

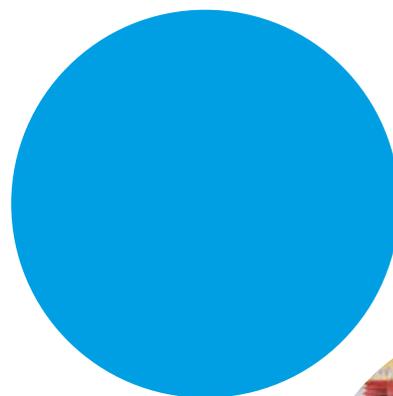


RAUM UND INKLUSION

NEUE KONZEPTE IM SCHULBAU



Meike Kricke
Kersten Reich
Lea Schanz
Jochem Schneider



BELTZ

RAUM UND INKLUSION

NEUE KONZEPTE IM SCHULBAU

RAUM UND INKLUSION

NEUE KONZEPTE IM SCHULBAU

Meike Kricke
Kersten Reich
Lea Schanz
Jochem Schneider

Forschungsvorhaben „Raum und Inklusion“
gefördert von



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft

BELTZ

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen IN1501A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Die Ausarbeitung der Inhalte dieser Publikation erfolgte in Zusammenarbeit und gefördert von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63047-6 Print
ISBN 978-3-407-29559-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Druck nach Typoskript
Fotografie: Thomas Wolf (Gotha), Nanne Springer (Toronto)
Abbildungen: bueroschneidermeyer (Köln/Stuttgart)
Umschlag und Grafik: Lange + Durach (Köln)

Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

INHALT

KAPITEL I

RAUM UND INKLUSION – PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND RÄUMLICHE MODELLE

S. 6

KAPITEL II

EMPIRISCHE STUDIE ZU RAUM UND INKLUSION: METHODISCHES VORGEHEN

S. 28

KAPITEL III

RAUM UND INKLUSION – REGELWERKE FÜR DEN SCHULBAU

S. 42

KAPITEL IV

REFERENZBEISPIELE

S. 56

Grundschule auf dem Süsteresch, Schüttorf
Rosenmaarschule, Köln
Primusschule Berg Fidel, Münster
Grund- und Mittelschule, Thalmässing
Meduxnekeag Consolidated School, Woodstock NB, Kanada
Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen
Gebhardschule, Konstanz
Paula-Modersohn-Schule, Bremerhaven
Freiherr-vom-Stein-Schule, Neumünster
Gemeinschaftsschule Campus Hannah Höch, Berlin
Regine-Hildebrandt-Schule, Birkenwerder
Oulun Normaalkoulu, Oulu, Finnland
Helios-Schule – Inklusive Universitätsschule, Köln

KAPITEL V

SWOT – STÄRKEN (STRENGTHS), SCHWÄCHEN (WEAKNESSES), CHANCEN (OPPORTUNITIES) UND RISIKEN (THREATS)

S. 436

KAPITEL VI

RAUM UND INKLUSION – EMPFEHLUNGEN AUS DEM FORSCHUNGSVORHABEN

S. 480

KAPITEL VII

ZUSAMMENFASSUNG

S. 496

LITERATUR

S. 502

KAPITEL I

RAUM UND INKLUSION – PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND RÄUMLICHE MODELLE

Mit den Maßgaben der Inklusion verändern sich auch die pädagogischen Raumanforderungen im Schulbau. Flächen- und Raumansätze, die bisher getrennt für allgemeinbildende und Förder-/Sonderschulen betrachtet wurden, müssen als konzeptionelle und räumliche Einheit behandelt werden. Das Forschungsvorhaben zeigt aktuelle Entwicklungslinien anhand von Fallbeispielen und Regelwerken. Darauf aufbauend werden Hinweise für zukunftsgerichtete räumliche Modelle einer inklusiven Pädagogik gegeben.

Durch Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 haben sich die Bundesländer verpflichtet, allen Schüler/-innen die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht der allgemeinbildenden Schulen zu bieten. Die Anerkennung der UN-Konvention hat so auch die Rahmenbedingungen für die räumliche Organisation und Gestaltung von Bildungseinrichtungen verändert, weil sowohl die Raumbedarfe aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden differenzierter werden als auch die bisher unterschiedlichen Flächenbedarfe der verschiedenen Schulformen in einer inklusiven Regelschule Eingang finden müssen.

In vielen Ländern – insbesondere im englischen Sprachraum und in Skandinavien – spielt die Inklusion von Menschen mit Behinderungen schon sehr viel länger eine treibende Rolle. Dies verwundert nicht, denn in sehr vielen Ländern der Welt gibt es grundsätzlich eine gemeinsame Schule für alle, wobei die gemeinsame Lernzeit weit über die deutsche Grundschulzeit von vier Jahren hinausreicht. Ein Regelschulsystem für alle, das erst mit 15 oder 16 Jahren in unterschiedliche Bildungsgänge differenziert, hat es deutlich leichter, auch Aufgaben der Inklusion wahrzunehmen, da es die große Gruppe bildungsbenachteiligter Schüler/-innen ohnehin bereits schon länger im Regelschulsystem unterrichtet. In Deutschland dagegen wird früher als in anderen Ländern in der Welt nach der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen selektiert und zudem ein sehr ausdifferenziertes Sonderschulsystem betrieben, in dem nicht nur Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, sondern auch Menschen mit Sprach-, Lern- und Verhaltensproblemen gesondert behandelt werden. Im Zuge einer gesetzlich verpflichtenden Aufgabe dieser Tradition steht das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem – insbesondere die Regelschule in den verschiedenen weiterführenden Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium und Förder- bzw. Sonderschulen) – vor großen Veränderungen. Sind in fast allen vergleichbaren Industrieländern Klassen mit heterogenen Lerngruppen einschließlich von Menschen mit besonderen Begabungen, Benachteiligungen und Behinderungen bereits seit Jahrzehnten gebildet worden, so stellt diese Neuorientierung für das deutsche mehrgliedrige Schulsystem eine ganz besondere Herausforderung dar (vgl. u.a. Löser 2013, 107; Reich 2012), weil einerseits das bisherige Schulsystem stark auf Selektion ausgelegt ist und andererseits schon länger hingenommen wird, dass die Bildungsbenachteiligung größerer Schüler/-innengruppen angesichts knapp scheinender Haushalte kaum zu stoppen ist. Selbst arbeitgebernahe Studien beklagen dies.

Inklusion stellt vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffes, wie ihn die UNESCO vertritt, neue Anforderungen an Schulen. Sie betreffen vor allem eine Anerkennung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden auf der einen Seite und die ungleichen Chancen und Voraussetzungen, die sie im Leben und in der Erziehung

und Bildung haben, auf der anderen Seite. Die erweiterte Vielfalt der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen als auch der erforderliche Bedarf an Unterstützung und Förderung bei Benachteiligungen spiegelt sich in neuen Lernarrangements, die auch veränderte Raumkonzepte erfordern. Da es in Deutschland an einer langen Tradition einer Integration der heterogenen Schüler/-innenschaft in die Regelschulen fehlt, bedarf es gegenwärtig einer möglichst genauen Analyse, um zu konkreten Aussagen über ein geeignetes Verhältnis von inklusiver Pädagogik und nachhaltigen, konsistenten Raumstrukturen in einer Zeit des Wandels zu kommen.

Pädagogisch bedeutet dieser Wandel eine starke Veränderung der bisherigen Rolle von Schule und Lehrkräften. Die Forderung nach Inklusion erweitert die sowieso schon komplexen Anforderungen an Schulen in Deutschland nochmals. Gesetzlich ist die Lage eindeutig. Im „Allgemeinen Kommentar“ zur Erläuterung der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in Deutschland gesetzliche Grundlage ist, heißt es z.B.: „Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zu teil werden zu lassen, die ihren Anforderungen und Vorlieben am besten entspricht. Lernende mit Behinderungen in allgemeine Klassen ohne begleitende strukturelle Reformen, zum Beispiel in Bezug auf Organisation, Lehrpläne und Lehr- und Lernmethoden unterzubringen, stellt keine Inklusion dar. Darüber hinaus garantiert Integration nicht automatisch den Übergang von Segregation zu Inklusion.“ (Vereinte Nationen 2016, 5) Und radikal als Kritik an gegliederten Schulsystemen heißt es sogar: „Nach Artikel 4 Absatz 2 müssen die Vertragsstaaten hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit Maßnahmen treffen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen ... Dies ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem.“ (Ebd., 18) Diese gesetzlichen Forderungen sind in Deutschland in der gegenwärtigen Umsetzung noch weit von ihrer Verwirklichung entfernt. Sowohl aufgrund der erhöhten Kosten für die inklusiven Maßnahmen als auch wegen fehlender inklusiver Traditionen und einer langfristig anzulegenden Umgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte und des weiteren Personals wird gegenwärtig vielfach eine Unsicherheit gegenüber der Inklusion erlebt, die als „Systemfrage“ zwischen Regel- und Förderschule erscheint. Gleichzeitig gibt es viele einzelne Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, um beispielhaft zu zeigen, wie Inklusion dennoch gut gelingen kann – pädagogisch und räumlich.

Räumlich steht dabei, so scheint es uns, vor allem die Variabilität im Mittelpunkt: Wir brauchen in Zukunft Konzepte für anpassbare, adaptiv gestaltbare Lernumgebungen. Sie müssen in der Lage sein, ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen, um den Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen – und das auf eine möglichst dynamische Weise, die auch spontane Wechsel angesichts der unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse und einer Vielfalt von Fördermaßnahmen zulässt. Von dieser Entwicklung profitieren dabei alle Schüler/-innen, denn erfolgreiches und nachhaltiges Lernen braucht vielfältige und individuell wählbare Zugänge und unterschiedliche Lernformate. Die räumlichen

Planungen müssen machbare Antworten auf die herausfordernde pädagogische Prämisse geben, dass jedes Kind und jeder Jugendliche „einen Lern-, Lebens-, Bewegungs- und Entfaltungsraum“ vorfinden sollte, der eine möglichst gute individuelle Persönlichkeitsentwicklung gewährleistet (vgl. Stadt Köln 2009, 3). Dies gilt auch für die Lehrkräfte und das weitere Personal, das durch die Räume eine Unterstützung ihrer Arbeit und keine zusätzlichen Barrieren benötigt. Angesichts dieser Aufweitung der traditionellen Nutzungsanforderungen sind räumliche Konzepte, die dem Primat „eine Nutzung = ein Raum“ folgen, nicht mehr zukunftsfähig. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, eine Vielzahl von Aktivitäten in einem adaptiven räumlichen Konzept zu ermöglichen, das gleichzeitig nicht in die Gesichtslosigkeit einer „Multi-funktionsraumästhetik“ abgeleitet. Die heute vielfach pauschal eingeforderte „Flexibilität“ gilt es daher funktional und räumlich zu präzisieren (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017).

Während sich in den letzten Jahren die pädagogischen Konzepte für den Lern- und Lebensort Schule weitreichend verändert haben, folgen viele räumliche Ansätze im Schulbau unverändert der Idee „Unterricht = Klasse = Klassenzimmer“. Auch wenn sich der planerische Mainstream langsam verschiebt, die gängigen Musterraumprogramme Anpassungen erfahren und die Chancen von veränderten Organisationsmodellen breit diskutiert werden – einem grundlegenden Wandel im Schulbau steht trotz dieser interessanten Ansätze vielerorts eine breite Verunsicherung und fehlende praktische Erfahrung gegenüber (vgl. dazu grundlegend Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017). Im Zweifel wird dann immer wieder pragmatisch auf scheinbar Bewährtes zurückgegriffen – nicht selten verbunden mit dem Hinweis, nicht jeder pädagogischen „Modewelle“ folgen zu wollen. So besteht die Gefahr, dass in einem zentralen Bereich öffentlicher Investitionen – circa ein Viertel aller kommunalen Investitionen werden in den nächsten Jahren in die Sanierung und Weiterentwicklung der Bildungsinfrastruktur gehen (siehe u.a. KfW-Kommunalpanel 2016, 2017) – vielerorts überkommene Konzepte reproduziert und so dringend erforderliche Innovationen versäumt werden. In einigen großen Städten mit ihren millionenschweren Investitionsprogrammen und einigen besonders engagierten Gemeinden zeigen sich glücklicherweise inzwischen deutliche Anzeichen für ein Umdenken – Hinweise, dass im Schulbau doch ein Paradigmenwechsel gelingen kann.¹

Das Forschungsvorhaben „Raum und Inklusion“ greift vor diesem Hintergrund bewährte Ansätze zur Strukturierung von Lernräumen im Schulhausbau auf und systematisiert sie im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse eines gemeinsamen Unterrichts. Dabei orientiert sich unsere Forschungsgruppe an Erkenntnissen der internationalen Lehr- und Lernforschung, die auch für den deutschsprachigen Raum im Blick auf Inklusion wegweisende Forschungsergebnisse vorgelegt hat.²

1 Siehe u. a. Schulbauleitlinien Darmstadt Dieburg (2013), Planungsrahmen für pädagogische Raumkonzepte, Stadt Köln (2016); Berlin baut Bildung (2017); Das Münchner Lernhaus, Landeshauptstadt München (2015); Musterflächenprogramm Hamburg (2016).

2 Vgl. dazu insbesondere Booth & Ainscow (2011), Reich (2012; 2014), UNESCO (2005).

INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

Zur Erläuterung des in diesem Forschungsvorhaben zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses sollen zunächst Grundbegriffe, Aufgaben und Standards von Inklusion geklärt werden. In der Diskussion um den Begriff Inklusion lassen sich eine Vielzahl von Definitionsversuchen finden. Kozleski, Artiles & Waitoller (2011, 3) fassen z.B. die enorme Spannbreite unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen des Begriffes im pädagogischen Kontext wie folgt zusammen: „Inklusive Erziehung hat so Unterschiedliches bedeutet wie die Integration von Schüler/-innen mit Behinderungen als anwesend in allgemeinen Klassenräumen bis hin zu einer Transformation der Lehrpläne, Klassenräume und Erziehungstheorien und sogar des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems.“³ Eine – in Deutschland – häufig zu findende Unterscheidung basiert auf dem Verständnis, dass es sich bei der Inklusion allein um die Integration von Menschen mit Behinderungen in Schulen oder anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens handelt. Vor diesem Hintergrund steht die Inklusion in der Gefahr, als Barrierefreiheit oder als bloß „technisches Problem“ (vgl. Slee & Weiner 2011) verkürzt zu werden. Dagegen steht ein weites Verständnis von Inklusion, das wir auch in unserer Forschungsstudie zugrunde gelegt haben (vgl. z.B. UNESCO 2005; Booth & Ainscow 2011; Reich 2012). Dieses weite und international anerkannte Verständnis schließt nicht nur das gesellschaftliche Zusammenleben oder Zusammenarbeiten von Menschen mit oder ohne Behinderung ein, sondern erweitert die Inklusion auch auf andere benachteiligte, diskriminierte oder von fehlender Teilhabe betroffene Menschengruppen. Dabei definiert Reich (2012, 37) den Anspruch an Inklusion folgendermaßen:

„Inklusion ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.“

In Anlehnung an Booth und Ainscow (2011, 9) bedeutet Inklusion, die Partizipation aller Beteiligten in Institutionen, Unternehmen oder Organisationen zu vergrößern. Alle Einrichtungen sind aufgefordert, die unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen, Interessen, Erfahrungen, das Wissen und die Fähigkeiten aller Akteur/-innen verantwortlich zu respektieren und eine hohe Chancengerechtigkeit herzustellen.

Ein weites Inklusionsverständnis umfasst vor allem folgende Zielvorstellungen für unterschiedliche Menschengruppen (Reich 2012, 49):

(1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken. Aufgrund der hohen Migrationsbewegungen in der heutigen globalen Welt hat die Diversität der Gesellschaft und damit auch die Heterogenität von Lerngruppen sehr stark zugenommen. Es bedarf gezielter Maßnahmen, dass hierdurch keine Diskriminierungen und Benachteiligungen entstehen.

3 Alle englischsprachigen Zitate wurden von den Verfasser/-innen übersetzt.

(2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen. Die Emanzipationsbewegungen der Frauen haben deutlich gemacht, dass die Gleichheit vor dem Gesetz noch lange keine Gleichstellung in der gesellschaftlichen Praxis bedeutet. Hier sind Maßnahmen erforderlich, um Ungleichheiten zu beseitigen und gezielte Förder- und Veränderungsmaßnahmen bei tradierten ungerechten Praktiken einzusetzen.

(3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern. Es gibt viele Menschen, die sehr unterschiedliche religiöse, kulturelle, soziale, auch sexuelle Vorstellungen in der Gestaltung ihres Lebens haben. Eine demokratische Kultur muss auf der Basis gegenseitiger Toleranz und eines hohen Respekts vor- und füreinander Sorge dafür tragen, dass solche Diversität möglich ist und niemand diskriminiert wird.

(4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern. Armut und hier insbesondere Kinderarmut ist zu dem stärksten Faktor von Benachteiligungen in der Gegenwart geworden. In vielen deutschen Städten sind bereits mehr als 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen hiervon betroffen. Es sind Maßnahmen notwendig, damit die soziale Herkunft nicht der entscheidende Maßstab für Bildungserfolge bleibt, wie es gegenwärtig in Deutschland der Fall ist.

(5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen. Behinderungen machen in der Gruppe jüngerer Menschen zwar nur eine Quote von unter zwei Prozent aus, wirken hier aber besonders benachteiligend. Zudem führen Zuschreibungen bei mangelnden Sprachkenntnissen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen dazu, dass einer sehr großen Gruppe von jungen Menschen (je nach Bundesland unterschiedlich bis über 11 Prozent) eine ‚Behinderung‘ zugeschrieben wird. Es sind Maßnahmen zu ergreifen, gezielte Hilfen und Förderungen einzusetzen, um hier größere Chancengerechtigkeit herzustellen.

Aus schulischer Sicht stellt Inklusion viele neue Anforderungen. In Anlehnung an Booth & Ainscow (2011) bedeutet Inklusion dabei, die Partizipation aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu vergrößern. Schulen sind verpflichtet, die Diversität bezüglich der Hintergründe, der Interessen, der Erfahrungen, des Wissens und der Fähigkeiten aller Beteiligten verantwortlich, respektvoll und chancengerecht zu gestalten (vgl. ebd., 9). Die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse spiegeln sich in neuen Lernformen und Lernformaten. Inklusion benötigt Lernumgebungen, die in der Lage sind, ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen und den Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. Dazu gehören zwar immer noch die klassischen Wissensvermittlungen durch Instruktionen, aber sie werden mehr und mehr durch eine Verstärkung von Selbstlernphasen, Projekten mit fachübergreifenden Themen oder fachähnlichen Schwerpunkten, Arbeitsgemeinschaften nach Interessen und Neigungen ergänzt und ersetzt. Diese neuen Lernformate eignen sich auch aus Sicht der aktuellen Lernforschung, um ein lebenslanges Lernen für unterschiedliche Lernvoraussetzungen als Förderung einer persönlichen Exzellenz vorzubereiten und die Lernergebnisse anwendungsrelevant und handlungsorientiert als nachhaltige Kompetenzen auszubilden.

Vor diesem Hintergrund eines weiten, an internationale Standards angelehnten Inklusionsverständnisses werden für die Pädagogik in dem vorliegenden Forschungsvorhaben die in der „Inklusiven Didaktik“ (Reich 2014) entwickelten Bausteine als Basis des Fragedesigns aufgenommen. Diese Grundannahmen haben sich, wie die Beispiele erfolgreicher deutscher Schulen in Reich (2017) zeigen, auch in der Praxis umfassend bewährt. Sie sind vergleichbar zu den Ansätzen des Universal Designs für inklusive Schulentwicklung, wie sie von der UNESCO vorgeschlagen werden (vgl. dazu Reich 2014, 226 ff.). Konkret orientiert sich unser Verständnis daher an den folgenden zehn Bausteinen, aus denen wir auch räumliche Kriterien für einen erfolgreichen Schulbau in einer ersten Annäherung ableiten wollen. Es handelt sich hierbei um Ausgangshypothesen unseres Forschungsprojektes, die wir in unsere empirische Forschungsstudie aufgenommen haben:

1. Beziehungen und Teams

Das Berufsprofil der Lehrkräfte verändert sich in der Inklusion. Die Zukunft gehört stärker der Teamarbeit in heterogenen und oft mehrere Klassen übergreifenden Lerngruppen, die ein multiprofessionelles Team erforderlich und möglich machen. Eine Beziehungsdidaktik, in der Beziehungen mit den Lernenden und den Lehrenden geplant, durchgeführt und evaluiert werden, wird immer unverzichtbarer. Lehrkräfte in einem solchen System benötigen Engagement, sie achten auf das Lernklima und sind mit Blick auf die Lerngegenstände kompetent, um diese anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln zu können (vgl. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung 2012). Über die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrkräfte hinaus gilt es, die Anforderungsprofile deutlich stärker auf die tatsächliche Berufstätigkeit je nach Jahrgangsstufe hin abzustimmen. Dazu gehören z.B. Fähigkeiten, unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren und exemplarisch zu vermitteln sowie Lehr- und Lernmaterialien bezogen auf Lehrplananforderungen zu erstellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Diagnostische Kompetenzen und Umgang mit der Breite von Förderbedarfen, Feedback- und Beratungskompetenzen für unterschiedliche Lerninteressen und Lernbedarfe sind genauso erforderlich wie Kompetenzen als Führungskraft mit gutem Organisations- und Zeitmanagement. Räumlich verlangen diese neuen Anforderungen nach veränderten Organisationsmodellen mit zusätzlichen Flächen zum herkömmlichen Unterrichtsbereich, z.B. um Einzel-, Partner- und Gruppenphasen flexibel zu organisieren, Projekte in unterschiedlicher Form zu realisieren, Ergebnisse des Lernens unterschiedlich darzustellen, Ausstellungen und Aufführungen durchzuführen, Lernmaterialien zu lagern etc. Auch ein geeigneter Teambereich für alle Teammitglieder, am besten möglichst nah an den Lernenden, wird notwendig.

2. Demokratie und Partizipation

In Deutschland ist der Schulerfolg sehr stark von der sozialen Herkunft abhängig und erzeugt eine große Chancenungleichheit. Mit Blick auf die Leistungsergebnisse des Lernens in heterogenen Lerngruppen in einheitlich organisierten Schulsystemen ist weltweit festzustellen, dass kooperative und produktiv anregende Formen des Lernens empirisch gesehen erfolgreicher sind (vgl. Hattie 2009). Insbesondere eine übertriebene reine Wissensorientierung des Lernens in der Ausrichtung auf dominante Fachkenntnisse und die Bildung von formalen Rangvergleichen der Lernenden erweisen sich als weniger sinnvoll, wenn alle gefördert werden sollen. Von Bedeutung ist eine lernsichere Umgebung, in der erreichbare Basisqualifikationen für alle

der Ausgangspunkt im Lernen sind, von dem aus dann individuell unterschiedliche Leistungssteigerungen möglich werden. Eine inklusive Schule entwickelt eine lernwirksame Mischung aus kooperativen, selbstlernbezogenen, projektorientierten und instruktiven Maßnahmen. Sie geht dabei möglichst genau auf die individuellen Bedürfnisse ein, ohne die kooperativen Möglichkeiten zu verschenken oder die soziale und demokratische Erziehung und Bildung zu vernachlässigen. Räumlich bedeutet dies, dass Lernorte vielfältig nutzbar sein und einen schnellen Wechsel der Lernformen ermöglichen müssen.

3. Chancengerechte Qualifikation

Eine inklusive Schule zeigt ihren Erfolg darin, dass alle Lernenden möglichst hohe Schulabschlüsse erreichen. Sie hat zugleich die besondere Aufgabe, den Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden so zu stärken, dass sie hohe Maßstäbe an sich selbst setzen. Aufgabe der Schule ist es, dass diese Maßstäbe stets realistisch zu bewältigen sind. Didaktisch gesehen benötigen Lernende mehrere Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und vielfältige Lernergebnisse, um dieses Ziel zu erreichen. Eine inklusive Didaktik sollte deshalb die folgenden vier Lernformate berücksichtigen: (1) Individuelles Lernen in Selbstregulation und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) findet mittels Wochenplan, Lernmaterial, Lernaufgaben, Kompetenzrastern und Checklisten statt. (2) Im Projektunterricht werden fächerübergreifende Projekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei auch das soziale Lernen vermittelt wird. (3) In Werkstätten (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen. (4) Instruktionen mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten ergänzen diese Formate, können aber auch in den drei anderen Formaten enthalten sein. Frontalunterricht wird damit auf ein Minimum reduziert (vgl. u.a. die Praxismodelle hervorragender deutscher Schulen in Reich 2017). Um der Vielfalt der Lernsituationen gerecht zu werden, müssen jenseits des herkömmlichen Organisationsmodells aus Klassenräumen und Fachräumen neue, flexible und aneignungsfähige räumliche Strukturmodelle entwickelt werden.

4. Ganzttag

Eine inklusive Schule muss aus Sicht der Lernforschung eine gebundene Ganztagschule sein, um die Vielfalt der inklusiven Arbeit im Tagesablauf zu bewältigen. Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen sozialen und anderen Aktivitäten wird der Lerntag abwechslungsreich und lernfördernd gestaltet. Eine inklusive Schule realisiert ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm von einerseits Unterricht und andererseits auch offener Kinder- und Jugendarbeit. Eine Halbtagsstruktur mit Wissensvermittlung am Vormittag und Betreuung am Nachmittag reicht hierzu nicht aus. Notwendig ist hingegen ein Profil mit unterschiedlichen Lernphasen (u.a. Phase des Ankommens, Phase des instruierten Unterrichts und des Selbstlernens, Phase zur Interessen- und Neigungsbildung, Projektphase, Vertiefungsphase, Pausen- und Erholungsphase, Gleitphase bei Beenden des Schultages etc.). Die ansonsten zu stark verdichtete Lernzeit kann in einem solchen Ganztage entschleunigt und für unterschiedliche Lernende auch differenziert eingesetzt werden. Dies bedeutet organisatorisch und räumlich, dass sich Unterrichts- und Ganztagsbereiche in der Nutzung überlagern und unmittelbar miteinander verschränkt zu betrachten sind.

5. Förderliche Lernumgebung

Die Pädagogik spricht über eine „förderliche Lernumgebung“, wenn Wahlmöglichkeiten bestehen, nach individuellen Kompetenzstufen, Neigungen und Interessen differenziert werden kann und alle Lernenden dennoch gleichermaßen nach ihren Voraussetzungen und Potentialen gefördert werden können. Aus Sicht der empirischen Lernforschung kontrolliert eine erfolgreiche Schule neben der Vielfalt an Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen vor allem, welche tatsächlichen Lern- und Entwicklungsfortschritte gemacht werden und gibt hierüber ein umfassendes Feedback (vgl. Hattie 2009). Auch wenn die Aspekte darüber, was eine förderliche Lernumgebung im Detail auszeichnet, durchaus vielfältig und teilweise je nach Interessenlagen widersprüchlich sind, lassen sich dennoch gemeinsame positive Einflussfaktoren ausmachen, z.B.:

- aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger guter Unterrichtsorganisation und kontinuierlichem Feedback der Lernhandlungen durch Lehrkräfte;
- eine inklusive Lernorganisation mit einem durchgehenden und umfassenden barrierefreien Design von den Materialien bis hin in die räumliche Gestaltung;
- ein durchgängiges und effektives Peer-to-Peer-Lernen, das vor allem rein reproduktive Wissensaneignungen überwindet und vernetztes Lernen ermöglicht;
- ein ästhetisch anregendes Lernumfeld mit geeigneten Räumen, das den dynamischen Wechsel zwischen den Lernformen ermöglicht und unterstützt;
- individuelle Wahlmöglichkeiten in der Schule für die unterschiedlichen Bedürfnisse des gemeinsamen und individuellen Lernens.

Die Möblierung muss passgenau und in gleichem Maße durch die Nutzer/-innen leicht veränderbar sein. Im Sinne „intelligenter Schaltoptionen“ – dies meint das Zusammenschalten von aneinander angrenzenden Flächen – ist zwischen den verschiedenen Lernbereichen eine gezielte Transparenz zu berücksichtigen. Es bedarf ausreichender Lager- und Aufbewahrungssysteme.

6. Förderbedarf ohne Stigmatisierung

In einer inklusiven Schule betrifft ein zugeschriebener Förderbedarf nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern breite gesellschaftliche Gruppen von Benachteiligung, Aus- oder Abgrenzung, Diskriminierung, insbesondere arme Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und aus dem Mainstream herausfallende Gruppen wie z.B. auch Hochbegabte. Der Begriff Förderung hat in Deutschland oft einen schlechten Ruf, weil er mit der Einweisung in sonderpädagogische Spezialschulen verbunden wird. In einer inklusiven Schule wird der Begriff sofort zum Stigma, wenn er nur für bestimmte Gruppen oder Personen reserviert wird. Deshalb ist es sinnvoll, in einer inklusiven Schule den Förderbedarf für alle Schüler/-innen festzustellen und Fördermaßnahmen sowohl individuell als auch gruppenbezogen bereit zu halten, ohne die Nutzer/-innen dabei zu stigmatisieren. Die Förderungen sollen für die Lernenden, die Lehrenden, die Eltern und weitere Förderkräfte transparent ermittelt, verfolgt und kontinuierlich erhoben und überprüft werden, um tatsächliche Lern- und Verhaltensfortschritte zum Maßstab eines erfolgreichen Lernens werden zu lassen. Dies bedingt ein effektives Zusammenarbeiten insbesondere von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/-innen und auf Dauer eine umfassende Ausbildung aller

Lehrkräfte im Blick auf inklusive Bedarfe. Durch das erweiterte Spektrum beim Förderbedarf entstehen räumliche Anforderungen, die in die schulischen Flächen einzuordnen sind: Flächen für Ruhe und Rückzug, für Beratungen und Besprechungen, aber gegebenenfalls auch für Bewegung, Therapien, Pflegebäder etc.

7. Neues Beurteilungssystem

Eine inklusive Schule kann weder ihren Unterrichtsstoff noch ihre Noten nach dem Muster eines One-Size-Fits-All vergeben. Wegen der Heterogenität der Schüler/-innen bedarf es individueller Zielvereinbarungen beim Lernen. Lern- und Verhaltensleistungen im Unterricht sind zeitnah und unmittelbar zurückzumelden. Zudem müssen Zielvereinbarungen und Rückmeldegespräche mit Lehrkräften und Eltern regelmäßig und verlässlich stattfinden. Dabei werden vor allem verbale Beurteilungen erstellt und schriftliche Vereinbarungen für die Zukunft festgehalten. Bei Bedarf und schulrechtlicher Pflicht können solche Beurteilungen auch in klassische Noten verwandelt werden, was aber eine Reduzierung und Vereinfachung bedeutet und die Kontexte der erbrachten Leistungen relativ stark vernachlässigt. Insbesondere zu große Klassen oder Stammgruppen und eine Konzentration von Förderbedarfen auf bestimmte Gruppen sind Risikofaktoren, die das Gelingen einer guten Lernbegleitung zum Scheitern bringen können. Ein neuartig konzipiertes Leistungssystem mit vielen Lernmaterialien, zu präsentierenden Lernergebnissen, für experimentelles und kreatives Ausprobieren und eine Vielzahl von Tätigkeiten benötigt allerdings auch hinreichende Flächen und Raumkonstellationen, um das leistungs- und verhaltensbezogene Feedback durchzuführen und Beratungen sowie Gespräche auch in geschützten Bereichen durchzuführen.

8. Neue Schularchitektur

Der Raumbedarf, Art und Ausstattung an Räumen ergibt sich aus den pädagogischen Aktivitäten einer inklusiven Schule (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017), wie wir auch in diesem Forschungsvorhaben argumentieren. Grundsätzlich soll eine inklusive Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, um den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen. Hierzu machen wir in den folgenden Kapiteln genauere Aussagen.

9. Öffnung in die Lebenswelt

Aktivitäten, die auf eine Erhöhung der Teilhabe gerichtet sind, bedürfen einer umfassenden Vernetzung mit ihrer Umgebung, wenn sie ihren Erfolg nicht nur in der Schule, sondern auch im realen Leben erreichen sollen. Mit dem Ganzttag wird die Schule zum Lern- und Lebensraum. So, wie es wichtig sein kann, Menschen von außen in die Schule hinein zu holen – als Expert/-innen, Mitlerner/-innen, als Kritiker/-innen der bisher erzielten Ergebnisse, als Nutzer/-innen von Angeboten vielfältiger Art – so ist es umgekehrt genauso wichtig, die Schule als Teil einer Bildungslandschaft mit ihren räumlichen und ausstattungsmaßige Ressourcen gezielt für das kommunale Umfeld zu öffnen. Dabei spielt die Zusammenarbeit mit Trägern anderer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eine genauso wichtige Rolle wie Schüler/-innenfirmen oder -genossenschaften. Eine inklusive Schule sollte zudem eine Schule mit besonderem Profil in ihrem lokalen Raum sein. Dies schließt kulturelle Angebote (Theater-, Musik-, Sportschule etc.) ebenso ein wie soziale Profile mit einem Engagement vom Ehrenamt bis hin in die kulturelle oder politische Arbeit und Aufklärung. Der

Projektunterricht der Schule kann zudem helfen, das Austauschverhältnis mit der Lebensumwelt der Schule zu verbessern und die Künstlichkeit des Entwicklungsraumes Schule zu relativieren. Aus solchen Aktivitäten entstehen spezifische Anforderungen wie z.B. Werkstätten für Schülerfirmen, Bühnen zur Aufführung, Verwaltungs- und Besprechungsräume etc. Gleichzeitig ist zu prüfen, wie eine Schule sich mit ihrem Umfeld vernetzen kann und auch Bildungsorte außerhalb des Schulgeländes als Lernumgebung eingebunden werden können – insbesondere, wenn es um informelle Lernprozesse geht.

10. Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts

Eine inklusive Schule, in der Interaktion und Kommunikation wichtige Stützen der alltäglichen Arbeit sind, in der Leistungen erzielt und Verhaltensweisen verändert werden, in der Wachstum und Lernfortschritte für alle intendiert sind, lässt sich ohne intensive Beratungsprozesse weder gestalten noch entwickeln. In Schulen, die erkannt haben, dass inklusive Lernprozesse auch ein inklusives Setting der Führung und Verantwortung benötigen, entfaltet sich ein entsprechender Teamgeist. Kollegiale Beratung und kontinuierliche Fortbildungen, die aus dem Kollegium nachgefragt werden, wie auch durch eine Supervision, die von Expert/-innen dann durchgeführt wird, wenn keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden können (vgl. Porter & Smith 2011), werden zum Standard. Eine inklusive Schule hat ein besonderes Interesse an umfassenden, regelmäßigen, transparenten und öffentlich gemachten Evaluationen ihrer Herangehensweisen und Ergebnisse. Über ungünstige Voraussetzungen gilt es genauso zu berichten, wie Probleme kritisch zu benennen, um dann Verbesserungen konstruktiv fordern und einleiten zu können. Baulich bedeutet dies: Es muss neben den Teamarbeitsbereichen Besprechungs- und Beratungszonen geben, in denen in größeren und kleineren Gruppen in geschützter Atmosphäre gearbeitet werden kann.

LERNRÄUME FÜR EINE INKLUSIVE SCHULE

Nachfolgend erläutern wir Aspekte, die im Verhältnis von Pädagogik und Raum als Grundannahmen zu beachten sind. Allgemeine und besondere Flächenangebote für das inklusive Lernen werden vorgestellt. Aufbauend auf den Erkenntnissen im Schulbau aus den letzten Jahren werden drei Grundmodelle der räumlichen Organisation erläutert und im Hinblick auf ihre Eignung für gemeinsames Lernen überprüft: Klassenraum-Plus, Lerncluster und Lernlandschaften.⁴ Abschließend werden ergänzend weitere spezifische Raumbedarfe erläutert, die je nach Ausgangslage vor Ort individuell zu berücksichtigen sind.

PÄDAGOGIK UND RAUM

Schulgebäude müssen sich an den veränderten pädagogischen Anforderungen orientieren, die heute an Schulen gestellt werden. In dem weiten Themenspektrum lauten die Schlagworte wie dargestellt dabei Individualisierung, Differenzierung, erfahrungsorientiertes Lernen, Ganztags, Partizipation, Kooperation und Kommunikation, Ausbildung von Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen, Teambildung, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, usw. – und auch Inklusion.

Die mit diesen Anforderungen einhergehenden Nutzungsbedarfe bedingen auch eine veränderte räumliche Konzeption. Die Aufzählung macht dabei deutlich: Die Forderung nach Inklusion ist Teil einer ganzen Reihe pädagogischer Veränderungen und kann nicht losgelöst von diesen betrachtet werden. Es kann daher nicht überraschen, dass die räumlichen Anforderungen an inklusive Schulen in vielen Bereichen schlicht deckungsgleich mit denen an gute Schulen sind.

Angesichts dieser Herausforderungen erscheint es nur folgerichtig, dass bei der Planung und dem Bau inklusiver Schulen in jedem Fall ein umfassendes pädagogisches Konzept zugrunde zu legen ist, das alle relevanten Aspekte behandelt. Dieses bildet den Ausgangspunkt für ein räumlich-architektonisches Konzept – und nicht umgekehrt. In vielen Fällen ergeben sich aus der Debatte um Funktionen und Räume dabei im Planungsverlauf noch wichtige Impulse für die Schulentwicklung, die ohne den Planungsdiskurs so nicht erfolgen würden. Im Wechselspiel zwischen Pädagogik und Raum geht es um durchaus grundlegende Strukturfragen, die weit über reine Ausstattungsfragen hinausgehen. Je nach Schwerpunktsetzung und Ausgangslage im

⁴ Vgl. Schneider (2011, 2014); Schneider / Seydel (2013); Montag Stiftungen (2013), Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017)

Bestand müssen ganz unterschiedliche Antworten gefunden werden. Für Neu- und auch Umbauten können aus dem Anspruch, gute inklusive Schulen zu planen, viele konkrete Anforderungen abgeleitet werden. Eine immer wieder gewünschte, universell gültige Standardlösung als Königsweg des Schulbaus gibt es dabei nicht. Konzepte müssen in jedem Fall vor Ort präzisiert und projektspezifisch präzisiert und validiert werden. Die Diskussion um Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Nutzungsanforderungen und räumlicher Planung gewinnen daher gegenwärtig in Projektenwicklung und -steuerung von Bildungsinstitutionen immer mehr an Bedeutung. „Ohne guten Prozess, kein gutes Gebäude!“ – so lautet die einfache, aber folgerichtige Konsequenz dieser Grundüberlegung. Das 2017 neu aufgelegte Werk „Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse“, an dem auch Kersten Reich und Jochem Schneider mitgeschrieben haben, stellt dar, wie Planungsprozesse im Schulbau qualifiziert gestaltet und zukunftsfähige Konzepte für Schulgebäude umgesetzt werden können. Pädagogische Prinzipien und entsprechende Anforderungen für den Schulbau werden in Form von zehn Thesen formuliert. Auf diese Erkenntnisse baut das Forschungsvorhaben „Raum und Inklusion“ auf.

INKLUSIONSFLÄCHEN: EXKLUSIV VERSUS INKLUSIV

In der Debatte um Inklusion und ihre Erfordernisse werden in der Schulentwicklung und im Schulbau vielfach tradierte Bilder fortgeschrieben – gerade dann, wenn es um Nutzungsbedarfe, Räume und Flächen geht. Hier treffen wir auf ein vermeintliches Paradox: Für eine erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsauftrags sind unzweifelhaft ergänzende Flächen erforderlich. Aufbauend auf einem breiten Inklusionsverständnis können diese – aus Sicht der Forschung wie auch vor dem Hintergrund bisheriger praktischer Erfahrungen – aber nur als gemeinsame Räume für alle Lernenden und Lehrenden konzipiert werden. Sie sollen für die ganze Schule nutzbar sein und gerade nicht als „Sonderräume Inklusion“ verstanden werden. Aus der zunehmenden Heterogenität der Schüler/-innenschaft, die mit der Inklusion noch weiter verstärkt wird, ergeben sich zusätzliche Nutzungsanforderungen, die aber nicht allein aus den Bedarfen einer abgrenzbaren Schüler/-innengruppe erwachsen. Zusätzliche Flächen und Räume sollen entsprechend der Intentionen der Inklusion keine exklusiven Orte für bestimmte Personen sein, sondern allen zugutekommen. Beispielhaft lässt sich das am Rückzugsbedürfnis in der Ganztagschule darlegen: Es besteht zwar für manche Schüler/-innen in besonderem Maße, ist aber, je nach Situation, für alle Lernenden relevant. Gleiches gilt für Beratungs-, Team- und Bewegungs- oder therapeutische Räume. Hier unterscheidet sich die inklusive Schule von der räumlichen Konzeption einer Förderschule grundlegend. Umgekehrt kann auch herausgestellt werden: Inklusion bedeutet nicht, dass alle das Gleiche machen oder sich in gleichen Räumen aufhalten müssen. Mit Blick auf frühere Flächenannahmen in Flurschulen sind heute für allgemeinbildende Schulen zusätzliche Flächen zwingend erforderlich, um den vielfältigen Aufgaben der Inklusion gerecht zu werden. Diese Flächen sind dann aber nicht als Spezialräume, sondern als „Räume für alle“ – integriert in das gesamtheitliche Raumgefüge einer Schule – zu betrachten. Dieser Sichtweise folgen alle neueren Musterraumprogramme und Schulbauleitlinien bundesweit.

VARIABILITÄT UND ANPASSBARKEIT

Eine inklusive Schule muss Lernenden wie Lehrenden ganz unterschiedliche Aktivitäts- und Regenerationsmöglichkeiten bieten. Der Lern- und Lebensort Schule ist als Nebeneinander von Unterrichtsflächen mit Instruktions-, Gruppen-, Begegnungs-, Bewegungs- und auch Rückzugsräumen zu verstehen. Suggestiert die Aufzählung dieser Funktionsbereiche auf den ersten Blick eine Reihung entsprechender „Spezialräume“; so ist angesichts der sich im Tagesrhythmus immer wieder dynamisch verändernden Nutzungserfordernisse darauf hinzuweisen, dass monofunktionale Nutzungszuweisungen für einzelne Bereiche nicht zielführend sein können. Ein entsprechend additiv gedachtes System hätte eine exorbitante Steigerung der Flächenbedarfe zur Folge, was weder funktional, räumlich noch finanziell darstellbar, aber auch pädagogisch nicht wünschenswert wäre. Die Diskussion um den Schulbau muss sich in Anbetracht der enormen Investitionen, die in diesem Bereich sowieso zu tätigen sind,⁵ auch der Begrenztheit räumlicher Ressourcen stellen. Für eine zunehmende Anzahl von „Lernsettings“ müssen in der Abwägung der unterschiedlichen Nutzungsansprüche intelligente Lösungsansätze entwickelt werden – der Idee der Wandelbarkeit folgend müssen sie zugleich eine hohe Passung und eine hohe Veränderbarkeit und damit Zukunftsfähigkeit aufweisen. Die vielfach beschworene und angestrebte „Flexibilität“ geht dabei weit über ein enges technisches Verständnis – etwa von offenbaren Faltschichten – hinaus. Variabilität ergibt sich vielmehr aus einem dynamischen und differenzierten Wechselspiel zwischen Nutzer/-in und physischem Umfeld. Sie entsteht aus der intelligenten Kombination unterschiedlichster Bereiche und ist nicht auf einen Raum begrenzt. Das weitgehend statische Bild vom Klassenzimmer als singulärem Lernraum wird somit aktuell im Schulbau eher abgelöst von einem dynamischen Raumverständnis vom Lernort als einer multipel interpretierbaren Konstellation vielfältiger Lernorte und -momente, Lernsituationen und -atmosphären.⁶ Eine inklusive Schule benötigt wie jede andere Schule neben den eigentlichen Lern- und Unterrichtsbereichen dann auch noch Fachunterrichts-, Team- und Verwaltungsräume sowie Gemeinschaftszonen. Von besonderer Bedeutung sind auch Außenräume und Freiflächen.

Der Fokus der Untersuchungen im Forschungsvorhaben „Raum und Inklusion“ liegt vor allem auf den Lern- und Unterrichtsbereichen und den Konsequenzen, die mit der Maßgabe der Inklusion für die Organisation dieser Räume entstehen. Sie bilden den Kern der Veränderungen. Vielfach ergeben sich aber Wechselwirkungen mit den anderen genannten Räumen.

⁵ 6,35 Mrd. EUR in 2017; der Investitionsrückstand von ca. 32,8 Mrd. EUR im Schul- und Bildungsbereich umfasst ca. ein Drittel der kommunalen Gesamtinvestitionsbedarfe (KfW-Kommunalpanel 2017).

⁶ Diese Begrifflichkeiten nehmen Bezug auf die Debatte um ein „relationales Raumverständnis“ und den „Spatial Turn“, die in Architektur, Soziologie und Pädagogik geführt wird. Vgl. Löw (2001), Döring/Thielemann (2009); siehe auch „Räume für Bildung. Bildung für Räume – Kongress der DGfE 2016“

DREI DENKMODELLE FÜR LERN- UND UNTERRICHTS- BEREICHE

In den letzten Jahren haben sich auf Grundlage der aktuellen pädagogischen Diskussion und den damit einhergehenden Funktionsansprüchen drei prototypische Organisationsmodelle für die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche herausgebildet (vgl. dazu Schneider 2011/2014):⁷

1. Klassenraum-Plus

Der Unterrichtsraum wird vergrößert und/oder durch einen angrenzenden Gruppenraum erweitert; Erschließungsflächen werden, wo immer möglich, aktiviert.

2. Lerncluster

Unterrichtsräume, Differenzierungs- und Rückzugsräume und die dazugehörige vergrößerte Erschließungsfläche als multifunktionale gemeinsame „Mitte“ werden für mehrere Lerngruppen zu einer räumlichen Einheit zusammengefasst. Dem Cluster werden auch Lager- und Sanitärbereiche zugeordnet; optional werden Teamräume einbezogen.

3. Lernlandschaft

Ein offener, aber in sich funktional und räumlich differenzierter Lernbereich mit gegliederten und abgegrenzten Zonen für Einzel- und Gruppenarbeit, Inputphasen und Rückzug steht für mehrere Lerngruppen gemeinsam zur Verfügung. Es gibt Stammgruppen aber auch eine wechselnde Gruppenbildung, die in der Großgruppe situativ erfolgen kann, ist möglich; je nach den Lernformaten und Bedürfnissen des individuellen oder gruppenbezogenen Lernens kann der Raum gemeinsam und/oder differenzierend genutzt werden.

Alle Modelle eröffnen Möglichkeiten einer Mehrfachnutzung und erlauben es, auf die Erfordernisse der Inklusion einzugehen. Sie sind dabei keineswegs als neue Standards mit klarer Abgrenzung zueinander zu verstehen; in der Praxis zeigen sich vielmehr vielfältige Übergangs- und Mischformen. Alle drei Modelle ermöglichen durch anpassbare Lernumgebungen einen zügigen Wechsel von Sozialformen (Einzelarbeit, Kleingruppe, Großgruppe) und unterschiedlichen Aktionsformen sowie Lernmethoden im Unterricht. Die Wandelbarkeit ergibt sich hierbei auf zwei Ebenen: Durch eine vielfältige Schaltbarkeit von Flächen und ein situativ veränderbares Mobiliar.

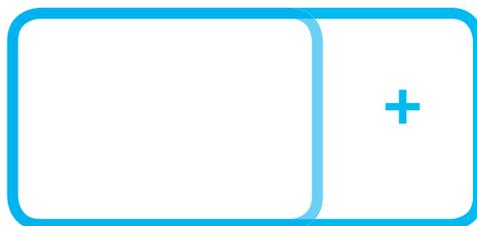
Eine Schule im notwendigen Wandel wird sich in der Regel auf der Basis ihres pädagogischen Programms für eines dieser Modelle entscheiden, kann aber auch in unterschiedlichen Bereichen mehrere Ansätze kombinieren und für ihre spezifischen Anforderungen weiterentwickeln.

⁷ siehe u.a. Schneider & Seydel (2013), Montag Stiftungen 2013; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017

KLASSENRAUM-PLUS

Auf den Bedarf an multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen reagiert dieses Modell in der Regel auf zwei Ebenen – durch die optionale Vergrößerung, Verknüpfung und Zonierung von Stammgruppen- oder Klassenräumen sowie durch die gemeinsame Nutzung eines Gruppenraums durch zwei Klassen/Stammgruppen. Ab einer Größe von 72 Quadratmetern ergeben sich bei der Belegung eines Unterrichtsraumes mit bis zu 25 Schüler/-innen maßgebliche Verbesserungen im Hinblick auf eine flexible Nutzung bei unterschiedlichen Lernaktivitäten. Innerhalb des Raumes können so unterschiedliche Lernsettings etabliert werden – auch in Bezug auf die Erfordernisse von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf. Wenn zwei nebeneinanderliegende Unterrichtsräume darüber hinaus noch mit Hilfe einer (Doppel-)Tür oder einer flexiblen Trennwand verbunden sind, ergeben sich zusätzliche Nutzungsoptionen, da dann beide Räume von einer Klasse genutzt werden können, wenn ein Raum nicht belegt ist.

Die Qualitäten eines Klassenraum-Plus-Modells zeigen sich vor allem dann, wenn jeweils zwei Klassen-/Stammgruppenräumen ein gemeinsamer, am besten mittig liegender Gruppenraum zugeordnet ist, der von beiden Lerngruppen zur Differenzierung genutzt wird. Zwischenwände sind dabei durchlässig zu gestalten (Tür, Fenster, Verglasung etc.), so dass trotz einer akustischen Trennung ein räumliches Kontinuum entsteht. Im Lern- und Gruppenraum können unterschiedliche Aktivitäten und Lernformen parallel stattfinden, ohne dass der (Blick-) Kontakt verloren geht. Die räumliche Tandemlösung eröffnet neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit – auch im Hinblick auf eine entsprechende Teamentwicklung zwischen den Pädagog/-innen der beiden Stammgruppen. In allen Varianten eines Klassenraum-Plus-Modells ist zu prüfen, wie der Lern- und Unterrichtsbereich optional in die Erschließungszone hinein erweitert werden kann. Die Wände zur Erschließungszone sollten dafür über ausreichende Transparenzen verfügen. Das Klassenraum-Plus-Modell orientiert sich – wie der Name deutlich macht – weitgehend am tradierten Klassenraum; das „Plus“ ergibt sich durch ergänzende Flächen und die damit einhergehende Möglichkeit zu Differenzierung und Rückzug.

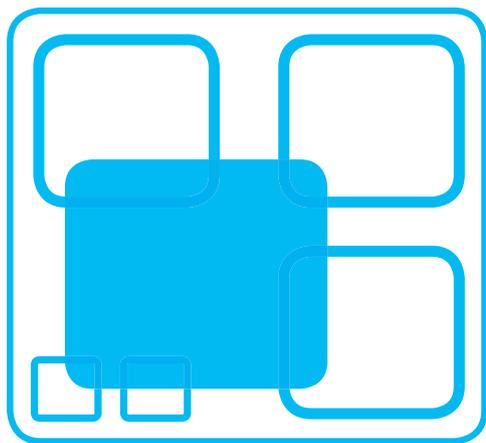


Klassenraum-Plus

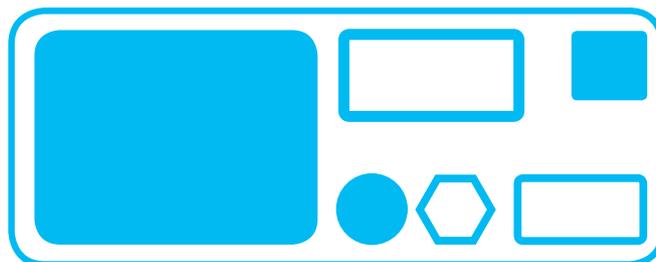
LERNCLUSTER

Bei Lernclustern werden Unterrichtsräume von mehreren Klassen-Stammgruppen mit den zugehörigen Differenzierungs-, Aufenthalts- und Regenerationsbereichen zu einer eindeutig identifizierbaren Einheit zusammengefasst. Die Erschließungsbereiche können gezielt zu einer pädagogisch qualifizierten gemeinsamen Mitte aufgewertet werden. Dezentrale Teamräume für Pädagog/-innen (Lehrkräfte, Sonderpädagog/-innen sowie pädagogische Mitarbeiter/-innen), Sanitärbereich, Lager- und Nebenräume und ein Zugangsbereich mit Garderobe sind Teil der Einheiten. In der Regel werden in einem Cluster drei bis maximal sechs Klassen zu einer ablesbaren sozial-räumlichen Einheit zusammengefasst. Ein eigener Zugang aus dem Cluster zum Außenbereich bzw. ein Balkon ist anzustreben.

Lerncluster ermöglichen es, im unmittelbaren Unterrichtsumfeld durch die Kombination unterschiedlicher Räume eine Vielzahl verschiedener Raumsituationen anzubieten – Enge und Weite, Introvertiertheit und Offenheit, Individualität und Gemeinschaft etc. sind so nebeneinander möglich. Durch die Verbundstrukturen entstehen umfangreiche räumliche Kombinationsmöglichkeiten für die verschiedenen Nutzungsanforderungen. Das Nebeneinander der verschiedenen Räume eines Clusters sichert so eine hohe Flexibilität beim Wechsel der Lernformen und schafft räumliche Synergien in einer dennoch klar ablesbaren Gruppe: Wechselseitig nutzbare Unterrichtsräume, einsehbare angegliederte Gruppenräume, kommunikative Erschließungs- und Aufenthaltsbereiche, gegebenenfalls zugeordnete Freibereiche erweitern das Raumangebot vor allem für Kleingruppen- und Einzelarbeit sowie für flächenextensive Unterrichtsformen wie Stationenarbeit, Planspiele, Rollenspiele etc. Größe und Anordnung der Cluster richten sich nach der Zahl der dort untergebrachten Klassen/Stammgruppen. Ihre Struktur ergibt sich durch das pädagogische Konzept der jeweiligen Schule und die baulich-räumlichen Gegebenheiten des Schulstandorts. Inklusions- und Ganztagsflächen sind in der Regel integriert; durch die gemeinsame Nutzung der Räume eines Clusters durch alle dort beheimateten Klassen-Stammgruppen ergeben sich viele Anpassungsmöglichkeiten.



Lerncluster



Lernlandschaft

Beim Cluster-Modell ist ein klassenübergreifendes Organisationskonzept leitgebend. Cluster werden entweder für mehrere Parallelklassen/Stammgruppen einer Jahrgangsstufe oder jahrgangsübergreifend für mehrere aufeinander folgende Lerncluster gebildet. Auch Mischformen (z.B. jeweils zwei Lerngruppen aus zwei Jahrgängen) sind denkbar. Alternativ können in weiterführenden Schulen auch Fachraumverbünde (zum Beispiel für Sprachen, Mathematik, Gesellschaftskunde etc.) gebildet werden. Mit den jeweiligen Organisationsmodellen sind auch verschiedene Teamentwicklungs-konzepte verbunden.

LERNLANDSCHAFTEN

Das Modell der offenen Lernlandschaften löst sich weitgehend von dem in herkömmlichen Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichen. Klassenübergreifend und teilweise auch jahrgangsübergreifend werden hier multifunktionale offene Lernzonen gebildet, die individualisiertes und kleingruppenorientiertes Lernen ermöglichen. Für die Lernlandschaften werden räumliche Einheiten von zwei bis vier Stammgruppen gebildet, die diesen als gemeinsame Heimat (Homebase) dienen. Im offenen Raum der Lernlandschaft können mit hoher Anpassbarkeit unterschiedliche Lernsituationen etabliert werden. Durch die Binnengliederung können Lehrende und Lernende situativ ihre jeweiligen Orte für Einzel- oder Gruppenarbeit wählen. Abgeschlossene Funktionsräume werden in der Lernlandschaft in der Regel auf ein Minimum reduziert und zumindest in Rotationen immer von allen gemeinsam genutzt. Dies gilt für die Inputbereiche genauso wie für die Lernzonen, die in der Regel über unterschiedliche Möglichkeiten von Binnendifferenzierungen verfügen.

In den noch wenigen vorhandenen Praxisbeispielen in Deutschland ist die offene Lernlandschaft geprägt durch eine große, multifunktional bespielbare Fläche, in der durch teils mobile, teils feste Wände, verglaste Bereiche, Deckenversprünge, aber auch durch die Möblierung etc. Zonierungen möglich sind. Je nach Bedarf schaffen sich die Lernenden und Lehrenden dort unterschiedliche räumliche Situationen. Manche Projekte verfügen über eine geringe Anzahl von Instruktionsräumen – das Spektrum reicht von allgemeinen Vortragsräumen bis zu spezifischen Inputräumen für die ganze Homebase oder einzelne Stammgruppen. Erschließungszonen und Aufenthaltsbereiche werden auf ein Minimum reduziert und unmittelbar als Kommunikationszonen in die Lernlandschaften integriert. Daher sind Lernlandschaften gekennzeichnet durch eine hohe Flächenausnutzung und geringe Verkehrsflächen. Mit der zunehmenden Einführung neuer, an der Öffnung von Unterricht orientierter Lehr-/Lernmodelle schon ab den ersten Schuljahren und hierauf abgestimmten spezifischen Aufgabenformaten, die das selbstständige Lernen der Schüler/-innen von Beginn an unterstützen, gewinnt das Lernlandschaften-Modell gegenwärtig zunehmend an Bedeutung.

WEITERE RÄUMLICHKEITEN

Für alle drei Modelle gilt: Ein Großteil der Inklusionsflächen ist Teil der Lern- und Unterrichtsbereiche. Ergänzend sind folgende Anforderungsaspekte zu berücksichtigen:

- Angesichts der vielfältigen Abstimmungserfordernisse benötigt das pädagogische Team aus Lehrkräften, Sonderpädagog/-innen, pädagogischen Mitarbeiter/-innen, Assistentenkräften etc. angemessene Arbeitsbereiche und Orte für Gespräche untereinander sowie mit Schüler/-innen und Eltern. Diese können zentral oder dezentral angeordnet sein. Pädagogisch wünschenswert sind diese Orte möglichst nah bei den Lernenden.
- Die Beratung durch Fachpersonal in geschützten Räumen gewinnt mit der Vielfalt der Bedürfnisse an Bedeutung. Zusätzliche Raumangebote sind hier gegebenenfalls erforderlich: Therapieräume, Raum für Psychomotorik, Räume zur medizinischen Versorgung sowie akustisch abgeschirmte Beratungsräume.
- Mit Blick auf die beruflichen Perspektiven der Schüler/-innen sind nicht nur die klassischen Unterrichtsinhalte relevant. Ateliers und Werkstätten, in denen auch handwerkliche und technische Kenntnisse vermittelt werden können, eröffnen die Möglichkeit, berufliche Tätigkeiten auszuprobieren und auf den Lebensalltag praktisch vorzubereiten.
- Ein Essbereich und entsprechende Nebenräume sind Voraussetzung für den Betrieb im gebundenen Ganzttag. Diese Räume müssen auch Schüler/-innen mit gravierenden Beeinträchtigungsphänomenen gerecht werden. In zunehmendem Maße wird aktuell insbesondere bei Grundschulen aus pädagogischen Erwägungen darüber nachgedacht, wie das Essen stärker in die pädagogische Konzeption und in den Lern- und Lebensort integriert werden kann. Dabei kann Fläche aus zentraler Lage in die dezentralen Einheiten integriert werden.
- Die technische Ausstattung ist so auszurichten, dass eine uneingeschränkte Nutzbarkeit für alle gewährleistet ist (z.B. Orientierungs-Leitsystem). Dabei sind z.B. auch ergänzenden Lagerflächen zu berücksichtigen, um beispielsweise Rollstühle abzustellen.
- Ein Großteil der Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf weist diesen in den Bereichen emotionale und soziale Förderung auf. Diese Schüler/-innen haben vielfach ein besonders ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis – ein Aspekt, der bei der Raumplanung entsprechend berücksichtigt werden muss.

Dabei müssen nicht alle genannten Räume in jeder inklusiv arbeitenden Schule zur Verfügung gestellt werden – die räumlichen Voraussetzungen, die eine Schule braucht, sind in jedem Einzelfall zu prüfen. Allerdings ist es – durchaus im Unterschied zu Förderschulkonzepten –, geboten, ein möglichst breites und auf die verschiedenen Bedürfnisse der stark heterogenen Lerngruppe abstimmbares Raumangebot zu realisieren.

Mit Blick auf die erläuterten räumlichen Erfordernisse wird deutlich, dass die Ziele der Barrierefreiheit im Sinne einer uneingeschränkten Zugänglichkeit jedes Bereiches einer Schule nur einen, wenn auch zentralen Aspekt darstellen, der im Rahmen der Inklusion zu berücksichtigen ist. Die Debatte um inklusiven Schulbau muss aber deutlich über die Barrierefreiheit hinausweisen. Das gilt vor allem auch, weil viele Inklusions-Diskussionen vor Ort mit Verweis auf eine schwierige Bestandssituation und Probleme in der „Aufzugs-Frage“ frühzeitig als beendet erklärt werden – obwohl die Vorschriften für öffentliche Gebäude Handlungsspielräume eröffnen (DIN 18040-1 Barrierefreies Bauen Planungsgrundlagen – Teil 1: Öffentlich zugängliche Gebäude) und in der Frage der Inklusion auch bezüglich der Ausstattung weit über das hinausgehen, was lediglich den Einbau eines Aufzugs betrifft. Vor diesem Hintergrund gilt es den Begriff der Inklusion räumlich und gestalterisch genauso weit zu fassen wie dies im pädagogischen Bereich der Fall sein muss.⁸

⁸ Siehe hierzu auch weiterführend die Diskussion zum Thema „Universal Design“ und „Design für Alle“ auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden kann (vgl. Reich 2014, 235-244; Rose 2006; Leidner 2007; Meyer 2014).

RAUM UND INKLUSION – WECHSELWIRKUNGEN: LEITENDE FORSCHUNGSFRAGEN

In der gegenwärtigen Phase der in Deutschland noch sehr zögerlich verlaufenden Umsetzung der Inklusion und bei den vielen dabei erfahrenen Stolpersteinen, ist es wichtig, näher zu erforschen, wie die drei beschriebenen Raummodelle in der Praxis tatsächlich genutzt werden und welche Aussagen sich für notwendige räumliche und pädagogische Vorgaben und Entwicklungen ergeben. Gegenwärtig scheint sich die Diskussion dabei oft in einer „Komplexitätsfalle“ zu befinden, weil sowohl räumlich als auch pädagogisch zu viele Aspekte aus unterschiedlichen Traditionslinien und Fachexpertisen zu beachten sind. Unter Umständen erweisen sich heute getroffene falsche Entscheidungen auf lange Sicht als kontraproduktiv. Dazu trägt auch eine unklare Einschätzung über die veränderten Investitionsbedarfe bei: Welche Investitionen sind aufgrund der Inklusionsanforderungen zu tätigen? Wie hoch sind diese einzuschätzen – für bauliche und personelle Ressourcen? Hinzu kommt: Kommunale Investitionen hängen oft von Förderprogrammen ab. Dabei spielt auch das sogenannte Konnexitätsgebot eine wichtige Rolle: Wenn ein Bundesland seinen Kommunen eine bestimmte Aufgabe überträgt und dies zu einer wesentlichen Mehrbelastung führt, muss das Bundesland gleichzeitig für einen finanziellen Ausgleich sorgen. Diese Sachlage – bezogen auf die Inklusion und den Schulbau – sorgte für Bewegung, aber auch hier zeigen sich länderspezifisch unterschiedliche Ausgangslagen. Während in einigen Ländern pauschale Zuschläge zur Schulbauförderung beschlossen wurden, erheben andere noch die genaueren Investitionsbedarfe.⁹

Unsere Forschungsgruppe versucht durch räumliche und pädagogische Expertise bei den Beteiligten – sowohl die Sicht der Architektur als auch der Pädagogik ist vertreten – schon vom Ansatz her einer verengten Sicht vorzubeugen. Räumliche Strukturen und eine inklusive pädagogische Vorgehensweise wirken stets zusammen, aber sie werden nur in seltenen Fällen in der Planung frühzeitig gemeinsam analysiert oder verschränkt – obwohl in jüngster Zeit das Thema vom „Raum als dem dritten Pädagogen“ vielfach zitiert wird. Inklusive Schulen der Gegenwart müssen meist Schulgebäude nutzen, die ursprünglich allein für einen Frontalunterricht konzipiert wurden und entsprechend häufig durch enge und zu kleine Unterrichtsräume gekennzeichnet sind. Als gemeinsamer Treffpunkt stehen dort nicht selten lediglich Flure zur Verfügung, die in erster Linie als Fluchtwege konzipiert wurden; Schulhöfe in innerstädtischer Lage bestehen dort oft nur aus befestigten Flächen. Zwar gab es immer wieder Versuche, die Schule auch räumlich an die pädagogischen Erfordernisse anzupassen und zumindest eine stärkere Handlungsorientierung im Lernen und eine Differenzierung von Lernangeboten zu ermöglichen, dennoch bleiben solche Veränderungen

9 In Nordrhein-Westfalen wurde 2015 der jährliche kommunale Investitionsbedarf für bauliche Investitionen zunächst auf 25 Mio. EUR/a geschätzt (ca. 10 EUR/Schüler/-in); er wird bis 2018 evaluiert und ggf. angepasst (vgl. Klemm 2014). In Baden-Württemberg wird für Inklusionsbedarfe bei den Schulbaufördermitteln seit 2015 projektbezogen ein zehnprozentiger Zuschlag angesetzt. Mit den Beschlüssen zum Bund-Länder-Finanzausgleich im Herbst 2016 kann sich auch der Bund am Schulbau und somit auch an baulichen Maßnahmen zur Inklusion beteiligen. Weitere Verschiebungen in der Finanzierung, die aber ggf. eine Grundgesetzänderung bedingen, zeichnen sich gegenwärtig ab.

im Blick auf die baulichen Konzepte insgesamt eher randständig. Sie wurden in den 1970er-Jahren im Zuge der damaligen Bildungsoffensive zwar breit diskutiert, dann aber lange vernachlässigt. Damals entstanden vielfach Gebäude mit einem hohen Anspruch an Flexibilität, der sich in verschiebbaren Trennwänden und herausnehmbaren Leichtbauwänden manifestierte. Rückblickend stellen wir aber fest, dass diese Idee der Flexibilität nur wenig bewirken konnte und die „flexiblen Wände“ in den letzten vierzig Jahren nicht verändert wurden, aber bis heute unzureichende akustische Bedingungen produzieren und nicht an aktuelle Qualitätsstandards angepasst werden können. Nach Jahrzehnten einer primär form- und technikorientierten Debatte in der Architektur sind in den letzten zehn Jahren wieder verstärkt Fragen einer adaptiven Nutzungsveränderbarkeit in den Mittelpunkt getreten: Wie können räumliche Strukturen vielfältig genutzt werden, ohne dass immer wieder weitreichende bauliche Transformationsmaßnahmen zu ergreifen sind? Im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Raum wird nun verstärkt ein relationales Raumverständnis diskutiert, das den Fokus auf die Wechselbeziehungen zwischen Nutzer/-in und Raum legt: In welcher Art und wie vielfältig lässt sich ein Raum nutzen? Welche Bedingungen müssen vorhanden sein, um eine schnelle situative Anpassbarkeit zu gewährleisten? Wie lassen sich dennoch ästhetische Qualitäten jenseits eigenschaftsloser „Mehrzweckräume“ gestalten? In unserem Forschungsprojekt ergründen wir vor diesem Hintergrund, welche Raumstrukturen vorliegen oder neu geschaffen werden sollen, um inklusiv-pädagogische Aufgaben in geeigneter Form umzusetzen. Dabei stehen folgende Fragen nach den Wechselwirkungen von Raum und Inklusion im Vordergrund:

- Welche Veränderungen bezüglich der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit gibt es in der Inklusion und was bedeutet dies insbesondere für den Übergang vom Frontalunterricht in andere Lernformate und für die Aktions- und Sozialformen der Lernenden?
- Wie gehen bereits als erfolgreich angesehene inklusive Schulen in ihren inklusiv-pädagogischen Konzepten mit ihren Raumstrukturen um, welche Umbauten oder Anpassungsmaßnahmen nehmen sie vor und was kennzeichnet diese neuen Raumkonzepte?
- Gibt es bestimmte räumliche Organisationsmodelle, die hierbei bevorzugt werden? Wie wirken sich Raumstrukturen konkret auf die inklusive pädagogische Arbeit aus? Welche Vor- und Nachteile haben bestimmte räumliche Strukturen für bestimmte inklusive Konzepte?
- In der Diskussion um Pädagogik und Inklusion gibt es unterschiedliche Visionen über geeignete Lernräume, die vielerorts angesichts bestehender Raumstrukturen nicht leicht umsetzbar sind. Wo behindert der Raum eine zeitgemäße Pädagogik? Welche Kompromisse werden gefunden und wie geeignet sind diese?
- Aber auch der Blick in Gegenrichtung ist zu berücksichtigen: Es gibt auch Schulgebäude mit Raumstrukturen, die inklusiven Anforderungen in hohem Maße genügen könnten, aber das pädagogische Konzept der Schule vermag die Erfordernisse an einen inklusiven Lern- und Lebensort nicht einzulösen. Dann kann es passieren, dass innovative räumliche Konzepte, die auf vielfältig koppelbaren und gemeinschaftlich genutzten Flächen aufbauen, „zurückfallen“ auf tradierte Muster der „Klassenraum-Schule“.

KAPITEL II

EMPIRISCHE STUDIE ZU RAUM UND INKLUSION: METHODISCHES VORGEHEN

Innerhalb des Forschungsvorhabens Raum und Inklusion unterscheiden wir zwei grundsätzliche Herangehensweisen, um die in Kapitel I formulierten Forschungsfragen zu erörtern: Zunächst wurden Flächenansätze für allgemeinbildende Schulen anhand von fünf Musterraum- und Flächenprogrammen bzw. Schulbauförderrichtlinien ausgewertet (Kapitel 3). Gleichzeitig wurden geeignete Referenzbeispiele im Veränderungsfeld Richtung Inklusion identifiziert und hinsichtlich der Schnittstellen zwischen Pädagogik und Raum analysiert (Kapitel 4). Beide Herangehensweisen werden im Folgenden erläutert.

ANALYSE VON FÜNF MUSTERRAUMPROGRAMMEN

Spezifische Anhaltspunkte für die notwendigen Räume und einen Flächenmehrbedarf für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegenüber der Regelschule gaben bislang vor allem die Sonderschulen mit ihren spezifischen Raumprogrammen. Die Flächenansätze für Lern- und Gemeinschaftsräume wurden dort je nach Förderschwerpunkt deutlich höher als für Regelschulen angenommen. Zwei Hypothesen leiteten unseren Forschungsprozess. Einerseits müssen die spezifischen Nutzungsanforderungen im Zuge der Inklusion zunehmend in allgemeinbildende Schulen eingeplant werden. Andererseits muss dabei von vornherein vermieden werden, dass die alte Systematik der Separation in neuer Form wieder in der Regelschule eingeführt wird und durch eine entsprechende räumliche Trennung etwa wieder ein Abbild der Förderschule in der Regelschule entsteht – im Sinne einer „Abteilung Inklusion“ oder eines „Zwei-Gruppen-Settings“ (in Anlehnung an Hinz 2002, 354 ff.). Im Zuge des Forschungsvorhabens wurden vorhandene Vorschläge für die Flächenansätze und Raumorganisation analysiert und bewertet. Dies geschieht neben den qualitativen Untersuchungen anhand von zwölf Referenzprojekten aus der Praxis als auch über die quantitative Analyse von fünf Musterflächen- bzw. Musterraumprogrammen sowie Schulbauförderrichtlinien, die den Flächenrahmen für den Schulhausbau in einzelnen Bundesländern illustrieren. Leitende Fragen für uns waren dabei: Welche Bedeutung haben die Zielsetzungen der Inklusion für die Flächenannahmen? Welche spezifischen Flächenansätze werden hinterlegt und in welchem Verhältnis stehen sie zu den weiteren Flächen und Räumen? Welche räumlichen Hinweise und Vorgaben für eine erfolgreiche Inklusion lassen sich finden?

In der Diskussion um Raum und Inklusion kommt der Frage, wie viel Fläche erforderlich ist, um eine gute Schule für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu gewährleisten, in der Praxis eine herausgehobene Bedeutung zu. Während aus schulischer Sicht fast immer beklagt wird, dass zu wenig Fläche vorhanden ist und dies ein wesentliches Hemmnis für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion darstelle, beklagen die Verantwortlichen auf Seiten der Schulträger exponentiell zunehmende und schwer kalkulierbare Kostensteigerungen in einem Investitionsbereich, der schon heute für viele Kommunen nicht mehr aus eigener Kraft abgesichert und getragen werden kann. Eine Gefahr scheint darin zu liegen, dass auf Grund der fehlenden begründeten Annahmen für den tatsächlichen Bedarf zusätzliche Schwierigkeiten für die Umsetzung der Inklusion konstruiert werden, die bei näherer Hinsicht und besserer Begründung entfallen könnten.