

Franz HAMMERER & Katharina ROSENBERGER (Hg.)



**Raum
Bildung**

5



Raum
Bildung

5

HerausgeberIn: Franz Hammerer & Katharina Rosenberger

Cover | Layout | Satz: Rainer Sturm

Herstellung: Hausdruckerei der AUVA

Mit Unterstützung von:



© 2019 Franz Hammerer & Katharina Rosenberger

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers/der Herausgeberin.

Bestellung der Broschüre RaumBildung 5 unter:

KPH Wien/Krems: Katharina Rosenberger, katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

Franz Hammerer: hammerer.bildung@aon.at

Download der Broschüren RaumBildung 1-5 unter:

<https://www.kphvie.ac.at/pro/katharinarosenberger/schule-raum.html>

<https://www.raumbildung.at>

INHALT

Vorwort	5
Der Raum als Unterstützungsfaktor zur erfolgreichen Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem (Franz Hammerer)	7
Bildungscampus Friedrich Fexer Attemsgasse (Corina Binder)	10
Lernen in gemeinsamen Räumen.....	11
Gemeinsam Lernen – „Campus plus“	11
Die Bauaufgabe	11
Eingangsbereich – Erschließung	14
Bildungsbereich „BIBER“	15
Beobachtungen vor Ort	15
Unterschiedliche Starts in den Tag	15
Von der Garderobe zum Bildungsraum	16
Das offene Raumgeflecht der Multifunktionsflächen	17
Materialität	18
Mischung der Altersgruppen	18
Erweiterung der Bildungsräume	20
Orte des Zusammenkommens	20
Transparenz	22
Zukunftsweisend und „in progress“	22
Begegnungsraum Bildungscampus Augustinum (Erika Wolfberger, Stefan Stock, Sigrid Pizzera)	24
Bildungscampus Augustinum	25
Die Praxisvolksschule der KPH Graz	25
Die Idee	26
Pädagogisches Konzept	27
Das Raumkonzept	28
Projektbereich	29
Begegnungsraum	30
Nordinnenhof	31
Kleiner innenhof	32
Die Transition	33
Auszug aus der Praxis	35
Blitzlichter	36

Laborschule Bielefeld (Marlena Dorniak, Christian Timo Zenke) 38

Pädagogik und Architektur	39
Pädagogisches Konzept	39
Architektonisches Konzept	40
Das Haus 1	43
Das Haus 2	44
Lebens- und Erfahrungsraum	45
Übergang von Haus 1 in Haus 2	46
In die Stadt hinein	47
Offener Unterricht – Offene Räume	48
Das „UFO“	49
Multiprofessionelle Kooperation	50
Die Versammlung	50
Versammlungen im Großraum	52
Rückzugsorte	53

Schulcampus Bregenz-Schendingen (Franz Hammerer, Matthias Bär) 54

Zusammenrücken von Stadt und Schule	55
Planung – Einbindung der NutzerInnen	56
Pädagogisch-räumliche Konzeptumsetzung	57
Übergänge gestalten – Zusammenwachsen	59
Jeder Cluster ein „Haus“	61
Lernen in den Clustern	65
Flexible Möbel für unterschiedliche Lernsettings	69
LehrerInnenarbeitsplätze im Cluster	71
Die Aula als gemeinsame Mitte	73
Atmosphären	76
Pausenplätze bieten Aktivitätsvielfalt	78

Volksschule, Neue Mittelschule und Musikum Radstadt (Franz Ryznar, Ursula Spannberger)... 80

Gelebte Kooperation	81
Partizipation von Beginn an	82
Beteiligung nach Raumwerten	84
Zwischenphase	86
LernbegleiterInnen @ Walz	86
Qualitatives Raumprogramm	88
Projektrealisierung	88
Räumliche Veränderungen	90
Cluster als überschaubare Einheiten	95
Möblierung, Körperhaltungen, Gruppengrößen	98
Arbeitsplätze für LernbegleiterInnen	100
Mehrfachnutzungen – Raumsynergien	101
„Hardware“ Gebäude – „Software“ Kommunikation	103

VORWORT

In der Publikationsreihe „RaumBildung“, die wir seit 2012 herausgeben, werden einer breiten Öffentlichkeit nationale und internationale Beispiele für eine gelungene Verbindung von Pädagogik und Architektur präsentiert. Von diesen Beispielen sollen Impulse für Schulen, Städte und Gemeinden ausgehen, die vor einer Schulsanierung bzw. einem Um- oder Neubau stehen, und für an der Thematik Interessierte Einblicke in lehrreiche und zukunfts-trächtige Projekte geliefert werden. In den ersten beiden Ausgaben zeigten wir Tendenzen im Schulbau auf, wie etwa die notwendige Verbindung von Schulentwicklung und Raum-entwicklung (vorgestellt in „RaumBildung 1“ (2012) am Beispiel der NMS Alberschwende/Vorarlberg) oder den Zusammenhang von neuen, flexibleren Schulbaurichtlinien und dar- aus resultierenden Projekten (vorgestellt am Beispiel der Grundschule Welsberg/Südtirol in „RaumBildung 2“, 2014). In „RaumBildung 3“ (2015) lag der thematische Fokus auf den sogenannten „Clusterschulen“. In diesem Band wurde eine aktuelle Richtung des Schul- baus in Österreich aufgezeigt, welche in den nächsten Jahren Standard für jene Schulen werden könnte, die auf Ganzttag, individualisierte Lernformen und Arbeit im Team setzen. „RaumBildung 4“ (2017) widmete sich Bestandsgebäuden. Hier stellen Sanierungen- und Umbauten eine besondere Herausforderung dar, da sie von der räumlichen Grundstruktur her häufig nicht auf Offenheit, Transparenz, Interaktion und Kooperation ausgelegt sind, sondern einen auf den Halbttag angelegten, lehrerzentrierten Unterricht widerspiegeln. In „RaumBildung 4“ wurden daher vielversprechende Ansätze für Umbauten, aber auch für die Umgestaltung einer Schule durch neue Möbel sichtbar gemacht.

In der aktuellen Ausgabe „RaumBildung 5“ (2019) stellen wir das Thema „Transition“ ins Zentrum und wollen aufzeigen, wie Übergänge von einer Bildungsinstitution in die andere pädagogisch und räumlich unterstützt werden können. Corina Binder zeigt am Beispiel des „Campus plus“ in Wien, Attemsgasse, auf, in welcher Weise durch die Verbindung von Kindergarten und Volksschule in gemeinsamen Clustern neue Chancen für das Zu- sammenleben und das gemeinsame Lernen entstehen und für das Gelingen der Transition genutzt werden können. Dass auch in Bestandsgebäuden Konzepte der Transition räum- lich eingebettet werden können, machen Sigrid Pizzera, Stefan Stock und Erika Wolfber-

ger am Beispiel eines Begegnungsraums, der Kindergarten und Volksschule verbindet, im Bildungszentrum Augustium/Graz deutlich. Die Laborschule Bielefeld ist wohl das im deutschsprachigen Raum bekannteste Beispiel für eine innovative Schule auf allen Ebenen. Seit 1974 lernen in dieser Bildungseinrichtung Kinder und Jugendliche von der Vorschulstufe bis zur 10. Schulstufe in offenen Lernlandschaften und in Lernsettings, die unter dem Prinzip der Individualisierung gestaltet werden. Marlena Dorniak und Christian Timo Zenko geben differenzierte Einblicke in diese Öffnung von Pädagogik und Raum.

Wie der Übergang von der Volksschule in die Neue Mittelschule gelingen und räumlich unterstützt werden kann, zeigen Matthias Bär und Franz Hammerer am Beispiel des 2018 eröffneten Bildungszentrums Bregenz-Schendingen auf. Franz Ryznar und Ursula Spanberger berichten über ihren Beratungsprozess in der „Phase 0“ in der Gemeinde Radstadt/Salzburg und machen sichtbar, wie auch in einem Bestandsgebäude neue Möglichkeitsräume für das Leben und Lernen in einem gemeinsamen Haus geschaffen werden können.

Franz Hammerer und Katharina Rosenberger
HerausgeberInnen

Der Raum als Unterstützungsfaktor zur erfolgreichen Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem

Franz Hammerer

Übergänge im österreichischen Bildungssystem, insbesondere der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und von dieser in den Sekundarbereich I, stellen Weichen in der Bildungsbiografie von Kindern. Diese Nahtstellen markieren Anschlussstellen zwischen Bildungsinstitutionen, die sich in ihren Konzepten zwar zunehmend annähern, aber doch bis heute teilweise noch deutlich auseinander liegen. Übergänge (in der Fachliteratur auch als „Transitionen“ bezeichnet) stellen für alle Beteiligten – Kind, Familie, Kindergarten, Schule – eine besonders sensible Phase dar. Der Bildungswissenschaftler Eiko Jürgens postuliert daher: „Es gehört zu den Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, Situationen des Übergangs für Kinder so zu gestalten, dass sie möglichst positiv erlebt werden: als Chance, nicht als Risiko, als Herausforderung, nicht als Überforderung, als Brücke, nicht als Bruchstelle.“¹

Brüche vermeiden

In den letzten Jahren werden auf nationaler und internationaler Ebene verschiedenste Initiativen gesetzt, um Brüche in der Bildungsbiografie zu vermeiden, indem Lernwege möglichst individuell gestaltet und kontinuierlich, d.h. institutionsübergreifend, begleitet werden. Lernen wird heute

¹ Jürgens, Eiko (2013): *Übergänge im Blick. Bildungsbiografische Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule*. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, Heft 2/2013, S. 4-6 (Zitat: S. 4)

als aktiver, selbst gesteuerter Prozess verstanden, der auf vorhandenen Erfahrungen aufbaut, sich individuell und in sozialen Bezügen vollzieht und dabei von Emotionen und anderen situativen Gegebenheiten beeinflusst wird. Zu den situativen Gegebenheiten, die eine maßgebliche Wirkung auf das Lernen haben, gehört der Raum. Dieser wird daher auch als der „dritte Pädagoge“ bezeichnet. Für viele Kinder bedeutet der Übergang von einer Institution in die andere nicht nur den Verlust von FreundInnen, vertrauten LehrerInnen und ErzieherInnen, sondern auch des vertrauten Lernortes. Neue Konzepte für die Gestaltung von Übergängen müssen daher neue räumliche Konzepte einschließen.

Übergänge erfolgreich gestalten

Zur erfolgreichen Bewältigung der Nahtstelle Kindergarten – Grundschule laufen in Österreich eine Reihe an Projekten und Initiativen. Dabei geht es nicht nur um eine bessere Anschlussfähigkeit, sondern um eine gemeinsame Verantwortung der beiden Institutionen für die Kinder.² Dies gilt auch für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Kinder haben von Anfang an ein Recht auf

² Vgl. Carle, Ursula (2018): *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11-20). In: Gutzmann, Marion & Lassek Maresi (Hg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Grundschulverband, Frankfurt am Main, S. 11.

Bildung und auf förderliche Bedingungen für ihre Entwicklung. Kindergärten und Grundschulen verbindet der Auftrag, tragfähige Bildungsgrundlagen zu schaffen, dabei die Unterschiedlichkeit der Kinder als Normalität wahrzunehmen und individuelle Lernwege in Zusammenarbeit mit der Familie zu unterstützen. Der Blick muss auf das einzelne Kind in seiner Lernbiografie gerichtet werden. Dies kann dann gut gelingen, wenn sich alle Beteiligten darüber verständigen, welche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Nach Griebel³ handelt es sich um Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene (das Kindsein um das Schülersein erweitern), auf der Beziehungsebene (Aufnahme neuer Beziehungen, Veränderungen bzw. Verlust bestehender Beziehungen) und auf der Ebene des Umfelds (Integration der Schule als neuen Lebensbereich neben Familie und Erwerbstätigkeit, Wechsel des Lehrplans).

Es besteht also ein gemeinsamer inhaltlicher Entwicklungsbedarf, um zu abgestimmten Bildungskonzepten und aufbauenden Bildungsangeboten zu kommen. Dass die Selektion nach der Grundschule dabei ein Hindernis ist, ist evident. Länger gemeinsam lernen zu können, ist eine Forderung, die nicht aufgegeben werden darf.

Kooperation institutionalisieren

Aktuell gilt es, die Kooperation zu institutionalisieren, damit die Arbeit von Kindergarten und Schule als individuelle Begleitung des Kindes gelingen kann. Die Organisation und Bewältigung der Übergänge innerhalb des Bildungssystems ist aber nicht nur im Hinblick auf die individuelle Perspektive von erheblicher Relevanz. Sie gewinnt gesellschaftlich besondere Bedeutung dadurch, „dass die-

³ Griebel, Wilfried (2012) *Anschlussfähige Bildungsprozesse: Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule mit der Familie*. In: *Erziehung & Unterricht*, Heft 3-4/2012, S. 200-207 (Zitat: S. 201f.)

se Gelenkstellen der Bildungskarriere als entscheidende Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten identifiziert wurden.“⁴

Der Psychologe Wilfried Griebel verweist auf Untersuchungen in Finnland, die belegen, dass sich Maßnahmen zur Förderung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule positiv auf Lernprozesse auswirken. „Je mehr Formen der Kooperation vorlagen – Diskussionen über die neuen Kinder in der Schule, Vertrautmachen der Kinder mit der Schule und den neuen Lehrerinnen und Lehrern, Zusammenarbeit aller Pädagoginnen und Pädagogen, gemeinsamer Elternabend, persönliches Treffen der Familien und der Lehrkräfte u.a. – desto besser war der Lernerfolg der Kinder.“⁵

In Bayern läuft seit Jahren das Projekt LuKS (Lernumgebungen für Kindergarten und Schule). Dabei werden sogenannte Übergangslernwerkstätten (meist in einer Grundschule) gemeinsam von ElementarpädagogInnen und GrundschullehrerInnen eingerichtet und übergreifende Angebote für Kindergartenkinder und Schulkinder entwickelt. Angelika Speck-Hamdan und Sonja Dollinger schreiben dazu: „Lernwerkstätten können Brücken zwischen beiden Bildungseinrichtungen sein, da sie in besonderer Weise dem aktiven, selbständigen und ko-konstruktiven Lernen Raum geben.“⁶ Auch in Österreich laufen eine Reihe an Versuchen und Projekten zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Nach Lisa Reicher-

⁴ Widmer-Rochstroh, Ulla (2018): *Gemeinsam – Gegliedert: Gerechtheit? Die Bedeutung des gegliederten Schulwesens in Deutschland für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler* (S. 269-285). In: Gutzmann, Marion & Lassek Maresi (Hg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Grundschulverband, Frankfurt am Main, S. 269f.

⁵ Griebel (2012), S. 205.

⁶ Speck-Hamdan, Angelika & Dollinger, Sonja (2012): *Lernen in Übergangslernwerkstätten*. In: *Erziehung & Unterricht*, Heft 3-4/2012, S. 250-256 (Zitat: S. 255).

Pirchegger⁷ werden dabei folgende Aktivitäten umgesetzt: „gegenseitige Hospitationen ‚Schnuppertage‘, gemeinsame Festivitäten, Übergabe-Gespräch und Absprache mit den PädagogInnen, gemeinsame Projektgestaltung, gemeinsame Spiel-, Sportaktivitäten, gemeinsame Elternabende, gemeinsame Fortbildung.“ Dass sich diese Aktivitäten in einem gemeinsamen Gebäude besonders gut organisieren und durchführen lassen, ist offensichtlich.

Zwei Bildungseinrichtungen – ein Gebäude

Simone Atzesberger und Birgitt Stolba zeigen am Beispiel des Bildungscampus Monte Laa (Wien), an dem Kindergarten und Volksschule sich in einem Gebäude befinden, dass die „Übergangskultur“ in ihrer gemeinsamen Einrichtung auf drei Ebenen realisiert wird. Es werden gezielt Vorhaben und Aktionen für die und mit den Kindergartenkindern und den SchulanfängerInnen geplant, weiters findet eine gemeinsame Elternarbeit statt, und es wird der Austausch und die Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen gezielt forciert.⁸ An diesem Campus sind die beiden Bildungseinrichtungen zwar im selben Gebäude, aber dort noch getrennt. Anders stellt sich dies im aktuellen Wiener Konzept „Campus-plus“ dar. Schulklassen und Kindergartengruppen rücken pädagogisch und räumlich eng zusammen. In der Regel werden jeweils vier Schulklassen und zwei Kindergartengruppen in einem Cluster zu einem Bildungsbereich zusammengefasst. Ein Cluster ist dadurch gekennzeichnet,

dass Klassenräume, Gruppenräume und multifunktionale Räume ein Kontinuum miteinander in Beziehung stehender Lern- und Erfahrungsräume bilden (siehe dazu das Beispiel Attemsgasse in diesem Band). Die Lern- und Spielaktivitäten der Kinder sind also räumlich nicht auf ihren Klassen- oder Gruppenraum beschränkt. Sie können sich im Cluster weitgehend frei bewegen und beispielsweise selbstständig eine andere Lerngruppe besuchen oder das von ElementarpädagogInnen und PrimarstufenlehrerInnen gemeinsam geplante und betreute Angebot im multifunktionalen Bereich nutzen.

Ähnliche Möglichkeiten bieten sich auch im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Doch immer nur für einen Teil der Kinder. Durch den Selektionsprozess kommt es nach der Grundschule bei vielen Schülerinnen und Schülern zu Brüchen auf mehreren Ebenen. Daher ist es bildungspolitisch notwendig, mehr Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des längeren gemeinsamen Lernens lenken. Schulbauprojekte, in denen eine Grundschule und eine Neue Mittelschule untergebracht sind, können dafür bei guter Kooperation und gelebter gemeinsamer Verantwortung für die Kinder ein Katalysator sein.

⁷ Reicher-Pirchegger, Lisa (2014): *Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung.* In: *Erziehung & Unterricht, Heft 5-6/2014*, S. 387-398 (Zitat: S. 392).

⁸ Vgl. Atzesberger, Simone & Stolba, Birgitt (2014): *Kindergarten- und Volksschulpädagogen in Kooperation. Den Alltag auf Augenhöhe zwischen Herausforderungen und Chancen gestalten.* In: *Erziehung & Unterricht, Heft 5-6/2014*, S. 438-448 (Zitat: S. 438ff.).

Bildungscampus Friedrich Fexer Attemsgasse

Corina Binder

PROJEKTDATEN

- **Standort:** Wien, Donaustadt
- **Neubau:** Kindergarten und Ganztagsvolksschule
(800 Kinder in 33 Gruppen), Musikschule
- **Auftraggeberin:** Stadt Wien
- **Architektur:** querkraft architekten (Entwurf)
skyline architekten (Ausführungsplanung)
- **Errichterin:** GESIBA
- **Fertigstellung:** Herbst 2017



1 Der erste „Campus plus“-Standort in Wien; Foto: Lukas Schaller

Lernen in | **gemeinsamen Räumen**

Der Bildungscampus Friedrich Fexer setzt neue Maßstäbe. Erstmals lernen hier Kindergarten- und Schulkinder in gemeinsamen Bildungsbereichen, in denen für jede Entwicklungsphase die optimalen Räume zur Verfügung stehen.

Kindergarten und Schule waren früher zwei sehr unterschiedliche Bauaufgaben. Im Kindergarten ging es um einen spielerischen Zugang zur Welt, in der Schule um

ernsten Wissenserwerb. Seit in der Schule das klassische System von Gang und Klassenzimmer durch offene Lernlandschaften ersetzt wird, müssen diese Institutionen nicht mehr zwangsweise räumlich voneinander getrennt bleiben. Ein gemeinsames Haus für mehrere Altersstufen, das Kindern ganztägig und ganzjährig qualitätsvolle Räumlichkeiten bietet, schafft auf mehreren Ebenen sinnvolle Synergien und Bildungskontinuität.

Gemeinsam | **„Campus Lernen plus“**

Der Bildungscampus Friedrich Fexer hat insofern eine besondere Bedeutung, als er der erste realisierte sogenannten „Campus plus“-Standort in Wien ist. Der neue Typ lässt Kindergarten und Schule räumlich näher aneinanderrücken. Eine Hauptmotivation dafür ist der erleichterte Über-

gang zwischen Kindergarten und Schule. Kinder im Alter von null bis zehn Jahren teilen sich gemeinsame Orte, an denen nicht nur gelernt und gespielt, sondern auch gegessen, getobt, geschlafen und gefaulenzt wird.

| **Bauaufgabe**

In einem EU-weit offenen, zweistufigen Wettbewerb schrieb die Stadt Wien 2013 eine integrative und inklusive Ganztagesbildungseinrichtung für Null- bis Zehnjährige

mit 12 Kindergartengruppen, 17 Ganztagsvolksschulklassen, 2 basalen Klassen, 2 Förderklassen, integrierter Musikschule und zwei Turnsälen aus.

Folgende Ziele wurden dabei hervorgehoben:

- Verschränktes Arbeiten von Kindergarten und Schule
- Soziales Lernen in der Zusammenarbeit von jüngeren und älteren Kindern
- Gemeinsame Nutzung von Flächen (z.B. Sportbereiche, Küche, Lager, Verwaltung,...)

- Erhöhung der pädagogisch nutzbaren Flächen im Gebäude
- Ermöglichung neuer Lern- und Bildungsformen
- Integration zusätzlicher BildungsanbieterInnen, z.B. Erwachsenenbildung, Musikschule, u.ä.¹

¹ Auslobungstext Neubau Bildungscampus Wien 22., Atemsgasse, Stadt Wien MA 19, 2013, S. 27



² Der Vorplatz als Treffpunkt; Foto: Lukas Schaller



3 Ein offenes Fassadengerüst: unmittelbar vorgelagerter Freiraum zu den Bildungsbereichen;
Foto: Lukas Schaller

An dem Wettbewerb nahmen 58 Architekturbüros teil, von denen neun in die zweite Stufe kamen. Das Projekt von „querkraft architekten“ wurde prämiert und für die Einreichplanung und die Leitdetails beauftragt. In einem Public Private Partnership-Verfahren (PPP) wurde die GESIBA als private Errichterin ausgewählt, die die Ausführungsplanung mit dem Büro skyline architekten durchführte. Seit Herbst 2017/2018 ist das Gebäude in Betrieb.

Kompakter Baukörper

Der Bildungscampus befindet sich im 22. Wiener Gemeindebezirk in ca. sieben Gehminuten von der U1-Station Kagran und ist ein rechteckiger, dreigeschoßiger Baukörper, der durch bepflanzte Atrien gut belichtet wird. Auf der Rückseite des Gebäudes liegt der über 8.000 m² große Garten. Der Campus ist mit dem zur Hälfte versenkten Turnsaal und der Musikschule unterirdisch verbunden, welche über einen separaten Eingang von externen Gruppen benutzt werden können.

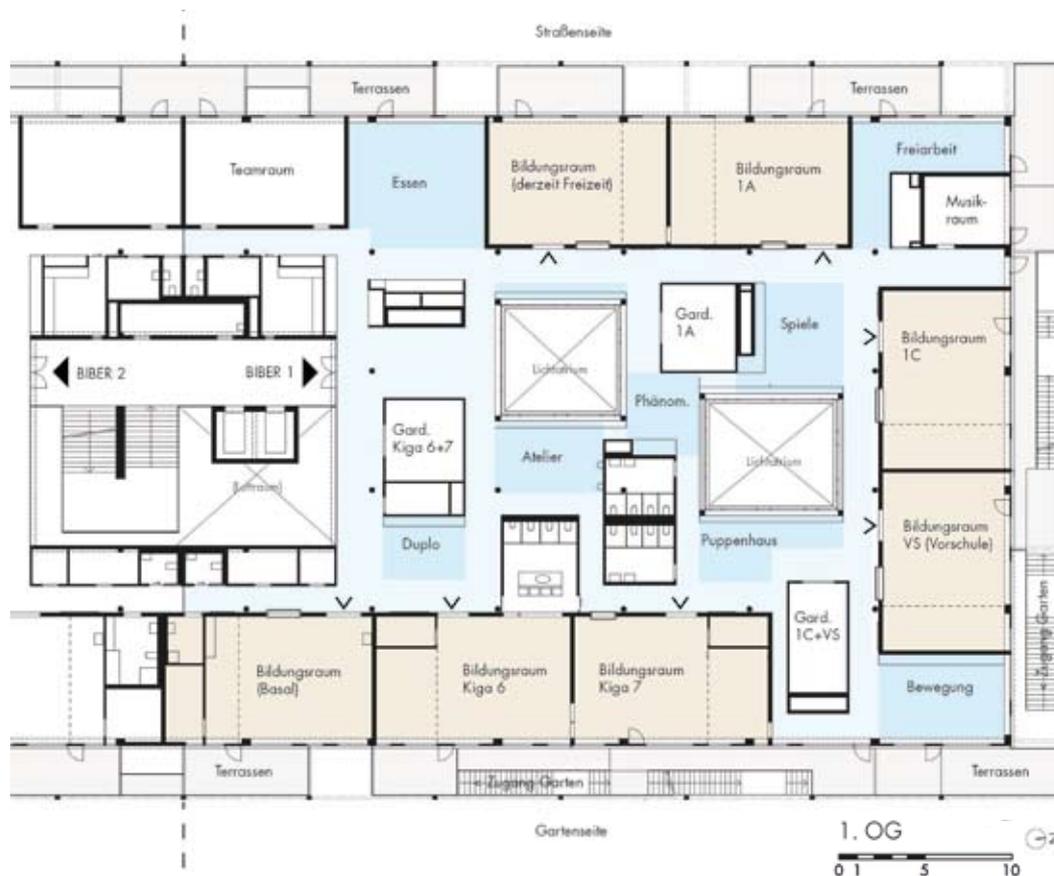
Die Fassade als Schaufenster zur Stadt

Das Gebäude empfängt die BesucherInnen zunächst in einem unüblichen Gewand: Ein drei Meter tiefes Raumgerüst aus Beton umhüllt es an allen vier Seiten. Diese offene Fassadenkonstruktion sollte nach Vorstellung der ArchitektInnen Platz für Freiluftklassen, Pflanztröge, Ankündigungsplakate zu Campusveranstaltungen („Tag der offenen Tür“, „Sommerfest“) bieten und somit ein Schaufenster sein, das mit der Umgebung interagiert. Die Art der Benutzung sollte von außen ablesbar sein. Derzeit werden die Terrassen wenig benutzt, da aufgrund der möglichen Aufstiegshilfe keine mobilen Möbel verwendet werden dürfen. Es bleibt zu hoffen, dass die Terrassen in Zukunft stärker als Lernort genutzt und als identitätsstiftende Zone mit Außenwirkung mitgestaltet werden.

Eingangsbereich | Erschließung

Haben die BesucherInnen den etwas unscheinbaren Eingang erspäht und die doppelte Schiebetürfassade passiert, stehen sie in einem Innenraum, von dem aus man zur Bibliothek, zu den Kleinkindergruppen, zur Verwaltung, zum multifunktionalen Festsaal oder wieder hinaus in den

Garten an der Rückseite des Gebäudes gelangt. Ein zentrales, von oben belichtetes Stiegenhaus gibt dem Raum endlich Luft zum Atmen: Es führt in die zwei oberen Stockwerke, die vier Bildungsbereiche beherbergen.



4 Lernlandschaft (blau) in unterschiedliche Zonen gegliedert; Plan: querkraft architekten, Bearbeitung: Corina Binder

Bildungsbereich | „BIBER“

Kindergarten- und Schulkinder teilen sich in dieser Bildungseinrichtung nicht nur den Eingang in das Gebäude, den Garten oder etwa den Turnsaal, sondern halten sich in gemeinsamen Bildungsbereichen („BIBER“) auf. Davon gibt es gleich vier im Haus. Ein BIBER setzt sich aus je-

weils sieben Gruppen zusammen: zwei Kindergartengruppen, vier Volksschulklassen und eine sonderpädagogische Gruppe. In jedem der vier BIBER sind maximal 175 Kinder auf ca. 1.600 m² Bruttogeschoßfläche.

Beobachtungen | vor Ort

Seit Herbst 2017 ist der erste „Campus plus“ von den NutzerInnen in Betrieb genommen. Ich habe dies gemeinsam mit Christian Kühn, Professor für Architektur an der Technischen Universität Wien, zum Anlass genommen, den Betrieb genauer zu beobachten. Im Zuge der Lehrveranstaltung „Wahlseminar Gebäudelehre, Beobachtungen des Schul- und Kindergartenalltags aus räumlicher Sicht“ ha-

ben wir mit 14 Architekturstudierenden² der Technischen Universität Wien im Mai 2018 eine Feldforschungswoche durchgeführt. Dabei lag der Fokus auf den Beobachtungen zum Gebrauch der Räumlichkeiten im Alltag.

² Studierende: Martin Bauernfeind, Jan Belzner, Mateo Culjak, Joshua Hüning, Vinzenz Kramer, Matthias Kriegler, Denise Leberbauer, Uros Miletic, Carina Pecka, Lisa Pühringer, Karina Pricop, Jakob Röthlin, Timna Singer, Paul Sprinz

Unterschiedliche Starts | in den Tag

Es wurden zwei Gruppen beim Ankommen im Bildungscampus beobachtet: Während für die Kindergartenkinder kein fixer Zeitpunkt für den Start in ihrer Gruppe festgelegt wird, beginnt die erste Unterrichtsstunde der VolksschülerInnen um acht Uhr. Und wohingegen die Erwachsenen mit ihren Kleinkindern bis zum Gruppenraum gehen, endet für die Eltern der SchülerInnen laut Schulregelung die Begleitung vor dem Campuseingang. Dadurch ergeben sich nicht nur unterschiedliche Orte des Aufeinandertref-

fens und somit der Kommunikation zwischen den Eltern (Vorplatz bzw. Kindergartengarderobe), sondern auch folgendes morgendliches Szenario: Schulkinder warten mit ihren Eltern vor den geschlossenen Türen bis zum Einlass um 7:45, während Eltern-Kind-Gruppen vom Portier eingelassen werden. Im Sinne der Vernetzung der gesamten Campusgemeinde wäre es an zukünftigen Standorten sicherlich sinnvoll, gemeinsame Orte für den informellen Austausch zu schaffen.

Von der Garderobe | zum Bildungsraum

Generell herrscht während der frühen Vormittagsstunden eine sehr ruhige Atmosphäre, sodass eine gegenseitige Störung der unterschiedlichen Altersgruppen kaum beobachtet wurde. Man bekommt den Eindruck, dass sich die Kindergartenkinder an die konzentrierte Stimmung anpassen, wenn nicht sogar unterordnen. Die Garderobenräume sind an verschiedenen Stellen innerhalb des BIBERs verteilt und den jeweiligen Gruppenräumen zugeordnet. Wäh-

rend die Kleinkindergarderoben länger und von mehreren gleichzeitig sowie als Sammelort für den täglichen Ausflug in den Garten verwendet werden, sind die Schulgarderoben meist nur für kurze Zeit zu Tagesbeginn bzw. -ende genutzt. Diese Flächen stehen also meist leer und könnten durch eine offene Garderobe, wie etwa in der Volksschule Lauterach in Vorarlberg (Architekturbüro: feyerlik fitzer), eine Mehrfachnutzung ermöglichen und dadurch zusätz-



5 Offenes Raumgefüge: unterschiedliche Zonen eines Bildungsbereichs; Foto: Lukas Schaller

lichen Raum für das Lernen bieten. Trotzdem möchte ich einen interessanten Aspekt hervorheben: Aufgrund der Abwesenheit des Lehrkörpers wird in den Garderoben manchmal erfrischend hemmungslos herumgeblödel. Ein erwachsenenfreier Rückzugsraum, der dem sonst sehr durchlässigen Raumgefüge scheinbar entgegenwirken kann.

Das offene Raumgeflecht der Multifunktionsflächen (MUFU)

In jedem BIBER gibt es neben den Bildungsräumen, den Garderoben, Sanitär- und Teamräumen ein offenes Geflecht an miteinander verbundenen Räumen. Es wird aus breiten Wegen gebildet, die sich an neun Stellen zu den sogenannten Multifunktionsflächen, kurz MUFUs, aufweiten, und die eine zusätzliche Lernfläche von ca. 280 m² (ohne Wege dazwischen) ergeben. Die einzelnen MUFUs sind zwischen 17 und 60 m² groß und wurden von den PädagogInnen bestimmten Nutzungen zugeordnet: z.B. Essen, Arbeiten, Bewegen. Die MUFUs sind als Erweiterung der Bildungsräume für alle Altersgruppen eines BIBERs gedacht. Viele besitzen eine fixe Möbelwand, die Platz für Spiel- und Lernmaterialien bietet, andere sind mit Tischfußballtisch, Matten zum Turnen oder Staffeleien zum Malen ausgestattet.



6 Konzentriertes Arbeiten im Bildungsraum einer Kindergartengruppe; Foto: Lukas Schaller

Materialität |

Das Innere des Campus ist geprägt von einfachen Materialien und einer kräftigen Leitfarbe. Der Raum mit seinen offen geführten Leitungen und Lüftungsrohren wirkt wie eine große Werkstatt, in die kleine Inseln für das Spielen

und Lernen implantiert sind. Hier sind die Böden weich mit Teppichen belegt, und in den Regalen befinden sich nicht nur Arbeitsmaterialien, sondern auch Schaumstoffpölster, mit denen die Kinder ihre eigenen Welten bauen können.

Mischung der | Altersgruppen

Von den neun MUFUs eines BIBERs gibt es drei, deren Gebrauch ich näher erläutern möchte. Zwei davon weisen eine durchmischte Belegung von jüngeren und älteren Kindern auf, eine weitere eine eindeutig einer Altersgruppe zugeordneten Nutzung. Im größten Bereich (60 m²) gibt es 12 Tische in unterschiedlichen Höhen. Vormittags ist dieser Essensbereich von höchstens acht Kindergartenkindern benutzt, die hier ihre Jause einnehmen. Den Schulkindern wird die gemeinsame Jause direkt in den Bildungsraum gebracht. Erst zu Mittag mischen sich die Altersgruppen: Zwischen 12 und 13 Uhr holen sich bis zu 45 Kinder gleichzeitig Essen vom Buffet. Gegessen wird in mehreren Schichten zu je 30 Minuten. Für andere Aktivi-

täten, wie Lernen oder Spielen, wird dieser große Bereich leider kaum verwendet. Der Bereich „Bewegung“ mit ca. 40 m² befindet sich in BIBER 1 in einem äußeren Eckbereich mit Blick auf den Garten. Wahrscheinlich liegt es an der Position – zwischen Kindergartenraum und Vorschulklasse – dass sich an diesem Ort beide Bildungsstufen treffen. In der ca. 30 m² großen Freiarbeitsfläche hingegen gibt es keine Durchmischung. Sie ist von den restlichen Flächen abgeschottet und wird ausschließlich von Volksschulkindern während der Unterrichtseinheiten benutzt. Die PädagogInnen verwenden sie für Intensivförderungen in Deutsch und Lesen sowie für Kleingruppenarbeiten.



7 Zusätzliche Spielfläche im BIBER abseits der Bildungsräume, mit Blick ins Stiegenhaus; Foto: Lukas Schaller

Erweiterung der | Bildungsräume

Während der Beobachtungswoche fand ein gemeinsamer Stationentag („Buchstabentag“) der zwei 1. Klassen eines BIBERs statt. Als Erweiterung ihrer eigenen Klassenräume wurden noch weitere vier Räume genutzt, wobei interessanterweise nur zwei davon MUFUs waren: die Freiarbeits-MUFU und die MUFUs direkt vor den Klassenzimmern. Die zwei anderen Lernräume waren der derzeit noch leere „Freizeitraum“ und ein kleiner Musikraum. Es ist zu erwarten, dass die MUFUs bei Vollbelegung ihrer ursprünglichen Idee zufolge viel intensiver als Lernräume genutzt werden.

Obwohl es keine Direktive gibt, welche Räume von welcher Altersgruppe zu benutzen sind, halten sich die Kinder also in unterschiedlichen MUFUs auf und benutzen weitgehend andere Wege durch die gemeinsamen Bereiche. Es werden jeweils die den Bildungsräumen näher gelegenen Flächen benutzt. Der Vorteil für die PädagogInnen ist eindeutig: So bleibt der Sichtkontakt zu den Kindern bestehen. Bei einer größeren Gemeinschaftsfläche, so wie es z.B. der Marktplatz im Wiener Campus Sonnendviertel (siehe RaumBildung³, 2015) ist, sind die altersübergreifenden Kooperationen in der gesamten Gruppe sicherlich einfacher zu nutzen.

Orte des | Zusammenkommens

Die Teamräume für den Schulbereich befinden sich direkt im BIBER. Vormittags wird aus der nebenan gelegenen Teeküche etwas geholt, kurz mit anderen gesprochen, oder während einer Freistunde Material vorbereitet. Da die KindergartenpädagogInnen einerseits ihre Garderoben und die gesetzlich vorgeschriebenen Duschen im Untergeschoß haben und andererseits tagsüber ständig mit den Kindern beisammen sind, gibt es für die zwei Berufs-

gruppen keine gemeinsamen Treffpunkte oder Räume, in denen sie sich untereinander informell austauschen. Eine kollegiale Zusammenarbeit im Alltag wurde zwischen den beiden nicht beobachtet. Gerade in einem Gebäude, das Ausdruck der Annäherung zwischen Kindergarten und Schule sein will, würden gemeinsame Räume die Zusammenarbeit und den Informationsaustausch erleichtern.



8 Offene Durchblicke zwischen Bildungsraum und offener Lernzone; Foto: Lukas Schaller

Transparenz |

Ein großes Thema in neuen Bildungsbauten ist immer wieder der hohe Glasanteil im Inneren der Lernräume, der eine Transparenz zwischen Bildungsräumen und offenen Zonen zulässt. Bei einer Befragung von Schul- und KindergartenpädagogInnen zur Transparenz wurden unterschiedliche Meinungen artikuliert. Während die SchulpädagogInnen sie anfänglich skeptisch bewerteten, da sie fürchteten, die Kinder würden zu sehr vom Unterricht abgelenkt werden, standen die KindergartenpädagogInnen den Durchblicken positiv gegenüber. Hier wird vor allem die Freiheit, sich in mehreren Räumen bewegen zu können, positiv gesehen.

Die vereinfachte Beaufsichtigung wurde allgemein begrüßt, funktioniert aber naturgemäß nur bis zu dem Raum, der unmittelbar vor dem Bildungsraum liegt. Durch die Verschachtelung der Räume ist dieser Vorteil also nicht für das gesamte Lernareal vorhanden. Auf Nachfrage zur Ablenkung kam mehrfach zum Ausdruck, dass sich die meisten Kinder bereits nach einigen Tagen an die Möglichkeit hinauszuschauen gewöhnt hätten und sich wenig beeindruckt von vorbeigehenden Menschen zeigten.

Zukunftsweisend | „in progress“

Die Idee des Zusammenwirkens zweier bislang getrennter Institutionen und des sanften Übergangs zwischen den Bildungsstufen ist sicherlich zukunftsweisend. Durch die vielen kleinteiligen Flächen innerhalb des BIBERs werden intime und ruhige Bereiche geschaffen, die spezielle Qualitäten und Besonderheiten haben. Noch fehlt es an Erfahrungen im Austausch der heterogenen Gruppen, sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen, aber die Bereitschaft weiter zu denken und immer wieder Neues zu entwickeln scheint auf allen Seiten groß zu sein. Mit Bedacht besiedelt man den Campus Schritt für Schritt und

lebt sich langsam in eine neue Form des gemeinsamen Lernens ein. Die verschiedenen Möglichkeiten, wie mehrere Altersgruppen in neu konzipierten Räumkonzepten gemeinsam lernen können, wird man bei den nächsten Campus plus-Standorten beobachten können: Ende 2019 eröffnet in Wien der Campus Berresgasse mit 45 Bildungsräumen (PSLA Architekten) und Ende 2020 der Campus im Nordbahnhofgelände mit 64 Gruppen (Arch.: Klammer Zeleny). Die Raumkonzepte und Weiterentwicklungen der Campus plus-Idee werden spannend bleiben.



9 Offene Lernzone mit Blick ins Atrium und zu den Garderoben; Foto: Lukas Schaller

Begegnungsraum Bildungscampus Augustinum

Erika Wolfberger
Stefan Stock
Sigrid Pizzera

PROJEKTDATEN

- **Standort:** Graz/Steiermark
- **Neubau:** Zwei Klassen der Praxisvolksschule und der Begegnungsraum/Transitionsbereich
- **Umbau:** Adaptierung dreier Praxisvolksschulklassen zu einem Kindergarten
- **Bauherr:** Bischöfliches Seminar der Diözese Graz-Seckau
- **Architektur:** ARGE Kaiser-Franz:
Gerald Hirsch, Robert Gödl
- **Fertigstellung:** September/Oktober 2017



10 Außenansicht Bildungscampus Augustinum; Foto: Stefan Stock

Bildungscampus | Augustinum

Seit über 180 Jahren ist das Augustinum in Graz eine Bildungseinrichtung. Es befinden sich darin das bischöfliche Gymnasium mit Internat, das Kolleg für Sozialpädagogik, das Konservatorium für Kirchenmusik, die Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau mit der angeschlossenen Praxisvolksschule (8 Klassen) und – seit dem Schuljahr 2017/18 – der Kindergarten im Augustinum

(eine Gruppe).

Etwa 2500 Kinder, Jugendliche und Erwachsene finden in diesem Gebäude täglich zusammen.

Der bischöfliche Campus für Bildung und Berufung Augustinum versteht sich mit seinen pädagogischen Einrichtungen als ein Haus für alle.

Praxisvolksschule | KPH Graz

Die Praxisvolksschule der KPH Graz ist eine reformpädagogische Schule, die sich durch verschiedene bewährte Schwerpunkte auszeichnet: Montessori-Pädagogik, Jena-plan-Pädagogik, Diversität und CLIL (Content and Language Integrated Learning). Von acht Klassen der Praxisvolksschule werden sechs jahrgangsübergreifend geführt. Im Schuljahr 2018/19 besuchen 146 Kinder diese Schule. Davon werden etwa 120 Kinder in denselben Räumlichkeiten auch am Nachmittag betreut. Insgesamt unterrichten hier 32 LehrerInnen.



11 Jahrgangsübergreifendes Arbeiten; Foto: Stefan Stock

Die Idee |

Vor mehr als drei Jahren inspirierte die Idee des damaligen Regens des Augustinums, Wilhelm Krautwaschl, einen Kindergarten ins Leben zu rufen. Seine Vision war, im Bildungscampus Augustinum „Lernen von 0–99“ zu ermöglichen.

Weitere Impulse ergaben sich durch Gespräche und schon bald darauf wurde die Vision von einer Bildungsbiographie ohne Brüche und Grenzen im Augustinum in die Wirklichkeit umgesetzt.

Bereits bei den ersten Gesprächen zur Erweiterung des Campus Augustinum durch einen Kindergarten war der Wunsch vorhanden, Transition zwischen Volksschule und

Kindergarten leben zu können. Der Montessori-Pädagogik im Besonderen liegt die Idee der Zusammenarbeit von 4–6-Jährigen zugrunde. Hier sahen die Montessori-PädagogInnen der Praxisvolksschule eine Chance, das Konzept diesbezüglich zu erweitern. Auch die Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) fand an diesem Gedanken gefallen: In der PädagogInnenbildung Neu ist die Ausbildung zu ElementarpädagogInnen fest verankert. Bei der Umsetzung der oben beschriebenen Ideen ergeben sich außerdem die für eine Hochschule notwendigen Forschungsmöglichkeiten.



12 Gelebte Transition; Foto: Stefan Stock

Pädagogisches | Konzept

Dem pädagogischen Konzept der Transition zwischen Praxisvolksschule und Kindergarten im Augustinum liegt ein gesetzlicher Auftrag zugrunde:

Das Lernen in der Volksschule muss sich dem Lernen jüngerer Kinder öffnen.

Bildung soll neu gedacht werden, vom frühen Kindesalter bis zur Erwachsenenbildung. Dabei sollen neue Zugänge erprobt werden, die eine individuelle Entwicklung ermöglichen.

Maria Montessori sprach in Bezug auf die kognitive Entwicklung des Kindes von sensiblen Phasen: So fasste sie in der ersten sensiblen Phase 0–6-Jährige zusammen, wobei in der Teilphase der 3–6-Jährigen die Fähigkeit zur Analyse und Verknüpfung der absorbierten Umwelteindrücke sowie die Entwicklung vom unbewussten zum bewussten Arbeiten auftreten¹.

Etlche Materialien, die sich in den Montessori-Klassen der AutorInnen befinden, sind laut Maria Montessori bereits für Kinder ab dem dritten Lebensjahr geeignet. Trotzdem gibt es jedes Jahr Schulkinder, die gerade auf dieses Material zugehen. Es wurde im Laufe der Jahre sichtbar, dass manche Kinder eine Übergangszeit zwischen Kindergarten und Volksschule benötigen. Die Kolleginnen aus dem Kinderhaus bestätigten diese Beobachtungen im Hinblick auf die Kinder im letzten Kindergartenjahr.

Mit der Eröffnung eines Kindergartens im Augustinum sollte sich auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Freiarbeit der Kinder des Kindergartens und der Volksschulkinder

ergeben.

Aus Sicht der KPH Graz sollten folgende pädagogische Ziele erreicht werden²:

- individuelle kindliche Entwicklung geschehen lassen
- bessere entwicklungspsychologische Angebote stellen
- das Kind in seiner Gewolltheit annehmen und begleiten
- wissenschaftliche Begleitforschung der KPH Graz
- evidenzbasierte Fort- und Weiterbildung für Personal der kirchlichen Kindergärten

² Hollerer, L. (2014). *PädagogInnenbildung neu. Veränderung im tertiären Bildungsbereich. PowerPoint-Präsentation zum pädagogischen Konzept: Übergang Kindergarten – Schule als gemeinsamer neuer Weg im Bildungscampus Augustinum.*



13 Jede Nische wird genützt; Foto: Stefan Stock

¹ Montessori, M. (1994). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist* (10. Aufl.). P. Oswald & G. Schulz-Benesch (Hg.). Freiburg im Breisgau: Herder, 28ff.

Raumkonzept |

Um den gesetzlichen Vorgaben Folge zu leisten³, findet das gemeinsame Arbeiten in einem Raum statt, der sich zwischen dem Kindergarten und den Volksschulklassen

³ § 23 Stmk. Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, LGBl.Nr. 22/2000, zuletzt in der Fassung LGBl. Nr. 73/2010

befindet. So ist gewährleistet, dass die Kindergartenpädagoginnen die Kinder im Hör- und Sichtweite haben. Der Raum muss so gesichert sein, dass kein Kindergartenkind das Augustinum verlassen kann.



14 Einblick in den Projektbereich; Plan: Gerald Hirsch, Robert Gödl

| Projektbereich

Zur Umsetzung des Vorhabens wurde der Nordinnenhof des Augustinums ausgebaut. Hier entstanden zwei neue Klassenräume und der Begegnungsraum, in dem das gemeinsame Arbeiten stattfinden kann. Drei Klassen der

Praxisvolksschule wurden zu einem eingruppigen Kindergarten umgebaut. Der restliche Innenhof wird derzeit als Außenklasse verwendet. Ein kleiner Innenhof für LehrerInnen entstand zusätzlich.



15 Blick vom Innenhof in die Transitionsklassen; Foto: Stefan Stock

Begegnungsraum |

Das Herzstück im Bereich Praxisvolksschule/Kindergarten ist der Begegnungsraum, welcher offen für Begegnungen zwischen Kindergarten- und Schulkindern, Feiern, Schulversammlungen oder als erweiterter Lernraum für SchülerInnen aus den verschiedenen Schwerpunktklassen ist. Er bietet Rückzugsmöglichkeiten für Kinder sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag und soll ein Ruhepol sein. In der Montessori-Pädagogik besteht ein besonders enger Zusammenhang zwischen pädagogischem Konzept und Raumgestaltung. Der Begegnungsraum, ein heller, großer, lichtdurchfluteter Raum grenzt an zwei Montessori-Klassen und führt am anderen Ende in den Kindergarten. Die Einrichtungsgegenstände sind den Maßen und körperlichen Kräften der Kinder angepasst.

In Regalen stehen Materialien zur Schulung der Sinne und für die Übungen des täglichen Lebens bereit.

Eine runde, mit Sitzpolstern versehene, individuell verstellbare Insel und bauliche Vertiefungen in den Wänden sowie ausgestaltete Nischen laden zum Sich-Zurückziehen und Verweilen ein.

Ein in diesem Areal liegender Bibliotheksbereich mit ausgewählter Kinderliteratur ermöglicht das Vorlesen, Zuhören und das Selbstlesen. Die vorbereitete Umgebung für spontanes Schreiben und zahlreiche Materialien zum ersten Lesen lassen je nach individueller Entwicklung einen „geistigen Spaziergang“ zu. In freundlichem Grün gehaltene, für Kinder leicht verschiebbare Puzzletische bieten mit ihren beweglichen Hockern reichlich Platz zum gemeinsamen Arbeiten.

Ein großer Teil des Bodens bleibt bewusst frei, damit das Arbeiten auf Teppichen keine unnötige Einschränkung erfährt.



16 Vorlesen im „Thron“; Foto: Stefan Stock

| Nordinnenhof



17 Kinder beim Jausnen im Innenhof, Foto: Stefan Stock

Ein räumlicher Gewinn ist der kleine Innenhof zwischen Praxisvolksschule, Mensa und Begegnungsraum. Er ist durch große bewegliche Glastüren mit den Räumen verbunden und dient als offener Lernbereich.

Ein aktives Gemeinschaftsleben, der soziale Austausch, das gemeinsame Vorbereiten und Gestalten von Festen und Feiern sowie kooperatives Lernen sollen freudvoll miteinander er- und gelebt werden.

Zusätzlich steht eine fix installierte kreisförmige Sitztribüne, die besonders begehrt ist, im Zentrum des Innenhofes für Spiel- und Präsentationszwecke zur Verfügung. Hier treffen sich an warmen Schultagen Kinder aus verschiedenen Klassen zur gemeinsamen Jause.

Kleiner | Innenhof

Eingebettet zwischen dem Administrationsbereich der Praxisvolksschule und dem Begegnungsraum zeigt sich ein kleiner, feiner Innenhof. Die hölzerne kleine Tischgruppe nutzen PädagogInnen für Pausengespräche und

SchülerInnen für Gruppenarbeiten. Am Nachmittag weicht die Tischgruppe des windgeschützten Platzes einer Tischtennisplatte.



18 Der kleine Innenhof; Foto: Stefan Stock

Die | Transition

Die pädagogisch-didaktisch vorbereitete Lernumgebung für verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen basiert auf der Pädagogik von Maria Montessori. Diese Basis mit

den neuesten Erkenntnissen der Bildungsforschung zu verknüpfen hat sich das Team für die Transition Kindergarten/Schule zur Aufgabe gemacht.



19 Eine der Transitionsklassen; Foto: Stefan Stock

Hinsichtlich der sensiblen Perioden für den Spracherwerb und für die Vorstrukturierung des „mathematischen Geistes“ bei Kindern wird der Begegnungsraum zwischen der Schule und dem Kindergarten intensiv genutzt.

Die pädagogisch-didaktisch vorbereitete Umgebung der zwei bestehenden Montessori-Klassen der Praxisvolkschule wird durch die Transitionszone (den Begegnungsraum) erweitert und macht ein gemeinsames Arbeiten verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen möglich.

Wenn jüngere Kinder ältere bei deren Arbeiten beobachten, so wird ein erstes Interesse für künftige Aufgaben geweckt und der Zugang zu neuen Wissensgebieten erleichtert. Werden die Älteren von den Jüngeren bei einer Arbeit zu Hilfe geholt oder um Erklärungen gebeten, so müssen diese das eigene Wissen strukturieren, um es verständlich weiterzugeben. Dadurch erleben sie selbst einen Zuwachs an Fähigkeiten und werden in ihrer Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz gestärkt. Bereits eingeschulte Kinder dürfen im Begegnungsraum mit Materialien arbeiten, auf die sie im Klassenverband oftmals nicht mehr zurückgreifen wollen. Im Zuge der gemeinsamen Arbeit mit Kindergartenkindern ist die Arbeit mit Material aus dem Kinderhaus wieder möglich.

„In einem fairen Bildungssystem erbringen nicht alle Schüler (sic!) gleich gute Leistungen und erwerben langfristig gleich hohe Kompetenzen, sondern jedes Kind kann sein individuelles Entwicklungspotential möglichst gut ausschöpfen.“⁴

⁴ Largo, H. (2012). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken* (2. Aufl.). München, Zürich: Piper, 155



20 Kindgerechte Tische und Hocker; Foto: Stefan Stock

Auszug aus | der Praxis

Es ist 7:45 Uhr, Wochenbeginn. Der Begegnungsraum wird von der Morgensonne erhellt, auf einem Regal stehen Frühlingsblumen. Vereinzelt kommen Kinder aus den Montessori-Klassen in den Raum, einen Teppich oder ein Material unter dem Arm. Auch von der Seite des Kindergartens treten nun langsam und bedacht Kinder ein. Noch etwas unsicher gehen sie zum Regal und entnehmen die Tastbretter. Max, ein Vorschulkind und Hendrik ein Zweitklässler entdecken den kleinen Klaus aus dem Kindergarten und begrüßen sich. Sie hüpfen auf den Lesethron und erzählen sich Neues vom Wochenende. Eileen möchte

gerne mit den Sandpapierbuchstaben arbeiten und fragt ein Schulkind, ob es nicht Lust und Zeit hätte, diese mit ihr gemeinsam zu machen. Bald sind alle Kinder in ihre Arbeit vertieft. Die PädagogInnen aus der Volksschule und dem Kindergarten beobachten und helfen bei Bedarf.

Wenn am Ende der Freiarbeitsphase die kleine Glocke ertönt, wird gemeinsam aufgeräumt. Manche Kindergartenkinder begeben sich zum Schlusskreis in die Klassenräume, um von ihren Arbeiten zu berichten, erarbeitete Schätze zu präsentieren oder einfach nur, um den Großen zuzuhören.



21 Großzügiges Raumangebot; Foto: Stefan Stock

Blitzlichter |

„Ich mag den Begegnungsraum wegen dem Zugang zum Kindergarten und wegen den Wippstühlen und dem Thron. Der Innenhof gefällt mir, weil wir dort in der Freiarbeit draußen arbeiten können.“

Julia, 3. Schulstufe

„Der Begegnungsraum gefällt mir, weil man da Kinder kennenlernt, weil ich mit meiner Schwester aus dem Kindergarten arbeiten kann und weil er so groß und schön ist.“

Rosa, 3. Schulstufe

„Ich mag unsere Klasse, weil sie im Winter eine Bodenheizung hat. Im Begegnungsraum kann ich andere Menschen kennenlernen.“

Celia, 3. Schulstufe



„Ich mag gern im Innenhof jausnen,
weil ich dort meine Schwester sehe.“

Arthur, 1. Schulstufe

„Ich bin gern im Begegnungsraum,
weil es dort so ruhig ist.“

Janis, 1. Schulstufe

„Mir gefällt die Klasse so gut,
weil ich die Lesecke toll finde.“

Julian, 2. Schulstufe



Laborschule Bielefeld

Marlena Dorniak
Christian Timo Zenke

PROJEKTDATEN

• **Standort:** Bielefeld/Nordrhein-Westfalen

• **Schulart:** Grundschule und Sekundarstufe 1
(Versuchsschule für die 0.–10. Schulstufe)

• **Architektur:** Ludwig Leo (erste Entwürfe);
Planungskollektiv Nr. 1, Berlin (finale Umsetzung)

• **Fertigstellung:** September 1974, seitdem einige Erweiterungs-
und Umbaumaßnahmen



22 Der Eingangsbereich der Laborschule Bielefeld; Foto: Dimitrie Harder

Pädagogik und | **Architektur**

Bei der Laborschule Bielefeld handelt es sich gleich in zweierlei Hinsicht um eine besonders „offene“ Schule: Zum einen arbeitet sie seit ihrer Inbetriebnahme im September 1974 in pädagogischer Hinsicht an einer zunehmenden Öffnung von Schule und Unterricht, zum anderen ist auch ihre architektonische Gestalt radikal auf Öffnung, Offenheit und Öffentlichkeit ausgerichtet. So verzichtet sie – als besonders prominente Vertreterin des speziell in den 1970er-Jahren populären Modells der „Großraumschule“ – nahezu vollständig auf die räumliche Separierung einzelner Gruppen in Klassenzimmern und bemüht sich

stattdessen um eine gemeinsame Beschulung sämtlicher SchülerInnen in einer „halboffene[n] Lernlandschaft unter einem großen, einheitlichen Dach“¹. Eben diese zweifache Öffnung der Laborschule soll im Folgenden deshalb auch genauer dargestellt und diskutiert werden, wobei insbesondere die gegenseitige Verschränkung von pädagogischen und architektonischen Konzepten der Öffnung im Mittelpunkt stehen wird.

¹ Haebler, L. von (1973): *Laborschule Bielefeld*. In: *Bauwelt*, Heft 2/1973, S. 72–81, S. 74

Pädagogisches | **Konzept**

Die Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und umfasst die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10. Die ersten sechs Jahrgänge werden in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichtet (Jg. 0–2 und Jg. 3–5), die Stammgruppen (Klassen) ab Jahrgang 6 dagegen altershomogen, wobei die Altersmischung im Kurssystem fortgesetzt wird. Durch einen Aufnahmeschlüssel wird gewährleistet, dass die Mischung

der SchülerInnenschaft in etwa ein Abbild der Bielefelder Bevölkerung darstellt. Dementsprechend werden in jedem Schuljahr im Jahrgang 0 Kinder mit unterschiedlichen Bedarfen und Lernvoraussetzungen, mit unterschiedlichem Sozial- und Bildungshintergrund und unterschiedlicher Herkunft aufgenommen. An der Laborschule werden alle in Nordrhein-Westfalen am Ende der Sekundarstufe I üblichen Schulabschlüsse vergeben, wobei aktuell circa 5%

der SchülerInnen einen Hauptschulabschluss, etwa 34% die Fachoberschulreife und etwa 61% die Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe erlangen (Stand 2018). Notenzugnisse erhalten die SchülerInnen erst am Ende des Jahrgangs 9 – zuvor werden ihnen individuelle Lernberichte ausgestellt, aus denen sie ihre bisherige Entwicklung und die nächsten Ziele entnehmen können. Auf eine wertschätzende Beratungs- und Rückmeldekultur und ein hohes Wohlbefinden aller wird an der Schule viel Wert gelegt. Ebenso wird Verschieden-

heit als Bereicherung angesehen: Heterogenität wird im Alltag gelebt und erlebt, sämtliche Klassen der Schule sind inklusiv².

² Vgl. Groeben, A. von der; Geist, S. & Thurn, S. (2011): *Die Laborschule – ein Grundkurs*. In: S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hg.) (2011): *Laborschule – Schule der Zukunft*, Bad Heilbrunn, S. 260–277 und Dorniak, M. (2018): *Inklusive Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Vorstellung des flexiblen Konzepts der Laborschule Bielefeld*. In: *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* (Hg.) (2018): *Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten – Eine Suchbewegung. Dokumentation der Jahrestagung 2017*. München, S. 58–68

Architektonisches | Konzept

Die Laborschule nimmt allerdings nicht allein durch ihre pädagogische Konzeption eine Sonderstellung in der deutschen Schullandschaft ein, sondern ebenfalls durch ihre Architektur: So handelt es sich bei ihr um eine der wenigen Schulen Deutschlands, deren allgemeine Lernbereiche nach dem Prinzip der „offenen Lernlandschaft“ konzipiert sind. Das bedeutet: Es gibt im Großteil des Laborschulgebäudes weder traditionelle Klassenzimmer noch die typische Unterteilung in Lern-, Freizeit- und Verkehrsflächen. An deren Stelle treten vielmehr große sogenannte „Felder“, die mehreren Gruppen gleichzeitig als Lern- und Lebensumfeld dienen.

Dieses spezielle Raumkonzept (erste Entwürfe: Ludwig Leo, Berlin; finale Umsetzung: Planungskollektiv Nr. 1,

Berlin) war dabei von Beginn an mit diversen pädagogischen Hoffnungen der LaborschulgründerInnen verbunden: Von einer „zivilisierenden Wirkung der Öffentlichkeit“³ über die Möglichkeit zur Vorbereitung der SchülerInnen auf eine ebenfalls „bewegte und lärmgefüllte Welt“⁴ reichten diese bis hin zur „Emanzipation [des Einzelnen] auch von der eigenen Gruppe“⁵ sowie dem Wunsch, ein jedes Laborschulkind möge „auf dem Weg vom Eingang bis zu

³ Hentig, H. von (1997): *Die Gebäude der Bielefelder Laborschule*. In: G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber, Seite 139–160, S. 148

⁴ *ebd.*, S. 149

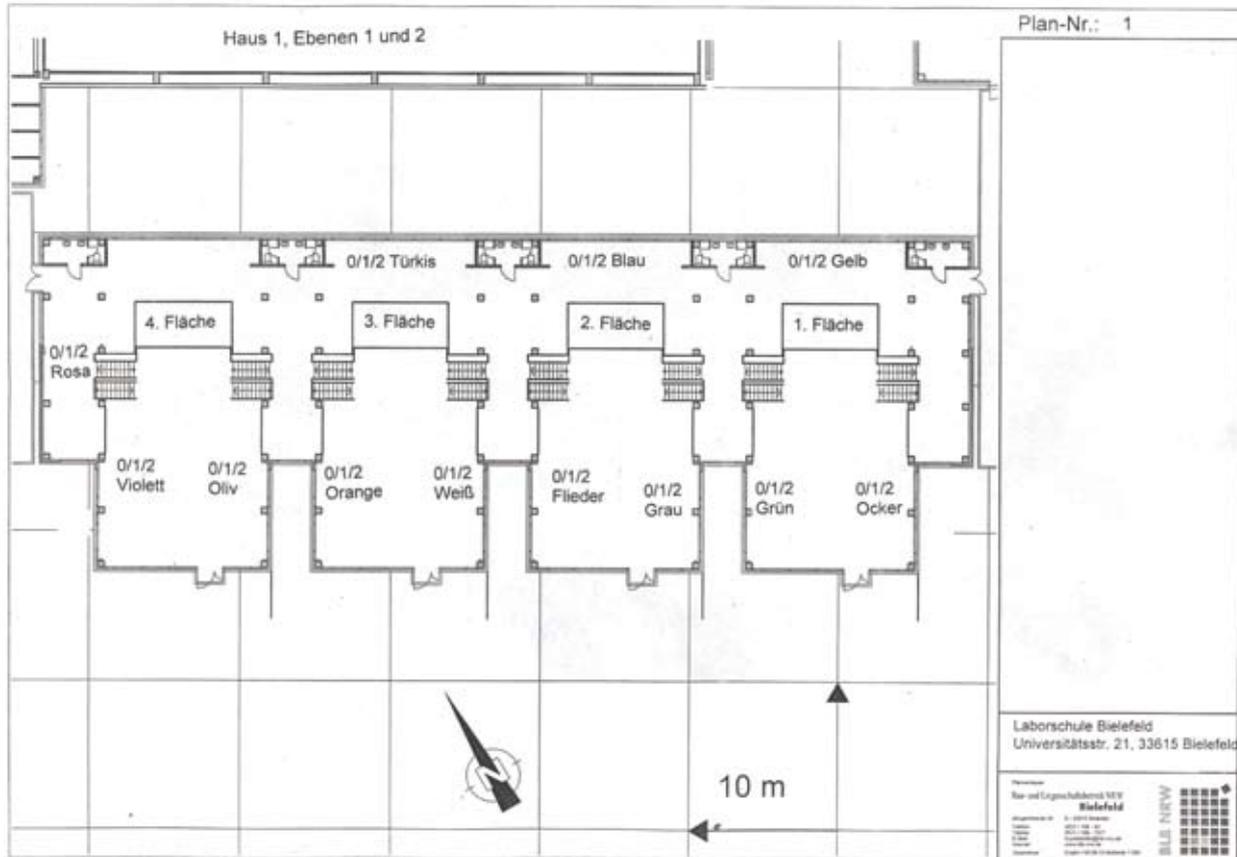
⁵ *ebd.*, S. 150

seinem ‚Arbeitsplatz‘ wenigstens einmal täglich die Schule als Ganze“⁶ erfahren. Zu all diesen Hoffnungen hinzu kam darüber hinaus noch diejenige auf eine besonders hohe „Flexibilität“ der bereitgestellten Räumlichkeiten – eine Flexibilität, die es ermöglichen sollte, „dass sich die Lernenden und Lehrenden flexibel jeweils neu gruppieren, je nachdem wie es Aufgabe und Gelegenheit erfordern: bald

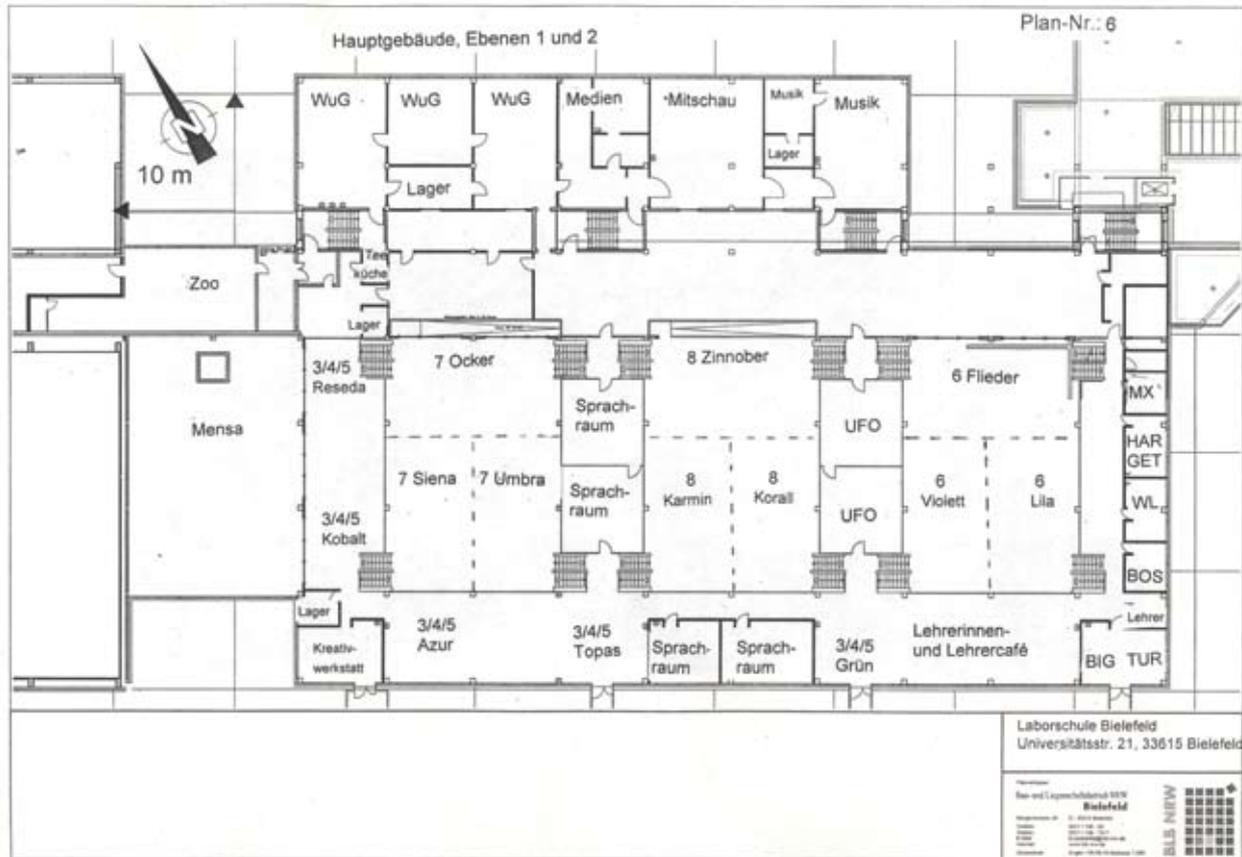
⁶ ebd., S. 157

einzel, bald in kleinen, dann wieder in großen oder gar sehr großen Gruppen arbeiten, je nachdem, ob Recherchieren, Lesen und Schreiben oder Diskutieren oder Kooperieren oder Vorführen und Hören angesagt ist“⁷.

⁷ Huber, L. & Thormann, E. (2002): *Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“*. In: L. Wigger & N. Meder (Hg.): *Raum und Räumlichkeit. Festschrift für Harm Parschen*. Bielefeld, S. 65–86, S. 67



23 Grundriss „Haus 1“ der Laborschule; Plan: BRB NRW



24 Grundriss „Haus 2“ der Laborschule; Plan: BRB NRW

Das | Haus 1

Obgleich die gesamte Laborschule einem gemeinsamen pädagogischen wie architektonischen Konzept folgt, besteht sie doch aus zwei verschiedenen Hauptgebäuden mit je eigenem Charakter: dem „Haus 1“ und dem „Haus 2“. Das kleinere „Haus 1“ beherbergt dabei mit der sogenannten „Eingangsstufe“ insgesamt ca. 190 SchülerInnen der Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2, verteilt auf zwölf „Stammgruppen“ mit jeweils ca. 16 Kindern. An einem Hang gelegen ist dieses Gebäude mit einem gegenläufig ansteigenden Schrägdach versehen, so dass es zum Hang hin einstöckig, zur abfallenden Seite zweieinhalbstöckig ist. Während dabei die untere Ebene als Eingangsbe-

reich dient und Funktionsräume wie Küchen und Toiletten beherbergt, füllt die mittlere Ebene mit ihren vier gleich großen, lediglich durch halbhohe Galerien voneinander getrennten Feldern den größten Teil des Gebäudes aus. Ein jedes dieser Felder verfügt über einen eigenen Garten-
ausgang zur Hangseite des Gebäudes und bietet Platz für zwei Stammgruppen mit je eigener „Stammfläche“, wobei die beiden zusammengehörigen Gruppen jeweils gemeinsam mit einer weiteren, auf einer angrenzenden Galerie beheimateten Gruppe noch einmal eine größere Einheit bilden.



25 Ein Blick in den Großraum von „Haus 1“; Foto: Dimitrie Harder

Das | Haus 2

Während das „Haus 1“ noch eine relativ geschützte, in Teilen an eine Kindertagesstätte erinnernde Atmosphäre bietet, ist das benachbarte „Haus 2“ bereits um einiges größer und ‚wuseliger‘. So wird der dortige Großraum dominiert durch drei je 300 m² große, durch Sheds belichtete Unterrichtsfelder, die gerahmt und erschlossen werden durch mehrere schmale Zwischenebenen (sogenannte „Wiche“), deren „untere Ebene der Zirkulation und deren obere Ebene dem ruhigen Arbeiten“ dient⁸. Eben diese vom Boden der einzelnen „Felder“ aus gesehen etwa 1,50 Meter hohen Zwischengeschoße sind es denn auch, die dem gesamten Laborschulgebäude tatsächlich so etwas

⁸ Vgl. Harbusch, G. (2015): *Die Waldschratschule in der Industriehalle: Ludwig Leos Vorentwurf für Hartmut von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971*. In: *Candide 6*, Heft 9, S. 13–44, S. 17.

wie die Anmutung einer „Landschaft“ verleihen – ein Umstand, der die Laborschule letztlich auch baulich deutlich von den meisten übrigen im Laufe der 1970er-Jahre in Deutschland realisierten Großraumschulen unterscheidet, die in der Regel stark auf das Prinzip der „neutralen Fläche“ setzten. Nach einigen Umbaumaßnahmen des vorhandenen Großraums in den vergangenen Jahrzehnten sowie der Erweiterung des „Haus 2“ um einen kleineren Anbau im Jahr 2001 (für die Jahrgänge 9 und 10) beherbergen die genannten drei Felder aktuell jeweils drei Gruppen der Jahrgänge 6, 7 oder 8, während die jahrgangsgemischten Gruppen der Jahrgänge 3, 4 und 5 auf und unter den Zwischengeschoßen des „Haus 2“ ihre Heimat gefunden haben.



26 Ein Blick in den Großraum von „Haus 2“; Foto: Dimitrie Harder



27 Blick vom „Wich“ auf ein „Feld“ in „Haus 2“; Foto: Dimitrie Harder

Lebens- und | Erfahrungsraum

Die Laborschule versteht sich von jeher als Lebens- und Erfahrungsraum – ein Selbstverständnis, das sich auch in ihrer Architektur und deren Nutzung bemerkbar macht. So werden im Rahmen des „verbundenen Ganztags“ der Schule beispielsweise sämtliche Räumlichkeiten ganztagig genutzt: es gibt also keine Abgrenzung von Vormittags- und Nachmittagsbereichen, da im gebundenen Ganztag durchgängig gelernt wird. Dasselbe gilt für die Pausen, die in denselben Bereichen stattfinden wie der Unterricht. Der

gebundene Ganztag bietet darüber hinaus auch mehr Zeit für gemeinsames Lernen in der Peergroup und fördert so fachliches, aber auch soziales und ganzheitliches Lernen. So wird beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen viel Wert auf soziales Miteinander gelegt, und an der gesamten Schule (und in der Gesellschaft) geltende Regeln und Rituale werden täglich gemeinsam geübt und praktiziert.



28 Gemeinsames Mittagessen im Großraum von „Haus 1“; Foto: Dimitrie Harder

Übergang von Haus 1 | zu Haus 2

Da es sich bei der Laborschule um eine Kombination von Grundschule und Sekundarstufe I handelt, verbringen die SchülerInnen in der Regel mehr Zeit an dieser einen Schule, als es an anderen Schulen üblich wäre. Für die SchülerInnen bedeutet dies, dass es weniger Brüche im schulischen Lebenslauf gibt. In einer relativ konstanten Gemeinschaft lernen sie so über mehrere Jahre in einer ihnen vertrauten räumlichen wie sozialen Umgebung. Dennoch gibt es auch hier Übergänge im Laufe der Schulzeit. Den markantesten Übergang stellt dabei der Wechsel vom

„Haus 1“ ins größere „Haus 2“ dar. Die SchülerInnen wechseln zum dritten Schuljahr von ihrer kleineren Stammgruppe „0, 1, 2“ in eine etwas größere Stammgruppe in die Jahrgangsmischung „3, 4, 5“. Dieser Übergang wird feierlich gestaltet, mit MusikerInnen und gemeinsamem Singen sowie der traditionellen Übergabe der Sonnenblume für jedes Kind, das die Gruppe wechselt. Im Anschluss ziehen die neuen SchülerInnen dann in einer Polonaise durchs gesamte „Haus 2“ und werden dort von allen „BewohnerInnen“ begrüßt und gefeiert.



29 Sonnenblumenübergabe im „Haus 1“ anlässlich des Übergangs des 3. Jahrgangs;
Foto: Marlena Dorniak



30 Feierliche Polonaise durch das „Haus 2“;
Foto: Laborschule Bielefeld

In die Stadt | hinein ...

Die Schule wird nicht als geschlossene Gesellschaft für sich verstanden, sondern steht in einem regen Austausch mit ihrer Umgebung. So gibt es eine Vielzahl von Projekten, bei denen die Schule „in die Stadt hinein“ geht und Projekte im öffentlichen Raum oder mit anderen Institutionen der Stadt durchführt. Auch die an die Schule angrenzende Universität wird in vielerlei Hinsicht als erweiterter Schulbereich genutzt, um beispielsweise in die dortige

Schwimmhalle zu gehen oder in erziehungswissenschaftlichen Seminaren über die Laborschule zu berichten. Gleichzeitig öffnet sich die Laborschule selbst für ihre Umgebung: z.B. durch eine externe Nutzung der Sporthallen und der Musikräume oder durch die offene Gestaltung des Außenbereichs, der somit auch nach Schulschluss noch von Menschen und Vereinen aus der Nachbarschaft genutzt werden kann.



31 Ein Teil des partizipativ gestalteten Außengeländes der Laborschule;
Foto: Dimitrie Harder

Offener Unterricht | offene Räume

Statt in klassischen Fächern lernen die SchülerInnen in Erfahrungsbereichen und können zudem durch selbst festgelegte Kurse individuelle Profile ausbilden und sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen spezialisieren⁹. Der Unterricht findet, je nach Lehrperson und Fach, geöffnet oder sogar in gänzlich offener Form statt, d.h. die jeweiligen Lerninhalte werden individuell mit der Lerngruppe oder einzelnen SchülerInnen abgesprochen und organisiert. Eben diese pädagogische Öffnung wird dabei durch die Gestaltung des Raumes gezielt unterstützt: So erleichtert

⁹ vgl. Dorniak 2018

es die Flexibilität des Unterrichtsraums, ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten und Gruppenzusammensetzungen gleichzeitig zuzulassen (vom zurückgezogenen Lesen eines Textes über die Ad-hoc-Aufführung eines Theaterstücks bis hin zur angeregten Gruppendiskussion), während gleichzeitig ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten bewusst unterstützt wird¹⁰.

¹⁰ Siehe hierzu genauer Zenke, Ch. T. (2017): *Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 11, Heft 4/2017.



32 Unterrichtsalldag im „Haus 2“ der Laborschule; Foto: Dimitrie Harder

Das „UFO“

Ein zusätzlicher Bereich, der während der Unterrichtsstunden, aber auch während der Pausen aufgesucht werden kann, ist der Universelle Förder- und Forderort (UFO). Das UFO ist ein verglaster Raum, der von allen Seiten einsehbar ist und in den die SchülerInnen nach Absprache mit den Lehrkräften zur Einzel- oder Gruppenarbeit gehen

können. Dort können einzelne SchülerInnen zudem besondere Unterstützung bei der Bearbeitung von Aufgaben durch das dort anwesende pädagogische Personal bekommen. Das UFO steht für alle SchülerInnen des „Haus 2“ zur Verfügung.



33 Das UFO der Laborschule – ein universeller Förder- und Forderort; Foto: Dimitrie Harder

Multiprofessionelle | Kooperation

Wie bereits angedeutet, hat die Offenheit der Räumlichkeiten einen großen Einfluss auf das tägliche Geschehen in der Laborschule: Durch sie wird es den SchülerInnen und den Lehrkräften beispielsweise ermöglicht, kurzzeitig Absprachen zu treffen, ohne dabei den Unterrichtsfluss zu stören. Auch die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die jeweils für mehrere Gruppen an der Schule zu-

ständig sind, wird hierdurch erleichtert. Generell wird in der Laborschule viel Wert auf die Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams gelegt. Wichtig für eine gelungene Zusammenarbeit sind die wertschätzende Anerkennung der Fähigkeiten der anderen und ein regelmäßiger Austausch im Kollegium. Auch dieser ist durch die offene Architektur einfacher, da der Unterricht jederzeit einsehbar ist.

Die Versammlung |

Das räumliche wie pädagogische Zentrum einer jeden Laborschulgruppe bildet die sogenannte „Versammlung“: Hierbei handelt es sich um einen vom Rest des (Groß-)Raumes in der Regel nur leicht abgetrennten Bereich (zumeist bestehend aus vier im Rechteck zueinander aufgestellten Holzbänken), in dem die einzelne Gruppe sowohl zu Beginn eines jeden Unterrichtstages als auch in dessen weiterem Verlauf immer wieder zusammenkommt, um sowohl fachliche wie auch gruppenspezifische Angelegenheiten miteinander zu besprechen. Der Begriff „Versammlung“ wird dabei zur Bezeichnung sowohl des entsprechenden Ortes als auch der dabei zur Anwendung kommenden didaktischen Methode verwendet: In der Versammlung trifft sich die gesamte Gruppe also zur Ver-

sammlung. Von diesem räumlichen wie sozialen Zentrum der Gruppe aus verteilen sich die SchülerInnen sodann für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auf die angrenzenden Großraumbereiche, während die jeweiligen LehrerInnen entweder mit einer kleineren Gruppe in der Versammlung verbleiben oder aber sich selbst von SchülerInnen(gruppe) zu SchülerInnen(gruppe) bewegen, um so vor Ort individuelle Unterstützung anbieten zu können. Versammlungen dienen darüber hinaus auch der Durchführung von Ritualen – wie dem Feiern von Geburtstagen – oder der demokratiepädagogischen Arbeit. So wird beispielsweise der Gruppenrat in der Versammlung abgehalten. Hier werden wöchentlich relevante Themen besprochen, Wünsche geäußert und Entscheidungen getroffen.



34 Die Morgenversammlung im „Haus 1“; Foto: Veit Mette



35 Der Gruppenrat in der Jahrgangsmischung 3, 4 und 5; Foto: Veit Mette

Versammlungen | im Großraum

Doch es finden auch deutlich umfangreichere „Versammlungen“ im Großraum statt: sei es bei jährlichen Fest-Veranstaltungen wie der Verabschiedung des 10. Jahrgangs (für die ein gesamtes Feld im „Haus 2“ leegeräumt und in eine große Bühne mit Publikumsbereich umfunktioniert wird) oder aber in Zusammenhang mit den mehrmals im Jahr durchgeführten sogenannten „Haus-1-Konzerten“. Bei letzteren beispielsweise treten verschiedene MusikerInnen (von der Samba-Gruppe über den Akkordeonisten

bis hin zum laborschuleigenen Musik-Leistungskurs) auf einem für diesen Zweck weitestgehend freigeräumten Unterrichtsfeld auf, während sämtliche Kinder der Eingangsstufe sich auf den angrenzenden Galerien, Treppen und Böden zum Zuhören, Mitsingen und Tanzen versammeln. Der Großraum der Schule übernimmt in diesem Fall also gewissermaßen die Funktion einer „Schulaula“: Er dient als Versammlungs- und Veranstaltungsort der Herstellung einer größeren Schulöffentlichkeit.



36 „Haus-1-Konzert“ im Großraum von „Haus 1“; Foto: Christian Timo Zenke

| Rückzugsorte

Bei aller „Versammlung“ im Großraum ist es jedoch ebenso wichtig, während des Schulalltages Rückzugsorte zu schaffen, an die einzelne Kinder oder kleinere Gruppen sich zum Lesen, Besprechen, Spielen oder auch Ausruhen zurückziehen können. Besonders gelungen sind diese Rückzugsbereiche dabei im „Haus 1“ der Laborschule: Hier hat jedes Feld einen angrenzenden Raum, der jeweils

unterschiedlich genutzt wird. Die Räume sind verschieden ausgestattet, z.B. mit Kissen, Decken und einer Verkleidungskiste oder als „Matschraum“, in dem es beim Basteln gerne wüster zugehen darf. Zusätzlich werden im Großraum Bereiche mit unterschiedlichen Qualitäten geschaffen, z.B. durch das Abhängen der Decke mit Tüchern oder das Aufstellen von Regalen zum Sichtschutz.



37 Eine abgeschirmte Sofaecke als Rückzugsort; Foto: Dimitrie Harder



38 Spielecke mit im Unterricht gebautem Iglu; Foto: Dimitrie Harder

Schulcampus Bregenz-Schendingen

Franz Hammerer
Matthias Bär

- **PROJEKTDATEN**

- **Standort:** Bregenz/Vorarlberg

- **Neubau:** Volksschule und Neue Mittelschule

- **Bauherrin:** Stadt Bregenz

- **Architektur:** Arch. Matthias Bär ZT GmbH, Arch. Bernd Riegger ZT GmbH;
Querformat ZT GmbH

- **Entwurf:** Matthias Bär

- **Fertigstellung/Inbetriebnahme:** 2017

- **Auszeichnung:** nominiert für den Mies van der Rohe Award 2018



39 Schule mit Vorplatz und Eingang; Foto: Adolf Bereuter

Zusammenrücken | Stadt und Schule

„Die städtebauliche und landschaftsplanerische Einbindung von Bildungsbauten ist von besonderer Bedeutung, insbesondere für die Lebendigkeit von Stadtteil- und Dorfstrukturen. Bildungseinrichtungen sind Teil eines Netzwerks von Gemeinwesen- bzw. Kultureinrichtungen. Im Idealfall wirken sie als ganzjährig und ganztägig nutzbare kulturelle Infrastruktur für unterschiedliche NutzerInnen.“¹ Dieser Anspruch aus der Charta für Bildungsbauten im 21. Jahrhundert stand auch für die Stadt Bregenz im Zentrum bei den ersten Überlegungen für eine neue Schule im Stadtteil Schendlingen. Dieser Stadtteil ist ein urbanes Quartier und hat aufgrund der monotonen Siedlungsstruktur (Wohnquartier) und der homogenen Nutzung einen starken Bedarf nach einer Akzentuierung oder Programmierung. Somit musste das neue Schulzentrum an diesem Ort eine zweifache Aufgabe erfüllen. Einerseits sollte mit einer innovativen Schule ein deutlicher Impuls und eine

¹ <http://www.schulumbau.at/charta.asp>

Aufwertung im sozial problematischen Einzugsgebiet gesetzt werden (so haben z.B. von den ca. 570 SchülerInnen 65 Prozent eine nichtdeutsche Erstsprache). Dies gelang, da das neue Schulgebäude, in das auch die Musikschule eingebunden ist, mit seinen Vorplätzen und der bestehenden Sporthalle sowie der Pfarrkirche in unmittelbarer Nähe ein neues Ensemble in diesem Stadtteil bildet.

Federführend bei der Umsetzung waren hier Stadtrat Michael Rauth (Bildung) und Stadträtin Ingrid Hopfner (Bau). Weiters war es Ziel der Stadt Bregenz, hier erstmals in Vorarlberg eine „Gemeinsame Schule“ der 6–14-Jährigen zu errichten und damit auch ein bildungspolitisches Statement zu setzen. Wie Tobias Albrecht, Direktor der Neuen Mittelschule (NMS), hervorhebt, entstand im Zuge der Planungsüberlegungen für diese Schule das Konzept, in Zukunft in Bregenz bei weiteren Schulbauten Volksschule und Neue Mittelschule pädagogisch und räumlich näher zusammenzurücken.

Planung | Einbindung der NutzerInnen

Wenn zwei Schulen, die bisher räumlich getrennt waren und auch pädagogisch mit unterschiedlichen Konzepten arbeiten, einen neuen gemeinsamen Standort bekommen, stehen sie vor mehrfachen Herausforderungen. Bruno Jagg, Direktor der Volksschule, spricht von „Welten“, die hier zusammengebracht werden mussten. Während der Lehrkörper der Volksschule mit der Schule am bisherigen Standort mit einem großen Raumangebot grundsätzlich zufrieden war („Da tat der Abbruch weh“, so Direktor Jagg), entstand für die Neue Mittelschule, die bisher mit einer zweiten NMS in einem Gebäude war, eine neue Chance – für Direktor Albrecht „ein Lebenstraum“.

Für die Prozessbegleitung in der sogenannten Phase Null wurde der renommierte Schulbauberater Dr. Otto Seydel engagiert. Direktor Albrecht beschreibt die Grundrichtung seiner Arbeit wie folgt: „Nicht an eine Schule denken, in der wir in fünf Jahren unterrichten wollen, sondern an eine Schule denken, wie sie in 20–30 Jahren sein soll, state of the art sein wird. Eine Schule, die gedanklich den Rahmen sprengt. Nachdenken, wie die Kolleginnen in 30 Jahren arbeiten werden, wie die Kinder in 30 Jahren sein werden, was es für Rahmenbedingungen braucht – 30 Jahre vorausschauen.“ Um ein ‚Raumwunschkonzert‘ zu vermeiden (für jede Funktion ein Raum), sollten nicht Raumwünsche geäußert, sondern Tätigkeiten formuliert werden.

Parallel wurde in Arbeitsgruppen mit NMS-LehrerInnen, VolksschullehrerInnen, Direktoren und Personen der Stadtplanung gearbeitet. Manche Lehrpersonen „haben

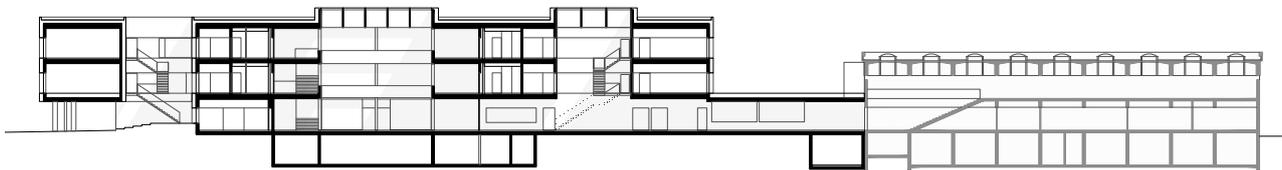
sich richtig ins Zeug geworfen“, so Direktor Jagg. Unter dem Anspruch, dass zwei Schulen in einem Gebäude auch pädagogisch zusammenwachsen sollen, ist Raumentwicklung immer auch Schulentwicklung. Dabei wurden u.a. folgende Ideen geboren, die teilweise wieder verworfen wurden oder im gegenwärtig ersten gemeinsamen Jahr bewusst nur in kleinen Schritten umgesetzt werden:

- teilweise übergreifende Cluster, d.h. dass in einem Cluster Klassen der 4. Schulstufe (Volksschule) und Klassen der 5. Schulstufe (NMS) beisammen sind;
- gemeinsame Arbeit im Cluster mit gemeinsamer Vor- und Nachbereitung der Lehrpersonen;
- Stundenpläne so abstimmen, dass übergreifende Aktivitäten gut möglich sind;
- Festlegung von Kooperationsbereichen;
- eine auf gemeinsamen Werten aufbauende Schulordnung;
- ein Impuls von Otto Seydel war „eine gemeinsame Direktion für beide Schulen, mit inhaltlichen Schwerpunkten der beiden Leiter“, so Direktor Albrecht;
- eine Ganztagschule;
- Offenheit den Eltern gegenüber und in der Elternarbeit – das „Haus“ soll das widerspiegeln

Aufgabe der engagierten VertreterInnen der Stadtplanung war es, die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen in einem Raumprogramm für den Wettbewerb aufzubereiten. „Das haben sie hervorragend gemacht“, so Direktor Albrecht.

Pädagogisch- räumliche

Konzept- umsetzung



40 Die Grundriss-Struktur zeigt eine diagrammatische und fließende Topologie; Plan: Matthias Bär

Der zweischalige Sichtbetonbau wurde bewusst in einer flexiblen bzw. polyvalenten Raumstruktur organisiert, sodass er auch zukünftigen Entwicklungen – z.B. einer noch stärkeren Verschränkung der Schultypen – offen steht. Das Gebäude ist geradezu eine prototypische Lösung für die Organisation der gemeinsamen Schule im Altersbereich der Primarstufe- und Sekundarstufe I, die vielfältige Anforderungen und Bedürfnisse erfüllen muss. Das klassische Schulhaus (mit dem Fokus auf Unterricht) muss aufgrund des veränderten soziologischen Kontexts vermehrt Aufgaben des klassischen Wohnhauses (Freizeit) übernehmen und die Vielfalt an Unterrichtsformen, die für erfolgreiches Lernen notwendig sind, erfordern Räume, die Parallelen zum modernen Büro aufweisen. Die neue Schule Schendingen zeigt einen architektonischen bzw. räumlichen Ansatz im Umgang mit dieser hybriden Nutzung als Schul-Wohn-Bürohaus.

Die kompakte Organisation erlaubt eine dichte Situierung der Substrukturen mit vielfältigen Nachbarschaften. Die verschiedenen Innenhöfe bringen Tageslicht ins Gebäudeinnere und fördern durch die vielen Sichtachsen den erforderlichen Austausch zwischen den Clustern. Diese offene Struktur ist nicht nur eine räumliche Einladung für altersgemischtes Lernen sowie die Gestaltung von Unterricht unter dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung, sondern kann als Prinzip verstanden werden, welches auf das gesamte System ausstrahlen soll, so auf die Beziehung zwischen den Clustern und der Aula als dem Herz der Schule, die Beziehung der Aula mit den Pausenflächen und schlussendlich mit den Außenflächen und dem Quartier. Ein Großteil der Bereiche wird von Raum zu Raum (Raumfolgen) erreicht. Die wenigen Erschließungszonen sind großzügig dimensioniert (kurz und breit) und ebenfalls mit viel Tageslicht,

Sicht- und Außenbeziehungen ausgestattet. Aufgrund einer intelligenten Brandschutzplanung sind diese auch als Aufenthalts- und Lernflächen nutzbar. Der Anteil an multifunktionalem Raum („White Space“) ist dementsprechend sehr hoch. Durch die „wandunabhängige“ Zonierung („Atmosphären“) wird dennoch eine notwendige erkennbare Definition bzw. räumlicher Halt erzeugt. Diese Atmosphären sind über differenzierte Lichtsituationen, unterschiedliche Materialisierung, verschiedene Texturierung, semitransparente Screens (gestaltbare Wände) und eine haubenartige Raumfassung von oben (z.B. durch hängende Akustik-Baffels) erlebbar.



41 Vielfältige Sichtbeziehungen im gesamten Gebäude; Foto: Adolf Bereuter

Übergänge gestalten | Zusammenwachsen

Übergänge im österreichischen Bildungssystem, insbesondere der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich, stellen Weichen in der Bildungsbiografie von Kindern. Diese Übergänge markieren Nahtstellen zwischen Bildungsinstitutionen, die in ihren Konzepten zum Teil deutlich auseinanderliegen und wenige Bezüge zueinander aufweisen. Diese unterschiedlichen Kulturen wurden auch bei der Erstellung des Konzepts für den Bildungscampus deutlich. Gleichzeitig zeigte sich aber, dass mit dem Konzept der Volksschule und Neuen Mittelschule in einem Gebäude nicht nur die Chance für eine bessere Anschlussfähigkeit besteht, sondern ein Modell der gemeinsamen Verantwortung der beiden Institutionen für die SchülerInnen geschaffen werden könnte.

Die im Entwicklungskonzept geplanten gemeinsamen Aktivitäten wurden im ersten Jahr nur begrenzt umgesetzt, da, wie Direktor Jagg meint, „jeder mit sich im Alltagsgeschehen zu tun hatte“. Für die „höheren Ziele“ sei zu wenig Platz gewesen. Etwa der Plan, dass von NMS-Lehrpersonen und VS-LehrerInnen Interessensangebote etwa aus dem Bereich der Biologie oder zum Thema Vorarlberg gemacht werden. Kinder aus den vierten Schulstufen der

Volksschule und den ersten Schulstufen der Neuen Mittelschule sollten diese Angebote wahrnehmen können und dabei auch neue Lehrpersonen kennen lernen. Stundenpläne, die dies ermöglichen, sind bereits vorhanden. Was schon umgesetzt wurde, ist etwa ein Projekttag der Volksschule, an dem auch LehrerInnen der NMS Angebote machen. Umgesetzt werden soll auch die Idee, dass die SchülerInnen der 4. Schulstufe der Volksschule und die Schülerinnen der 1. NMS-Klassen getrennt an einem gemeinsamen Thema arbeiten und dann die Ergebnisse gegenseitig präsentieren. Ebenso sind gemeinsame Schulausflüge angedacht. Auch in die Sportveranstaltung „Schendlingen läuft“ sind beide Institutionen eingebunden. Ein Lesekoordinator aus dem Bereich der NMS leitet Projekte mit den Kindern der Volksschule. „Es werden systematisch Berührungspunkte herbeigeführt, aber im ersten Jahr wäre mehr eventuell eine Überforderung gewesen“, so Direktor Jagg. Für beide Direktoren ist das Ziel, durch vermehrte Kooperation den Übergang für die Kinder erfolgreich zu gestalten. Das Schulzentrum mit rund 300 SchülerInnen der Volksschule und 270 SchülerInnen der Neuen Mittelschule und insgesamt ca. 80 Lehrpersonen

benötigt Zeit, um zusammenzuwachsen. „Wir stehen am Anfang, lernen einander kennen und probieren, es wachsen zu lassen“, so Direktor Albrecht.

Ein Ort, an dem es zu Begegnungen zwischen den Lehrpersonen der Schulen kommt, ist die Cafeteria. So werden etwa bei Geburtstagsfeiern auch die KollegInnen der jeweils anderen Institution eingeladen.

Als ideal erweist sich, dass sich die Musikschule im Ge-

bäude befindet. Im Bereich der Volksschule werden z.B. Lehrende der Musikschule mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den einzelnen Schulstufen in den Musikunterricht eingebunden.

Von einem gemeinsamen Gebäude erwartet sich der Bauherr natürlich auch Synergien. So werden etwa Räume für Technisches und Textiles Werken, die Schulküche, die Turnsäle und manche Außenflächen gemeinsam genutzt.

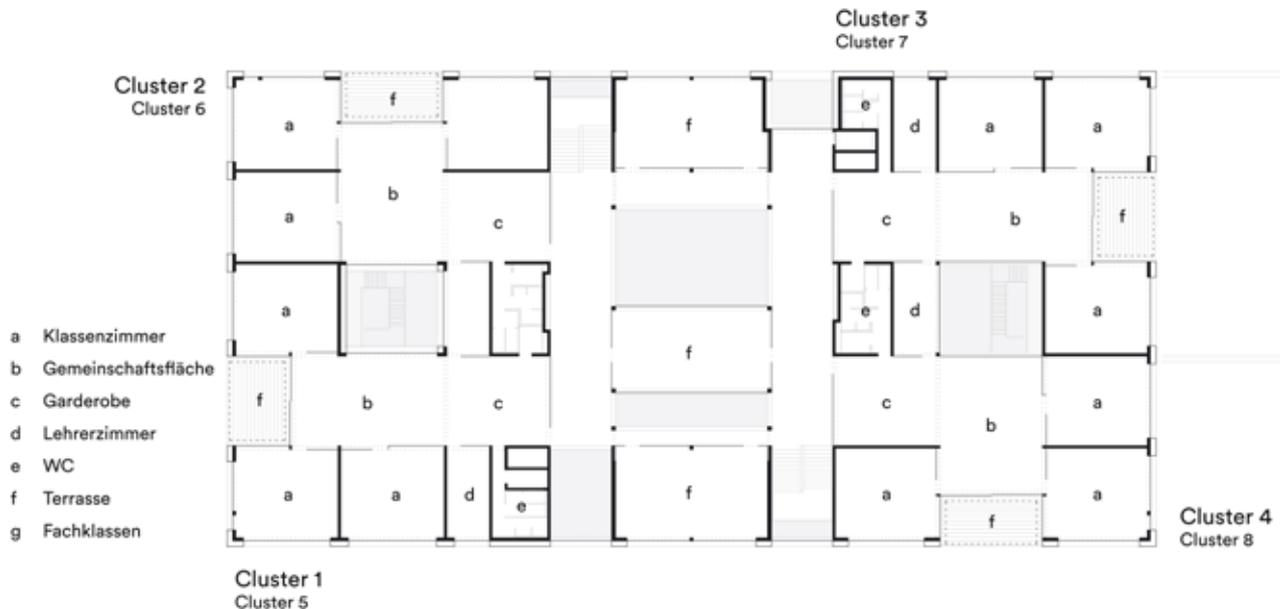


42 Werkräume werden teilweise gemeinsam genutzt; Foto: Franz Hammerer

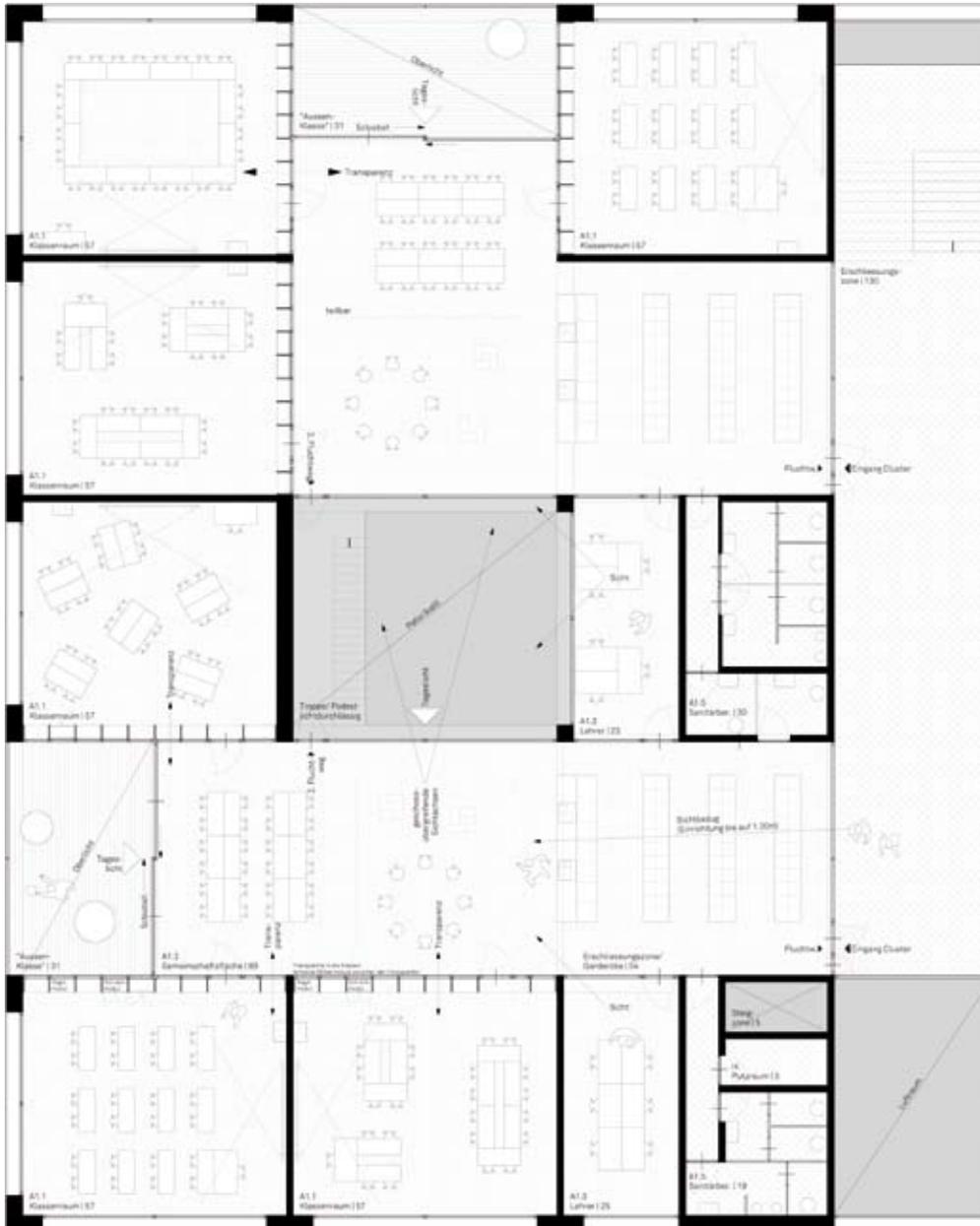
Jeder Cluster | ein „Haus“

Das Konzept des Clusters hat sich in den letzten Jahren bei Schulneubauten auch in Österreich etabliert (siehe dazu die Beispiele im dritten Band der Publikationsreihe „Raumbildung“, Hammerer & Rosenberger 2015). Ein Cluster setzt sich in der Regel aus einem zentralen „Marktplatz“, drei bis fünf Bildungsräumen (Klassen), Freiluftklassen, einem Teamraum für die LehrerInnen, der Garderobe

und den erforderlichen Sanitäreinrichtungen zusammen. Am Campus Schendingen sind drei Bildungsräume in jedem Cluster untergebracht. Besondere Sorgfalt wurde auf die Organisation der insgesamt acht autonomen Cluster (sie werden an dieser Schule als „Haus“ bezeichnet) gelegt, da diese die Grundlage für die Umsetzung des innovativen pädagogischen Konzepts bilden.



43 Cluster der Volksschule und Neuen Mittelschule im ersten Obergeschoß; Plan: Matthias Bär



44 Cluster mit Möblierungsüberlegungen; Plan: Matthias Bär

Jedes „Haus“ ist geprägt von einer zweiseitig belichteten, gut möblierbaren und zonierten zentralen Fläche. Die Garderobe öffnet sich zur Mitte und ist so gestaltet, dass hier auch Einzelaktivitäten möglich sind. Vom Zentrum aus gibt es für alle drei Klassen den Zugang auf eine Terrasse. Die Bildungsräume sind zur Mitte hin teilweise verglast. Damit ist einerseits die konzentrierte Arbeit mit der ganzen Klasse gut möglich, gleichzeitig lässt die Transparenz zu, dass für die Lehrperson die Aufsichtspflicht gewährleistet ist, wenn SchülerInnen auf dem Marktplatz oder auf der Terrasse arbeiten. Anfangs geäußerte Bedenken bezüglich der Transparenz zwischen Lernräumen, der Cluster-

mitte und anderen Zonen „haben sich in Luft aufgelöst“, so Direktor Jagg. Seiner Erfahrung nach gewöhnen sich die Kinder am allerschnellsten an diese neue Situation. Der Teamraum für die Lehrerinnen des Clusters grenzt an die Garderobe, ebenso die WC-Anlage. „Was besonders auffällt“, so Direktor Jagg, „ist die entspannte Atmosphäre in den Clustern. Und noch etwas: Während es in der alten Schule immer wieder Probleme auf den WCs gab, hat sich die Lage diesbezüglich völlig entspannt.“ Der Cluster als Zusammenschluss von miteinander in Beziehung stehenden Lern- und Erfahrungsräumen unterstützt offensichtlich die Gemeinschaft und den Gemeinsinn.



45 Blick von der Garderobe in einen Cluster mit gestalteter Mitte; Foto: Franz Hammerer



46 Die Beschriftungen sind grafisch interessant gestaltet; Foto: Franz Hammerer

Lernen in | den Clustern

„Die Clusterstruktur macht ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft notwendig“, so Direktor Albrecht. Im alten Schulgebäude hatte die NMS eine „Klassenraum-Plus“ Struktur. Das heißt, jede Klasse hatte für Differenzierungsmaßnahmen einen Gruppenraum. Nun müssen alle Maßnahmen der Differenzierung dieser inklusiven Schule im Cluster stattfinden. „Oft sind in der zentralen Mitte drei unterschiedliche Gruppen von SchülerInnen. Zum Beispiel eine kleine Gruppe an SchülerInnen aus mehreren Klas-

sen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine Gruppe, die an den PCs arbeitet, und eine SchülerInnengruppe mit besonderen Stärken in einem bestimmten Bereich“, so der Direktor. Dies erfordert gute Absprachen und Beziehungsarbeit auf allen Ebenen. Ziel für den Leiter der NMS ist es, dass sich jedes „Haus“ möglichst eigenständig entwickelt und die Teams auch in die Lehrfächerverteilung verstärkt eingebunden werden.



47 Nutzung der Terrasse wird durch bewegliche Möbel erleichtert; Foto: Franz Hammerer



48 Einzelförderung in der Clustermitte; Foto: Franz Hammerer

Hinsichtlich der Kooperation in den Clustern meint der Direktor der Volksschule: „Nachdem wir während der Bau- phase auf verschiedene Schulen aufgeteilt waren, war bereits dort ein hohes Maß an Kooperation notwendig.“ In Volksschulen hat die Arbeit im Team insgesamt schon eine längere Tradition als im Sekundarbereich. Im „Haus 2“ der

Volksschule liegt ein Arbeitsschwerpunkt auf dem Konzept des Bewegten Lernens. Dafür hat z.B. das gesamte Team des Clusters an einer Fortbildung teilgenommen. Dieses Konzept beruht auf der Grundannahme, dass Lernen über die Einbindung von Körper- und Bewegungserfahrungen wesentlich unterstützt werden kann. Es wird davon aus-



49 In der Clustermittle arbeiten oft Kinder aus unterschiedlichen Klassen; Foto: Franz Hammerer

gegangen, dass Lernen mit Bewegung und Lernen durch Bewegung sowie das Lernen über alle Sinne die Lust und Freude am Lernen positiv beeinflussen. An der Volksschule Schendlingen konnte im Rahmen einer Hospitation von Franz Hammerer beobachtet werden, wie Unterricht auf eine Weise gestaltet wird, dass die SchülerInnen die Lern-

inhalte durch Erleben, Denken und Handeln erfahren und Zusammenhänge erkennen können. An diesem Tag waren zwei Klassen der Clusters in das Bewegte Lernen eingebunden. Dafür wurden entsprechende Bewegungsstationen aufgebaut. Die Clustermitte ist dafür in besonderem Maße geeignet.



50 Die gemeinsame Mitte in jedem „Haus“ lädt zu vielfältigen Lernsettings ein; Foto: Franz Hammerer



51 Computerarbeitsplätze sind auf dem Marktplatz bei jeder Lerngruppe intelligent eingebaut; Foto: Franz Hammerer

Flexible Möbel | Unterschiedliche Lernsettings

Sowohl die Volksschule als auch die Neue Mittelschule hat sich für Einzeltische entschieden. Einzeltische geben einerseits jedem Kind das Gefühl, einen eigenen Arbeitsplatz zu haben, sie lassen sich aber auch leicht für Gruppenarbeiten u.ä. umstellen. Die Tatsache, dass Einzeltische von der ÖNORM her größer sein müssen als die Hälfte eines Doppeltisches, bringt es mit sich, dass es in einer Klasse mit 25 Tischen eng werden kann. Sind z.B. alle Tische Klasse frontal aufgestellt, erscheinen manche Klassen als beengt. Hier wird an der Schule noch viel experimentiert und umgestellt. Manche KlassenlehrerInnen sehen die Möglichkeit für einen Sitzkreis als sehr wichtig

an und gruppieren deshalb die Tische um diesen Kreis. Leider sind die in den Klassen verwendeten Einzeltische relativ schwer, sodass sie durch die Kinder nur schwer zu bewegen sind. Anders die leichten, mit Rollen versehenen und dadurch beweglichen Tische in der zentralen Mitte. Sie können von einem Kind problemlos verschoben werden, sodass immer wieder neue Konstellationen entstehen. Ein Lehrer meint hinsichtlich der vielfältigen Möglichkeiten, die das neue Gebäude mit der Einrichtung bereithält: „Endlich aus dem Vollen schöpfen!“ Besonders weist er auf Interaktive Whiteboards hin, die in allen Klassen vorhanden sind.



52 Alle Klassen sind mit Einzeltischen und Interaktiven Whiteboards ausgestattet; Foto: Franz Hammerer



53 Für einen fixen Sitzkreis bzw. eine Instrukionsphase müssen die Einzeltische entsprechend gruppiert werden; Foto: Franz Hammerer

LehrerInnen- arbeitsplätze | im Cluster

Die Arbeit als LehrerIn war lange Zeit von der Grundhaltung geprägt: Ich und meine Klasse. Heute wird die Schule als Handlungseinheit gesehen, sodass die Devise lautet: Wir und unsere Schule. Was aktuell pädagogisch in einer Klasse notwendig ist, kann nur im Team bewältigt werden. Das Clusterkonzept mit einem integrierten Teamraum unterstützt die Zusammenarbeit, aber auch die Beziehungs-

arbeit untereinander und mit den Schülerinnen. Das Konzept der Teamräume im Cluster erfordert die gemeinsame Verantwortung bzw. auch die Übertragung von Verantwortung der Leitung an die KollegInnen. Die Kommunikationsstruktur muss neu definiert werden. Direktor Albrecht meint dazu: „Während man sich in der alten Schule in der Früh im Konferenzzimmer, das neben der Direktion angesiedelt



54 Transparenz – auch in den Teamräumen (Arbeitsplätze im Cluster) der LehrerInnenteams; Foto: Franz Hammerer

war, traf, und der Direktor kurze Wege für schnelle Infos hatte, hat sich jetzt der Weg umgekehrt. Ich muss mich bewegen, wenn ich einzelnen KollegInnen etwas mitteilen will. Allgemeine Infos erfolgen über Mail, das funktioniert gut.“ Die Teamräume unterstützen die sozialen Beziehungen der Teams – auch Cluster übergreifend. So berichtet der Direktor der Volksschule: „In den LehrerInnenzimmern

hocken sie in verschiedenen Gruppen zusammen. Am Dienstag wird Suppe gekocht, da kommen verschiedene KollegInnen zusammen.“ Die Cafeteria im Erdgeschoss wird dadurch weniger frequentiert. Insgesamt wirken sich die optimierten Arbeitsbedingungen auch auf die Aufenthaltsdauer der Lehrpersonen aus. „Ich bin jetzt mehr in der Schule“, so eine Lehrerin.

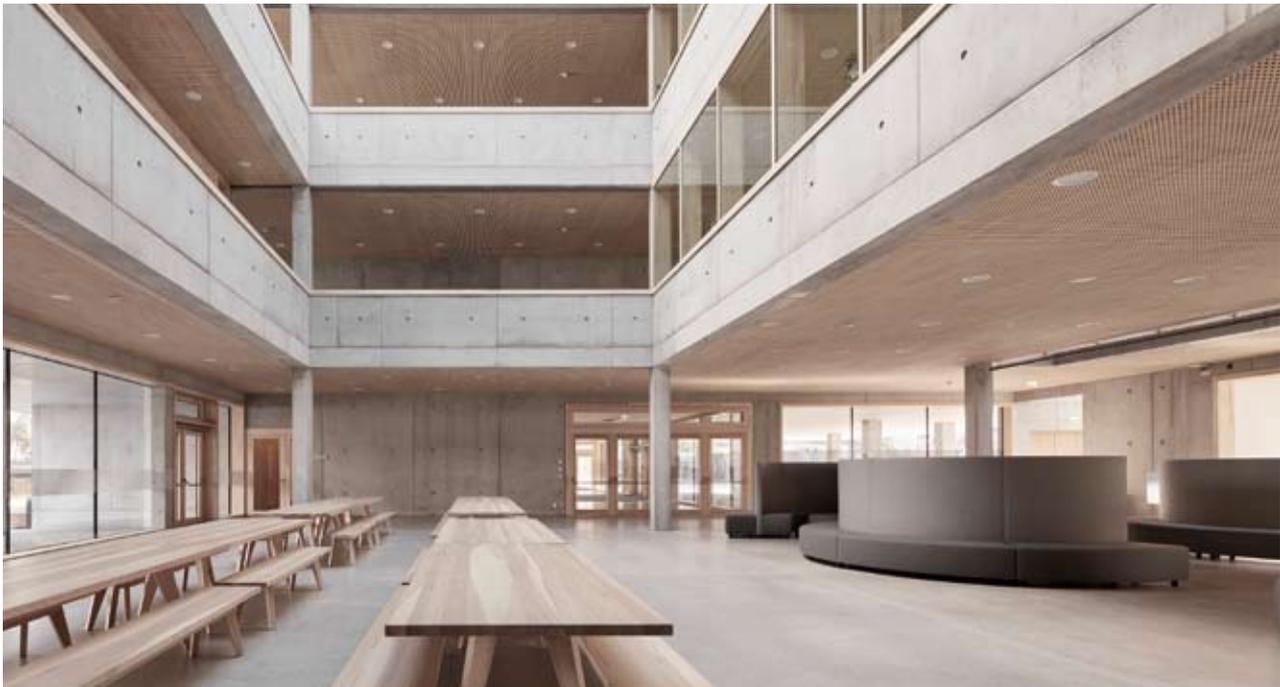


55 Blick in einen Teamraum der Lehrenden; Foto: Franz Hammerer

Die Aula | Gemeinsame Mitte

Die Aula bildet den zentralen Kern und Verteiler im Gebäude. Alle Cluster und Fachräume sind direkt an die Aula bzw. deren große Lufträume angebunden. Die gute Vernetzung und die kurzen Wege unterstützen die PädagogInnen in ihrer Arbeit. Diese Mitte grenzt an ein Außenfenster sowie an einen Innenhof, welcher weitere Kommunikationsver-

bindungen über die Geschoße zulässt. Die Aula, als Herz der Schule gedacht, ist Begegnungszone, hier wird zu Mittag gegessen, hier gibt es Konzerte und andere Veranstaltungen, und während der Bibliothekszeiten ist die durch eine Verglasung sehr transparente Bibliothek in Verbindung mit den runden Sitzelementen ein wertvoller Lern-



56 Die verbindende Mitte mit Lichthof; Foto: Adolf Bereuter

raum. Ab und zu arbeitet hier auch eine SchülerInnengruppe und am Nachmittag sieht man immer wieder Gruppen, die die „Chillmöbel“ nutzen. „Im Moment wird die Aula noch viel zu wenig genutzt, sie zu beleben ist eine Aufgabe“, so Direktor Albrecht. Aus seiner Sicht sollten die SchülerInnen im Gebäude „frei, offen und kreativ agieren können“. Soll

die Aula tatsächlich das pulsierende Herz der Schule sein, verlangt dies „eine Demokratisierung der Schulkultur“, so Albrecht. Es gilt, SchülerInnen Verantwortung zu übertragen. Um dies zu ermöglichen, laufen an der Schule verschiedene Projekte.

Das gemeinsame Zentrum fungiert jedoch nicht nur als ver-



57 Sichtbeziehungen in der offenen Aula; Foto: Franz Hammerer

bindendes, sondern auch als gliederndes Element. Es teilt den Gebäudekomplex in einen westlichen Volksschul- und in einen östlichen Mittelschuleteil. Diese Aufteilung kommt zum einen in den beiden Obergeschoßen mit den eigentlichen „Kleinschulen“ zum Tragen und artikuliert sich zum anderen bereits von außen über die differenziert gestalteten

Vorplätze, die sich in das Gebäude schieben und in die Eingangsbereiche für die jeweiligen Schultypen münden. Diese Gliederung des Gebäudekomplexes wird von beiden Direktoren als Vorteil gesehen. Was das Leben in der Aula betrifft, wird aktuell noch spürbar, dass sie die Funktion als gemeinsames ‚pulsierendes Herz‘ nur begrenzt erfüllen kann.



58 Lesen in der Aula sichtbar machen – Bibliothek in Verbindung mit Sitzelementen; Foto: Franz Hammerer

Atmosphären |

Beim Materialkonzept dominiert im Gebäudeinneren neben Sichtbeton und Glas der Einsatz von naturbelassenen Materialien, die eine Wohlfühlatmosphäre erzeugen: Holzfenster, in Weißtanne ausgeführte Akustik-Lochdecken, sägeraue Holzböden und multifunktionale Einbaumöbel aus Esche. In

den Clustern finden sich zudem Baffel-Decken aus eigens entwickelten Wollfilz-Elementen, die für eine angenehme Raumakustik sorgen und das Wohnraumgefühl verstärken. Diese nachhaltige Materialisierung mit unbehandeltem und rohem Material führt zu einem hochwertigen Luft- bzw.



59 Wohnliche Atmosphäre durch Holz, Glas und Sichtbeton; Foto: Franz Hammerer

Raumklima und ist damit ein wichtiger Faktor für die Gesundheit und das Lernen der SchülerInnen, aber auch für die Lehrkräfte.

Beide Direktoren weisen auf die Qualität der Akustik und der lichtdurchfluteten Räume hin. In Bezug auf das Holz meint

Direktor Albrecht: „Man riecht das Holz, wenn man hereinkommt.“ Die bisherige Erfahrung mit den Holzböden zeigt, dass sie sich leicht reinigen lassen. Was die Benutzung von Farbe betrifft, ist die Schule zurückhaltend. „Die Kinder und Ausstellungsstücke bringen Farbe herein“, so der Direktor.



60 Eine leise Schule – die mit Filz überzogenen Panele sorgen für gute Akustik; Foto: Franz Hammerer

Pausenplätze | Aktivitätsvielfalt

Eine Schule mit Ganztagsklassen ist weit mehr als Lernraum; er wird zum zentralen Lebensraum für viele Kinder. Dies fand nicht nur im Gebäude selbst Berücksichtigung, sondern auch auf den Außenflächen. Bereiche wurden sinnvoll gegliedert, es gibt Zonen für Bewegung und welche, die Rückzug und Ruhe ermöglichen. Manche Plätze,

wie etwa die Boulderwand, stehen sowohl den Schülerinnen der Volksschule als auch jenen der Neuen Mittelschule zur Verfügung. „Die Pausengestaltung verläuft jetzt im Gegensatz zum früheren großen Pausenplatz sehr ruhig“, so Direktor Jagg. Er führt dies auf die geschickte Zonierung mit den verschiedenen Aktivitätsmöglichkeiten zurück.



61 Für die Pausengestaltung stehen unterschiedliche Zonen mit verschiedenen Aktivitätsmöglichkeiten zur Verfügung; Foto: Franz Hammerer

Volksschule, Neue Mittelschule Musikum Radstadt

Franz Ryznar
Ursula Spannberger

PROJEKTDATEN

• **Standort:** Radstadt/Salzburg

• **Bestandsgebäude:** Errichtung 1938–1940,
Erweiterungen 1950/1995/2007,
Um- und Neubauten: 2015–2017

• **Auftraggeberin:** Stadtgemeinde Radstadt

• **Architektur:** Arch. Wiesenhofer/Lend² Architektur



62 Außenansicht des Projektgebäudes; Foto: RAUM.WERT.cc

Die Schulen der Salzburger Gemeinde Radstadt haben eine bewegte Geschichte. In der Chronik von Radstadt werden mit der Jahreszahl 1306 erstmals ein Schulmeister und ein Schulgehilfe erwähnt. Im 17. Jahrhundert wurden Volksschüler in verschiedenen Gebäuden der Stadt unterrichtet, bis 1877 eine vierklassige Volksschule in Betrieb ging. Der Baubeginn einer Großschule fällt mit dem Beginn des 2. Weltkrieges zusammen, die 1941 als 8-jährige Volksschule mit Unter- und Oberstufe und einer Hauptschulklasse in Betrieb ging. Die Oberstufe der Volksschule wurde 1971 abgeschafft und mündete in die Hauptschule. Als weitere Schulformen werden ein Polytechnischer Lehrgang (1966–1971) und ab 1972 eine Sonderschule eingerichtet.

Mit der Eröffnung einer Volksmusikschule (1961) und einer Abteilung des Salzburger Musikschulwerks (1972, seit 2003 „Musikum Salzburg“) entwickelte sich der Schulstandort auch zur Musikschule. Diese immer rascheren Veränderungen spiegeln sich auch in den Zu- und Umbaumaßnahmen am Gebäude wider (1950, 1995, 2007).

Weshalb stand also ab 2010 schon wieder ein Umbau im Raum? Für den 80 Jahre alten Haupttrakt war ohnehin eine turnusmäßige bau- und sicherheitstechnische Sanierung erforderlich. Zusätzlich machte aber die pädagogi-

sche Entwicklung die Anpassung der dafür notwendigen Raumangebote rascher notwendig, als der übliche Rhythmus von Bau- und Sanierungsarbeiten es nahelegen würde. Neue Lerninhalte und Lernformen führen mittlerweile im Abstand von 5–10 Jahren zu Änderungen in der Lernorganisation eines Schulstandortes (z.B. Einführung von Lerngruppen und Teamteaching in der Neuen Mittelschule). Die verfügbare Architektur wie auch die Gemeinschaft der NutzerInnen sind daher in hohem Maß in ihrer Flexibilität gefordert.

Gemeinsame Nutzungen (Raumsynergien) sind im Sinne der Ressourcenschonung ein ökonomisches wie ökologisches Gebot bei einer Neuplanung. Aus diesen Gründen muss jede Konstellation von NutzerInnengruppen sowohl die Möglichkeiten, als auch die Form ihrer Zusammenarbeit aufs Neue formulieren.

In der 2010 veröffentlichten „Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts“¹ wurde unter anderem die Notwendigkeit der gemeinsamen „baulichen und pädagogischen Gebäudeentwicklung“ für Schulen gefordert. Nach diesem Prinzip ging die Gemeinde Radstadt vor.

¹ <http://www.schulumbau.at/charta.asp>

Gelebte Kooperation

Neben- oder Miteinander, Abschottung oder Zusammenarbeit, Konkurrenz oder Kooperation sind die Gegensatzpaare, an denen sich die TeilhaberInnen eines Schulzentrums oder -campus bewähren müssen. Zukunftsfähige Formen des Wirtschaftens, des Zusammenlebens in einer Region bis hin zu Überlebensfragen einer globalisierten Menschheit bedingen weitgehende Formen der Zusammenarbeit.

Wenn SchülerInnen das Paradigma der Kooperation mit auf ihren Weg nehmen sollen, dann muss dies auch die gelebte Haltung in ihrer täglichen Lernumgebung sein. Das ist eine der neuen Herausforderungen an das System Schule – vom Umgang in der Klassengemeinschaft bis hin zum Zusammenwirken der Teilsysteme einer Bildungslandschaft.

Partizipation | von Beginn an

Nachdem um das Jahr 2010 feststand, dass in Radstadt ein Schulumbau notwendig war, suchten die verantwortlichen Personen der Gemeinde nach einem geeigneten Weg zur Umsetzung ihrer Werte im Raum. Deshalb wurde für das Projekt ein „Phase 0“-Verfahren noch vor einem offen ausgeschriebenen Architekturwettbewerb in Gang gesetzt, in dem möglichst viele betroffene Personen die Möglichkeit zur Mitsprache haben sollten. Konzepte der breiten Beteiligung von NutzerInnen war in den beginnenden 2010er-Jahren erst in Entwicklung und daher noch selten angewandt. VertreterInnen der Gemeinde nahmen Kontakt mit dem Architektenduo Ursula Spannberger und Franz Ryznar – beide auch MediatorIn und ProzessbegleiterIn – auf. An verschiedenen Nutzungsarten hatten die beiden das System der RAUM.WERTanalyse® entwickelt und erprobt. Nun galt es dieses mehrstufige Partizipations-

verfahren für einen Schulbau anzuwenden. Die Grundhaltung der Kooperation war mit diesem gemeinsamen Entwickeln des Schulneubaus jedenfalls implementiert. Die RAUM.WERTmethodik ist eine von Ursula Spannberger und Franz Ryznar entwickelte Form, um NutzerInnen zu räumlichen Entwicklungsprozessen anzuregen und sie dabei zu begleiten. In einer Folge von Großgruppentreffen, World Cafés, Workshops und den Treffen von Steuerungsgruppen lassen sich mit diesem Instrumentarium qualitativ hochwertige Vorgaben für die anschließenden Architektur-Entwurfsprozesse erarbeiten. Eine große Zahl von NutzerInnen können ihre Bedürfnisse durch die Differenzierung in neun RAUM.WERTEN auf hohem Niveau einbringen. Aus dieser Form des Beteiligt-Werdens entsteht das Mitdenken und Mitverantworten von zukunftsfähigen organisatorischen und/oder pädagogischen Entwicklungen.

Die neun RAUM.WERTE²:

RW1: Nachvollziehbare Funktionszusammenhänge – Funktionen wirken auf den Raum, nicht umgekehrt!

RW2: Orientierung/Übersichtlichkeit – Räume führen uns von sich aus, sie geben Botschaften und Orientierung

RW3: Raumangebot und Raumqualität – Alles, was in einem Raum getan werden soll, muss möglich gemacht werden

RW4: Flexibilität/Individuelle Entscheidungsmöglichkeiten/Improvisation – Gestern Laden, heute Büro, morgen Wohnraum, übermorgen ...

RW5: Wegführung: Weg-Längen und Weg-Qualitäten – „Funktionierende“ Räume beruhen auf funktionierender Bewegung

RW6: Nähe und Distanz – Gemeinsam, vereinzelt, alleine – räumliche Verbindung versus Abschottung

RW7: Gefühlsraumklima – Licht/Luft/Farbe/Akustik/Materialien

RW8: Anziehungspunkte und Verbindungselemente/Liebungsplätze – Markante Orte schaffen Kommunikationsräume

RW9: Außenwirkung – Selbstbild und Fremdbild

² <http://www.raumwert.cc/was-und-wie/raum-werte/> [21.12.2018]

Beteiligung nach | Raumwerten

Im März 2011 versammelten sich 80 BürgerInnen, Menschen aus der Politik, LehrerInnen, Kinder und Jugendliche, um in einem Diagnoseworkshop gemeinsam die bestehenden Gebäudeteile zu analysieren. Dies geschah nach dem System der neun RAUM.WERTE (sh. Kästchen). An „Worldcafé“-Tischen wurden die subjektiven Eindrücke gesammelt und ausgetauscht, um ein Gespür für hinderlich oder förderlich Empfundenes im Raum zu entwickeln.



63 Arbeitsform Großgruppe; Foto: RAUM.WERT.cc

Ende Mai 2011 wurden dann beim zweiten Großgruppentreffen des Verfahrens, dem Visionsworkshop, von den TeilnehmerInnen – ebenfalls nach den RAUM.WERTEN – Anregungen und Wünsche für den Schulumbau gesammelt. Organisatorisch und inhaltlich gestützt waren diese beiden Großereignisse durch die kontinuierliche Arbeit einer Steuerungsgruppe aus VertreterInnen der Gemeinde und der Schulen unter Moderation der Prozessleitung.



64 Arbeit im „Worldcafé“; Foto: RAUM.WERT.cc



65 Steuerungsgruppe; Foto: RAUM.WERT.cc



66 Workshop „Raumprogramm und Synergien“; Foto: RAUM.WERT.cc

Zwischenphase |

Eine Gruppe von 15 VertreterInnen der Gemeinde Radstadt machte sich im Frühjahr 2011 auf den Weg nach Vorarlberg. Diese Exkursion war ein Wendepunkt: Mit dem Besuch von bereits realisierten Schulbauprojekten sahen die TeilnehmerInnen ganz konkret die sich bietenden Chancen vor sich, sodass wie selbstverständlich die Verantwortung für das Wahrnehmen dieser Möglichkeiten im eigenen Projekt erkannt und übernommen wurde.

Direktor Thomas Koch von der NMS Alberschwende (vgl. dazu den Beitrag in „Raumbildung 1“, hg. von Franz Hammerer, 2012) berichtete von seinen Erfahrungen mit dem Öffnen von Lernräumen für Lernformen mit dem Anspruch der Individualisierung und Differenzierung. Bei der Beobachtung des Unterrichts wurde erlebbar, wie die gemeinschaftlich nutzbaren Lernflächen selbstbestimmtes, konzentriertes und ruhiges Lernen unterstützen. Ein Pä-

dagoge aus der Hospitationsgruppe meinte während des Besuchs scherzhaft, die ‚schlimmen‘ Kinder seien wohl im Keller versteckt worden, um dieses entspannte Bild zu vermitteln. Spätestens jetzt wurde klar, dass eine starke Verzahnung von Raum- und Unterrichtsentwicklung auch in Radstadt notwendig sein würden.

Einer der beiden Kleinbusse, in denen die Hospitationsgruppe damals auf dem Weg war, wurde vom Bürgermeister der Gemeinde Radstadt, Josef Tagwercher, selbst gelenkt. Welch‘ eine Symbolik! Der Bürgermeister persönlich steuert die Schulen seiner Gemeinde in die Zukunft. Auf der Rückfahrt wurden die Direktorinnen eingeladen und ermutigt, ein neues pädagogisches Konzept zu erstellen, dann – so der Bürgermeister – würden sie die passende Schule dafür bekommen.

LernbegleiterInnen | @Walz

Aus der Frage nach dem „Wie“ bezüglich neuer Lernstrategien entstand die Idee der „Walz“ für Lehrpersonen. Gemeinsam mit Direktor Stefan Gigler von der Europaschule Linz, Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, entwickelte Franz Ryznar ein System von mehrtägigen und wechselseitigen Besuchen von PädagogInnen von vier Schulen: Die NMS Alberschwende, die Europaschule Linz, die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau und die Volksschule und NMS Radstadt schickten in vier Walzwochen, verteilt über einen Zeitraum von einein-

halb Jahren, jeweils 3–4 VertreterInnen los, um an einer der anderen Schulen neue Lernformen und ihre Entsprechung im Raum zu beobachten und zu reflektieren. Der Untertitel des Projekts war: „Schulen lernen voneinander“. Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich gab dankenswerter Weise über eine Lehrveranstaltungsnummer den organisatorischen Rahmen für diese ungewöhnliche, aber im Handwerk seit Jahrhunderten bewährte Form des Lernens.



67 LehrerInnen und Prozessbegleiter auf der „Walz“; Foto: Josef Reichmayr



68 „Walz“ in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenua; Foto: Franz Ryznar

Qualitatives | Raumprogramm

Die Ergebnisse des Teilnahmeprojekts wurden in einem „Qualitativen Raumprogramm“ – einem Konvolut aus dem klassischen Raumprogramm, erweitert um den synergetischen Raumbedarf, qualitativ formulierte NutzerInnenwünsche und die pädagogischen Konzepte – zusammengefasst. Dieses bildete die Grundlage für die Wettbewerbsauslobung. Folgerichtig nahmen aufgrund der Teilnehmung in der „Phase 0“ NutzervertreterInnen als stimmberchtigte Mitglieder an der Jury teil. Der Prozessbegleiter Franz Ryznar und die Prozessbegleiterin Ursula Spannberger waren beratend in die Wettbewerbsauslobung, Juryentscheidung und fallweise über den Wettbewerb hinaus in die Projekterstellung eingebunden.

In der Jurysitzung stand gegen Ende die Entscheidung zwischen zwei bis in die Schlussphase gleichrangig beurteilten Projekten an. Der wesentliche Unterschied war die minimale Verbindung der beiden Schulteile und die fehlende Aula in dem einen Projekt. Das andere Projekt schlug die Verzahnung von Volksschule und Neue Mittelschule über einen gemeinsamen Eingang, eine gemeinsame Aula und gemeinsame Raumangebote im Anschluss daran vor. Letztlich gab die gemeinsame Stimme der beiden Direktorinnen den Ausschlag für das Projekt von Wiesenhofer/Kliemann/Horvath-Oroszy (heute Lend² Architektur). Somit wurde dem Projekt mit einem Mehr an gemeinschaftlichen Nutzungen der Vorzug gegeben.

Projektrealisierung |

Nach anfänglicher Verzögerung aufgrund der Budgeterstellung und eines größeren Sanierungsbedarfs am Bestand kam es ab 2015 zur Realisierung des Projekts. Das ArchitektInnenteam hatte den mit dem Teilnahmeverfahren ‚aufgelegten Ball‘ gut aufgenommen. In diesem Fall war der Wettbewerb keine Zäsur für die partizipative Grundhaltung im Projektverlauf. Mehrfach hoben die Zuständigen in den Bildungseinrichtungen die kooperative Form der Projektdetaillierung hervor. Ein Containerdorf für die Neue Mittelschule und die interne

Umsiedlung der Volksschule schufen ausreichende Rangierflächen für die umfangreichen Baumaßnahmen. Im Sommer 2017 waren die Bauarbeiten abgeschlossen. Zu Schulbeginn konnten die neuen Räume von SchülerInnen und PädagogInnen besiedelt werden. Eine fulminante Eröffnungsfeier machte einmal mehr den Gemeinschaftsgeist der Bildungseinrichtungen, aber auch die Verbundenheit der Gemeinde und Bevölkerung mit ihrer Schule sichtbar. Dieses Fest war auch die glänzend bestandene Feuerprobe für die Gemeinschaftsflächen im Erdgeschoß.

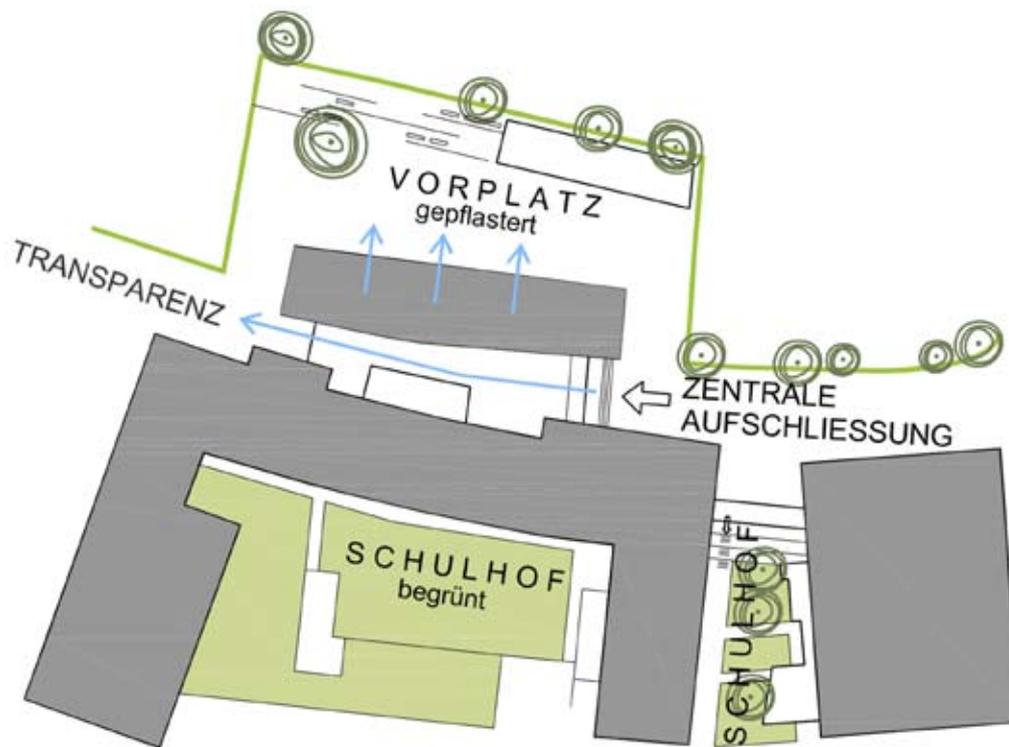


69 Eröffnungsfest in den neuen Räumlichkeiten; Foto: RAUM.WERT.cc

Räumliche | Veränderungen

Eine Analyse der vorhandenen räumlichen Angebote zeigt die Chancen für Begegnung und kooperatives Arbeiten. Der gemeinsame, autofreie Zugang ist das erste räumliche Angebot, mit dem sich die Schule den SchülerInnen der 1. bis 8. Schulstufe und den Erwachsenen (PädagogInnen, Eltern, Servicepersonal) präsentiert. Die Unterbre-

chung der ehemaligen Straße durch den Zubau und damit einhergehend die Verbannung von Kraftfahrzeugen aus dem unmittelbaren Schulbereich ermöglicht allen Beteiligten gleichermaßen, sich nichtmotorisiert zu begegnen, zu begrüßen oder ins Gespräch zu kommen.



Der gemeinsame Eingang und die anschließende großzügige Aula ist das nächste Angebot zur Begegnung. Die Möglichkeiten reichen vom Sehen und Gesehenwerden über Gespräche, Zusammensitzen, Lesen, Pausieren bis zur Teilnahme an Veranstaltungen. Hier erweitert auch das

betreute Schulbuffet das Angebot. Gemeinsames Essen, jedoch kein Konsumationszwang, hebt die Aufenthaltsqualität der offenen Begegnungszone zusätzlich. Die Aula ist damit das gemeinsame Herz von Volks- und Mittelschule.



71 Die gemeinsame Aula; Foto: RAUM.WERT.cc

Verbunden sind die Bildungseinrichtungen über die gemeinsame Bibliothek und die Musik- und Veranstaltungsräume im Erdgeschoß. Die Bibliothek wird von beiden Schulen benutzt. Es war dies im Rahmen des Beteili-

gungsprojekts ein Wunsch vor allem der jüngeren SchülerInnen. So meinte ein Volksschulkind: „Die Mittelschüler haben interessantere Bücher, die will ich auch lesen“.



72 Gemeinsame Bibliothek VS und NMS; Foto: RAUM.WERT.cc

Das „Musikum“ ist in den Gebäudekomplex gut eingebettet. Es wird auf Grund anderer Nutzungszeiten über einen getrennten Eingang betreten. Interne Verbindungswege

sind vorhanden. Noch im Verlauf der Projektrealisierung wurde auch ein Probenraum für das Radtstädter Blasmusikorchester ,eingebaut“.



73 Proberaum der Stadtkapelle Radstadt; Foto: RAUM.WERT.cc

Der Stadtsaal im Untergeschoß des Schulkomplexes steht neben der Gemeinde ebenfalls allen Bildungseinrichtungen für Veranstaltungen zu Verfügung. Er bestand schon vor dem Umbau der Schulen und war Versammlungsort für die großen Beteiligungstreffen. Der Stadtsaal gab dem Schulkomplex schon bisher den Status eines Zentrums für alle Altersgruppen.



74 Stadtsaal im Untergeschoß des Schulzentrums; Foto: RAUM.WERT.cc



Zuordnung VS | HS



75 Nutzungsmix im Erdgeschoß; Plan: Lend^o Architektur

Cluster als überschaubare Einheiten

Innerhalb der Volksschule und in der Mittelschule bieten die Cluster mit transparenten Wandelementen und großen offenen Lernbereichen hohe Begegnungsqualität. Einzel- und Kleingruppenarbeiten – ebenfalls von SchülerInnen geforderte differenzierte Arbeitsmöglichkeiten – wird

hier Platz geboten. Je drei jahrgangswise verbundene Stammgruppenräume umschließen in beiden Schulformen offene Lernflächen. Über eine bei Bedarf zu öffnende (Brandschutz-)Türe ist die Verbindung je eines Volksschul- und NMS-Clusters möglich.



76 Schulzentrum Radstadt 1, Obergeschoß; Plan: Lend² Architektur



77 Gangflächen vor dem Umbau; Foto: RAUM.WERT.cc



78 Marktplatz im Volksschulcluster; Foto: RAUM.WERT.cc

Möblierung

Körperhaltungen Gruppengrößen

Fragt man Kinder und Jugendliche in Workshops im Rahmen von verschiedenen Beteiligungsverfahren nach ihren Vorlieben, so ergeben sich sehr differenzierte Vorstellungen über Gruppengrößen, Körperhaltungen und die daraus resultierenden notwendigen Möbel. Die Auswertung von 260 Antworten aus verschiedenen „Phase 0“-Projekten zum idealen Lernsetting: 28 % alleine, 28 % zu zweit, 38 % in Kleingruppen und nur 6% in der Gesamtgruppe der Klasse. Demnach würde es der Mehrzahl der SchülerInnen widersprechen Lernräume – jedenfalls ausschließlich – auf übliche Klassengröße und Form auszurichten³.

³ Ryznar, F. (2017): „Jetzt reden wir“ – Ergebnisse von Schülerinnen- und Schülerbeteiligungen. In: B. Weyland & J. Watschinger (Hg.): *Lernen und Raum entwickeln. Gemeinsam Schule gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-147

Ähnlich differenziert stellt sich das Ergebnis bei Abfrage der Körperhaltung dar: 35 % der SchülerInnen gaben an, sitzend gut zu lernen, 16 % stehend und 29 % liegend. In einer anderen Fragestellung wurde auch der Wunsch nach bewegten Lernsituationen, wie z.B. die Möglichkeit des Gehens beim Lernen eines Textes, deutlich.

Folgerichtig ergibt sich, dass auch die Möbel für verschiedene Lernsituationen sehr unterschiedlich sein müssen. Den „richtigen“ Sessel, auf dem ein Schüler bzw. eine Schülerin den ganzen Vormittag statisch sitzend verbringt, und den für alle passenden Tisch kann es daher nicht geben. Bei der Frage nach dem Lieblingslernort werden regelmäßig Sofas, Teppiche zum Sitzen auf dem Boden oder ruhige, sichtgeschützte Nischen genannt.



79 Bewegung im Volksschulcluster; Foto: RAUM.WERT.cc



80 Offener Lernbereich Volksschulcluster; Foto: RAUM.WERT.cc

Die angebotene Architektur und die Möblierung ermöglichen individualisierte Lernformen. Deren Realisierung ist die Aufgabe eines vielfältigen und ausdifferenzierten pädagogischen Angebots. Wie oben erwähnt, gibt es zwischen



81 Offener Lernbereich im NMS-Cluster; Foto: RAUM.WERT.cc

den beiden Schulen in den nebeneinander liegenden Clusterzentren Verbindungstüren, die jederzeit aktiviert werden können, um ein Mehr an Miteinander zu leben.



82 Offener Lernbereich NMS-Cluster; Foto: RAUM.WERT.cc

Arbeitsplätze | LernbegleiterInnen



83 LehrerInnenarbeitszimmer; Foto: RAUM.WERT.cc

Die Raumangebote für die PädagogInnen erstrecken sich auf großzügige LehrerInnenarbeitsplätze und zusätzliche Rückzugs- und Besprechungsräume. Es wird sich weisen, ob die PädagogInnen dadurch ihre Vor- und Nacharbeiten in die Schule verlagern, wie es z.B. in der NMS Alberschwende schon geschieht. Die Büroräume für LernbegleiterInnen der beiden Schultypen sind getrennt. Ein gemeinsamer oder zwei gemischte Arbeitsbereiche brächten den beiden Schulen wahrscheinlich eine noch weit größere Durchmischung und Zusammenarbeit auch auf LehrerInnenebene.



84 LehrerInnenarbeitsplätze vor dem Umbau; Foto: Franz Ryznar



85 LehrerInnenarbeitsplätze nach dem Umbau; Fotos: Franz Ryznar



86 Rückzugsmöglichkeit für LernbegleiterInnen; Foto: RAUM.WERT.cc

Mehrfach- nutzungen | Raum- synergien

Theoretisch könnten viele Räume synergetisch, also mehrfach genutzt werden. Das betrifft sowohl die Nutzung über einen Tag gesehen, aber auch die Nutzung über ein ganzes Schuljahr, sogar inklusive der Ferienzeiten. Dies bräuchte eine wesentliche Ressourceneinsparung mit sich oder umgekehrt eine Erhöhung des Raumangebots für alle. Es bedürfte jedoch einer großen logistischen Vorbereitung in der Planungsphase. Dies ist nur unter maximaler Einbeziehung der NutzerInnen möglich und erfordert von ihnen eine gute Zusammenarbeit und das Aufgeben von

Besitzansprüchen an Räume. Diese sind in vielen Arbeitsfeldern Zeichen von oft wohl unbewussten Abgrenzungs- und Rückzugsbedürfnissen. Diese Bedürfnisse dürfen nicht übergangen werden, könnten aber anders – flexibler – erfüllt werden. Es würde sich auch ökonomisch lohnen, diesem Thema und damit der Reflexion von Nutzungsbedürfnissen in der Konzeption von Projekten mehr Zeit zu schenken. Das gilt jedoch nicht nur und nicht spezifisch für das Radstädter Schulzentrum, sondern betrifft viele der ca. 6000 österreichischen Schulgebäude.



87 Erarbeitung der Mehrfachnutzung am Beispiel einer Volksschule in Oberösterreich; Foto: RAUM.WERT.cc

„Hardware“ Gebäude | „Software“ Kommunikation

An diesem Punkt zeigt sich die Schnittstelle zwischen der ‚Hardware‘ Architektur (Gebäude, Räume, Technik, Gestaltung) und der ‚Software‘ des realen, alltäglichen Handelns der NutzerInnen. Die Architektur ist schützendes, dienendes, manchmal hinderliches, im Idealfall aber förderliches Element für die Begegnung der Menschen. Das reicht von der Begegnung eines Menschen mit sich selbst (im Rückzug des Einzelnen) über gemeinsames Tun in unterschied-

lichsten Gruppengrößen bis hin zur Gemeinsamkeit von großen Gruppen beim Musizieren oder bei einem Fest. Es sind die AkteurInnen, ihr konkretes Tun, ihre Handlungsvorgaben (oder Handlungsfreiheiten), die Begegnung, Kooperation, angstfreien Umgang ermöglichen. Bis hin zu der im Bildungsdiskurs oftmals genannten Potentialentfaltung sind es soziale Parameter, die Kommunikationsformen bestimmen. Idealerweise wird das vom Raum unterstützt.

Wie sehen leitende Personen das Miteinander ein Jahr nach dem Neustart?

Gespräche mit SchulleiterInnen, dem Bürgermeister und dem Architekturteam zeigen nach dem ersten Jahr des Betriebs die Innensicht auf Intensität und Formen der Zusammenarbeit zwischen den drei Einrichtungen.

Anzumerken ist, dass der Radstädter Bürgermeister in einem besonders hohen Maß interessiert, informiert und beteiligt am Geschehen in ‚seinen‘ Schulen ist. Dieses hohe Engagement eines verantwortlichen Politikers, vom Beteiligungsverfahren bis hin zum vorbehaltlosen Vertreten des Projekts auch gegen widrige Umstände, war ein wesentliches Element für das Gelingen. Aber auch die involvierten Pädagoginnen, Schulleitungen, SchülerInnen und engagierten BürgerInnen haben ab Beginn des Partizipationsprozesses großen Einsatz und einen hohen Grad an Kooperationsgeist aufgebracht.

Nach Wahrnehmung des Bürgermeisters werden die pädagogischen Konzepte der Schulen gut umgesetzt. Besonders die Gangnutzung in den vormaligen Volksschulräumen war für ihn ein Grund, sich für eine zeitgemäße Lernraumarchitektur einzusetzen. So meint er: „Es war schwer aushaltbar. Die Kinder sind am kalten Gangboden herumgelegen und haben gelernt.“ Er ist der Überzeugung, dass den SchülerInnen nunmehr ein „Lernumfeld in einer Superqualität“ zur Verfügung steht. „Einzelkämpfertum wird bei uns nicht mehr gebraucht. Die Kinder lernen Zusammenarbeit!“ Die NMS entwickelt sich demnach sehr gut und kann mit ihrem Angebot viele überzeugen. Die Nachmittagsbetreuung wird trotz guter räumlicher Angebote bisher in den unteren Schulstufen nur in geringem Ausmaß und in der 7. und 8. Schulstufe kaum in Anspruch

genommen. Der Bürgermeister führt dies auf die touristische und landwirtschaftliche Struktur der Gemeinde zurück. Nachmittägliche ‚Versorgung‘ der SchülerInnen sei dadurch leichter als in städtischen Bereichen privat organisierbar.

Für Bürgermeister Tagwercher war der Beteiligungsprozess die richtige Herangehensweise. Die Menschen haben die Planung erlebt, haben mitgestaltet. So meint er: „Die pädagogische Entwicklung wurde durch den Prozess stark beeinflusst“ und „Hinstellen und über die anderen schimpfen geht einfach nicht, wenn man mit in der Verantwortung ist. Der Prozess hat zu hoher Zufriedenheit und Zustimmung Vieler geführt.“ Die Identifikation mit ihrer Schule ist demnach bei den RadstädterInnen sehr hoch. Die Direktorin der NMS sieht viel Bewegung und Fortschritt in den beiden Schulen. Unterrichtsmethoden und die Zusammenarbeit der LehrerInnen haben sich aus ihrer Sicht durch das räumliche Angebot und den Aufbruch gut entwickelt. Die Schulen sind dynamisch, bekommen Anerkennung (Preise) und „den Kindern taugt’s in den

schönen Räumen“. Die Nutzung der offenen Lernräume ist in der Volksschule bereits weit gediehen. Vielfältige Angebote (Musik, Sport, Soziales Lernen) sind aufgrund von pädagogischem Engagement und den guten räumlichen Voraussetzungen möglich. 80 % der SchülerInnen bleiben beim Übertritt in die Sekundarstufe 1 in Radstadt. Das stärkt das Selbstverständnis und das Leistungsniveau der Neuen Mittelschule.

Die Zusammenarbeit von Volks- und Mittelschule funktioniert außer in den Begegnungsflächen Aula, Multifunktionsräume und Bibliothek auch bei der gemeinschaftlichen Nutzung von Möbeln. Volksschule und NMS unterhalten ein gemeinsames Möbellager, aus dem je nach Bedarf und in Absprache Möbel verwendet werden. Demnächst wird eine Sekretariatskraft beiden Schulen zur Verfügung stehen und ein zusätzliches verbindendes „Element“ sein. Ein pädagogisches Projekt zum Übergang von der Volksschule in die Neue Mittelschule ist in Vorbereitung. Damit verdichtet sich die Kooperation der PädagogInnen zusätzlich.



88 Gemeinsamer Hof im Schulzentrum Radstadt; Foto: RAUM.WERT.cc

Der Leiter des Musikums ist froh über die (schon vor dem Umbau vorhandene) Verknüpfung seiner Einrichtung mit den beiden Schultypen unter einem Dach. Die Aula bietet nun Platz für gemeinsame Projekte, Proben und Auftritte. Die gute Zusammenarbeit ergibt sich auch aus der Tatsache, dass viele PädagogInnen selbst musikalisch tätig sind. So trat z.B. die Direktorin der Volksschule bei der Eröffnung in ihrer Leitungsfunktion sprechend, im Chor singend und als Teil der Stadtkapelle mit der Klarinette spielend auf.

Ein Wunschprojekt des Musikschulleiters ist die zeitliche Verschränkung des Musikschulunterrichts mit den Zeiten der Schule. Beispiele aus Oberösterreich und Wien zeigen, dass individualisierte Lernformen das Weggehen von SchülerInnen aus dem Stammgruppenunterricht problemlos zulassen. Ein vernetztes, abwechslungsreiches Lernsystem würde das auch in Radstadt ermöglichen und wäre ein lohnendes Entwicklungsziel.

Das ArchitektInnenteam berichtet ebenfalls von der Erfahrung, dass die offenen Lernbereiche in den Volksschul-Clustern bereits intensiv genutzt werden, während in der NMS wie an vielen Mittel- und AHS-Unterstufen die vorbereitete Architektur noch weit unter ihren Möglichkeiten genutzt wird.

Betont wurde von den ArchitektInnen der hohe Wert des Beteiligungsverfahrens. Demnach waren die Bedürfnisse der NutzerInnen zum Planungsstart nach dem Wettbewerb gut geklärt. Das Planungsteam konnte auf die architektonischen Vorerfahrungen der NutzerInnen gut aufbauen und seinerseits den Prozess der Beteiligung fortführen.

Hervorgehoben wurde von den PlanerInnen auch die massive Unterstützung durch den Bürgermeister. Bürgermeister Tagwercher: „Wenn ich mich nicht interessiere für die Pädagogik, dann kann ich keine neue Schule bauen. Dann kann ich 48 Klassen bestellen und dann passiert dort irgendwas!“



89 Lesen in der Aula; Foto: RAUM.WERT.cc

AutorInnen und HerausgeberInnen

Matthias Bär ist Architekt und leitet ein Architekturbüro in Dornbirn; zusammen mit Bernd Riegger ZT Gmbh und Querformat ZT Gmbh hat er das Projekt Schulzentrum Bregenz-Schendlingen umgesetzt. Aktuell arbeitet das Architekturbüro an der Realisierung von Schulbauprojekten in Kirchberg/St. Gallen und Hittisau/Vlbjg.

Corina Binder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Gebäudelehre und Entwerfen an der Technischen Universität Wien und beschäftigt sich mit der Architektur von Bildungsräumen.

Marlena Domiak arbeitet als abgeordnete Sonderpädagogin in der wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule an der Universität Bielefeld und beschäftigt sich unter anderem mit den Themen Umgang mit Heterogenität und inklusive Schulraumgestaltung.

Franz Hammerer ist Erziehungswissenschaftler und Experte für Schularchitektur und Lernraumgestaltung; Gründungsmitglied der Plattform SchulUMbau.

Sigrid Pizzera ist Lehrerin in einer altersgemischten Montessori-Klasse an der Praxisvolksschule der KPH Graz, Dozentin für Montessori-Pädagogik und Lehrbeauftragte der KPH Graz.

Katharina Rosenberger ist an der KPH Wien/Krems Professorin im Bereich Schulpädagogik und qualitative Forschungsmethoden und forscht unter anderem zur räumlichen Dimension von Unterricht.

Franz Ryznar ist Architekt, Mediator, Geschäftsführer von aa.architekten ZT-Gmbh. Initiator der „Plattform schulUMbau“, Seminar- und Lehrveranstaltungsleiter für Schulraumentwicklung, Moderator für Beteiligungsprozesse, Co-Entwickler der RAUM.WERTAnalyse

Ursula Spannberger ist Architektin, Mediatorin und Organisationsentwicklerin und Moderatorin von Großgruppenprozessen. Sie hat die RAUM.WERTAnalyse begründet, die sie auch in andere Formate überträgt, wie z.B. IT.WERTAnalyse, neuesWOHNEN 70plus.

Stefan Stock ist als Teamlehrer in den Montessori-Klassen der Praxisvolksschule der KPH Graz tätig, Dozent für Montessori-Pädagogik und Lehrbeauftragter an der KPH Graz.

Erika Wolfberger unterrichtet in einer altersgemischten Montessori-Klasse an der Praxisvolksschule der KPH Graz, ist Dozentin für Montessori-Pädagogik und in der Fort- und Weiterbildung der KPH Graz tätig.

Christian Timo Zenke ist Akademischer Rat (a.Z.) an der Universität Bielefeld im Bereich Schulforschung und Schulentwicklung und arbeitet dort insbesondere zu Fragen der pädagogischen Bedeutung des Raumes in der Schule.

In der Reihe RaumBildung
werden zukunftsweisende
Schulbauprojekte einer breiten
Öffentlichkeit vorgestellt.

In diesem Band sind es folgende Schulen:

-Bildungscampus Wilhelm Fexner (W)
-Bildungscampus Augustinum (Stmk)
-Laborschule Bielefeld (D)
- Schulcampus Bregenz-Schendingen (Vbg)
- VS, NMS, Musikum Radstadt (Sbg)