

Otto Seydel

PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN

21 THESEN ZUM SCHULBAU IM 21. JAHRHUNDERT

Vorbemerkung

„Schulen sind Lichtpunkte eines Landes, Schulgebäude ehrwürdige Bildungsorte der aufblühenden Generation. Deshalb sollen sie sich ihrem Zwecke gemäß unter den übrigen Wohnungen einer Gemeinde in Hinsicht auf Lage, Umgebung, Bau, Einrichtung auszeichnen. Denn die Stätte, wo wir zuerst gewisse Lehren faßten, äußert einen bedeutenden Einfluß auf die Stimmung, mit der wir sie aufnahmen, und... den Wert, welchen sie für uns hatten, eben sowohl auf die körperliche Gesundheit. Und es kommt daher viel darauf an, ob diese Schulgebäude geräumige, helle und reinliche Häuser, oder kleine, dunkle, schmutzige Hütten sind, worin die Jugend in ihrer ersten Blüthe die schönsten Lebensjahre zubringen soll.“ⁱ

Diese Mahnung an die Bauherren schrieb der Münchner Architekt *Gustav Vorherr* bereits vor gut **200** (!) Jahren. Seine Entwürfe für einen Schulbau zeichneten sich aus durch seinen – für damalige Verhältnisse revolutionären – Umgang mit den Themen Licht und Luft (Stichworte „Sonnenlicht“ und „Querlüftung“). An der Relevanz sowohl dieser beiden Themen als auch an Vorherrs Betonung des qualitativen pädagogischen Anspruchs, der an einen jeden Schulbau zu stellen sei, hat sich bis heute nichts geändert. Was sich aber radikal gewandelt hat, ist das heutige Verständnis der Ziele und Methoden schulischen Lernens – und damit die Anforderungen an räumliche Strukturen.

Allerdings herrscht heute zu Beginn der Planungen eines Neu- oder Umbaus in einem Kollegium Einigkeit oft nur darüber, dass die enge Flurschule der vergangenen zwei Jahrhunderte nicht zukunftsfähig sei. Welches räumliche Organisationsmodell aber soll Unterrichten und Ganzttag unterstützen? Eine Gruppe unterschiedlicher Räume, die als „Cluster“ um eine gemeinsame Mitte als Einheit verbunden werden? Oder ein Verzicht auf trennende Wände in einer „teiloffenen Lernlandschaft“? Oder einfach „Klassenzimmer“, aber größer als bisher? Und: Soll der Ganzttag in einem Anbau untergebracht oder integriert werden? Braucht es noch eine Aula, eine Bibliothek, einen Schulgarten? Und für den schulischen Alltag besonders wichtig: Welche mobilen Ausstattungsbausteine brauchen wir in Zukunft?

Am Anfang der Planung wird dann oft vorschnell über räumliche und ausstattungsmäßige Anforderungen für Einzelbereiche entschieden. Das birgt die Gefahr, den Blick auf den komplexen Gesamtzusammenhang zu verlieren – sowohl pädagogisch als auch architektonisch. Deshalb sollte am Anfang ein ganzheitlicher Blick auf die pädagogischen Konturen einer guten Schule stehen – wohl wissend, dass es die „perfekte“ Schule nicht geben kann. Auf dieser Grundlage lassen sich die entscheidenden Schnittstellen zwischen pädagogischem Nutzungskonzept, gebautem Raum und Ausstattung definieren. Diese Konturen werden mit 21 Thesen nachgezeichnetⁱⁱ. Sie sind konsequent vom **Lernen** der Schülerinnen und Schüler aus gedacht – das **Lehren** in der Schule hat eine dienende Funktion. Es geht um einen gesamtheitlichen Blick auf das Schulgebäude und seine Lage in der lokalen bzw. regionalen Bildungslandschaft: Löst man eine These aus dem sich von These zu These differenzierenden Argumentationszusammenhang heraus, lässt sich daraus selten eine gute Schule bauen. Jede These mündet nach einer knappen Erläuterung in eine räumliche Weichenstellung. Die 21 Weichen beschreiben, welche Entscheidungen bei einem Um- oder Neubau anders zu stellen wären als in der traditionellen Flurschule.

Die Thesen sind in sechs Abschnitte gegliedert:

1. Voraussetzungen schaffen
2. Lernen organisieren
3. Erfahrungsfelder öffnen
4. Lernorte als Lebensorte gestalten
5. Arbeitsbedingungen verbessern
6. Zwei Schlussbemerkungen

Adressaten sind in erster Linie Planungsgruppen, die am Start eines Neu- oder Umbaus stehen: Schulleitungsteam, Fachpersonal für den Ganzttag, Verantwortliche aus Schulamts, Bauamt und Gemeinderat, Architekt:innen und Planer:innen, aber auch Studierende; Wissenschaftler:innen, Lehramtsanwärter:innen, die sich mit dem Thema Schulbau befassen.

Zum Verständnis vier Hinweise:

- Es geht um die *pädagogische* Perspektive. Wer die Grundlagen für den Bau einer zukunftsfähigen Schule legen will, sollte (zunächst) nicht an ein Gebäude oder einzelne Räume denken, sondern muss ans **Lernen** denken. Ebenso wichtig sind auch die architektonischen und technischen Grundsatzentscheidungen (z.B. Kreislauffähigkeit der Materialien, Energie, digitale Infrastruktur u.a.m.). Diese sind aber hier nicht Thema.
- Das hier vorgelegte Konzept dient dazu, die entscheidenden **Schnittstellen zwischen Pädagogik und Raum** pragmatisch zu bestimmen, um Kriterien für die Entscheidungen über die künftigen räumlichen Strukturen zu gewinnen. Abfolge und Gewichtung der Thesen folgen dabei keiner bestimmten pädagogischen oder lernpsychologischen Theorie. Die Bestimmung der Schnittstellen basiert vielmehr auf den Beobachtungen des Autors von zahlreichen Unterrichtssituationen und Analysen gebauter Schulräume (Eine pädagogische Theorie des Schulbaus steht bislang noch aus).
- Die Eingangssätze jeder These („Lernen braucht...“) dürften für die meisten Leserinnen und Leser weitgehend unstrittig sein. Aber manche Begründungen und der daraus abgeleiteten Weichenstellungen dürften zu intensive Diskussionen über die zukünftige Organisation von Unterricht und Schulleben führen. Darum ist wichtig: Die Thesen sind nicht normativ gemeint, sondern **Trittsteine für den eigenen Klärungsprozess einer Schule**, die vor einer Baumaßnahme steht.
- Einen direkten Kausalzusammenhang – ein „gutes“ Gebäude *allein* bewirkt „gute“ Unterrichtsergebnisse (oder umgekehrt) – gibt es nicht. Aber das gemeinsame **Setting von Raum, Ausstattung und Nutzungskonzept** eröffnet (oder verschließt) pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Es gilt aber auch: Ein Setting, in dem die Balance dieser drei Bausteine nicht gegeben ist, wird Handlungsoptionen behindern – oder sogar verhindern.

Eine ausführliche Entfaltung dieser Thesen, konkrete Umsetzungsbeispiele und Literaturverweise sind zu finden in dem Buch des Autors „*Anforderungen an ein Schulgebäude. Lernräume – Arbeitsräume – Lebensräume*“ Klett/Kallmeyer (Seydel 2023).

Übersicht über die 21 Thesen

Voraussetzungen schaffen

1: Lernen braucht ein stabiles physisches Fundament.

Von ungesunden Räumen zu konsequenter Schallreduktion, anpassungsfähiger Licht- und Temperaturregulierung, guter Luft, ausreichender Fläche.

2: Lernen braucht Sicherheit.

Von schematischer Anwendung von Sicherheitsregeln zu einer Verständigung über Schutzziele, von unübersichtlichen Großsystemen zu überschaubaren sozial-räumlichen Einheiten.

3: Lernen braucht eine wohltuende und anregende Umgebung.

Von einem gesichtslosen Zweckbau zu einem kultur- und identitätsstiftenden Ort.

Lernen organisieren

4: Lernen braucht Beziehung.

Von einer sterilen Flurschule mit „Schuhkartonklassen“ an langen Gängen zu einladenden Orten der Begegnung.

5: Lernen braucht den Wechsel der Sozialformen.

Vom frontal ausgelegten „Klassenraum“ zu Zonen, Bereichen oder Räumen für Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Instruktion und Rückzug.

6: Lernen braucht aktive Zugänge und unterschiedliche Perspektiven.

Von der Fixierung der Aktivitäten auf das eine, meist zu enge Klassenzimmer zu einem Angebot unterschiedlicher Räume: Werkstatt, Bühne, Atelier, Mediathek.

7: Lernen braucht Anregung und Fokussierung.

Vom akustisch „geschlossenen“ und visuell „isolierten“ Klassenzimmer oder vom radikal „offenen“ Großraum zu einem differenzierten Angebot teiloffener und geschlossener Orte.

8: Lernen braucht Bewegung und Ruhe

Von unbehaglichen, hallenden Fluren zu Oasen der Ruhe, von der grauen Betonwüste auf dem Schulhof zu vielfältigen Rückzugs- und Bewegungslandschaften außen und innen.

Erfahrungsfelder öffnen

9: Im Zeitalter der digitalen Revolution muss schulisches Lernen vorrangig mit der Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder und Jugendlichen einhergehen.

Von der Reduktion der Erfahrungen auf digital vermittelte Welten zu einer altersgemäßen, produktiven Integration digitaler Werkzeuge in die schulische Arbeit. Von einer einseitigen Fixierung auf kognitives Lernen zur Erprobung und Entwicklung der eigenen Sinne, der eigenen Hände, des eigenen Körpers.

10: Eigenes Theaterspielen und Tanzen, Singen und Texten, Malen und Musizieren schaffen die Basis kultureller Bildung.

Vom engen Musik- und Kunstraum zu vielfältig nutzbaren Erfahrungs- und Präsentationsflächen.

11: Staunen und Neugier sind Basis naturwissenschaftlicher und technischer Bildung, eigenes Experimentieren verankert das Verständnis für theoretische Konzepte und wissenschaftliche Methoden.

Von Hörsaalbestuhlung und „Kreidechemie“ zu Experimentierfeldern, die praktische und disziplinübergreifende Zugänge unterstützen.

12: Das Schulgebäude ist Vorbild für einen ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Technik.

Von unsichtbarer Gebäudetechnik zu Praxisfeldern, die jeden Einzelnen unterstützen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und zu verändern.

13: Demokratie muss praktiziert werden, um verstanden zu werden.

Von einer Schule ohne Mittelpunkt zu einem gemeinsamen Ort für die Schulgemeinde, von der Vereinzelung im Klassenraum zu kommunikativen Formen der Sitzanordnung.

14: Schule muss sich zur Kommune öffnen, die Kommune zur Schule.

Von einer Schule als „geschlossenem System“ zu wechselseitiger Nutzung der Ressourcen in einem vielfältigen Bildungs- und Lebensort einer Kommune.

Lernorte als Lebensorte gestalten

15: Ganztagsschule ist nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort: Ein Ort auch zum Toben und Chillen, Spielen und Lesen, Schweigen und Reden, Feiern und Präsentieren.

Von einer „Lernfabrik“ zu großzügigen, abwechslungsreichen Aktionsflächen, die über den „ganzen Tag“ für Lernen und für Pausen genutzt werden.

16: In einer Mensa geht es nicht nur um die Stillung von Hunger und Durst, sondern ebenso um elementare kulturelle Sozialisation.

Von einer „geschmacksneutralen“ Speisehalle zu einem Wohlfühlort für Schülerinnen und Schüler wie auch für Erwachsene.

17: In der inklusiven Schule wird niemand ausgeschlossen.

Von getrennten Schulstandorten zum gemeinsamen barrierefreien Lebens- und Lernort.

Arbeitsbedingungen verbessern

18: Sekretariat, Küche, Hausmeisterei und Reinigung erfahren sich in der Schulgemeinde als Mitarbeiter auf Augenhöhe.

Von mehr oder weniger zufälliger Positionierung der von Organisations- und Wirtschaftsräumen zu einer angemessenen Größe und funktionalen Anordnung.

19: Lehrer und Lehrerinnen brauchen sich nicht als „Einzelkämpfer“ zu verstehen, sondern arbeiten in multiprofessionellen Teams.

Vom uniformen zentralen Lehrerzimmer zu einer Zonierung von gemeinsamem Treffpunkt, ruhigem Arbeitsbereich sowie Besprechungs- und Ruhebereich sowie – in großen Schulkomplexen – zu dezentralen schülernahen Teamstützpunkten.

Zwei Schlussbemerkungen

20: Die Grundlagenplanung für ein gutes Schulgebäude entsteht im Dialog mit denen, die darin lernen, lehren und leben.

Von einer Planung hinter verschlossenen Türen zu einem moderierten Beteiligungsprozess während der Grundlagenplanung und zu einer nachhaltigen Unterstützung während der Inbetriebnahme.

21: Schule ist nie fertig

Von knappen Flächenvorgaben zu räumlichen Puffern für morgen sowie Umnutzungspotenzialen für übermorgen.

Voraussetzungen schaffen

1: Lernen braucht ein stabiles physisches Fundament.

Ein Kopf benötigt zum erfolgreichen Lernen seinen ganzen Körper. Dies setzt voraus: Gut hören, gut sehen, gute Luft atmen können, nicht frieren oder schwitzen müssen, sich ausreichend bewegen können. Unzureichende physische Rahmenbedingungen dürfen nicht zu Stressoren werden, die Lernen erschweren oder verhindern. Schule ist nicht nur Lern- und Arbeitsraum, sondern auch Lebensraum für Kinder und Erwachsene.

Zugleich gilt es aber auch, Übertechnisierung von Lüftung und Kühlung, Licht und Schatten etc. zu vermeiden. Hightech im Schulbetrieb ist störanfällig und teuer. Wo immer möglich, sollten stattdessen einfache, robuste und von jedem handhabbare Mittel eingesetzt werden: „Fenster auf“, „Vorhang zu“, „Fensterladen zu“ u. a. m. Denn, sobald die automatische Steuerung oder die Mechanik versagt (was leider viel zu oft vorkommt) und der Nutzer ohne externen Fachmann nicht mehr eingreifen kann, bricht das gut gemeinte Fundament ein (siehe auch These 12).

Von ungesunden Räumen zu konsequenter Schallreduktion, anpassungsfähiger Licht- und Temperaturregulierung, guter Luft, ausreichender Fläche.

2: Lernen braucht Sicherheit.

Die Umsetzung von Brandschutz-, Sicherheits- und Hygieneanforderungen ist zwingend. Die aktuell gültigen Regularien können allerdings zu Planungskonflikten führen, weil

- Flure und Treppenhäuser nicht nur Verkehrsflächen werden sollen, sondern auch für Arbeitsplätze und Aufenthaltsbereiche pädagogisch nutzbar werden sollen;
- Freiräume und Bewegungsbereiche für Kinder und Jugendliche – insbesondere im Ganztag – einen echten Herausforderungscharakter erhalten sollen;
- Experimentierflächen und Werkbereiche niedrigschwellig zugänglich sein sollen.

Die notwendigen Sicherheitsregeln müssen darum rechtzeitig gemeinsam mit den Verantwortlichen von Brandschutz und Unfallversicherung auf den konkreten Einzelfall übertragen werden. Dabei ist es sinnvoll eher von Schutzziele als von standardisierten Lösungen auszugehen. Dies fällt leicht, wenn sich die Beteiligten vorab über zwei Dinge einig sind: Es gibt weder hundertprozentige Sicherheit noch den idealen Schulbau. Beide Seiten müssen deshalb die vorhandenen Ermessensspielräume nutzen und Kompromisse finden.

Zum Thema Sicherheit gehört nicht nur der Schutz vor körperlicher Verletzung, sondern genauso ein belastbarer sozial-emotionaler Anker: „Da ist mein Platz. Da ist meine Gruppe. Da ist der Erwachsene, der mich zuverlässig begleitet“. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist die Gliederung einer großen Schule in überschaubare Untereinheiten mit jeweils eigener Adresse z.B. durch Cluster oder teiloffene Lernlandschaften. Diese Anforderung muss auch für ein offene Ganztagsprogramm beantwortet werden, für das ein stabiler Anlaufpunkt definiert werden muss (siehe auch These 15).

Von schematischer Anwendung von Sicherheitsregeln zu einer Verständigung über Schutzziele, von Großsystemen zu überschaubaren sozial-räumlichen Einheiten.

3: Lernen braucht eine wohltuende und anregende Umgebung.

Je mehr positive Emotionen nicht nur mit dem Gebäude, sondern mit dem gesamten Ort der Schule verbunden sind, um so günstiger sind Voraussetzungen für eine positive Motivation zum Lernen. Kinder und Erwachsene sollen sich gern an diesem Ort aufhalten. Dazu tragen an erster Stelle die Menschen bei, die sie an diesem Ort treffen, und die persönlichen Erfahrungen, die sie hier machen. Aber auch die Anmutung des Gebäudes und seiner unmittelbaren Umgebung ist wirksam. Der Raum, seine Ausstattung und die Regeln, die in ihm gelten, haben dafür eine unterstützende Funktion. Ein ansprechendes Bauwerk kann in den 15.000 – 20.000 Stunden Lebenszeit, die ein junger Mensch in der Schule verbringt, eine starke ästhetisch und sozial bildende Kraft entfalten.

Der Ort darf kein Gefühl von Enge vermitteln. Auf keinen Fall zu vernachlässigen ist die Sicherung des Erhaltungszustands von der Toilette bis zur Fassade. Nur damit ist der Teufelskreis der Verwahrlosung zu verhindern. Eine Schlüsselrolle spielen dabei die sogenannten Schwellensituationen: „in der Schule ankommen“, „vor oder in der Schule warten“, „Kleidung und Schulsachen ablegen“, „auf die Toilette gehen“. Gerade Toiletten und Garderoben gehören zu den von Schülerinnen und Schülern am häufigsten beklagten „Unorten“ an deutschen Schulen. Vermitteln diese Schwellen Signale einer Willkommenskultur? Unterstützen sie ein entspanntes Ankommen, ein stressfreies Innehalten – oder erzeugen sie das Gegenteil? Schwellenorte wirken nachhallend und nachhaltig auf das Wohlbefinden und die Motivationslage, die die Schülerinnen und Schüler anschließend in Unterricht und Betreuungszeit mitbringen. Nicht zuletzt, weil diese Schwellen meist lehrerfreie Orte sind, ist dieses Setting wirksam. Darum wäre es alles andere als förderlich, wenn Kinder und Jugendliche über diese Schwellen stolpern.

Gestaltungsqualität und Erhaltungszustand des Schulgebäudes und seiner Umgebung sind Ausdruck der Wertschätzung, die eine Gemeinde der jungen Generation zukommen lässt. Damit Schule ein auch ästhetisch anregender, wohltuender Ort und kultureller Mittelpunkt der Kommune werden kann, der dem Gemeinwesen insgesamt dient, braucht sie einen identitätsstiftenden Auftritt: Spiel mit Licht und Farben, sinnliche Qualitäten der Materialien, ausgewogene Proportionen der räumlichen Gliederung und der Höhe der Räume, offene Sichtbeziehungen nach innen und außen, harmonische Einbettung der Schule in die Umgebung und vieles mehr.

Je stärker auch die Schülerinnen und Schüler selbst die Qualitäten des Gebäudes erkennen, anfassen und verstehen – und in Teilen sogar mitgestalten können –, desto größer wird ihre Bereitschaft, achtsam und verantwortungsbewusst mit Mobiliar und Wänden umzugehen.

Von einem gesichtslosen Zweckbau zu einem kultur- und identitätsstiftenden Ort.

Lernen organisieren

4: Lernen braucht Beziehung.

Lernen ist ein individueller Prozess. Zugleich ist Lernen angewiesen auf Anregung und Austausch, Lob und nicht beschämende Kritik: durch Altersgenossen in der Begegnung auf Augenhöhe und durch Erwachsene als Anreger, Vorbild, Korrektiv.

Dafür ist die pädagogische Professionalität *aller* Erwachsenen in einer Schule gefordert: die Professionalität der Lehrer:innen und Fachkräfte in Unterricht und Betreuung, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Sekretariat, Hausmeisterei, Küche und Reinigung. Sie wird nicht nur bestimmt durch die Sache, die die Erwachsenen vertreten, sondern durch ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeiten, die Balance von Bindung und Freiheit, von Nähe und Distanz in alters- und situationsgerechter Form zu wahren. Lehrkräfte sollten nicht nur Instrukto:innen sein, sondern sich auch als Begleiter von Lern- und Entwicklungsprozessen verstehen. Schule muss ein Ort des Vertrauens und der sozialen Achtsamkeit sein, an dem keiner verloren geht oder ausgegrenzt wird.

Das Raumprogramm einer Schule darf darum nicht nur von den klassischen *Unterrichtssituationen* aus gedacht werden. Einbezogen werden müssen z.B. auch Coachingräume oder -zonen sowie informelle Treffpunkte am Rand der Verkehrswege – innen wie außen. Sitzkreise und runde Tische ergänzen oder ersetzen das klassische Lehrerpult. Mitarbeiterzimmer oder Teamstützpunkte sollten in der Regel schülerfreie Zonen bleiben – aber in einer Nische *vor* deren Tür soll ein Meeting-Point vorgesehen werden. Schulcafeteria und Schulrestaurant müssen in Angebot und Möblierung auch erwachsenentauglich werden.

Transparenz und Kontaktbedürfnis auf der einen Seite, territoriale Grenzen und das Bedürfnis nach geschützten Zonen auf der anderen müssen bei Planung der Raumtrennung abgewogen werden.

Von einer sterilen Flurschule mit „Schuhkartonklassen“ an langen Gängen zu einladenden Orten der Begegnung.

5: Lernen braucht den Wechsel der Sozialformen.

Diese These betrifft eine besonders sensible Schnittstelle zwischen Pädagogik und Raum und bedarf darum einer ausführlicheren Erläuterung.

Lernen findet in unterschiedlichen Sozialformen statt: allein, zu zweit, in der Kleingruppe, im Klassenverband, in der Jahrgangsstufe, in altersübergreifenden Projekten, in der Schulgemeinde. Ihr Wechsel innerhalb einer Unterrichtsstunde, eines Schultages ist allerdings mehr als nur animierender Methodenwechsel. Denn Kinder und Jugendliche besitzen nicht nur unterschiedliche Begabungen, sondern arbeiten und lernen auch auf je eigene Art. Die einen lernen besser allein, die anderen besser im Austausch. Vor allem aber unterscheiden sie sich – unabhängig von der Schulform – innerhalb einer vermeintlich homogenen Jahrgangsklasse gravierend: Entwicklungsstand, Lernstil, soziale und kulturelle Herkunft, Interessen, Leistungsmotivation. Die im letzten Jahrhundert übliche Organisation von Schule konnte dieser Heterogenität nur unzureichend gerecht werden. Schülerinnen und Schüler sollten in einer „Klasse“ mit 30 Gleichaltrigen zum gleichen Zeitpunkt das Gleiche mit den gleichen Methoden im gleichen Tempo mit dem gleichen Ziel lernen. Heute dagegen ist die gezielte Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Ausgangslagen ein wichtiger Ausgangspunkt für die Organisation schulischer Lernprozesse.

Die Entfaltung der Entwicklungspotenziale des Einzelnen, *Individuation*, ist aber nur die eine Seite, *Sozialisation* die andere. Es soll in Schule nicht nur um den Erwerb individueller kognitiver Kompetenzen gehen. Gleich wichtig ist der Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit werden erst während konkreter Zusammenarbeit aufgebaut. Partner- und Gruppenarbeit liefern dafür einen Beitrag. Der produktive Umgang mit der Heterogenität einer Lerngruppe ist der zweite wichtige Ausgangspunkt für die Organisation der Lernprozesse.

Im Unterrichtsalltag soll der Wechsel zwischen unterschiedlichen Sozialformen zügig und reibungsfrei erfolgen können. „Maximale Flexibilität des Mobiliars“ und „maximale Offenheit des Raums“ wurden darum zeitweilig als Maximen für die Planung von neuen Schulbauten und deren Ausstattung proklamiert. Dies erwies sich nicht als zielführend: Maximale Flexibilität des Mobiliars ist oft nur auf Kosten der Funktionalität für die spezifischen Anforderungen möglich, erhöht das Störungspotential und der Umbau ist zeitraubend. Maximale Offenheit ist im Blick auf die Anforderungen von Fokussierung und Konzentration kontraproduktiv (*Thesen 7 und 8*). Dagegen ist in Wechsel des Lernorts zwischen Zonen eines Raums bzw. zwischen nahe beieinander liegenden Räumen weniger störend ablaufen und die Trennung ermöglicht optimierte Passung zwischen Ausstattung und Funktion.

Innovative Schulkonzepte zeigen, dass zwischen dem Innovationsgrad einer Schule und einer bestimmten Struktur des gebauten Raums kein *zwingender* Zusammenhang besteht. Es gibt Schulen mit ausgeprägtem Individualisierungskonzept, die sich in einer konventionellen Flurschule arrangieren mussten. Doch in diesen Schulen sind die alten Klassenräume keine „Klassen“-Räume mehr. Ihre Türen dienen nicht zum „Abschließen“; sie stehen meist offen und Räume und Flure sind mit neuen Nutzungskonzepten verbunden. Der Schlüssel zur Organisation gelingenden Lernens liegt in einem Dreieck von drei Elementen. Wirksam ist die wechselseitige Passung zwischen *gebauter räumlicher Struktur*, dem – mehr oder weniger „mobilen“ – *Mobiliar* und den organisatorischen Regeln des *Nutzungskonzepts*. Diese Passung wird je nach Nutzungskonzept und konkreten Gegebenheiten vor Ort ganz unterschiedlich aussehen. In allen Fällen aber müssen räumliche Struktur und Ausstattung zur Ausbildung spezifischer Zonen oder Zimmer beitragen – teils offen, teils akustisch trennbar. So können sie den jeweiligen Anforderungen von Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Instruktion oder Rückzug gerecht werden. Für diese Zonenbildungen sind Cluster oder teiloffene Lernlandschaften sehr gut geeignet. Sie sind aber – mit Einschränkungen – auch in konventionellen Flurschulen möglich.

Der Auftrag an Schule soziales Lernen zu fördern, führt im Übrigen notwendig über die einzelne Unterrichtsstunde weit hinaus: Konflikte gewaltfrei lösen, Kompromisse schließen, eigene Interessen und Befindlichkeiten um eines gemeinsamen Zieles willen zurückstellen, Absprachen einhalten – all dies lernt man in der Regel nachhaltig erst in „realen“ Situationen, in denen ein Ziel nur im gelingenden Zusammenwirken mit anderen gemeinsam erreicht werden kann. Dafür muss Schule andere Erfahrungsfelder bereitstellen als diejenigen, die der konventionelle Unterricht vorsah: Schülertheater, Orchester, Sportwettkämpfe, soziale Dienste im Altersheim und anderen Einrichtungen, herausfordernde Projekte in der Kommune und Reisen. Diese Felder lassen sich erst *jenseits* der Gebäude- und Schulgrenzen erschließen (siehe unten *Thesen 9 bis 14*).

Vom frontal ausgelegten „Klassenraum“ zu Zonen, Bereichen oder Räumen für Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Instruktion und Rückzug.

6: Lernen braucht aktive Zugänge und unterschiedliche Perspektiven.

Lehren wurde in der „alten“ Schule verstanden als ein Prozess frontaler Informationsvermittlung durch die Lehrperson: *Lernen* als *Rezeption*, als Verarbeitung und Abspeicherung von angebotenem Wissen. Die Aktivität der Schülerinnen und Schüler war gebremst, weil die geläufige Organisation von Schule Passivität provozierte: beschränkt auf Zuhören und Lesen, Abschreiben und Aufsagen.

Die heutige Auffassung von Lernen in der Schule ist eine grundlegend andere:

- Lernen wird verstanden als *aktiver* Aneignungsvorgang, der das Anzueignende an das bereits vorhandene Wissen anknüpft, modifiziert, verändert, der Kritik unterwirft, mitteilbar macht.
- Lernen wird verstanden als *individueller* Aneignungsvorgang. Die dafür notwendige Selbstständigkeit wird gelernt, indem der Grad selbstständigen Lernens schrittweise erweitert wird. Selbstregulation wird gelernt, indem sie schrittweise gefordert wird.
- Je mehr Sinne aktiv beteiligt sind, desto nachhaltiger der Lernprozess. Darum gilt es, parallel verschiedene Zugänge zu ermöglichen.
- Lernen in der Schule findet nicht nur im formalisierten Unterricht statt. Auch informellen Lernsituationen kommt eine wichtige Bedeutung zu.

Von der Fixierung der Aktivitäten auf das eine, meist zu enge Klassenzimmer zu einem Angebot unterschiedlicher Orte: Werkstatt, Bühne, Atelier, Mediathek.

7: Lernen braucht Anregung und Fokussierung.

Innovative Schulen versuchten bereits Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, die in den *Thesen 4 bis 6* geforderte Öffnung radikal zu realisieren. Dafür sollten Großraumschulen (open plan schools) einen optimalen Rahmen bieten: ohne Klassenräume, ohne Innenwände. Die Experimente starteten in den USA, fanden dann vor allem in Skandinavien eine Reihe von Nachfolgern. Man hoffte auf eine Steigerung der Anregungsmöglichkeiten und auf neue Qualitäten sozialen Lernens. Aber das Konzept setzte sich nicht durch: Das Risiko akustischer und visueller Überlastung war zu hoch (*These 1*). Der Raum überforderte. Hoffnungen, das gestiegene Störungspotenzial durch entsprechende Verhaltensregeln zuverlässig ausgleichen zu können, erfüllten sich nicht.

Zum einen brauchen Schülerinnen und Schüler während selbstgesteuerter Arbeitsphasen die Möglichkeit, eine relativ störungsfreie Umgebung aufsuchen zu *können*. Lesen, Recherchieren, ruhiges individuelles Arbeiten brauchen Fokussierung und Konzentration.

Zum anderen sollen – möglichst störungsfreie – frontal gesteuerte Instruktionsphasen zwar nicht mehr die vorherrschende Arbeitsform sein, sondern eher eine Ausnahme sein. Aber sie haben gerade in Systemen, die individualisierende Lernformen verstärkt unterstützen, für Impuls- und Sammlungssituationen in der Lerngruppe eine unverzichtbare Schlüsselfunktion. Die räumlichen Konzepte „Cluster“ und „teiloffene Lernlandschaften“ bieten heute variantenreiche Antworten auf die Anforderung einer beweglichen Balance von Anregung und Fokussierung.

Vom akustisch „geschlossenen“ und visuell „isolierten“ Klassenzimmer oder vom radikal „offenen“ Großraum zu einem differenzierten Angebot teiloffener und geschlossener Orte.

8: Lernen braucht Bewegung und Ruhe

Ausreichende Ruhephasen sind wichtige Voraussetzung körperlicher Leistungsfähigkeit und Gesundheit. Insbesondere in einer Ganztagschule sind Rückzugsmöglichkeiten notwendig, um das pädagogische Tagesprogramm nicht in sozialem Dauerstress zu konterkarieren. Ruhe ist im Übrigen nicht nur Voraussetzung körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit, sondern hat einen Eigenwert.

Genauso elementar ist das Thema Bewegung. Es darf nicht auf zwei Fachstunden Sport in der Sporthalle und auf das Angebot einer Tischtennisplatte im Pausenhof beschränkt bleiben. Wie Ruhe ist auch Bewegung ein Grundbedürfnis des Menschen. Die schiere Bewegungsfreude von Kindern und Jugendlichen über Jahre für viele Stunden des Tages in die Schulbank einzuzwängen, war wider die Natur. Auch Bewegung in ausreichendem Maß ist – wie Ruhe – Voraussetzung und Motor für erfolgreiches Lernen.

Bewusst gestaltete Orte für Ruhe und Rückzug wie auch für Bewegung und Begegnung sind unverzichtbar – nicht nur in der großen Pause, sondern auch in Freistunden und vor allem im Ganztag. Der Außenraum muss dafür als gleichberechtigter Lern- und Lebensraum in die Planung einbezogen werden. Dessen Gestaltung darf nicht dem Rotstift anheimfallen, wenn am Ende der Baumaßnahme plötzlich gespart werden muss.

Von unbehaglichen, hallenden Fluren zu Oasen der Ruhe, von der grauen Betonwüste auf dem Schulhof zu vielfältigen Rückzugs- und Bewegungslandschaften außen und innen.

Erfahrungsfelder öffnen

9: Im Zeitalter der digitalen Revolution muss schulisches Lernen vorrangig mit der Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder und Jugendlichen einhergehen.

Digitale Endgeräte, Internet und KI sind vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler alltägliche Arbeitsmittel. „Digitale Kompetenz“ bezeichnet die Fähigkeit, digitale Technologien und Medien sicher, kritisch und verantwortungsvoll für Arbeit, Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu nutzen. Als *Werkzeug* ist das Tablet vielfältig im schulischen Alltag präsent: Es unterstützt Recherche, Texterstellung, visuelle Gestaltung, Präsentation und vieles mehr. Als *Instruktor* erschließt es beliebige Wissensbestände. Als *Trainer* passt es sich mit Hilfe KI-gestützter Programme dem Lernstand, der Arbeitsgeschwindigkeit, den Gewohnheiten des einzelnen Lernalters an. All dies ist nicht nur im Schulgebäude möglich, sondern – ohne Lehrer – jederzeit und an jedem Ort.

Unstrittig ist aber auch: Diese Werkzeuge werden weder die Erwachsenen als Begleiter noch das Schulgebäude als Ort für das gemeinsame Aufwachsen von Kindern ersetzen. Denn Menschliches Lernen braucht Beziehung und Dialog, Anregung und Kritik im Austausch mit Gleichaltrigen und Erwachsenen. Schule muss neben Fach- und Methodenkompetenz sowie digitaler Kompetenz auch „Selbst- und Sozialkompetenz“ vermitteln. Respekt, Toleranz und Rücksichtnahme aber werden nicht am Computer, sondern im täglichen persönlichen Umgang erlernt.

Vor allem aber: Schule muss angesichts der „raumgreifenden“ Präsenz digitaler Welten verstärkt auch kompensatorisch wirken: *Vor* und *mit* der Nutzung der digitalen Werkzeuge wird sie in einem noch viel umfangreicheren Rahmen als früher die Sensibilität der *eigenen* Sinne, die Gestaltungskraft der *eigenen* Hände, die Beweglichkeit und Belastbarkeit des *eigenen* Körpers stärken müssen. Die aktuellen Fortschritte der künstlichen Intelligenz und der damit verbundenen technischen Prothesen

der Menschheit schienen bis vor Kurzem unvorstellbar. Umso dringender muss die Schule zu einem Ort werden, an dem Erfahrungen von Selbstwirksamkeit in einem elementaren Sinn spürbar werden. Das bedeutet auch, die Erfahrungsfelder der Schule deutlich auszuweiten, um sich vom Klassenraum zu lösen: Kinder und Jugendliche brauchen für ihre Entwicklung Licht, Luft und direktes Naturerleben: im Gras liegen, im Gebüsch spielen, auf Bäume klettern, Tiere beobachten, mit Wasser spielen, bauen, im Sand und in der Erde buddeln, Tiere pflegen, Feuer nutzen und seine Gefahren kennen – und vieles mehr (*Thesen 10 bis 14*).

Die Digitalisierung ermöglicht eine ungeheure Beschleunigung. Umso mehr brauchen Heranwachsende die Schule als Ort, der systematisch verlangsamt: den eigenen Sinneseindrücken Zeit geben, den zweiten und dritten Blick zulassen, den inneren Impuls abwarten.

Von der Reduktion der Erfahrungen auf digital vermittelte Welten zu einer altersgemäßen, produktiven Integration digitaler Werkzeuge in die schulische Arbeit. Von einer einseitigen Fixierung auf kognitives Lernen zur Erprobung und Entwicklung der eigenen Sinne, der eigenen Hände, des eigenen Körpers.

10: Eigenes Theaterspielen und Tanzen, Singen und Texten, Malen und Musizieren schaffen die Basis kultureller Bildung.

Bildung bedeutet nicht nur Erwerb sprachlicher oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten, sondern schließt ästhetische und kreative Aspekte ein. Je dichter diese Aktivitäten miteinander verknüpft werden, desto umfassender ist der Lerneffekt. Die ästhetische und kreative Dimension darf allerdings nicht zu einer bloßen Unterstützungsleistung für das „eigentliche“ Lernen verkürzt werden. Musik, Kunst, Theater sind viel zu kostbar, als dass sie in der Schule nur dafür funktionalisiert werden dürften. Sie haben einen unüberbietbaren Eigenwert. Ihre Marginalisierung in sogenannten *Nebenfächern* und das personelle Austrocknen zensurenfreier Arbeitsgemeinschaften war einer der großen Irrtümer der Schulentwicklung der letzten Jahrzehnte. Die Antwort auf den PISA-Schock hätte heißen müssen: „Nicht weniger, sondern mehr davon!“ Gerade vor dem Hintergrund der digitalen Revolution müssen *eigenes* Theaterspielen und Tanzen, Singen und Texten, Musizieren und Malen zu einer Hauptsache werden können. Sie werden wirksam beim *Tun*, nicht beim bloßen *Darüber-Reden*.

Dafür brauchen sie ausreichend Zeit und Raum. Dieses „Lernen durch Tun“ erfordert Orte für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die über den ganzen Tag niedrigschwellig genutzt werden können. Solche Orte müssen eine andere Gestalt haben als die, die für einen frontal gesteuerten „paper & pencil“-Unterricht geplant waren.

Vom engen Musik- und Kunstraum zu vielfältig nutzbaren Erfahrungs- und Präsentationsflächen.

11: Staunen und Neugier sind Basis naturwissenschaftlicher und technischer Bildung, eigenes Experimentieren verankert das Verständnis für theoretische Konzepte und wissenschaftliche Methoden.

Der experimentierende *praktische* Zugang auf der einen Seite, das Verstehen *theoretischer* Konzepte auf der anderen müssen sich altersangemessen wechselseitig ergänzen. Dies setzt in den weiterführenden Schulen die vertiefte Beschäftigung mit den Methoden und Modellen voraus, die von den Einzeldisziplinen – Physik, Chemie, Biologie, Technik, Informatik – bereitgestellt werden. Gleichzeitig müssen fachübergreifende Perspektiven ermöglicht werden: Die Welt, in der wir leben, ist nicht nach Fächern geordnet, sondern stellt ganzheitlich zu lösende Anforderungen.

Die Fachdidaktik der MINT-Fächer der weiterführenden Schulen steht damit vor einer komplexen Herausforderung, denn als Motivationsgrundlage müssen Staunen und Neugier im Lauf der Schulzeit immer wieder neu geweckt werden. Zu Beginn der Grundschulzeit ist diese Haltung meist noch ungebrochen – beides muss aber im weiteren Verlauf der Schulzeit vielfältig gepflegt werden. Grundschulen brauchen keine naturwissenschaftlichen Fachräume, wohl aber einen altersgerecht universal einsetzbaren und niedrigschwellig zugänglichen „Makerspace“, in dem „selber machen“ möglich ist. Experimentiermöglichkeiten sollten – außer für sicherheitskritische Aktivitäten – niedrigschwellig zugänglich sein.

Von Hörsaalbestuhlung und „Kreidechemie“ zu Experimentierfeldern, die praktische und disziplinübergreifende Zugänge unterstützen.

12: Das Schulgebäude ist Vorbild für einen ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Technik.

Es gibt zahlreiche miteinander zusammenhängende *technische* Abläufe, die ein Gebäude bewohnbar machen. Ihre menschengemachten Funktionszusammenhänge sind aber meist nicht mehr sichtbar: Wärme, Kühlung, Licht, Strom- und Wasserversorgung, Regenwassermanagement, Recycling etc. Damit ist ein elementares Bildungsthema definiert – keineswegs nur für die MINT-Fächer, sondern für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) insgesamt. Das Schulgebäude selbst bietet Gelegenheiten diese Prozesse mit Projekten, Experimenten und Alltagsroutinen aktiv nachvollziehbar werden zu lassen. Im Schulalltag müssen alle Beteiligten in die Ressourcenschonung sinnvoll und verantwortungsbewusst einbezogen werden: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Hausmeister und Hausmeisterinnen ebenso wie das Reinigungspersonal. Anlässe gibt es reichlich: von der Mülltrennung über den Wasserverbrauch bis zur Fensteröffnung (*These 1*).

Gleiches gilt für das Thema Natur (*These 9*). Schule muss ein positives Verhältnis zur natürlichen Umwelt *erlebbar* machen. Dies wird in weiten Teilen nur jenseits der Grenzen des Schulgebäudes möglich sein. Denn eine naturnahe Pavillonbauweise am Stadtrand, die von jedem Klassenzimmer aus direkten Zugang in die Natur ermöglicht, ist für Schulen in städtischer Umgebung nur in Ausnahmefällen möglich. Bei der Standortwahl sollte der Zugang zu naturnah gestaltbaren Außenflächen dennoch ein Kriterium sein. So muss eine Schule im dicht bebauten Zentrum einer Großstadt notfalls auch mit einem Schulgarten auf dem Dach oder einem Park in der Nachbarschaft vorliebnehmen.

Von unsichtbarer Gebäudetechnik zu Praxisfeldern, die jeden Einzelnen unterstützen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und zu verändern.

13: Demokratie muss praktiziert werden, um verstanden zu werden

Demokratie im Kleinen ist notwendig, um zu lernen, miteinander in gelingender Kommunikation zu leben, anderen Menschen tolerant zu begegnen, Konflikte gewaltfrei auszuhandeln. Mit der Zunahme der Heterogenität einer Schule muss gelebte Toleranz umso mehr ein Schlüsselthema werden.

Voraussetzung für den Einzelnen ist, selbst eine Stimme zu haben, die Stimmen der anderen zu hören und *andere* Sichtweisen und Wertungen zu verstehen und zu respektieren. Diese Fähigkeiten kann man nicht als Schulfach-Wissen erwerben. Sie müssen zuallererst im Vorbild der Erwachsenen bereitstehen und von den Schülerinnen und Schülern selbst *praktiziert* werden, um verstanden zu werden. Es braucht Zeit und Raum für Klassenrat, gewählte Schülervertretung, Schulversammlung sowie für eine Schülerzeitung (oder ihre digitalen Nachfolger).

Von einer Schule ohne Mittelpunkt zu einem gemeinsamen Ort für die Schulgemeinde, von der Vereinzelung im Klassenraum zu kommunikativen Formen der Sitzanordnung.

14: Schule muss sich zur Kommune öffnen, die Kommune zur Schule

Der Auftritt des Schulgebäudes soll signalisieren: Dies ist ein kultureller Kristallisationspunkt für das gesamte Quartier. Dazu tragen nicht nur ein einladender Eingangsbereich, die Gestaltung der Fassade und die Transparenz nach außen bei. Die Kultur einer Schule entwickelt und zeigt sich schulöffentlich und im Quartier. Sie stellt aus, feiert, präsentiert ihre Ergebnisse. Gleichzeitig werden – in altersgerechter Form – Lern- und Erfahrungsfelder außerhalb der Schulgrenzen erschlossen. Genauso wichtig ist es, Menschen von außen, aus dem „realen“ Leben in die Schule hineinzuholen, als Expertinnen und Experten, Mitlernerinnen und Mitlernern, Kritikerinnen und Kritiker.

Schule soll als Teil einer Bildungslandschaft – etwa im Rahmen eines Campus, der unterschiedliche Bildungseinrichtungen vereint – ihre Ressourcen auch für das Quartier öffnen: von einem Repair-Café bis zur Aula, die auch für öffentliche Veranstaltungen bereitsteht, von geeigneten Unterrichtsräumen für Abendkurse der Erwachsenenbildung bis zu einer Freigabe der Außenanlagen außerhalb der Zeiten schulischer Nutzung. Diese Öffnungen von dafür geeigneten Schulbereichen für Kommune und Region sind nicht nur kostensparend, sondern wird zu einem Gewinn für alle Beteiligten.

Auch außerhalb des Gebäudes tragen Kommune und Region unmittelbar weitere Verantwortung für die Schule: Schulwegsicherheit, Fahrradinfrastruktur, Anlieferzonen, Anbindung an den ÖPNV u.ä.

Von einer Schule als geschlossenem System zu wechselseitiger Nutzung der Ressourcen in einem vielfältigen Bildungs- und Lebensort einer Kommune.

Lernorte als Lebensorte gestalten

15: Ganztagsschule ist nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort: Ein Ort auch zum Toben und Chillen, Spielen und Lesen, Reden und Schweigen, Präsentieren und Feiern.

Schulisches Lernen im engeren Sinn und Ganzttag müssen aufeinander bezogen, in einem gesunden Rhythmus miteinander verschränkt werden. Nur dann ist der pädagogische Mehrwert einer *Ganztagsschule* zu erreichen, die mehr bieten will als nur Betreuung am Nachmittag. Voraussetzung dafür sind ausreichende personelle und flächenmäßige Ressourcen auch für den Ganzttag. Die Realität vieler „Ganztags“-Schulen in Deutschland ist allerdings von einer Integration der bislang getrennten Systeme von Unterricht und Betreuung noch weit entfernt.

War Schule früher ein Ort, der ausschließlich ausgelegt war auf *formelles*, intentionales Lernen, so gewinnen jetzt auch Felder *informellen, nicht-intentionalen* Lernens an Bedeutung. Damit ist nicht nur eine pädagogische Chance verbunden, sie führt auch zu wechselseitigem Flächengewinn sowohl im Gebäude wie im Außenraum. Viele Aktivitäten eines Ganztagsangebots am Nachmittag unterscheiden sich nicht von Pausenaktivitäten am Vormittag: essen und trinken, sich mit anderen Kindern und Jugendlichen treffen, sitzen, spielen, toben, bolzen, Tischtennis spielen etc. – aber genauso auch: sich aus dem Trubel zurückziehen, ausruhen, lesen, nichts tun. Räume, die die am Vormittag im Rahmen des Unterrichts genutzt werden wie Bibliothek, Werkstatt, Turnhalle und viele andere können am Nachmittag im Rahmen des Ganztags für spezielle offene oder angeleitete Angebote und Projekte genutzt werden.

Eine ganztägige inklusive Bildungseinrichtung braucht keine Sonderräume, die ausschließlich für eine Betreuung am Nachmittag genutzt werden und vormittags leer stehen. Wichtig ist im offenen Nachmittagsprogramm ein definierter Start- und Anlaufpunkt. Im Übrigen sollte gelten: Alle dafür geeigneten Bereiche der Schule sollen von Unterricht und Betreuung mit unterschiedlicher Intensität und zu unterschiedlichen Zeiten gemeinsam genutzt werden können.

Da eine Ganztagsschule nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort in einem umfassenderen Sinn ist, muss vor einer Gefahr gewarnt werden: Die Schule beginnt Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen zu okkupieren, die bisher in ihrer eigenen Verfügung waren. Mit einer Tendenz zur „totalen Institution“ aber steigt die Gefahr, das Gegenteil von Bildung zu bewirken: Entmündigung. Darum muss die *wechselseitige* Öffnung von Kommune und Schule (*These 14*) ein besonderes Gewicht erhalten. Innerhalb und außerhalb der Schule muss es ausreichend Aktions- und Begegnungsfelder geben, die offen, veränderbar, frei gestaltbar sind. So wird auch Spontanem, Unvorhersehbarem, Ungewöhnlichem Raum gegeben.

Von einer „Lernfabrik“ zu großzügigen, abwechslungsreichen Aktionsflächen, die über den „ganzen Tag“ für Lernen und für Pausen genutzt werden.

16: In einer Mensa geht es nicht nur um die Stillung von Hunger und Durst, sondern ebenso um elementare kulturelle Sozialisation.

Der Mensa kommt für die Qualität einer Schule als Lebensort eine Schlüsselstellung zu. Denn sie sollte nicht nur akuten Hunger und Durst stillen. Diese Anforderung gilt nicht nur für eine formal ausgewiesene *Ganztagsschule*. Denn viele weiterführende Schulen, die diesen Status nicht haben, sind gleichwohl auf eine Mittagsverpflegung und Pausenorte angewiesen, um Nachmittagsunterricht und Arbeitsgemeinschaften abzusichern. Eine Vision: Die Schulmensa bietet

- abwechslungsreiches, gesundes und an Nachhaltigkeitskriterien orientiertes Mittagessen;
- einen Baustein für eine Gesundheitserziehung als gelebtes Vorbild von gesunder und zugleich schmackhafter Ernährung;
- einen Rahmen, in dem nicht nur Schüler und Schülerinnen, sondern auch Erwachsene sich in ruhiger Atmosphäre entspannen und austauschen können;
- einen niedrigschwellig zu erreichenden Pausenkiosk und eine Lehrküche;

Die gemeinsame Mahlzeit galt als ein Anfang menschlicher Kultur. Dafür reicht es nicht, ein neues Türschild „Schulrestaurant“ anzubringen. Die Mahlzeit muss als gemeinsamer pädagogischer Auftrag von Mitarbeitern im Ganztage und Lehrern verstanden werden. Noch ist die Realität an vielen Schulen von einem solchen Ideal allerdings weit entfernt. Von Seiten der Architektur wäre der Beitrag zu dem Wandel vergleichsweise einfach: gedämpfte Akustik, kleine Tischgruppen, Zonierungen, Inselbildungen. Neben der gemeinschaftlichen Situation müssen an diesem Ort auch individuelle Bedürfnisse – sich zurückziehen, sich zeigen, träumen – zur Geltung kommen können. Der Mensaraum soll weitere Nutzungen aufnehmen können – aber ohne, dass die Hauptnutzung beeinträchtigt wird. Akustik und Atmosphäre haben dafür Vorrang.

Von einer geschmacksneutralen Speisehalle zu einem Wohlfühlort für Schülerinnen und Schüler wie auch für Erwachsene.

17: In der inklusiven Schule wird niemand ausgeschlossen.

Inklusion meint: Jede Schule respektiert die Einmaligkeit jedes und jeder Einzelnen und nutzt zugleich die Unterschiedlichkeit zu wechselseitiger Unterstützung. Niemand wird ausgeschlossen – das gilt auch, wenn temporär über kürzere oder längere Phasen eine äußere Differenzierung notwendig ist. Es geht um die Akzeptanz unterschiedlicher Ausprägungen der persönlichen Entwicklung, der körperlichen und geistigen Stärken wie Schwächen. Die Inklusionsforderung zielt also nicht nur auf die Einbeziehung behinderter Menschen mit anerkanntem Förderbedarf, sondern thematisiert alle Diskriminierungen – des sozialen oder migrationsbedingten Hintergrunds, des Geschlechts u. a. Aus dem täglichen Kontakt mit der Unterschiedlichkeit der Menschen erwachsen – eine entsprechende Förderung vorausgesetzt – wichtige soziale, kognitive und emotionale Erfahrungen. Die Ergebnisse anderer Länder zeigen, dass dies auch und gerade für ausgesprochen leistungsstarke Kinder und Jugendliche gilt. Von den räumlichen Erweiterungen, die mit der Inklusion notwendig werden, profitieren am Ende alle Schülerinnen und Schüler.

Voraussetzung sind auch hier (wie im Ganztage) ausreichende personelle und flächenmäßige Ressourcen. Zusätzliche Flächen werden benötigt für Differenzierung und Rückzug, die allen zur Verfügung stehen können. Sonderbedarfe gibt es für Barrierefreiheit, Therapie und Pflege.

Von getrennten Schulstandorten zum gemeinsamen barrierefreien Lebens- und Lernort.

Arbeitsbedingungen verbessern

18: Sekretariat, Küche, Hausmeisterei und Reinigung erfahren sich in der Schulgemeinde als Mitarbeiter auf Augenhöhe.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bereichen Sekretariat, Küche, Reinigung und Haustechnik muss mit gleichem Respekt begegnet werden wie allen anderen Erwachsenen auch. Ihre Personalräume und Lagerflächen bedürfen einer sorgsam und funktionalen Planung im Blick auf Größe, Positionierung und Belichtung. „Sorgsam“ bedeutet in diesem Zusammenhang: kurze Wege, schwellenfreie Integration, ohne Verbarrikadieren. Es reicht nicht, diese Räume erst am Ende, wenn alle anderen Bereiche fixiert sind, in die verbliebenen Lücken „irgendwie“ dazwischenzuschieben.

Von mehr oder weniger zufälliger Positionierung von Organisations- und Wirtschaftsräumen zu einer angemessenen Größe und funktionalen Anordnung.

19: Lehrer und Lehrerinnen brauchen sich nicht als „Einzelkämpfer“ zu verstehen, sondern arbeiten in multiprofessionellen Teams.

Zusammenarbeit in funktionsfähigen kleinen Teams ist ein entscheidender Schlüssel zur Verbesserung der Schulqualität. Ist die Arbeit im Team zur Routine geworden, führt sie zu gegenseitiger Unterstützung und zur Arbeitserleichterung. Vom geteilten Erfahrungsschatz eines multiprofessionellen Kollegiums profitieren alle – auch die Schülerinnen und Schüler.

Heutigen Anforderungen an den Arbeitsplatz Schule wird allerdings das klassische „Lehrerzimmer“ mit dem früher üblichen Flächenansatz von rund einem Quadratmeter pro Lehrperson nicht gerecht. Kleine Besprechungsräume oder Zonen für die Zusammenarbeit von Lehrkräften oder multiprofessionellen Teams waren früher nicht vorgesehen. Schulsozialarbeiter:innen, Fachkräfte im Ganztag, Inklusionsbegleiter:innen, Praktikant:innen wurden in der Vergangenheit in die Berechnung des Flächenbedarfs weder vom Mitarbeiterbereich noch in den Unterrichtsräumen eingerechnet.

Neben der notwendigen Vergrößerung des Flächenansatzes braucht es eine räumliche Zonierung: informeller Kommunikationsbereich mit Teeküche und Schwarzem Brett, Besprechungsbereich für Kleinkonferenzen, Stillarbeitszone für Vor- und Nachbereitung von Unterricht sowie eine echte Ruhezone. Je nach Größe und Binnenstruktur der Schule lässt sich diese Zonierung als gegliederter zentraler Komplex realisieren, der allen Professionen gemeinsam offensteht. In großen Schulen mit teilautonomen Stufenteams sind schülernahe dezentrale Teamstationen sinnvoll. Ergänzt werden muss dieser Komplex durch Beratungsräume für Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrerinnen und Vertrauenslehrer, Elternsprechzimmer etc.

Nicht vergessen werden darf, dass das in *These 1* geforderte stabile physische Fundament auch für die Arbeitsbedingungen der Erwachsenen gelten muss: konsequente Schallreduktion, anpassungsfähige Licht- und Temperaturregulierung, gute Luft.

Vom uniformen zentralen Lehrerzimmer zu einer Zonierung von gemeinsamem Treffpunkt, ruhigem Arbeitsbereich sowie Besprechungs- und Ruhebereich sowie – in großen Schulkomplexen – zu dezentralen schülernahen Teamstützpunkten.

Zwei Schlussbemerkungen

20: Die Grundlagen für ein gutes Schulgebäude entstehen im Dialog mit denen, die darin lernen, lehren und leben.

Schulgebäude werden für eine Nutzungsdauer von fünfzig bis achtzig Jahren errichtet. Sie sind keine neutralen Hüllen, sondern verkörpern – ob beabsichtigt oder nicht – ein bestimmtes Verständnis von Lernen, Lehren und Zusammenleben. Eine Planung, die allein von Schulträger und Architekturbüro betrieben wird, greift schnell zu kurz. Die beiden Professionen verfügen zwar über baurechtliche, kostenkalkulatorische und gestalterische Expertise, nicht aber über das Erfahrungswissen derjenigen, die später im Gebäude unterrichten, betreuen, lernen, kochen, reinigen, verwalten oder warten. Darum hat sich die Praxis einer „Phase Null“ etabliert. Sie ist eine der eigentlichen Architektenleistung vorgeschaltete Klärungsphase. In ihr wird das pädagogische Nutzungskonzept gemeinsam mit Repräsentanten aller Akteursgruppen erarbeitet und in funktionale Anforderungen an Räume, Ausstattung und Organisationsregeln übersetzt. Auf dieser Grundlage kann das in *These 5* beschriebene Dreieck aus räumlicher Struktur, Mobiliar und Nutzungsregeln tragfähig werden.

Beteiligung ist mehr als das Einsammeln von Wunschlisten. Sie verlangt einen strukturierten, moderierten Prozess, der auf ein konsensuales Ergebnis zielt. Zu Wort kommen müssen Schulleitung, Kollegium, Fachkräfte im Ganztags und in den Servicebereichen, Eltern und das umliegende Quartier. Genauso hörbar muss die Stimme der Kinder und Jugendlichen in altersgerechter Form werden.

Genauso wichtig wie diese Phase Null ist eine „Phase Zehn“ *nach* der Übergabe des Gebäudes an die Nutzer. In ihr sollen aber nicht nur technische, sondern auch funktionale Mängel im laufenden Schulbetrieb systematisch erhoben und beseitigt werden. In dieser Besiedlungs- und Aneignungsphase muss auch eine extern unterstützte Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten werden, denn nicht selten muss die Schulgemeinde selbst die Nutzung der *neuen* räumlichen Möglichkeiten im Schulalltag erst „lernen“.

Von einer Planung hinter verschlossenen Türen zu einem moderierten Beteiligungsprozess während der Grundlagenplanung und zu einer nachhaltigen Unterstützung während der Inbetriebnahme.

21: Schule ist nie fertig

Wie unsere Welt in zwanzig oder dreißig Jahren aussehen wird, können wir angesichts der hochdynamischen Prozesse von Digitalisierung und Globalisierung nur vermuten. Das gilt auch für den damit verbundenen Wandel der Schule. Die Kommunen als Schulträger müssen – in Verantwortung gegenüber dem Steuerzahler – mit einer Nutzungsdauer des Gebäudes von mindestens 50 Jahren rechnen. Dem Gebäude muss darum eine Transformationsfähigkeit eingeschrieben sein – auch für einen Wandel der pädagogischen Konzepte.

Von knappen Flächenvorgaben zu räumlichen Puffern für morgen sowie Umnutzungspotenzialen für übermorgen.

Anmerkungen

ⁱ Gustav Vorherr (1821): Monatsblatt für Bauwesen und Landesverschönerung in Bayern. Zitiert nach <https://de.wikipedia.org/wiki/Schulgeb%C3%A4ude>, Abruf 19.5.2026.

Zur Biografie des Architekten G. Vorherr vergleiche: <https://www.deutsche-biographie.de/gnd119486946.html#adbcontent>, Abruf 19.5.2026

ⁱⁱ Die 21 Thesen haben eine lange Entwicklungsgeschichte:

2003: Erste Fassung in der Form von Fragen 2003 (Wüstenrot Stiftung (Hrsg.) (2004):Schulen in Deutschland).

2010: Erste Ausformulierung mit zunächst nur *acht* Thesen (Wie werden unsere Kinder lernen? Acht Thesen zur Schule der Zukunft. Bericht der Bundesstiftung Baukultur 2010. Basel: Birkhäuser-Verlag).

2012: Gemeinsam mit dem Autorenteam des Grundlagenwerks „Schulen planen und bauen“ *zehn* Thesen der Montag Stiftung (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, (3. überarbeitete Auflage 2025; als E-Book in gekürzter Fassung kostenfrei verfügbar unter https://issuu.com/montagstiftungen/docs/handbuch_schulen_planen_und_bauen).

2012: Weiterentwicklung zu 12 Thesen (z. B. <https://www.ganztaegig-lernen.de/lebensweltorientierung/12-thesen-zum-bau-einer-zukunftsfaehigen-schule/>).

2023: Weiterentwicklung zu 17 Thesen für das Buch „Anforderungen an ein Schulgebäude“ (Seydel, Otto (2023). Anforderungen an ein Schulgebäude. Lernräume – Arbeitsräume – Lebensräume. Hannover. Kallmeyer in Verbindung mit Klett)

2025: Verstärkung des Ganztagsthemas in „Ganztag in der Grundschule“ (König u.a. 2025)

2026: Die vorliegende Fassung „21 Thesen für das 21. Jahrhundert“ (Stand 17.8.2026)

Wichtige Anregungen für die jüngste Überarbeitung verdanke ich Frieder Harzer, Barbara Köpfer, Anke und Sebastian Laur, Florian Kretzschmar, Tobias Pretscher, Tobias Schöll, Daniel Schönle, Dorothee Seydel.