

Der Begriff „Lernlandschaft“ bezeichnet für die einen die Mitte eines „Clusters“, für andere eine Schule (fast) ohne Mauern. Dritte wiederum gebrauchen ihn gleichbedeutend mit „Bildungslandschaft“, der Zusammenfassung unterschiedlicher Bildungseinrichtungen am gleichen Ort. Der Umstand, dass ein gleiches Wort unterschiedliche räumlich-pädagogische Konzepte bezeichnen kann, führt während eines Planungsprozesses leicht zu Missverständnissen. Der Beitrag geht Ursachen und Folgen dieser Sprachbarrieren nach. Kritisch hinterfragt wird, wenn bildstarke Wortschöpfungen für neue räumliche Konzepte semantisch „aufgeladen“ erscheinen („Landschaft“, „Marktplatz“, „Forum“ u. ä.) – und damit möglicherweise eher verschleiern als klären. Die Achtsamkeit gegenüber der eigenen Sprache über die jeweilige eigene Fachdisziplin hinaus soll dazu beitragen, die entscheidenden räumlichen und pädagogischen Qualitäten eines Schulgebäudes genauer zu erkennen, verständlicher zu vermitteln und wirkungsvoller zu nutzen.

Sprachbarrieren

Für Vertreter:innen der Verwaltung bezeichnet der Begriff „Schulentwicklungsplanung“ die *Kapazitätsplanung für alle Schulgebäude* einer Kommune, für Lehrer:innen dagegen die Planung der „*inneren*“ *pädagogischen Schulentwicklung* der eigenen Schule. Eine solche Barriere ist schnell wegzuräumen, durch den Kontext geschieht dies meist von selbst. Kritisch können solche Mehrdeutigkeiten aber bei Bezeichnungen von *räumlichen* Konzepten werden, die in jüngster Zeit entstanden sind wie „Lernzentrum“, „Lernatelier“, „Lernbüro“ und viele andere mehr. Architekt:innen und Pädagog:innen reden aneinander vorbei, wenn sich z. B. für Pädagog:innen mit einem solchen Begriff die Vorstellung von bestimmten pädagogischen Abläufen starr an ein bestimmtes räumliches Bild gekoppelt hat, obwohl auch andere Nutzungen des jeweiligen Ortes ebenso gut (oder schlecht) möglich sind. Oder der Begriff bleibt eine leere Formel, weil er schlicht unbekannt ist. Im freien Spiel unterschiedlicher Vorstellungen von räumlichen Varianten und deren pädagogischen Nutzungspotenzialen sind Pädagog:innen als architektonische Laien nur selten geübt. Und *neue* räumliche Konzepte sind oft nicht aus konkreter eigener Anschauung bekannt, sondern nur vom Hörensagen. Umgekehrt fehlt vielen Architekt:innen die Erfahrung heutiger schulischer Abläufe, die sich gegenüber der eigenen Schulzeit zum Teil gravierend geändert haben – und in Zukunft weiter ändern werden. Dies kann auf Architekt:innen-Seite zwei entgegengesetzte problematische Effekte haben: Die einen bleiben in überholten Bildwelten der eigenen Schulzeit gefangen, die anderen projizieren über die Köpfe der Lehrer:innen hinweg Visionen einer „ganz anderen“ Schule, die aber in der Breite noch lange nicht alltagstauglich ist.

unvermeidliche Missverständnisse

Nun könnten wir uns auf die Position zurückziehen, dass es immer sprachliche Gräben gibt, und dass es unmöglich ist, diese einfach zuzuschütten:

Erstens: „Die *Zeichnung* ist die Sprache des Architekten“ lautete der Titel eines Katalogs über Arbeiten des Architekten Gustav Peichl (Barkhausen 2013). Mit dem Satz wird nicht eine mangelnde verbale Ausdrucksfähigkeit speziell dieser Profession unterstellt, er ist vielmehr in der Sache begründet: Eine eindeutige und *vollständige* sprachliche Beschreibung aller Details z. B. eines komplexen Grundrisses oder einer Fassade wäre, wenn sie überhaupt möglich ist, extrem umfangreich und für Laien wiederum kaum verständlich. Es bleibt immer eine Differenz zwischen Architektur und ihrer sprachlichen Umschreibung.

Zweitens: Eindeutige „Trennschärfe“ der Begriffe ist in Zeiten eines dynamischen Wandels selten zu erreichen. Denn der Übergang von einem alten zu einem neuen Konzept ist fließend, für das *ganz* Neue wird der Name noch gesucht. Und dieser Prozess ist nicht mit einem Fertigstellungsdatum abgeschlossen – der nächste Schulbau an einem anderen Ort führt bereits zu einer weiteren Variante.

Drittens: Mehrdeutigkeiten von Begriffen und die Differenzen unterschiedlicher Fachsprachen sind normal, nicht nur im Schulbau. Der Kontext, in dem jeweils gesprochen wird, bietet Erklärung genug.

Gleichwohl lohnt gerade angesichts dieser der Unvermeidlichkeit von sprachlichen Missverständnissen der Aufwand, doch genauer hinzuschauen. Denn Verständigung ist die notwendige Voraussetzung für das Gelingen eines *partizipativen* Planungsprozesses. Und diese Verständigung braucht eine gemeinsame Sprache oder zumindest Übersetzungshilfen und Dolmetscher:innen.

semantische Aufwertung

Auffällig an den Neuschöpfungen von Begriffen für neue räumliche Konzepte im Schulbau ist eine ausgeprägte Neigung zur Metaphorik: Es ist die Rede von (Lern-)„Atelier“, (Lern-)„Insel“, (Lern-)„Büro“, (Lern-)„Werkstatt“, (Lern-)„Quartier“ und so weiter. Insbesondere in diesen Fällen ist die Belegung mit unterschiedlichen Bedeutungen besonders

häufig – obwohl doch diejenigen, die den Begriff erfinden, gerade eine neue *spezifische* räumliche Struktur bezeichnen wollen, die wiederum eng verbunden gedacht wird mit einer *spezifischen* pädagogischen Nutzung. Diese sprachlichen Neuschöpfungen bezeichnen in den meisten Fällen Konzepte, die mit dem Anspruch auftreten, sich von der einschließenden und engen „Zelle“ des Klassenzimmers zu lösen: Räume öffnen, Beziehungen zwischen Räumen ermöglichen, Luft und Licht gewinnen. Meine These: Hinter der semantischen Aufladung der Bezeichnungen verbirgt sich auf pädagogischer Seite die Hoffnung, dass mit diesem Raum der fundamentale Wandel des bisherigen „verborgenen Curriculums“ eines Schulraums endlich gelingen möge: Das Prokrustesbett der alten Schulbank und die Enge des geschlossenen Klassenzimmers sollen nach über hundert Jahren endgültig abgeschafft werden. Es geht um die räumliche Unterstützung von Individualisierung und freier Lernortwahl, von Kombinationen von informellen und formellen Lernsettings, von kooperativem statt frontal orientiertem Arbeiten. Es ist jedoch zu prüfen, wie zielführend in der aktuellen Situation der Schulbauentwicklung diese *semantische Aufwertungen* sind, die mit diesen Bezeichnungen (unbeabsichtigt?) bewirkt wird. Geht es um die Sache oder um die emotionale Tönung, um ein *positiv* besetztes Assoziationsfeld, wenn Begriffe wie „Landschaft“, „Marktplatz“, „Atelier“ eingesetzt werden? Die Erfahrung zeigt, dass gerade auch solche bildstarken Vergleiche einen ergebnisoffenen Planungs- und Gestaltungsprozesses durchaus unterstützen können: ein nützliches Spiel mit kreativitätsstimulierenden Assoziationen. Werden sie von späteren Nutzer:innen übernommen, könnten wir uns damit beruhigen, dass sich die ursprüngliche Bedeutung dieser Bilder im Schulalltag verflüchtigt. Die Tatsache aber, dass sie nicht nur beim Brainstorming beim Start einer Schulbauplanung, sondern heutzutage geradezu inflationär in Werbeprospekten von Schulmöbelproduzenten und in Texten von Schulbauberater:innen anzutreffen sind, legt noch einen anderen Verdacht nahe. Ein Beispiel: Für die gemeinsame Mitte eines Clusters ist gegenwärtig häufig die Bezeichnung „Lernlandschaft“ anzutreffen. „Landschaft“ löst bei vielen Menschen ein Assoziationsfeld aus: lichte Weite, offenes Blickfeld, Begrenzungen allenfalls durch Büsche, Blumen und Baumgruppen, Ruhe, keine Mauern, und so weiter. Zumal für diejenigen, die sich weitgehend in Innenräumen aufhalten müssen (und dies gar in einem städtischen Umfeld!) dürfte das Wort unausgesprochen positiv konnotiert sein. Anzutreffen sind auch noch weitere aufwertende Bezeichnungen für eine Clustermitte, z. B. „Marktplatz“ oder „Forum“. Damit sind zwar naturferne Bilder verbunden sowie begrenzende Elemente, den Ort schützend umgebende Gebäude. Leitend ist hier eher das freie kommunikative Treiben. Aber auf keinen Fall die Vorstellung von Mauern, die der Lebendigkeit und Fröhlichkeit auf diesem Platz Grenzen setzen.

Sobald sich diese sprachlichen Bilder als fixierte Bezeichnung eines Raums in der Schule verselbstständigen, ist eine Warnung angebracht: Angesichts der Tatsache, dass es bei den meisten Schulbauprojekten noch immer darum geht, einen (Flächen-)Mangel zu verwalten, steht zu befürchten, dass aus dem ursprünglichen Planungsstimulus ein „Schönsprech“ wird, der verschleiert. Denn gerade diese sprachlichen Bilder schaffen für architektonische Laien zunächst und immer wieder ein Assoziationsfeld von Größenverhältnissen (Weite!) und Gestaltungsoptionen (Natur, Vielfalt), die mit der Realität der auch weiterhin zu engen Unterrichtsflächen wenig gemein haben. Denn die Clustermitte wird bei vielen Neubauprojekten weiterhin zu klein ausgelegt für die Zahl der Schüler·innen, die sie dauerhaft miteinander teilen sollen. Die Belichtung ist nach wie vor unzureichend, das Mobiliar zwar flexibel, aber weder praktisch noch ansprechend – und so fort. Denn auch heute noch sind nur wenige Kommunen in der Lage oder bereit, die Flächen zur Verfügung zu stellen, die groß genug wären, dem Bewegungsdrang und der Gestaltungslust von Kindern und Jugendlichen – und damit ihren Bildungspotenzialen – *wirklich* gerecht zu werden. Die Konzepte für Cluster- und Großraumschulen waren zwar entstanden als Versuche, auch den Mangel an Fläche wenigstens ein wenig zu lindern. Beseitigt aber haben sie den Mangel nicht. Aus eben diesem Grund könnte es sinnvoll sein, zum Beispiel die Ausweitung eines Flurs oder Ganges in einem Cluster schlicht „Clustermitte“ zu nennen.

Ein sprachliche Auffälligkeit sei am Rande vermerkt: Die Zahl der Anglizismen, die einen Anstrich von Besonderheit und Modernität verleihen sollen, steigt in anderen Bereichen des Berufs- und Alltagslebens stetig. Im Schulbau sind sie bis auf den weit verbreiteten Begriff „cluster“ (englisch für ‚Traube‘, ‚Bündel‘, ‚Schwarm‘, oder ‚Ballung‘) sowie die selten verwendeten Begriffe „study hall“ (Raum mit nicht-personalisierten Einzelarbeitsplätzen) und „open space“-Schule (Großraumschule) erstaunlich gering. Ob das wohl daran liegt, dass die deutschen Schulbauer in der Vergangenheit selten über den nationalen Tellerrand geblickt haben?

wechselnde Ordnungsprinzipien

Die Suche nach passenden Bezeichnungen für schulische Räume wird zusätzlich erschwert durch ein „systematisches“ Problem. Hinter den Türschildern eines Schulgebäudes sind häufig ganz unterschiedliche Definitionskriterien zu entdecken, sofern sie sich nicht auf ein eindeutiges (aber „langweiliges“!) Orientierungssystem beschränken (zum Bei-

spiel: „A.II.3“, A für Gebäudeteil, II für Stockwerk, 3 für Raum). Die Raumbezeichnungen werden zum Beispiel geleitet durch spezifische

- Fachinhalte (Musikraum, Physiksaal),
- Nutzungsgruppen (Klassenzimmer, Lehrendenzimmer),
- Eigenschaften (grünes Klassenzimmer),
- Orte (Foyer),
- Aktivitäten (Hörsaal, Ruheraum, Gruppenraum, Lager).

Hinzu kommt, dass sich im Schulalltag von Jahr zu Jahr sowohl Nutzungsform als auch Nutzungspotenzial eines Raumes gegenüber den ursprünglichen Planungen erheblich verändern können, wenn zum Beispiel die Zahl der Schüler·innen im Verhältnis zur Fläche des Raumes wesentlich steigt (was in deutschen Großstadtschulen gegenwärtig zunehmend der Fall ist!) – der eingeschliffene Name des Raums aber bleibt. Vor allem aber: Im zeitgenössischen Schulbau kommen die überlieferten Raumbezeichnungen, die sich an der Nutzung orientiert haben, regelrecht ins Schwimmen, weil sich gegenwärtig vielfältige und verschiedenartige Überlagerungen, Mehrfachnutzungen etc. herausbilden, die zudem von Schule zu Schule ganz anders kombiniert werden. All dies kann aber sprachlich kaum eingefangen werden: Die Treppe wird zugleich als Sitzangebot gestaltet, das Lager als Ausstellungszone, der Flur als Gruppenraum, das Foyer als Mensa und Ähnliches mehr.

Nutzungskonzept versus Raumkonzept

Kompliziert wird es, wenn auf der einen Seite Pädagog·innen mit einem Begriff ein bestimmtes *pädagogisches Nutzungskonzept* assoziieren, das aber keineswegs an eine bestimmte räumliche Konfiguration gebunden ist – Planer·innen auf der anderen Seite damit aber eine ganz spezifische *räumliche Lösung* verbinden, die der Pädagoge, die Pädagogin vielleicht nicht kennt oder gar als untauglich ablehnt. So definiert das Onlinelexikon für Psychologie und Pädagogik „Ein Lernbüro ist eine *didaktische Organisationsform* für selbstorganisiertes Lernen, wobei Schüler·innen in den Lernbüros Themen in Teams erarbeiten Die Schule stellt die Lernmittel bereit, der Lehrer die zu erlernenden Themen, doch die Schüler·innen organisieren sich selber.“ (Stangl 2018; Hervorhebung vom Autor). Planer·innen einer Baden-Württembergischen Gemeinschaftsschule verstehen dagegen unter einem „Lernbüro“ einen *spezialisierten Raum*, der ausschließlich mit nicht-personalisierten Arbeitsplätzen für Einzelarbeit reserviert und entsprechend gestaltet werden soll. Dieses Lernbüro ist ein spezieller Raum in Klas-

senzimmergröße mit geeigneten Sichtbeziehungen in einem Cluster. Die Klassen dieses Clusters verständigen sich untereinander über die Nutzung. Er kann – je nach Unterrichtssituation – von Einzelnen, von Gruppen, manchmal auch von einer ganzen Klasse in einer individualisierenden Arbeitsphase aufgesucht werden.

Hilfreich wäre darum bei der Suche nach einer gemeinsamen Sprache von Planer:innen und Pädagog:innen die eindeutige Trennung der Begriffe für *räumliche Strukturen* einerseits und für *schulische Nutzungskonzepte* andererseits. Die Kopplung eines bestimmten pädagogischen Konzepts an einen Begriff, der *zugleich* auch ein spezifisches räumliches Konzept bezeichnet, kann erhebliche Verwirrung stiften, wenn die gleiche räumliche Struktur auch für ein ganz *anderes* pädagogisches Konzept belegt werden kann, sei es in einer anderen Schule, oder sei es zu einem späteren Zeitpunkt in der gleichen Schule. So kann zum Beispiel die räumliche Struktur „Cluster“ mit ganz unterschiedlichen pädagogischen Belegungskonzepten verbunden werden: Jahrgangskonzept, jahrgangsübergreifendes Konzept, Fachbereichskonzept und andere. Selbst konventioneller klassenraumzentrierter Unterricht ist in einem Cluster möglich. Die begriffliche Kopplung mit einer bestimmten pädagogischen Belegungs- bzw. Nutzungsform aber führte zum Beispiel dazu, dass wir in den vergangenen Jahren im Zuge unserer eigenen Schulbauberatungen an vielen Schulen wiederholt auf erheblichen Widerstand von Kollegien gegen den Vorschlag einer Clusterlösung getroffen sind, weil die dort verbreitete Vorstellung einer „Clusterschule“ starr verknüpft war mit einer umstrittenen Form einer Jahrgangsteam-bildung – obwohl doch gerade räumliche Clusterlösungen vergleichsweise anpassungsfähig sind, also kein bestimmtes pädagogisches Konzept erzwingen. Oder umgekehrt: Gerade in einer Clusterschule muss nicht jeder Wandel des pädagogischen Konzepts zugleich an einen tief-ergehenden Eingriff in die bauliche Substanz gekoppelt sein.

das Dilemma der Typenbildung

Cluster ist die Bezeichnung von einem der drei räumlichen Organisationsmodelle (oder auch „Lernraumtypen“ genannt), die sich in den letzten Jahrzehnten als Alternativen zum konventionellen Klassenraum einer Flurschule etabliert haben:

Klassenraum-Plus beschränkt sich auf eine flächenmäßige Erweiterung des herkömmlichen Klassenraums, zum Beispiel durch deutliche Vergrößerung der Grundfläche des Klassenzimmers oder durch die Kombination mit einem anliegenden Gruppenraum bzw. mit einer Nische.

Cluster bezeichnet eine Zusammenfassung von einzelnen Einheiten zu einem größeren Bereich. Im Schulbau bedeutet dies: Drei bis sechs Klassenräume sowie gegebenenfalls dazugehörige Funktionsräume (Sanitärräume, Teamstützpunkt, Lager etc.) bilden eine räumliche Einheit, die Flurzone wird zu einer offenen gemeinsam genutzten „Clustermitte“ ausgeweitet. (→ nAB410)

Open Space-Konzepte sehen gänzlich von konventionellen Klassenzimmerstrukturen ab. Um das akustische Störpotenzial, das mit einem vollständigen Verzicht auf trennende Mauern entsteht, zu reduzieren, wurde das ursprünglich radikale Großraumkonzept inzwischen weiterentwickelt und enthält teiltransparente Gliederungselemente und feste Einbauten. Darum wird für ein solches *Open Space*-Konzept inzwischen auch die Bezeichnung „teiloffene Lernlandschaft“ verwendet.

Realisiert werden diese räumlichen Organisationsmodelle allerdings keineswegs immer in Reinform, es gibt viele Übergänge. Damit verlieren diese Begriffe zunehmend an Trennschärfe. In der folgenden Grafik drei exemplarische Beispiele – und die Variationsbreite der Mischformen wird in der deutschen Schullandschaft von Jahr zu Jahr größer.

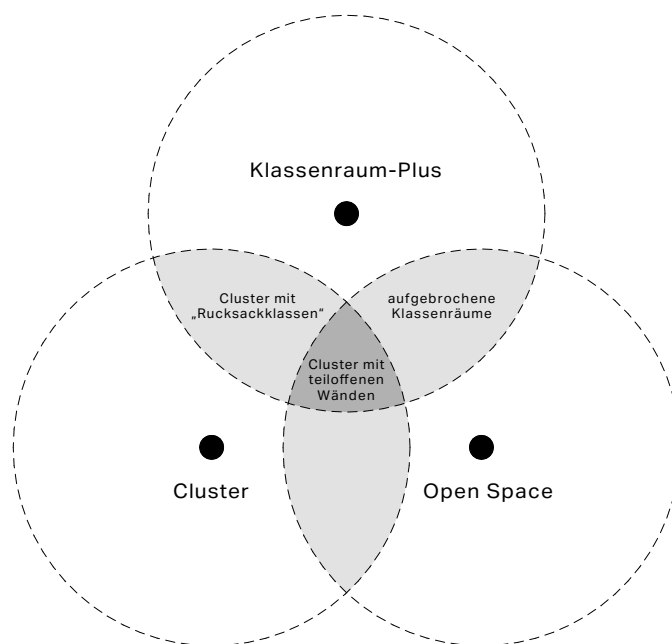


ABB 01 Beispiele für Schnittmengen räumlicher Organisationsmodelle
© 2021 Otto Seydel & nAB

Qualitätsebenen und Sprachwelten

Ein schlechtes Gebäude wird nicht zu einem guten Gebäude, indem die Bezeichnungen, mit denen die Räume benannt werden, „stimmig“ formuliert sind. Zudem kann die Frage, was einen „guten“ Schulbau auszeichnet, ohnehin nicht mit einer isolierten Begriffsklärung für Einzelbausteine eines Gebäudes beantwortet werden. Denn ein guter Schulbau ist mehr als die Summe seiner Teile. Die hier diskutierten Begriffsklärungen erfassen nur Einzelteile. Im Hintergrund müssen zentrale Fragen stehen: Wie kann das *gesamte* Gefüge der Räume eines Schulgebäudes Lernen möglichst wirksam unterstützen – individuelles und gemeinsames Lernen / kognitives, emotionales und soziales Lernen / ein Lernen, das der Gegenwart der so unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen gerecht wird und sie zugleich angemessen auf eine unbekanntere Zukunft vorbereitet?

Erst das gelungene *Zusammenspiel von fünf Qualitätsebenen* eines Schulgebäudes und die *Passung* dieses Zusammenspiels wiederum mit dem *pädagogischen Programm* einer Schule machen ein Schulgebäude zu einem *guten* Schulbau.

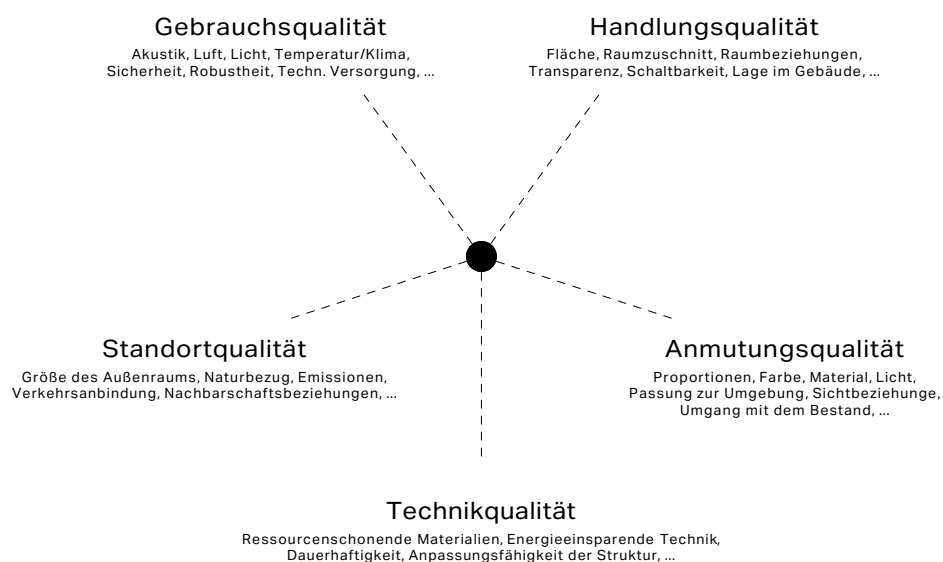


ABB 02 Qualitätsebenen im Schulbau © 2021 Otto Seydel & nAB

Von besonderer Bedeutung für den Unterrichtsalltag erscheint aus pädagogischer Perspektive zunächst die Ebene „Handlungsqualität“. Alle in der Grafik genannten Konkretionen betreffen den *Grundriss* beziehungsweise die geometrische Verfassung der Schule (vgl. Zinner → nAB410, → nAB411, → nAB412 und → nAB413): Größe des Raums,

Zuschnitt, Raumbeziehungen, Schaltbarkeit etc. haben entscheidenden Einfluss darauf, welche Lern- und Arbeitsformen – also: welche pädagogischen „Handlungen“ – in einem Raum / einem Raumgefüge gut, schlecht oder gar nicht *möglich* sind. Bemerkenswert im Zusammenhang mit unserem Thema „Sprache des Schulbaus“ ist folgende Beobachtung: Die oben diskutierten Begriffe, betreffen vor allem die Ebene der Handlungsqualität. Der Grund: Pädagogische „Handlungen“ haben sich in den letzten Jahren erheblich ausdifferenziert. Und mit der zunehmenden digitalen Unterstützung des schulischen Lernens wird diese Veränderung noch tiefer greifen. Damit wandelt sich auch die Sprache, mit der die pädagogischen Anforderungen an die Räume *aus Sicht der Nutzenden* beschrieben werden.

Unmittelbaren und gravierenden Einfluss auf das Lernen und Lehren im Alltag einer Schule haben darüber hinaus insbesondere die Aspekte, die unter dem Stichwort „Gebrauchsqualität“ zusammengefasst sind, vornehmlich vier Kummerthemen: Akustik, Temperatur, Licht und Luft. Bemerkenswert in unserem Zusammenhang: Für diese Qualitätsebene gibt es – anders als bei der Ebene Handlungsqualität – eine etablierte Fachsprache, die „harte“ quantitative Parameter erfasst, die *direkt* messbare Auswirkungen auf schulische Leistungen haben: Nachhallzeiten, Luxwerte, Temperatur etc. Die Terminologie dieser Fachsprache wird nur gelegentlich von technischen Neuerungen oder geänderten DIN-Normen überholt und sogleich neu definiert.

Wichtig für das Verständnis dieser fünf Qualitätsebenen ist der Umstand, dass sie in einem engen *Wechselverhältnis* stehen. Eine Schule kann zwar als technisch perfekt (messbar) und ästhetisch (erfahrbar) gelungen gelten – wenn aber die Räume für die Zahl der zu unterrichtenden Schüler:innen zu *klein* sind, lässt sich nur mit viel Reibungsverlusten dort unterrichten. Ein anderes Schulgebäude kann zwar große Flächen zur Verfügung stellen – wenn aber die Räume unzureichende akustische Bedingungen aufweisen oder im Sommer extrem überhitzen, lässt sich nur mit großer Mühe dort unterrichten. Ein drittes Schulgebäude kann in allem gelungen sein, außer dass es die Anmutung eines Gefängnisses vermittelt. Und eine solche Anmutung hat Auswirkungen auf Haltung und Motivation der Nutzer:innen, auch wenn diese Wirkungen nur schwer direkt „messbar“ sind. Alle anderen Qualitätsebenen haben also immer direkte oder indirekte Auswirkungen auf die Handlungsqualität eines Gebäudes.

Für die vollständige Betrachtung müssten an dieser Stelle zwei weitere Aspekte einbezogen werden, was aber aus Platzgründen aufgeschoben werden muss: Zu der vollständigen Erfassung der pädagogischen Qualität eines Schulgebäudes gehören auch das Wechselverhältnis von gebauter Architektur und *Ausstattung* sowie das Wechselverhält-

nis von Gebäude und *Außenraum* (zum Thema Ausstattung vergleiche: Seydel 2021b, 2021c). Deren unterschiedlichen Qualitätsebenen dürfen ebenso wenig vernachlässigt werden wie die oben genannten. Einen wichtigen Unterschied gibt es dabei zu beachten: Die Ausstattung einer Schule zählt zu den von den Nutzenden, respektive vom Schulträger eher *veränderbaren*, also „mobilen“ Bestandteilen – anders die „Im-mobilie“ eines Schulgebäudes, die in diesem Kontext gleichsam als eine „Pädagogik“ verstanden werden kann, die *dauerhaft* in Beton gegossen oder als *unverrückbares* Holz verleimt ist.

Versuch einer vorläufigen Strukturierung

Angesichts der enormen Entwicklungsdynamik im Feld des zeitgenössischen Schulbaus wird es vermutlich noch lange dauern, bis sich dessen Sprache „gesetzt“ hat und eindeutige Begriffe konsensfähig etabliert sind. Bildstarke Bezeichnungen wie „Forum“, „Landschaft“, „Marktplatz“ werden vielleicht ersetzt oder in ihrem Bildgehalt abgeschliffen. Aber dafür werden neue entstehen, die wiederum Missverständnisse erzeugen werden. Entwicklung von Sprache ist ein komplexer Wachstumsprozess. Entstehen und Verschwinden von Begriffen, Bedeutungsänderungen und -umwertungen lassen sich in einer offenen Gesellschaft erfreulicherweise – nicht dirigieren. Auch eine Dudenredaktion agiert nicht, sondern reagiert.

Entscheidend ist am Ende nicht die Bezeichnung, sondern die Verständigung über das damit gemeinte Konzept. Aktuell genutzte Konzepte sind – noch unvollständig – gesammelt, knapp erläutert und online verfügbar in „Das kleine Schulbaulexikon. 50 Begriffe, über die es eine Verständigung zwischen Planern und Pädagogen braucht!“ (Seydel 2021a). Einen Annäherungsversuch an die Klärung einer gemeinsamen Sprache kann die folgende Skizze (ABB 03 auf der nächsten Seite) bieten.

Leitend für die Entwicklung dieser Grafik sind die unterschiedlichen Weichen, die zu Beginn einer Schulbauplanung von Pädagog:innen und Planer:innen – im Idealfall gemeinsam – gestellt werden müssen. Sie betreffen zum einen die räumliche Streckenführung (Lernraumtyp und Gebäudetyp) und zum anderen die pädagogische Streckenführung (Belegungskonzept, Individualisierungskonzept).

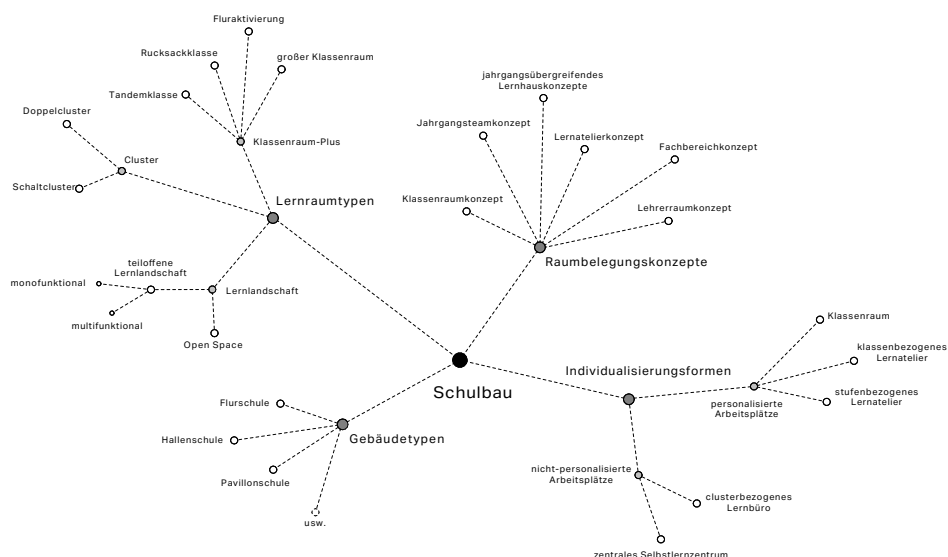


ABB 03 Konzeptebenen im Schulbau © 2021 Otto Seydel & nAB

Dieser Beitrag war fokussiert auf die *allgemeinen Unterrichtsbereiche*. Unberücksichtigt blieben Fachräume, Gemeinschaftsbereiche, Teamarbeitsplätze und Außenbereich – auch für sie müssen angesichts der laufenden Innovationen im Schulbau entsprechende begriffliche Strukturierungen folgen. So haben zum Beispiel die pädagogischen Anforderungen an die Gemeinschaftsbereiche (Foyer, Mensa, Bühne und ähnliches) erhebliche Auswirkungen auf den Typ des gesamten Gebäudes, etwa einer Hallenschule.

Grafik und Lexikon wurden nicht ausgearbeitet mit dem Anspruch, eine bestimmte Schulbausprache final zu definieren. Das stünde im eklatanten Widerspruch zu der hohen und begrüßenswerten Entwicklungsdynamik auf diesem Feld. Sie werden einer laufenden Ergänzung und Anpassung bedürfen und gleichwohl dauerhaft unvollständig bleiben. Aber sie können trotz ihrer Vorläufigkeit einen wichtigen Beitrag leisten: den Dialog zwischen Menschen aus unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Zugängen unterstützen, die Aufmerksamkeit auf mögliche Missverständnisse stärken, die Verständigung zwischen Planerinnen und Pädagoginnen erleichtern. Der achtsame Umgang mit der Sprache vor allem in der Anfangsphase eines Schulbauprojektes kann darüber hinaus dazu beitragen, dass Neues, das zunächst ja nur gedacht und aufgeschrieben wird, auch später von denen verstanden wird, die dieses Neue als Bau anschließend realisieren sollen, und – nicht zuletzt – gerade auch von denen, die diesen Bau am Ende nutzen werden.

Verbindungen

- nAB410 clustern
- nAB411 zentriert clustern
- nAB412 seitig clustern
- nAB413 annähernd clustern
- nAB421 lebendige Treppen

Literatur

- Barkhofen, Eva-Maria (Hrsg.) (2013): Gustav Peichl. Die Zeichnung ist die Sprache der Architekten. Berlin: Akademie der Künste (Eigenverlag).
- Seydel, Otto (2021a): Das kleine Schulbaulexikon. 50 Begriffe, über die es eine Verständigung zwischen Planern und Pädagogen braucht! Unter Mitarbeit von Mandana Alimardani, Andreas Bartels, Christina Beninghaus, Thorsten Erl, Martina Hilligardt, Mark Kirschbaum, Christian Schmutz, Belen Zevallos, Albrecht Wacker. Online verfügbar unter: http://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/524_Kleines%20Schulbaulexikon%202018_280121.pdf (abgerufen am 06.06.2021).
- Seydel, Otto (2021b): Nur Sitzen, Schreiben, Aufbewahren? Was müssen Stuhl und Tisch in einem modernen Klassenraum heute können? In: Lehren und Lernen 8/9-2021, 19-23.
- Seydel, Otto (2021c): Räume für individuelles und gemeinsames Lernen. Drei Schulportraits. In: Johannes Zylka (Hrsg.): Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings. Weinheim u. a.: Beltz Verlag, 272-307.
- Stangl, Werner (2018): Stichwort „Lernbüro“. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/8039/lernbuero/> (abgerufen am 04.11.2018).

Schlagworte

Beteiligung, Cluster, Lernlandschaft, Planungsprozess, Schulbau, Schulbaulexikon, Semantische Aufwertung, Sprachbarrieren, Sprache