



Montag Stiftung Urbane Räume
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft



REGIONALE WERKSTATTGESPRÄCHE ZU SCHULBAURICHTLINIEN IN DEUTSCHLAND KURZFASSUNG

Heft 2 zur Reihe »Rahmen und Richtlinien für einen
leistungsfähigen Schulbau in Deutschland«

REGIONALE WERKSTATTGESPRÄCHE ZU SCHULBAURICHTLINIEN IN DEUTSCHLAND KURZFASSUNG

Heft 2 zur Reihe »Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen Schulbau in Deutschland«

1	VORWORT	2
2	EINFÜHRUNG	3
2.1	ANLASS	3
2.2	FORSCHUNGSFRAGEN UND METHODE	4
2.3	TEILNEHMER	6
3	ZENTRALE THEMEN DER WERKSTATTGESPRÄCHE	7
3.1	VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN	8
3.2	RÄUMLICH-PÄDAGOGISCHE KONZEPTE	10
3.3	ENTWICKLUNGS- UND PLANUNGSPROZESS	13
3.4	FLEXIBILITÄT	16
3.5	SICHERHEIT	17
3.6	RAUMQUALITÄT	18
3.7	REGELUNGSFORMEN	20
3.8	MÖGLICHKEITEN DER RAUMBEDARFSFESTLEGUNG	24
4	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE KÜNFTIGE REGULIERUNG	26
4.1	REGULIERUNGSTYPEN – ZWISCHEN ZWANG UND OFFENHEIT	27
4.2	REGULIERUNGSEBENEN	30
5	LISTE DER TEILNEHMER	31
6	IMPRESSUM UND BILDNACHWEIS	32

1 VORWORT

Der Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Schulraum ist in den letzten Jahren zunehmend ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt. Forderungen nach Individualisierung, Ganztagschule und Inklusion, wie sie in der aktuellen Bildungsdebatte von vielen Seiten artikuliert werden, führen folgerichtig zu neuen Anforderungen an die Räume, in denen Schule stattfindet. Über Jahrzehnte bewährte Lösungsmuster, die in zahlreichen Regulierungen ihren Niederschlag gefunden haben, werden vor diesem Hintergrund fragwürdig und rufen den Wunsch nach neuen Regulierungen, aber auch nach einer Deregulierung von als Einengung empfundenen Vorgaben auf den Plan. Die vorliegende Studie versucht, die Einstellungen und Erwartungshaltungen von unterschiedlichen Akteuren abzubilden, die in Deutschland mit der Bereitstellung von Schulraum befasst sind. Erwartungsgemäß zeigt sich das Thema als von zahlreichen Spannungen durchzogen, die auf unterschiedliche Interessen zurückgehen. Während vor allem Planer eine Regulierungsdichte beklagen, die Innovationen erschwert oder sogar unmöglich macht, sehen Nutzer dieses Problem differenzierter: Klare Vorgaben würden ihre Ansprüche gegenüber den Fördergebern auch in Zeiten immer knapper werdender Budgets absichern. Die Akteure aus den Bau- und Schulverwaltungen bzw. den Ministerien nehmen hier in der Regel Zwischenpositionen ein.

Als common ground zwischen den Positionen kann die Hoffnung ausgemacht werden, durch wenige harte Vorgaben auf der einen Seite und zahlreiche Handreichungen in Form von unverbindlichen Empfehlungen auf der anderen zu einer alltäglichen Praxis der Schulraumgestaltung zu gelangen, die sowohl planbar als auch flexibel und spezifisch an den Schulstandort angepasst ist. Die Sprachspiele, in denen die Akteure in den Gesprächen zu beobachten waren, zeigen jedoch, dass es nicht leicht sein wird, dieses Ziel selbst bei besten Absichten zu erreichen. Wenn Akteure aus der Bauverwaltung ihre Prioritäten ganz eindeutig mit Nutzbarkeit, Energie und Sicherheit beschreiben, und unter Nutzbarkeit vor allem Faktoren wie Belichtung, Akustik und

Belüftung verstehen, bleibt a priori wenig Spielraum für jene räumlich-pädagogische Transformation, die zum Erreichen von Zielen wie Individualisierung oder Inklusion nötig wäre. Eine solche Transformation ist immer auch mit Risiken verbunden, die bewusst einzugehen in einer Öffentlichkeit mit zunehmendem Sicherheitsbedürfnis eher schwieriger als leichter wird. Neue Regulierungen müssen daher per se inklusiv sein und sich auf eine breite, durchaus kontrovers zu führende Debatte stützen, die sowohl die unmittelbar betroffenen Akteure als auch eine breitere Öffentlichkeit einschließt. Die Vision einer leistungsfähigeren, aber auch lustvolleren Schule wird dabei stärker sein müssen als die Sorge vor Veränderungen und vor dem Risiko, das mit jeder Innovation verbunden ist.

Die Gespräche, die an vier verschiedenen Orten in Deutschland geführt wurden, waren insofern nicht nur eine theoretische Vorstufe zum Projekt »Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen Schulbau«, sondern bereits Teil dieser öffentlichen Diskussion. Zumindest im geschützten Feld des Werkstattgesprächs waren die Offenheit der Teilnehmer und das Verständnis für die Positionen der anderen bemerkenswert. Die grundsätzliche Bereitschaft, out of the box zu denken, ist auf allen Ebenen vorhanden. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese Bereitschaft in Zukunft in konkreten Innovationen niederschlägt.

Prof. Christian Kühn

Technische Universität Wien, Institut für Architektur und Entwerfen
Abteilung für Gebäudelehre

2 EINFÜHRUNG

2.1 ANLASS

Obwohl gegenwärtig eine breite Debatte zu Aufgaben und Methoden der schulischen Bildung geführt wird und gleichzeitig eine zunehmende Schulbautätigkeit zu bemerken ist, existieren wenig Verbindungen zwischen diesen beiden Prozessen. Die Bildungsdebatte beschäftigt sich bisher kaum mit Raum-, Architektur- und Stadtfragen. Im Neubau werden vielfach immer noch längst überkommen geglaubte Schulmodelle realisiert. Und die gegenwärtige Sanierungstätigkeit ist vorrangig von Aspekten der Energieeffizienz und der Ausweitung von Ganztagschulmodellen getragen; der nahe liegende Gedanke, dies gleich mit neuen Räumen für die neue Pädagogik zu kombinieren, taucht selten genug auf. Diese Tatsache war Anlass für die Montag Stiftung Urbane Räume sowie die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, gemeinsam mit dem BDA Bund Deutscher Architekten einen mehrstufigen Entwicklungsprozess für ein Referenzsystem für qualitätvollen Schulbau in Deutschland zu beginnen: Mit ein Grund dafür, dass die genannte Verbindung so selten hergestellt wird, sind die heute gültigen Schulbaurichtlinien, die sich an überholten pädagogischen Vorstellungen orientieren und den lokalen Akteuren, den Schulen und Kommunen, zu wenig Handlungsspielräume zugestehen. Grundlegendes Problem heutiger Schulbaurichtlinien ist die Frage, wie notwendige definitive Vorgaben mit der wichtigen Flexibilität für die Vielfalt neuer Lernkulturen und Raumkonzeptionen sowie mit der Möglichkeit der weitgehenden Mitentscheidung durch lokale Stakeholder verbunden werden können. Der erste Schritt dieses Entwicklungsprozesses umfasste die synoptische Analyse einer Auswahl bestehender Richtlinien und Leitlinien in Deutschland, der Schweiz, Österreich und Südtirol durch Arno Lederer und Barbara Pampe vom Institut für Öffentliche Bauten der Universität Stuttgart und Otto Seydel (Institut für Schulentwicklung, Überlingen), die bereits in Kurzfassung publiziert wurde (Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.): Vergleich ausgewählter Richtlinien zum Schulbau – Kurzfassung; Heft 1 zur Reihe »Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen

Schulbau in Deutschland«, Bonn 2011). In der vorliegenden Broschüre finden sich nun die Resultate des zweiten Schritts dieses Entwicklungsprozesses, nämlich der regionalen Werkstattgespräche zum Thema Rahmen und Richtlinien für einen leistungsfähigen Schulbau in Deutschland. Im Rahmen dieser Diskussionen unter mit Schulbau befassten Praktikern sollten Stärken und Schwächen bestehender Vorgaben analysiert und das Potenzial für die Entwicklung eines zeitgemäßen Referenzsystems für qualitätvollen Schulbau bewertet werden. Die Werkstattgespräche dienten somit neben der Analyse von Erfahrungen der Ableitung von Ideen für die Entwicklung des geplanten Referenzsystems. In den Gesprächen sollte aber nicht nur über die Auswirkungen der Richtlinien reflektiert werden; von Interesse waren auch implizite, in den Richtlinien nicht direkt angesprochene Aspekte und informelle Regeln, um unbeabsichtigte Effekte von Richtlinien und das Verhältnis zwischen beabsichtigten und nicht beabsichtigten Effekten analysieren zu können. Die Ergebnisse beider ersten Schritte dienen als wesentliche Grundlage für den weiteren Erarbeitungsprozess von Richtlinien und Standards für zeitgemäße Schulbauten im Rahmen des Projektes.

2.2 FORSCHUNGSFRAGEN UND METHODE

Ziel der Werkstattgespräche war es, praktische Erfahrungen im Umgang mit geltenden Schulbaurichtlinien zu eruieren und mögliche Erwartungen an notwendige Neuerungen solcher Richtlinien zu identifizieren. Aus diesem Grund wurden sie als möglichst offene Diskussionen geplant, die wenig Themenvorgaben von Seiten der Organisatoren machten: In den Diskussionen sollten die Teilnehmerrelevanzen gefunden werden. Abgesehen von Einstiegsimpulsen zu den jeweiligen Gesprächsphasen und der Präsentation der vergleichenden Synopse zu ausgewählten Schulbaurichtlinien in der Mitte des Gesprächsablaufs beteiligten sich die Organisatoren minimal an der Diskussion, die Gespräche verliefen vorrangig zwischen den eingeladenen Teilnehmern. Während die retrospektive Phase möglichst offen angelegt war – sie sollte von den Teilnehmern selbst aufgebrachte Themen diskutieren –, wurden in der prospektive Phase Themen

gesammelt, gereiht und schließlich gemeinsam diskutiert und bewertet. Diese Themenreihung diente vorrangig als Gesprächsanreiz, eine quantitative Auswertung der Resultate ist nicht möglich. In der abschließenden, kurzen Resümeephase bat die Moderation die Teilnehmer, aufbauend darauf ihre Erfahrungen selbst noch einmal resümierend zu beurteilen und eventuell Empfehlungen für weitere Schritte zu formulieren.

Alle Werkstattgespräche wurden aufgenommen und anschließend transkribiert – insgesamt entstanden mehr als 400 Seiten Transkripte; die Materialien, die von den Teilnehmern erstellt werden (Sammlungen von Themen und Kartenabfragen auf Flipcharts), wurden ebenfalls dokumentiert. Anschließend wurden anhand der Transkripte aus dem von den Teilnehmern Gesagten Codes entwickelt und mithilfe von sozialwissenschaftlicher Software (Atlas.ti) die Transkripte vollständig codiert, sodass es möglich

Abschnitt	Inhalt / Methodik	Ziel	Gesamtzeit
		Praktische Erfahrungen im Umgang mit Richtlinien eruieren, Erwartungen an nötige Neuerungen identifizieren	5h 30'
1. Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Begrüßung ➤ Vorstellung ➤ Einleitung zum Projekt und zum Ablauf des Werkstattgesprächs 	Orientierung	30'
2. Retrospektive Phase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erzählgenerierende Fragenimpulse zu Erfahrungen mit Schulbaurichtlinien in der Praxis ➤ Freie Diskussion unter den Teilnehmern zu den Impulsen ➤ Nachfragen 	Bewertung der zentralen Aspekte aktueller Richtlinien durch die Akteure	90'
3. Darstellung Synopse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resultate von Baustein 1: Synopse präsentieren ➤ Diskussion 	Information über Zwischenergebnisse, Vergleich mit eigenen Resultaten	50'
4. Pause			30'
5. Prospektive Phase	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zentrale Themen aus Sicht der Gruppe sammeln (Karten) ➤ Themen reihen (abstimmen) ➤ Themen entsprechend der Reihung diskutieren, bewerten (positiv/negativ, Stärken/Schwächen, Alternativen) 	Zukunftspotenziale aus Perspektive der Akteure	90'
6. Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resümeerunde, Empfehlungen 	Empfehlungen für den weiteren Projektverlauf	30'

Ende

war, subjektive Relevanzsetzungen und die Art, wie sich diese in den Gruppen herauskristallisieren, zu beschreiben. Auch die verschiedenen Sprecherperspektiven (Architekten, Bauverwaltungen, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Ministerien) wurden in den Transkripten codiert, um Perspektiven nachvollziehbar machen zu können. Das codierte Material wurde paraphrasiert und anhand von Codes, Codegruppen und Akteursgruppen-Perspektiven geordnet. An diesen ersten Auswertungsschritt schloss sich ein zweiter: Einzelne Stellen wurden tiefergehend interpretiert, um Deutungsmuster der Beteiligten rekonstruieren zu können. Themenfelder, Konfliktlinien und akteursgruppenspezifische Deutungsmuster bzw. Konflikte geben Hinweise auf diejenigen Felder, die in zukünftigen Richtlinien und Regelungen bearbeitet bzw. beachtet werden müssen. Auf diese Art konnten Hinweise für Empfehlungen zur Formulierung künftiger Schulbau-richtlinien erstellt werden.

2.3 TEILNEHMER

Nach einem Testlauf-Werkstattgespräch in Wien wurden insgesamt vier moderierte Werkstattgespräche mit Architekten, Schulleitungen, Vertretern von Schulbauverwaltungen, Bauverwaltungen, Schulministerien und weiteren Fachinstitutionen in Deutschland durchgeführt, um praktische Erfahrungen im Umgang mit geltenden Schulbaurichtlinien zu eruieren und mögliche Erwartungen an notwendige Neuerungen solcher Richtlinien zu identifizieren. Neben den genannten Akteursgruppen nahmen die Vertreter des Auftragnehmers (zur Moderation und Dokumentation) sowie teils Vertreter der Montag Stiftungen teil. Da die Schulbaurichtlinien in Deutschland Länderangelegenheit sind, wurden mehrere Gruppen zusammengestellt (vgl. Kapitel 5), deren Mitglieder jeweils aus einem Bundesland bzw. mehreren in einer Region liegenden Bundesländern kommen und daher jeweils über so etwas wie einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen, wenn auch nicht notwendigerweise alle mit derselben Richtlinie zu tun haben. Die vier an verschiedenen Orten (Bonn, Stuttgart, Bremen, Bernburg / Saale) stattgefundenen Werkstattgespräche reflektierten zudem unterschiedliche Ausgangsbedingungen und Erfahrungen.

Die im Folgenden dargestellten Perspektiven der verschiedenen Akteursgruppen (Architekten, Schulleitungen, Schulverwaltungen, Bauverwaltung, Schulministerien) gelten selbstverständlich nicht grundsätzlich für alle Teilnehmer der jeweiligen Gruppe, sondern für Mehrheiten oder Untergruppen – schon allein deshalb, weil sich nicht alle Teilnehmer zu allen Thematiken geäußert haben. Die dargestellten Perspektiven geben Tendenzen wieder und stehen nicht für eine exakte quantitative Darstellung von Gruppensichten.

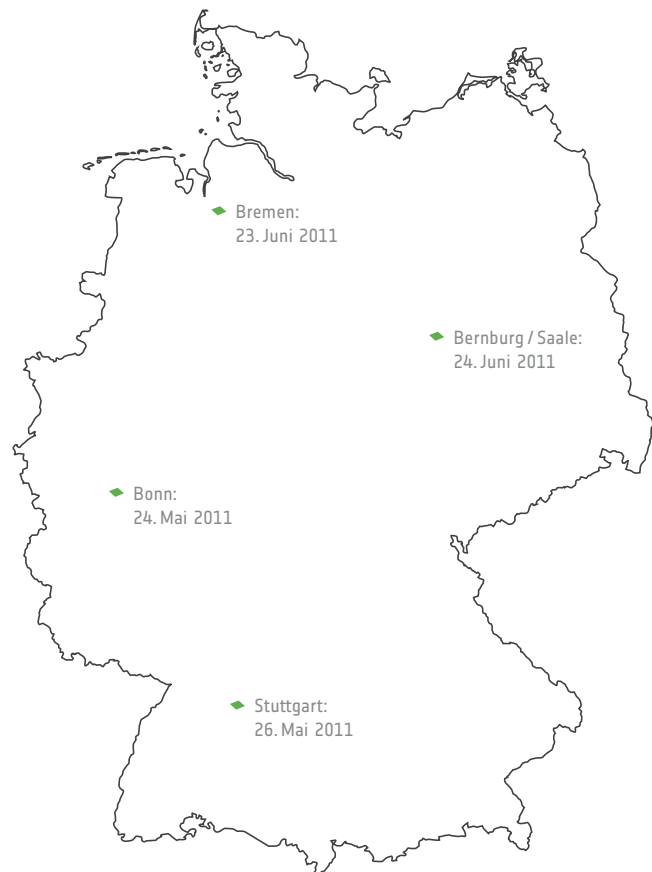


Abb. 1

3 ZENTRALE THEMEN DER WERKSTATTGESPRÄCHE



Abb. 2

Die Werkstattgespräche sollten die Relevanzen der Teilnehmer bezüglich Schulbaurichtlinien zum Vorschein bringen, das heißt diese Relevanzen sollten die Gespräche strukturieren. Im Kontext dieses Projektes sind mit der Bezeichnung Schulbaurichtlinie alle Formen der formalen Regulierung des Schulbaus gemeint, nicht nur die – hauptsächlich bauaufsichtlichen – Regulierungen, die heute auf Länderebene existieren und als Schulbaurichtlinie (im engeren Sinne) bezeichnet werden. Diese Relevanzen beziehen sich einerseits auf bisherige Erfahrungen mit dem Thema und andererseits auf Wünsche und Erwartungen an zukünftige Regelungen. Die folgende Darstellung fasst die Inhalte der Gespräche anhand dieser Relevanzen zusammen; der Umfang des jeweiligen

Abschnitts spiegelt die Bedeutung des Themas im Rahmen der Gespräche wider. Die Reihung ergibt sich aus einer zeitlichen Ordnung: Von den zukünftigen Rahmenbedingungen für Schulbau über Konzeptentwicklung und Planung sowie zentrale planerische Themen (Flexibilität, Sicherheit, Raumqualität) bis zu Fragen der Regulierung. Dem entsprechend können die Thematiken auch in inhaltliche und formale eingeteilt werden, also in Aspekte, die sich auf den Inhalt zukünftiger Regelungen beziehen, und solche, die sich auf die Form dieser Regelungen beziehen, auch wenn diese Trennung nicht völlig konsistent eingehalten werden kann.

3.1 VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN



Abb. 3

Das Bewusstsein, dass sich die Rahmenbedingungen für den Schulbau in den letzten Jahren deutlich verändert haben, wird von Akteuren aus allen Bereichen artikuliert. Generell wird diese Entwicklung als starker Druck empfunden. Akteure aus der Bauverwaltung kommen im Gespräch vorrangig auf die direkten bautechnischen Folgen zu sprechen, wobei Umbau und Erweiterung den primären Referenzrahmen darstellen. Schulverwaltung und Schulleitungen setzen die Erfüllung von technischen Standards als selbstverständlich voraus und fordern umfassende Konzepte, die dem Stand des Wissens in der Pädagogik entsprechen müssten. Sie vermissen in den Raumprogrammen die Berücksichtigung des Platzbedarfs von neuen Akteuren wie Mediatoren, Sozialarbeitern oder Freizeitpädagogen. Es finden sich unter den Schulleitern aber auch Stimmen, die vor einer zu direkten Umsetzung aktueller Konzepte in räumliche Strukturen warnen, da sie zukünftige Entwicklungen behindern würden. Richtlinien

sollten keine pädagogischen Konzepte vorschreiben, sondern Freiräume lassen.

»Wir brauchen Platz für Materialsammlungen, für Kleingruppen, für Mediatoren, Sozialarbeiter und Freizeitpädagogen. Wir brauchen nutzbare Bewegungsräume mit Nischen. Das ist alles nicht drin in den Raumprogrammen.«

Schulleitung

Als Hintergrund der geänderten Rahmenbedingungen wurden in den Gesprächen drei Trends als vorrangig genannt: Individualisierung und Inklusion, die operativ durch die Strategie der »inneren Differenzierung« verklammert sind, sowie der Trend zur Ganztagschule. Als weitere Trends wurden die demographische Entwicklung und die Schule als zentraler Ort für die Gemeinde besonders betont.

Beim Thema *Individualisierung* werden als räumliche Reaktion von Seiten der Architekten räumliche Flexibilität und ein differenziertes Raumangebot empfohlen. Von Seiten der Verwaltung wird betont, dass die gleichzeitige Umsetzung dieser beiden Ansätze mit derzeitigen Budgets nicht realistisch ist. In den Gesprächen zeigt sich, dass der Begriff Individualisierung mehrere differierende Bedeutungen hat. Während von Seiten der Bauverwaltung eher die individuelle Hilfestellung für Schüler gesehen wird (etwa nach dem Muster eines »inneren Nachhilfeunterrichts«), wird der Begriff von pädagogischer Seite auch in Hinblick auf die Erweiterung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler, etwa in Bezug auf ihre Lernorte und Lerngruppen, gesehen. Generell wird das Thema Individualisierung als wichtiges, aber weiches Thema behandelt.

Das Thema *Inklusion* wird dagegen von allen Beteiligten als große Herausforderung mit unmittelbaren baulichen Folgen wahrgenommen. Architekten berichten, dass in Raumprogrammen zusätzliche Flächen für Inklusion ausgewiesen werden, wobei unklar bleibt, ob zusätzliche spezielle Einrichtungen oder größere Klassenräume gemeint sind. Generell wird moniert, dass die Eckpunkte für eine flächendeckende Inklusion (wie sie von der auch von Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gefordert wird) noch völlig unklar seien. Aus Sicht der Schulverwaltung geht es bei der Inklusion um eine deutliche Veränderung des Schulalltags, die von pädagogischen Fragen bis zu technischen Einbauten und zur Verbesserung der Akustik reiche. Die räumlichen Konsequenzen der Inklusion werden als gut vereinbar mit denen des individualisierten Unterrichts angesehen.

Beim Thema *Ganztagschule* zeigen sich in den Gesprächen zwei vordringliche Problemstellungen. Einerseits die Frage, ob Ganztagsbetreuung in den Unterrichtsräumen stattfinden könne oder zusätzliche Räume für die Freizeitgestaltung erforderlich seien. Andererseits wird das Problem der Verpflegung in der Schule mit seinen Konsequenzen in Bezug auf Lebensmittelhygiene angesprochen. Aus Sicht der Bauverwaltung kann eine

flächendeckende Umstellung auf Ganztagesunterricht aus Kostengründen nur erfolgen, wenn auf zusätzliche Betreuungsräume verzichtet wird.

»Wir haben im Raumprogramm 200 m² extra für »Inklusion«, und kein Mensch weiß, was die 200m² sein sollen.«

Architekt

Von Seiten der Schulverwaltung wird diese Frage differenziert gesehen. Ganztage bedeute mehr Sport- und Bewegungsflächen sowie zusätzliche Rückzugsräume. Eine verpflichtende Ganztagschule brauche auch deutlich mehr Fläche im Mensabereich als eine offene Ganztagschule, oder es seien Konzepte erforderlich, die das Essen in den Unterrichtsräumen erlauben. In Richtlinien müsse deutlich zwischen offenem Ganztage und verpflichtendem Ganztage unterschieden werden. Aus Sicht der Bauverwaltung seien hier präzise Richtlinien wichtig, aus denen die Schulen einen Anspruch ihren Geldgebern gegenüber ableiten könnten. Zum Thema der *demographischen Entwicklung* äußern sich erwartungsgemäß vor allem die Gesprächspartner aus den Ministerien und der Schulverwaltung. Sie weisen dabei auf starke regionale Unterschiede hin, die zu scheinbaren Flächenüberangeboten durch zu geringe Schülerzahlen in manchen Regionen führen.

Die *Verbindung der Schule zur Gemeinde* beziehungsweise zur Stadt wird von Gesprächspartnern aus allen Bereichen als wichtiger Trend erwähnt. Schule funktioniere nur, wenn sie sich als zentraler Ort der Gesellschaft positioniere. Aus Architektensicht müsse sie daher auch als zentrales Gebäude wirksam und sichtbar sein. Für die Gesprächspartner aus der Bau- und Schulverwaltung wird die Kooperation mit Institutionen und Unternehmen aus dem Umfeld als wünschenswert angesehen, um durch Mehrfachnutzung Synergien zu erzielen.

3.2 RÄUMLICH-PÄDAGOGISCHE KONZEPTE

Ein wichtiger Diskussionsstrang befasste sich mit der Integration von pädagogischen Vorgaben in Richtlinien auf verschiedenen Regulierungsebenen. Aktuell sind räumlich-pädagogische Konzepte nicht explizit, wohl aber implizit Teil von Schulbaurichtlinien auf Länderebene, etwa durch Musterraumprogramme, die das klassische Klassenzimmer und die Flurschule vorgeben. Auf kommunaler Ebene beziehen sich bestehende Regelungen manchmal auf pädagogische Aspekte. Und natürlich ist die einzelne Schule jene Ebene, auf der pädagogische Konzepte am besten festgeschrieben werden können – doch damit haben viele Schulen durchaus Probleme. Der Tenor der Gespräche sah weitgehende pädagogische Abstinenz auf Landesebene vor, dafür mehr Verantwortung auf kommunaler und Schulebene. Es gab jedoch durchaus einige Stimmen für pädagogische Vorgaben oder zumindest Empfehlungen auf Landesebene. Aufgabenstellungen für Architekten, d.h. die *individuellen Raumprogramme* einzelner Schulen, entstehen anhand der Schulbaurichtlinien, ob diese nun beispielsweise Musterraumprogramme vorgeben oder sehr offen formuliert sind. Richtlinien sollten demnach Handreichung für den Prozess der Raumprogrammentwicklung sein. Sinnvoller als ein enges Musterraumprogramm wäre die Beschreibung von Funktionalitäten und

von verschiedenen Vorgangsweisen, diese mit Architektur zu erreichen. Das erfordert hohe Kompetenz der Schulen, um innerhalb dieser Offenheit ein anspruchsvolles räumlich-pädagogisches Konzept als Basis für Architektur entwickeln zu können.

»Ohne einen Leitfaden jedes Mal alles neu zu erfinden, ist ein Prozess, der sehr oft in die Irre führt. Man sollte Richtlinien haben, weil sie nicht nur eine Begrenzung von Seiten der Kosten sind, sondern auch ein Hinweis, was pädagogisch gewünscht ist. Richtlinien an und für sich helfen der Mehrzahl aller Kommunen und damit auch aller Schüler weiter.«

Bauverwaltung

Als Grundlage für den architektonischen Entwurfsprozess sollte von der jeweiligen Schule ein *räumlich-pädagogisches Konzept* entwickelt werden – aus der Diskussion über die Tätigkeiten, die in der Schule stattfinden, sollte festgelegt werden, welche Funktionen das Gebäude erfüllen soll. Dafür ist Unterstützung nötig, beispielsweise durch externe Beratung und Moderation oder durch Empfehlungen auf kommunaler und Landesebene, durch die Besichtigung von und Beschäftigung mit Best-Practices-



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6

Beispielen, aber auch durch Kompetenzaufbau in den Schulen. Teils wurde auch festgestellt, dass die Art der Konzeptentwicklung nicht entscheidend sei – zentral ist, dass überhaupt eine Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Ausrichtung erfolgt.

Auch wenn viele Schulen gute pädagogische Konzepte haben, so beziehen sich diese doch selten auf raumbezogene Aspekte. Dafür sind soziale und organisatorische Festlegungen wichtig, etwa Klasseneinteilungen (oder nicht), Gruppengrößen, Cluster. Ein räumlich-pädagogisches Konzept müsse demnach pädagogisch-didaktische Festlegungen, fachliche Schwerpunktbildung und eine Idee sozialer Organisation der Schule enthalten. Es soll Festlegungen machen, die als Entwurfsgrundlage dienen können. Ein solches schulbezogenes räumlich-pädagogisches Konzept sollte auch Voraussetzung für die Schulbauförderung sein.

Abgesehen von schuleigenen Konzepten und Empfehlungen auf Landesebene sind Festlegungen auf der mittleren Ebene, also *kommunale Konzepte*, ebenfalls sinnvoll. Orientierungen für Schulkonzepte können entweder auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene, aber auch ergänzend auf beiden Ebenen erfolgen. Kommunen können sowohl allgemeine pädagogische und organisatorische Festlegungen als Rahmen für Schulen machen als auch Entwicklungsprogramme, Anforderungen für Schulbau- und Schulsanierungsprozesse, Schwerpunktsetzungen, Qualitätsziele, Finanzplanung, etc. festlegen. Obwohl es mittlerweile einige Städte mit hochwertigen Schulbaurichtlinien gibt, sind andere Kommunen damit überfordert und deshalb froh, wenn auf Landesebene Empfehlungen vorliegen. Es wurde auch die Meinung vertreten, dass eine Landes-Schulbaurichtlinie die Verpflichtung für die Kommunen enthalten sollte, integrierte Schulentwicklungs- und Bauinvestitionskonzepte

als Basis für gezielte Förderungen zu entwickeln. In einem solchen Rahmen könnten Prioritäten und Stufen festgelegt werden; dann müsse nicht alles auf einmal getan werden und es sei für alle Akteure, insbesondere auch für die Schulen selbst, absehbar, was wann auf sie zukommt.

In Zeiten demographischer Veränderungen, größerer Wahlmöglichkeiten und zunehmender Individualisierung gewinnt die Qualität von Schulbauten im *Standortwettbewerb* von Kommunen und Regionen an Bedeutung. Schulen müssen sich zunehmend profilieren, pädagogische Schwerpunkte bilden und somit auch ihre Besonderheit nach außen sichtbar machen. Architektur besitzt diesbezüglich große Bedeutung, einerseits, indem sie bestimmte Nutzungen, die zeitgemäßen Konzepten entsprechen, ermöglicht; andererseits als Repräsentation dieser Nutzungen nach außen. Schulen werden dadurch auch zu Teilen von regionalen Bildungslandschaften mit differenziertem Angebot. Andererseits konkurrieren Schulen auf der Grundlage solcher Konzepte aber auch um finanzielle Mittel.

»Es ist die Frage, wie können wir das qualifizieren, und welche Unterstützung brauchen dafür die kommunalen Verwaltungen und die einzelnen Schulen. Viele Schulen sagen, natürlich habe ich ein pädagogisches Konzept. Das beschränkt sich aber stark auf pädagogische Fragestellungen und thematisiert weniger die Schnittstelle zum Raum.«

Architekt

Obwohl die Werkstattgespräche grundsätzlich dazu tendierten, auf Länderebene nur für Förderungen fixe Vorgaben zu machen, ergänzt durch Empfehlungen, die sich auf Qualitäten beziehen, wurde einige Male der Standpunkt geäußert, dass auch auf Länderebene pädagogische Rahmensetzungen oder zumindest Vorschläge zu machen seien. Dafür wurde der Begriff der Handreichung verwendet: Etwas, das man aufgreifen kann, aber nicht muss. Darunter könnte man sich beispielsweise ein Muster für ein räumlich-pädagogisches Konzept vorstellen, das klar

macht, welche Elemente berücksichtigt werden müssen, um eine sinnvolle Basis für eine Architektorentwurf zu erarbeiten. Diese Handreichung ist auch als Anreiz und Aufforderung für innovative Konzepte zu verstehen, damit nicht allein aus Unsicherheit oder Unwissen konventionelle Lösungen entstehen. Ein solcher Rahmen könne auch bildungspolitische Beschlüsse eines Landes widerspiegeln, sofern sie architekturrelevant sind.



Abb. 7

3.3 ENTWICKLUNGS- UND PLANUNGSPROZESS

Einer der Aspekte, die in den Gesprächen häufig thematisiert wurden, ist der Entwicklungs- und Planungsprozess eines Schulbaus. Damit ist vielfach die Entwicklung eines Raum- und Funktionsprogramms gemeint (die so genannte »Phase 0«), teilweise die davor liegende Erarbeitung des pädagogischen Konzepts der Schule sowie häufig auch die architektonische Planungsphase selbst. Unter den Diskussionsteilnehmern herrschte große Einigkeit, dass die sorgfältige Organisation und die Qualität dieses Prozesses entscheidend zur späteren Qualität des Schulgebäudes beitrage und deshalb großes Augenmerk auf die Rahmenbedingungen für diesen Prozess gelegt werden müsse. Obwohl bisher jedenfalls in Deutschland kaum Festlegungen zum Thema Prozessgestaltung in Schulbaurichtlinien bestehen, wurde genau das vielfach als Desiderat angesehen – zukünftige qualitätsfördernde Schulbaurichtlinien sollten vor allem auch Prozesse definieren. Eine derartige Regelung bedeutet aus der Sicht der Diskussionsteilnehmer einerseits den Prozess selbst, die Beteiligten, Abläufe und Ziele sowie die Zeitpunkte der Beteiligung zu definieren; und es bedeutet andererseits, im Prozess zu thematisierende Aspekte zu nennen. Wenn exakte quantitative Vorgaben eines Musterraumprogramms nicht mehr existieren, müsse für die Beteiligten in der Verwaltung der Weg definiert werden, der zu einem individuellen Raumprogramm als Planungsgrundlage führt. Wichtige Themen in diesem Zusammenhang sind *Moderation und Beratung*. Es wurde vielfach geäußert, dass Voraussetzung für einen qualitätvollen Prozess eine gute Moderation dieses Prozesses sei, und zwar durch Externe. Insbesondere bräuchten Schulleiter Unterstützung bei der Entwicklung ihres Schulkonzeptes und bei dessen Überführung in ein Raum- und Funktionsprogramm. Eine weitere Begründung für die Notwendigkeit externer Kompetenz: Fachberater aus der Architektur und der Pädagogik könnten Nutzungsneutralität gewährleisten, das heißt sie würden verhindern, dass ein Raumprogramm zu eng auf einen spezifischen Bedarf zugeschnitten würde.

Die Orientierung auf hochwertige Prozesse mit dem Ziel höchster Planungsqualität würde zwar mehr Zeit erfordern und zusätzliche Planungskosten mit sich bringen. Allerdings trage hohe Planungsqualität auch zur Kosteneinsparung in der Umsetzungsphase bei. Leider sei in der Schulbaupraxis nicht nur der Kostenrahmen, sondern auch der Zeitrahmen häufig sehr knapp bemessen.

Die Entwicklungsprozesse haben auch kommunalpolitische Implikationen: Die Planungsqualität ist – nach einigen Aussagen – bei Städten mit guter Verwaltung oft hoch, bei kleinen Kommunen kann es diesbezüglich Probleme geben. Allerdings gab es auch die gegenteilige Ansicht, dass gerade kleine Kommunen höchste Qualität erreichen könnten. Insgesamt sei jedoch bei erfahrenen Kommunen mehr Prozesswissen versammelt; deshalb wäre es sinnvoll, dieses für weniger erfahrene Kommunen verfügbar zu machen. Eine Grundfrage dabei ist auch, wie Kommunen zur richtigen Priorisierung zwischen Stadtteilen, zwischen engagierten Schulen und guten Konzepten sowie bezüglich sozialer Brennpunkte kommen.

Im Gegensatz zur Festlegung von Prozesselementen in Richtlinien wurde vielfach auch die Ansicht vertreten, dass eine Prozessbeschreibung nur als Empfehlung formuliert sein sollte, um die Engagierten zu unterstützen, ohne die traditionell orientierten Akteure vor den Kopf zu stoßen. Solche Empfehlungen sollten eine Prozessbeschreibung sowie zu behandelnde Aspekte und Orientierungsgrößen enthalten. Flexibilität brauche es insbesondere am Anfang des Entwicklungsprozesses – das Ausgehen von einem Standardraumprogramm sei problematisch, weil vielfach nur dieses Standardraumprogramm kopiert würde, statt es an die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Schule anzupassen. Als besonders wichtig wurde von den Teilnehmern die Frage bezeichnet, was an Qualität man in Standards festlegen solle und was dem Prozess überlassen bleiben müsse. Mehrheitlich waren die Teilnehmer der Auffassung, dass sich Qualität nur im Prozess sichern lasse, nicht durch Standardisierung.

Qualitäten könne man nicht auf Landesebene festschreiben, sondern als Empfehlung des Landes für Prozesse auf der kommunalen Ebene. Eine sinnvolle Vorgabe des Landes sei es jedenfalls, wenn von Kommunen bzw. Schulträgern die Entwicklung eines Konzeptes in Reaktion auf geänderte pädagogische Anforderungen verlangt würde.

Wie eine Diskussionsteilnehmerin formulierte, seien alle schulengagierten Kommunen auf *Beteiligungsprozesse* mit Nutzern gekommen – dafür müsse Prozessqualität entwickelt werden. Ein häufig genanntes Problem liege darin, dass bei neuen Schulen vielfach im Planungsprozess noch keine Schulleiter bestellt sind und somit niemand die Nutzer vertreten kann; Lösungsansätze dafür sind die Bestellung von kommissarischen Schulleitern oder von Patenschulen, die die zukünftigen Nutzer vertreten.

Eine Prozessregelung muss in irgendeiner Weise die Beteiligten am Prozess nennen. Beteiligung meint hier, dass Schulleiter, Lehrer, Schüler, auch Eltern und andere Betroffene direkt in Entscheidungsfindungsprozesse einbezogen sind. Die Notwendigkeit einer solchen Beteiligung wurde weitgehend einhellig anerkannt, auch wenn bezüglich der Form der Beteiligung und der Art der Beteiligten durchaus verschiedene Akzente gesetzt wurden. Beteiligung wird häufig mit der Notwendigkeit demokratischer Strukturen im Bildungsbereich bzw. an der Schnittstelle zwischen Staat und Individuum im Allgemeinen begründet. Ebenso stark wird jedoch mit Effizienz- und Qualitätseffekten argumentiert – die Erfahrung zeige, dass in Beteiligungsverfahren bessere und weniger nachbesserungsanfällige Schulen entstünden. Dabei müssten alle Seiten ihre besonderen Kompetenzen einbringen, wobei die Nutzer als Experten für ihr Handeln im Schulalltag anzusehen wären. Sie sollten ihre Tätigkeiten beschreiben und reflektieren, aber nicht gleichsam selbst entwerfen, indem sie bereits Raumgrößen und Ausstattung als Zielvorstellungen in den Prozess einbringen.

Das gewünschte Modell der Beteiligung wird dem starken Beharrungsvermögen der konventionellen Vorgangsweise gegenübergestellt: Weil die Schulen lange Zeit alles verordnet bekommen hätten, würden sie die Rolle der Gestalter gar nicht in Anspruch nehmen. Insofern habe auch das Thema Verantwortung im Bauen wenig Tradition in Schulen. Diese angeblich fehlende Gestaltungskultur an Schulen in Deutschland wurde jedoch von anderer Seite in Frage gestellt. Schließlich wurde darauf hingewiesen, dass manche Verwaltungen den Kontakt zwischen Architekten und Schulen zu verhindern versuchten. Die Haltung der Verwaltung zur Beteiligung ist traditionsabhängig sehr unterschiedlich: Während in manchen Bundesländern die Beteiligung generell zur lokalen Kultur gehört und deshalb auch in keiner Regel festgeschrieben werden müsse, ist anderswo das Gegenteil der Fall.

»Da ist die Schule nicht allein in der Lage zu, da muss jemand von außen kommen. Fachberater braucht es ja nicht nur in der Architektur, sondern auch für die Pädagogik. Um den Blick dafür zu schärfen, dass es nicht nur um die gerade aktuellen Wünsche geht. Wenn Direktorinnen und Direktoren wechseln, dann wird das System anders, und dann funktionieren die Räume vielleicht nicht mehr.«

Architekt

Über die geeignete Form von Beteiligung wurde kontroversiell diskutiert. Als Mindeststandard wurde die Einbindung der Schulleitung genannt; dazu können einzelne Lehrer, z.B. Fachbereichsleiter hinzukommen. Andere Modelle beziehen die Lehrerschaft insgesamt oder auch die Schüler und die Eltern ein. Zu dieser in einem Beteiligungsverfahren immer notwendigen Nutzerposition kommen je nach Sichtweise Architekten, verschiedene Behördenvertreter und andere Fachleute hinzu. Dabei wäre es Aufgabe der Kommune, Nutzer und Architekten zusammenzubringen, und das sollte in einer Richtlinie

festgehalten werden. Grundsätzlich geht es dabei um Weitergabe eines Teils der Entscheidungsmacht; das heißt, reine Information oder Moderation kann nicht als Beteiligung betrachtet werden. Beteiligungsverfahren können weiters danach unterschieden werden, in welchen Phasen die Beteiligung stattfindet. So meinte ein Architekt, dass er bei der Konzepterstellung nicht beteiligt sein wolle. Er würde in das Projekt auf Basis eines bereits formulierten Konzeptes einsteigen wollen, beispielsweise im Rahmen eines Wettbewerbs, und danach auf Basis eines Entwurfs in Gesprächen mit den Nutzern die nötigen Adaptionen vornehmen. Auch einige andere Diskussions Teilnehmer waren der Meinung, dass Beteiligung entsprechend strikt strukturiert sein muss.

Probleme mit Beteiligung wurden von Vertretern der Bau- und Schulbehörden geäußert; dabei scheinen, kurz formuliert, die Bauverwaltungen vor allem zusätzliche Kosten und länger andauernde Abläufe und die Schulverwaltungen zusätzlichen Organisations- und Vermittlungsaufwand zu scheuen. Ein grundsätzliches Problem bei Beteiligungsverfahren sei die fehlende Zeit. Weiters sei der Erfolg eines Beteiligungsverfahrens stark von den handelnden Personen abhängig, deshalb wäre eine Vorschrift dafür kontraproduktiv. Diesbezüglich wurde mehrfach die Meinung vertreten, dass Richtlinien nötig wären, um gewisse Punkte zu fixieren (Mindeststandards, Kostenlimits) und die Prozesse zu kontrollieren. So müsse der Prozess vorab strukturiert sein, damit die Beteiligten alles Wichtige behandeln, und das Resultat sollte eine Prioritätenliste sein (Was ist unabdingbar, was ist wünschenswert?), damit von Seiten des Kostenträgers eine Grenze des Realisierbaren gezogen werden könne. Schulen müsse der Kostenrahmen deutlich gemacht werden, damit »kein Weihnachten« entstehe. Und schließlich seien vielfach weder Schulleiter und Lehrer noch Eltern bereit, sich in aufwändigen Beteiligungsverfahren zu engagieren. Der Begriff *Planungsqualität* bezieht sich im Kontext der Werkstattgespräche auf die Qualität des Planungsprozesses,

insbesondere auf die Rahmenbedingungen der Vergabe von Planungsleistungen. Die meisten Architekten präferieren seit langer Zeit den Architekturwettbewerb, also die anonyme Konkurrenz von Konzepten zur Lösung einer Entwurfsaufgabe, als Methode der Wahl für diese Vergabe. Doch die Entscheidung für einen solchen Wettbewerb ist bei weitem noch nicht Garant für ein erfolgreiches Verfahren – dafür ist eine qualitätsbezogene Festlegung der Rahmenbedingungen nötig, von der Programmformulierung und Ausschreibung über die Jurierung bis zur Ausrichtung der Planungsphase nach dem Wettbewerb. Eine Vielzahl von Äußerungen bezog sich auf derartige Aspekte. Architekturwettbewerbe werden von den Architekten und auch von vielen Vertretern der anderen Perspektiven als Mittel gesehen, hohe architektonische und städtebauliche Qualität zu erreichen. Dies wäre über Wettbewerbe eher gegeben als über Verhandlungsverfahren. Die Qualität der Projekte wird von Wettbewerben nach Meinung der Architekten auch deshalb gefördert, weil diese gleichsam ein formalisiertes Beteiligungsinstrument seien: Dadurch würden frühzeitig alle Beteiligten an einen Tisch kommen.

Immer wieder schilderten Vertreter verschiedener Perspektiven, die direkt mit Schulbau befasst sind, geradezu anekdotisch Erlebnisse, wie sinnvolle Raumangebote in Schulen nur durch *Subversion* bestehender Regeln erreicht werden konnten. Einige Teilnehmer schilderten Fälle, bei denen Räume in der Planung nicht mit der realen Nutzung bezeichnet werden konnten, sondern mit einer solchen, die zwar unnötig sei, aber im vorgegebenen Raumprogramm vorgesehen und daher förderfähig. Das bezieht sich teilweise auch auf Räume und Funktionen, die zwar im jeweiligen Lehrplan verlangt sind, nicht aber in Raumprogrammen und Förderrichtlinien.

3.4 FLEXIBILITÄT

Flexibilität ist ein altes und breit diskutiertes Thema in der Architektur, insbesondere auch im Bezug auf Schulbau. Dies bringt eine mangelnde begriffliche Schärfe mit sich – Flexibilität wird von allen im Munde geführt, aber alle meinen damit ein wenig anderes. Die technische Flexibilität der 1970er Jahre – etwa in Form von veränderbaren Räumen und vorgeplanten Umbauoptionen – scheint heute kein vorrangiges Thema mehr zu sein. Stattdessen wurde in den Gesprächen *räumliche Nachhaltigkeit* gefordert: offene Raumstrukturen, die so wenig wie möglich auf spezifische Funktionen zugeschnitten sind. Damit soll die langfristige Nutzbarkeit eines Gebäudes durch verschiedene Nutzungsweisen sichergestellt werden. Da generell die rasche Veränderlichkeit von pädagogischen Modellen als eine Tatsache angesehen wurde, müsse Architektur offen genug sein, verschiedene Anforderungen zu erfüllen. Als problematisch wurden historische Schulbauten dargestellt, die ein bestimmtes pädagogisches Bild 1:1 abbilden würden und somit kaum heutigen Anforderungen gerecht werden könnten; selbst Sanierungen seien bei solchen Gebäuden sehr schwierig. Auch Grundrisse, die sich lediglich auf Regelungen des Brandschutzes und des Bauordnungsrechts gründen, seien nicht nachhaltig.

Einige der Architekten in den Diskussionsrunden beschrieben die innovative Raumnutzung vieler Lehrer, die auch in sehr eingeschränkten Situationen zeitgemäße Unterrichtsformen umsetzen würden. *Flexible Architektur* würde neue Möglichkeiten erschließen und engagierten Lehrern neuen Elan geben. Ein solcher Bezug auf innovativen Unterricht in historischem Kontext wurde vielfach auch dadurch hergestellt, dass Flurschulen mit großen Klassenräumen und großzügigen Fluren als zwar veraltet, aber durch das Platzangebot flexibel genug angesehen wurden. In großzügigen Altbau­schulen könnten mittels Umbau zeitgemäße Raumstrukturen hergestellt werden. Flexibilität bedeute Veränderungsoffenheit für neue Lernformate und für Veränderungen der Schülerschaft. Dafür eignen sich große

Räume, gut mit Licht und Luft versorgt, akustisch akzeptabel, leicht verknüpfbar und in verschiedenen Größen.

Ein zentrales Problem der architektonischen Flexibilität sei nicht nur ihre Kostenintensität; ebenso bedeutsam seien bauaufsichtliche Anforderungen wie Brandschutz und Schallschutz, die Flexibilität massiv verteuern. Dabei würde sich die Frage stellen, ob nicht manchmal geringere Anforderungen sinnvoll wären.

»Man sollte den Bestand dynamisieren in Richtung neuer pädagogischer Konzepte, sonst bleibt alles beim Alten und es gibt nur Qualitätsinseln.«

Bauverwaltung

Ein ganz grundsätzliches Problem heutiger Schulbaurichtlinien ist es, dass diese fast ausschließlich für den Neubaufall ausgelegt sind, während die typische Schulbaumaßnahme heute *Bauen im Bestand* ist. Zukünftige Regelungen sollten auf diesen Unterschied Bedacht nehmen und Rahmenbedingungen fürs Bauen im Bestand festlegen.

Eine Möglichkeit, Gebäude nachhaltiger zu betreiben und die Flexibilität zu erhöhen, ist die *Mehrfachnutzung*, d.h. verschiedene Nutzungen im selben Raum, ob nun synchron oder diachron. Das kann durch verschiedene schulinterne, aber auch externe Nutzungen geschehen. Die gegenwärtige Entwicklung hin zu einer Öffnung der Schule bedeutet einerseits, auch andere Institutionen in die Schule hereinzuholen, um unter dem Dach der Schule zusätzliche Angebote zu haben, etwa Schulsozialarbeit. Sie bedeutet aber auch, die Schule für andere Nutzungen zu öffnen, die über das Schulangebot hinausgehen. Das macht es erforderlich, dafür nutzbare Raumeinheiten von den anderen Schulbereichen unabhängig verwenden zu können.

3.5 SICHERHEIT



Abb. 8

Beim Thema Sicherheit wird der *Brandschutz* in der Diskussion generell als jener Aspekt angesehen, der den größten Einfluss die Gestaltung im Schulbau hat, gefolgt von der *Unfallverhütung* und – als neues Phänomen – den Gefahren, die von *Amokläufen* in Schulen ausgehen.

»Die Ansprüche aus verschiedenen Bereichen wie Brandschutz, Unfallversicherung etc. schaukeln sich immer weiter hoch.«

Schulverwaltung

Während manche Vertreter der Bauverwaltung für das technisch mögliche Maximum an Sicherheit plädieren, sprechen sich andere für eine Gefährdungsabschätzung aus, der gegenüber die Seiteneffekte des technisch Möglichen abzuwägen seien. Diese Seiteneffekte werden von den Architekten vorrangig als gestalterische Beschränkung gesehen, von der Bauverwaltung vorrangig als finanzielle Belastung, die den Spielraum für bauliche Maßnahmen, die der Pädagogik zu Gute kommen, einschränkt.

Aus Architektensicht wird auf die Spielräume hingewiesen, die etwa im Brandschutz durch die Beiziehung von Brandschutzgutachtern genutzt werden könnten. Die Festlegung von Schutzzielen statt detaillierter Vorgaben sei dafür Voraussetzung. Allerdings gebe es die Tendenz, den Standard immer höher anzusetzen, was vor allem bei der Sanierung und Erweiterung zu Problemen führe. Gerade der Bestand biete jedoch die Möglichkeit, statt eines vermehrten baulichen Brandschutzes durch organisatorische Maßnahmen (regelmäßige Brandschutzübungen) gewissermaßen experimentell nachzuweisen, dass im Ernstfall das Risiko begrenzt sei. Dafür brauche es definierte Verfahren, die überall akzeptiert werden sollten und nicht nur in Einzelfällen abhängig von den jeweiligen Personen auf Behördenseite.

3.6 RAUMQUALITÄT

Der Schulraum, seine Wirkung und die Möglichkeit, seine Qualität zu sichern, nahmen einen hohen Stellenwert in der Diskussion ein. Auffällig sind dabei die unterschiedlichen Auffassungen über den Begriff der Raumqualität zwischen Architekten und anderen Diskutanten. Während Vertreter der Bauverwaltung darunter messbare Qualitäten in Bezug auf Akustik, Belichtung und Behaglichkeit verstehen, verbinden Architekten mit dem Begriff eher nicht-quantifizierbare Faktoren. Auch wenn architektonische Qualität durchaus messbare Effekte wie bessere Lernergebnisse mit sich bringen würde, sei sie per se nicht messbar und daher auch keinen Richtlinien zu unterwerfen. Sie müsse jeweils am Standort entwickelt und mit den Nutzern verhandelt werden. Es ginge dabei nicht um Architektur als Wert an sich, sondern um deren Beitrag zur Schumatmosphäre im Sinne eines »dritten Pädagogen«.

Problematisiert wird dabei, dass Pädagogen selten an einem ganzheitlichen Raumkonzept interessiert seien, sondern erst auf der Ebene ihres unmittelbaren Arbeitsumfelds kritisch in die Planung eingreifen wollten. Es sei daher vordringlich, Richtlinien für qualitätssichernde Abläufe im Planungsprozess zu entwickeln und dort, wo die Autonomie der Schule hoch sei, verstärkt zu informieren. Richtlinien sollten zwar allgemein die Forderung nach guten Räumen, guten Formen und guter Gestaltung enthalten; die Bestimmung dessen, was im Einzelfall unter gut zu verstehen sei, sollte aber in geeigneten Prozessen bestimmt werden, zu denen nach überwiegender Meinung der Architekten als zentrale Phase der Architekturwettbewerb zählt. Architekten wünschen sich dafür einen möglichst großen Spielraum im Entwurf, indem etwa nur eine Anzahl von Quadratmetern pro Schüler als Rahmen angegeben würde. Bauverwaltungen sehen das Thema Raumqualität sowohl im Neubau als auch in der Sanierung deutlich pragmatischer. Obwohl der überwiegende Teil der Diskutanten aus diesem Bereich räumlich-pädagogische Innovationen begrüßt, werden aus der Alltagserfahrung andere Prioritäten wie Funktionserhaltung, Energieeffizienz und Sicherheit genannt. In der Praxis

sei eine gleichwertige Beachtung von »weicheren« Kriterien gegenüber diesen Aspekten nicht durchsetzbar. Allerdings wird von Vertretern der Schulverwaltung auch ausgeführt, dass ein stärkerer Wettbewerb zwischen Schulstandorten dazu führen könnte, dass Schulerhalter mehr in »weiche« Qualitäten zu investieren bereit wären. Die Perspektive der Schulleitung gleicht in der Diskussion stark jener der Bauverwaltungen, wobei jedoch eine andere Alltagserfahrung zugrunde liegt. So sei es besonders wichtig, in Schulen auf Robustheit und Langlebigkeit aller Bau- und Einrichtungselemente zu achten.

»Im Bestand gibt es Häufig Probleme mit der Aufenthaltsqualität in Bezug auf die Qualität von Akustik, Luft und Licht. Da ist viel gesündigt worden in der Vergangenheit, und das muss man den Verantwortlichen in der Kommune transportieren.«

Schulverwaltung

Als Unterthema zur Raumqualität wurde in den Gesprächen die zunehmende haustechnische Ausstattung der Schulen problematisiert. Konnte man bisher davon ausgehen, dass die Haustechnik einen Anteil von etwa 25 Prozent an den Errichtungskosten von Bildungseinrichtungen ausmache, steige dieser Wert heute auf 30 bis 40 Prozent. Man müsse kommunizieren, dass gute Schulen sich nicht nur durch Energieeinsparungen auszeichnen. Von Seiten der Architekten wird darauf hingewiesen, dass das Thema energetische Ertüchtigung auf Bundesebene behandelt werden könne, während pädagogische Innovation auf Länderebene verbleiben müsse. Generell wird von den Teilnehmern festgehalten, dass sich die Ansprüche insbesondere bei Energie und Brandschutz immer weiter nach oben schrauben und vor allem in der Sanierung den Spielraum für räumlich-pädagogische Verbesserungen zunehmend einschränken würden.

Besondere Anforderungen an die Spezifikation von Raumqualitäten treten bei den *Sonderunterrichtsräumen* auf.

Hier wird von Architektenseite darauf hingewiesen, dass zwar für den Bereich der Naturwissenschaften ein hohes Niveau an Ansprüchen bestehe, dem musischen Bereich aber deutlich weniger Beachtung geschenkt werde. Von Seiten der Schulverwaltung wurde eine Bandbreite an Lösungen für diesen Bereich empfohlen, um den Schulen Schwerpunktsetzungen zu erlauben, die vom Verzicht auf laborartige Ausstattungen bis zu einem eigenen separaten Laborgebäude reichen könnten. Trotz des höheren Installationsgrades wird aus Architektensicht auch für diesen Bereich Flexibilität der Nutzung gefordert, indem eine Grundausstattung für mehrere naturwissenschaftliche Bereiche angeboten wird. Das Fachraumprinzip sei hier auf dem Rückzug. Demgegenüber zeigen sich manche Vertreter der Schulverwaltung an klaren Vorgaben und hohen Standards interessiert. *Arbeitsplätze für Lehrer* waren in den Gesprächen ein weiteres Sonderthema, das weniger intensiv diskutiert wurde als erwartet. Auf Seiten der Schulverwaltung war hier die Tendenz zu einer gewissen Resignation gegenüber einem zumindest im Bestand scheinbar unlösbaren Problem zu erkennen. Dass sich der Arbeitsalltag der Pädagogen in eine Richtung entwickelt, die mehr Arbeitsplätze in den Schulen erfordert, zeige sich aber an zunehmender Kritik, die an die Schulverwaltung diesbezüglich herangetragen werde.

Die Diskussion über Richtlinien für die *Lernräume* der Schüler ist auf Seiten der Bauverwaltung stark vom Denken in Klassenräumen geprägt, deren Eignung für neue Unterrichtsformen als abhängig von Größe und Schülerzahl gesehen wird. Die Diskussion, ob eine Normklasse 65 oder 90 Quadratmeter haben sollte, könne daher nicht ohne Berücksichtigung der Rahmenbedingungen geführt werden. Von Architektenseite wird darauf hingewiesen, dass bei anderen Bauaufgaben vom Flächenbedarf der einzelnen Nutzer und Nutzungen ausgegangen werde und daraus Grundeinheiten festgelegt würden. Diese Vorgehensweise wird aber insofern als problematisch angesehen, als sie das komplexe Zusammenspiel der Nutzungen in einer Schule nicht abbilden könne. Von Seiten der Schulleitungen wird in diesem Sinn

gefordert, nicht mehr in Raumgrößen zu denken, sondern in Arrangements von Lernflächen. Richtlinien könnten hier das Entstehen neuer Muster unterstützen, indem sie Kennzahlen pro Nutzer definieren mit dem Ziel, zahlreiche Varianten zuzulassen.

»Wenn es eine Richtlinie gäbe, die dezentrale Lehrerarbeitsplätze als offizielle Möglichkeit beschreibt, dann sehen die Nutzer, das ist kein Hirngespinnst eines Architekten, der die Welt verändern will, und da kann man überlegen, wo man die Schule eintaktet.«

Architekt

Verkehrsflächen werden generell als Spielraum mit großen Flächenreserven gesehen. Das Spektrum reiche in der Praxis von 10 Prozent bei manchen Schulen der 1960er Jahre, in denen diese Flächen auf das für die Entfluchtung damals vorgeschriebene Minimum reduziert wurde, bis zu einem Anteil von 40 Prozent. Dabei würden aber oft Flächen, die nicht unmittelbar als Verkehrswege dienen, sondern als Pausenräume eine hohen Nutzwert haben, in den Verkehrsflächenanteil gerechnet.



Abb. 9

3.7 REGELUNGSFORMEN



Abb. 10

Als zentrale Begründung, warum heute überhaupt Richtlinien im engeren Sinne, als verpflichtende Vorgabe statt als unverbindliche Empfehlung, nötig sind, wurde aus Sicht der Bau- und Schulverwaltung die Planbarkeit von *Förderungen* genannt: Nur mithilfe von definitiven Festlegungen dazu, was wie gefördert werden kann, sei für Kommunen die Schulentwicklung auch planbar. Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass diese Festlegung einengend für den Planungsprozess sein muss; im Gegenteil wurde vielfach trotz des Bestehens auf einer Förderrichtlinie verlangt, diese mit möglichst viel Offenheit hinsichtlich der Planung zu verbinden. Akteure aus der Verwaltung bemängelten teils, dass ihnen von der Länderebene Vorgaben gemacht werden, für die zu geringe zusätzliche finanzielle Mittel vorgesehen seien; deshalb sei die Verknüpfung der Förderung mit politischen Bildungszielen sinnvoll. Das nordrhein-westfälische Modell der Schulpauschale wurde allgemein mit Interesse aufgenommen; es wurde aber teils auch als Gefahr gesehen: Wenn es keinerlei inhaltliche Festlegungen mehr gibt, an denen Förderhöhen bemessen werden, ist die Höhe einer solchen Pauschale auch relativ frei wählbar und veränderbar.

Regeln werden gemeinhin eher als Beschränkungen statt als *Ermöglichungen* gesehen, auch wenn sie grundsätzlich beides sind. Ein zentrales Gesprächsthema war die Frage der Offenheit für Innovation: Wie müssen Regeln beschaffen sein, sodass sie ermöglichen (z.B. Förderung erlauben), aber nicht zu stark beschränken (z.B. nur ein bestimmtes Raumprogramm zulassen)? Die Auseinandersetzung mit Regelungen ging jedenfalls stärker von dieser Offenheit aus als von der Sorge um den Verlust sicheren Finanzierungsgrunds. Es wurde allgemein akzeptiert, dass fixierte Regelungen für die Finanzierung nötig sind; die sollten jedoch großen Spielraum für die individuelle Ausformung einer bestimmten Schule lassen. Zusätzlich wurde auch formuliert, dass es nötig wäre, die Akteure aus Klischeevorstellungen »herauszuholen«. Eine Form der Freiheit wäre es auch, wenn in einer Richtlinie verschiedene Situationen berücksichtigt bzw. beschrieben wären, etwa die Lage am Stadtrand oder in der Altstadt, die Aufgabe Neubau oder Sanierung. Auch wenn das zentrale Argument pro Regulierung die Sicherung der Finanzierung war, gab es viele Hinweise darauf, dass Regelungen auch der *Qualitätssicherung*, insbesondere bei wenig

erfahrenen Akteuren, dienen müssen: Dabei geht es um Empfehlungen, die vor allem daraufhin ausgelegt sind, nichts Wesentliches auszulassen oder zu übersehen.

»Ich meine, dass auf Länderebene der Schwerpunkt auf Investitionsrichtlinien und Qualitätsmanagement als Empfehlungen liegen müsste; dass wir aber von der Länderebene nicht herunterdeklिनieren können auf die kommunale Ebene, wie eine Schule auszusehen hat. Das kann, glaube ich, nur auf kommunaler oder lokaler Ebene entschieden werden, und da sollten auch die entsprechenden Freiräume vorhanden sein.«

Architekt

Einige Male wurde gefordert, dass die Richtlinie bzw. Empfehlung beispielsweise Flexibilität fordern und nicht nur ermöglichen sollte. Die Richtlinie solle demnach eher eine *Anleitung oder Anregung* sein, wie man zu einem bestimmten individuellen Ergebnis gelangt, als eine Vorgabe, wie dieses genau aussehen muss. Die Richtlinie wäre auch eine Argumentationsgrundlage gegenüber Fördergebern, Schulträgern, Architekten oder Bau- bzw. Schulverwaltungen und Eltern. Bei jedem Projekt alles neu zu erfinden sei viel zu aufwändig und unsicher – zumindest müsse man von Erfahrungen bestehender Schulbauten lernen können. Einige Stimmen meinten daher, es müsse Richtlinien geben, die nicht nur einen Kostenrahmen erzeugen, sondern auch Hinweise geben, was pädagogisch, architektonisch, organisatorisch erwünscht ist. Es wurde geäußert, dass es schwer wäre, pädagogische Konzepte für Schulen zu entwickeln, und deshalb pädagogische Beschreibungen in Richtlinien wichtige Anhaltspunkte gäben. Dabei ginge es jedoch eher um Orientierungshilfen als um fixierte, detailliert einzuhaltende Vorgaben. Die Werkstattgespräche kreisten zu einem großen Teil um bisherige Erfahrungen mit Schulbaurichtlinien und deren Auswirkungen; allerdings versuchten viele Teilnehmer auch, Vorschläge für die Gestaltung neuer Richtlinien zu machen, und zwar auch zu der Frage, welche *Art von Richtlinie* das sein könnte.

Die Frage der Regelungsebene ist dabei politisch und operativ zentral: Die Zuständigkeit für Schulpersonal und Unterricht liegt bei den Bildungsministerien der Länder, für die Gebäude sind die Kommunen verantwortlich. Das Bundesbildungsministerium besitzt kaum Kompetenzen in Bezug auf Fragen schulischer Bildung. Bezüglich der Notwendigkeit eines Mindestmaßes an Regelung bestand Einigkeit – allerdings gab es unterschiedliche Ansichten darüber, in welchem Ausmaß diese Regelungen nötig sind. Eine überwiegende Tendenz geht in Richtung teilweiser Deregulierung. Einige zentrale Aspekte wie die Fördervergabe, so die Sicht der Mehrheit, müssten strikt geregelt werden, andere könnten entweder nur mittels Empfehlungen oder gar nicht Teil von Richtlinien sein. Die Tendenz zur Deregulierung gründet sich auf den Wunsch nach mehr Flexibilität und nach Verlagerung von Entscheidungskompetenzen zu den Kommunen sowie den einzelnen Schulen.

Zukünftige Richtlinien müssen nach Ansicht der meisten Diskussionsteilnehmer in *drei Ebenen* strukturiert werden, d.h. es muss Vorgaben auf Ebene der Länder, der Kommunen und der einzelnen Schulen geben. Zwischen den drei Ebenen gibt es vielfältige Verschränkungen und Rückkopplungen. Dazu kommt potenziell als vierte Ebene die Bundesebene, auf der analog zu den aktuellen Musterschulbaurichtlinien Empfehlungen für alle Länder angesiedelt werden könnten. Das heißt, eine zukünftige neue Regelungsvorgabe sollte Vorschläge machen, was auf welcher Ebene und wie zu regeln ist. Auf Länderebene wird es vor allem um Förderrichtlinien gehen. Dazu könnten Empfehlungen für das Qualitätsmanagement auf kommunaler Ebene kommen, die genügend Freiraum lassen müssten. Anhand dieser Empfehlungen könnten sich Kommunen selbst fixere Vorgaben geben. Weiters sind auch pädagogische Konzepte und Raumprogramme als Richtlinien im weiteren Sinne, diesmal auf Schulebene, zu verstehen.

Wenn man davon abgeht, dass Vorgaben grundsätzlich nur als bindende Verpflichtung gesehen werden, dann tut sich ein breites *Spektrum an möglichen Formen* auf. So können beispiels-

weise verschiedene Ebenen Empfehlungen über Regelungen auf der jeweils unmittelbar nächsten, darunterliegenden Ebene machen, etwa hinsichtlich des Qualitätsmanagements oder der Prozessgestaltung. Der Empfehlungscharakter bedeutet auch, dass nicht jede Empfehlung für jeden Fall relevant sein wird – die jeweiligen Akteure haben die Freiheit, aber auch die Verantwortung, die für sie bedeutsamen Aspekte zu berücksichtigen und andere beiseite zu lassen.

»Ich würde eins gern festgeschrieben haben, dass die Regierung, die auch die Richtlinien aufstellt und Fördermittel vergibt, sich selbst verpflichtet, diese Richtlinien in einem bestimmten Rhythmus zu aktualisieren. Die Regierung muss einen Rhythmus finden, in dem sie ihre Schulbaurichtlinien an ihre eigenen pädagogischen Konzepte, die sich ja weiterentwickeln, anpasst.«

Bauverwaltung

Eine *Empfehlung* kann beispielsweise Vorschläge für die *Prozessgestaltung* enthalten sowie Beispiele für Vorgangsweisen und deren Resultate geben; das ist nötig, um Know-how und Erfahrung, wie es manche Kommunen gesammelt haben, auch für andere zugänglich zu machen – in diesem Sinne hätten die Richtlinien auch eine laterale Funktion, das heißt Wissenstransfer von Schulen/Kommunen zum Land, zum Städte- und Gemeindetag und wieder zurück zu anderen Schulen/Kommunen. Bezüglich Prozessempfehlungen ginge es etwa darum, allen Beteiligten Beispiele dafür zu zeigen, wie eine Aufgabe gelöst werden kann. Hinsichtlich der *Raumqualitäten* wurde mehrfach der Begriff der Atmosphäre verwendet: Beschreibungen von und Beispiele für solche Atmosphären können als Grundlage für architektonische Entwürfe dienen. Grundsätzlich geht es bei Empfehlungen mehr um Angebote für Informationsbedürfnisse als um Vorgaben. Derartige Regelungen sind somit vorrangig *qualitativ* zu formulieren – und da auf Landesebene aufgrund der Subsidiarität keine qualitativen Vorgaben für die Kommunen gemacht werden sollen,

wird der Wechsel zu Empfehlungen vorgeschlagen. Ein anderes genanntes Konzept dafür war eine outputorientierte bzw. funktional beschreibende Regelung: Es sollte nicht festgelegt werden, welche Räume in welcher Art eine Schule enthalten muss, sondern was das Schulgebäude und seine Räume leisten müssen. Weiters bestand die Ansicht, dass einige einfache, handhabbare und flexible Kennzahlen und Standards genannt werden sollten, die dann auf das jeweilige pädagogische Konzept anzuwenden sind.

Weitere Typen von Regelungen, die genannt wurden, waren die Checkliste; das Glossar als Basis für alle Beteiligten, z.B. Baufachleute und Baulaien, um eine gemeinsame Sprache bilden zu können; Orientierungswerte als Richtschnur für jene Prozesse, in denen wenig erfahrene Akteure tätig sind; vorbildhafte Beispiele, wie Schulbauprozesse anderswo erfolgreich abgelaufen sind; sowie pädagogische Beschreibungen als Anhaltspunkte für die Entwicklung des pädagogischen Konzepts einer Schule. Die genannten Regelungen können insgesamt in *drei Typen* eingeteilt werden: Erstens technische und sicherheitsbezogene Regelungen, etwa hinsichtlich Brandschutz, Akustik, Lüftung, Beleuchtung, Nachhaltigkeitsaspekten; zweitens Empfehlungen, evtl. auch Musterraumprogramme hinsichtlich der pädagogischen und sozialen Organisation der Schule sowie zur Prozessgestaltung; sowie drittens die Regulierung der Förderung. Diese Typen müssen aufeinander abgestimmt sein und sich gegenseitig ergänzen.

Das häufige Veralten der bestehenden Regelungen scheint ein wichtiges Problem zu sein, weil diese Regelungen dann unnötige Aspekte vorschreiben und notwendige verunmöglichen. Deshalb könnte, so ein Teilnehmer, eine regulierende Behörde sich selbst verpflichten oder verpflichtet werden, die Richtlinien in einem bestimmten Rhythmus zu *erneuern*. Das bedeutet insbesondere, regelmäßig die Richtlinien an bestehende pädagogische Konzepte anzupassen.

Eine vielfach diskutierte und von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer zustimmend wahrgenommene Vorstellung war die

der Trennung von zukünftigen Richtlinien in einerseits *harte Festlegungen* hinsichtlich der Förderung von Schulbauten und andererseits *flexible, empfehlungsartige Regelungen*, die bisherige Raumprogramme und inhaltliche Vorgaben ersetzen sollen. Teilweise bezogen sich Vorstellungen von harten Festlegungen nicht nur auf die Förderung, sondern auch auf Aspekte wie Nachhaltigkeit, Mehrfachnutzung, Flexibilität. Die Empfehlungen sollten prozessbezogen sein und die Akteure nicht verpflichten, sondern ihnen Vorschläge machen, beispielsweise dass es sinnvoll ist, einen Wettbewerb auszuloben. Diese Empfehlungen können auch Kataloge von Tätigkeiten, die in der Schule stattfinden, und dafür geeignete Raumarten enthalten.

Die deutliche Konsequenz daraus ist es, nur einen Teil der Richtlinien zu deregulieren; dieser Teil soll andererseits nicht ersatzlos gestrichen werden, sondern sich in Zukunft durch Empfehlungscharakter, Prozessorientierung und die Darstellung positiver Beispiele auszeichnen – hier geht es also um Qualitätsmanagement. So sollen individuelle Schulbauprojekte flexiblere regulatorische Rahmenbedingungen bekommen, um auf spezifische Anforderungen eingehen zu können. Dieses Qualitätsmanagement in Form einer Richtlinie soll Möglichkeiten der Prozessqualifikation aufzeigen, aber nicht vorgeben, weil dies in der Verantwortung der Kommunen, nicht der Länder liegt. Eine solche Vorgehensweise bringt aber auch mit sich, dass innovative Schularchitektur nicht vorgeschrieben werden kann, dass im Rahmen einer solchen Empfehlungsrichtlinie also beispielsweise auch weiterhin klassische Flurschulen möglich sind. Das bedeutet mehr Selbstorganisation, aber auch mehr Verantwortung für die Kommunen.

Die Förderrichtlinie braucht eine langfristige Perspektive, um Planbarkeit auf kommunaler Ebene herzustellen. Die Qualitätsrichtlinie kann sich schneller ändern, sie erlaubt hohe Individualität pro Schule, verschiedene pädagogische Schwerpunkte und unterschiedliches Angebot. Eine solche Entkoppelung von Finanzentscheidungen und Qualitätsmanagement ist pragmatisch und systematisch richtig: Die Finanzentscheidung orientiert sich an vorhandenen Mitteln; die Empfehlungen setzen dann an, wenn

über Geld bereits entschieden ist. Das Land kann in den Prozess auf kommunaler Ebene eingreifen und empfehlen, wie das Budget auf die Schulen verteilt wird.

»Aber die Frage ist doch: Wer Verantwortung übernimmt, muss irgendetwas haben, auf das er sich beziehen kann, um sein Handeln zu rechtfertigen.«

Schulverwaltung

Ein bei mehreren Gesprächen genannter und vielfach zustimmend aufgenommenen Vorschlag bezog sich darauf, den flexiblen Teil neuer Richtlinien als *Checkliste* zu formulieren, die Hinweise geben soll, welche Möglichkeiten bestehen; welche wichtigen Aspekte im Entwicklungs- und Planungsprozess jedenfalls betrachtet werden sollten; was von wem zu ermitteln und einzu bringen ist; auf welche Weise welche Ziele zu definieren sind; welche Beteiligten wann und wie hinzugezogen werden sollten; sowie wer welche Verantwortung hat. Darin kann auch die nötige Basis für ein Projekt festgelegt werden, also politische Beschlüsse und verwaltungsrechtliche Grundlagen.

Die Erfahrung mit bestehenden Musterraumprogrammen zeigt, dass diese weitgehend die Umsetzung *determinieren*; das heißt, dass viele Schulen diese Muster direkt umsetzen, statt sie an die individuellen Anforderungen anzupassen. Das gilt selbst dann, wenn solche Musterraumprogramme bereits längst außer Kraft gesetzt sind: Falls sie nicht durch neue Regelungen ersetzt wurden, dann werden vielfach noch heute die längst nicht mehr gültigen alten Regelungen verwendet. Diese Vorgangsweise ergibt sich auch daraus, dass Raumprogramme zur Förderungsfestlegung dazu verführen, Räume direkt zu addieren und so zur Fördersumme zu gelangen. Wenn dieser Schritt einmal gemacht ist, ist die unmittelbare Übernahme der Vorlage für die architektonische Planung nicht mehr weit. Dies muss auch berücksichtigt werden, wenn eine neue, empfehlungs- und beispielorientierte Richtlinie entwickelt werden soll.

3.8 MÖGLICHKEITEN DER RAUMBEDARFSFESTLEGUNG

Wenn zukünftige Richtlinien ohne Musterraumprogramme mit definierten Nutzflächen auskommen sollen, stellt sich die Frage nach Alternativen zur Festlegung des Raumbedarfs in den Schulen. Vereinzelt wurde die Meinung vertreten, dass Vorgaben ausschließlich durch Prozessdefinition, nicht aber durch Flächenangaben erfolgen dürften, weil Standardisierung den heutigen Anforderungen nicht mehr angemessen sei. Mehrheitlich wurde als Alternative für die Bemessung der Förderung eine *Flächenvorgabe pro Schüler* empfohlen. Zumindest eine solche Vorgabe sei als Referenzwert nötig, um bei großen Schülerzahlen Mindestraumgrößen halten zu können. Andererseits empfanden einzelne Diskutanten von Seiten der Bauverwaltungen eine Quadratmeterzahl pro Schülerkopf schon wieder als zu flexibel; aus ihrer Sicht müssten auch Raumanzahlen festgelegt werden. Eine Flächenvorgabe pro Schüler allein bedeutet ja noch keinerlei Mindestgröße etwa für Klassenzimmer oder andere Lernräume. Diese Festlegungen, ob nun nur Quadratmeter oder auch Raumanzahl, würden den Rahmen bilden, in dem ein Schulbauvorhaben budgetiert werden könne. In den Diskussionen wurde auch das Spannungsfeld zwischen aus der Nutzung ableitbaren Flächenvorgaben und solchen, die auf vorhandenen Budgets basieren, angesprochen.

»Ich denke, mehr Spielraum, darüber können wir reden, aber ich brauche einen gewissen Rahmen, ohne den kann ich nicht agieren in einer Kommune.«

Bauverwaltung

Aus der Flächenvorgabe pro Schüler lassen sich direkt Kosten ableiten, die nach regional unterschiedlichen Baukostenhöhen differenziert werden können. Diese Flächenvorgabe kann auch weiter nach Raumarten differenziert werden, beispielsweise nach Klassenraum und Differenzierungsfläche, was jedoch teils kritisch gesehen wurde. Außerdem seien verschiedene Kostensätze für Bestand und Neubau sowie differenziert nach Schultypus nötig. Als zweiter Referenzwert zusätzlich

zu Quadratmeter Nutzfläche wurde auch Quadratmeter Freifläche genannt. Die Umlegung dieser Flächen in ein Raumprogramm müsse dann lokal erfolgen.

»Jetzt ist natürlich die spannende Frage: Was passiert eigentlich, wenn man sich als Steuerungsprogramm auf eine einfache Vorgabe festlegt, sagen wir mal drei Quadratmeter pro Schüler. Da verlagert sich die Aufgabe wesentlich stärker und konkreter in das einzelne Projekt. Können wir mit so etwas umgehen? Wenn die Schule weiß, für Naturwissenschaft und Werken kriegt sie vier Quadratmeter pro Schüler, und dann muss sie was draus machen.«

Ministerium

Eine solche Flächenvorgabe würde einerseits eine Budgetbemessung erleichtern und andererseits entsprechende Offenheit für Individualisierungsmöglichkeiten der Schulen bieten und somit mehr mögliche Schultypologien erlauben als bisherige Regelungen. Das würde auch zu einem Qualitätswettbewerb zwischen Schulen beitragen, es werden Qualitäten gegen Kosten stärker abgewogen. Bisher übliche Vorgaben mit Quadratmeterangaben für Klassengrößen seien dafür zu beschränkt. Flächenvorgaben sollten jedoch auch durch positive Umsetzungsbeispiele und Aussagen über neue pädagogische Konzepte ergänzt werden, um das Spektrum des Möglichen aufzuzeigen. Die Schulpauschale in Nordrhein-Westfalen, die sich nicht mehr an Projekten orientiert, sondern fixe jährliche Fördersummen pro Schüler in einer Kommune vergibt, wurde kontrovers diskutiert. Einerseits wurden die Flexibilität und die Vergrößerung des Handlungsspielraums für Kommunen bei dieser Regelung gewürdigt. Andererseits wurde kritisiert, dass damit keine Bemessung anhand der Notwendigkeiten der Nutzung mehr möglich sei, sondern ausschließlich auf Basis vorhandener Budgets. Ein in einigen Runden intensiv diskutiertes Thema war das der Förderung. Dabei ging es insbesondere darum, ob und wie verschiedene Förderungstypen kombiniert werden könnten und



Abb. 11

welche Probleme sich daraus ergäben. Förderprogramme, die für Schulbau in Frage kommen, bestehen auf EU-, Bundes- und Landesebene. Ein Bezug auf diese verschiedenen Fördermöglichkeiten und deren Kombinierbarkeit in Schulbaurichtlinien würde dazu beitragen, dass bei der Ausgestaltung von Fördervorgaben diese Kombinationsmöglichkeiten und die dafür nötigen Schnittstellen berücksichtigt werden. Beispielhaft wurde das Vorbild der Städtebauförderung gesehen, in dem die Existenz eines integrierten Handlungsmodells Voraussetzung für die Förderung ist – allein dadurch würde die Qualität steigen.

»Unterm Strich glaube ich, dass wir die Anforderungen, die da auf uns zukommen, nicht ohne einen Flächenzuwachs im Vergleich zu heute umsetzen können. Das ist meine feste Überzeugung.«

Schulverwaltung

Einige, wenn auch bei weitem nicht alle Diskussionsteilnehmer formulierten die Ansicht, dass im zeitgenössischen Schulbau jedenfalls ein *Flächenzuwachs notwendig* wäre. Grund dafür seien nicht nur neue pädagogische Konzepte, die mehr Raum erforderlich machen, sondern insbesondere auch neue Anforderungen an Schulen, beispielsweise Ganztagsbetreuung, Ganztagschule, Inklusion, neue soziale Angebote in der Schule. Doch dies gelte auch für die Lernräume selbst – die klassische 65-Quadratmeter-Klasse sei zu klein, wenn es um Differenzierung und Kleingruppen geht. Wenn man Ganztagskonzepte wolle, bräuchte es aber auch Freiräume, Bewegungsangebote, Ruheräume, Rückzugsräume für Schüler und Lehrer etc. Einige Diskussionsteilnehmer waren demgegenüber der Meinung, dass neue Raumkonzepte, die nicht auf der Flurschule und der Standardklasse basieren, durch Mehrfachnutzung und geringeren Verkehrsflächenanteil sogar Flächen einsparen könnten.

4 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE KÜNFTIGE REGULIERUNG

Die folgenden Empfehlungen für die zukünftige Regulierung des Schulbaus sind aus der Perspektive der Forscher des Teilprojektes Werkstattgespräche formuliert. Es handelt sich dabei nicht um Empfehlungen der Teilnehmer an diesen Werkstattgesprächen, auch wenn die genannten Aspekte in den Gesprächen immer wieder Gegenstand positiver Bezugnahme waren. Jedoch gab es bei den Teilnehmern – abgesehen vom gemeinsamen Ziel, gute Schulen zu entwickeln, zu bauen und zu betreiben – vielfältige Interessen und Perspektiven, sodass ein allen gemeinsamer Standpunkt nicht in vollem Umfang erreichbar war, wohl aber zentrale Konturen von zukünftigen Richtlinien, die von vielen als sinnvoll angesehen wurden.

Ein gemeinsames Merkmal aller Diskussionsrunden war die Thematisierung von drei Regulierungsebenen, auf die entsprechend der systematischen und pragmatischen Rahmenbedingungen für den Schulbau alles zu Regulierende aufzuteilen ist. Dabei handelt es sich um die Ebenen des Bundeslandes, der Kommune und der einzelnen Schule, die von einander abzugrenzen und mit einander zu verknüpfen sind. Teils wurde als weitere, vierte Ebene die Bundesebene genannt, die ebenfalls zumindest Empfehlungen abgeben könnte – aufgrund fehlender Bundeskompetenzen in diesem Bereich ist das allerdings problematisch. Weiters wurden immer wieder drei Regulierungsbereiche genannt:

- erstens die finanziellen Rahmenbedingungen (Förderungsvorgaben)
- zweitens bautechnische Festlegungen (z. B. Brandschutz, Akustik, Lüftung, Belichtung sowie Nachhaltigkeitsaspekte, teilweise auch Fragen der Flexibilität und Mehrfachnutzbarkeit)
- drittens die Fragen der Prozessgestaltung, der Raumqualitäten und der pädagogischen und sozialen Organisation der Schule.

Die ersten beiden Bereiche wurden in der Regel als zwingende Vorgaben gesehen, der dritte als offene Regulierungen im Sinne von Empfehlungen.

4.1 REGULIERUNGSTYPEN – ZWISCHEN ZWANG UND OFFENHEIT

Ein zentrales Anliegen, das bei allen Gesprächen auftauchte und viele positive Reaktionen fand, war die Trennung in harte Festlegungen und weiche Empfehlungen. Einerseits bestand der Wunsch nach Deregulierung, um dem Schulbau mehr Freiheit zu gewähren, entsprechend den Anforderungen zeitgemäßer Pädagogik, der Tendenz zur Individualisierung und Profilbildung und der Notwendigkeit, Kompetenz und Verantwortung auf die kommunale und die Schulebene zu verlagern. Komplementär dazu wurde von mehreren Seiten gefordert, bestimmte Aspekte, insbesondere die Finanzierung des Schulbaus, trotzdem eindeutig und zwingend zu regeln. Deshalb zogen die Teilnehmer generell den Schluss, dass es klar begrenzte Regulierungsaspekte geben müsse, die weiterhin zwingend vorzugeben sind. Andere wichtige Thematiken sollten nicht vollständig aus den Richtlinien gestrichen werden, sondern sich in Zukunft durch Empfehlungscharakter, Prozess- und Beispielorientierung auszeichnen. Ein diesbezüglich vielfach genanntes Schlagwort war Qualitätsmanagement statt Richtlinie. Diese Empfehlungsregulierung soll Möglichkeiten aufzeigen, aber nicht vorgeben; es soll sich dabei um eine Handreichung handeln, die kommunales und schulisches Handeln unterstützt, aber eindeutig die Verantwortlichkeit auf der lokalen Ebene belässt. Uneinigkeit herrschte bezüglich der Frage, ob damit auch eine vollständige Offenheit gegenüber »veralteten« Modellen gegeben sein sollte oder zeitgemäße Mindeststandards zu verlangen sind. Eindeutig war jedoch die Tendenz, Entscheidungsgewalt, Verantwortung und damit auch Arbeitsaufwand auf kommunale und schulische Ebene zu verlagern.

»HARTE« FESTLEGUNGEN

Neben bautechnischen Festlegungen sind verbindliche Vorgaben vorrangig hinsichtlich der Förderung von Schulbauten nötig – dabei handelt es sich in der Regel um Landesförderungen, teils aber auch solche von Seiten des Bundes und der Europäischen Union. Definitive Festlegungen dazu, was wie gefördert wird, sind die Voraussetzung dafür, dass Kommunen und auch Schulen ihre Tätigkeit langfristig planen können. Dieses Ziel ist zentrale Vorgabe für die Festlegung; darüber hinausgehend sollte sie möglichst viel Entscheidungsfreiheit lassen. Bisher wurde die Planbarkeit über Musterraumprogramme und Ähnliches geregelt; diese Praxis wurde von den meisten Diskussionsteilnehmern als zu einschränkend angesehen. Als Alternative kristallisierte sich eine Quadratmeterfestlegung pro Schüler heraus, die als Grundlage zur Kostenberechnung dienen kann. Ob zusätzlich die Festlegung gewisser Mindestraumgrößen nötig ist, müsste weiter untersucht werden.

Die Quadratmeterfestlegung ist zumindest in Nutzfläche im Innenraum und in Freifläche zu differenzieren. Weiters sollte zwischen Sanierung und Neubau und verschiedenen Schultypen unterschieden werden. Eine Einteilung etwa in Klassenzimmer und Differenzierungsflächen scheint problematisch, weil damit sogleich klassische Lernraumtypen vorgegeben sind. Selbst wenn es sich dabei um sehr flexible Angaben handelt, zeigt die bisherige Praxis, dass die »normative Kraft der faktischen Richtlinie« keines Zwangs bedarf, um zu wirken – das heißt Klassenzimmer, die in einer wie immer offen formulierten Richtlinie genannt sind, bewirken den Bau von Klassenzimmern. Die Umlegung der Quadratmeterzahlen auf ein (individuelles) Raumprogramm muss dann für jeden einzelnen Schulstandort erfolgen. Inwiefern dafür Prozessempfehlungen allein ausreichen, ist eine offene Frage. Quadratmetervorgaben können durch positive Umsetzungsbeispiele und Aussagen über neue pädagogische Konzepte ergänzt werden, wobei eine geeignete Darstellung unkritisches Kopieren von Lösungen möglichst erschweren sollte.

Der direkte Bezug auf pädagogische Konzepte und bildungspolitische Vorgaben in Förderrichtlinien, beispielsweise Ganztagschule und Inklusion, ist schon allein deshalb sinnvoll, damit sich lokale Akteure darauf berufen können, wenn es um die Finanzierung dieser Vorgaben geht. Weiters sollte in einer solchen Vorgabe dezidiert nicht nur die Landesförderung, sondern auch jene von Seiten des Bundes und der Europäischen Union angesprochen werden, um Kombinationsmöglichkeiten und Schnittstellen zu klären. Förderung sollte von Konzepten (integriertes Handlungsmodell, Schulentwicklungsplan, räumlich-pädagogisches Konzept etc.) auf kommunaler und Schulebene abhängig gemacht werden, um die Qualität zu steigern.

Offen bleibt die Frage, auf welche Weise eine vorzuziehende Quadratmeterzahl pro Schüler festgelegt werden kann. Derartige Festlegungen sollten jedenfalls mit dem Raumbedarf verschiedener Nutzungsweisen begründet werden können, das heißt geeignete Untersuchungen zum Raumbedarf müssen dafür die nötige Basis liefern.

»WEICHE« VORGABEN UND EMPFEHLUNGEN

Über die oben genannten Festlegungen hinausgehender Regelungsbedarf soll ausschließlich in Form von Empfehlungen und Beispielen erfüllt werden. Das erlaubt hohe Individualität pro Schule und Kommune, verschiedene pädagogische und organisatorische Schwerpunkte und eine Profilierung der jeweiligen Angebote im gemeinsamen Rahmen der zwingenden Vorgaben. Die Empfehlungen setzen dann an, wenn über Budgets bereits entschieden ist. Wo notwendig, kann dadurch das Land auf kommunaler und schulischer Ebene empfehlend eingreifen.

Das zentrale Ziel dieser Empfehlungen ist es, die Qualität von Schulbauten zu sichern. Dies geschieht durch Beschreibung von zu erreichenden Qualitäten und von Prozessen, innerhalb derer diese Qualitäten erreicht werden können. Qualität kann heute nicht mehr durch Standardisierung des Resultats erreicht werden, sondern durch hochwertige Prozesse. Dezidierte Ziele der Empfehlungen sind somit Vielfalt, aber auch Offenheit der Gebäude

und der damit verbundenen Konzepte. Dabei sind auch generelle Qualitäten als Ziele dieser Prozesse zu formulieren, etwa räumliche Nachhaltigkeit und Mehrfachnutzung.

Eine Prozessbeschreibung bezieht sich auf verschiedene Prozessabschnitte, etwa auf die Erarbeitung des räumlich-pädagogischen Konzeptes einer Schule, der Definition einer architektonischen Aufgabe (individuelles Raumprogramm, »Phase 0«) und auf die Planungs- und Ausführungsphase sowie den Nutzungsbeginn. Darzustellen sind dabei unter anderem die Beteiligten (wer, wie, wann), Abläufe, Ziele, Resultate und zu bearbeitende Aspekte in Form einer Checkliste, die Notwendigkeit von Moderation und Beratung, aber auch Zeitrahmen und Vorlaufzeiten, etwa die Planung von solchen Prozessen im Entwicklungsplan einer Kommune. Die Empfehlung kann auch Mindeststandards und Kostenlimits als Orientierungsrahmen nennen. Die Checkliste ist eine Handreichung, die verhindern soll, dass wesentliche Aspekte der Planung ausgelassen werden. Orientierung und Information sollen auch dargestellte Beispiele und Varianten von Prozessen und Resultaten bieten sowie ein Glossar als Basis für eine gemeinsame Sprache der Beteiligten. Auf diese Weise soll der Weg zum individuellen Raumprogramm und zum Gebäude im Rahmen von generellen bildungspolitischen Leitzielen definiert werden. Eine weitere nötige Neuerung gegenüber bisherigen Regularien ist die dezidierte Ausrichtung auf Umbau- und Sanierungsprozesse. Diese Empfehlungen können allgemein die Forderung nach guten Räumen, guten Formen und guter Gestaltung enthalten. Die Ausgestaltung dieser Zielvorgaben obliegt dann jedoch den einzelnen Kommunen und Schulen, wobei ein zentrales Element am Weg dorthin der Architekturwettbewerb sein wird. Die Empfehlung hat somit auch die Funktion, den Wissenstransfer zwischen mehr und weniger erfahrenen Akteuren zu unterstützen, das heißt es sollte Vorgangsweisen für diesen Transfer und die Integration neuen Wissens geben. Neben der Prozessbeschreibung müsste ein zweiter Teil der »weichen« Vorgaben sich der Beschreibung von zu erreichenden Raumqualitäten widmen. Dabei geht es einerseits um

generelle Qualitäten wie die bereits genannten der räumlichen Nachhaltigkeit, der Mehrfachnutzbarkeit und der Vielfalt. Andererseits geht es um eine Beschreibung konkreter, einzelner, auf bestimmte Nutzungsweisen bezogener Raumqualitäten vom Funktionellen bis zum Atmosphärischen. Diese Beschreibung sollte demnach nicht Raumtypen definieren, sondern Nutzungen und Funktionen darstellen sowie die Raumqualitäten, die dafür nötig sind. Dadurch sollen Akteure auf kommunaler und Schulebene auch herausgefordert und unterstützt werden, selbst innovative Konzepte zu entwickeln, statt dass diese nur zugelassen werden. Bei den Beschreibungen von Raumqualitäten sollte Bezug genommen werden auf verschiedene Ausgangssituationen wie Stadtrand oder Stadtzentrum, Neubau oder Sanierung.

4.2 REGULIERUNGSEBENEN

Die beschriebenen Regularien, ob nun zwingende Vorgaben oder offene Empfehlungen, müssen in drei Ebenen strukturiert werden: auf Ebene der Länder, der Kommunen und der einzelnen Schulen. Zwischen den drei Ebenen wird es vielfältige Verschränkungen und Rückkopplungen geben. Die zu entwickelnde Regelungsempfehlung muss demnach Vorschläge machen, was auf welcher Ebene zu regulieren ist. So könnten etwa Landesregelungen aus zwingenden Rahmenbedingungen für die Fördermittelvergabe bestehen sowie aus Empfehlungen für Prozesse auf kommunaler und Schulebene. In diesem Rahmen können sich Kommunen selbst strengere Vorgaben geben, und schließlich werden Schulen im von den beiden anderen Ebenen gegebenen Rahmen weitere Fixierungen vornehmen, beispielsweise ein individuelles Raumprogramm. So kann jeweils eine Ebene Rahmenbedingungen für Regelungen auf den nächst tieferen Ebenen festlegen. Diese Rahmenbedingungen sollen jedoch soweit möglich Empfehlungscharakter aufweisen und den jeweiligen Akteuren möglichst viel Freiheit und Verantwortung überlassen. Das erfordert hohe Kompetenz der Kommunen und der Schulen, um innerhalb dieser Offenheit anspruchsvolle Konzepte und Prozesse entwickeln zu können. Schließlich sollten die Regelungen auf allen Ebenen Verpflichtungen hinsichtlich einer regelmäßigen Überprüfung und Erneuerung dieser Regelungen enthalten.

LÄNDEREBENE

Wie bereits beschrieben ist der zentrale auf Länderebene zu regulierende Gegenstand die Fördermittelvergabe – dabei sind auch Richtlinien für die Verwendung dieser Mittel auf kommunaler Ebene sinnvoll, beispielsweise nach welchen Kriterien die Priorisierung zwischen Stadtteilen, zwischen engagierten Schulen und guten Konzepten sowie bezüglich etwaiger sozialer Brennpunkte erfolgen kann. Dazu kommen Prozessempfehlungen sowie Rahmenbedingungen für Konzepte auf kommunaler und schulischer Ebene, auch unterstützt durch Beispiele. Die Richtlinien auf dieser Ebene sollten zumindest auf den pädagogischen state of the art und auf bildungspolitische Ziele des Bundes

und des jeweiligen Landes verweisen sowie auf erwünschte Vergabeverfahren, etwa den Architekturwettbewerb.

KOMMUNALE EBENE

Auf kommunaler Ebene wird es einerseits um Rahmenbedingungen für Prozesse und Konzepte auf Schulebene gehen und andererseits um bildungspolitische Ziele, Entwicklungspläne, integrierte Handlungsmodelle, organisatorische Festlegungen, Schwerpunktsetzungen, Qualitätsziele, Finanzplanung etc. Wichtig ist dabei, Zeitabläufe im Blick zu haben: Vielfach wurde die mangelnde Zeit für Entwicklungsprozesse moniert – wenn aufgrund langfristiger Planung besser absehbar ist, was wann umgesetzt wird, sind auch derartige Prozesse besser durchführbar. Auf kommunaler Ebene kann auch in besonderem Maße und spezifisch genug auf den Bezug zwischen Schule und Umfeld, zwischen Schule und Stadt eingegangen werden.

SCHULEBENE

Die wichtigsten Regelungen auf Schulebene sind das pädagogisch-räumliche Konzept und das Raumprogramm, die beide im Rahmen der Festlegungen auf Länder- und kommunaler Ebene entstehen. Ein räumlich-pädagogisches Konzept sollte unter anderem pädagogisch-didaktische Festlegungen, die fachliche Schwerpunktbildung und eine Idee sozialer Organisation der Schule enthalten. Wichtig ist es dabei, insbesondere solche Festlegungen zu machen, die auch als Grundlage für nachfolgende Entwurfs- und Planungsprozesse geeignet sind.

5 LISTE DER TEILNEHMER

BONN 24. 05. 2011

Schulverwaltung:

- Michael Gräbener, Schulverwaltungsamt der Stadt Köln
- Ludger Watermann, Amt für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster
- Siegfried Goßmann, Schulamt der Stadt Essen

Kommunale Bau-/Liegenschaftsverwaltung:

- Michael Ferber, Gebäudemanagement der Stadt Aachen

Ministerium:

- Vera-Lisa Schneider, Referat Pädagogische Architektur beim Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Düsseldorf
- Nadine Kesting, w. o.
- Anne Lüking, Referat Liegenschaftswesen bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen

Architektur:

- Frank Hausmann, hausmannarchitekten, Aachen
- Michael Schwarz, Prof. Spital-Frenking+Schwarz, Architekten und Stadtplaner, Lüdinghausen
- Barbara Pampe, Universität Stuttgart, Institut für öffentliche Bauten und Entwerfen

STUTT GART 26. 05. 2011

Schulleitung:

- Thomas Straub, Montfort-Gymnasium, Tettnang
- Josef Herz, Staatliche Realschule Memmingen
- Helga Boldt, Neue Schule Wolfsburg

Kommunale Bau-/Liegenschaftsverwaltung:

- Maren Kölz, Hochbauamt der Stadt Stuttgart
- Ralf Michnik, Hauptabteilung Zentrales Gebäudemanagement Ulm
- Peter Schroeders, Fachbereich Kommunale Immobilien der Stadt Flensburg

Gemeindeunfallversicherung:

- Holger Eckmann, Unfallkasse Baden-Württemberg/Bildungswesen, Stuttgart

Architektur:

- Gabriele D'Inka, D'Inka Scheible Hofmann, Fellbach
- Ernst Ulrich Tillmans, 4a Architekten, Stuttgart
- Jochem Schneider, bueroschneidermeyer, Stuttgart/Köln
- Barbara Pampe, Universität Stuttgart, Institut für öffentliche Bauten und Entwerfen

BREMEN 23. 06. 2011

Schulleitung:

- Gerd Menkens, Oberschule an der Koblenzer Straße, Bremen

Schulverwaltung:

- Iris Bothe, Geschäftsbereich Schule der Stadt Wolfsburg

Projektsteuerung:

- Olaf Fechner, Fechner Projektsteuerung, Hamburg

Kommunale Bau-/Liegenschaftsverwaltung:

- Gunda Wüpper, Amt für Bauordnung und Hochbau, Brandschutz, Hamburg
- Udo Stoessel, Seestadt Immobilien, Bremerhaven

Ministerium:

- Johannes Schumacher, Referat Liegenschaftswesen bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen
- Jane Meyer, w. o.

Architektur:

- Michael Schröder, Schröder Architekten, Bremen
- Hans Christian Rolfes, w. o.
- Patrick Ostrop, bof architekten, Hamburg

BERNBURG / SAALE 24. 06. 2011

Schulleitung:

- Burkhard Werner, Hermann Lietz Schule Haubinda

Schulverwaltung:

- Steffen Schütze, Amt für Bildung der Stadt Aschersleben

Kommunale Bau-/Liegenschaftsverwaltung:

- Holger Köhncke, Hochbauamt der Stadt Bernburg/Saale
- Heidrun Wagner, Hochbauamt der Stadt Aschersleben

Ministerium:

- Hermann Budde, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam
- Gabriele Neugebauer, Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt, Referat Städtebauförderung, Wohnungswesen, Schulbauförderung, Magdeburg
- Meinolf Thorak, w. o.

Architektur:

- Ansgar Schulz, schulz & schulz architekten, Leipzig
- Christian Roth, zanderrotharchitekten, Berlin

6 IMPRESSUM UND BILDNACHWEIS

Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit haben wir auf geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet. Selbstverständlich beziehen sich alle gewählten personenbezogenen Bezeichnungen auf beide Geschlechter.

PARTNER

BDA Bund Deutscher Architekten

Regionale Werkstattgespräche zu Schulbaurichtlinien in Deutschland (Kurzfassung)

AUTOREN

Christian Kühn, Robert Temel, Florian Sammer
Abteilung für Gebäudelehre und Entwerfen, Institut für
Architektur und Entwerfen
Technische Universität Wien
Karlsplatz 13A
1040 Wien
Tel: +43 1 58 801-253 101
c.kuehn@tuwien.ac.at, robert.temel@tuwien.ac.at
www.gbl.tuwien.ac.at

IN ZUSAMMENARBEIT MIT

Sabine Reh
Institut für Erziehungswissenschaft
Technische Universität Berlin
Sekt. FR 4-3
Franklinstraße 28/29
10587 Berlin
Tel. 030-314 731 64
sabine.reh@tu-berlin.de
www.ah-ewi.tu-berlin.de

HERAUSGEBER

Montag Stiftung Urbane Räume gAG
Adenauerallee 127
53113 Bonn
Tel: 0 228-26 716-470
urbaneraeume@montag-stiftungen.de
www.montag-stiftungen.de

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Adenauerallee 127
53113 Bonn
Tel: 0 228-26 716-310
jugend-und-gesellschaft@montag-stiftungen.de
www.montag-stiftungen.de

REDAKTION:

Dirk E. Haas
Marcus Paul

FOTOS

Abb.1 Grafik: laborb, Titelbild, Abb.2, 4, 7, 10–11 © Christopher Clem Franken, Abb.3, 5–6, 8–9 © Robert Göhringer

SATZ / LAYOUT:

laborb, Ruhrgebiet

DRUCK

Scholz Druck, Dortmund

Bund Deutscher Architekten

BDA

Technische Universität Berlin



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
WIEN
Vienna University of Technology

