

Christian Kühn

## Die Schule als „Raum für Teams“

Als Eric Hobsbawm in seinem Buch über das „Zeitalter der Extreme“ von einem „kurzen 20. Jahrhundert“ mit den Eckdaten 1914 bis 1989 sprach<sup>1</sup>, drückte er damit nicht zuletzt die Hoffnung aus, dass die nun folgenden Jahrzehnte eher dem „langen 19. Jahrhundert“ gleichen würden, zumindest in Bezug auf dessen Vertrauen in Rationalität und Wissenschaft. Das neue Jahrtausend hat diese Hoffnung beträchtlich erschüttert: Es hat in wenigen Jahren geopolitische, finanzielle und ökologische Krisen in einem Ausmaß erlebt, das man 1989 in der Atmosphäre des Optimismus nach dem Fall des Eisernen Vorhangs nicht für möglich gehalten hätte.

Damals schien es für das Bildungssystem eine klare Aufgabe zu geben, nämlich den Übergang von einer späten Industriegesellschaft in eine Wissensgesellschaft zu fördern, die zu dauerhaftem Wachstum und sozialer Stabilität führen würde. Heute stellen sich die Dinge komplizierter dar: Bildung ist zwar noch weiter in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt, aber man weiß nicht mehr genau, wofür sie vorbereiten soll, außer vielleicht darauf, mit Veränderungen umzugehen, deren Qualität, Ausmaß und Richtung schwerer abzusehen ist als je zuvor.

Im Jahr 2003 hat die OECD eine Studie über „Schlüsselqualifikationen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ vorgelegt<sup>2</sup>, die man als Reaktion auf diese Erkenntnis interpretieren kann. Die Studie nennt ein Set von nur drei erstrangigen Schlüsselqualifikationen: „act autonomously“, „interact in heterogeneous groups“ and „use tools interactively“. Die Fähigkeit zum „Selbstständigen Handeln“ als Bildungsziel bedeutet, dass Schüler lernen, sich ihre selbst Ziele zu setzen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und sich für die Folgen verantwortlich zu fühlen. Die Fähigkeit zur „Kooperation in heterogenen Gruppen“ bezieht sich auf eine Gesellschaft, die auf Verständnis und Zusammenarbeit angewiesen ist, nicht zuletzt, um wirtschaftlich erfolgreich zu sein. Dabei geht es einerseits um die Kooperation zwischen unterschiedlichen Kulturen, sowohl lokal aufgrund von Migration als auch international aufgrund globaler Wirtschaftsbeziehungen, andererseits um die Zusammenarbeit von Generationen in einer alternden Gesellschaft. Der „interaktive Einsatz von Werkzeugen“ bezieht sich auf die Informationstechnologien als treibende Kraft der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Bildung muss dazu befähigen, diesen Technologien nicht passiv ausgeliefert zu sein, sondern sie sinnvoll und verantwortungsbewusst einzusetzen. Schule sollte der Beginn eines lebenslangen Versuchs sein, diese Qualifikationen zu erwerben und zu pflegen.

Es ist naheliegend, dass die Schulräume, die diesen Versuch unterstützen, anders aussehen sollten als die Lehr- und Lernräume der letzten 200 Jahre. Diese Räume waren primär auf Instruktion ausgelegt, also auf eine Situation, in der eine Lehrperson einer Gruppe von Schülern gegenübersteht, die „dem Unterricht folgt“. Dass dieses Setting weder geeignet ist, „autonom zu agieren“ noch „in heterogenen Gruppen zu kooperieren“, liegt auf der Hand, und solange neue Medien in einer Art verwendet werden, die dieses Setting mit anderen Mitteln reproduziert, ist hier auch kein Platz für deren „interaktive Nutzung“ zu erkennen.

Um Optionen für Lernräume jenseits des traditionellen Settings Gedanken zu entwickeln, ist die Beobachtung hilfreich, dass es den konventionellen Klassenraum nicht schon immer gegeben hat. Ein berühmtes Bild des holländischen Malers Jan Steen aus dem Jahr 1670 zeigt eine Szene aus einer Dorfschule: Manche Kinder schlafen, andere stehen auf dem Tisch und halten Reden, nur einige

wenige sind mit „Lernen“ im üblichen Sinn befasst. Der Lehrer selbst, in der Bildmitte mit seiner Frau dargestellt, lehnt sich entspannt zurück. Man könnte das Bild als sarkastischen Kommentar auf die Schule der Zeit interpretieren, aber es wahrscheinlich ein realistisches Bild der damaligen Unterrichtspraxis. Dafür spricht, dass ähnliche Schulräume auch in anderen zeitgenössischen Darstellung vorkommen, nicht zuletzt in Jan Comenius „Orbis Sensualium Pictus“ aus dem Jahr 1658: Ein großer Raum mit Arbeitstischen und einer „Home-base“ des Lehrers im Zentrum.



*Jan Steen, Dorfschule, 1670; Albert Anker, Dorfschule von 1848; 1896*

Ein völlig anderes Bild zeigt Albert Ankers „Dorfschule in 1848“, Ende des 19. Jahrhunderts entstanden. Es gibt nun Bankreihen, auf denen allerdings nur die Knaben Platz finden, während die Mädchen an den Rand gedrängt sind. Der Lehrer ist mit einem Rohrstock bewaffnet, mit dem er sich zumindest in den ersten beiden Reihen Respekt verschaffen kann. Dieser Klassenraum ist zu einem großen Teil ein Produkt der industriellen Revolution, die die europäischen Gesellschaften zur Mitte des 19. Jahrhunderts radikal verändert hatte. Auch wenn die Idee der allgemeinen Bildung humanistische Wurzeln hatte, so war sie in der Praxis vor allem darauf ausgerichtet, Menschen für das Funktionieren in der Industriegesellschaft abzurichten und als verlässliche und produktive Mitarbeiter heranzubilden.



*Jan Duiker, Freiraumschule, Amsterdam, NL, 1927*

In Bezug auf das grundsätzliche räumliche Setting haben sich die Lehr- und Lernräume – jedenfalls im Mainstream des Schulwesens - seither nicht geändert. So modern sie oft auf den ersten Blick erscheinen - wie etwa die berühmte Freiluftschule von Jan Duiker in den Niederlanden – so wenig hat sich im Klassenraum selbst geändert. Er wirkt zwar luftiger und heller, Knaben und Mädchen haben wieder die gleichen Bedingungen. Aber es handelt sich nach wie vor um einen Kontrollraum, der die Idee einer homogenen Gesellschaft vermittelt. Es ist bemerkenswert, dass in der Abbildung nicht nur der Rohrstock, sondern die Figur des Lehrers überhaupt verschwunden ist. Das Setting selbst, und nicht physische Gewalt – so will es das Bild vermitteln – reicht aus, um die Schüler unter Kontrolle zu halten. Dieses Bild steht für einen Entwicklungsschritt innerhalb der Industriegesellschaft, in dem Verwaltung und Dienstleistung neben der Produktion eine immer größere Rolle zu spielen beginnen.

Es ist klar, dass das Standardmodell des Klassenzimmers aus Sicht der Planung viele Vorteile hat. Es gibt dem Schulgebäude eine klare Struktur, die aus Stammklassen, Sonderunterrichtsräumen, Verwaltung und Verkehrsflächen besteht. Diese Struktur und sogar die Dimension des

Klassenzimmers, das weltweit mit rund 9 x 7 Metern dimensioniert wird, haben trotz tiefgreifender Änderungen im Bildungswesen bis heute überlebt, nicht nur im Bestand, sondern auch als Vorgabe für den Neubau. Als die 63 m<sup>2</sup> des Klassenraums im 19. Jahrhundert mit der einfachen Formel „ein Quadratmeter für jedes Kind, eineinhalb Quadratmeter für den Lehrer und eineinhalb Quadratmeter für den Ofen“ begründet wurden, wurden in einer Klasse 60 Kinder unterrichtet, heute sind es 25 bis 30. Das hat zwar im direkten Sinn des Wortes Platz geschaffen für Raumnutzungen jenseits der Bankbestuhlung. Natürlich wird in heutigen Klassen auch in Gruppen gearbeitet und ab und zu die Möblierung umgestellt. Weitergehende Reformen sind so aber kaum umzusetzen: der Übergang zu einer Pädagogik, die das eigenständige Arbeiten in den Mittelpunkt stellt, die Phasen der Instruktion reduziert und Projektarbeit fördert; die Schaffung von Lerngruppen jenseits des konventionellen Klassenverbands; Teamunterricht, bei dem LehrerInnen auch fächerübergreifend arbeiten; die Öffnung der Schule zum Netzwerk an Lernorten, das sie umgibt, im direkten räumlichen Umfeld ebenso wie im virtuellen Raum des Internet.

Diese Ideen sind alles andere als neu: Sie werden seit Jahrzehnten diskutiert und bekommen durch aktuelle neurologische und sozialpsychologische Forschung immer mehr substantielle Unterstützung. Dass solche Reformen für LehrerInnen wie SchülerInnen mühsam und schwierig sind, ist klar. Bei hoher Motivation können sie zwar in fast jedem räumlichen Umfeld realisiert werden, unter den Alltagsbedingungen des Schulbetriebs brauchen sie aber geeignete Voraussetzungen: unterschiedliche Räume für größere und kleiner Gruppen; flexible Lernorte, die sich ohne großen Aufwand für unterschiedliche Arrangements adaptieren lassen; funktionell undefinierte Zwischenräume für informelle Begegnungen; Rückzugsräume zur Erholung und zum konzentrierten Studium; bessere Vernetzung zwischen Schule und Stadt.

Obwohl diese Forderungen die bisherigen Standards außer Kraft setzen, sind sie alles andere als utopisch. Sie werden seit mindestens 10 Jahren intensiv diskutiert, als die Ergebnisse der ersten PISA Studie zeigten, dass erfolgreiche Länder auch eine innovativere Haltung in Bezug auf die räumliche Ausstattung ihres Bildungssystems zeigten. Ein neues Modell mit ähnlicher Akzeptanz wie es das standardmäßige Klassenzimmer über Jahrhunderte genoss, hat sich aber bisher nicht herausgebildet. Das ist umso erstaunlicher, als diese Ideen bereits vor 40 Jahren diskutiert und teilweise implementiert wurden. Es lohnt sich, die damaligen Ansätze und ihr Scheitern kurz in Erinnerung zu rufen, da sie den Schlüssel für einen erfolgreichereren neuen Versuch enthalten könnten.

### Zurück in die Zukunft

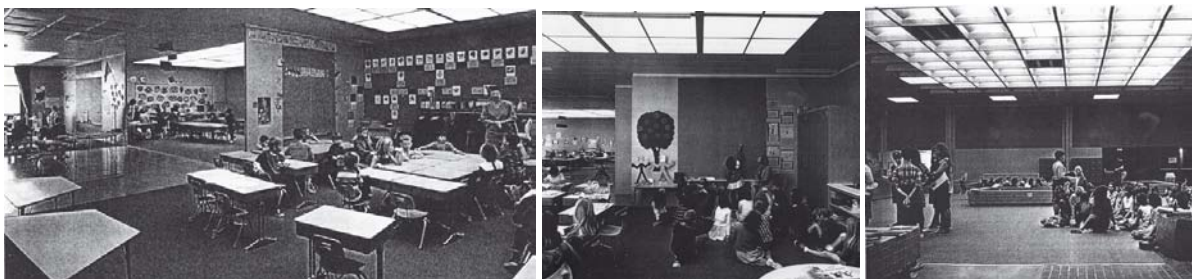
In den späten 1950er Jahren waren die fortgeschrittenen Industriegesellschaften mit einem steigenden Bedarf nach besser ausgebildeten Arbeitskräften konfrontiert. Ging man dabei vorerst von einem quantitativen Problem aus, so erfolgte in den 1960er Jahre die Wende hin zu einer Suche nach einer neuen Qualität von Bildung unter den Bedingungen einer post-industriellen „Wissensgesellschaft“, eines Begriffs, der damals populär wurde und eine radikale Reform der Bildungssysteme nahelegte, waren doch Wissen und die Fähigkeit, es kreativ einzusetzen, damit zur zentralen gesellschaftlichen Ressource erklärt worden. Architekten reagierten rasch mit Vorschlägen für flexible Strukturen, die sich an praktisch alle denkbaren Unterrichtsmodelle anpassen sollten. Um nur ein Beispiel aus einem Text der frühen 1960er-Jahre zu zitieren: „Die rasche Entwicklung auf dem Gebiete des Schulwesens, die durch neue pädagogische und psychologische Erkenntnisse hervorgerufen wurde, läßt keine starre Form des Schulbaues zu. Es ist vielmehr nötig, wandelbare, den jeweiligen Verhältnissen leicht anzupassende Organismen zu schaffen. Für die zukünftige Schule kann es weder Rezepte noch einengende Vorschriften geben, da sonst das bereits Erreichte oder die im Fluß befindliche Entwicklung in Frage gestellt wird.“<sup>3</sup>

1968 veranstaltete der Europarat ein internationales Symposium in niederösterreichischen Ottenstein, bei dem für den Schulbau Forderungen aufgestellt wurden, die durchaus aktuell klingen<sup>4</sup>: „Ersetzen der konventionellen Teilung in Stammklassen durch verschiedenartige Alters-, Leistungs- und Interessensgruppen. Größere Flexibilität des Schulraumes, damit er sich den wechselnden Verhältnissen anpassen kann und eine Bindung vielfältiger Erziehungsgruppen ermöglicht. Aufhebung des traditionellen Konzeptes der derzeitigen Schulen als einer Addition gleichgroßer allgemeiner Klassenzimmer. Entwicklung einer neuen Konzeption, welche die gesamte Bodenfläche eines Schulhauses als ein Kontinuum miteinander in Beziehung stehender Räume erreicht. [...] Die Räume und die Einrichtungen sollen eine möglichst differenzierte Gruppenbildung beim Unterricht erlauben. Aufhebung des traditionellen Unterrichtsraumes. Dafür sollen Arbeitsplätze und Arbeitsbereiche mit eigenen Lehrmittelzentren geplant werden.“

Eine Recherche in den Architekturzeitschriften der Zeit beweist, dass es sich dabei um keine Einzelposition handelte, sondern um den Mainstream der Debatte<sup>5</sup>. Konventionelle Typologien wurden in Frage gestellt und durch einen Ansatz ersetzt, der von einer Vielfalt von Lernaktivitäten ausgeht und ihnen die bestmöglichen Bedingungen in Raum und Zeit bieten wollte: „Selbstunterricht; Beratung und Einzelunterricht; Gespräch, Diskussion, Gruppenarbeit; Demonstration, Vortrag, Großveranstaltung; In-Frage-Stellen der einheitlichen „45-Minuten-Stunde“ für jedes Fach; Thematisierung der Arbeitsplatzqualität für die Lehrkräfte“.

Viel der Publikationen erwähnen ein amerikanisches Beispiel aus den 1960er-Jahren, das SCSD-System, als besonders vorbildlich. SCSD steht für „School Construction Systems Development“, eine Initiative der Educational Facilities Laboratories (EFL), die im Jahr 1958 von der Ford-Foundation gegründet worden war. EFL entwickelten ein modulares Konzept für Großraumschulen, das auf britischen Erfahrungen aufbaute<sup>6</sup>. Mitte der 1960er-Jahre begannen einige kalifornische Schulbezirke das System einzusetzen, und die Idee des „open-plan“ im Schulbau verbreitete sich rasch. 1967 waren 22 Schulen nach dem SCSD-System in Betrieb, bis Mitte der 1970er Jahre wurden rund 2000 weiter nach ähnlichen Prinzipien errichtet.

Diese Schulen boten Großräume an, die mit Schiebewänden unterteilt werden konnten. Die Bauten waren meist eingeschossig und sehr tief, was künstliche Belichtung und Belüftung notwendig machte. Eine Broschüre über die Schulen aus dem Jahr 1967 zeigt keinen einzigen Blick aus einem Fenster ins Freie, obwohl die Gebäude mit dutzenden Fotos dokumentiert sind<sup>7</sup>. In dieser Hinsicht sind die Schulen von der zeitbedingten Begeisterung für klimatisch kontrollierte „Environments“ beeinflusst, denen erst der Ölschock und die Energiekrise ein abruptes Ende setzten. Die Räume an sich erfüllten jedoch offensichtlich die neuen Anforderungen: Sie boten unterschiedliche Lernarrangements für Gruppen verschiedener Größe, und erlaubten den LehrerInnen über die bewegliche Elemente den Raum ohne großen Aufwand zu manipulieren. Ähnliche Lösungen fanden sich zumindest als Prototypen auch in Österreich, etwa im Gymnasium in Völkermarkt, das von 1971 - 1974 nach Plänen des Architekten Ottokar Uhl errichtet wurde.



SCSD-Prototyp, Innenräume

Trotz anfänglicher positiver Ergebnisse war diesen Schulen kein nachhaltiger Erfolg beschieden. In den USA wurden in den ersten „open-plan“-Schulen schon wieder Zwischenwände eingezogen, als die letzten derartigen Bauten Mitte der 1970er-Jahre fertiggestellt wurden. Die Räume erwiesen sich als akustisch nicht beherrschbar, künstliches Licht und künstliche Belüftung boten Anlass, sich der Technik ausgeliefert zu fühlen, von der die Planer gehofft hatten, dass sie zusammen mit den Schiebewänden von den PädagogInnen als Ermächtigung zur Kontrolle über ihren Lebensraum empfunden werden würde. Vor allem aber waren die PädagogInnen nicht für das Unterrichten in solchen Räumen ausgebildet, und da sie in der Regel auch nicht in deren Gestaltung einbezogen gewesen waren, fühlten sie wenig Anreiz, einer Idee zum Durchbruch zu verhelfen, die in der Theorie attraktiv war, aber im täglichen Leben als Belastung empfunden wurde.

### Vom Objekt zum Prozess

Die Fehlschläge der 1960er und 1970er-Jahre zur Innovation der Schularchitektur verdienen eine genauere Analyse, da sie typologisch – also in Bezug auf die Grundrissorganisation – durchaus Ähnlichkeiten mit aktuellen Projekten aufweisen. Innovation bedeutet aber mehr als nur die Einführung neuer typologischer Konzepte. Innovation ist ein umfassender Prozess, der über eine Idee oder eine Erfindung weit hinausgeht und die Änderung von Erwartungshaltungen und Mentalitäten mit einschließt. Es ist kein Zufall, dass technische, aber auch soziale Innovationen oft Jahrzehnte brauchen, bis sie von der ersten Idee über die ausformulierte Erfindung zu einem breiten Einsatz in einem Produkt oder einer Institution gefunden haben.

Schon in den 1960er Jahren war man sich bewusst, dass es nicht nur neue Objekte, sondern auch um neue Prozesse in der Planung brauchen würde, um im Bildungssystem zu einer Innovation zu kommen. So verlangten die Autoren eines Texts im Jahr 1967 „dauernden Dialog zwischen Erziehungsfachleuten, Behörden, Politikern, Architekten, Ingenieuren und allen Personen, die sich mit Schulbauproblemen befassen, sowie Erfahrungsaustausch über jene Schulen, die bereits unter Berücksichtigung jener Tendenzen gebaut wurden.“<sup>8</sup> Dass LehrerInnen oder gar SchülerInnen hier nicht vorkommen, weist auf eine beschränkte Vorstellung von Dialog hin. Aber selbst für diesen beschränkten Dialog und Erfahrungsaustausch waren die Behörden nicht vorbereitet. Planung wurde als streng rationaler Prozess betrachtet, der mit der Analyse eines Bedarfs beginnt und zu einem klar definierten Programm führt, das den Architekten zur Umsetzung übergeben werden kann. Rückkopplung mit den Nutzern galt dabei als unnötige Ablenkung und in vielen Fällen war der direkte Kontakt zwischen Nutzern und Architekten explizit untersagt, eine Praxis, die in manchen Bereichen des Schulbaus in Österreich nach wie vor zu finden ist.

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

Kindern zugeordnet sind. Individuelles und gemeinsames Lernen geschieht in „Konstruktionsphasen“ im offenen Großraum, betreut vom Team der LehrerInnen.



*Hellerup Schule, Gentofte, Kopenhagen, DK; 2004*

Vorbildlich ist hier nicht so sehr die innovative Gestaltung des Lernraums, sondern der innovative Prozess, der ihm zugrunde lag. Die Gemeinde investierte in einen zwei Jahre dauernden Vorlaufprozess, in dem die zukünftigen Nutzer ein räumlich-pädagogisches Konzept gemeinsam mit Architekten und Ingenieuren erarbeiteten. Die hexagonalen „home-bases“ sind keine Architektenidee, sondern das Ergebnis zahlreicher Diskussionen und Experimente, wozu auch der Aufbau eines 1:1 Modells einer Lernzone in einer Halle zählte, in dem die Lösung erprobt und im Detail entwickelt wurde. Die Hellerup-Schule ähnelt zwar in manchen Punkten den Beispielen der 1960er-Jahre, aber sie ist kein neutraler Großraum. Sie bietet differenzierte Lernzonen unterschiedlichen Zuschnitts, die als Ergebnis des partizipativen Entwurfsprozesses zu sehen sind. Selbstständigkeit und Interaktion in heterogenen Gruppen können in diesen Räumen geübt werden, und die im gesamten Raum an bestimmten Kreuzungspunkten konzentrierten Zugänge zu Computern und Internet laden zu deren selbstverständlichen Gebrauch ein.

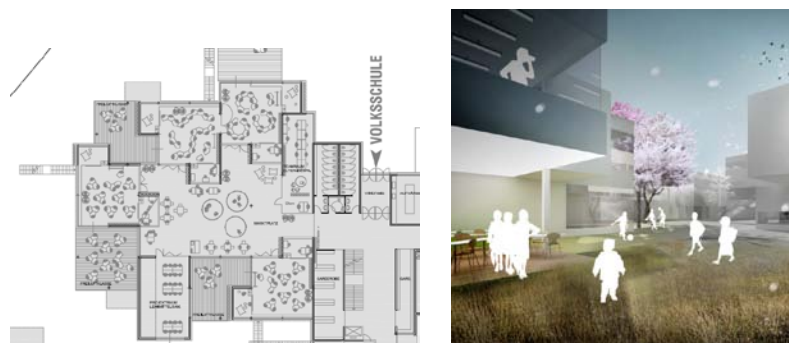
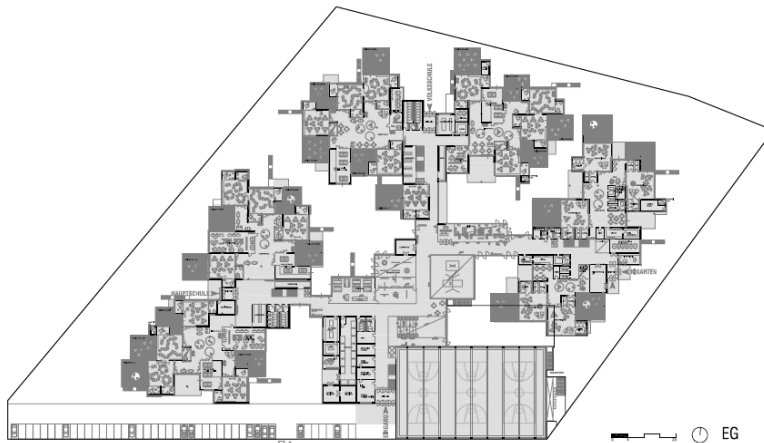
Es ist kein Zufall, dass die OECD vor kurzem ein noch radikaleres Projekt zum „Hervorragendsten Bildungsgebäude des letzten Jahrzehnts“ gekürt hat, den Fuji Kindergarten in Tokio<sup>9</sup>. Unter den Finalisten findet sich als österreichisches Beispiel die Sonderschule in Schwechat von Fach&Fuchs, die so weit in diese Richtung geht, wie derzeit unter den aktuellen österreichischen Rahmenbedingungen möglich. Der vor kurzem abgeschlossene Wettbewerb für die Campusschule am Wiener „Sonnenwendviertel“ könnte sich mit dem Siegerprojekt von PPAG als österreichisches Leitprojekt zur Überwindung dieser Rahmenbedingungen erweisen.



*Fuji Kindergarten, Tokyo, Tezuka architects, 2007*



*Sonderschule Schwechat, Fasch und Fuchs Architekten, 2008*



*Bildungscampus Wien, Sonnwendviertel, 2011 (Gesamtplan, Ausschnitt, Hof)*

### Raum für Teams

Die Vorstellung von der Schule als „Raum für Teams“ könnte sich als Paradigmenwechsel für die Planung von Schulen im 21. Jahrhundert erweisen. Diese Vorstellung einer Schule, die der freien Assoziation von Akteuren und ihren Interessen Raum gibt, sollte als metaphorisches Gegenbild zur hierarchischen, bis zu Begriffen wie „Jahrgangskohorte“ aus dem militärischen Bereich stammenden Schulorganisation verstanden werden. In dieser hierarchischen Organisation ist der Lehrer/Instruktor vor der Klasse isoliert, während die SchülerInnen in einem Spannungszustand zwischen Konformität und Wettbewerb, also zwischen Gruppenzwang und der Aufforderung zur individuellen Exzellenz gehalten werden. Dieser Organisation den Begriff des Teams entgegenzusetzen, mag auf den ersten Blick hoffnungslos naiv erscheinen. Teams haben klare gemeinsame Ziele, zu deren Erreichung die Teammitglieder ihre spezifischen Kompetenzen einbringen. Wo ist der Platz für Teams in einer Schule, die ihren Erfolg letztlich an den „learning outcomes“ der einzelnen SchülerInnen misst? Geht es hier nicht eher um Konkurrenz jeder gegen jeden, vor allem, wenn vom Ergebnis die weitere

Bildungskarriere abhängt? Diese Sicht wird dem eigentlichen Auftrag der heutigen Schule aber nicht gerecht: Eine Gruppe von SchülerInnen insgesamt möglichst weit an das Maximum des individuell Möglichen zu führen, ist nur als gemeinsames Projekt einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Arbeiten im Team bedeutet hier nicht, alles gemeinsam zu tun, sondern in erster Linie eine gemeinsame Verantwortung für die Sache wahrzunehmen. Um das zu erreichen, müssen Lehrende und Lernende in mehrere, ineinander verschränkte Teams eingebunden sein, die an unterschiedlichen Projekten arbeiten, aber auch ihren Lernerfolg beobachten und kritisch diskutieren.

Es wäre naiv anzunehmen, dass Schule so einfacher umzusetzen ist als im traditionellen Modell, und auch die konkrete architektonische Verwandlung einer Bildungsinstitution in einen „Raum für Teams“ ist noch alles andere als klar. Es gibt innovative Beispiele, aber wir stehen offensichtlich noch mitten in einem Innovationsprozess, der Experimente und kritische Forschung benötigt. Architekten sollten für den Moment davon Abstand nehmen, die „perfekte Lernumgebung“ entwerfen zu wollen, sondern ihre Aufgabe eher darin sehen „Infrastrukturen“ zu schaffen, in denen sich gute Lernumgebungen entwickeln können. Das könnte als Rückschritt in Zeiten verstanden werden, in denen an den Schulbau keine anderen Ansprüche gestellt wurden als warm und sauber zu sein. Das wäre ein Missverständnis: „Infrastruktur“ bedeutet hier ein offenes System einprägsamer Orte, die gut ins lokale Umfeld eingebunden und im virtuellen Raum vernetzt sind. Sie sollten ihre Nutzer dazu anregen, sich aktiv in ihnen einzurichten. Indem die Architektur viel Spielraum lässt, um das Verhältnis zwischen Funktion und Form kontinuierlich zu verhandeln, könnte sie wieder den Status einer sozialen Kunst erlangen.

---

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm, *The Age of Extremes: A History of the World 1914–1991*. 1994

<sup>2</sup> Rychen, D.S. / Salganik, L.H. (2003) Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe-Verlag

<sup>3</sup> Arbeitsgruppe 4. Der neue Schulbau – Entwicklung und Ausblick. „In: der aufbau, 1963, Heft 8/9, p 292

<sup>4</sup> werk 7 1969, *Schulhäuser*, p. 453

<sup>5</sup> C. Kühn: "Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und -70er Jahre"; in: "Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs", J. Böhme (Hrg.); VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009

<sup>6</sup> Marks, J. (2009): A History of Educational Facilities Laboratories (EFL). <http://www.edfacilities.org/pubs/efl2.pdf> (Download 2009-09-03)

<sup>7</sup> EFL (1967): SCSD – The Project and the Schools. A report from Educational Facilities Laboratories. EFL. New York, New York.

<sup>8</sup> werk 7 1969, *Schulhäuser*, p. 453

<sup>9</sup> [http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en\\_21571361\\_38481278\\_46322150\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_21571361_38481278_46322150_1_1_1_1,00.html)

Aufruf: 1.5. 2011