

Ahmet Derecik

Praxisbuch Schulfreiraum

Gestaltung von Bewegungs- und
Ruheräumen an Schulen



Springer VS

Praxisbuch Schulfreiraum

Ahmet Derecik

Praxisbuch Schulfreiraum

Gestaltung von Bewegungs-
und Ruheräumen an Schulen



Springer VS

Ahmet Derecik
Universität Osnabrück
Deutschland

ISBN 978-3-658-07299-5 ISBN 978-3-658-07300-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-07300-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	11
1.1 Diskussion um die Entwicklung von Ganztagschulen	13
1.2 Informelles Lernen in der Ganztagschule	14
1.3 Ziele und Aufbau des Buches	17
2 Ganztagschule als Lern- und Lebensraum	21
2.1 Begründungen und Organisation von Ganztagschulen	21
2.2 Lernformen in der Ganztagschule	23
2.3 Raumbedarf im Qualitätsrahmen für Ganztagschulen	25
2.3.1 Raumverständnis	25
2.3.2 Pädagogische Bedeutung des Schulraums	27
2.3.3 Aspekte des Schulraums	28
2.3.4 Raumbedarf an Ganztagschulen	31
2.3.5 Freiraumbedarf an Ganztagschulen	36
2.3.6 Freiraumbedarf für das Schulgelände und das Schulgebäude ...	39
3 Wesentliche Hindernisse bei der Gestaltung von Schulfreiräumen	43
4 Gestaltungsprinzipien für Schulfreiräume	51
4.1 Einteilung in Ruhe- und Bewegungsbereiche	53
4.2 Adressatengerechte Strukturierung	56
4.3 Veränderbarkeit und Einfachheit	61
4.4 Ausreichende Zeiträume	63
4.5 Aufsichtsphilosophie	67
4.6 Öffnung der Schulfreiräume in die Kommune – Bildungslandschaft	71

4.7	Schulinterne oder Kooperative Planung	76
4.8	Verzahnung mit (Sport-)Unterricht und Ganztagsangeboten	81
4.9	Zusammenfassung der Gestaltungsprinzipien für Schulfreiräume ...	85
5	Hinweise zur Gestaltung von Freiräumen im Schulgelände.....	89
5.1	(Trend-)Sporträume	90
5.1.1	Fußballplätze	91
5.1.2	Basketballplätze	94
5.1.3	(Beach-)Volleyballplätze	98
5.1.4	Tischtennisplatten	101
5.1.5	Boulderräume	105
5.1.6	Räume zum Slacklinen	110
5.1.7	Zusammenfassende Hinweise zur Gestaltung von (Trend-)Sporträumen	113
5.2	Schulhofflächen	114
5.2.1	Untergründe	115
5.2.1.1	Asphaltflächen	116
5.2.1.2	Rasenflächen	130
5.2.2	Strukturierungselemente	136
5.2.2.1	Treppen und podestartige Stufen	136
5.2.2.2	Mauern und Pfahlarrangements, Wege und Vegetationselemente	139
5.2.3	Zusammenfassende Hinweise zur Gestaltung von Schulhofflächen	143
5.3	Spielplätze	144
5.3.1	Naturnahe Nischen mit mobilen Materialien	147
5.3.1.1	Naturnahe Nischenflächen	148
5.3.1.2	Bäume und Büsche	151
5.3.1.3	Mobile Materialien (Baumstämme und Lastkraftwagenreifen)	156
5.3.2	Spielplätze mit fest montierten Geräten	159
5.3.2.1	Balancierbalken	159
5.3.2.2	Schaukeln	161
5.3.2.3	Reckstangen	163
5.3.2.4	Rutschen	165
5.3.2.5	Klettergerüste	166
5.3.2.6	Sandspielbereiche	170
5.3.3	Zusammenfassende Hinweise zur Gestaltung von Spielplätzen	172

6 Hinweise zur Gestaltung von Freiräumen im Schulgebäude (Derecik & Brüggemann)	175
6.1 Offene Turnhalle	176
6.2 Offene Klassen	181
6.3 Flure und Pausenhalle	186
6.4 Snoezelen-Raum	193
6.5 Ruheräume	200
6.6 Bewegungsraum	202
6.7 Begegnungsräume	208
6.7.1 Cafeteria	208
6.7.2 Spielothek	210
6.7.3 Clubraum	212
6.8 Schulbibliothek	214
6.9 Zusammenfassende Hinweise zur Gestaltung von Freiräumen im Schulgebäude	216
7 Schulfreiräume als pädagogisch verantwortete und adressatengerecht gestaltete Sozialräume	219
Literatur	225
Anhang	239
Abbildungsverzeichnis	299

Vorwort

Dieses Buch ist ein Folgeprojekt der im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekts „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (StuBSS) und wäre ohne das StuBSS-Team in dieser Form nicht entstanden. Mein ganz besonderer Dank gilt dementsprechend der Projektleitung Prof. Dr. Ralf Laging (Marburg), Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann (Braunschweig) und PD Dr. Jürgen Teubner (Jena), die das Projekt in hervorragender Weise geleitet haben. Darüber hinaus danke ich ganz herzlich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektteams; Cordula Cavaleiro, Tanja Bartmann, Dr. Petra Böcker (Marburg), Katrin Riegel, Jeannine Raddatz (Braunschweig), Dr. Oliver Senff und Dr. Anne Leschinski (Jena), die an der Datenerhebung maßgeblich mitgewirkt haben. Selbstverständlich gilt mein Dank ebenfalls allen Akteuren der jeweiligen Untersuchungsschulen des Forschungsprojekts StuBSS, die mit ihren Anmerkungen und Wünschen enorm zur Konkretisierung der Bedarfe für die Schulfreiräume beigetragen haben.

Beim Verfassen der jeweiligen Kapitel wurde ich von Christina Hermanns und Janna Michel begleitet. Ich danke ihnen für ihre stets wertvollen und konstruktiven redaktionellen sowie inhaltlichen Rückmeldungen. Zuletzt gilt mein Dank Eva Brüggemann, die mich maßgeblich beim Verfassen der Gestaltungshinweise für das Schulgebäude unterstützt hat.

Diese Arbeit widme ich meinem jüngeren und geliebten Bruder Ibrahim Derecik.

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird der Unterricht nach wie vor als das Kerngeschäft der Schule bezeichnet. Insbesondere Ganztagsschulen sollen aufgrund ihrer zur Verfügung stehenden Zeit aber wesentlich mehr bieten als Unterricht, „nämlich ein umfassendes Lern- und Erfahrungsfeld, das nicht allein durch die Stundentafel bestimmt sein kann und auch nicht bestimmt ist“ (Oelkers, 2004, S. 241). Dementsprechend fordert Popp (2006, S. 182), dass den Heranwachsenden in der Ganztagsschule „mehr institutionell arrangierte Zeit [...] für alternative Formen des Lernens und Wissens“ eingeräumt wird. Mittels einer Kooperation mit der Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Anbietern ist die Hoffnung verbunden „eine über den ganzen Tag gestaltete pädagogische Einheit von Unterricht, außerunterrichtlicher Gestaltung und frei verfügbarer Zeit am Schulort“ zu realisieren (Prüß, 2009, S. 45). In diesem Zusammenhang spricht die OECD (2001, S. 7), nahezu zeitgleich zu den PISA-Ergebnissen und noch vor dem Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland, von einem grundlegenden Bruch gegenüber den bisherigen Ansichten von Lernen und fordert „die Anerkennung einer Vielzahl von Formen und Wegen des Lernens“.

In der internationalen und nationalen Diskussion hat sich die Differenzierung in formelles Lernen, nicht-formelles Lernen und informelles Lernen durchgesetzt, in denen sich das gesamte Spektrum des Lernens widerspiegelt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1 Lernformen in der aktuellen Bildungsdiskussion (modifiziert nach Neuber, 2010, S. 13)

	formelles Lernen	nicht-formelles Lernen	informelles Lernen
Lernorte	Kindergarten, Schule, Hochschule	Jugendzentrum, Sportverein, Volkshochschule	Familie, Peergroup, Medien, aber auch Schule und Sportverein
Angebotsformen	Erziehung, Unterricht, Seminare	Kurse, Übungsstunden, offene Angebote	offene Angebote außerhalb von Institutionen, Pausen in Institutionen
Vorgaben, Intention, Freiwilligkeit	Rahmenpläne, zielgerichtet, verpflichtend	wenig Rahmenpläne, weitgehend zielgerichtet, weitgehend freiwillig	keine Rahmenpläne, wenig zielgerichtet, freiwillig
Zertifizierung	Zertifikate	zumeist keine Zertifikate	keine Zertifikate

In der aktuellen Bildungsdebatte wird die Vernetzung dieser drei skizzierten Lernformen als Beitrag für eine umfassende Bildung betrachtet (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 104) und vor allem durch die Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften angestrebt (vgl. Bradna & Stolz, 2011). Innerhalb des Stadtteils bzw. der Kommune soll ein integriertes Raumkonzept arrangiert werden, wodurch Heranwachsenden die Partizipation an formellen, nicht-formellen und informellen Lernorten ermöglicht wird. Das muss jedoch nicht ausschließlich durch eine Vernetzung von Schule, außerschulischen Einrichtungen und dem öffentlichen Raum angestrebt werden, sondern kann auch ‚im Kleinen‘ innerhalb einer Ganztagsschule erfolgen. Diese Aufgabe kann aber nicht alleine von den Akteuren der Schule bewältigt werden, denn ein in diesem Sinne zeitgemäßer und erfolgreicher Schulbauprozess benötigt eine sozialräumliche Öffnung der Schule durch weitere außerschulische Partner sowie eine Schulentwicklungspolitik. So kann das formelle, nicht-formelle und informelle Lernen in der Ganztagsschule in eine lokale Bildungslandschaft innerhalb der Kommune bzw. des Stadtteils integriert werden (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume, 2012, S. 142). Im Folgenden wird die *Diskussion um die Entwicklung von Ganztagsschulen* skizziert (Kap. 1.1). Das *informelle Lernen in der Ganztagsschule* erfährt dabei eine neue und bedeutende Rolle (Kap. 1.2). Nach den einführenden Erläuterungen werden die *Ziele und der Aufbau des vorliegenden Buches* vorgestellt (Kap. 1.3).

1.1 Diskussion um die Entwicklung von Ganztagsschulen

In der schul- und sozialpädagogischen Diskussion um die Ganztagsschulentwicklung hat sich für die Vernetzung von unterschiedlichen Lernformen der Begriff der Ganztagsbildung etabliert. Darunter werden Institutionalisierungsformen verstanden, die formelles und nicht-formelles Lernen „durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten“ (Coelen, 2006, S. 131). Auch wenn in diesem Verständnis informelle Lernprozesse nicht explizit thematisiert werden, besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sie ebenso in der Ganztagsschule stattfinden. Das informelle Lernen hat inzwischen einen prominenten Stellenwert erreicht und wird sowohl als wesentlicher Beitrag zur *Entwicklung der Heranwachsenden* als auch zur qualitativen (*Weiter-)*Entwicklung der *Ganztagsschule* betrachtet (vgl. Derecik & Deinet, 2013).

Eine ähnliche Debatte wird in der sportpädagogischen Diskussion um Ganztagsschulentwicklung geführt (vgl. Derecik, 2011; Neuber, 2009). In einer Bewegungsraumschule soll der Schulsport einen besonderen Beitrag zur bewegten Ganztagsschulentwicklung und zur Entwicklung der Heranwachsenden leisten. Bewegung soll dabei als programmatische Säule des Bildungskonzepts der Ganztagsschule verankert werden (vgl. Stibbe, 2006; Holtappels & Serwe, 2009; Laging, 2010). Entscheidend ist dann zum einen das Aufgreifen von standardisierten Inhalten der Lehrpläne im Sinne eines handelnden bzw. bewegten formellen Unterrichts (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2009). Bewegung soll demnach nicht ausschließlich im Fachunterricht praktiziert werden, sondern ebenso in anderen Fächern Einklang finden. Darüber hinaus wird aber ebenso die pädagogische Organisation von Bewegung, Spiel und Sport in nicht-formellen und informellen Bereichen der Schule betrachtet. Gerade hier kann der lebensweltliche Hintergrund von Heranwachsenden vermehrt berücksichtigt werden. Sport ist Teil der Alltagswelt Heranwachsender und durch seine Integration kann die Schule zu einem Lebensraum gestaltet werden, der den Bedürfnissen Heranwachsender nachkommt (vgl. Holtappels & Serwe, 2009, S. 71).

In der aktuellen Ganztagsschuldebatte werden die Bewegungsaktivitäten momentan aber noch vornehmlich auf die Kooperation mit Sportvereinen beschränkt. Wichtig ist die Kooperation zweifelsohne, sie repräsentiert in Anbetracht der enormen Bedeutung von informellen Tätigkeiten in den Pausen aber nur einen Teil der Ganztagsschulentwicklung (vgl. Derecik, 2011; Holtappels & Serwe, 2009, S. 71). Damit die Schüler die Verlängerung des Schultages nicht als Verlust ihrer Freizeit empfinden, reicht das Bereitstellen von Ganztagsangeboten über eine Kooperation mit außerschulischen Anbietern nicht aus. Solche Freizeitmöglichkeiten sind bei

vielen Schülern, vor allem wenn sie offen und partizipativ gestaltet sind, zwar beliebt, jedoch empfinden viele Heranwachsende sie vor dem Hintergrund der notwendigen schulischen Rahmenbedingungen nicht immer als mit- und selbstbestimmbare freie Zeit. Diese (gefühlte) Einschränkung lässt sich in der Schule vermutlich nicht gänzlich auflösen, dennoch muss das Bedürfnis der Heranwachsenden nach unpädagogisierter Freizeit ernst genommen werden. Das bedeutet wiederum, dass die Ganztagsschule gefordert ist, den Kindern und Jugendlichen „Raum für Freizeit – also ‚freie Zeit‘ – innerhalb des Ganztages“ zu arrangieren, in denen informell gelernt werden kann (Althoff, 2011, S. 2).

1.2 Informelles Lernen in der Ganztagsschule

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003, S. 6) betont bereits zu Beginn des Ausbaus von Ganztagsschulen im Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) die „Kreative Freizeitgestaltung“ als eine von sieben „Qualitätskriterien“ der Ganztagsschulentwicklung. Hierbei wird explizit die Bedeutung curricular ungebundener Zeit für Ruhe und Kommunikation sowie für Bewegung, Spiel und Sport hervorgehoben. In der Konsequenz bedeutet dies, neben dem formellen Unterricht und den nicht-formellen Ganztagsangeboten zusätzlich Räume für informelles Lernen zur Verfügung zu stellen (vgl. Popp, 2006, S. 179). Das wird inzwischen auch im „Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen“ berücksichtigt (vgl. Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009; Kap. 2.3).

Die Räume, in denen die Heranwachsenden ihre freie Zeit in der Ganztagschule verbringen und informell lernen, werden als „Schulfreiräume“ bzw. „Freiräume in der Schule“ bezeichnet (vgl. Dikettmüller, Berghold, Förster, Frommhund, Witzeling & Studer, 2007). Diese beiden Bezeichnungen treffen die Sachlage mit ihrer doppelten Bedeutung am besten. Zum einen bedarf es Räume für Beschäftigungen frei vom organisierten Unterricht sowie schulischem Zwang und zum anderen frei für selbstbestimmte Tätigkeiten der Schüler (vgl. Rauch, 1981, S. 9). Heranwachsende brauchen in der Ganztagsschule, aber auch in Halbtagschulen, Freiräume, „in denen sie untereinander in Kontakt kommen, Geselligkeit pflegen, Beziehungen aufbauen, miteinander leben, voneinander lernen, Regeln des Zusammenlebens ausprobieren und Grenzen erfahren können“ (Balnis, 2005, S. 65). Schulfreiräume sind also spezielle Orte in der Schule, in denen die Heranwachsenden nicht „pädagogisch belagert“ werden sollten (Krappmann, 1984). Sie sind von immenser Bedeutung für die Entwicklung von Heranwachsenden und der Ganztagsschule, weil durch selbstverantwortliches Handeln zum einen Selbstbildungsprozesse in

Gang gesetzt werden (vgl. Derecik, 2013a; Deinet, 2008; Riegel, 2007) und die Schule zum anderen dadurch zu einem Lebensraum gestaltet werden kann (vgl. Derecik & Deinet, 2013; Böhnisch & Münchmeier, 1993).

Diese Voraussetzungen werden am ehesten in den Pausen, aber auch während der freien Zeit in der Betreuung, auf dem Schulgelände und in Freiräumen im Schulgebäude erfüllt, in denen die Schüler eben diese selbstbestimmten Handlungen ausführen können. Geschützt in einem räumlich abgegrenztem Bereich und innerhalb festgelegter Zeiten können Heranwachsende in ‚Eigenregie‘ ihren Freizeittätigkeiten nachgehen und dabei informelle Lernprozesse vollziehen. Gerade Ganztagschulen sollten die pädagogische Bedeutung der unverplanten Zeit nicht vernachlässigen und ihren Schülern ausreichend Freiraum zur individuellen Gestaltung lassen. Dennoch können auch diese Zeiträume nicht entschult werden, da sie den Rahmenbedingungen der Institution Schule unterworfen sind (z. B. Schulregeln und feste Zeitstrukturen). Kottmann, Küpper, Brux und Heck (1985, S. 12) fragen deshalb wie dieser Zwiespalt zu lösen ist und finden die Antwort bei Höltershinken (1978, S. 54). Er weist darauf hin, dass trotz der Nichtplanbarkeit der Pausentätigkeiten der Schüler eine intensive Planung von Seiten verschiedener Erwachsener erforderlich ist. Auch wenn informelles Lernen als subjektiver Prozess generell nicht planbar und steuerbar ist, lassen sich aus theoretischen Überlegungen und empirischen Hinweisen konkrete Anregungen zur Konzipierung von alters- und geschlechtsspezifischen Schulfreiräumen ableiten. Diese können entwicklungsadäquate Bedingungen zum informellen Lernen bieten.

Gemäß dem OECD-Bericht zum Lernen auf Schulhöfen werden in Schulen Freiräume für informelles Lernen gebraucht, um für die Schüler eine umfassende Entwicklung und Bildung zu ermöglichen (vgl. Fisher, Titman & Wilson, 1997). Dahinter steht die Auffassung, dass in Schulfreiräumen originäre Begegnungen ermöglicht werden können, die den Bedürfnissen von Heranwachsenden entsprechen. Gleichzeitig sollen sie ein ganzheitliches Lernen bewirken, bei dem „die übliche Trennung von Leben und Lernen, Denken und Handeln aufgehoben ist“ (Dienert, 1995, S. 34). Auch wenn Schulfreiräume als Orte des informellen Lernens bezeichnet werden können, wird von den Heranwachsenden in den Pausen nicht unbedingt ein direktes Lernziel angestrebt. Aus der Perspektive der Schüler ist der Begriff des „Lernens“ während der Pause deshalb nicht exakt. Vielmehr müsste von vielfältigen *informellen Tätigkeiten* gesprochen werden, die in ganzheitliche Umwelterfahrungen eingebettet sind und dadurch zum informellen Lernen führen und die Entwicklung der Heranwachsenden fördern können. Diese Prozesse werden von den Schülern selten bewusst wahrgenommen und sind meist nicht intendiert.

Bei informellen Tätigkeiten steht die Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Heranwachsenden im Vordergrund, die ihre „Aufmerksamkeit primär auf Hand-

lungen und Handlungsziele und nicht auf das damit verbundene Lernen richten“ (Dohmen, 2001, S. 34). Dementsprechend betrachten Schüler ihr Handeln in Schulfreiräumen meist nicht zielgerichtet und zukunftsorientiert. Vielmehr orientieren sie sich an einer erfüllten Gegenwart, währenddessen allerdings offensichtlich bewusste und unbewusste informelle Lernprozesse stattfinden, die im Hinblick auf die Anforderungen der Heranwachsenden für die Zukunft in hohem Maße bedeutsam sein können. Es kann in verschiedenen Situationen, quasi nebenbei, zum signifikanten Lernen kommen, weil die Tätigkeiten *persönliches Engagement* einschließen, auf eigener *Erfahrung* beruhen, *selbst-initiiert* sind, die *ganze Person* betreffen und von den Lernenden *selbst bewertet* werden (vgl. Rogers, 1974, S. 11). Diese informellen Lernprozesse sind allgemein für die Lebensbewältigung (vgl. Derecik & Deinet, 2013) und speziell für die emotionale sowie soziale Entwicklung der Heranwachsenden von zentraler Bedeutung (vgl. Kanevski & Salisch, 2011; Schmalfeld, 2012).

Mit der Förderung von informellen Tätigkeiten und somit des informellen Lernens in Schulfreiräumen kann ein Paradigmenwechsel für die Ganztagschulentwicklung eingeleitet werden. Dieser besteht darin, dass Lernen in der Schule nicht mehr nur eng mit intendierten lehrergeleiteten Prozessen im Unterricht verbunden wird, sondern auch das Arrangieren einer abwechslungsreichen Umwelt bzw. Lernumgebung einschließt. Gemäß der schul-, sozial- und sportpädagogischen Bildungsdebatte sollen Heranwachsenden in Ganztagschulen Lernanregungen, Lernherausforderungen und Lernhilfen geboten werden, die ein Mehr an Entwicklungsmöglichkeiten bieten und damit eine Pädagogik etablieren, die über das momentan Gegebene hinausgeht (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume, 2012; Dohmen, 2001, S. 13). Um die Schule endlich zu einem Lern- und Lebensraum zu gestalten, scheint die Realisierung von anregenden und entwicklungsgemäßen Schulfreiräumen eine wichtige und längst überfällige Möglichkeit darzustellen.

Auch wenn genügend zusätzliche Aspekte zur Weiterentwicklung von Ganztagschulen eine zentrale Rolle spielen, wie z. B. aktuell die Förderung von Inklusion, sollte die pädagogische Bedeutung von Räumen nicht unterschätzt werden. Im Gegenteil, die Förderung von Inklusion in Schulen erfordert nicht nur eine bestimmte Haltung und spezifische Kenntnisse, sondern ebenfalls die entsprechenden Räumlichkeiten. Denn Räume bilden das Fundament für jegliche pädagogische Konzepte und beeinflussen als heimliche Miterzieher somit das Lernen und Leben in entscheidendem Maße. Je nach Gestaltung sind sie für bestimmte pädagogische Bemühungen schädlich oder förderlich. Insbesondere in der Ganztagschule können, aufgrund der längeren Verweildauer, räumliche Engpässe und unpassende Raumgestaltungen

„die Verwirklichung von Bildungs- und Erziehungszielen erschweren. In diesem Sinne ist die räumliche Situation in den Ganztagsschulen, insbesondere nach Abschluss aller laufenden Aus- und Umbauarbeiten, kritisch zu beobachten. Es gilt bei Bedarf neue Maßnahmen zur räumlichen Verbesserung zu initiieren“ (Börner, Eberitzsch, Grothues & Wilk, 2011, S. 54).

Benötigt wird eine auf die pädagogische Gesamtkonzeption der Schule zugeschnittene räumliche und materielle Ausstattung, die für den Erfolg der pädagogischen Arbeit in einer Ganztagsschule eine entscheidende Grundvoraussetzung darstellt (vgl. Appel & Rutz, 2005). Laut den bundesweiten Ergebnissen der Steg-Studie zeigt sich, dass ein enormer Bedarf an einer quantitativen und vor allem einer qualitativen Gestaltung von Freizeiträumen besteht. Während fast alle Ganztagsschulen inzwischen mit einer Mensa ausgestattet sind, fehlen in der Hälfte der Schulen Räume für Bewegung, Spiel und Sport sowie für Rückzug und Kommunikation (vgl. Höhmann, Grewe & Strietholt, 2007). Genau diese Bereiche sind in einer Schule mit verlängertem Aufenthalt unverzichtbar, denn Heranwachsende benötigen in Ganztagsschulen, neben einer Mensa sowie anregenden Unterrichts- und Ganztagsangebotsräumen, auch alters- und geschlechtsspezifische Schulfreiräume, in denen sie ihren informellen Tätigkeiten nachgehen und die Schule somit auch zu einem Lebensraum gestalten können.

1.3 Ziele und Aufbau des Buches

Mit dem vorliegenden Praxisbuch zur Gestaltung von Schulfreiräumen werden zwei zentrale Ziele verfolgt. Mit der ersten Zielsetzung wird angestrebt, dass die theoretischen Ausführungen dazu beitragen den *Wert der Schulfreiräume im Bewusstsein von Pädagogen, Architekten und Angestellten von schulbezogenen Verwaltungseinheiten zu steigern*. Die Gestaltung von Freiräumen auf dem Schulgelände und im Schulgebäude ist vor dem Hintergrund der einleitenden Ausführungen keinesfalls als Randproblem der Ganztagsschulentwicklung zu betrachten. Denn Freiräume in Schulen spielen eine wichtige Rolle in Entwicklungsprozessen der Heranwachsenden und leisten damit auch einen wesentlichen Beitrag zur qualitativen (Weiter-)Entwicklung von Ganztagsschulen. Dazu ist es notwendig, die Freizeitbedürfnisse der Heranwachsenden zu berücksichtigen und in der architektonischen Gestaltung umzusetzen. Das vorliegende Buch setzt hier an und bezweckt die Bedeutung der Schulfreiräume als „dritten Pädagogen“ aufzuwerten. Im Sinne einer „raumbezogenen Pädagogik“ (Coelen, 2004, S. 253) soll aus sportpädagogischer Perspektive dadurch zu einer bewegungsorientierten

Schulentwicklung beigetragen werden, die nicht nur auf den Lehrer setzt, sondern ebenso die Potentiale der Gleichaltrigen und der Räume nutzt.

Inzwischen existieren von engagierten interdisziplinären Vereinigungen einige sehr wertvolle Veröffentlichungen zum partizipativen Planungs- und Umsetzungsprozess von Schulfreiräumen. Für Deutschland sind u. a. das Institut für Kooperative Planung und Sportentwicklung (IKPS) (vgl. Wetterich, 2001a) oder das Autorenteam vom „Hamburger Forum Spielräume“ (vgl. Dietrich, Hass, Marek, Porschke & Winkler, 2005) zu nennen. Seit einigen Jahren fungiert die Montag Stiftung als weiterer renommierter und erfolgreicher Berater beim Bau von Schulräumen. Zwei der vier Montag Stiftungen haben gemeinsam ein umfangreiches und anschauliches Buch mit detaillierten Informationen zum Planen und Bauen von Schulräumen herausgegeben, in denen auch die Bedeutung von Schulfreiräumen für Ganztagschulen hervorgehoben wird (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume, 2012). Ebenso existieren viele Veröffentlichungen mit Anregungen zur Gestaltung von Schulfreiräumen. Allerdings fehlt eine adressatenorientierte Systematisierung und Bündelung der Publikationen, welche – von einer Grundausrüstung ausgehend – die Aktivitäten der Nutzer in Schulfreiräumen empirisch offen legt und ihre entwicklungsbedingten Bedürfnisse in einem praxisorientierten Buch einbezieht. An weiterführenden Schulen stellen die Fünftklässler z. B. andere Erwartungen an ihre Schulfreiräume als die Schüler aus der zehnten Klasse. Die unterschiedlichen alters- und auch geschlechtsbedingten Bedürfnisse von Heranwachsenden an ihre Schulfreiräume werden jedoch nicht immer reflektiert berücksichtigt. Mit diesem Desiderat geht die zweite Zielsetzung der vorliegenden Veröffentlichung einher, nämlich für die Praxis konkrete *Empfehlungen zur adressatengerechten Gestaltung von Schulfreiräumen* zu liefern.

Hierfür ist bedeutsam, dass zwei Aspekte zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen: Die „gebaute Umwelt“ und das „Verhalten des Menschen“ dürfen nicht unabhängig voneinander thematisiert werden. Um die biologischen und sozialen Ansprüche der Heranwachsenden an ihre Schulfreiräume zu erfüllen, bedarf es der Synthese dieser beiden Aspekte. Für eine sinnvolle Gestaltung von Freiräumen in der Schule sind also Informationen über die Wechselwirkungen von Raumstrukturen und Menschen notwendig (vgl. Forster & Rittelmeyer, 2010). Sportpädagogisch orientierte empirische Untersuchungen zum informellen Lernen in Pausen demonstrieren systematisch die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Schulfreiräumen und den Tätigkeiten der Schüler der Klassen eins bis zehn und berücksichtigen dabei auch das Geschlecht (vgl. Derecik, 2013b; 2011). Gleichzeitig bieten sie eine Basis zur Formulierung von entwicklungsorientierten Empfehlungen zur Gestaltung von Schulfreiräumen auf dem Schulgelände und im Schulgebäude.

Darüber hinaus speisen sich die Gestaltungshinweise in diesem Buch aus weiteren empirischen Daten der „Studie zu Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag“ (StuBSS) zusammen, die vom Bundesministerium gefördert wurde (vgl. Laging, Hildebrandt-Stramann & Teubner, 2014). Dabei werden stets die artikulierten Wünsche und Anregungen der Akteure von 21 untersuchten Ganzttagsschulen berücksichtigt. Des Weiteren werden die empirischen Empfehlungen ergänzt durch bereits existierende Veröffentlichung zum Thema Schulfreiräume, in denen Gestaltungshinweise formuliert sind. Die manchmal sehr allgemein gehaltenen Ratschläge werden, anhand der vorhandenen aktuellen empirischen Ergebnisse, z. T. im Hinblick auf die zutreffenden Adressatengruppen konkretisiert. Mit diesem integrativen Vorgehen wird also das Ziel verfolgt, praxisorientierte Empfehlungen zur Umgestaltung von adressatenorientierten Schulfreiräumen in einer umfassenden Veröffentlichung zusammenzutragen.

Den beiden zentralen Zielen folgend ist der Aufbau des Buches modular gestaltet, d. h. dass jedes Kapitel eigenständig genutzt und somit in Abhängigkeit des wissenschaftlichen oder praktischen Hintergrunds gelesen werden kann. Zunächst wird auf die Bedeutung des Raums eingegangen, die zur Gestaltung der *Ganzttagsschule als Lern- und Lebensraum* beitragen kann (Kap. 2). Dazu werden die *Begründungen und Organisationen von Ganzttagsschulen* (Kap. 2.1) sowie die *Lernformen in der Ganzttagsschule* vorgestellt (Kap. 2.2). Anschließend wird auf den *Raumbedarf im Qualitätsrahmen für Ganzttagsschulen* eingegangen (Kap. 2.3). Zur Gestaltung der Räume ist es wichtig, sich über das *Raumverständnis* (Kap. 2.3.1), über die *pädagogische Bedeutung des Raums* (Kap. 2.3.2) und die *Aspekte des Schulraums* zu vergewissern (Kap. 2.3.3). Darauf aufbauend kann allgemein der *Raumbedarf an Ganzttagsschulen* (Kap. 2.3.4) und speziell auch der *Freiraumbedarf an Ganzttagsschulen* ermittelt werden (Kap. 2.3.5). Was bisher im Qualitätsrahmen für Ganzttagsschulen fehlt, ist eine adressatenorientierte Differenzierung des *Freiraumbedarfs für das Schulgelände und das Schulgebäude* (Kap. 2.3.6)

Nachdem die theoretischen Grundlagen geliefert werden, ist es wichtig die *wesentlichen Hindernisse bei der Gestaltung von Schulfreiräumen* darzustellen, um eine Verantwortlichkeit für die pädagogische Bedeutung von Pausen und Schulfreiräumen aufzuzeigen sowie eventuell vorhandenen Ängsten und Killerargumenten entgegenzuwirken (Kap. 3). Wenn sich ein Kollegium entschließt die Schulfreiräume umzugestalten, sind Kenntnis über bestimmte grundlegende *Gestaltungsprinzipien für Schulfreiräume* hilfreich, die stets im Hinterkopf behalten werden sollten (Kap. 4). Die acht Gestaltungsprinzipien *Einteilung in Ruhe- und Bewegungsbereiche* (Kap. 4.1), *adressatengerechte Strukturierung* (Kap. 4.2), *Veränderbarkeit und Einfachheit* (Kap. 4.3), *ausreichende Zeiträume* (Kap. 4.4), *Aufsichtsphilosophie* (Kap. 4.5), *Öffnung der Schulfreiräume in die Kommune* (Kap. 4.6), *schulinterne oder Kooperative*

Planung (Kap. 4.7) sowie *Verzahnung mit (Sport-)Unterricht und Ganztagsangeboten* (Kap. 4.8) dienen als Orientierungshilfe, um ein Gesamtkonzept für die Gestaltung von Schulfreiräumen entwickeln zu können.

Die anschließenden konkreten *Hinweise zur Gestaltung* von Schulfreiräumen beziehen sich auf eine Vielzahl an möglichen Räumen im *Schulgelände* (Kap. 5) und im *Schulgebäude* (Kap. 6), ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese orientieren sich vor allem an empirisch ermittelten alters- und geschlechtsspezifischen Raumbedarfen und deren Ausstattung, aber auch an Aspekten der ästhetischen Aufenthaltsqualität wie z.B. eine angemessene Farbgestaltung. Die Hinweise zu den Schulfreiräumen im Schulgelände und im Schulgebäude werden zwar getrennt aufgeführt, sollten bei der Planung allerdings gemeinsam und in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden. Nach den allgemeinen und speziellen Ausführungen zur Gestaltung von Schulfreiräumen folgt ein Fazit, indem die Ausführungen zu *Schulfreiräumen als pädagogisch verantwortete und adressatengerecht gestaltete Sozialräume* bilanziert werden (Kap. 7). Auch wenn dieses Buch den Anspruch erhebt ein adressatenorientiertes Praxisbuch zur Gestaltung von Schulfreiräumen vorzulegen, können nicht alle relevanten Aspekte zum Thema in einem Buch umfassend zur Geltung kommen. Aus diesem Grund werden, nach der Darstellung der verwendeten *Literatur* (Kap. 8), im *Anhang* (Kap. 9) noch nützliche Ansprechpartner, Internetseiten, Hinweise zu Videomaterial sowie Normen und Vorschriften zur Sicherheit geliefert, die zum Weiterlesen und Informieren animieren sollen. Ebenfalls werden umfangreiche Checklisten zu jedem einzelnen Nutzungsbereich im Schulgebäude und auf dem Schulgelände zur Verfügung gestellt, in denen die zentralen Hinweise zur Schulfreiraumgestaltung in tabellarischer Form zusammengefasst sind und somit für die praktische Arbeit während der Gestaltungsphasen von Nutzen sein können.

Bisher konzentriert sich die Schule in erster Linie auf die Vermittlung von tradiertem Wissen durch formelles Lernen, welches meist durch einen kognitiv ausgerichteten Unterricht erworben wird. Der von Hentig (1993) oft geforderte Aspekt des Lebens in der Schule kann spätestens mit der Verlängerung des Schultages ebenfalls eine Berücksichtigung finden, was vordergründig in den nicht-formellen und informellen Settings der Ganztagsschule erfolgen kann. Auf den Schulraum übertragend bedeutet dies, dass in Ganztagsschulen die Räume nicht nur auf das in die Zukunft gerichtete formelle Lernen ausgerichtet sein sollten. Je mehr Zeit die Heranwachsenden in den verschiedenen Settings der Ganztagsschule verbringen (müssen), desto „größer sind die Anforderungen an die Architektur, die Schule räumlich als einen anspruchsvollen Lebensraum zu gestalten“ (Paepke & Budde, 2009, S. 4-5). In diesem Zusammenhang kommt Schulfreiräumen eine bedeutende Funktion zu. Im Folgenden werden zunächst die pädagogischen *Begründungen und Organisationsformen von Ganztagsschulen* (Kap. 2.1) sowie die verschiedenen Settings bzw. *Lernformen in der Ganztagsschule* skizziert (Kap. 2.2). Anschließend wird auf den *Raumbedarf im Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen* eingegangen (Kap. 2.3).

2.1 Begründungen und Organisation von Ganztagsschulen

Für die Einführung von Ganztagsschulen sind hauptsächlich zwei Argumente kennzeichnend, die sich in sozialpolitische und in schulpädagogische Begründungsmuster differenzieren lassen. Die *sozialpolitischen Begründungsmuster* sind auf die tief greifenden Veränderungen des Familienlebens und die Berufstätigkeit von Eltern zurückzuführen. Die Ganztagsschule soll hier die Erwerbstätigkeit der Eltern und ein gleichzeitig erfolgreiches Aufwachsen ihrer Kinder gewährleisten.

Die *schulpädagogischen Begründungsmuster* beruhen auf reformpädagogischen Argumentationen. Der Chancengleichheit, die auf die Wechselbeziehung zwischen sozialer sowie kultureller Herkunft und Bildungszugängen zurückzuführen ist, soll entgegengewirkt werden. Die schulpädagogischen Argumente sind nicht in Konkurrenz zur sozialpolitischen Perspektive zu sehen, sondern ergänzen sie, indem sie u. a. mehr Zeit für das Lernen und alternative Lernformen fordern (vgl. Tillmann, 2004, S. 195). Weitere Differenzierungen werden zwar vorgenommen, allerdings können diese in der Regel den sozialpolitischen und schulpädagogischen Argumentationen zugeordnet werden. Insgesamt sollen also Ganztagschulen dazu dienen einerseits die Erwerbstätigkeit von Eltern zu ermöglichen, andererseits aber auch Heranwachsenden jeder Gesellschaftsschicht zu einer erfolgreichen Schulbildung zu verhelfen, indem schichtspezifische Voraussetzungen minimiert werden.

Neuber (vgl. 2009, S. 262) fasst in Anlehnung an Holtappels (2005, S. 8-11) die aktuellen Argumentationen zur Einführung von Ganztagschulen zu vier Begründungsmustern zusammen:

1. Der *Betreuungsbedarf* basiert auf gesellschaftspolitischen Begründungen und zielt auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dabei geht es nicht allein um die Ermöglichung der Erwerbstätigkeit von Eltern, sondern auch um die große Zahl von „Schlüsselkindern“ (Reichmann, 2005). Gemeint sind Kinder, die nach dem Schulschluss weitgehend ohne Betreuung sind.
2. Der *Erziehungsbedarf* ist eng mit einem Betreuungsbedarf verknüpft, geht aber über diesen hinaus. Ein nicht unerheblicher Anteil der Eltern ist auf eine Unterstützung bei der Erziehung angewiesen, da ihnen hierfür die nötige Zeit fehlt. Der Ganztagschule kommt damit eine kompensatorische Funktion im Bereich der Erziehung und des sozialen Lernens zu (vgl. Hildebrandt-Stramann & Laging, 2010, S. 7).
3. Die Schulleistungsuntersuchungen zeigen aus bildungspolitischer Perspektive zudem einen erheblichen *Bildungsbedarf* auf, bei dem es nicht nur um die Forderung nach einer neuen Lernkultur geht, sondern ebenso um die Ermöglichung von Chancengleichheit für sozial Benachteiligte (vgl. Holtappels, 2006).
4. Mit dieser bildungspolitischen Begründung ist wiederum die schulpolitische Begründung eng verzahnt. Es geht um einen gesteigerten *Förderbedarf* und um die Forderung nach einer engeren Vernetzung von „Lern- und Erfahrungsschule“ (vgl. Neuber & Schmidt-Millard, 2006).

Die Umsetzung dieser Begründungsmuster bzw. Bedarfe kann in Ganztagschulen aufgrund des größeren Zeitbudgets besser erfolgen als an Halbtagschulen.

Damit Schulen einen Status als Ganztagschulen erlangen können, müssen sie mindestens an drei Tagen in der Woche ein Angebot von mehr als sieben Zeitstunden aufweisen. Zudem muss an diesen Tagen eine Mittagsmahlzeit eingenommen werden können und die Ganztagsangebote sollten in einen konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht gebracht werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008, S.9). Diese Forderungen können als Minimalanforderungen betrachtet werden, deren Organisation bundesweit nicht einheitlich geregelt ist (vgl. Rekus, 2005, S. 282; Hildebrandt-Stramann & Laging, 2010, S. 7).

Anhand der organisatorischen Rahmenbedingungen werden drei Formen von Ganztagschule unterschieden:

- *Voll gebundene Ganztagschulen* – alle Schüler sind verpflichtet die Angebote des Ganztagsbetriebs wahrzunehmen.
- *Teilweise gebundene Ganztagschulen* – ein Teil der Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen) nimmt an ganztägigen Angeboten der Schule teil.
- *Offene Ganztagschulen* – einzelne Schüler nehmen auf Wunsch an ganztägigen Angeboten der Schule teil. Meist müssen die Angebote jedoch verbindlich für mindestens ein Schulhalbjahr wahrgenommen werden.

Gemein ist allen drei Formen der Ganztagschule, dass diese insgesamt zu einem umfassenden Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum beitragen sollen, indem verschiedene Lernformen ermöglicht werden.

2.2 Lernformen in der Ganztagschule

Das Lernen und Leben in der Ganztagschule kann in verschiedenen Bereichen organisiert werden und bedarf unterschiedlich gestalteter Räume. Ohne sämtliche Bereiche des Schullebens einzubeziehen, können die Lernformen in der Ganztagschule exemplarisch anhand eines Kontinuums zwischen formellem und informellem Lernen bestimmt werden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2 Lernformen in der Ganztagsschule

Lernformen	Bereiche des Schullebens, in denen die jeweiligen Lernformen stattfinden
informelles Lernen	• Pausen, z. B. auf dem Schulgelände oder in verschiedenen Freiräumen im Schulgebäude, in denen freiwillig initiierte und selbst geplante Tätigkeiten stattfinden. • Alle Bereiche der Ganztagsschule, in denen unbewusst und beiläufig gelernt wird (implizite und inzidentelle Lernformen).
nicht-formelles Lernen	• Ganztagsangebote der Schule, die zu keiner Zertifizierung führen. • Ganztagsangebote der Schule, die zu einer (freiwilligen) Zertifizierung führen, z. B. Qualifizierungsmaßnahmen zum Sporthelfer¹.
formelles Lernen	• Unterricht, der den Richtlinien und Lehrplänen für Schulen folgt und zu einer Zertifizierung führt.

Um die Ganztagschule zu einem Lern- und Lebensraum zu gestalten, sind in jedem dieser Bereiche verschiedene Raumangebote notwendig. Wenn Heranwachsende „den ganzen Tag in der Schule verbleiben, sind *Räumlichkeiten* für unterschiedliche Bereiche unerlässlich und gehen über den Bedarf von Halbtagschulen hinaus“ (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009, S. 66, Hervorhebung im Original). Dementsprechend betont Prüß (2009, S. 49), dass es eine Verknennung des Raumbedarfs in einer Ganztagschule sei, wenn sich die Raumausstattung nur auf die bisher genutzten Räume in der Halbtagschule beschränke. Falls für den erweiterten Bedarf notwendige Räume noch nicht vorhanden sind, sollten bisher ungenutzte Raumpotenziale aufgespürt werden. Das kann u. a. durch eine mehrfunktionale Nutzung der vorhandenen Räume, aber auch durch Kooperationen mit benachbarten Institutionen im Stadtteil erfolgen, die ihre Räume der Schule zur Verfügung stellen.

Insgesamt sollte ein ganztagschulspezifisches Raumentwicklungskonzept erarbeitet werden, das den pädagogischen Intentionen nach formellem Unterricht, nach nicht-formellen Ganztagsangeboten und insbesondere auch nach informellem Lernen in Schulfreiräumen entspricht. Selbstverständlich können die Schulräume nicht von heute auf morgen modernisiert werden. Die Rektorinnen von zwei unterschiedlichen Schulen, die den jährlich ausgeschriebenen Schulpreis gewonnen haben, beschreiben aber eindrucksvoll wie es in der Praxis gelingen kann sehr viel unter alltäglichen und schlechten Voraussetzungen zu verändern, um aus ‚normalen‘ Schulen erfolgreiche Schulen zu gestalten. In diesem Zusammenhang

1 Sporthelfer sind Schüler, die mit Unterstützung von Pädagogen freiwillige und ihren Interessen entsprechende Freizeitangebote für ihre Mitschüler organisieren (vgl. Verlemann & Zilske, 2010).

bekräftigen sowohl Riegel (2004) als auch Kegler (2009), dass eine dauerhafte Qualitätsentwicklung ohne entsprechende Räumlichkeiten an ihre Grenzen stößt. Dementsprechend berücksichtigen Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) den Raumbedarf in ihrem „Qualitätsrahmen“ für Ganztagschulen.

2.3 Raumbedarf im Qualitätsrahmen für Ganztagschulen

Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009, S. 61) entwickeln, auf der Basis bis dahin bestehender Erkenntnisse, für Ganztagschulen einen Qualitätsrahmen, womit sie eine „Orientierung für die Entwicklung und Gestaltung des Ganztagsbetriebs und für ihre Erforschung und die Qualitätsüberprüfung“ liefern. Der Qualitätsrahmen ist im Kontext von Schulentwicklungsbemühungen entstanden und soll Halbtagschulen die Umwandlung zur Ganztagschule erleichtern, indem ihnen organisatorische Orientierungen und pädagogische Anregungen an die Hand gegeben werden. Auch bereits bestehenden Ganztagschulen bietet der Qualitätsrahmen eine Hilfe für ihre Weiterentwicklung, indem er einen Anlass zur Diskussion über Qualitätsmerkmale zur *System- und Strukturqualität*, zur *Gestaltungs- und Prozessqualität* und zur *Ergebnisqualität* erlaubt (vgl. Holtappels, 2009, S. 17-18). Auf der Ebene der *System und Strukturqualität* wird im Qualitätsbereich 2 die „Ausstattung von Ganztagschulen“ angeführt, wozu, neben der Personal- und Materialausstattung, auch das Raumprogramm bzw. Raumkonzept von Schulen angeführt wird. Bevor auf dieses näher eingegangen wird, sollen zunächst das *Raumverständnis* (Kap. 2.3.1), die *pädagogische Bedeutung des Schulraums* (Kap. 2.3.2) und die *Aspekte des Schulraums* (Kap. 2.3.3) beschrieben werden. Auf der Basis dieser Grundlagen wird schließlich der konkrete Raumbedarf für Ganztagschulen vorgestellt (Kap. 2.3.4). Hieraus kann der spezielle Bedarf an Freiräumen in der Ganztagschule abgeleitet werden (Kap. 2.3.5).

2.3.1 Raumverständnis

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, insbesondere in der Schulforschung, wurde die Kategorie Raum lange Zeit vernachlässigt. Inzwischen werden in der pädagogischen Literatur die Überlegungen wieder davon geleitet, dass ein enger Zusammenhang zwischen Pädagogik und Raum besteht, denn eine zeitgemäße Schule, wie sie bereits von der Bildungskommission NRW (1995) propagiert wurde, kann nicht auf eine pädagogisch gestaltete Architektur verzichten. In diesem Zu-

sammenhang wird der pädagogisch inszenierte Raum in Anlehnung an Malaguzzi als „dritter Pädagoge“ bezeichnet (Kahl, 2004). Entsprechend sollen vonseiten pädagogischer Kräfte anregende Räume zum Lernen und Leben arrangiert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Zukunftsfragen der Schule „ohne die Einbeziehung von Raumqualitäten nicht zu lösen“ sind (vgl. Hammerer, 2008, S. 1).

Bei der Gestaltung von Räumen ist jedoch zu bedenken, dass Räume nicht nur eine architektonische Dimension besitzen. Vielmehr müssen die strukturellen Eigenschaften von Räumen in ein Wechselwirkungsverhältnis mit den Wahrnehmungen und Handlungen von Menschen gesetzt werden. Der Raum darf nicht als ein „Container“ verstanden werden, in dem der Mensch sich lediglich befindet und agiert. Für ein erweitertes Verständnis von Räumen ist es erforderlich, die Trennung von Mensch und Raum aufzuheben, da Menschen durch ihre Handlungen maßgeblich zum Entstehen von Räumen beitragen. Nach aktuellen Raumvorstellungen muss, neben der kulturell tradierten Vorstellung *in* einem Raum zu leben bzw. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, davon ausgegangen werden, dass ein Ort auf Personen unterschiedlich wirkt und damit nicht für jeden identisch ist. Je nachdem wie Menschen diesen wahrnehmen und handelnd verändern, können an einem bestimmten Ort unterschiedliche Räume entstehen (vgl. Löw, 2001, S. 198).

Um dies besser nachvollziehen zu können, soll dargestellt werden, wie sich verschiedene Gruppen an einer Tischtennisplatte (Ort) unterschiedliche Räume schaffen können. Eine Tischtennisplatte wird in ihrer Bedeutung „ausdrücklich“ funktional als Sportraum betrachtet, in denen Heranwachsende lernen müssen, „die vorgegebenen räumlichen Strukturen zu entschlüsseln, die Bedeutung von Linien, Abgrenzungen, Feldern und Geräten zu erkennen und sich demgemäß zu verhalten“ (Dietrich, 1992, S. 16). Entgegen dieser Bedeutung, die ihren Ausdruck in der räumlichen Struktur und den genormten Spielmaterialien findet, spielen Kinder an Tischtennisplatten meist mit ihren Händen und einem großen Ball Rundlauf. Dadurch funktionieren sie die Tischtennisplatten, entgegen deren ursprünglicher Bedeutung als normierte Wettkampfstätte, zu einem Spielraum um. Vorwiegend männliche Jugendliche passen sich dagegen den räumlichen Strukturen von Tischtennisplatten an und spielen mit Tischtennisschlägern und einem Ball nach genormten Regeln. Dadurch nutzen sie den Ort Tischtennisplatte, den räumlich nahegelegten Strukturen entsprechend, als Sportraum. Insbesondere weibliche Jugendliche wiederum gestalten die Tischtennisplatten gerne zu Stammplätzen zum Unterhalten mit ihren Freundinnen, wodurch sie sich einen Ruhe- und Kommunikationsraum schaffen.

Anhand der Tischtennisplatte dürfte deutlich geworden sein, wie unterschiedlich ein und derselbe Ort von verschiedenen Gruppen genutzt und somit zu unterschiedlichen Räumen gestaltet wird. Die subjektiven Sinndeutungen von

vermeintlich objektiven Raumstrukturen sind abhängig von verschiedenen Faktoren, in erster Linie vom Alter und dem Geschlecht, aber auch von der Ethnizität und der Schichtzugehörigkeit (vgl. Löw, 2001; Deinet, 1992). Menschen gestalten ihr Handeln also im Wechselspiel zwischen ihrer biografischen Entwicklung und der von ihnen vorgefundenen Umwelt (vgl. Becker, Bilstein & Liebau, 1997, S. 12). Bilanzierend kann festgestellt werden, dass die Wirkung des viel zitierten Raums als dritter Pädagoge genau aus diesem Wechselspiel resultiert, nämlich den vermeintlich objektiven Strukturen des Raums und den subjektiven Sinndeutungen dieser durch die Menschen. Folglich ist der Raum als dritter Pädagoge kein einheitliches Konstrukt, sondern offenbart sich, abhängig vom jeweiligen alters- und geschlechtsbedingten Standpunkt, jedem individuell. Diese Erkenntnis sollte beim Entwickeln des Raumkonzepts einer Schule bedacht werden.

2.3.2 Pädagogische Bedeutung des Schulraums

Oftmals wird im Zusammenhang mit der Architektur von Schulen der Begriff Schulbau verwendet. Dieser impliziert jedoch in seinem Bedeutungsgehalt ein Verständnis von einem zweckmäßigen Container. Das bedeutet, dass beim Schulbaubegriff in erster Linie von einem Gebäude ausgegangen wird, in dem Menschen zu verschiedenen Zwecken beherbergt werden. Die meisten Räume innerhalb dieses Schul-Containers sind schlicht und einfach als „Funktionsräume“ für die Akteure der Schule gestaltet (Eckert, 1999, S. 75). Diese Funktionsräume, womit oftmals die Unterrichtsräume gemeint sind, werden dann in der Regel nach dem ästhetischen Empfinden von Architekten gebaut. Diese Vorstellungen entsprechen aber nicht unbedingt den Bedürfnissen der Nutzer, sondern folgen vielmehr tradierten juristischen Richtlinien von Schulämtern, die nicht mehr zeitgemäß sind. Schulen werden teilweise bis heute noch als neutrale Gebäudehüllen für ein pädagogisches Geschehen errichtet, die durch geschützte Wände z. B. vor Wind und Wetter abschirmen sollen. Ein Schulgebäude sollte jedoch mehr sein, als „nur eine aus klimatischen Gründen notwendige Schachtel zur Aufbewahrung von Schülern“ (Loicht & Leinwather, 1982, S. 14).

Die Schule ist immer auch ein sozialer Raum zur Begegnung mit anderen und damit ein pädagogischer Ort zum Lernen und Leben. Anstelle von in Beton gegossenen Schulbauten, die einem Containerbegriff folgen, sollten vielmehr Schulen bereitgestellt werden, die die pädagogische Dimension des Raums und die raumkonstituierenden Handlungen von Menschen mit in die Planung einbeziehen. Um die pädagogische Bedeutung des Raums als dritten Pädagogen im Kontext von Schulbauten zu berücksichtigen, ist es ratsam den Begriff Schulraum zu verwenden.

Dieser impliziert, von dem bereits beschriebenen Raumverständnis ausgehend (vgl. Kap. 2.3.1), in verstärktem Maße die Dimension des Raums als pädagogisch wirkende Umwelt sowie die raumkonstituierenden Handlungen von Schülern und Lehrern. Dementsprechend wird im Folgenden der Schulraumbegriff bevorzugt, denn dieser steht für ein komplexes System, „in dem die objektiven Eigenschaften des Raumes, die subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Ansprüche des Individuums, die sozialen Eigenschaften der Gruppe und die spezifischen funktionalen Rahmenbedingungen, in diesem Fall also die pädagogischen Ziele und Methoden, miteinander in Beziehung stehen“ (Forster, 1997, S. 176).

Benito (vgl. 2003, S. 53) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schulräume eine pädagogische Wirkung beinhalten, die die Lehr- und Lernkultur einer Schule maßgeblich beeinflusst. Die Gestaltung des Schulraums sollte sich demzufolge an einem pädagogischen Raumkonzept orientieren und als Reflexionskategorie für die räumliche Weiterentwicklung der Schule dienen (vgl. Blömer, 2011, S. 20). Schulräume sollten demnach verschiedene Lernformen und vielfältige Interaktionsformen ermöglichen (z. B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Präsentationsmöglichkeiten), um günstige Rahmenbedingungen für nachhaltiges Lernen zu schaffen:

„So können bestimmte schulische Raumstrukturen unterschiedliche Atmosphären erzeugen und dabei Ausprägungen von Interaktionen und Aggressionen begünstigen oder erschweren. Schule ist somit weit mehr als nur eine „Behausung“ von Unterricht, Schule ist Lern- und Lebensort für Kinder. Und das muss das Stichwort für eine Architektur sein, die Schule nicht als einen maschinellen Betrieb definiert, in dem Lernen auf Knopfdruck und in schön hintereinander aufrechten Sitzreihen stattfindet“ (Rogger, 2012, S. 33).

Schulräume sollen also zu ansprechenden und anregenden Lernumgebungen gestaltet werden, „denn nur ein Gebäude, welches Anreiz zum Lernen gibt, kann zu dauerhafter Leistungsbereitschaft und nachhaltiger Lernfähigkeit führen“ (Rogger, 2012, S. 33). Damit berührt die Gestaltung des Schulraums „in signifikantem Ausmaß auch die Bildungschancen Heranwachsender“ (Rittelmeyer, 2008, S. 718). Doch was genau zeichnet einen Schulraum aus? Was sind die Aspekte, die bei der Gestaltung eines Schulraums eine bedeutende Rolle spielen?

2.3.3 Aspekte des Schulraums

Eine Definition für den Begriff Schulraum erscheint aufgrund seiner vielen Facetten schwierig. Stattdessen bietet es sich an, den Schulraumbegriff in Anlehnung an

Brauns (2007) anhand seiner einzelnen Aspekte zu bestimmen. Die profilbildenden Gesichtspunkte bestehen aus dem *pädagogischen Konzept* der Schule sowie der *Ausstattung, Einrichtung und Möblierung*, die sich einem *Raumkonzept* unterordnen sollten. Aus dieser Verschränkung von Pädagogik und Raumgestaltung resultiert schließlich die konkrete räumliche Gestaltung des *Schulgebäudes* und des *Schulgeländes*, die im Idealfall in den *Stadtteil* eingebettet sind (vgl. Abb. 1).

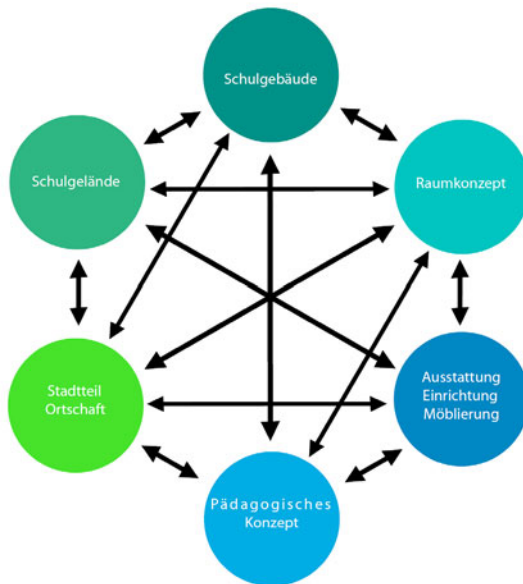


Abb. 1 Gesichtspunkte des Schulraums (Brauns, 2007, S. 6).

Die verschiedenen Gesichtspunkte eines Schulraums sind nicht isoliert zu betrachten, sondern bedingen sich in hohem Maße gegenseitig:

„Einerseits können wir davon ausgehen, dass aus dem pädagogischen Konzept der Ausstattungsbedarf zu entwickeln ist. Danach folgen das Konzept für die Räume, ein Gebäudekonzept und die Entwicklung des Schulgeländes. Andererseits werden z. B. finanzielle und architektonische Vorgaben dafür sorgen, dass bestimmte pädagogische Wünsche erfüllt werden können, andere hingegen nicht. Der Planungsprozess beginnt also nicht bei einem Bereich und endet bei einem anderen, vielmehr oszil-

liert er ständig zwischen den Bereichen hin und her. Alle Bereiche sind miteinander verwoben und beeinflussen einander“ (Brauns, 2007, S. 5).

Grundlegend ist zunächst, die pädagogische Wirkung von Räumen anzuerkennen und diese für das pädagogische Konzept der Schule zu nutzen. Dafür sollte das pädagogische Konzept der Schule entwickelt, im Schulprogramm fixiert, innerhalb des Kollegiums kommuniziert und im Idealfall gemeinsam umgesetzt werden. Als Elemente des *pädagogischen Konzepts* einer (Ganztags-)Schule können z. B. jahrgangsübergreifendes Lernen, Pädagogik der Vielfalt, individualisierte Wochenpläne, übergreifende Themen wie Partizipation oder interkulturelles Lernen, der Wechsel von Bewegung und Ruhe im Rahmen einer Bewegten Schule, Freizeitangebote, Verknüpfung von Unterricht und Freizeit, Doppelstundentakt sowie Öffnung von Schule u. a. durch Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt werden.

Auf der Basis des pädagogischen Konzepts der Schule ist die Ausstattung des Schulraums abhängig von den jeweiligen Funktionsräumen, d. h. dass das pädagogische Konzept im Schulprogramm und die bauliche Gestaltung sich wechselseitig ergänzen und fördern sollen (vgl. Tosch, 2003, S. 232). Während klassische Unterrichtsräume vor allem mit einheitlichen Stühlen, Tischen und einer Tafel ausgestattet sind, bieten sich für einen modernen und individualisierten Unterrichtsraum u. a. flexibel verstellbare Tische und Stühle, gemütliche Sitznischen, Stehpulte, eine Klapptafel bzw. eine Whiteboard, Präsentationsvorrichtungen wie z. B. Schwebeschienen, Regalsysteme, Transportwagen, internetfähige Computer und Klassenspiele an. Für spezielle Fachräume ist eine entsprechende Ausstattung u. a. mit Musikgeräten oder Werkbänken mit Schraubstöcken notwendig. Turnhallen benötigen dagegen eine Ausstattung mit verschiedenen Groß- und Kleingeräten. Um Bewegung, Spiel und Sport sowie Ruhe und Kommunikation in Schulfreiräumen zu ermöglichen, bedarf es alters- und geschlechtsspezifischer Raumbereiche (vgl. Kap. 2.3.6; Kap. 5; Kap. 6).

Ohne an dieser Stelle weitere beanspruchte Räume zu thematisieren, sollte betont werden, dass deren Ausstattung von den zur Verfügung stehenden finanziellen und räumlichen Ressourcen limitiert wird. Je nach Mittel und Situation vor Ort, sollte die Ausstattung der Schule aber immer in ein pädagogisches Raumkonzept² eingebettet werden, welches Seydel (2009) als „Weichenstellung“ für Schulräume bezeichnet. Er betont damit die hohe Bedeutung des Raums als dritten Pädagogen. Demnach müssen mindestens folgende fünf Fragestellungen beantwortet werden,

2 Seydel (2009, S. 13) selbst spricht vom „Raumprogramm“. Die Intention seines Vorhabens entspricht jedoch dem Verständnis eines Raumkonzeptes von Brauns (2007), weshalb im Folgenden weiterhin der Begriff Raumkonzept verwendet wird.

um anhand der ermittelten schulspezifischen Antworten die konkrete Ausstattung, Einrichtung und Möblierung für die verschiedenen Funktionsräume vornehmen zu können (Seydel, 2009, S. 14-15)³:

1. In welchen **Sozialformen** soll das Lernen der Schülerinnen und Schüler organisiert werden?
2. Welches Verständnis von **Lernen** soll zugrunde gelegt werden?
3. Wie soll die **Zusammenarbeit** der Lehrer organisiert werden?
4. Wie soll die **Einheit** der Schule definiert werden?
5. Welche Beziehung soll die Schule zu ihrem **Stadtteil** entwickeln?

Nachdem die „Weichen“ für das Raumkonzept gestellt sind, kann der Bedarf an Funktionsräumen grob für das Schulgebäude und das Schulgelände unterteilt werden. Mit dem *Schulgebäude* werden die Innenräume einer Schule bezeichnet. Dazu zählen u. a. das Klassenzimmer, spezielle Fachräume für Naturwissenschaften, Musik und Kunst, die Sporthalle, die Aula, das Lehrerzimmer, die Flure, die Treppen und die Toiletten. Unter dem *Schulgelände* können die Außenräume zusammengefasst werden, zu denen in erster Linie der Schulhof, aber auch Sportanlagen gehören. Im Kontext von einer Öffnung von Schule, sollte ebenfalls der *Stadtteil* außerhalb der umgrenzten Schulmauern mitberücksichtigt werden. Zum erweiterten Schulraum werden somit ebenso außerschulische und in Kooperationsprojekten genutzte Einrichtungen subsumiert. Diese in Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern genutzten Räume können die Angebotspalette der Schule enorm erweitern und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zu einer lokalen Bildungslandschaft leisten (vgl. Bradna & Stolz, 2011). Nach diesen Grundlagen zum (Schul-)Raumbegriff kann nun auf den Raumbedarf in Ganztagschulen eingegangen werden.

2.3.4 Raumbedarf an Ganztagschulen

Mit der Berücksichtigung des Raumbedarfs im Qualitätsrahmen von Ganztagschulen erklären Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009, S. 66), dass Ganztagschulen und die mit ihnen verbundenen Ziele „ohne eine entsprechende Ausstattung nicht zu realisieren“ sind. Wenn Halbtagschulen zu Ganztagschulen ausgebaut werden sollen, geht dies unweigerlich mit einem erweiterten Raumbedarf einher. Es sind „ganztagschulspezifische Raumkonstellationen festzulegen, die man an bestehenden

3 Seydel (2009, S. 14-15) liefert anhand von Extrempositionen exemplarisch Antworten für die jeweiligen Fragen.

Schulen durch Nutzungsumwidmungen oder durch An- bzw. Umbauten gewinnen muss“ (Appel, 2011, S. 66). Der Raumbedarf im Qualitätsrahmen von Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) ist an die Einteilung von Appel (2005, S. 220-222) angelehnt, der den Bedarf an Räumen in Ganztagschulen nach acht *Funktionsbereichen* differenziert: Unterrichtsbereich, Verpflegungsbereich, Begegnungsbereich, Rückzugsbereich, Medien und Schüler/-innenbibliothek, Bewegungsspielbereich, Sozialerfahrungsbereich und musisch-technische Bereiche. Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009, S. 66) ergänzen die Funktionsbereiche von Appel (2005) um die Personalräume (vgl. Tab. 3). Für jeden dieser Raumbereiche werden wiederum Qualitätsindikatoren aufgeführt, die „es erlauben, das Vorhandensein beziehungsweise den Grad der Realisierung eines Kriteriums“ in der Praxis zu ermitteln (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009, S. 62).

Tabelle 3 Raumbedarf von Ganztagschulen (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009, S. 66)

Kriterien	Indikatoren
2.1.1 Unterrichtsräume	Klassenraum für jede Klasse, Fachräume (Physik, etc.)
2.1.2 Verpflegungsräume	Mensa, Küche, Lagerräume, Abfallentsorgung
2.1.3 Begegnungsbereich	Cafeteria, Clubräume, Spielothek, Außenanlage mit Sitzgruppen, Bänke, etc.
2.1.4 Rückzugsbereich	Nischenplätze, Kleingruppensitzarrangements (Raumteiler), Ruheliegen (Grundschule), Außenanlage mit Sitzgruppen, Liegewiese
2.1.5 Medienbereich und Bibliothek	Mediothek, Lernetelier, Internetcafé, Freizeitbibliothek
2.1.6 Bewegungsspielbereich	Sporthalle, Räume mit Tischtennis, Billard, Tischfußball, etc. Außenanlage mit Korbball, Fußballplatz, Klettergeräte, Lauf- und Freispielflächen etc.
2.1.7 Sozialerfahrungsbereich	Aula, Räume für Projekte, Schülervertretung, Werkstätten, Bauschuppen, Außenanlage mit Schulgarten, Bauspielplatz, Freilichtbühne etc.
2.1.8 Musisch-technische Bereiche	Lehrküche, Instrumentalräume, Schneiderwerkstatt, Töpferei, Weberei, Werkräume für Holz, Metall, Fahrrad/Motorrad etc.
2.1.9 Personalräume	Lehrer-Erzieher- (bzw. weiteres pädagogisches Personal) -zimmer, Rückzugszimmer

Auf der Ebene der *Gestaltungs- und Prozessqualität* wird unter dem Qualitätsbereich 2 „Organisation und Management“ u. a. die Raumgestaltung und Raumorganisation thematisiert (vgl. Tab. 4). Als Qualitätskriterien werden ein *ganzheitlich durchdachtes Raumkonzept*, eine *ästhetische Aufenthaltsqualität* und die *Nutzungsqualität* aufgeführt, denen wiederum verschiedene Qualitätsindikatoren zugeschrieben werden (vgl. Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009, S. 73). Das Qualitätskriterium