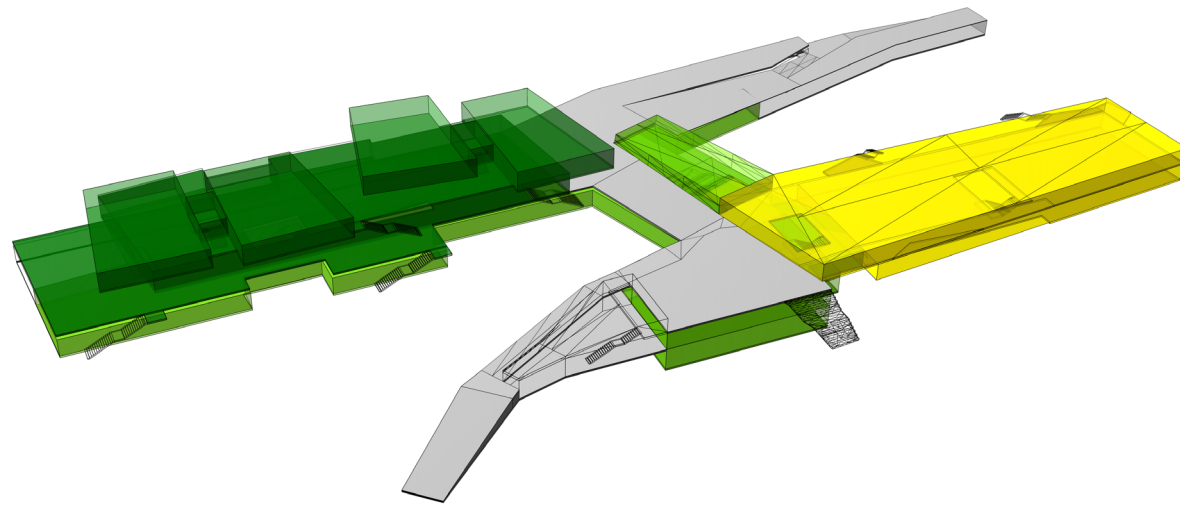


Abb. 50

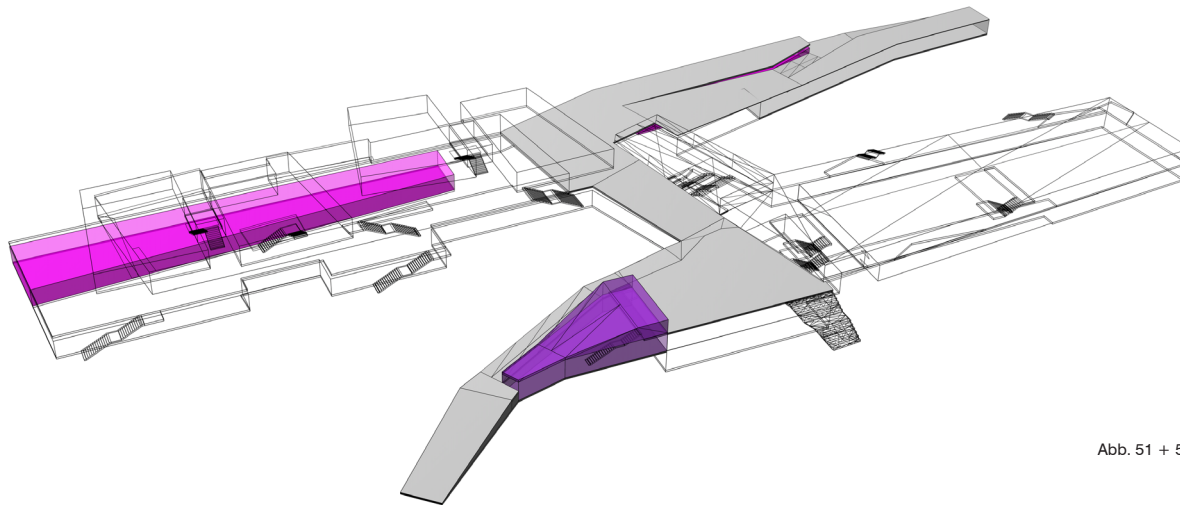
Öffentlicher Weg

Eine öffentliche Rampe, die auch als „Vorplatz“ für die Volksschule dient, verbindet den neuen Stadtteil mit dem Rudolf-Bednar-Park. So wird das Dach der Bildungseinrichtung zur Fortsetzung des Parks.



Bildungseinrichtung

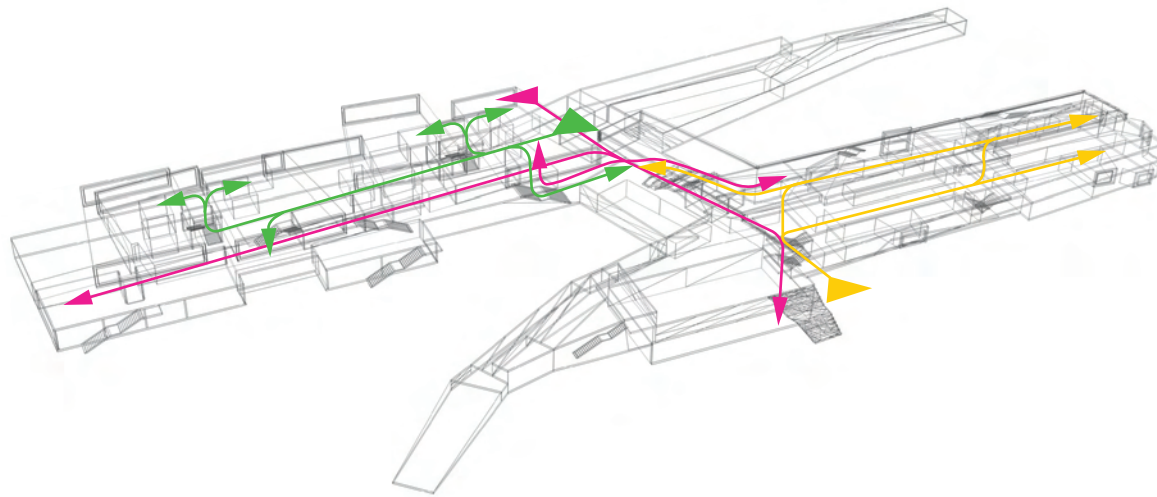
- Kindergarten
- Multifunktionaler Bereich, Spezialräume
- Volksschule



Externe Infrastruktur

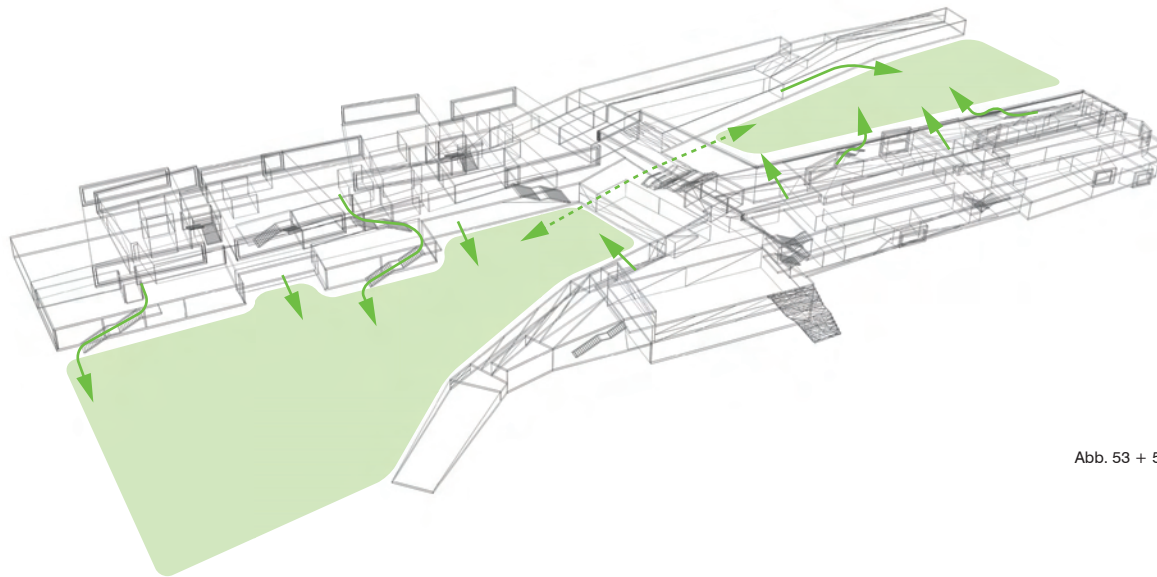
- Jugendzentrum, Parkbetreuung
- Supermarkt
- Büroartikel, Schulbedarf

Abb. 51 + 52



Interne Erschließung

- Volksschule
- Kindergarten
- Multifunktionaler Bereich



Ausgänge in die Gärten

- Ausgänge
- - - Verbindung zwischen den Gärten

Abb. 53 + 54

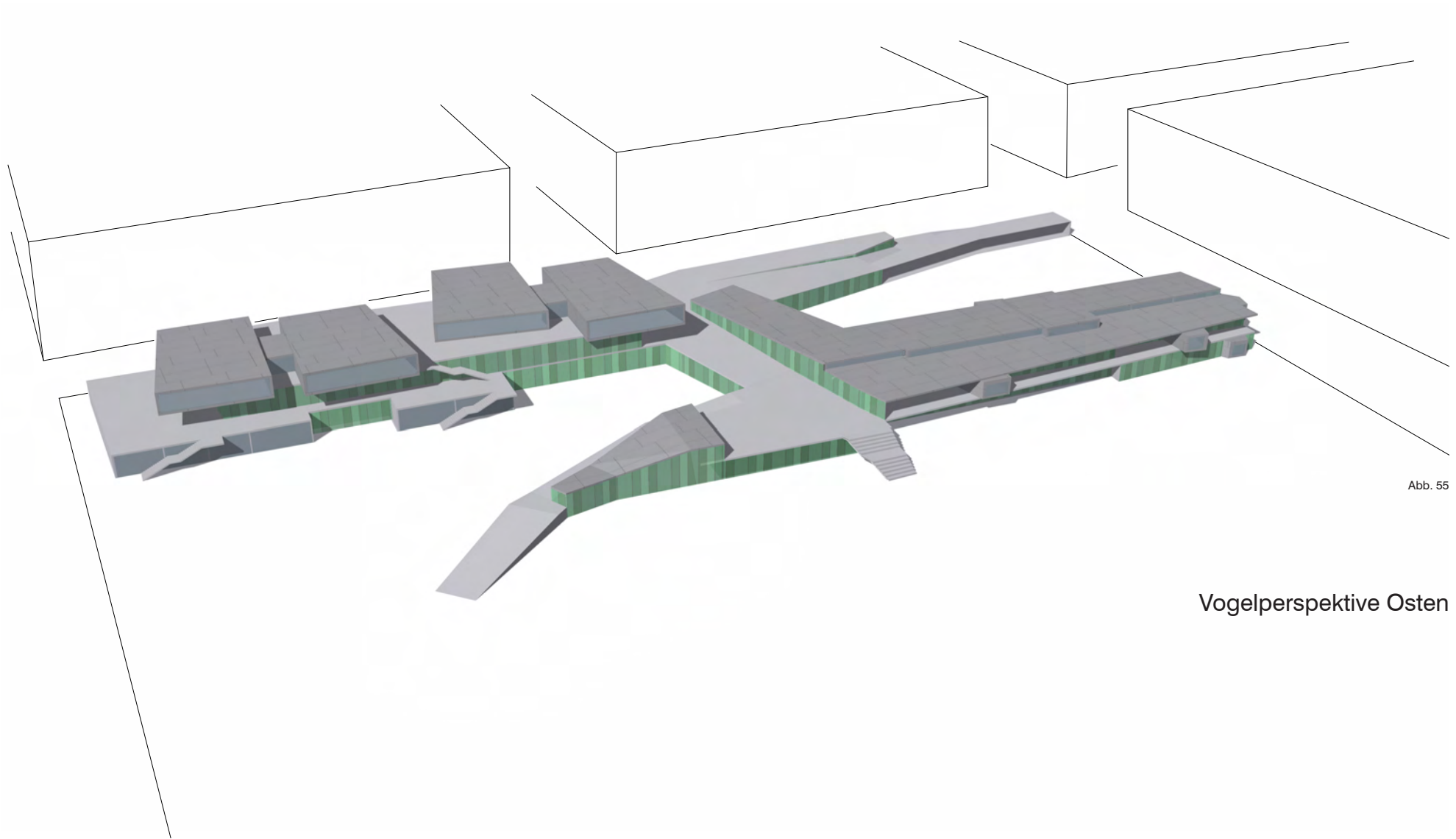


Abb. 55

Vogelperspektive Osten

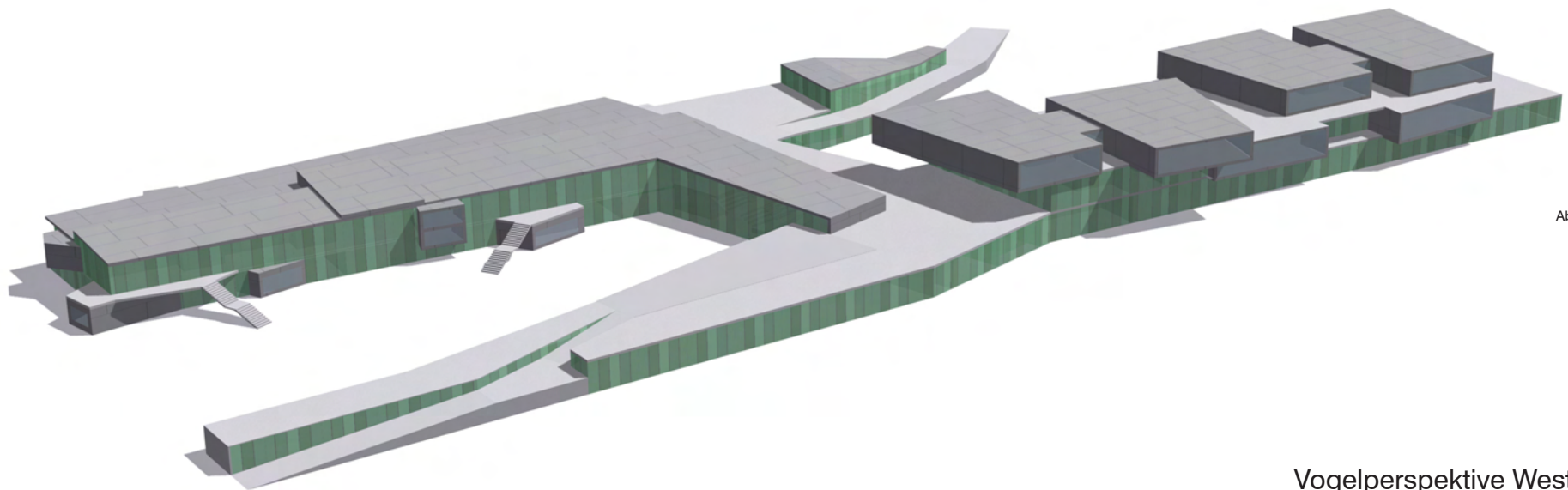


Abb. 56

Vogelperspektive Westen

5.2 Grundrisse



Lageplan
1:2000



1. Obergeschoß
1:500

- Kindergarten
- Multifunktionsbereich
- Volksschule
- Jugendzentrum
- Shopping
- öffentliche Freibereiche
- Terrassen

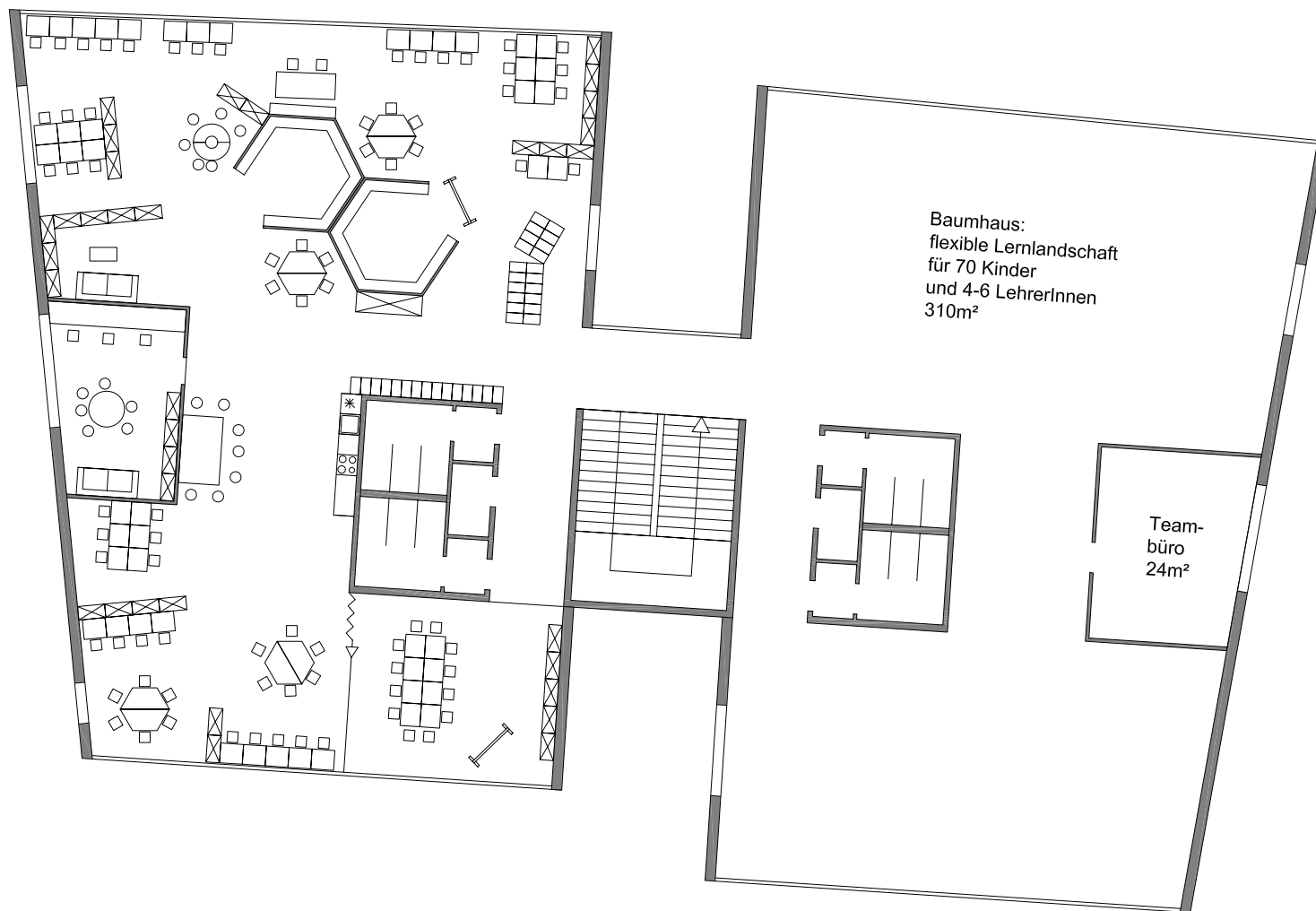


2. Obergeschoß
1:500
- Kindergarten
 - Multifunktionsbereich
 - Volksschule
 - Jugendzentrum
 - Shopping
 - öffentliche Freibereiche
 - Terrassen

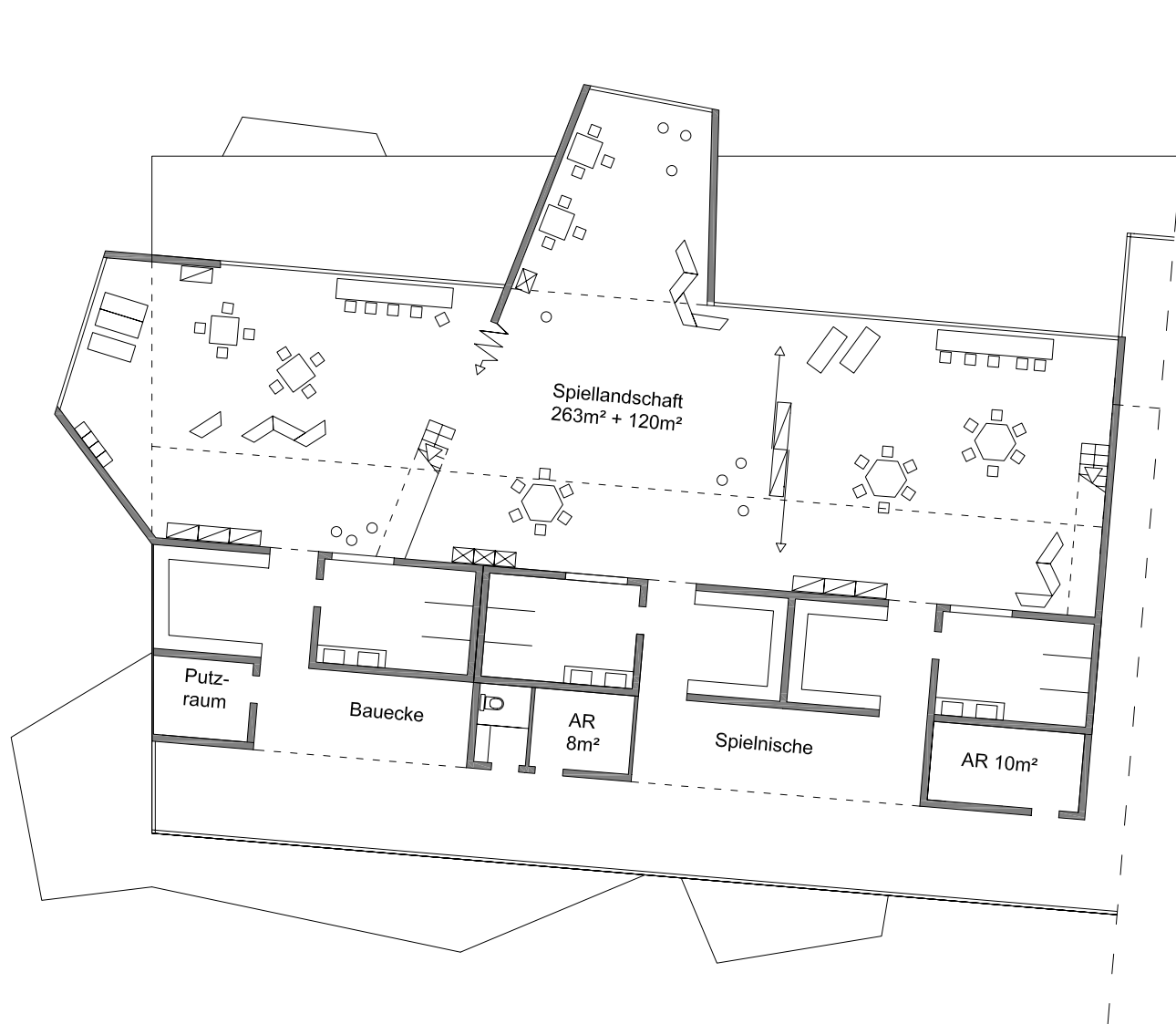


Kellergeschoß
1:500

- Kindergarten
- Multifunktionsbereich
- Volksschule
- Jugendzentrum
- Shopping



Baumhaus
1:200



Kindergarten
1:200

Freiflächen

Gärten

Kindergarten	2636m ²
Schule inkl. Sportzone	4027m ²
Gesamt Gärten	6663m²

Terrassen

Schule	1229m ²
Kindergarten	332m ²
Gesamt Terrassen	1561m²

Freiflächen gesamt 8224m²
ohne öffentliche Rampe

Bruttogeschoßflächen

Erdgeschoß

Kindergarten	1352m ²
Multifunktionaler Bereich	2902m ²
Shopping	1263m ²
Jugendzentrum	293m ²
Gesamt EG	5810m²

1. Obergeschoß

Kindergarten	1569m ²
Volksschule	1554m ²
Jugendzentrum	54m ²
Gesamt OG1	3177m²

2. Obergeschoß

Volksschule	1509m ²
Gesamt OG 2	1509m²

Keller

Multifunktionaler Bereich	1095m ²
Gesamt Keller	1095m²

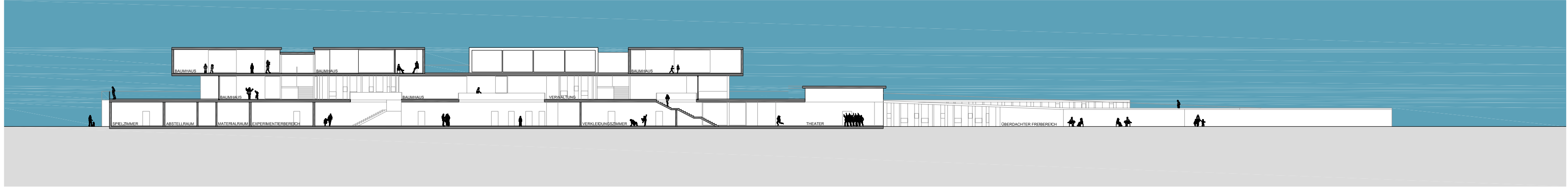
gesamtes Projekt 11591m²

davon

Volksschule	3063m ²
Kindergarten	2921m ²
Multifunktionaler Bereich	3997m ²

Bildungseinrichtung 9981m²

5.3 Schnitte



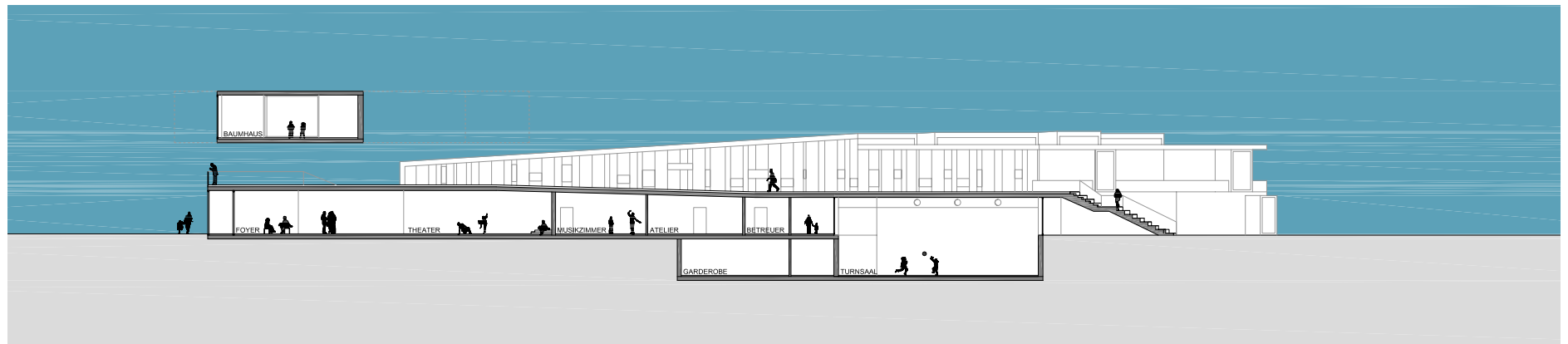
0 10m

Schnitt A-A
1:500



0 10m

Schnitt B-B
1:500



0 10m

Schnitt C-C
1:500

5.4 Bilder

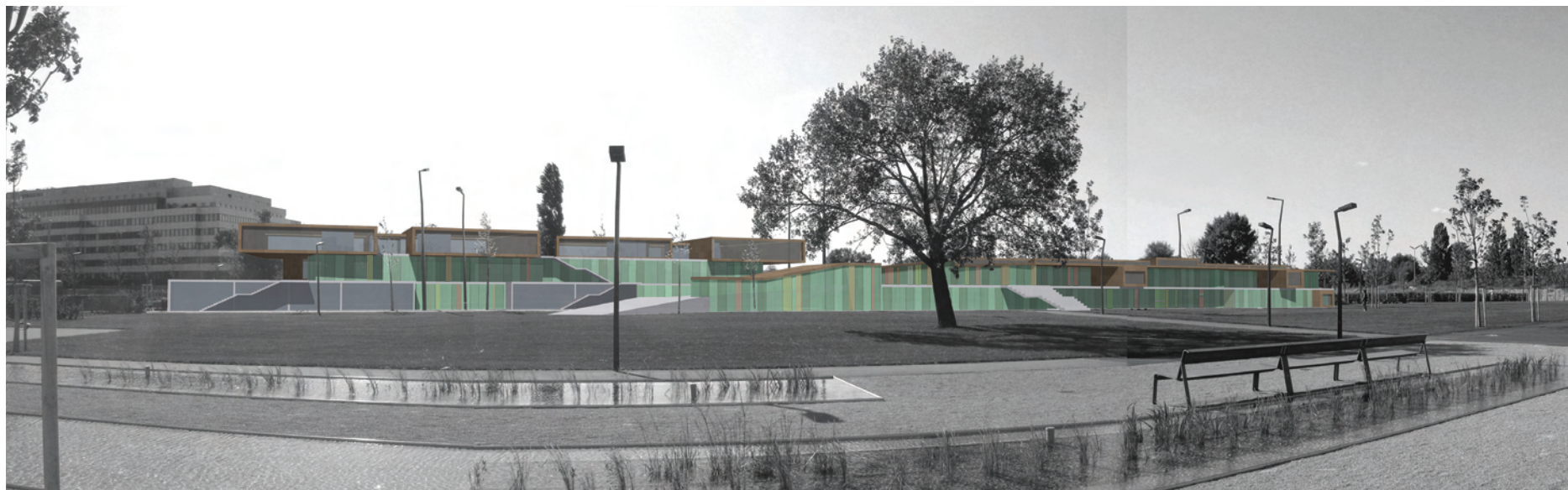


Abb. 57: Parkansicht Nordost



Abb. 58: Straßenansicht Südost

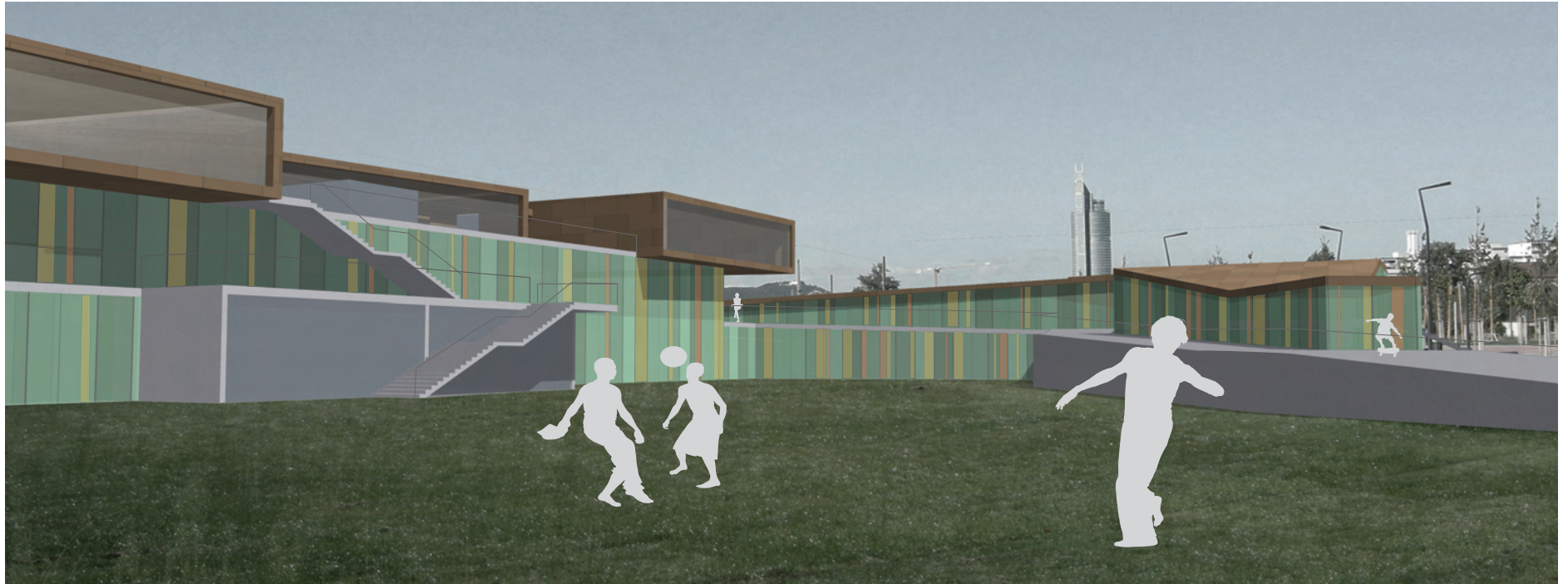


Abb. 59: Schulgarten

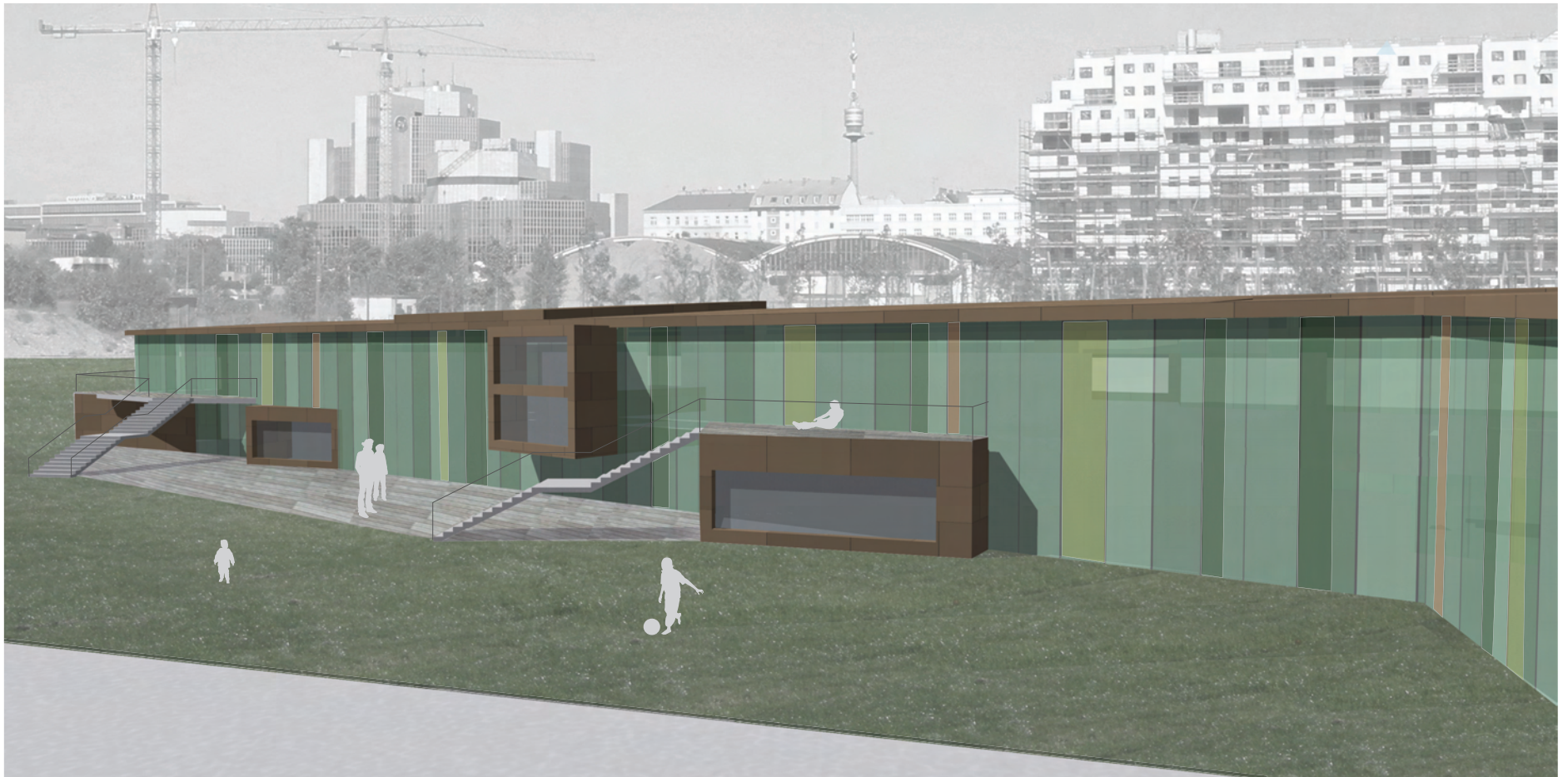


Abb. 60: Kindergarten

5.5 Innenraum

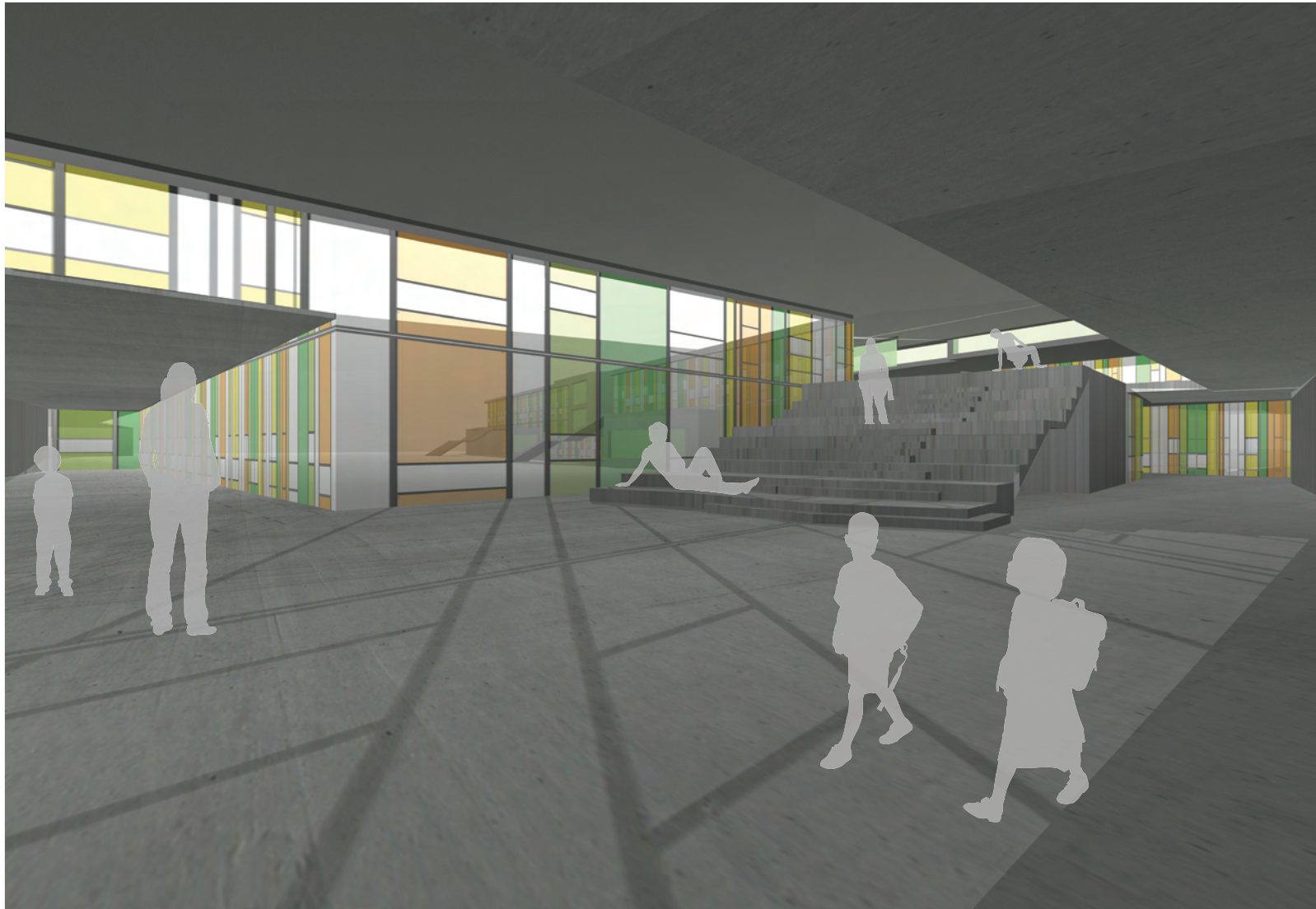


Abb. 61: Auditorium im multifunktionalen Bereich



Abb. 62: Im Baumhaus



Abb. 63: Im Kindergarten

Anhang
Besuche und besondere Bildungseinrichtungen

SOL Schule für offenes Lernen

Liestal CH

Träger: Privatschule

61 SchülerInnen (Stand Herbst 2007)¹

1. – 9. Schulstufe

Atelierbetrieb, keine Stammklassen, Inklusion

Freinet-Schule

1500m²

24m²/SchülerIn

Besuch Mai 2007

Die Schule für Offenes Lernen ist eine öffentliche Schule in privater Trägerschaft. Das monatliche Schulgeld beträgt ca. 1000 sFr pro Kind. Zusätzlich wird die Schule vom Staat subventioniert.

Die Schule für Offenes Lernen befindet sich in einer ehemaligen Fabrik in Liestal im Kanton Baselland. Im selben Gebäude sind Ärzte, Therapeuten, Landschaftsarchitekten und einige Kleinbetriebe angesiedelt.

Die SoL umfasst die gesamte Pflichtschule, 1. bis 9. Klasse. Sie führt keine Jahrgangsklassen, sondern funktioniert als Gesamtschule und erinnert darin etwas an alte Dorfschulen.

Derzeit (Herbst 2007) werden 61 Kinder im Alter von 6 bis 17 Jahren, darunter drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, von 20 LehrerInnen (die sich 10 Stellen teilen) betreut. Teilweise gibt es nur fünf Kinder pro Schulstufe. Rund zwei Drittel der Schüler

sind hyperaktiv. Viele Kinder kommen erst, wenn es in der Regelschule nicht mehr geht.

Die Schule für Offenes Lernen ist aus der Freien Volksschule Basel (FVB) hervorgegangen. Diese wurde 1982 gegründet. 1999 hat das LehrerInnenteam mit einer Mehrheit der Eltern nach internen Konflikten die Schulgemeinschaft in Pratteln, seit 2000 in Liestal, neu aufgebaut.

Reformpädagogik

Das Unterrichtskonzept ist von den Reformpädagogen Célestin Freinet, Peter Peterson, Maria Montessori, Rudolf Steiner sowie dem humanistischen Psychologen Carl Rogers inspiriert. Im Speziellen werden die Ideen der Freinet-Bewegung im Schulalltag umgesetzt.

Tagesablauf

Die Schule beginnt mit dem Morgenkreis, an dem sich alle in der Schule Anwesenden einfinden – SchülerInnen, LehrerInnen, BesucherInnen. Die meisten SchülerInnen sind schon vorher im Schulhaus eingetroffen. Sie frühstücken, sitzen diskutierend beisammen oder machen Spiele während die LehrerInnen letzte Abmachungen treffen. Im Morgenkreis wird geplant und besprochen, was an diesem Tag noch geschehen wird.



Abb. A1, Abb. A2, Abb. A3: Schule für offenes Lernen

¹ Vgl. für dieses Kapitel: <http://www.offeneslernen.ch> Zugriff: 01.03.2008

Planarbeit

Nach dem Morgenkreis finden entweder von LehrerInnen geleitete Impulsstunden in Niveaugruppen statt oder die SchülerInnen arbeiten alleine, im Zweierteam oder in Kleingruppen an Themen, die sie in Absprache mit den LehrerInnen für den Wochenplan gewählt haben. Die Planarbeit entspricht dem Grundsatz von Célestin Freinet, dass Bildung vor allem durch Selbsttätigkeit erworben wird. Die SchülerInnen gehen ent-

deckend-forschend vor und schaffen etwas im Einklang zwischen Kopf und Hand. Sie sind jetzt über das ganze Schulhaus verteilt. Unterstützt werden sie von MitschülerInnen (oft helfen Ältere den Jüngeren) und von den LehrerInnen, deren Hilfe sie anfordern können.

Atelierbetrieb

In der Schule gibt es keine Klassenzimmer im herkömmlichen Sinn, da der Unterricht im Atelierbetrieb stattfindet. Angelehnt ist dieses Konzept an die Futurum-Schulen in Schweden. Für jede Fächergruppe (Deutsch, Mathematik, Wissenschaften, Fremdsprachen) gibt es je ein Atelier und einen Gruppenraum. Im Atelier stehen Unterrichtsmaterialien, also Bücher, Lernspiele, Karteikästen mit Übungsbeispielen usw., für alle Schulstufen zur Verfügung. Dazwischen gibt

es Arbeitsplätze für Einzel- und Kleingruppenarbeit. Die jeweiligen Gruppenräume sind an das Atelier angeschlossen. Hier finden die von den LehrerInnen geleiteten Impulsstunden statt.

Gerade für hyperaktive Kinder sind die Wege zwischen den verschiedenen Atelierräumen wichtig. Durch die kurze Bewegung fällt das Konzentrieren im Atelier leichter. Auch die auf das Fachgebiet gestimmte Umgebung erleichtert den Einstieg in konzentriertes Arbeiten.

Für die Kinder der ersten Schulstufen gibt es zusätzlich einen eigenen Raum, da sie noch das Bedürfnis nach einem „Nest“ haben. Sie arbeiten zwar auch im Atelierbetrieb, haben aber die Möglichkeit, sich dort hin zurückzuziehen.

Alle anderen haben keine eigene Klasse. Für die persönlichen Schulsachen hat jeder sein eigenes Regalfach im Gang, der „Bahnhof“ genannt wird.

Freier Ausdruck

Alle SchülerInnen können sich im Laufe eines Tages auch kreativen Tätigkeiten widmen: Schreiben und Drucken, Musizieren, Gestalten, Zeichnen, Bewegen, Tanzen oder Theaterspielen. Dafür stehen das Musikzimmer mit zahlreichen Instrumenten, ein Kreativatelier und eine Werkstatt zur Verfügung.

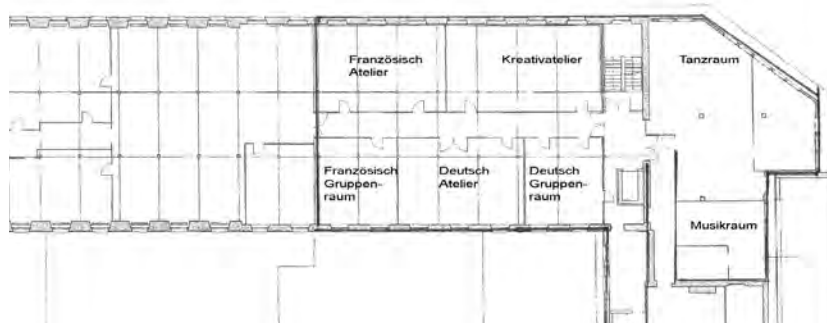
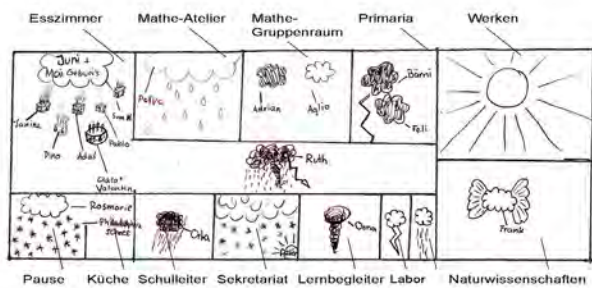


Abb. A4, Abb. A5: Erdgeschoß mit Stimmungsbarometer, 1. OG

Erlebnisschule Mödling

Montessori Volksschule und weiterführende Schule
mit Öffentlichkeitsrecht

Privatschule, Evangelisches Schulwerk A.B. Wien
70 SchülerInnen (Stand: Sommer 2007)
1. – 9. Schulstufe
in drei Stammgruppen
Montessori-Schule
350m² (nach dem Ausbau 810m²)
5m²/SchülerIn (11m² nach dem Ausbau)
Besuch April 2007

Die Erlebnisschule befindet sich in einer ehemaligen Druckerei auf dem Gelände des Klosters St. Gabriel in Mödling. Derzeit werden hier 70 SchülerInnen von der ersten bis zur neunten Schulstufe unterrichtet. Die SchülerInnen sind in drei Altersgruppen aufgeteilt: Primaria I (1.-3. Schulstufe), Primaria II (4.-6. Schulstufe) und Sekundaria I (7.-9. Schulstufe). Die beiden Primargruppen haben je zwei StammlehrerInnen; in der Sekundarstufe gibt es nur mehr einen Stammlehrer und zusätzlich Fachlehrer.

Die Schule ist eine Privatschule und wird von der Diakonie unterstützt. Pro Kind und Monat zahlen die Eltern 246 Euro.

Freiarbeit, Morgenkreis, Stilleübung

Auch hier beginnt der Tag mit einem Morgenkreis, in dem alles Wichtige besprochen wird. Der Hauptteil

der Unterrichtszeit wird mit Freiarbeit nach Montessori verbracht, d. h. jedes Kind arbeitet in seinem eigenen Tempo an seinem individuellen Lehrplan. Dieser wird in Go-Plan-Gesprächen festgelegt. Je nach Kind finden diese Einzelgespräche zwischen Lehrer und Kind alle zwei Wochen oder auch erst alle sechs Monate statt. Komplexe Lehrinhalte, die sich die Kinder nicht selbst während der Freiarbeit erarbeiten können, werden in Kursen vermittelt – z.B. Fremdsprachen oder neue komplexe Kapitel in Mathematik.

Einmal pro Tag findet in jeder Gruppe eine Stilleübung statt. Damit sind Übungen gemeint, die Körper, Geist und Seele zur Ruhe bringen.²

Projektunterricht spielt eine große Rolle. Einerseits gibt es globale Projekte, wo sich alle Schüler mit demselben Thema beschäftigen. Andererseits können sich Schüler in selbstgewählten Einzelprojekten in einem Gebiet vertiefen. Diese Einzelprojekte können bis zu sechs Monate dauern.

Vorbereitete Umgebung

Die Lehrmaterialien sind frei zugänglich und nach Fachbereichen sortiert (Mathematik, Deutsch und kosmische Erziehung = Sachunterricht). Diese vorbereitete Umgebung bildet die Grundlage der Montessori-Pädagogik.

² www.erlebnisschule.net Zugriff: 02.03.2008



Abb. A6, Abb. A7

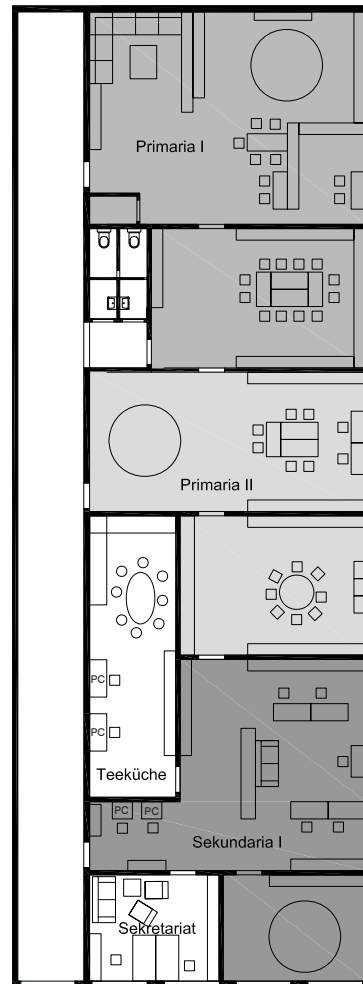


Abb. A8: Grundriss Erlebnisschule Mödling

Raumangebot

Jede Gruppe hat ihren eigenen Bereich, bestehend aus einem größeren Raum und einem Stillraum für konzentriertes Arbeiten. Derzeit stehen der Schule etwa 350m² zur Verfügung. Außerdem wird ein Raum in einem anderen Gebäude des Klosterareal von der Schule genutzt, der Küche, Speisesaal, Werkstatt und Verkleidungszimmer in einem ist.

Seit zwei Jahren bauen Eltern in einem weiteren Teil der Druckerei um. Hier entstehen auf 460m² Werkräume, eine Küche mit Essbereich, der auch als Bewegungsraum genutzt werden kann, ein Verkleidungszimmer, zusätzliche Garderoben und Toiletten und auch die Sekundaria I wird in den neuen Teil übersiedeln. Die Grundrissstruktur des bestehenden Teils der Schule entspricht mehr oder weniger einer klassischen Gangschule mit dazwischen geschalteten Gruppenräumen. Im Betrieb funktioniert diese Schule aber ganz anders. Die Verbindungstüren zwischen den Bereichen stehen meist offen und die Stammgruppen sind miteinander in Kontakt. Anders ist hier vor allem auch die Möblierung: Es gibt weit weniger konventionelle Arbeitsplätze als Kinder. Gearbeitet wird auf dem Sofa, dem Boden, dem Teppich, und drei Kinder hatten sich bei meinem Besuch in die winzige Materialkammer verkrochen, um dort zu lesen.

Schulhaus Baumgarten

Buochs CH

öffentliche Schule

Schulanlage der Schulgemeinde Buochs

720 SchülerInnen

120 Personal

Kindergarten bis 9. Schulstufe

Schulhaus Baumgarten 1. Etappe

10 Klassen 160 SchülerInnen

1.- 4. Schulstufe

1900m²

12m²/SchülerIn

pool Architekten 2006

Besuch Mai 2007

Die Schulgemeinde Buochs umfasst zehn Schulhäuser, in denen 720 Kinder vom Kindergarten bis zur neunten Schulstufe unterrichtet werden.

2003 entschied man sich in Buochs für den Neubau eines Primarschulhauses. Grund dafür waren die gestiegenen Geburtenzahlen, aber vor allem ein verändertes pädagogisches Konzept. „Integrativer Unterricht“ heißt das Stichwort. Kinder mit Lernbehinderung, die früher in sogenannten Kleinklassen unterrichtet wurden, werden nun in Regelklassen integriert.

Den Wettbewerb für das neue Primarschulhaus gewannen 2004 pool Architekten aus Zürich.

Das Schulhaus Baumgarten

Während die Räume des Erdgeschoßes – Musiksaal, Administration, Sonderräume – von einem mittigen Korridor aus erschlossen werden, fehlt dieser im Obergeschoss. Hier sind jeweils vier Klassenräume mit dazwischen geschalteten Gruppenräumen clusterartig an ein quer liegendes Stiegenhaus angeschlossen. Die Gruppenräume lassen sich zu den Klassenzimmern hin öffnen und sind auch untereinander koppelbar. Verstärkt wird diese Verbindung zwischen den Unterrichtsräumen auch noch durch die großzügigen Glasflächen in den Trennwänden.

Im Keller der Schule befinden sich neben Lager und Haustechnikräumen auch ein Informatikraum und Therapie- und Musikräume.

Tagesablauf

Der Schultag gliedert sich – wie in der Schweiz üblich – in Vormittagsunterricht, Mittagspause und Nachmittagsunterricht. Die Schule beginnt um 8 Uhr und dauert bis 11:30. Zwischen 11:30 und 13:30 ist Mittagspause, in der alle Kinder nach Hause gehen und dort zu Mittag essen. Betreuung gibt es in dieser Zeit keine. Mittagessen in der Schule ist nicht möglich und auch für die zweite Etappe des Schulhauses sind keine Einrichtungen für die Mittagsbetreuung vorgesehen. Am Nachmittag ist, außer am Mittwoch, von 13:30 bis 15 bzw. 16 Uhr Unterricht.



Abb. A9: Schulgemeinde Buochs



Abb. A10: Schulhaus Baumgarten



Abb. A11: Klassenraum



Abb. A12: Blick in den Gruppenraum



Abb. 13: Gruppenraum

Heterogene Klassen

Kinder mit Lernbehinderung und Hochbegabte lernen gemeinsam in einer Klasse. Die früher in der Schweiz übliche Separation in Klein- und Regelklassen ist zugunsten von integrativen Schulformen aufgehoben. Ein Heilpädagoge, der mindestens 25% der Zeit in der Klasse ist, unterstützt den Klassenlehrer.

Derzeit werden die erste und zweite Schulstufe gemeinsam in altersgemischten Klassen geführt. Damit soll erst gar nicht die Illusion aufkommen, dass alle

Kinder einer Klasse dasselbe Leistungsniveau haben. Ziel ist es, in den nächsten Jahren bis zur sechsten Schulstufe in allen Klassen jeweils zwei Jahrgänge gemeinsam zu führen.

Und was sagt der Schulleiter?

Er ist sehr zufrieden mit dem Neubau. Das Bemerkenswerteste ist seine Feststellung, dass es im neuen Schulhaus mehr Zusammenarbeit unter den Klassenlehrern gibt und dass vermehrt klassenübergreifender

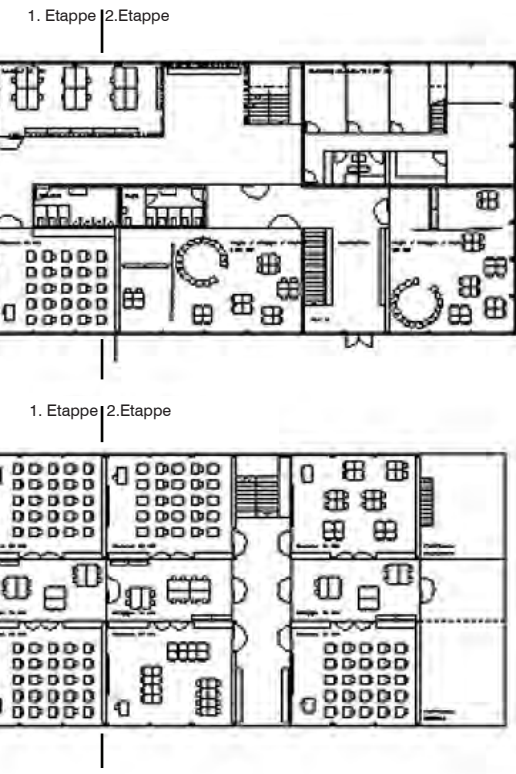


Abb. A14: Grundriss EG und 1.OG

Unterricht stattfindet.

Die clusterartige Anordnung der Klassenräume und deren Transparenz fördern tatsächlich das Entstehen von Lehrerteams und alternativen Unterrichtsformen. So wird aus dem Lehrer als Einzelkämpfer ein Teamarbeiter in einer Lernlandschaft.

Gesamtschule In der Höh

Volketswil CH

Öffentliche Schule

160 SchülerInnen

0.- 9. Schulstufe

Altersdurchmischte Lerngruppen

2200m²

14m²/SchülerIn

Gafner & Horisberger Architekten

Besuch Juni 2007

2003 wurde der erste von insgesamt vier projektierten Bauteilen der Gesamtschule In der Höh fertiggestellt. In einem dreijährigen Prozess hatten zuvor LehrerInnen, Architekten und Vertreter der Gemeinde gemeinsam ein neues pädagogisches Konzept entwickelt und die spezifischen Raumbedürfnisse erarbeitet.

In der Gesamtschule In der Höh gibt es weder starre Klassen noch einen Stundenplan. Die Kinder lernen in altersdurchmischten Gruppen nach individuell angepassten Lernplänen. Jeweils zwei Schulklassen teilen sich eine „Suite“ – einen Lernbereich für etwa 40 Schüler, in dem zwei bis drei Lehrer im Team unterrichten. Auch die Möblierung ist an den Schulalltag angepasst – anstelle von fixen Wandtafeln und schwerfälligen Zweiertischen gibt es Einzelpulte und Tafeln auf Rollen, die je nach Bedarf mühelos von den Kindern selbst verschoben werden können.

Modularer Grundriss

Die Schule ist nach einer klaren modularen Ordnung aufgebaut. Mittels Faltwänden können Räume miteinander verbunden oder abgetrennt werden. Ein Grundmodul entspricht einem Büro- oder Gruppenraum, zwei einem Klassenzimmer. Zwei Klassenzimmer können zu einer Suite verbunden werden.³ Bei meinem Besuch im Juni 2007 standen alle Faltwände offen.

Altersdurchmischte Gruppen

Die Schüler sind in vier Altersgruppen eingeteilt: Grundstufe 0.-1. Schulstufe, Unterstufe 2.-3. Schulstufe, Mittelstufe 4.-6. Schulstufe und Oberstufe 7.-9. Schulstufe. Die Schüler der Oberstufe werden zusätzlich zu den KlassenlehrerInnen auch noch von FachlehrerInnen unterrichtet.

Tagesablauf

Der Schulalltag setzt sich aus 40% geführtem Unterricht in Form von Impulsstunden und 60% offenem Unterricht zusammen. Ab 7:50 Uhr erscheinen die ersten SchülerInnen im Klassenzimmer. Sie suchen sich einen Arbeitsplatz (Pult) für diesen Tag, holen ihre Schachtel mit dem Schulmaterial, die zentral in einem

³ Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S. 136



Abb. A15

Gestell gelagert wird und richten sich dort ein. [...] Um 8:20 Uhr beginnt für die 2. KlässlerInnen nach einem festen Ritual die Arbeit im Schreibheft und zwanzig Minuten später trifft man sich mit den Schülern der Parallelklasse im Singkreis für die folgende Musiksequenz. Die 3. KlässlerInnen sind in dieser Zeit in der Aufgangstunde oder im Handarbeitsunterricht. Ab neun Uhr startet eine Inputsequenz z.B. zum Fach Mathematik. Sie kann mit der Teamteaching mit dem ISF- Lehrer oder zusammen mit der Parallellehrkraft erfolgen. Wir unterscheiden nach Thema oder Niveau. Dabei übernimmt je eine Lehrkraft einen Bereich. Nach der grossen, 30 minütigen Pause, arbeiten die Kinder im offenen Unterricht weiter und vertiefen

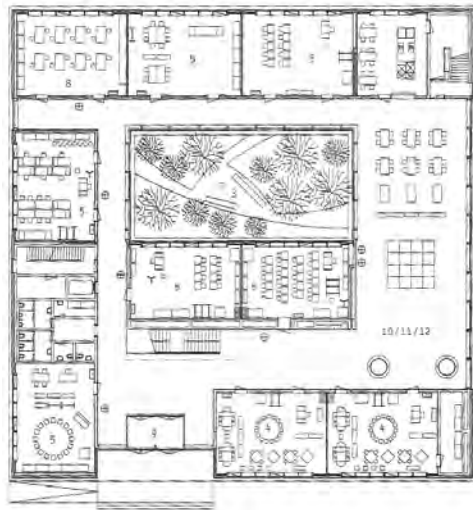


Abb. A16: Grundriss Erdgeschoß

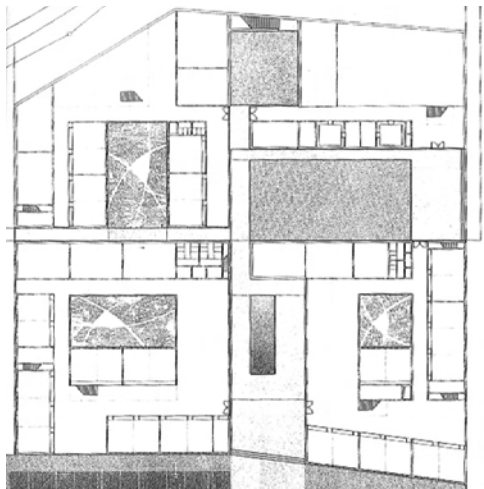


Abb. 17: Geplante Erweiterungsmöglichkeiten



Abb. A18, Abb. A19

Sprach- und Rechenthemen in ihrem eigenen Tempo. Sie arbeiten an vorgängig abgegebenem Material und werden dabei von der Lehrkraft gecoacht und beraten. Bei Fragen wenden sie sich an ihren Götti (zwei 2. Klässler und ein 3. Klässler bilden eine Tutoring- Gruppe) und versuchen ein Problem zuerst mit gegenseitiger Unterstützung zu lösen. Zu Mittag besteht die Möglichkeit in der Schule zu essen. Am Nachmittag arbeiten wir vor allem gemeinsam an musischen Themen oder entdecken die Welt der physikalischen Experimente.⁴

Da sich die Bevölkerung nicht so entwickelt, wie vorausgesagt wurde, wird die Schule aus heutiger Sicht nicht erweitert.

⁴ <http://www.inderhoeh.ch/neueseite/index.html> Zugriff: 5.7.2007



Abb. A20, Abb. A21

Kindertagesheim Gudrunstraße 163

1100 Wien

Kindertagesheim der Stadt Wien

1 Kinderkrippe

2 Kindergartengruppen

2 Kindergartenhalbtagesgruppen

2 Integrationshortgruppen

155 Kinder von 1,5 bis 14 Jahre (max. 115 Kinder gleichzeitig)

1200 m²

10m²/Kind

BUS Architektur 1991

Besuch Dezember 2007

Mitten in Favoriten, einem nicht gerade privilegierten Quartier, umgeben von alten Mietzinshäusern, liegt dieses Kindertagesheim in einem Park. Was sofort auffällt, ist seine Transparenz. Große Glasflächen ermöglichen den Durchblick von der belebten Straße in den Garten und weiter in den angrenzenden öffentlichen Park. Das Gebäude ist klar aufgeteilt: An der Straßenseite befindet sich eine Art Servicezone; die daran angelagerten Gruppenräume sind zum Garten hin orientiert. Im Erdgeschoß haben sie einen direkten Ausgang zum Garten; im Obergeschoß hat jede Gruppe ihre eigene Terrasse. Ein Quertrakt steht auf Stelzen und bildet so einen überdachten Außenraum, der auch bei Regen den Aufenthalt im Freien ermöglicht. Er beinhaltet ebenfalls einen Gruppenraum und mündet in einem kleinen, so genannten „Baumhaus“: Inmitten der Baumkronen bildet diese zweiseitig verglaste Holzbox einen ganz besonderen Spiel- und Aussichtsraum. Auch auf der Straßenseite gibt es einen ganz speziellen Aussichtspunkt. Der Erker des Stiegenhauses ist vollflächig verglast und ermöglicht so den Kindern einen ganz besonderen Blick auf die Passanten auf der Straße – von oben nach unten.



Abb. A22, Abb. A23

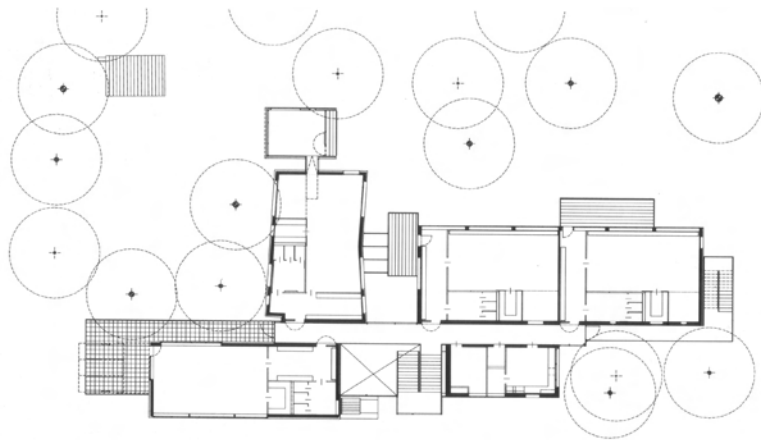


Abb. A24: Grundriss 1. Obergeschoß

Der Kindergarten war ursprünglich für fünf Gruppen und ca. 100 Kinder konzipiert: eine Krippe für Kinder von 0-3 Jahren, zwei Kindergartengruppen für Kinder von 3-6 Jahren und zwei Hortgruppen für Kinder von 7-14 Jahren. Aufgrund der enormen Nachfrage wurde das Gruppenangebot ausgeweitet: In fünf Räumen sind heute sieben Gruppen untergebracht. In den beiden Hortgruppen, in denen auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreut werden, befinden sich am Vormittag jeweils eine Halbtagsgruppe für Kinder von 3-6 Jahren. Diese Konstellation erfordert eine ganz besondere Kooperationsbereitschaft von den Pädagoginnen, weil die Bedürfnisse der drei- bis sechsjährigen Kinder andere sind als für Kinder von 7-14 Jahren.

Der Kindergarten ist Montag bis Freitag von 6:00 bis 18:00 Uhr geöffnet. Viele Eltern nutzen dieses Angebot voll aus. Der Kindergarten ist neben der elterlichen Wohnung der zweite Lebensraum der Kinder. Viele von ihnen kommen aus Familien mit Migrationshintergrund, für 85-90% ist Deutsch nicht die Muttersprache. Zu Hause leben die meisten Kinder in sehr beengten Wohnverhältnissen, umso wichtiger ist ein vielfältiges Raumangebot im Kindergarten.



Abb. A25, Abb. A26

Pädagogisch liegt der Schwerpunkt hier auf „Offenem Arbeiten“, das bedeutet bedürfnisorientiertes Arbeiten, ausgehend von der Individualität der Kinder. Alle Kinder können jederzeit dort sein, wo sie wollen – in einer anderen Gruppe, im „Turnsaal“, im Garten, im Gang oder in der Bewegungsbaustelle.

Die Pädagoginnen sind bemüht, eine Umgebung vorzubereiten bzw. mit den Kindern zu erarbeiten, die anregend und vielfältig ist. So wurde zum Beispiel ein Materialraum in eine Kuschecke umgewandelt; aus dem Waschraum des Bewegungsraumes wurde ein Atelier und im Gang ist eine Bewegungsbaustelle entstanden. Diese umfunktionierten, zweckentfremdeten Räume erlauben den Kindern Rückzug, Ruhe, Entspannung, Bewegung, Toben, Aggressionen abzubauen, sich in verschiedenen Sozialformen zu üben und sich entscheiden zu lernen.

Hellerup Skole

Gentofte DK

öffentliche Schule

750 SchülerInnen

0.-9. Schulstufe

in altersgemischten Großgruppen

8200 m²

11m²/SchülerIn

Arkitema 2002

Planung als kooperativer Prozess

In einem zweijährigen Prozess, an dem LehrerInnen, Eltern und ArchitektInnen teilnahmen, wurde ein völlig neues Konzept für die Schule entwickelt. Die Veränderungen betrafen das pädagogische Konzept, die Architektur und die Schulorganisation. Wichtig war es, nicht nur einen Aspekt isoliert zu betrachten und zu verändern, sondern die Schule in ihrer Ganzheit, sowohl als Institution als auch als Gebäude neu zu definieren. Begleitet wurde dieser Prozess von loop, einer Firma, die sich auf die Beratung von Schulen bei der Entwicklung neuer Projekte spezialisiert hat. Das Ergebnis ist eine Schule, die durch ihre Offenheit beeindruckt. Für 750 Kinder und Jugendliche gibt es keine geschlossenen Unterrichtsräume.

The little school in the big school

Die Schule ist organisatorisch in mehrer Kleinschulen aufgeteilt. Jeweils 70 Schüler aus drei Schulstu-

fen bilden eine solche Gruppe. Jede dieser Einheiten „wohnt“ in ihrer Home-Area – einem 250m² großen, offenen Lernbereich. Hier wird gelernt, gekocht, gegessen, gebastelt. Klassenräume im herkömmlichen Sinn gibt es nicht bzw. könnte man sagen, sie sind zu Gunsten der Gemeinschaftsflächen auf ein Minimum reduziert. Jede Klasse hat nämlich ihren „Cube“ – ein Hexagon aus Stellwänden, das mit Sitzpölstern ausgestattet ist. Der Cube ist gerade so groß, dass 25 Kinder dicht aneinander gekuschelt darin im Kreis Platz finden. Hier finden kurzer, intensiver Frontalunterricht, Vorträge und Besprechungen statt. In der Freizeit können sich kontaktmüde Kinder hierher zurückziehen. Während der Planung wurde immer deutlicher, dass diese Schule nicht mit herkömmlichen Schulmöbeln bestückt werden konnte; deshalb besuchte fünf Monate vor Eröffnung der Schule eine Gruppe von zukünftigen SchülerInnen und LehrerInnen den Rohbau, um sich vor Ort Gedanken über die Möblierung zu machen. Dabei entstanden unter anderem aus Bananenkartons kreisförmige Raumteiler – die späteren Cubes.

Lehrerteams

Jede dieser Kleinschulen aus etwa 70 SchülerInnen wird von einem fünf- bis sechsköpfigen LehrerInnen-

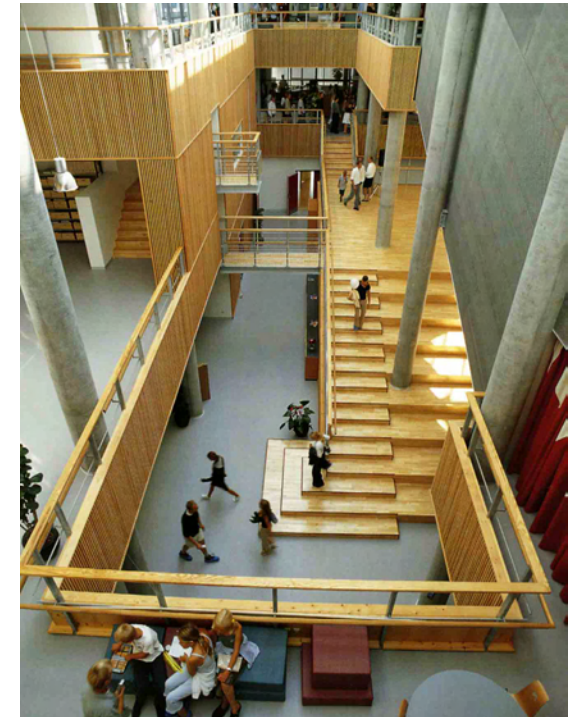


Abb. A27



Abb. A28



Abb. A29, Abb. A30, Abb. A31

team unterrichtet. Diese Teams haben organisatorisch große Freiheiten. Sie führen die Bewerbungsgespräche und wählen neue Mitarbeiter für ihr Team aus. Auch der Lehrplan wird von den LehrerInnen selbst erstellt.

Schulhaus

Alle 750 Kinder sind in einem kompakten, dreigeschoßigen Atriumhaus von etwa 60 auf 60 Meter Grundfläche untergebracht. Zentrales Element des Schulhauses ist die offene Stiegenhalle – eine großzügige Anlage aus Treppen, Sitzstufen und Podesten, die von oben belichtet wird. Die Stiege wird vielfältig verwendet – als Tribüne, Pausenfläche, Hörsaal, individueller Arbeitsplatz, Kommunikationsfläche, ... und ist somit weit mehr als nur Erschließung.

Eine automatische Löschanlage, die im gesamten Schulhaus installiert ist, ermöglicht, dass im Inneren der Schule alle Flächen bespielbar sind. Reine Erschließungsflächen sind nur die vier Notstiegenhäuser, die an den Seiten positioniert sind und eine sichere Flucht ins Freie ermöglichen.

Das Schulhaus bildet eine große Lernlandschaft, die sich über alle drei Geschoße erstreckt. Die offenen Arbeitsbereiche der Gruppen werden nur durch die Möblierung zониert. Sanitärräume und die Teambüros der LehrerInnen gehören zu den wenigen geschlossenen Räumen in diesem offenen Raumgefüge.⁵

⁵ Vgl. für dieses Kapitel: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S. 192ff

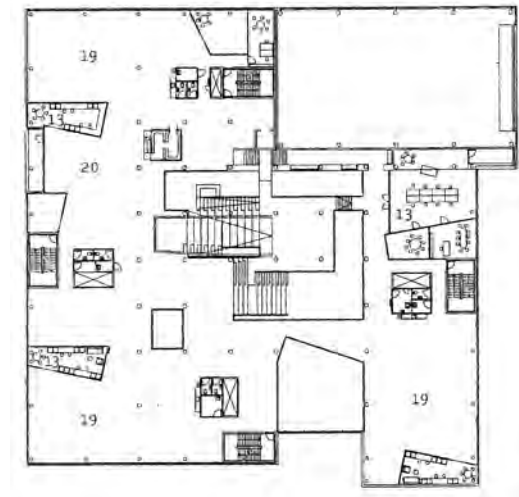


Abb. A32: Grundriss 1. Obergeschoß

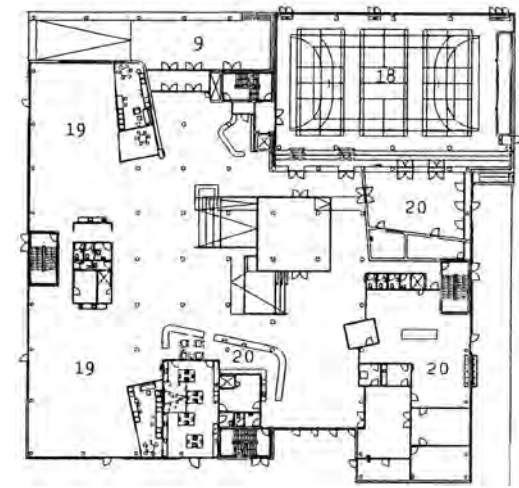


Abb. A33: Grundriss Erdgeschoß

Laborschule Bielefeld

Bielefeld D

Integrierte Versuchsschule
des Landes Nordrhein-Westfalen

660 Schüler

0.–10. Schulstufe

Ganztageschule

5502 m² Nettogeschossfläche ohne Sportbereich

8m²/SchülerIn

fertiggestellt 1974

Die Laborschule Bielefeld ist staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Sie wurde zusammen mit dem benachbarten Oberstufenkolleg 1974 nach den Vorstellungen und unter der Leitung von Hartmut von Hentig gegründet. Aufgabe der Laborschule ist es, neue Formen des Lernens und Lehrens und des Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und die

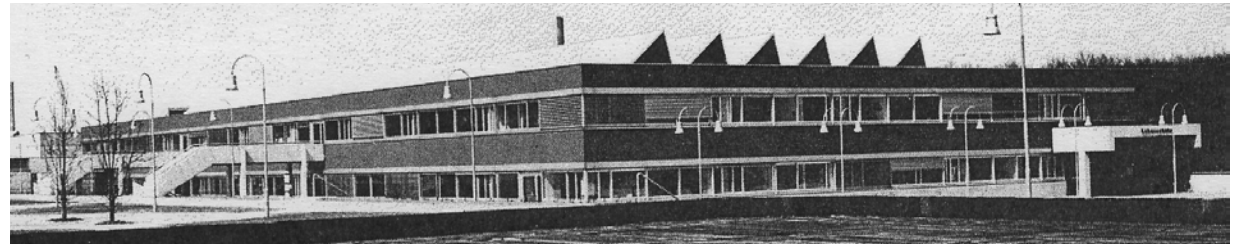


Abb. A35

Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.⁶

Schule als Lern- und Erfahrungsraum

Die Laborschule will ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche gern leben und lernen und ihre individuellen Möglichkeiten und Eigenarten wertgeschätzt und anerkannt werden. Leben und Lernen wird eng aufeinander bezogen. Lernen soll durch Erfahrung ermöglicht werden, nicht durch Belehrung. Die Schule bietet dafür Lerngelegenheiten, und auch die Umge-

bung, die Natur, die Kommune und die Region wer-
6 Althoff, Paula G., Ulrich Bosse, Gudrun Husemann (Hg.): So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005. S.258

den als Lernmöglichkeit einbezogen. Die Laborschule ist, nach ihrem Verständnis der Öffnung von Schule, eine „In-die-Stadt-hinein-Schule“.

Mit Unterschieden leben

Die Verschiedenheit der Kinder wird als Bereicherung wahrgenommen. Laborschüler lernen in leistungs- und altersheterogenen Gruppen. Daraus ergibt sich eine starke Individualisierung des Unterrichts.

Schule als Gesellschaft im Kleinen

Schule ist ein Ort, wo Demokratie geübt werden kann.

Die Schule versteht sich als Gemeinschaft aller in ihr

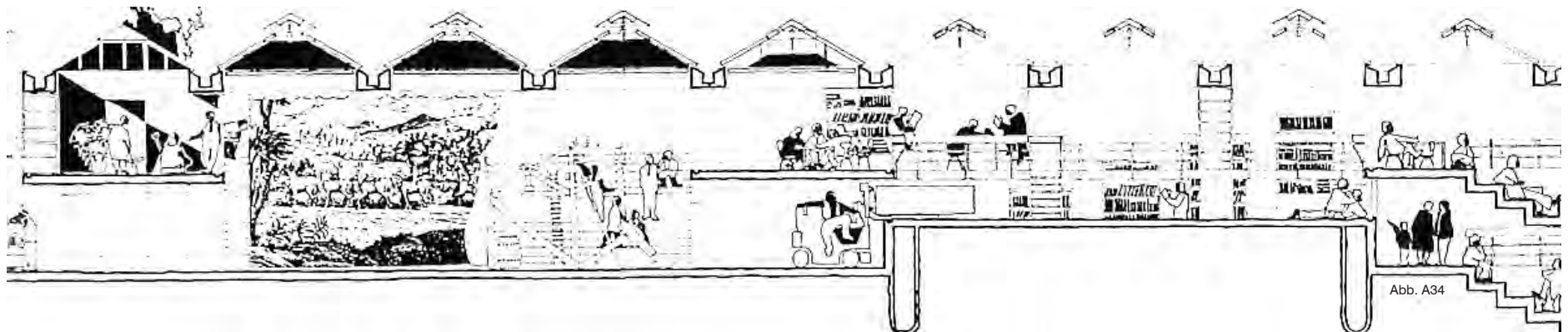


Abb. A34

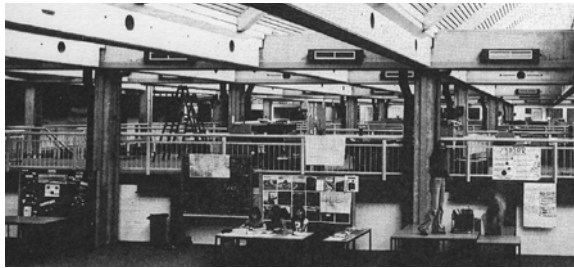


Abb. A36

tätigen Personen. Durch demokratische Mitbestimmungs- und Beteiligungsformen auf allen schulischen Ebenen soll Verantwortung und Beteiligung im Schulalltag und für das Leben erlernt werden.

Die Schulgebäude

Die Laborschule besteht aus zwei Gebäuden: eines für die Schuleingangsstufe (Schulstufe 0-2) und eines für die 3.-10. Schulstufe. Beide Teile sind als Großraum angelegt, der vertikal in verschiedene Flächen gegliedert ist. Jede Gruppe hat ihren festen Platz. Je drei Gruppen teilen sich eine Fläche. Auch die Arbeitsplätze der LehrerInnen befinden sich im Großraum, in unmittelbarer Nähe der Stammflächen. Dieses trans-

parente Bauprinzip entspricht dem Wunsch Hartmut von Hentigs, eine Grundlage für die Übersicht des demokratischen Raumes, der „Lernpolis“, zu schaffen. Im Großraum lernen die Kinder auf andere Rücksicht zu nehmen und gleichzeitig ihre eigenen Interessen zu vertreten. Es entsteht ein intensives Miteinander zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Außerdem ermöglicht der Großraum das Arbeiten in häufig wechselnden Gruppengrößen.

Die Konstruktion besteht aus einem Stahlbetonskelett (7,2m x 7,2m bzw. 7,2 x 14,4m). Shedoberlichtbänder bringen Licht in den tiefen Grundriss⁷. Diese bauliche Gestaltung enthält ein Minimum an Vorgaben. Sie fordert dazu auf, den Raum einzurichten und lässt viele Möglichkeiten der Nutzung und Bewegung zu. Akustiklamellen an der Decke und Teppichböden regeln die Raumakustik. An Stelle eines Lehrerzimmers gibt es ein offenes Café als Kommunikationszone. Die Außenflächen wurden mit großem Engagement der Eltern und des Kollegiums gemeinsam zu Erlebnisbereichen ausgebaut.

⁷ Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23. S. 683



Abb. A37, Abb. A38



Abb. A39

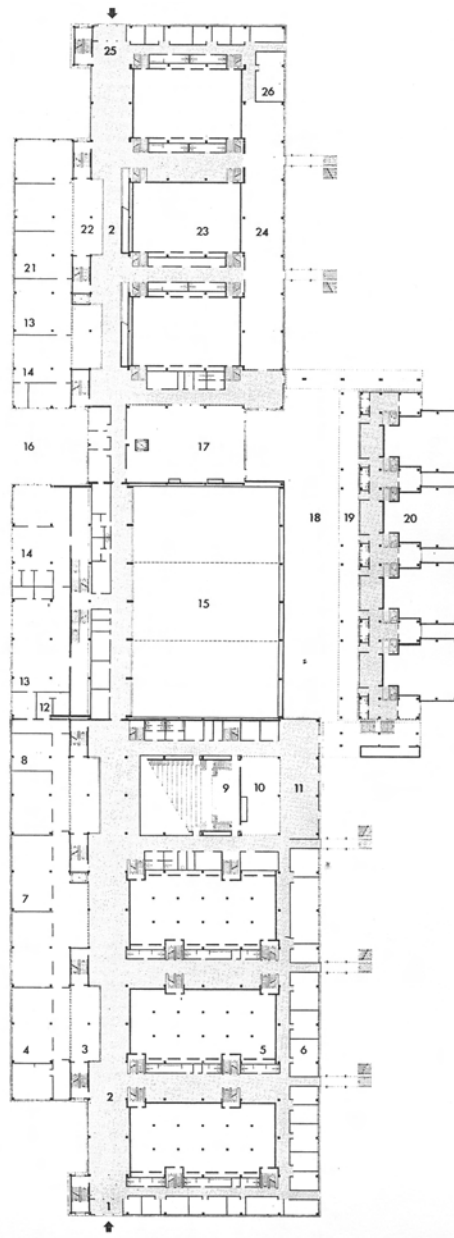


Abb. A40: Oberstufenkolleg und Laborschule Bielefeld
Grundriss untere Fachraumbene

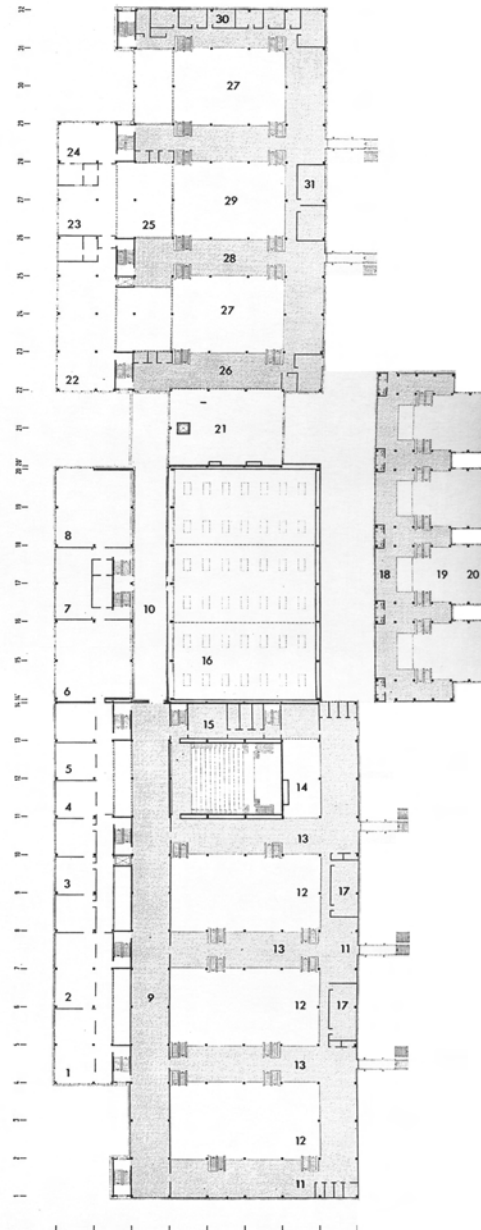


Abb. A41: Oberstufenkolleg und Laborschule Bielefeld
Grundriss obere Fachraumzone

Erschließungsebene	-1,50m	
Untere Fachraumbene	-4,50m	
1 Haupteingang Oberstufenkolleg		
2 Schulstraße		-1,50m
3 Beratung	-3,00m	
4 Chemie	-4,50m	
5 Installationskeller	-2,90m	
6 Verwaltung Oberstufenkolleg		
7 Technik		
8 Druckwerkstatt		
9 Hörsaal	-1,50m	
10 Projektfläche		
11 Cafeteria		
12 Fotolabor		
13 Werken		
14 Werkstatt	-4,50m	
15 Sporthalle	-4,50m	
16 Werkhof	-4,70m	
17 Mensa		
18 Spielhof	-1,70m	
19 Block I		
20 Kochen, Essen		
21 Naturwiss. Labor	-4,50m	
22 Pausenfläche		-3,00m
23 Installationskeller	-1,50m	
24 Laborschul-Bibliothek		
25 Haupteingang Laborschule		
26 Verwaltung Laborschule		
Obere Fachraumzone		
Oberstufenkolleg		
1 Biologie		
2 Medizin	+0,00m	
3 Physik		
4 Rechnen		
5 Prüfen		
6 Kunst		
7 Musik	+0,00m	
8 Gymnastik		
9 OK-Bibliothek		+1,50m
10 Terrasse	+1,50m	
11 Lehrerarbeit		+1,50m
12 Theoretischer Unterricht	+0,00m	
13 Schüler Einzelarbeit	+1,50m	
14 Hörsaal		
15 Mediothek		
16 Sporthalle		
17 Schreibkräfte		
Block I		
18 Werken	+1,50m	
19 Lesen		
20 Lernen und Spielen	+0,00m	

Wielandschule

Weimar D

staatliche Grundschule mit Jenaplan-Profil

282 SchülerInnen

1.– 4. Schulstufe

12 Stammgruppen in 3 Zweigen

Ganztageschule, Jenaplan

~2800m²

10m²/SchülerIn

Besuch Jänner 2008

Schulstruktur

Je 24 Kinder – sechs aus jedem Jahrgang – bilden eine altersgemischte Stammgruppe. Diese Heterogenität bildet die Basis des pädagogischen Konzeptes. Vier solcher Stammgruppen sind zu einem Zweig zusammengefasst, der von sechs LehrerInnen unterrichtet wird.

Feier

Die Woche beginnt und endet mit einer Feier. Montags um acht versammeln sich alle Kinder und BetreuerInnen im Festsaal zur Wocheneröffnungsfeier. Hier werden neue Themen eingeführt, die dann über mehrere Wochen bearbeitet werden. In der Wochenendsfeier am Freitag finden Aufführungen statt und Arbeiten, die während der Woche entstanden sind, werden präsentiert.

Tagesablauf

LehrerInnen und ErzieherInnen arbeiten eng zusammen. Ab sechs Uhr morgens gibt es die Möglichkeit der Frühbetreuung in den Horträumen. Die Schule beginnt um acht. Jede Klasse hat zwei Stunden pro Tag Stammgruppenzeit (Geschichtenschreibzeit, Gesprächszeit, Projektzeit). Der Rest der vier bis sechs Stunden Unterricht ist Kurszeit, nach Schulstufen eingeteilt.

Fast alle Kinder besuchen den angeschlossenen Hort. Nach dem Mittagessen im Speisesaal gehen die Kinder der ersten Schulstufe eine Stunde lang snoozeln. Der Rest des Nachmittags funktioniert im Sinne eines offenen Hortbetriebs.

Die offene Hortarbeit geht prinzipiell von der Auflösung der Gruppenstruktur aus. Für Kinder des 1. Jahrgangs gibt es hierbei in der Anfangsphase einige Ausnahmen. Neben der freien Wahl der Räume und Angebote steht den Kindern auch die Wahl der Bezugsperson frei. Ebenso können sie selbst entscheiden, mit wem sie spielen möchten und organisieren damit eigene Spielgruppen. Sie lernen selbstständig und eigenverantwortlich die Hausaufgabenanfertigung in den Tagesablauf einzuplanen und Freizeitangebote auszuwählen. Die anspruchsvolle Form der Gestaltung des Hortlebens öffnet dem Kind großen Spielraum in einem



Abb. A42, Abb. A43, Abb. A44



Abb. A45, Abb. A46

noch größeren Aufenthaltsbereich von Schulgebäude und Freigelände. So kann sich der Aufenthaltsort des Kindes vom Hausaufgabenzimmer, über Spielräume bis hin zum Spielgelände im Freien erstrecken und täglich ein anderer sein.⁸

Angebote am Nachmittag

Am Nachmittag werden zusätzlich zum Hortbetrieb noch verschiedene Kurse angeboten. Von Malen und Töpfern über Capoeira bis zum Kleinen Reporter gibt es 25 unterschiedliche Angebote. Ein Großteil davon wird in Zusammenarbeit mit der Musikschule abgehalten. Aber auch Eltern, LehrerInnen und Vereine bieten Kurse an. Die meisten Kinder bleiben bis zur Jause um 15:30 Uhr im Hort. Um 17 Uhr endet die Spätbetreuung.

Raumstruktur

Der Altbau aus der Gründerzeit weist einen für diese Zeit typischen Grundriss auf; die zentrale, querliegende Stiege erschließt auf drei Geschoßen lange Gänge, an denen kleinere Räume, wie Verwaltung und Musikzimmer aufgefädelt sind. An den Stirnseiten der Gänge sind jeweils zwei Klassenräume angeordnet.

2004 wurde die Schule um einen Neubau erweitert. Leider wurde die Lehrerschaft in die Planung nicht miteinbezogen, und so ist der Neubau nicht an das Unterrichtskonzept angepasst. Die Erweiterung der Schule wurde zehn Jahre zuvor, auf Grund von gestiegenen Geburtenzahlen beschlossen und geplant – zu einer Zeit, als die Schule noch eine ganz normale Grundschule ohne Jenaplan-Pädagogik war. Dass die Planung zu Baubeginn nicht mehr den Bedürfnissen entsprach, änderte nichts an der Umsetzung.

Der Neubau schließt direkt an das bestehende Schulhaus an. Im Erdgeschoß befinden sich Räume für Verwaltung, Werken, die Druckerei, Spielzimmer für die Nachmittagsbetreuung, der Speisesaal für 70 Kinder, die Küche und die Kinderküche. Im ersten und zweiten Obergeschoß gibt es jeweils sechs Stammgruppenräume. Die zweigeschoßige Aula befindet im ersten Stock. Die im Keller des Neubaus geplante Turnhalle wurde bis heute nicht gebaut.

⁸ http://www.jenaplan-weimar.de/hort/_downloads/jenaplanschule-weimar-hortleitfaden.pdf

Literaturverzeichnis

Achs, Oskar, Eva Tesar (Hg.): Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Wien-München 1985.

Achs, Oskar (Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften. Wien 1985.

Althoff, Paula G., Ulrich Bosse, Gudrun Husemann (Hg.): So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005

Barth, Arne: Kindergärten und Jugendhäuser. Stuttgart 2008.

Bauwelt. Gütersloh 1973. Heft 2.

Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23.

Chramosta, Walter M.: Das neue Schulhaus. Schüleruniversum und Stadtpartikel. Stadtplanung Wien (Hg.). Wien, Berlin 1996.

Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Berlin 1997

Dudek, Mark: Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten. Basel 2007.

Dungl, Leopold: Wien, Kindergärten. Der Stand der Dinge. Stadtplanung Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.). Wien 1998.

Eichelberger, Harald: Der Jenaplan heute: Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck; Wien; München 2000.

Hellmayr, Nikolaus: Wien, Schulbau. Der Stand der Dinge. Wien 2003.

Hoppe, Diether S.: Schulbau in Österreich. Eine qualitative Bestandsaufnahme. Wien 1996.

Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld, Hans Zeisel : Die Arbeitslosen von Marienthal. 2. Auflage. Frankfurt 1978.

Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Prod.: Archiv der Zukunft. Weinheim 2005. Filmmaterial.

Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004.

Langer-Ostrawski, Gertrude: Doppelt belastet, halb entlohnt. In: Amt der NÖ Landesregierung (Hg.): Magie der Industrie. Leben und Arbeiten im Fabrikszeitalter. München 1989.

Müller, Josef (Hg.): Die Waldschule von Neuhaus im Wienerwald. Weissenbach 2007.

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Zeit der Umbrüche. Erweiterte Neuauflage November 2000.

Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982.

Pfeiffer, Michael: Bildung auf Finnisch. Anspruch, Wirklichkeit, Ideal – nach Pisa. München 2006.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.): Hüllen für die Lernorte von morgen. Tagungsbericht. Bern 2006.

Internetquellen

http://www.wissensgesellschaft.org/	Zugriff: 08.01.2008
http://www.wikipedia.org/Wissensgesellschaft	Zugriff: 08.01.2008
http://www.wikipedia.org/Industrielle_Revolution	Zugriff: 08.01.2008
http://www.wikipedia.org/Humankapital	Zugriff: 08.01.2008
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf „Zukunft der Schule“ Erster Zwischenbericht der ExpertInnenkommission.	Zugriff: 12.03.2008
http://www.oecd.org : Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung	Zugriff: 20.07.2007
http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_hentig.html	Zugriff: 02.03.2008
http://www.bmbf.de/pub/expertise_bildungshaus.pdf	Zugriff: 10.02.2008
Kahl, Reinhard in: Die Zeit online vom 19.6.2007. http://www.zeit.de/online/2007/25/bildung-lernende-schule	Zugriff: 10.03.2008
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/stb.xml	Zugriff: 14.03.2008
http://www.wdr.de/radio/schulportal2007/schulwelt_hautnah/archiv/breiteschule_holland/index.phtml	Zugriff: 16.03.2008
http://www.wr-neudorf.at/system/web/zusatzseite.aspx?detailonr=218605944&menuonr=218607696	Zugriff: 22.10.2008
http://www.montag-stiftungen.com/bildungslandschaft-altstadt-nord/	Zugriff: 15.08.2008
http://www.teachernet.gov.uk/_doc/9853/Designing%20Schools%20for%20Extended%20services%20full.pdf	Zugriff: 15.08.2008
http://www.kinder-co.at/schule/1007578.php	Zugriff: 25.09.2008
http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/step/zielgebiete/waterfront.htm	Zugriff: 20.10.2008
http://www.offeneslernen.ch	Zugriff: 01.03.2008
http://www.erlebnisschule.net	Zugriff: 02.03.2008
http://www.inderhoeh.ch/neueseite/index.html	Zugriff: 05.07.2007
http://www.jenaplan-weimar.de/hort/_downloads/jenaplanschule-weimar-hortleitfaden.pdf	Zugriff: 20.01.2008

Abbildungsverzeichnis

Wenn nicht anders angegeben, wurden die Abbildungen in der vorliegenden Arbeit von der Autorin selbst erstellt.

- Abb. 1: www.oecd.org: Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung Zugriff: 20.07.2007
- Abb. 2: Althoff, Paula G., Ulrich Bosse, Gudrun Husemann (Hg.): So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005. S. 71
- Abb. 3: http://www.bmbf.de/pub/expertise_bildungshaus.pdf. S. 43 Zugriff: 10.02.2008.
- Abb. 4: http://www.bmbf.de/pub/expertise_bildungshaus.pdf. S. 44 Zugriff: 10.20.2008.
- Abb. 5: Die Planung von Schulbauten der Stadt Wien. Entwurfs-, Planungs- und Ausführungsrichtlinien. Hg. Stadt Wien, Magistratsabteilung 19. Wien 2002. S.7
- Abb. 6: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.184
- Abb. 7: <http://picasaweb.google.com/loopphotos/HellerupDrawings#5059287265342114834>. Zugriff: 02.02.2008
- Abb. 8: Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23. S. 688
- Abb. 10: http://www.hertzberger.nl/index_proj.html Zugriff: 22.10.2008
- Abb. 11: <http://www.arkitema.com/Laering+Learning/Projekter/Hellerup+Skole.aspx#projectpreview> Zugriff: 03.03.2008
- Abb. 12: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.115
- Abb. 13: <http://www.pasoschools.org/const/images/HSport12002.jpg> Zugriff:22.10.2008
- Abb. 14: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.95
- Abb. 15: eigene Erstellung nach: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.98
- Abb. 16: eigene Erstellung nach: <http://www.poolarch.ch> Zugriff: 15.06.2007
- Abb. 17: eigene Erstellung nach: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.194
- Abb. 18: Tabor, Jan in: Wien, Kindergärten. Der Stand der Dinge. Stadtplanung Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.). Wien 1998. S. 8
- Abb. 19: Tabor, Jan in: Wien, Kindergärten. Der Stand der Dinge. Stadtplanung Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.). Wien 1998. S.11
- Abb. 20: Tabor, Jan in: Wien, Kindergärten. Der Stand der Dinge. Stadtplanung Wien Magistratsabteilung 18 (Hg.). Wien 1998. S.13
- Abb. 21 + 22: Becker, Annette, Dietmar Steiner, Wilfried Wang: Architektur im 20. Jahrhundert. Österreich. München 1995. S. 173
- Abb. 23: Hülber, Hans: Alter und Bedeutung der Pfarrschulen am Beispiel der Schule Pfarrkirchen-Hall. In: (=Oberösterreichische Heimatblätter, 41. Jg., Heft 2, Linz 1987). S. 126.
- Abb. 24: Achs, Oskar, Eva Tesar (Hg.): Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Wien-München 1985. S. 25
- Abb. 25: Achs, Otto (Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften. Wien 1985. S. 96

Abb. 26: Becker, Annette, Dietmar Steiner, Wilfried Wang: Architektur im 20. Jahrhundert. Österreich. München 1995. S. 145

Abb. 27: Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982. S. 141

Abb. 28: Nehrer, Manfred, Michael Wachberger (Hg.): Schulbau in Österreich von 1945 bis heute. Wien-Horn 1982. S. 78

Abb. 29: <http://www.wiener-neudorf.gv.at/system/web/zusatzseite.aspx?menuonr=218411962&detailonr=218605936> Zugriff: 23.10.2008

Abb. 30: http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Lebensraum_Schule/Bildungslandschaft_Altstadt-Nord/BAN_Staedtebauliche_Analyse2.pdf S.4
Zugriff: 1.10.2008

Abb. 31: http://www.feld72.at/feld72_de/detail_akt.php?titel=1.Preis%20beim%20WB%20in%20Koeln:%20Bildungslandschaft%20Altstadt%20Nord%20-%20DE&id_akt=55& Zugriff: 5.10.2008

Abb. 32: eigene Erstellung nach: Department for Education and Skills: Designing Schools for Extended Services. Nottingham 2006. S. 129

Abb. 33: eigene Erstellung nach: Department for Education and Skills: Designing Schools for Extended Services. Nottingham 2006. S. 69

Abb. 34: eigene Erstellung nach: Department for Education and Skills: Designing Schools for Extended Services. Nottingham 2006. S. 77

Abb. 36: http://www.nmpb-architekten.at/index.php?section=51&id=8&id_gal=46&id_gal_sel=244 Zugriff: 26.10.2008

Abb. 40: eigene Erstellung nach: http://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/step/images/zielgebiet_gesamt.jpg Zugriff: 30.10.2008

Abb. A4, Abb. A5: SOL-Zeitung 08 09-06-06. Schule für offenes Lernen.

Abb. A6, Abb. A7: <http://www.erlebnisschule.net> Zugriff: 05.09.2007

Abb. A9, Abb. A10: <http://www.schule-buochs.ch> Zugriff: 15.06.2007

Abb. A11: http://www.nextroom.at/building_preview.php?building_id=29145&article_id=26001&kind_id=1&media_id=107228 Zugriff: 15.06.2007

Abb. A12: http://www.nextroom.at/building_preview.php?building_id=29145&article_id=26001&kind_id=1&media_id=107230 Zugriff: 15.06.2007

Abb. A14: <http://www.poolarch.ch> Zugriff: 15.06.2007

Abb. A16: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.139

Abb. A17: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.138

Abb. A24: BUS Architektur

Abb. A27: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.192

Abb. A28, Abb. A29, Abb. A30: <http://picasaweb.google.com/loopphotos/HellerupSkoleHellerupSchool#slideshow> Zugriff: 24.08.2008

Abb. A31: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.192

Abb. A32: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.195

Abb. A33: Kurz, Daniel: Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Der Schweizer Beitrag im internationalen Kontext. Basel 2004. S.194

Abb. A34, Abb. 39: Bauwelt. Gütersloh 1973. Heft 2. S. 77

Abb. A35: Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23. S. 685

Abb. A36: Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23. S. 687

Abb. A37, Abb. A38: <http://www.montag-stiftungen.com/laborschule-bielefeld/> Zugriff: 10.12.2007

Abb. A40, Abb. A41: Bauwelt. Gütersloh 1975. Heft 23. S. 686

Danke

... meiner Familie: den Großen für die emotionale, finanzielle und inhaltliche Betreuung,
den Kleinen für die Inspiration.

... dem Christoph dafür, dass er mir monatelang zur Seite gestanden ist.

... meinen Freunden, die, auch wenn ich kaum für sie Zeit hatte, trotzdem immer für
mich da sind.

... Prof. Kühn für die konstruktive Kritik.