

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	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pausen, z. B. auf dem Schulgelände oder in verschiedenen Freiräumen im Schulgebäude, in denen freiwillig initiierte und selbst geplante Tätigkeiten stattfinden.</li> <li>• Alle Bereiche der Ganztagsschule, in denen unbewusst und beiläufig gelernt wird (implizite und inzidentelle Lernformen).</li> </ul>
nicht-formelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganztagsangebote der Schule, die zu keiner Zertifizierung führen.</li> <li>• Ganztagsangebote der Schule, die zu einer (freiwilligen) Zertifizierung führen, z. B. Qualifizierungsmaßnahmen zum Sporthelfer<sup>1</sup>.</li> </ul>
formelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht, der den Richtlinien und Lehrplänen für Schulen folgt und zu einer Zertifizierung führt.</li> </ul>

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 Raumkonzept<sup>2</sup> 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.

Praxisbuch Schulfreiraum

Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an  
Schulen

Derecik, A.

2015, X, 292 S. 80 Abb., 20 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-07299-5