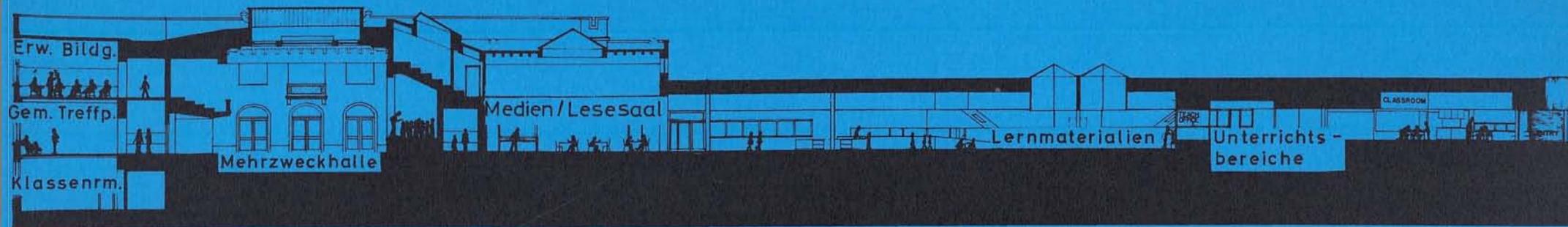


Margrit Kennedy



Die Schule als Gemeinschaftszentrum
Beispiele und Partizipationsmodelle aus den USA

Schulbauinstitut
der Länder

| | |
|---------------------------------------|--|
| Herausgeber: | Schulbauinstitut der Länder |
| Bearbeiter: | Margrit Kennedy (Schulbauinstitut der Länder) |
| Übersetzung und Mitarbeit: | Kyra Stromberg |
| Redaktion: | Gabriele Beck |
| Layout: | Christian Ahlers Wolfgang Bahlburg Heinz-Jürgen Goldhorn (Zeichnungen) |
| Druck: | Heenemann KG |
| Auflage: | 1500 |
| Copyright: | © Schulbauinstitut der Länder Schillstraße 9–10, 1000 Berlin 30 Telefon (030) 2 62 30 41/42/43 |
| Vertrieb: | Forum Verlag GmbH Schrenpfstraße 10, 7000 Stuttgart 70 Telefon (07 11) 76 40 25 |
| Schutzgebühr: | DM 6,- zuzüglich Porto (Einzelpreis) DM 5,- inclusive Porto (im Abonnement) |

| | |
|---|----|
| Vorwort | 5 |
| Vorbemerkung | 6 |
| I. Einleitung | 7 |
| 1. Anlaß und Ziel der Studie | 7 |
| 2. Definition und Bedeutungswandel des Begriffs Gemeinschaftszentrum | 7 |
| II. Kurzbeschreibung der einzelnen amerikanischen Modelle | 9 |
| III. Die Idee der Schule als Gemeinschaftszentrum in Amerika | 11 |
| 1. Schule und Gemeinde in der Pionierzeit | 11 |
| 2. Entwicklung zur regulären Schule mit spezialisiertem Unterricht: Trennung von Schule und Gemeinde | 11 |
| 3. Bildungsreformen seit 1900: Anfänge der Gemeinschaftserziehung | 12 |
| 4. Gegenwärtige Situation: Anlässe für eine Bildungsreform | 12 |
| IV. Beschreibung einzelner amerikanischer Modelle | 14 |
| 1. Flint/Michigan – Gemeinschaftsschulprogramm – Frühestes Modell einer Gemeinschaftserziehung: Entstehung durch Bürgerselbsthilfe in wirtschaftlicher Depression / Entwicklung von Spezialprogrammen für die Ausbildung von Leitern und Verwaltern in Gemeinschaftszentren | 14 |
| 2. Thomas Jefferson Junior High School and Community Center, Arlington/Virginia – Zusammenarbeit von Schule und anderen Verwaltungen bei Erwerb und Bebauung eines Grundstücks | 17 |
| 3. Human Resources Center, Pontiac/Michigan – Städtebauliche Integration einer neuen Schule als Gemeinschaftszentrum | 24 |
| 4. Paul Laurence Dunbar Community High School, Baltimore/Maryland – Umfassende Einbeziehung städtischer Einrichtungen in eine Schule als Gemeinschaftszentrum / Planung durch Charette-Prozeß | 34 |
| 5. Fairmount Theatre, The Bronx/New York – Umnutzung eines Lichtspieltheaters zu einem Anschauungs- und Lernzentrum für verschiedene ethnische Gruppen in einem Slumgebiet | 44 |
| 6. Mack School und das Gemeinschaftsschulkonzept in Ann Arbor/Michigan – Erhaltung, Umnutzung und Erweiterung eines bestehenden Schulkomplexes innerhalb einer städtischen Gesamtplanung für Gemeinschaftszentren | 50 |
| 7. Gananda Neighborhood Center, Rochester/New York – Bürgerbeteiligung bei Programmierung und Bau eines Gemeinschaftszentrums in einer Satellitenstadt durch Planspiele | 61 |

8. Lowell Discovery Network, Lowell/Massachusetts
– Regeneration eines historischen Industriegebiets zu einem differenzierten Bildungspark und Kulturzentrum
9. "School without Walls" in Washington D. C.
– Verlagerung der Lernorte in die Gemeinde und deren Bildungs-, Verwaltungs- und gewerbliche Einrichtungen

V. Verallgemeinerungen und Schlüsse

1. Entstehungs- und Planungsprozesse
2. Rechtliche Probleme
3. Finanzierung
4. Verwaltungsorganisation / Personelle Implikationen
5. Städtebauliche und architektonische Konsequenzen
6. Gemeinschafts- und Bildungszentren als eine Komponente des Städtebaus von morgen

VI. Zusammenfassung und Vergleich im Hinblick auf die Anwendbarkeit der vorgestellten Modelle in der Bundesrepublik Deutschland

VII. Nachtrag: Ergebnisse einer Studienreise – 20 Monate später

1. Die klassischen Gemeinschaftsschulmodelle:
Thomas Jefferson Junior High School and Community Center
Human Resources Center
Paul Laurence Dunbar Community High School
2. Stadtweite Programme für Gemeinschaftserziehung:
Ann Arbor, Michigan und Flint, Michigan
3. Ökonomische Überlegungen
4. Zur gegenwärtigen Situation und Umnutzung bestehender Schulen
5. Zusammenfassung

VIII. Anhang

1. Literaturhinweise
2. Wichtige Adressen und Informationsquellen

Vorwort

Vorbemerkung

Die Datenerhebung und die Sammlung der erforderlichen Unterlagen für diese Arbeit erfolgte auf verschiedenste Art und Weise durch:

- Besuch von fünf der im folgenden beschriebenen Gemeinschaftszentren und Beobachtung der gemeinschaftlichen multifunktionalen Nutzung
- Interviews und Korrespondenz mit den Architekten und Planern, Schulträgern und Nutzern dieser Zentren
- Auswertung der einschlägigen Literatur
- Teilnahme an der ersten Community School Conference des Council of Educational Facility Planners/International in Arlington/Virginia, April 1974
- Kontakte und Gespräche mit den Schulbauforschern der Educational Facilities Laboratories in New York
- eigene planerische und architektonische Arbeit an einigen amerikanischen Gemeinschaftszentren.

Angesichts der Vielfalt der Methoden und unterschiedlichen Beteiligung an der Planung solcher Zentren läßt der Umfang der einzelnen Beschreibungen keinen Rückschluß auf die Bedeutung der jeweiligen Modelle zu.

An das Thema Gemeinschaftszentren mit einem standardisierten Fragenkatalog heranzugehen, erwies sich als unmöglich. Die Entstehung und Existenz solcher Zentren stellt sich in den meisten Fällen als ein geschichtlicher Ablauf dar, den wir so genau wie möglich darzustellen und anhand verschiedener Fakten zu überprüfen versucht haben. In manchen Fällen konnten wir auf die Aussagen verschiedener Autoren zu einem Gemeinschaftsschulprogramm (Flint), einem Bau (Th. Jefferson) oder einem Planungsprozeß (Ganada) zurückgreifen, um eine objektivere Darstellung zu ermöglichen. Viele Modelle haben wir aus Mangel an Daten oder weil sie nichts

grundsätzlich Neues brachten auslassen müssen. Vergleichbare Daten konnten nicht in allen Fällen gefunden werden.

Die Arbeit ist durch den persönlichen Einsatz vieler „Gemeinschaftsschul-Aktivist“ in Amerika zustande gekommen. Ich möchte deshalb an dieser Stelle, auch im Namen des Schulbauinstituts der Länder in Berlin, für die großzügige Unterstützung und Hilfe danken, die mir gewährt worden ist, besonders David Lewis und allen Mitarbeitern von Urban Design Associates in Pittsburgh, die der Gemeinschaftsschulbewegung wesentliche gestalterische Impulse und neue Partizipationsformen gegeben haben. Wichtige Anregungen verdanke ich Harold Gores, Allan C. Green, Larry Molloy und den Educational Facilities Laboratories New York, die seit Jahren Experimentalprogramme auf diesem Gebiet unterstützen und publizieren.

Die Träger der Community School Conference in Arlington, u. a. Joseph Ringers und dem Council of Educational Facility Planners International mit ihrem Präsidenten Dwayne E. Gardner haben wichtige Kontakte ermöglicht, wie den zu Richard Pendell, der mir die umfangreichen Schriften seines Verlages zum Thema Gemeinschaftszentren zur Verfügung stellte, Jack Chasin, Thomas P. D. Gaetani und William Ensign.

Professor G. A. Skiadaresses von der University of Maryland und George Ziogas der Educational Facilities Section der UNESCO danke ich für die Erlaubnis zum Abdruck der Übersetzung der „School without Walls“ in Washington D. C. und der Environmental Design Group Inc. in Boston für das zur Verfügung gestellte Material „The imperative of planning together“. Ohne die Mitarbeit von Hattie Harrison und Douglas P. Kingston wäre der Bericht über Dunbar nicht zustande gekommen; Steven Cohen, Clarence Keney und Roman de Oliveira verdanken wir die Daten und Informationen zum Fairmount Theatre.

I. Einleitung

1. Anlaß und Ziel der Studie

Das zunehmende Interesse an der Gemeinschafts-erziehung (community education) und die wachsende Zahl neugegründeter oder als Gemeinschafts- und Bildungszentren ausgebauter Schulen gilt innerhalb der letzten zehn Jahre als die wichtigste Entwicklung im öffentlichen Bildungswesen der Vereinigten Staaten.

Die Idee, Schulen als Gemeinschafts- und Bildungszentren zu nutzen, ist nicht neu. Was sich geändert hat, ist die Bereitwilligkeit, mit der diese Idee diskutiert und in die Tat umgesetzt wird. In Amerika, wo für Experimente auf dem Gebiet des Erziehungswesens und des Schulbaus keine umfassende Zustimmung und weniger Absicherung verlangt werden als in Deutschland, hat die Mischung von schulischen und außerschulischen Nutzungen in Gemeinschafts- und Bildungszentren zu wichtigen Erfahrungen geführt. Die entscheidende Erkenntnis ist die, daß die organisatorischen und planerischen Lösungen um so spezifischer und den besonderen Voraussetzungen um so angepaßter sein müssen, je mehr sich die Schule dem sie umgebenden Einzugsgebiet öffnet.

Ziel dieser Studie ist es deshalb, Schulträgern, -nutzern und -planern ein möglichst breites Spektrum von Modellen vorzustellen im Hinblick auf:

1. Entstehungs- und Planungsprozesse (Einzel-, Bürger- und Behördeninitiativen, Charette-prozesse¹), Planspiele, Bürgerkomitees u. a.)
2. Organisations- und Verwaltungsmodelle (Schulbehörden, Bürgerkomitees, Schulmanager, Gemeindebeirat; Koordination verschiedener privater, halböffentlicher und öffentlicher Institutionen)
3. Städtebauliche und architektonische Konsequenzen (Zuordnung von Bereichen, Erschließung und Einbindung, Ausstattung und Verwendung bestehender Einrichtungen)
4. Rechtliche Probleme (gesetzliche Grundlagen im Hinblick auf Schulen als Gemeinschafts- und Bildungszentren); Entwicklungstendenzen; Widerstände

5. Finanzierungsmodelle (sowohl aufwendiger Beispiele mit ungewöhnlich hohen staatlichen Zuschüssen als auch bescheidener Beispiele mit weitgehend eigenen Mitteln der Gemeinde).

2. Definition und Bedeutungswandel des Begriffs Gemeinschaftszentrum

Die Begriffe community education und community school sind hier mit Gemeinschaftserziehung und Gemeinschafts- und Bildungszentrum übersetzt worden. Da jeder Begriff einer spezifischen Realität entstammt und entspricht, kann die Übersetzung eine Bedeutungsverschiebung mit sich bringen. Es erscheint daher zweckmäßig, dieser Dokumentation die Definition von community voranzustellen, wie sie Maurice F. Seay und seine Mitarbeiter an den Anfang ihrer umfangreichen Arbeit „Community Education: A Developing Concept“, 1974, setzen. Danach bedeutet der Begriff community alles, was verschiedenen Personen gemeinsam ist: Grund und Boden, Überzeugungen, Sitten, Gewohnheiten usw. Andererseits ist community ein geographischer (lokaler) Begriff, d. h. eine größere oder kleinere menschliche Agglomeration. Solche Agglomerationen können sein: Dörfer, Städte, Nachbarschaften, Vororte, Gettos. Zur Bezeichnung solcher lokalen Gemeinschaften wird im vorliegenden Bericht der Begriff Gemeinde verwendet. Im Rahmen einer Studie der UNESCO²) werden Schulen als Gemeinschaftszentren folgendermaßen definiert:

- Schulen, die in bezug auf Angebot und Räume auch nicht schulpflichtigen Bevölkerungsgruppen offenstehen
- Schulen, die sich in ihrem Angebot anstatt an vorgegebenen Curricula wesentlich an der spezifischen Situation ihres Einzugsbereiches orientieren
- Schulen, welche die Ressourcen in ihrer Umgebung in systematischer Weise nutzen, um ihr Angebot zu erweitern und zu bereichern

- Schulen, die bestimmte Aufgaben in enger Zusammenarbeit mit einem Teil der Gemeinde, der sie dienen, übernehmen
- Schulen, in die andere (soziale, kulturelle u. ä.) Einrichtungen in einer Weise integriert sind, daß sie nicht mehr als bauliche Einheit „Schule“ erkennbar sind
- Schulen, die den Unterricht so sehr in die eigentliche Gemeinde ausgelagert haben, daß sie als Schule vollkommen in ihrer Umgebung aufgegangen sind.

Für alle diese Kategorien werden im folgenden Beispiele vorgestellt und diskutiert.

Gemeinschaftserziehung und Gemeinschaftszentren sind ihrer Definition nach fast immer an besonderen lokalen Verhältnissen orientiert. Das heißt, sie unterscheiden sich nach Umfang, Zweck, Organisation, Verwaltung und Durchführung der Programme. In der Entwicklung seit Beginn des Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten haben sich die Begriffe Gemeinschaftserziehung und Gemeinschaftszentren gewandelt: während man anfangs darunter ein Bildungsangebot für Jugendliche und Erwachsene verstand, das – nach Art von Sommerkursen oder Programmen der Erwachsenenbildung – den regulären Unterricht ergänzte, könnte man heute von dem Versuch sprechen, alle Lebensvorgänge – wissenschaftliches und praktisches Arbeiten, Freizeitbeschäftigungen, Geselligkeit, soziale Dienste (Beratungen) usw. – in das erweiterte Schulareal zu integrieren und umkehrt den Unterricht gelegentlich an den Ort zu verlegen, mit dem man sich gerade beschäftigt, z. B. Arbeitsstätten, öffentliche Einrichtungen, Wälder, Seen usw. Neben dieser generellen Tendenz finden sich auch heute unter den in allen Teilen Amerikas neu entstehenden Projekten unterschiedlichste Programme und Formen der Realisation. Durch die sehr verschiedenen lokalen Bedingungen, unter denen Gemeinschaftszentren entstehen, ist ein Konsensus über Umfang, Zweck und Formen der Gemeinschaftserziehung offenbar schwer zu erreichen. Barry E. Harman kam zu dem Schluß, daß „das Konzept der Gemeinschafts- und Bildungszentren eine Bewegung und keine fertige Einrichtung“ sei.³⁾

Ein anderer Erziehungsreformer, Leonard Douglas⁴⁾, machte den Versuch, Kategorien für die Schule als Gemeinschaftszentrum aufzustellen. Er unterschied – nach dem Schwergewicht der Programme – für den gegenwärtigen Entwicklungsstand vier Typen:

1. das auf das Gemeindeleben bezogene Programm, bei dem die Gemeinde zur Bereicherung des Lehrplans beiträgt und auch die Lernerfahrungen der Kinder entscheidend bestimmt
2. das berufsbezogene Programm, das vor allem die sich in der Gemeinde bietenden Arbeitserfahrungen nutzt
3. die Schule als Gemeinschaftszentrum; hier kommt es darauf an, daß die räumlichen Möglichkeiten (Einrichtungen) der Schule von verschiedenen Gruppen der Gemeinde genutzt werden
4. das durch Leistungen für die Gemeinde bestimmte Programm, das die Lebensbedingungen der Gemeinde verbessern soll (ein Versuch, die Aktivitäten verschiedener Organisationen mit der Schule zu koordinieren).

Leichter als die vorkommenden Formen von Gemeinschaftszentren lassen sich die grundsätzlichen Ziele definieren. Hier erscheinen – auch in neueren Veröffentlichungen – die von Leonard Covello⁵⁾ aufgestellten Ziele immer noch verbindlich. Danach übernimmt die bürgerschafts- oder gemeinschaftsbezogene Schule, als ersten organisatorischen Schritt zur Gemeinschaftserziehung, unter anderem folgende Aufgaben:

- Feststellung und Untersuchung des Sozialgefüges einer Gemeinde und praktische Anwendung dieser Kenntnisse im Programm des Gemeinschafts- und Bildungszentrums
- Koordination von Schul- und Gemeindeaktivitäten (über den Lehrplan der Schule); Kontakte mit anderen Organisationen und Aktivitäten
- Curriculumplanung entsprechend den wirklichen Bedürfnissen der Kinder innerhalb der Gegebenheiten und Interessen der Gemeinde (durch dauernde Revision des Lehrplans)
- Kommunikation zwischen Schule und Gemeinde (die Schule als direkter Kommunikationskanal)

durch Kontakte mit den Familien, Jugendgruppen, Sozialorganisationen der Gemeinde, vor allem in den wichtigen Phasen des Gemeindelebens

- Beteiligung an Gemeindeaktivitäten, und zwar als Bildungsmedium für Schüler und Gemeindeglieder (über Sozial-Komitees, bestehend aus Schülern, Lehrern, Eltern und Vertretern aller Gruppen in der Gemeinde)
- Aufforderung an die Gemeinde, sich an der Leitung der Schule zu beteiligen und ihr Angebot zu nutzen
- Einrichtung von „Außenposten“ in der Gemeinde, d. h. von experimentellen Gruppen zur Lösung von Gemeinde-Problemen (die Schule als Basis)
- Sozialisation durch interkulturelle Beziehungen und durch Erweiterung der sozialen Umwelt der Gemeinde; Entwicklung eines „Gemeindebewußtseins“ und stärkere Kooperation in der Gemeinde
- Schaffung eines Zentrums für Erwachsenenbildung auf Gebieten, die objektiv ermittelten Bedürfnissen der Gemeinde entsprechen
- Zentrum für Erziehungsberatung, vor allem für Schüler, aber auch für Erwachsene, für Gemeindegruppen und im Hinblick auf Freizeitaktivitäten
- Einrichtung eines Versuchsfeldes für leitende Tätigkeit innerhalb der Schule und für die Ausbildung zu leitender Tätigkeit in der Gemeinde.

Erkennbar wird – bei allen Besonderheiten und Abweichungen heutiger Programme – die Überzeugung, daß sich Erziehung und Bildung an der gesellschaftlichen Realität zu orientieren haben, daß eine Sozialerziehung so notwendig ist wie nie zuvor und daß beides am ehesten möglich ist in Anlehnung an die Gemeinde – als kleinste soziale Einheit und als Modell für kompliziertere und weniger überschaubare menschliche Gemeinschaften.

II. Kurzbeschreibung der einzelnen amerikanischen Modelle

1.

Das **Flint-Michigan Gemeinschaftsschulprogramm** ist das älteste und bekannteste Beispiel einer Gemeinschaftserziehung, die seit 1926 in Flint durch eine Stiftung des größten Industrieunternehmens (Mott Foundation) gefördert wird. Noch wesentlicher als das Beispiel selbst hat sich die Förderung einer speziellen Ausbildung von Direktoren für Gemeinschafts- und Bildungszentren auf die Entwicklung der Community-School-Bewegung in Amerika ausgewirkt.

2.

Thomas Jefferson Junior High School and Community Center in Arlington/Virginia ist das Beispiel, welches aus der ökonomischen (Grundstücks-) Not einen Vorteil gezogen hat. Die Zusammenarbeit des Kreises und der Schule hat sich aus einer anfänglichen Konkurrenz in bezug auf denselben Baugrund ergeben und so erfolgreich gestaltet, daß sämtliche Schulen im Kreis nun auf ihre Eignung zur Mehrfachnutzung geprüft und, wenn notwendig, umgebaut werden.

3.

Das **Human Resources Center, Pontiac/Michigan** ist wahrscheinlich das in der amerikanischen und internationalen Literatur bekannteste Gemeinschaftszentrum. Nicht nur die städtebauliche Lösung – Verbindung eines Wohngebietes mit dem Stadtzentrum durch einen durch die Schule führenden Fußweg mit öffentlichen Einrichtungen – sondern auch die Lösung architektonischer, organisatorischer, finanzieller und rechtlicher Probleme ist neuartig und gewann exemplarische Bedeutung in Amerika.

4.

Die **Paul Laurence Dunbar Community High School, Baltimore** ist das Ergebnis einer erfolgreichen Bürgerinitiative in einem Gettogebiet. Die Schule verfügt über das umfangreichste außerschulische Programm in den Vereinigten Staaten mit Schwimmbad, großem Theater, Restaurant, Bank, einer Zweigstelle des Rathauses und anderen öffentlichen Institutionen sowie über modern ausgestattete Berufsbildungseinrichtungen. Die Bewohner haben das Zentrum in einem mehrwöchigen Charrette-Prozeß mitgeplant und sind als Folge dieser Partizipation auch weiter in allen seinen Gremien vertreten.

¹⁾ s. Kap. IV 4

²⁾ UNESCO Educational Facilities Section
Educational Facilities and the Community
Outline of Research Study
Unveröffentlichtes Manuskript, Paris, 1974

³⁾ Harman, Barry E.
"Community School – New Thrust in Education"
in Educational Leadership, 1973 Nr. 28, S. 419

⁴⁾ Douglas, Leonard
The Community Education and the Inner City School,
in Urban Education, 1973 Nr. 5, S. 28–29

⁵⁾ Covello, Leonard
"New Forms of Community Education" 1974
"The Social Background of the Italo-American School Child"
Leiden Netherlands, E. I. Britt, 1967, S. 414–415

5.

Das **Fairmount Theatre, The Bronx/New York**, ist ein riesiges ehemaliges Filmtheater inmitten eines puertoricanischen und schwarzen Slums in New York, welches zu einer lebendigen Märchen-, Museums-, Lehr- und Lernwelt für Kinder und Erwachsene umgebaut worden ist. Für den gesamten Schuldistrikt Nr. 12 (The Bronx) bietet es ein „Ethnic Heritage Learning Resource Center“, in dem das puertoricanische und afrikanische ethnische Erbe nicht nur dargestellt und durch Dia-Serien, Filme, Koch-, Handarbeits-, Bastel- und Sprachkurse neu belebt, sondern auch durch die Errungenschaften ihrer amerikanischen Heimat (Raumschiff, Unterwasserzentrum usw.) ergänzt wird.

6.

Die **Mack School** und das Gemeinschaftsschulkonzept von Ann Arbor Michigan stellten drei Größenordnungen vor:

1. die Schule als Beispiel für Umbau und Anbau
2. die Schule als Bestandteil eines städtebaulichen Entwurfs (Minisystem) für Schulen als Gemeinschaftszentren
3. die Schule als Bestandteil eines städtischen Gesamtkonzepts für Schulen als Gemeinschaftszentren

7.

Das **Ganada Neighborhood Center, Rochester/New York** – in einer ländlichen Satellitenstadt gelegen – bietet zur Frage der Beteiligung der Nutzer an der Programmierung und Planung eines Gemeinschaftszentrums das Beispiel eines mehrstufigen Planspiels. Dabei wird der Programmierungs- und Planungsprozeß in kleine, leicht verständliche Schritte unterteilt und zusammengefaßt, so, daß jeder daran teilnehmen kann.

8.

Das **Lowell Discovery Network, Lowell/Massachusetts** sieht vor, eine historische Industrieansiedlung mit Textilbetrieben aus dem 18. und 19. Jahrhundert und einem ausgedehnten Kanalsystem zu einem städtischen Nationalpark, Bildungs-, Kunst- und Kulturzentrum umzugestalten. Dabei sollen in der gesamten Stadt Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen in

III. Die Idee der Schule als Gemeinschafts- und Bildungszentrum in Amerika

1. Schule und Gemeinde in der Pionierzeit

In den Grenzstädten des frühen amerikanischen Westens, die nur eine rudimentäre Verwaltungsstruktur aufwiesen, war das einklassige Gemeinde-Schulhaus, das als Ergebnis gemeinschaftlicher und freiwilliger Anstrengungen der Einwohner entstanden war, auch das soziale, kulturelle, Verwaltungs- und Erholungszentrum der Gemeinde.

Die Bürgerschaft einer Gemeinde war für Organisation, Personal, Unterkunft, Betrieb und Unterhaltung der Schule verantwortlich. Der Unterricht erfolgte nicht nach Altersklassen; unter den Schülern waren auch Erwachsene. Das Schuljahr richtete sich nach den jahreszeitlichen und alltäglichen Abläufen in der Gemeinde.

In Not- und Gefahrenzeiten wurden die Schulgebäude in ländlichen Gebieten, in Dörfern und in kleineren Städten als Notunterkünfte, provisorische Krankenhäuser, als Verteilungsstellen für Nahrungsmittel und Kleidung, als Gesundheitsämter oder als Fabrikräume für die Herstellung und Konservierung von Lebensmitteln benutzt. Dies alles gehörte zum großen Teil mit zum Unterricht, galt also keineswegs als Zweckentfremdung der Schule, sondern wurde als Bereicherung der Lerninhalte und Fertigkeiten verstanden. Die Erziehung orientierte sich damit weitgehend an den Bedürfnissen der Gemeinde.

Diese Nutzungsverflechtung wurde erst aufgegeben, als der Unterricht für die heranwachsende Jugend eindeutig Vorrang gewann und die übrigen Aktivitäten aus dem Schulhaus verdrängte – ein erster Schritt zur Isolierung der Schule in der sie tragenden Gemeinde.

2. Entwicklung zur regulären Schule mit spezialisiertem Unterricht: Trennung von Schule und Gemeinde

Mit zunehmender Verstädterung, ständig verbesserter Technologie und wachsenden Ansprüchen an spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts der Lehrplan der Schulen erweitert und durch eine immer stärkere Differenzierung bestimmt. Zugleich wurden die Lerninhalte abstrakter

und entfernten sich von den spezifischen lokalen Bedürfnissen. Gegen Ende des Jahrhunderts wurde schließlich die Nutzung von Schulbauten für außerunterrichtliche Zwecke vielfach gesetzlich eingeschränkt. Allerdings blieb die praktische Regelung meist den örtlichen Schulbehörden überlassen. Mit der Übernahme der Verantwortung für die öffentliche Erziehung durch Schulbehörden und auf den verschiedenen Ebenen der Verwaltung bildete sich Mitte des vorigen Jahrhunderts der Schuldistrikt als Organisationseinheit für die öffentliche Erziehung aus. Solche Schuldistrikte wurden auf der Basis mehrerer Stadtbezirke geschaffen. Den Bürgern dieser Bezirke stand gesetzlich das Recht zu, Versammlungen einzuberufen, einen Schuldistrikt in ihrem Einzugsbereich einzurichten, über Kapitalinvestitionen (z. B. für den Bau einer Schule) und laufende Kosten (z. B. bei Lehrereinstellungen) und damit über die Höhe der eigenen Steuerleistung für die Unterhaltung der Schule zu entscheiden. Dazu wurde ein Ausschuss von Gemeindevertretern, der Board of Education (BoE), gewählt, der die Aufsicht über die Schule übernahm¹). Mit dieser Schulorganisation und der immer noch starken Beteiligung der lokalen Bürgerschaft ließ sich in den kleineren Städten die Schule noch als Gemeindeinstitution erhalten. Mit dem Anwachsen der Städte und der Erweiterung der Einzugsbereiche verringerte sich jedoch der Einfluß der Bürger. In Städten wie in ländlichen Gebieten zeigte sich eine Tendenz zu immer stärkerer Zentralisation der Schulbehörden, d. h. zu einer Zusammenfassung in immer größere Verwaltungseinheiten. Diese zentralisierte Schulaufsicht wurde im Laufe der Zeit so eigenmächtig und Einflüssen aus der Bürgerschaft so wenig zugänglich, daß viele der führenden früheren Bildungsreformer Amerikas dafür plädierten, die Rechte und Machtbefugnisse der Schuldistrikte wieder einzugrenzen.

Organisation und Praxis des Erziehungswesens in Amerika ist heute stark umstritten. Viele sind der Ansicht, daß die traditionelle Schule, wie sie sich bisher entwickelt hat – mit einer eigenständigen Verwaltung und mit Einrichtungen, die ganz auf die Zwecke des Unterrichts abgestellt sind – ihren Preis wert ist. Andere finden diese Isolierung der Schule aus ökonomischen Gründen anfechtbar. Schließlich plädieren viele aus pädagogischen Gründen für eine

Änderung. Aus dieser Gruppe hat die Reformbewegung für eine Gemeinschaftserziehung neue Anstöße bekommen.

3. Bildungsreformen seit 1900: Anfänge der Gemeinschaftserziehung

In der reformfreudigen Epoche um 1900, als man die ersten weitreichenden Folgen einer rapiden technologischen und industriellen Entwicklung absehen konnte, wuchs auch die allgemeine Unzufriedenheit mit der öffentlichen Schule. Bezeichnenderweise wurde vor allem kritisiert, daß sie sich zu weit vom eigentlichen Leben der sozialen Gemeinschaft, der Gemeinde, entfernt habe und sich um deren Probleme nicht kümmere. Dabei bezog sich die Kritik nicht nur auf Lehrplan und Lerninhalte, sondern auch auf das Schulgebäude, das mit seinen isolierten, engen Klassenräumen einer erweiterten Nutzung für Gemeindefwecke nicht entsprach. Um diese Zeit plädierte John Dewey, der an der Universität von Chicago seine experimentelle Schule entwickelt hatte, für einen lebensbezogenen Unterricht: „Lernen ja, aber vor allem leben und lernen durch und in Bezug auf dieses Leben!“²⁾ „Individualisiertes Lernen“, „Projektmethode“ und überhaupt „progressive Erziehung“ waren Stichworte der Epoche. In der Zeit nach dem ersten Weltkrieg mit ihren tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen in der europäischen Welt, sah man in der „Demokratie durch Erziehung“ einen Auftrag Amerikas. Die große Depression (1929–31), die dem „schwarzen Freitag“ von 1929 folgte, rückte die Probleme und Interessen der Gemeinde – vor allem der kleinen, ländlichen – wieder in den Vordergrund und legte es nahe, die Erziehung unmittelbar an den lokalen Bedürfnissen zu orientieren. Die Schule erhielt neues Gewicht als Beratungsinstanz und praktische Hilfsquelle in einem oft dramatischen Existenzkampf. Die gemeinsame Nutzung von Räumen für Schul- und Gemeindefwecke bot sich schon aus ökonomischen Gründen an. Kennzeichnend für die pädagogischen Bemühungen dieser Jahre war eine „Mischung aus ökonomischem Notstand und philosophischem Idealismus“.³⁾ Daß es sich hierbei nicht um einen konservativen

Rückfall, sondern um eine Entwicklung handelte, die veränderte Voraussetzungen einbezog, beweist die große Zahl grundlegender Publikationen zum Thema Schule und Erziehung, beweisen die mit Bildungsproblemen befaßten Verbände und Vereinigungen, die in den dreißiger, vierziger und fünfziger Jahren entstanden.

Das Leben insgesamt sei erzieherisch, schrieb E. G. Olsen in „School und Community“ 1945⁴⁾ und bekräftigte damit die Erkenntnis, daß Bildung nicht mit der Schulzeit aufhören dürfe. Beides, die Lebensnähe wie die Lebenslänglichkeit des Lernens, sind wesentliche Grundsätze in der Entwicklung der amerikanischen Gemeinschaftszentren seit den dreißiger Jahren. Während dieser Epoche gewann die Bewegung überall in Amerika an Boden. Entscheidende finanzielle Förderung erhielt sie 1935 durch die Mott Foundation, mit deren Hilfe die auch heute noch als vorbildlich geltenden Gemeinschaftszentren in Flint/Michigan geschaffen wurden und seither unterhalten werden. Eine in der Folge wesentliche Erkenntnis war, daß diese neuen Gemeinschaftszentren eine andersartige Qualifikation der Leiter verlangten. So entstand eine Stiftung für eine Spezialausbildung von Leitern und Verwaltern von Gemeinschaftszentren an mehreren amerikanischen Universitäten. Nach dem zweiten Weltkrieg war – ähnlich wie nach 1918 – unter dem Eindruck einer weltweiten Mitverantwortung das Bedürfnis nach Erneuerung durch Erziehung gewachsen.

Im Rahmen verschiedener Schulversuche ist vor allem das Sloan Experiment in Kentucky bekannt geworden. Hier wurde untersucht, wie spezifische Lernmethoden und -mittel Umwelt beeinflussen, und zwar im Hinblick auf Bereiche wie Ernährung, Kleidung, Wohnen. Im Zusammenhang mit diesem Experiment wurden bis 1945 etwa vierzig Lesebücher in den jeweiligen Gemeinden von Lehrern in Zusammenarbeit mit Redakteuren entwickelt. Der Leitgedanke dieses Experiments war, daß die Kinder die ihnen vermittelte Information an ihre Eltern weitergeben und mit ihnen diskutieren würden. Damit war der sonst übliche Lernvorgang umgekehrt: Die Kinder konnten die Eltern etwas lehren und das Lernmaterial hatte einen unmittelbaren Einfluß auf die Lebensqualität der Gemeinde.⁵⁾

In diesen Jahren bildeten sich folgende Grundsätze für eine neue Erziehung heraus:

1. Alle erzieherischen Aktivitäten orientieren sich an den Problemen, Bedürfnissen und Interessen derer, für die sie bestimmt sind
2. die Schule dient der Gemeinschaft, die Gemeinschaft der Schule
3. das Verständnis der lokalen Besonderheiten ist die Grundlage für das Verständnis größerer Gemeinschaften.

Als vorrangige Funktion der Schule wird um 1953 bezeichnet, daß sie der Gemeinde hilft, sich selbst zu helfen. Im Mittelpunkt dieser Bildungsphilosophie steht die Ermutigung der eigenen Kräfte und die Rückbindung an eine überschaubare soziale Gruppe.

4. Gegenwärtige Situation: Anlässe für eine neue Bildungsreform

Einen Rückschlag erfuhren diese Bildungsbemühungen im kalten Krieg mit seinem forcierten, wissenschaftlich-technischen Konkurrenzkampf. Die Gefahr, vom östlichen Konkurrenten überflügelt zu werden, ließ vielen die reguläre amerikanische Schule mit einer verstärkten Betonung der naturwissenschaftlich-technischen Fächer als beste Lösung erscheinen. Ende der sechziger Jahre legten wachsende Umweltprobleme, Rassenkonflikte, die Bürgerrechtsbewegung und die Unruhe in der jungen Generation wiederum eine Revision dieser Tendenzen nahe. Die sich seit Jahrzehnten vollziehenden tiefgreifenden Veränderungen in Gesellschaft und Umwelt drangen ins allgemeine Bewußtsein. Eine Veröffentlichung der „American Association of School Administrators“⁶⁾ faßt diese Veränderungen zusammen:

- Beschleunigte ethnische Umstrukturierung der Bevölkerung
- Riesenwachstum der Städte und die oft planlose Gegenbewegung – Flucht aufs Land
- Neue Transportformen und Informationssysteme
- Verstärkte Mobilität
- Größere Wohndichte
- Zunahme ökonomischer Probleme

- Wachsendes Bruttosozialprodukt
- Veränderte Arbeitsmarktverhältnisse
- Schwierigkeiten der neuen „Freizeitklassen“ (gesellschaftliche Gruppen wie Alte, Junge, Reiche, Mittel- und Beschäftigungslose)
- Zunahme psychischer Erkrankungen (anhaltende und vermehrte Unfähigkeit zur Kommunikation und zur Konfliktlösung)
- Zunehmende Polarisierung verschiedener gesellschaftlicher, kultureller, ökonomischer und Altersgruppen
- Beschleunigung aller Entwicklungsprozesse, rasche Veränderung von Wertvorstellungen.

Die Gegenmaßnahmen, die innerhalb der Gemeinschaftserziehung empfohlen werden, heißen: Humanisierung, Individualisierung, Partizipation der Bürgerschaft an Planungs- und Entscheidungsvorgängen, offene Schule, lebenslanges Lernen, Koordination von kulturellen, erzieherischen Aufgaben; Erholungsmöglichkeiten und Sozialdienste, verstärktes Wahlangebot an Bildungsmöglichkeiten. Man griff also bei der Wiederbelebung der Gemeinschaftserziehung auf viele Grundsätze und Erfahrungen aus der entscheidenden Epoche nach der großen Depression zurück.

Die Rückkehr der Schule in die politische und soziale Bindung an eine Gemeinde läßt sich zum einen ökonomisch begründen: die Konkurrenz verschiedener Institutionen im Hinblick auf öffentliche Gelder legt eine umfassendere Nutzung der Schulräume und -einrichtungen nahe. Im üblichen Schulbetrieb sind sie nur die Hälfte des Jahres – 180 Tage – genutzt. Zum anderen hat sie aber auch eine soziale Seite: Die soziale Gesetzgebung in einigen Bundesländern der Vereinigten Staaten fordert neuerdings eine Einbeziehung Behinderter in das allgemeine Schulsystem. Die erkannte Millieubedingtheit des Lernens lenkt die Aufmerksamkeit verstärkt auf ethnisch oder sozial unterprivilegierte Gruppen. Die wachsende Erkenntnis, daß jeder einzelne vielen verschiedenen (ethnischen, religiösen, sozialen, familiären) Gemeinschaften und Subkulturen zugehört und daß für die Qualität seines persönlichen Lebens seine besonderen Bedürfnisse

und Wünsche maßgebend sind, führte zu einer Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots.

Abgesehen von den organisatorischen und administrativen Veränderungen (sie werden im einzelnen anhand der Beispiele zu erörtern sein) stellt sich damit auch die Frage nach der Qualifikation und der Ausbildung der Lehrer und der Leiter solcher Institutionen. Zwar wird immer wieder in der neuesten Literatur darauf hingewiesen, daß man für diese Tätigkeiten keine „Übermenschen“ brauche, aber die Erweiterung der Lernbereiche über den Klassenraum hinaus stellt doch mehr als durchschnittliche Ansprüche an Kenntnisse und Persönlichkeit des verantwortlichen Leiters. Übereinstimmend meinen Bildungsexperten, daß der Leiter eines Gemeinschaftszentrums beides brauche: eine gründliche Vorbereitung für den schulischen Unterricht und praktische Erfahrung in der Gemeindefarbeit. Von der Allgemeinheit aber müsse, abgesehen von mehr Wissen und mehr Fertigkeiten, ein verstärktes soziales Bewußtsein und stärker ausgeprägter Bürgersinn erwartet werden. Die Rückbindung an die überschaubare Gemeinde und ihre Bedürfnisse ist übereinstimmend in allen Programmen der Kern der neuen Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Ebenso übereinstimmend wird für ihre erfolgreiche Verwirklichung eine Kooperation auf allen Gebieten mit allen einschlägigen und kompetenten Gruppen, Verbänden und Organisationen gefordert.

- 1) Ellwood P. Cubberley: Public Education in the United States, (Revised Edition), Houghton, Mifflin, 1934
- 2) Dewey, J.: "School and Society", Chicago University Press, 1900, S. 36
- 3) Seay, Maurice F.: "Community Education – a Developing Concept" Pendell Publishing Company, Midland, Michigan, 1974, S. 23
- 4) Olsen, E. G. and others: "School and Community" (Revised Edition), Prentice Hall, 1954
- 5) Travers, R. M. W.: "Second Handbook of Research on Teaching", Rand Mc Nally, 1973, S. 986–987
- 6) American Association of School Administrators, New Forms of Community Education, Arlington, Virginia, 1974, S. 14
- 7) ebd. S. 40

IV. Beschreibung einzelner amerikanischer Modelle

1. Flint/Michigan-Gemeinschaftsschulprogramm

Frühestes Modell einer Gemeinschaftserziehung: Entstehung durch Bürgerselbsthilfe in wirtschaftlicher Depression / Entwicklung von Spezialprogrammen für die Ausbildung von Leitern und Verwaltern in Gemeinschaftszentren.

Entstehung und Entwicklung

Flint ist das älteste und bekannteste Beispiel einer konsequent praktizierten Gemeinschaftserziehung. Der hier entwickelte und von der Charles Stewart Mott Foundation seit 1926 geförderte Versuch, die Schule zum Mittelpunkt aller Gemeindeaktivitäten zu machen, hat bis heute als Vorbild gewirkt – trotz aller Kritik an einigen Details. Die exemplarische Bedeutung von Flint ist auch darauf zurückzuführen, daß dieses Experiment sich allen sozioökonomischen Problemen gegenüber sah, die sich mit der großen Depression von 1929 stellten. Es ist also nicht ein auf einer gesicherten Wirtschaftslage basierender Versuch, wie die Schulversuche der 60er Jahre. Es gibt jedoch keinen anderen Schulversuch späteren Datums, der ähnlich umfassend von einer Stiftung gestützt worden wäre wie Flint – eine Tatsache, die der Verallgemeinerung dieses Konzepts in der Folge eher hinderlich war. Das „Community School Concept“ ist das Ergebnis einer engen Zusammenarbeit der Mott Foundation und der Schulbehörde (Board of Education). Es basiert aber auch auf den vorausgegangenen Bemühungen der Bürgerschaft von Flint, ihre Probleme – Arbeitslosigkeit, Wohnungsmangel, schlechter Gesundheitszustand, Verwahrlosung der Jugendlichen – selbst zu lösen.

Zunächst wurde ein Sportclub für schwererziehbare Jugendliche auf dem Schulgelände eingerichtet, dem weitere Aktivitäten innerhalb der Gemeinde folgten. Der Flint-Plan for Recreation (Freizeitplan) entstand parallel zu dem vom Bund gestarteten Subventionsprogramm für Arbeitslose (Federal Work Relief Programs): Beschäftigungslose Lehrer wurden für Freizeitprogramme engagiert. Der nächste Schritt bestand darin, geeignete Orte für die Durchführung dieser Programme zu finden. Schulen waren zu jener Zeit – oft gesetzlich – allen außerunterrichtlichen Aktivitäten verschlossen, ihr Betreten nach dem Schulunterricht verboten. Die Mott Foundation übernahm die Initiative und bot an, Kosten und Verantwortung für die Durchführung der Programme zu übernehmen, wenn die Schulverwaltung fünf Schulen (einschließlich Belichtung, Heizung und Hausmeister) zur Verfügung stellen würde. Das experimentelle Programm des Winters 1935 schuf die Basis für die Gemeinschaftserziehung. Es gelang, die Bevölkerung in die Schule einzubeziehen, an den Angeboten zu interessieren, die Schule

erfahrbar zu machen als Ort von Veränderungen, die eine unmittelbare Wirkung auf die Lebensqualität des einzelnen in der Gemeinde hatten. Das „lighted schoolhouse“ – das bis in den späten Abend erleuchtete und genutzte Schulhaus – war geschaffen. 1936–37 wurden bereits 15 Schulen in Flint für solche planmäßigen Gemeinschaftsprogramme genutzt. Eine Untersuchung (1938) über die tatsächlichen häuslichen und familiären Verhältnisse einer hochgradig mobilen und größtenteils aus dem Ausland zugewanderten Bevölkerung bewirkte eine Änderung der Vorstellungen und der bisherigen Praxis. Man wurde sich klar darüber, daß bloße Freizeit- und Sportangebote nicht genügten. „Eine kooperative Planung für die Schulen wurde entwickelt. Soziale Organisationen, Eltern, Lehrer und andere Interessierte wurden eingeladen, sich zu beteiligen. Probleme wurden erörtert und Mittel und Wege überlegt, wie alle zu deren Lösung beitragen könnten“.¹⁾

Vor dem Kriege wurden u. a. folgende Programme entwickelt:

- Health Center Program (Gesundheitsdienst – Beratung)
- Industrial and Vocational Program (Kurse für industrielle Arbeit und Berufsschulkurse)
- Adult Homemaking Program (Hauswirtschaftskurse für Erwachsene)
- Mothers Club Program (Mütter-Club)
- Girls Stepping Stones Program (Fortbildungskurse für Mädchen)
- Social Service Exchange Program, eine Art Clearingstelle für alle sozialen Dienstleistungen, die vom Community Fund (Gemeinschaftsfond) getragen wurde und dazu beitrug, doppelten Aufwand zu vermeiden.

Nach dem Krieg wurde 1947 die **Fairview School**, eine Schule mit besonders problematischer Nachbarschaft, als Testfall für engere Kontakte zwischen Schule und Gemeinde entwickelt. Die eigentliche Probe auf die Bereitwilligkeit der Gemeinde, die Gemeinschaftserziehung zu unterstützen, war die Vorlage über ein Schulbaudarlehen von \$ 7 Mill. im Jahr 1950. Die Vorlage kam durch: die Mott Foundation hatte versprochen, bei Gewährung des Darlehens \$ 1 Mill.

für Universitätszwecke zur Verfügung zu stellen. Die 1951 eröffnete **Freeman Elementary School** war der erste Schulbau seit 1929 in Flint. Die Schulverwaltung hatte die ganze Gemeinde in die Bauplanung einbezogen und um Ideen und Vorschläge für die Anlage der Schulgebäude und Freiflächen gebeten. Auf diese Weise war vor Eröffnung der Schule bereits eine Art Kooperation entstanden. Der Erfolg des ersten nachdrücklich für die Gemeinschaftserziehung bestellten Direktors bei der Umsetzung von Bedürfnissen der Gemeinde in die Programme der Schule machte deutlich, wie wichtig ein solcher Koordinator für jedes einzelne Gemeinschafts- und Bildungszentrum ist. Ebenso wichtig ist der Beirat – bestehend aus erwachsenen und jugendlichen Einwohnern, Lehrern, Eltern, dem Hausmeister, dem Direktor des Gemeinschaftszentrums und dem Schulleiter – der die Bedürfnisse der Gemeinde feststellt und Empfehlungen zu Programmen, Finanzierungsfragen etc. an die Schulverwaltung weitergibt.

1953 bewilligte die Gemeinde \$ 5 Mill. für den Bau und Betrieb von weiteren Gemeinschaftszentren für die nächsten zehn Jahre. Heute werden alle Schulen in Flint als Gemeinschaftszentren betrieben, wobei sie sich in ihrem Angebot entsprechend den Bedürfnissen der einzelnen Nachbarschaften voneinander unterscheiden.

Als weitere Konsequenz der in Flint initiierten Gemeinschaftserziehung wurde 1963 mit finanzieller Unterstützung der Mott Foundation ein Ausbildungsprogramm für Leiter von Gemeinschaftszentren an der Northern Michigan University gegründet, das Ausgangspunkt eines ganzen Netzes solcher Ausbildungsstätten in Amerika wurde. Heute gibt es 15 regionale Zentren in den USA und ein National Center for Community Education in Flint.

1969 entstand das **Genesee Area Skill Center** – ein Ausbildungszentrum vor allem für technische Berufe, das 21 Schuldistrikte einbezieht. Der Bau des Zentrums war durch ein Darlehen des Bundes und der Mott Foundation finanziert worden; das Betriebskapital von 1/2 Million wurde aus Steuergeldern des Kreises aufgebracht. Örtliche Industrieunternehmen trugen zur Ausstattung im Wert von \$ 5000 bei, zusätzlich zu der jährlich erforderlichen Ausstattungsergänzung im Wert von \$ 2000.

Das Zentrum faßt 2500 Erwachsene und 1300 Schüler der öffentlichen oder kirchlichen höheren Schulen,

die für zweieinhalbstündige Kurse mit Bussen oder Privatwagen von ihren jeweiligen Schulen ins Zentrum transportiert werden.

Seit der ersten Untersuchung im Jahre 1966 über den Bedarf an Berufsausbildungsmöglichkeiten waren Bürger an den Entscheidungsprozessen beteiligt. Vertreter der 21 Schuldistrikte und 26 Gewerbe- und Handwerksvereinigungen der Region (area craft committees) entwickelten gemeinsam mit 30 Mitgliedern der Mott Programm-Planungsgruppe die ersten Pläne.

Die jeweils fünf bis acht Mitglieder der craft committees fungieren als Berater für ihre Berufssparte und kommen monatlich einmal zusammen, um die Programme den sich ändernden beruflichen Bedürfnissen und der Beschäftigungslage möglichst rasch anzupassen.

Die ungewöhnlich günstige Beschäftigungsquote für Absolventen der beiden Abschlußlehrgänge (senior classes) bestätigt, daß es gelungen ist, jeweils die richtigen Ausbildungsprogramme anzubieten. Zwei Berater für berufliche Einsatzmöglichkeiten stehen den Erwachsenen zur Verfügung, die eine zusätzliche Berufsausbildung oder ein neues Arbeitsfeld anstreben. Bisher haben sich rund 12 000 Erwachsene an den verschiedenen Ausbildungsprogrammen beteiligt, die an 6 Tagen der Woche von 8 Uhr bis 22.30 Uhr ganztätig (mit Ausnahme von zwei Wochen für Überholungsarbeiten am Zentrum) angeboten werden.

Bildungsangebote

Das von Mott geförderte Programm der Schulverwaltung bietet heute einen breiten Fächer an Bildungsmöglichkeiten: Grundkurse für Erwachsene, Förderkurse für Jugendliche und Erwachsene, berufsbildende, Berufsbildungs- sowie Umschulungskurse, Aktivitäten für ältere Bürger (Senioren) usw. Freizeitprogramme und Freizeit- und Erholungseinrichtungen liegen in der Verantwortung des Flint Recreation and Park Board (Verwaltung für Freizeit, Erholung und öffentliche Grünanlagen). Während der ersten Jahre richteten eine Reihe von Organisationen und Institutionen für Familienplanung, Stadterneuerung und -entwicklung, für spastisch Gelähmte und für Bewährungshilfe für Jugendliche Beratungen im

Zentrum ein. Die fast 40jährige Gemeinschaftserziehung in Flint hat spürbare Auswirkungen gehabt:

- der Gesundheitszustand der Bevölkerung besserte sich durch eine umfangreiche Gesundheitsfürsorge
- die Wahlbeteiligung stieg; eine Mittelbewilligung für Gemeindeprojekte war leichter zu erreichen
- Jugendkriminalität, Schulversäumnisse und Jugendlichen-Aggressivität (Vandalismus) ließen erheblich nach
- die Zahl vorzeitiger Schulabgänger ging um 80 %, die kriminell Rückfälliger um 50 % zurück
- die Einschreibungen für Erwachsenenbildung betragen das Doppelte des nationalen Durchschnitts.

Heute werden die Gemeinschafts- und Bildungseinrichtungen von 92 000 Menschen wöchentlich benutzt; 80 000 Erwachsene schreiben sich jährlich für Kurse der Erwachsenenbildung ein; über 1000 höhere Schulabschlüsse wurden von Erwachsenen erreicht. Flint, eine Kommune mit 25 % schwarzer Bevölkerung, war die erste Stadt in Amerika, die einen schwarzen Bürgermeister wählte.

Kritik

Nachdem Flint als ältestes Beispiel der Gemeinschaftsschulerziehung in den Vereinigten Staaten wichtige Impulse gegeben hat, ist in jüngster Zeit bemängelt worden, daß es seine Programme zu langsam den veränderten Erfordernissen anpasse. In etwa diese Richtung geht auch die Kritik, die 6 Delegierte der Pittsburgh Task Force on Education nach einem mehrtägigen Studienaufenthalt in Flint äußerten.²⁾ Wenn man sich damit begnügt, das Normalangebot der Schule allen Einwohnern der Stadt zugänglich zu machen, dann ist das Gemeinschafts- und Bildungsprogramm in Flint ein Erfolg. Unter dem Aspekt einer außerunterrichtlichen Nutzung der Schuleinrichtungen hingegen, die sich in signifikanter Weise von dem unterscheidet, was während des Schultages angeboten wird, ist das Angebot von Flint nicht ausreichend. Es gibt kaum Programme, die sich mit den Beziehungen zwischen den Rassen, der Verbraucherbildung,

Umweltschäden und ihrer Bekämpfung, den Menschenrechten oder vielen anderen Problemen befassen. Zweifellos sind in Flint die Schulen länger und für einen größeren Teil der Bevölkerung geöffnet als in anderen Städten. Aber es läßt sich von der ‚offenen Schule‘ sicher ein umfangreicherer und besserer Gebrauch machen als in Flint.

Jede Schule in Flint hat einen Leiter für die Gemeinschaftserziehung, der verantwortlich ist für alle Aktivitäten außerhalb des eigentlichen Schulunterrichts. Diese Direktoren sind Angestellte der Schulbehörde (Board of Education) und fühlen sich dieser oft mehr verantwortlich als dem Gemeinde-Schulrat. Diese Abhängigkeit beeinflusst auch die Programme, die sie entwickeln oder genehmigen. Es stellt sich die Frage, ob es nicht besser ist, die Leiter von Gemeinschaftszentren von einer die Bürgerschaft unmittelbar und weitreichend vertretenden Gruppe auswählen und einstellen zu lassen und ihr gegenüber verantwortlich zu machen, Leiter, die die Bedürfnisse der Gemeinde genau kennen und sie in entsprechend wirksame Programme umzusetzen verstehen.

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

1. Gemeinschaftsschulprogramm Flint/Michigan

Frühestes Modell einer Gemeinschaftserziehung: Entstehung durch Bürgersebsthilfe in wirtschaftlicher Depression / Entwicklung von Spezialprogrammen für die Ausbildung von Leitern und Verwaltern in Gemeinschaftszentren.

| | |
|--|---|
| <p>Schulstufen</p> <p>Außerschulische Nutzungen für</p> <p>Personalkosten für das Programm</p> <p>Beginn des Programms</p> <p>Planungsverfahren</p> | <p>Alle Schulen sind in das Programm einbezogen</p> <p>Familienplanung, Gesundheitsberatung, Berufsschulkurse, Erwachsenenbildung, Clubs, Freizeitprogramme, Sport, Planungsinformationsdienst u. a.</p> <p>werden zum großen Teil durch eine private Stiftung getragen</p> <p>1935</p> <p>ist im wesentlichen von der Schulbehörde in Zusammenarbeit mit Bürgergruppen durchgeführt worden</p> |
|--|---|

1) Manley, Redd und Burns
The Community School in Action, The Flint Program,
Flint 1961

2) Report of the Task Force on Education
Unveröffentlichtes Manuskript
Pittsburgh, 1972

2. Thomas Jefferson Junior High School and Community Center Arlington/Virginia

Zusammenarbeit von Schule und anderen Verwaltungen bei Erwerb und Bebauung eines Grundstücks.

Allgemeines

Arlington, eine Kreisstadt im Nordosten Virginias, die im Laufe der Jahre zu einem Vorort von Washington DC geworden ist, hat in den siebziger Jahren – vor allem durch eine intensive Zusammenarbeit der Schulbehörde mit der Verwaltung für Umweltfragen/Abteilung für Freizeit und Erholung – einen ungewöhnlich großen Beitrag zur Gemeinschaftserziehung geleistet. Außer dem Thomas-Jefferson-Gemeinschaftszentrum, das hier ausführlich besprochen wird, entstand als weiteres größeres Unternehmen das **Career and Resource Center** (Berufsausbildungszentrum), das 1974 fertiggestellt wurde. Neben verschiedenen beruflichen Ausbildungen, die den Schülern der Mittel- und Oberstufe der einzelnen High Schools hier zentral und mit modernsten Ausstattungen und besten Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Allgemeinunterricht angeboten werden, entwickelt das Zentrum Programme für die berufliche Fortbildung und Umschulung von Erwachsenen. Damit verbunden sind soziale und medizinische Beratungsdienste und Freizeitangebote für die engere Nachbarschaft. Zu den stärker an den Bedürfnissen der Bürgerschaft orientierten Neuerungen in Arlington gehören

- drei sowohl den Schulen als auch der Allgemeinheit zur Verfügung stehende Schwimm-Zentren (Hallen- und Freibäder)
- der Ausbau und die beachtlich erweiterte Nutzung aller Freizeiteinrichtungen der Schulen für alle Einwohner des Kreises (u. a. nachts beleuchtete Tennis- und Basketballplätze)
- der Versuch, mit einem „open campus plan“ die High Schools freier, d. h. mehr wie Colleges zu organisieren und den Schülern so eine sinnvoller nutzbare Freizeit zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit Freizeit-Überlegungen steht auch das größere Angebot in der Erwachsenenbildung (Berufsbildungs- und Spezialkurse) und das **Stewart Center for Performing Arts** (Darstellende Künste) in einer ehemaligen Grundschule. Zu den weiteren Bemühungen einer bürgerschaftlich bestimmten Regeneration des Kreises zählen die **Arlington Employment Cooperative** (Arbeitsvermittlungs-Kooperative), die sich besonders mit den Beschäftigungschancen der älteren und der jugendlichen Berufstätigen befaßt. Für eine praktische Demonstration des Gemeinschaftsinteresses auf fast allen Gebieten der sozialen oder Gesundheitsdienste wirbt der **Volunteers Coordinators Roundtable** (Koordinationsstelle für Volontär-Arbeit). Zeichen für die angestrebte engere Kooperation der verschiedenen Behörden und Institutionen ist ferner der **Joint Planning Effort for Country and School Facilities** (Planungsgemeinschaft für Kreis- und Schuleinrichtungen). Um eine bessere Information und damit Partizipation der Bürgerschaft bemüht sich „The Citizen“, ein gemeinschaftlich von Kreis und Schule herausgegebenes Nachrichtenblatt.

Entstehung/Organisation

Das neue Thomas-Jefferson Junior High School and Community Center umfaßt die Mittelstufe (entsprechend etwa der Sekundarstufe I) und Bildungseinrichtungen, die der Bevölkerung des ganzen Kreises (County) zur Verfügung stehen. Die enge Zusammenarbeit des Kreises und der Schule hat sich aus einer anfänglichen Konkurrenz ergeben: die Schulverwaltung und die Verwaltung für Umweltfragen/Abteilung Freizeit und Erholung (Department for Environmental Affairs/ Recreation Section) waren für ihre jeweiligen Zwecke am gleichen Baugrund – dem letzten größeren Freiraum in einem dichtbevölkerten Stadtbereich – interessiert. Nach Ablehnung des Referendums für den Neubau einer Junior High School durch die Bürgerschaft (1966) beschlossen beide Institutionen, zwei getrennte aber einander ergänzende Vorlagen für ein Darlehen einzubringen, über die gleichzeitig abgestimmt werden sollte. Würde die eine abgelehnt, könnte sich die andere Institution mit ihrem Vorhaben der gewinnenden Partei anschließen. Würden beide

angenommen, sollten beide Institutionen den Baugrund gemeinsam nutzen. Gerade dieses gemeinsame Vorgehen veranlaßte dann offenbar die Wähler, beiden Vorlagen zuzustimmen. Erleichternd für die Zusammenarbeit war, daß es sich in beiden Fällen um eine Kreisbehörde handelte. Die Kooperation wurde über den gemeinsamen Kauf des Grundstücks auf die Planung, die Finanzierung, den Bau und den Betrieb der vorgesehenen Einrichtungen ausgedehnt. Dieses gemeinsame Vorgehen sparte dem Kreis zwar keine Kosten, führte aber zu einem wesentlich besseren Ergebnis. Ein „Charette“-Prozeß, eine 2tägige offene Diskussion mit allen Teilnehmungsgruppen, leitete die Planung ein.

Finanzierung

Die Finanzierung des Projekts war ausschließlich durch Mittel der beiden partizipierenden Verwaltungen möglich. Es wurden keine außerordentlichen Landes- oder Bundesmittel in Anspruch genommen. Allerdings bedurften gemeinsame Finanzierungen verschiedener Institutionen bisher besonderer Genehmigung. Im Zusammenhang mit den Fortschritten der Gemeinschaftserziehung und ihren praktischen Implikationen wurden Gesetzesänderungen gefordert und in Aussicht gestellt (siehe auch V. 2 Rechtliche Probleme). Die Education Facilities Laboratories (EFL) eine unabhängige, gemeinnützige Organisation, die Forschungsaufgaben im Schulbau initiiert und durchführt und von der Ford Foundation finanziert wird, gab ein Darlehen zur Untersuchung und Ausarbeitung von Möglichkeiten institutioneller Kooperation. Die Einsparungen, die sich durch die effiziente gemeinsame Planung ergaben, waren so hoch, daß es möglich war, Sportarenen und das Schultheater zu finanzieren. Größere Schwierigkeiten als bei der gemeinsamen Grundfinanzierung und Bauplanung zeigten sich beim gemeinsamen Betrieb der Einrichtungen, z. B. bei der Frage, wer die Klimaanlage, die Unterhaltung der Räume, Heizkosten, die Sicherheitsmaßnahmen usw. bezahlt. Je enger die Zusammenarbeit wurde, desto schwieriger war die Verrechnung. Diese Erfahrung führte mit zur Schaffung eines gemeinsamen Etats für Sonderzwecke, des **Community Activities Budget** (CAB). Es ist auch für Spezial-Programme gedacht, die

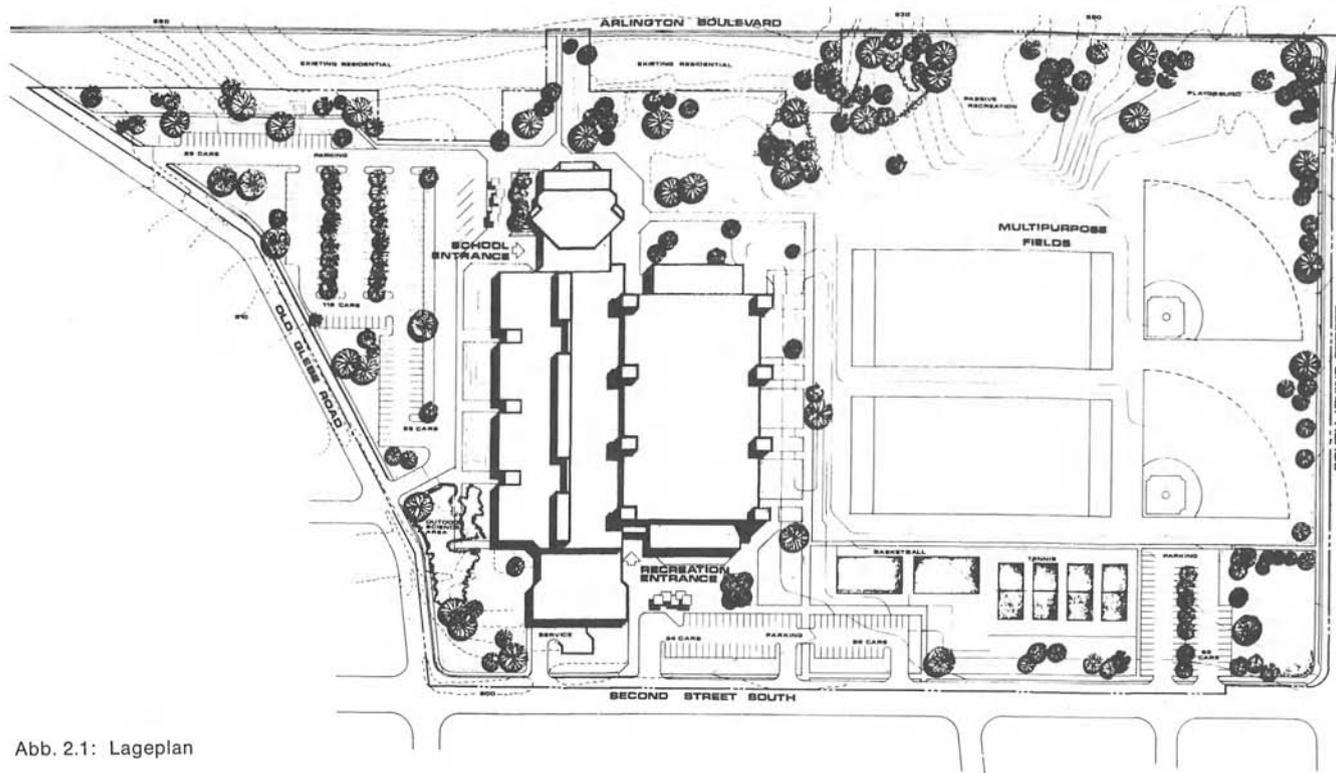


Abb. 2.1: Lageplan

von der Schulverwaltung in Abstimmung mit der Kreisverwaltung verwirklicht werden sollen, ohne dadurch die pro-Kopf-Kosten für einen Schüler zu erhöhen (was der Fall wäre, wenn diese Kosten aus dem normalen Schul-Etat bestritten werden müßten). Anfänglich wurde dieser Sonderetat nur für die Betriebs- und Personalkosten der Gemeinschafts- und Bildungseinrichtungen beansprucht, inzwischen können daraus auch gemeinsame Bauvorhaben (Erweiterungsbauten, Ergänzungen der Ausstattung) finanziert werden.

Abgesehen von Erleichterungen in der Verrechnung besonderer Vorhaben und Programme hat CAB auch schiedsrichterliche Funktionen übernommen, so daß es z. B. auf diese Weise möglich ist – trotz Differenzen zwischen kooperierenden Organisationen – in finanziellen Fragen ein gemeinsames Projekt ohne Unterbrechung fortzuführen. Im Falle des Thomas-Jefferson-Centers betragen die aus diesem Etat bezahlten Unkosten jährlich insgesamt \$ 276 439. Das heißt jedoch, daß die laufenden Kosten für die Schule von Mehrbelastung freigehalten werden können.

Der Bau

In seiner Anlage ist das Thomas-Jefferson-Center beispielhaft für die gemeinsame Nutzung von Schul- und Gemeinderäumen. Die überwiegend für Unterrichtszwecke gedachten Räume sind zwar auf einem Gebäudeniveau, die Einrichtungen für kulturelle und sonstige Freizeitwecke auf einem anderen untergebracht, um Störungen im Nutzungsablauf zu vermeiden. Aber beide Bereiche sind so entworfen, daß sowohl eine simultane als auch eine alternierende Nutzung durch Schule und Gemeinde möglich ist. Durch diese Flexibilität der Anlage werden Räume vermieden, die entweder zu klein sind für die Zahl ihrer Benutzer oder nicht genügend genutzt werden. Kein Quadratmeter ist einer ausschließlichen Nutzung durch eine der beiden partizipierenden Institutionen vorbehalten. Die Architekten stellten so viel stützenfreien, offenen Raum zur Verfügung, wie das bei dem gegebenen Quadratmeterpreis vertretbar war. Der Entwurf sah Raumteiler vor. Als sie geliefert wurden, hatten sich Lehrer und Schüler bereits so gut an den offenen Raum gewöhnt, daß mehr als zwei Drittel unbenutzt blieben.

Es entstanden drei klar differenzierte aber eng zusammenhängende Baukomplexe:

1. ein vollständiges Gemeinschaftszentrum (Freizeit- und Erholungszentrum) mit Sporthalle, Kantine (Speisesaal), verschiedenen Spielräumen und Clubraum, die auch für den gemeinsamen Gebrauch durch Schüler und Einwohner ausreichen
2. ein Theater mit 730 Plätzen, das sich in vier multifunktionale Unterrichtsräume aufteilen läßt
3. vollklimatisierte Sportarenen (Controlled Environment Facility) mit einem Mehrzweck-Bodenbelag und variablen Beleuchtungsmöglichkeiten, auch für TV-Vorfürungen benutzbar.

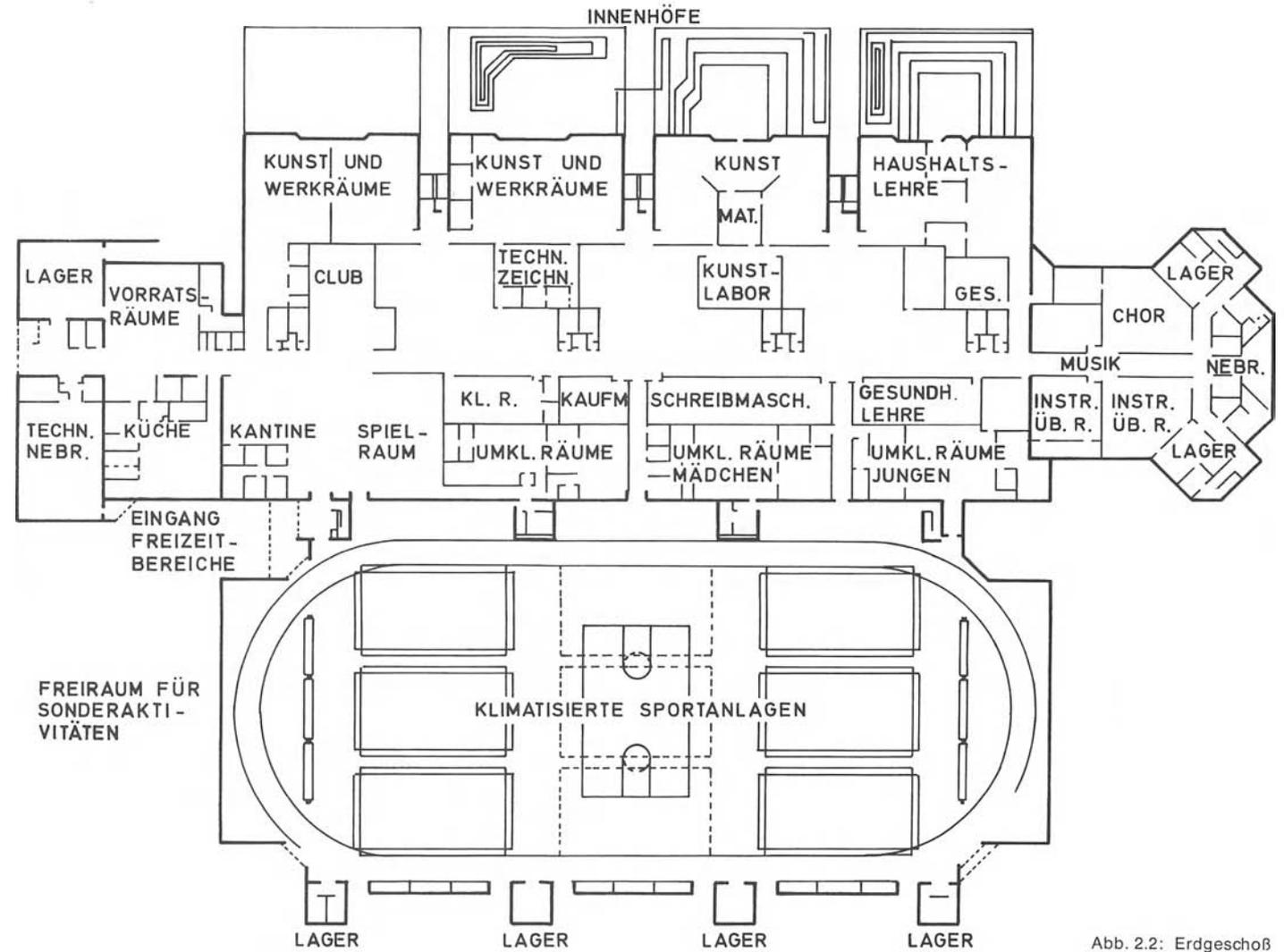


Abb. 2.2: Erdgeschoß

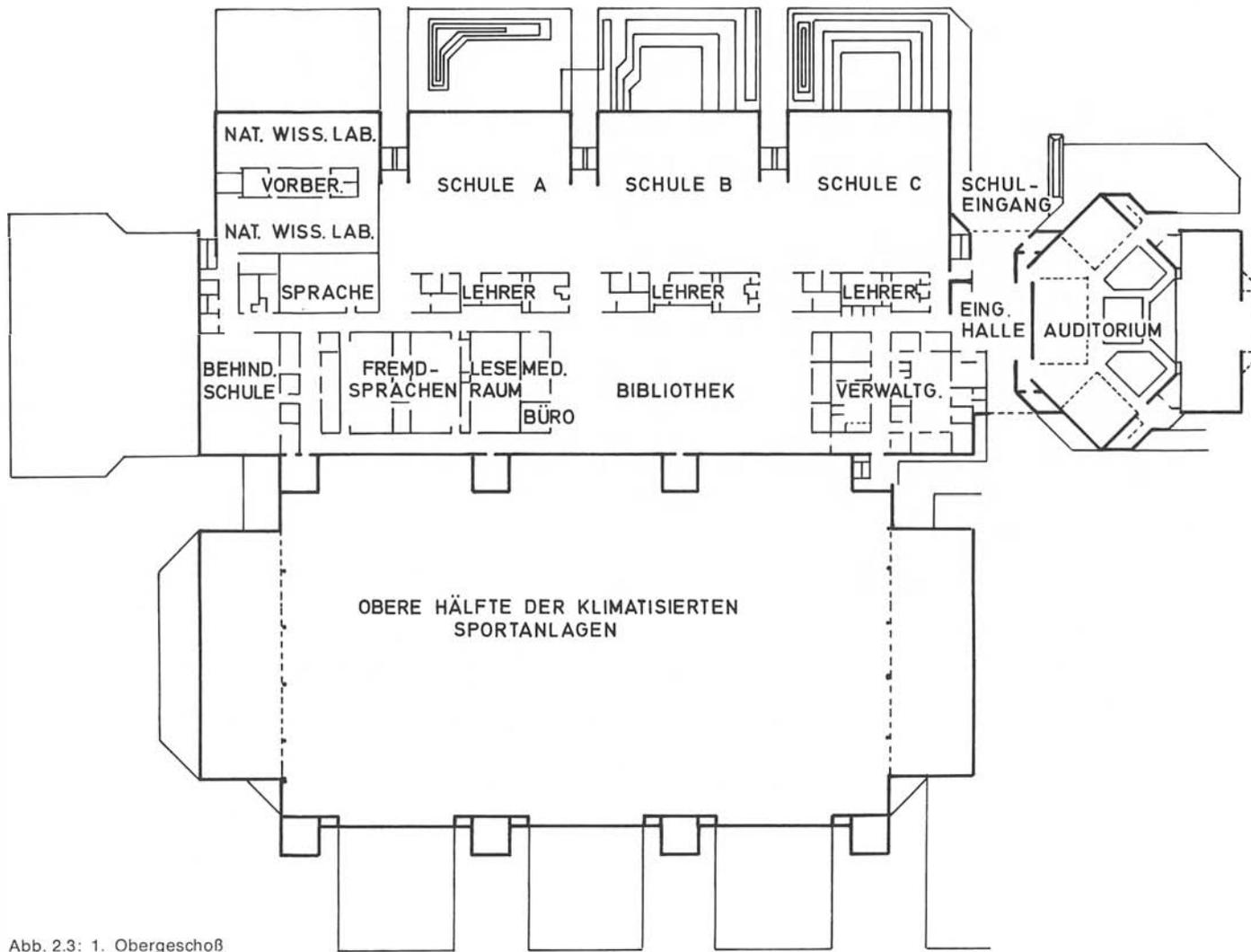


Abb. 2.3: 1. Obergeschoß

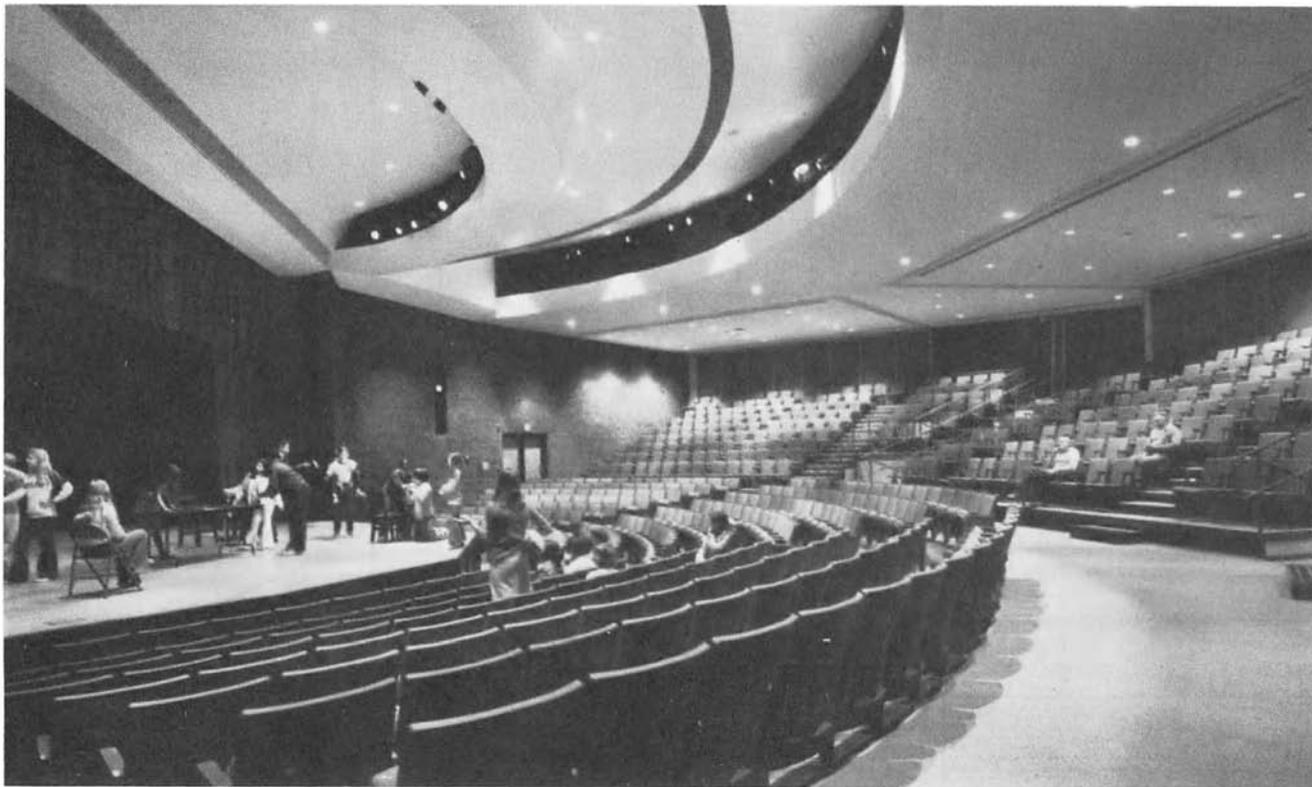


Abb. 2.4 (oben): Theater



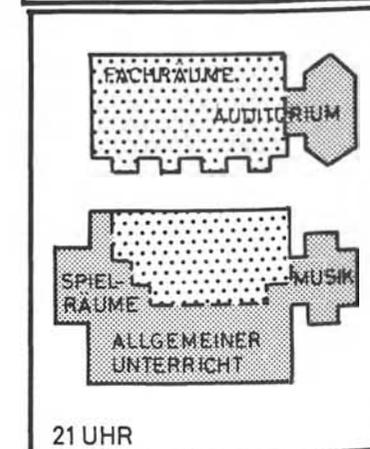
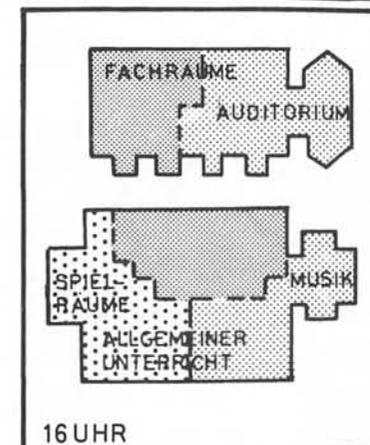
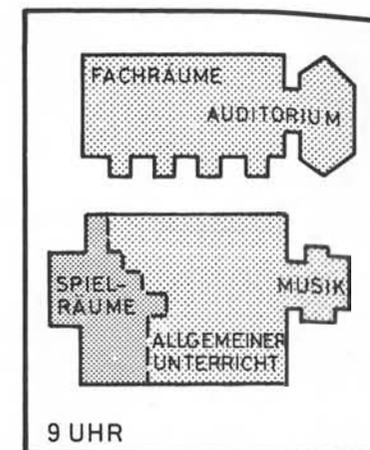
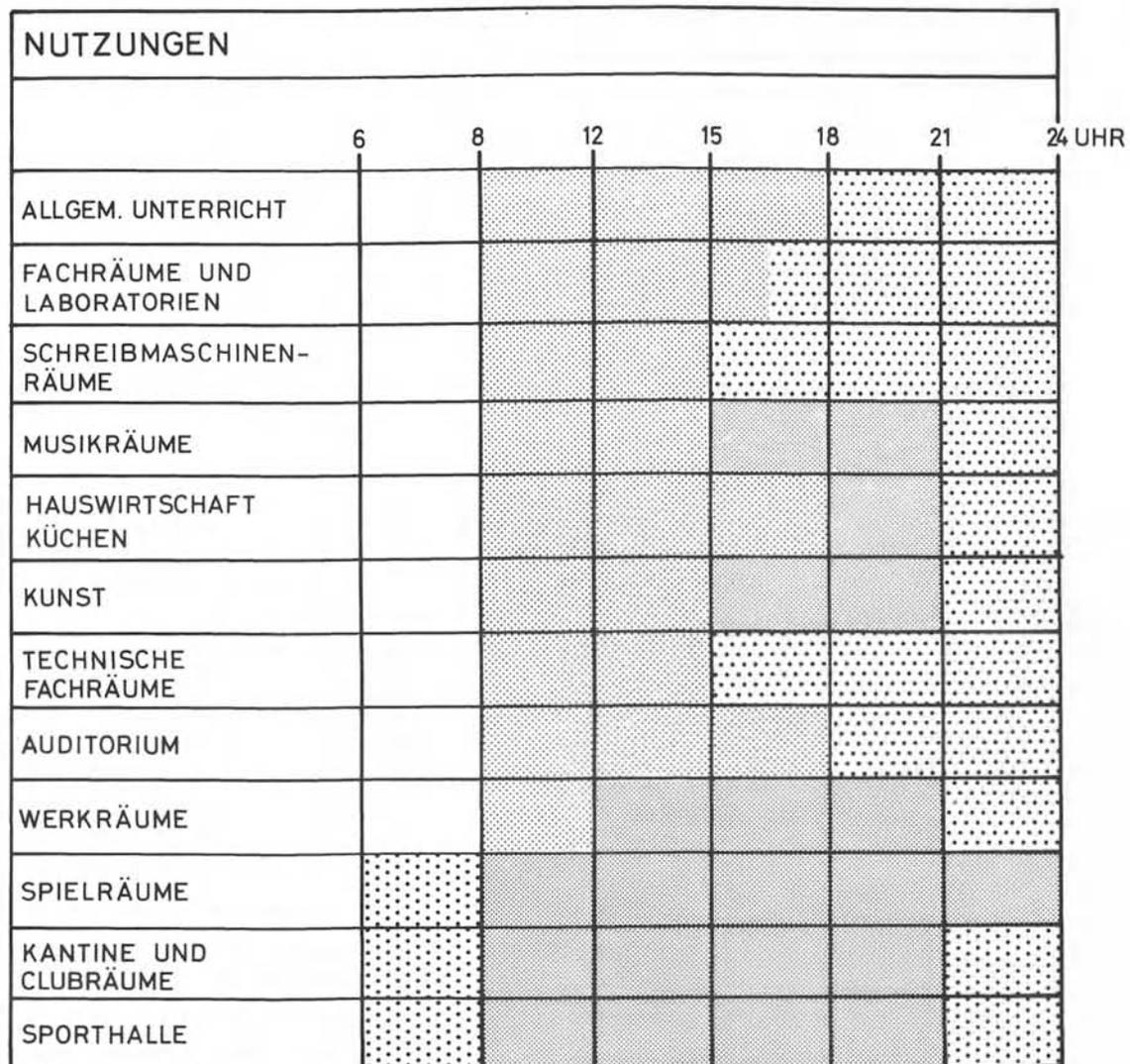
Abb. 2.5 (links): Vollklimatisierte Sportarena

Nutzung

Das Thomas-Jefferson-Center ist an sieben Tagen der Woche von 6 Uhr morgens bis Mitternacht geöffnet. Während der ersten drei Stunden wird der Dienst von Mitarbeitern der Abteilung Erholung und Freizeit (Verwaltung für Umweltfragen) übernommen. Kantine, Clubraum und ein Teil der Mehrzweckhalle sind für Frühstück, Sport und andere Programme geöffnet und zwar ohne Einschränkung für alle – Erwachsene und Schüler.

Von 9 bis 15 Uhr wird die zum Unterrichtsbereich gehörige Mehrzweckhalle mit ihren Sporteinrichtungen überwiegend von den Schülern benutzt. Gleichzeitig aber laufen – in besonders abgeteilten Bereichen der Mehrzweckhalle – Programme für Erwachsene, die von der Abteilung für Freizeit und Erholung angeboten werden. Angestrebt ist ein noch stärkerer Austausch, wie z. B. die Zulassung interessierter Einwohner zu den Unterrichtsprogrammen der Schule. Nach 15 Uhr tritt das Schulangebot zugunsten des Freizeit- und Erholungsprogramms zurück. Die von der Schulverwaltung programmierte Erwachsenenbildung beansprucht große Teile der Unterrichtsräume.

THOMAS JEFFERSON, ARLINGTON



-  SCHULE
-  ÖFFENTLICHKEIT
-  GEMEINSAME NUTZUNG

Abb. 2.6 (links) und Abb. 2.7 (rechte Seite): Nutzungsanteile Schule/Öffentlichkeit

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

2. Thomas Jefferson Junior High School and Community Center Arlington/Virginia

Zusammenarbeit von Schule und anderen Verwaltungen bei Erwerb und Bebauung eines Grundstücks.

| | |
|--------------------------------------|---|
| Schulstufen | Mittelstufe (Sekundarstufe I) |
| Außerschulische Nutzungen | Freizeit- und Erholungszentrum, Sportanlagen, Erwachsenenbildung, Theater (730 Plätze), Mehrzweckhalle |
| Anzahl der Schüler | 1400 |
| Grundstücksfläche | 10,4 ha |
| Netto-Geschoßfläche | 7444 m ² |
| Gesamtkosten | § 6 650 000 |
| Personal- und laufende Kosten | werden für das Gemeinschaftsprogramm anteilmäßig von den verschiedenen Organisationen und durch einen Etat für Gemeindeaktivitäten getragen |
| Planungsbeginn | 1966 |
| Fertigstellung | 1972 |
| Planungsverfahren | Expertenplanung mit Bürgerbeteiligung |

3. Human Resources Center/ Pontiac/Michigan

Städtebauliche Integration einer neuen Schule als Gemeinschaftszentrum.

Entstehung und Entwicklung

Die Planung für das Human Resources Center begann mit einer Petition für eine neue Schule im März 1966, die von 256 Einwohnern eines Stadtteils der Innenstadt Pontiacs unterschrieben wurde. Diese wurde im Sommer von den Behörden geprüft und im Herbst erweitert als Vorschlag zu einem Gemeinschaftszentrum befürwortet. Um die Voraussetzungen für ein solches Zentrum zu klären, wurden im Januar 1967 \$ 10 000 Forschungsmittel vom Mott Institute for Community Improvement der Michigan State University zu einer Voruntersuchung aufgebracht. Die Untersuchung bestätigte die Empfehlung der städtischen Behörden für ein Bildungszentrum. So begann die Gemeinde im Juli 1967 mehrere Planungsfirmen, die von den Educational Facilities Laboratories der Ford Foundation empfohlen wurden, auf ihre Eignung hin zu untersuchen.

Die Wahl fiel auf Urban Design Associates Pittsburgh, die vorerst mit zwei Aufgaben betraut wurden: Einmal eine Organisationsform für die Beteiligung aller Betroffenen (Bürgerinstitutionen, Universität, Verwaltungsstellen usw.) zu entwickeln und zweitens Standortalternativen für das Bildungszentrum zu ermitteln. Erste Zusammenkünfte mit der Schulplanungsbehörde und städtischen und regionalen Körperschaften ließen die Hoffnungen erkennen, die an dieses Projekt geknüpft wurden, aber auch die tief wurzelnden Probleme im Stadtbereich, die zu überwinden waren.

Der Planungsrat

Im November 1967 wurde ein Planungsrat aus 34 Bürgern aller Schichten und Berufe und Vertretern aller städtischen Behörden ins Leben gerufen. In der Präambel des Organisationsmanifestes heißt es: „Wir glauben, daß die Probleme unserer städtischen Kerngebiete so komplex sind und die Wichtigkeit, sie zu beseitigen, so dringend ist, daß wir uns nicht mehr mit Einzelaktionen und Abwarten begnügen können, um endlich eine koordinierte Entwicklungsplanung zu erreichen, wie sie jetzt verlangt wird.“ Das Schulprojekt „Human Resources Center“ war die erste Aufgabe, die der Planungsrat in Angriff nahm.

Ähnlich wie bereits in anderen amerikanischen Städten wurde auch in Pontiac als Planungskonzept die Zusammenfassung der erneuerungsbedürftigen Schulen und der Neuplanungen, zusammen mit anderen notwendigen sozialen und kulturellen Einrichtungen sowie der Erwachsenenbildung, Fortbildung, Umschulung und Gemeinschaftseinrichtungen zu einer größeren Einheit, dem Bildungszentrum oder Human Resources Center beschlossen. Neu war die intensive Beteiligung der Nutzer am Planungsprozeß. Eine Analyse von Siedlungs- und Beschäftigungsstruktur, Nutzung, Bevölkerungsdaten, Infrastruktur u. a. zeigte, daß die Innenstadt regeneriert werden mußte, wenn die Stadt als Ganzes vom Wachstum der Region profitieren sollte. Deswegen mußte jedes größere öffentliche oder private Projekt als Katalysator für Erneuerungsaufgaben im weiteren Sinne gesehen werden. In enger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten wurden von den Planern umfassende Studien zur Situation der Innenstadt erarbeitet.

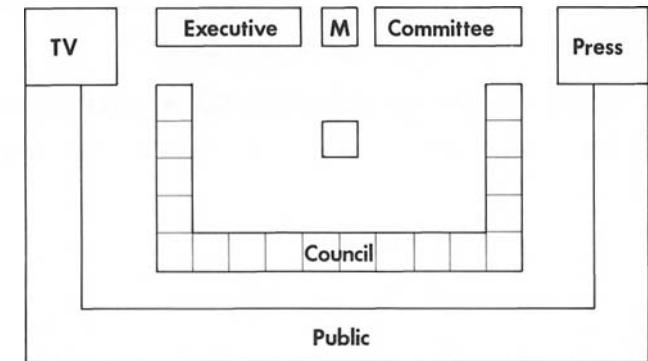


Abb. 3.1: Sitzordnung des Planungsrates

Das Bildungszentrum als Katalysator für eine innerstädtische Erneuerung

Pontiac liegt im Zentrum des nördlichen Arms der Metropole von Detroit, die eine der größten Bevölkerungszuwachsraten in Amerika besitzt. Im Jahr 2000 wird Pontiac vermutlich das Zentrum für 1,5 Millionen Menschen sein. Der radiale Aufbau der Stadt reflektiert diese Zentrumsposition. Autobahnen und Eisenbahnlinien verbinden die Innenstadt mit allen Teilen der Region einschließlich der Erholungsgebiete. Seit langem hatten sich industrielle und kommerzielle Nutzungen an diesen Verkehrsachsen konzentriert – und somit nicht nur zur Verbindung, sondern auch zur Trennung der Wohngebiete beigetragen. Im Laufe der Zeit wurden diese getrennten Gebiete zu sozialen und ethnischen Gettos. Schwarze und spanisch-amerikanische Minderheiten, zusammen etwa 20 % der innerstädtischen Bevölkerung, drängen sich hauptsächlich in den südlichen Innenstadtvierteln zusammen.

Durch die Zusammenlegung von vier erneuerungsbedürftigen Grundschulen zu einem großen mit fortschrittlichsten Lehrmitteln und -methoden ausgestatteten Bildungszentrum mit insgesamt etwa 2000 Schülern hoffte man, dieser immer stärker werdenden Gettoisierung Einhalt gebieten zu können. Dem wohlhabenderen Bevölkerungsanteil sollte durch ein überdurchschnittliches Bildungsangebot das Verbleiben in der Innenstadt leichter gemacht werden, während die ärmeren, sozial benachteiligten Gruppen endlich die Chance einer angemessenen Erziehung erhielten. Natürlich hätten die beiden weißen und zwei weitere überwiegend schwarze Elementarschulen, die über 50 Jahre alt und zu ersetzen waren, abgerissen und an derselben Stelle neu errichtet werden können. Dies hätte jedoch die bestehende Separation nur noch weiter verfestigt. Statt dessen beschloß man – zum ersten Male in der Geschichte Pontiacs – Nachbarschaftsgrenzen auf der Elementarschulebene zu überschreiten. In der Zusammenlegung der Schulen und der Erweiterung des Programms für das Human Resources Center, einschließlich des verbesserten Dienstes der öffentlichen Verkehrsmittel, sollte ein erster Schritt zum integrierten Miteinander der Bürger Pontiacs getan werden. Man erkannte bald, daß es hier nicht allein um Fragen

des Schulbaues ging, sondern auch um Erziehung, Ausbildung und „Leben“, bezogen auf eine bestimmte Menschengruppe, durch einen spezifischen Ort geprägt, mit einzigartigen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten.

Pädagogische und organisatorische Konzepte

Als Ergebnis der gemeinsamen Überlegungen entstanden Programme für alle Altersgruppen:

- Das Kindergarten- und Vorschulprogramm sieht eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindern, Lehrern und Eltern vor. Mütter und Väter können in der Schule lernen, in der Familie zur Entwicklung ihrer Kinder beizutragen.
- Individuelle, der unterschiedlichen Entwicklung angepaßte Lernprogramme wurden für alle Altersgruppen entwickelt. Sie sind außerdem mit Spezialprogrammen für Körper- und Lernbehinderte gekoppelt; diese benutzen die allgemeinen Unterrichtsräume etwa halbtägig mit.
- Zweisprachige Programme sind für alle Kinder zugänglich und haben sich besonders für die wachsende Anzahl spanisch sprechender Kinder bewährt.
- Eine differenzierte Teamorganisation von 10 bis 12 Lehrern, professionellen sowie paraprofessionellen Hilfskräften, arbeitet mit etwa 120 Schülern in Gruppen von jeweils 24 Schülern. Auf einen Erwachsenen kommen also etwa 10 Schüler. Diese Erwachsenen mit unterschiedlicher Ausbildung können den Kindern ein reichhaltiges Angebot möglicher Unterrichtsformen und -inhalte bieten: von Filmen, die mit 100 Kindern angesehen werden können, bis zu Einzelprojekten, bei denen sich ein Lehrer um ein Kind kümmert.
- Erwachsenenbildungs- und Freizeitprogramme bieten Fortbildung, Weiterbildung, Hochschulreife, musische Erziehung, Gesundheits- und Gymnastikkurse an.

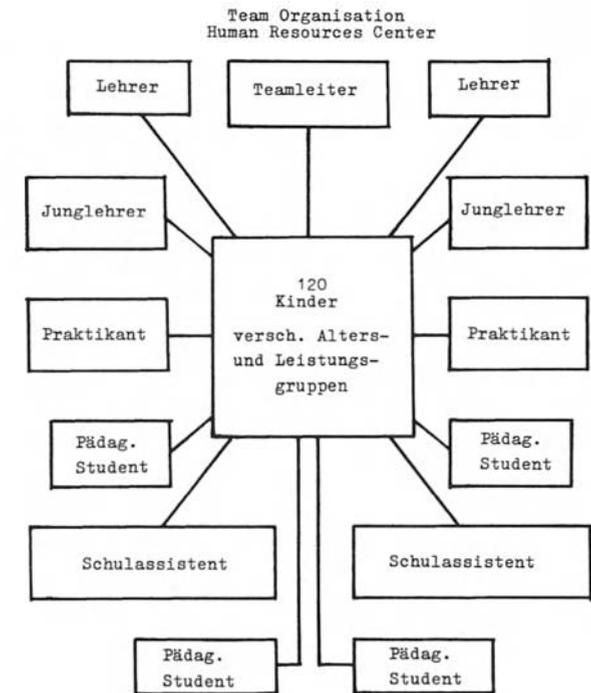
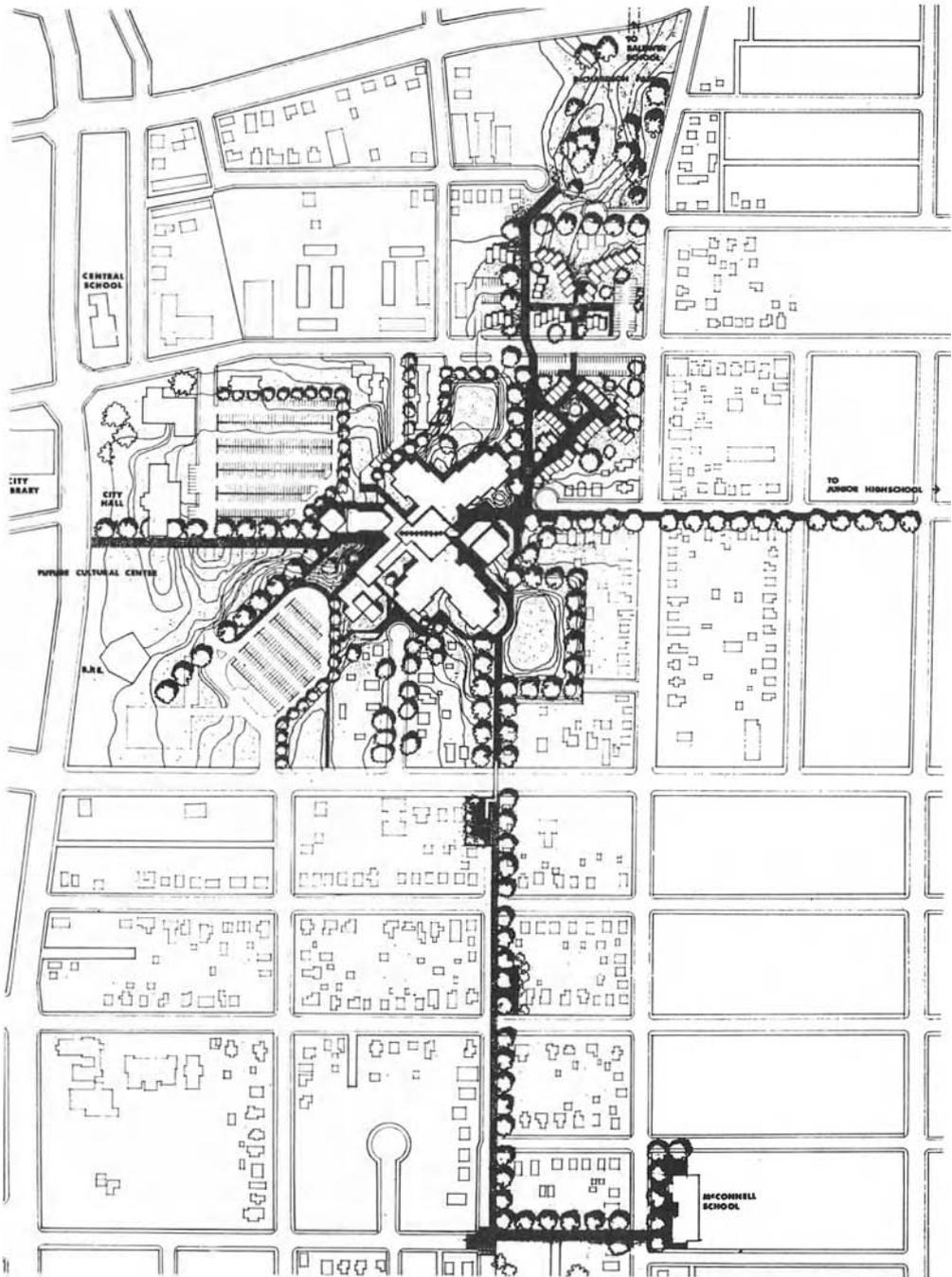


Abb. 3.2: Schemaskizze zur Teamorganisation des Bildungszentrums



Familienberatung, Bibliothek, Seminarräume und Schul-Verwaltung.

All diese Aktivitäten sind durch große „Schaufenster“ visuell mit dem Fußweg verbunden, so daß der Vorübergehende das Gefühl hat, am Leben der Gemeinschaft und der Schule teilzunehmen. Selbst das Lehrerzimmer öffnet sich auf diese Weise zum Fußweg. Vom Restaurant und Café gibt es zahlreiche Blickverbindungen zu den umgebenden Bereichen.

Von Osten, Norden und Süden her kann man die Schule durchqueren, um zum Stadtzentrum zu gelangen, während sich der Fußweg von der Schule bis zu bereits bestehenden Gemeinschaftseinrichtungen durch schmale Grünzonen in den Nachbarschaften erstreckt. Die untere Ebene, in der sich die eigentliche Schule befindet, ist völlig anders organisiert. Von einem offenen Platz aus führen drei Eingänge in Unter- und Oberstufentrakte sowie in die gemeinschaftlich benutzbaren Räume wie Auditorium, Mensa usw.

Durch diese Eingänge betritt man einen dreieckigen Raum, von dem sogenannte „Schulstraßen“ und „Lerntäler“ ausgehen, die von der hier sitzenden Bibliothekarin und jedem Ankommenden überblickt werden können. Dieser Raum ist überraschend städtisch, da er durch große Oberlichte hell erleuchtet wird und besonders an den Verkehrsknotenpunkten durch vielfältige, sich überschneidende Aktivitäten einen ständigen Strom von Menschen aufnimmt. Von den Schulstraßen aus gelangt man in die Gruppenarbeitsräume, die vielfältig genutzt werden können. In die Decke versenkbare Tafeln und schwenkbare Bücherregale als Zwischenwände erlauben nahezu unbegrenzte Variationen von Raumfolgen und -größen für die Bedürfnisse verschieden großer Gruppen. Teppichböden und Akustikdecken regulieren den Lärmpegel.

Das zentrale „Lerntal“ ist für individuelle Arbeit gedacht. Es liegt tiefer als die Aktivitätsstraßen und ist von Bücherregalen und Schränken umgeben, die es von den mehr lärmorientierten Vorgängen an der Peripherie abschirmen.

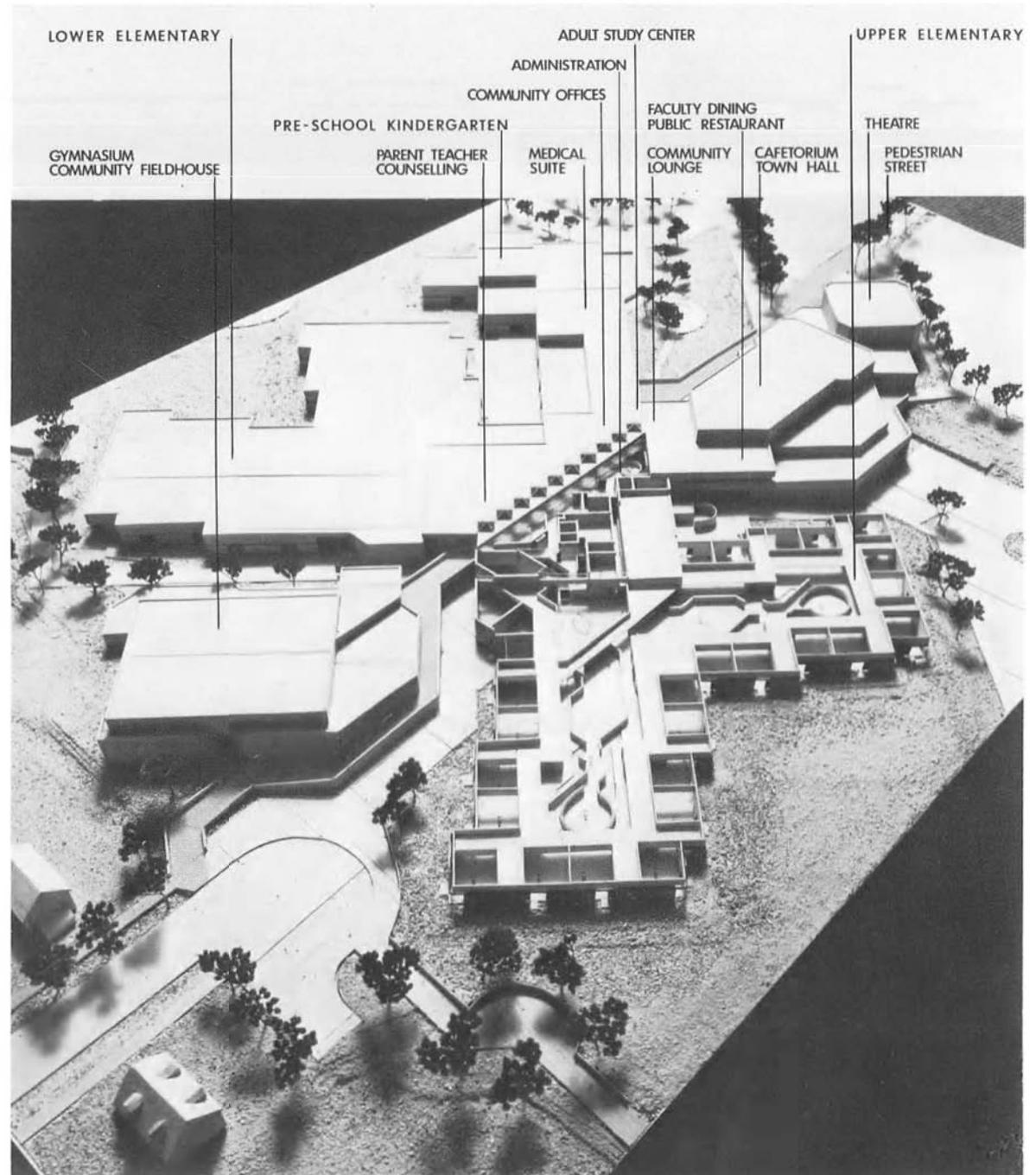
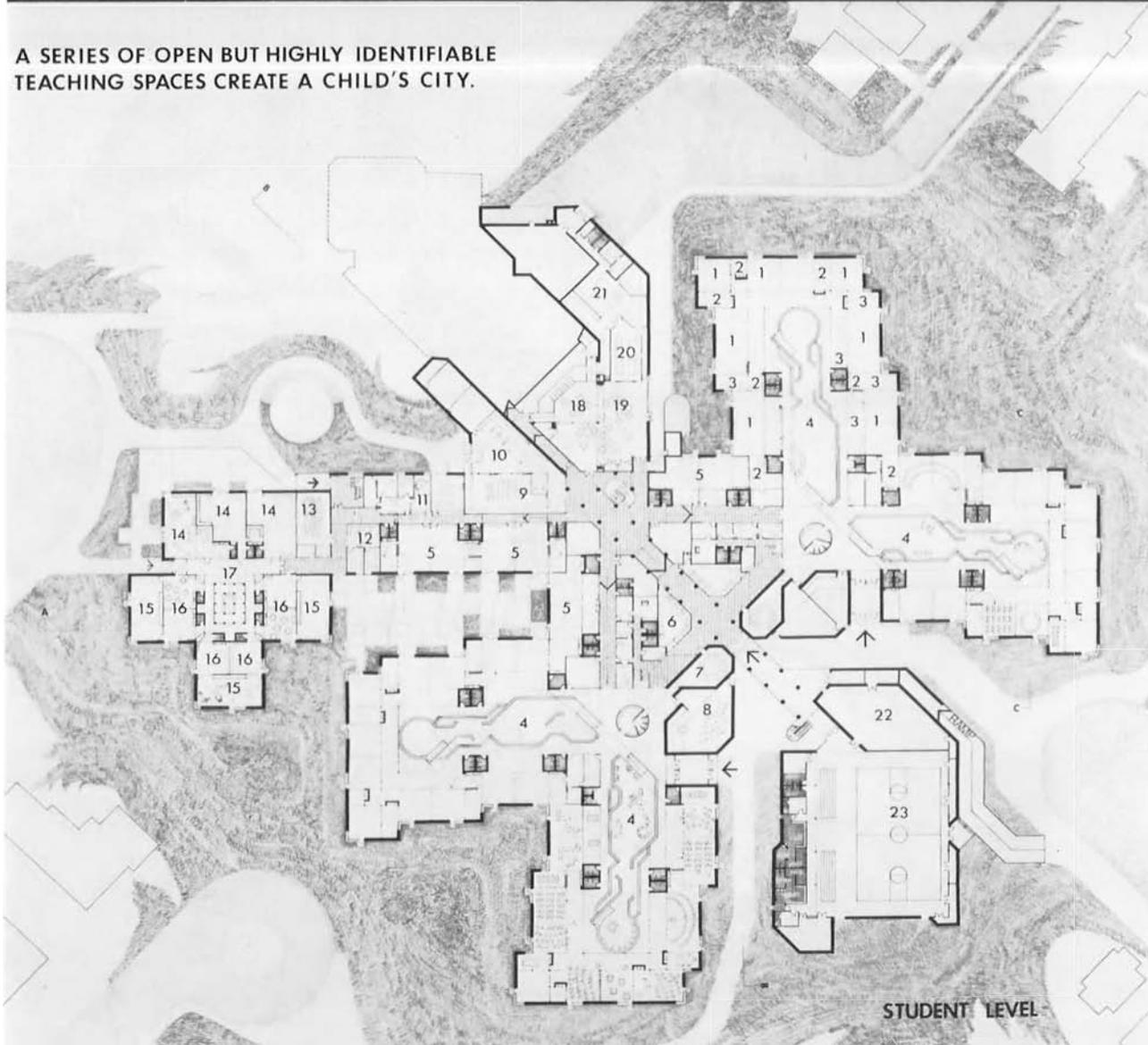


Abb. 3.3 (Seite 26): Lageplan

Abb. 3.4 (rechts): Modell



A SERIES OF OPEN BUT HIGHLY IDENTIFIABLE TEACHING SPACES CREATE A CHILD'S CITY.



Erdgeschoß 1 : 1000

- 1 Gruppenunterrichtsräume für 20 bis 40 Studenten
- 2 Naßzone
- 3 Einzelarbeitsbereiche
- 4 Lehrmittel
- 5 Sonderklassen
- 6 Ethnisches Museum
- 7 Minitheater
- 8 Musikräume
- 9 Kunsterziehung
- 10 Bastelräume
- 11 Erste Hilfe
- 12 Studienkolleg-Büros
- 13 Elternbildung
- 14 Vorschuleinheit
- 15 Kindergarten (große Gruppen)
- 16 Kindergarten (kleine Gruppen)
- 17 Versteckbau
- 18 Untere Ebene des „Cafétatoriums“ mit Bühne
- 19 Seitenbühne
- 20 Essenausgabe
- 21 Küche
- 22 Motorisches Lernlaboratorium
- 23 Sporthalle mit Zuschauertribüne

Abb. 3.5: Schnitt und Erdgeschoß

1. Obergeschoß 1 : 1000

- 1 Theater
- 2 Foyer, Ausstellungsbereich
- 3 Musikraum, Tanzsaal
- 4 „Cafétorium“ (Mehrzwecksaal)
- 5 Kneipe,
- 6 Restaurant
- 7 Cafétérasse
- 8 Bibilothek, Erwachsenenbildung
- 9 Hauswirtschaftsausbildung
- 10 Studienkolleg
- 11 Gesundheitsberatung
- 12 Büro
- 13 Direktor
- 14 Vorführungsräume
- 15 Lehrerzimmer

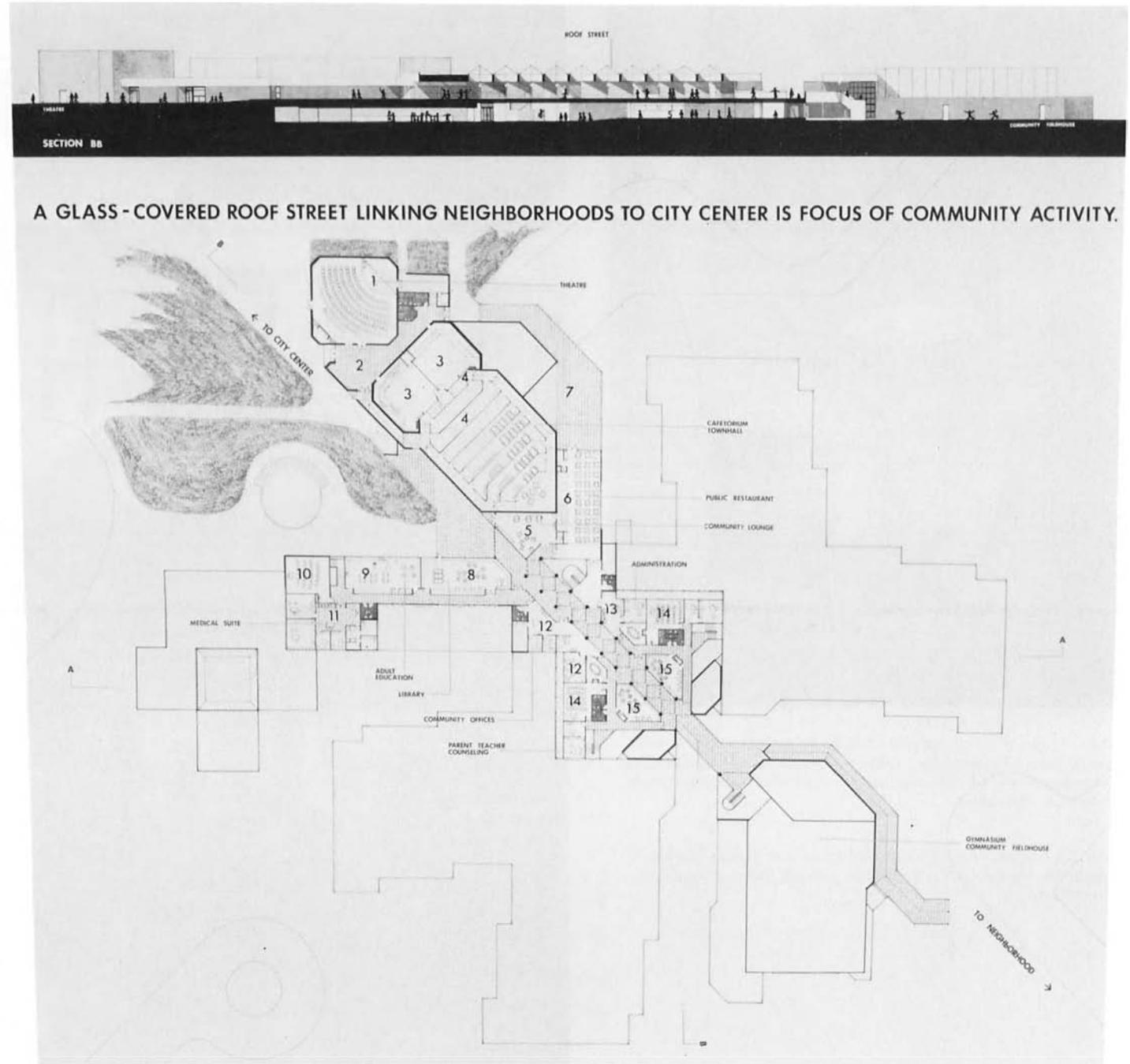


Abb. 3.6: Schnitt und Obergeschoß

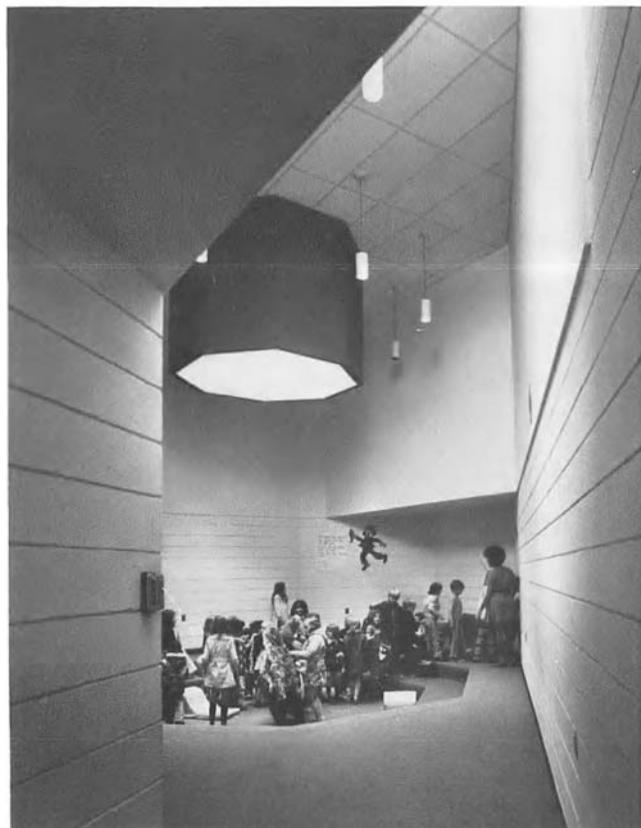


Abb. 3.7 (oben): In diesem Minitheater veranstalten Kinder und Erwachsene Theaterspiele, Proben, Jazz, Kammermusikkonzerte, Dichterlesungen, Treffen und Diskussionsabende. Der Raum wird kostenlos vergeben

Abb. 3.8 (rechts): Viele kleinere Eingänge und Treppenhäuser verbinden die obere – öffentliche – und die untere Ebene, die Schulebene





Abb. 3.9: Um das Lerntal gruppieren sich veränderbare Gruppenräume. In die Decke versenkbare Tafeln und bilden flexible Raumbegrenzungen



Abb. 3.10: Die Schulstraßen im Erdgeschoß erschließen alle Lernbereiche – eine offene Handbibliothek, die sich zum individuellen Lernplatz öffnet und die Mediothek. Die Mäntel auf den Bücherregalen bezeichnen den Garderobebereich, der sich auf der anderen Seite zu den Gruppenräumen öffnet und etwa 60 cm höher liegt

Ergebnisse nach 3 Jahren Nutzung

Nach dreijähriger Nutzung des Human Resources Centers weiß man, was man hätte besser machen können. Als Ganztagschule hat es sich bewährt. Es ist an 6 Wochentagen von morgens 7 Uhr bis abends 10 Uhr geöffnet, manchmal sogar länger. Die laufenden Kosten für das umfassende Gesamtprogramm betragen im Jahr etwa \$ 4 Millionen. Besonders die außerschulischen Programme, darunter auch die Erwachsenenbildung, werden rege genutzt. Die lange Warteliste für Räumlichkeiten beweist, daß nicht genug Gemeinschaftseinrichtungen und -räume geplant worden sind, obwohl eine der Volksschulen, die durch das Human Resources Center ersetzt und abgerissen werden sollte, inzwischen auf Verlangen der Bevölkerung rehabilitiert und ebenfalls zum Gemeinschaftszentrum wurde. In diesem Sinne könnte man von Fehlplanung reden, wenn man – wie der jetzige Direktor des Zentrums – ein Drittel der Bevölkerung (etwa 4000 Menschen), das direkt an einem oder mehreren der angebotenen Programme teilnimmt, für zu wenig hält.

1970, ein Jahr bevor das Human Resources Center eröffnet wurde, begann der Direktor des Zentrums mit den Eltern ein Erziehungsdirektorium aufzubauen. Man beschloß, daß das Exekutivkomitee von 14 Mitgliedern aus 11 Eltern und 3 Lehrern bestehen sollte. Außerdem wurden 10 Unterkommissionen gebildet, deren Vorsitzende ebenfalls im Exekutivkomitee vertreten sind, womit insgesamt 24 Mitglieder, bestehend aus Eltern, Lehrern und interessierten Bürgern für alle Entscheidungen und Personalfragen des Human Resources Centers zuständig sind.

Ein großer Erfolg dieser personellen Struktur war die Entscheidung im Einzugsbereich des Human Resources Center mit 3 : 1 für die Integration durch „bussing“ (Kinder werden durch Busse zur integrierten Schule gebracht), die ansonsten in Pontiac mit 1 : 3 in einem Referendum durchfiel. Eine vielleicht bescheidenere Erfolgsstatistik ist die Schulabwesenheitsrate, die im Human Resources Center nur halb so groß ist, wie in anderen Stadtteilen Pontiacs. Auch Jugendkriminalität und Schulabgänge sind in seinem Einzugsbereich deutlich geringer geworden. Daß man mit diesem Bildungszentrum jedoch die Abwanderung der weißen

Mittelschicht in die Stadtrandgebiete aufhalten könnte, hat sich als unmöglich erwiesen. Vielleicht ist dieser Prozeß verlangsamt worden, aufzuhalten war er nicht. Die enttäuschendste Erfahrung jedoch für die Schulbehörde war ein enormer Rechtsrutsch bei den darauffolgenden Wahlen für das Board of Education. Damit wurde die Planung zwei weiterer Human Resources Centers, die in der Innenstadt eine vollständige Rassen- und Klassenintegration auf Grundschulebene durchsetzen sollten, fallen gelassen.

Die Entstehungsgeschichte des Human Resources Center ist somit nicht eine Ermutigung für jedermann. Im Gegensatz zu den meisten Modellschulversuchen jedoch scheint hier einmal eine Kongruenz von pädagogischem Konzept und baulichem Rahmen erreicht worden zu sein, die nur als Folge intensiver Kooperation und Kontroverse möglich ist.

Daß auch der überwiegende Teil der amerikanischen Pädagogen diesem neuen und mit Anfangsschwierigkeiten reich gesegneten Prozeß positiv gegenübersteht, zeigt die Tatsache, daß die Schule 1971 mit dem 1. Preis des amerikanischen Lehrerverbandes ausgezeichnet wurde.

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

3. Human Resources Center / Pontiac/Michigan

Städtebauliche Integration einer neuen Schule als Gemeinschaftszentrum.

| | |
|--|--|
| Schulstufen | Grundschule (Elementary) |
| Außerschulische Nutzungen | Beratungsdienste, Ethnisches Museum, 2 Theater, Eltern- und Erwachsenenbildung, Studienkolleg, Café, Restaurant, Sporthalle, Ausstellungsbereich |
| Anzahl der Schüler | 1200 |
| Grundstücksfläche | 49 600 m ² |
| Netto-Geschoßfläche | 17 275 m ² |
| Umbauter Raum | 100 000 m ³ |
| Gesamtkosten | \$ 6 500 000 |
| Kosten pro Schüler | \$ 5 417 000 |
| Planungsbeginn | 1967 |
| Fertigstellung | 1971 |
| Besonderheiten im Planungsverfahren | Planungsrat mit Bürgerbeteiligung hat von Anfang an volle Mitbestimmungsrechte im Planungsprozeß |

4. Paul Laurence Dunbar Community High School/ Baltimore/Maryland

Umfassendste Einbeziehung städtischer Einrichtungen in eine Schule als Gemeinschaftszentrum / Planung durch Charette-Prozeß

Entstehung

Die Paul-Laurence-Dunbar-Community High School – z. Z. der Untersuchung gerade bezugsfertig – ist eines der umfassendsten neuen Projekte unter den amerikanischen Gemeinschaftszentren. Die Geschichte seiner Entstehung demonstriert wie kaum ein anderes die Möglichkeiten einer Partizipation der Bürger im Einzugsbereich. Die Dunbar Community die durch die neue Planung erst geschaffen wurde, liegt in einem bisher unterentwickelten industriellen Stadtgebiet von Baltimore mit starken sozio-ökonomischen Problemen, unzulänglichen Wohnungen und Mängeln im Bildungs- und Ausbildungsangebot sowie in allen sozialen Dienstleistungen (Fehlen einer ausreichenden Verkehrsanbindung usw.). Die Funktionen des neuen Zentrums sind bedingt durch eine typisch schwarze Gettosituation: die Kinder kommen hungrig zur Schule und können deshalb nicht lernen. Die Familiensituation ist häufig zerrüttet. Die Gemeinde hat einen beträchtlichen Anteil an alleinstehenden Müttern. Die Kinder müssen arbeiten – oft in den frühen Morgenstunden – und kommen übermüdet oder verspätet zum Unterricht.

Eine der Forderungen der Gemeindemitglieder war daher ein späterer Schulanfang für diese Kinder (later day kids). Diese Forderung wurde als eine der Folgen der Charette erfüllt. Außerdem können Mütter jetzt an den Unterrichtsprogrammen als paraprofessionals (Honorarkräfte, die in kurzen Sonderkursen ausgebildet werden) partizipieren. Mütter, die arbeiten, haben Gelegenheit, ihre Kinder im day care center (Kindertagesstätte) zu lassen.

Gegen den Vorschlag der Schulbehörde, die bestehende High school in einen weiter entfernten

Vorort zu verlegen, was praktisch bedeutet hätte, daß sie für den überwiegenden Teil der Gemeinde unerreichbar geworden wäre, gab es in den Jahren 1961 und 1962 eine erste Initiative des Elternbeirats für eine neue Schule in Dunbar selbst. Daraufhin erklärte sich die Stadt Baltimore bereit, den Bau zu finanzieren. Die Bauzeit wurde auf 10 Jahre geschätzt.

Charette als Partizipationsmodell

1968 erhob der sehr aktive Dunbar High School Community Council (Gemeinde-Schul-Rat), der die Bürgerschaft in allen Gruppierungen repräsentiert, Einspruch gegen den vorgesehenen Abriß und die Verlegung der Oberschule mit dem Einwand, daß die Bürger des Einzugsbereichs Wichtiges zur Entwicklung neuer Bildungseinrichtungen beizutragen hätten. In dreimonatiger Vorbereitung wurde der Plan einer zweiwöchigen Charette, einer konzentrierten offenen Diskussion mit der Bürgerschaft, entwickelt. Im Februar 1969 konnte das Vorhaben realisiert werden. Beteiligt waren 300 bis 500 Personen, darunter etwa 100 Diskussionshelfer (gegen Entgelt) sowie Schüler, Lehrer, Gemeindevertreter, städtische Beamte, fachliche Berater, Vertreter des benachbarten John Hopkins Medical Center, dessen Leistungen für die Gemeinde als ungenügend empfunden wurden.

Zur Sprache kamen im Zusammenhang mit der Planung einer neuen High School Bildungs- und Ausbildungsfragen, Leistungen der Gemeinde, Fragen des Arbeitsmarktes und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, der Entwicklung einer verbesserten Lebensqualität für alle. Zur Finanzierung der Charette – Kosten ca. \$ 8 000 trug unter anderem das United States Office of Education (im Bundeserziehungsministerium der Vereinigten Staaten) bei. Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Bildungseinrichtungen und die Klärung folgender Fragen:

- Für wen soll die neue High School da sein?
- Welche Erwartungen hegen Eltern und Gemeindemitglieder?
- Was soll aus den Absolventen der Dunbar High School werden?

- Soll der Lehrplan möglichst viele verschiedene Angebote enthalten oder spezialisiert sein?
- Welchen Anteil sollen Verwaltung, Gemeindeeinrichtungen, freie Organisationen, Handel und Industrie für die Gestaltung eines „New Dunbar“ haben?
- Welchen Gewinn kann die Gemeinde aus den neuen Bildungseinrichtungen ziehen?
- Wie sollen die neuen Einrichtungen genutzt werden – nur für die Schule oder auch für die Gemeinde?

Beanstandet wurde vor allem die fehlende Relevanz des Lernens, d. h. der mangelnde Bezug zur unmittelbaren und weiteren Umwelt des Schülers und die Einseitigkeit der Lehrmethoden. Angebote mit grundsätzlich verschiedenen Lernmöglichkeiten wurden ebenso gefordert wie die Einbeziehung des Schülers als selbständigen Partner in den Lernprozeß. Es hatte sich vor allem gezeigt, daß die sozialpädagogische Betreuung nicht ausreichte, daß aber gerade die Sozialpädagogen die wichtigsten Bezugspersonen (counselors) in der Gettosituation sind. Da die aufgezeigten Mängel hauptsächlich die schwarze Bevölkerung betrafen, wurde bei der Neuplanung großes Gewicht auf kompensatorische Einrichtungen gelegt, wie

- ein **self-concept-laboratory** (das durch psychologische Aufwertung der Rolle der Schwarzen in Amerika den Kindern aus dem Getto eine Selbstfindung und Selbstbestimmung ermöglicht)
- ein **skill center** (in dem Lernschwächen durch Sonderkurse ausgeglichen werden sollen)
- ein **black curriculum** (das speziell auf die Lernbedürfnisse der farbigen Schüler ausgerichtete Wahlangebote enthält)
- und ein **black culture center**

Diese Einrichtungen sollen die eigenständige Rolle der schwarzen Bevölkerung in den Vereinigten Staaten verdeutlichen und deren Selbstgefühl stärken. Im Zusammenhang mit kommunalen Leistungen wurde vorgeschlagen, eine Zweigbibliothek in das Schulareal einzubeziehen, ebenso einen vollständigen Familiengesundheitsdienst, kommunale Verwaltungs-

stellen (Bürgermeisteramt) und verschiedene soziale Dienste, außerdem eine Polizeistation und eine Rechtsberatungsstelle. Für äußerst dringend wurden im Zusammenhang mit Berufsausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten eine Vertretung des Arbeitsamtes und private Stellenberatungen gehalten. Kulturelle sowie Freizeit- und Erholungseinrichtungen der Schule – Theater, Schwimmhalle, Gesellschaftsräume usw. – sollten auch von der Gemeinde genutzt werden. Zur Lösung der Transportprobleme angesichts der erheblichen Wege wurde vorgeschlagen, auch kommerzielle Einrichtungen wie ein Restaurant, eine Apotheke, eine Buchhandlung, eine Bankfiliale einzubeziehen und einen Lebensmittel-Supermarkt kooperativ durch die Gemeinde zu betreiben, um auf diese Weise zugleich eine billige Einkaufsquelle zu schaffen¹⁾.

Finanzierung

Für die Verwirklichung dieser Projekte sollte die neuzuschaffende Community Development Cooperation sorgen, deren Fond durch Subskription der Einwohner von East Baltimore, geschäftliche Investitionen und Bundesmittel gebildet werden konnte. Doch nur ein Teil der geplanten kommerziellen Einrichtungen konnte bisher verwirklicht werden, der Supermarkt z. B. mußte entfallen. Das Gebäude gehört der Stadt Baltimore, die es an verschiedene Nutzer vermietet: an die Schulbehörde als den Hauptnutzer und andere städtische, Landes- und Bundesanstalten im Erdgeschoß. Diese sind auch für die laufenden Unterhalts-, Personal- und Programmkosten verantwortlich.

Planung

Die Ergebnisse der Gemeindebefragung und -mitarbeit sind in die endgültige, gemeinsam mit dem Architektenteam Cochran, Stephenson & Donkervoet, Inc., bearbeitete Planung eingegangen, dessen Vorentwürfe von der Bürgerschaft gebilligt wurden. Das Gesamtprojekt nimmt jetzt ein Areal von 1,6 ha ein und bildet einen von mehreren Straßen begrenzten Baukomplex, der folgende Einrichtungen umfaßt:

- die neue Dunbar High School mit allen neuen Gemeinschaftseinrichtungen
- die ehemalige, zu einer Middle School umgestaltete High School
- die bereits bestehende Elementary School
- das gleichfalls schon vorhandene Erholungs- und Freizeit-Zentrum
- das bisherige Gesundheitszentrum
- und einen neuen Kindergarten.

Die durch das Schulgelände führenden Straßen werden, für den Verkehr gesperrt, zu Fußgängerzonen.

Folgende Grundforderungen sind im Bauplan berücksichtigt worden:

- die nicht während des Unterrichts benutzten Gebäudeteile wurden gegen die öffentlich genutzten abgegrenzt
- die öffentlich genutzten Einrichtungen wurden so gelegt, daß sie möglichst bequem zugänglich sind und störende Überschneidungen mit den nicht-öffentlichen eigentlichen Unterrichtsbereichen vermieden werden
- eine größtmögliche Bewegungsfreiheit für Schüler und Lehrer im gesamten Gebäude wurde angestrebt
- die meisten Sonderbereiche (Werkstätten, Theater, Sport- und Schwimmhalle, Küche) sind aus dem eigentlichen Unterrichtsbereich herausgenommen, um den Lernbereich so flexibel wie möglich für eventuelle künftige Lehrplanänderungen zu halten.

Pädagogisches Konzept

Wichtig ist die Veränderung des Erziehungskonzepts mit ihren organisatorischen Folgen (d. h. einer Verkleinerung der Schülergruppen): an die Stelle von 15 Lehrern treten 10 vollausgebildete Lehrer und 10 Hilfskräfte (paraprofessionals). Alle Lehrer – vom Direktor bis zum student teacher (Lehrer in Ausbildung) – haben je eine Kerngruppe zu betreuen, d. h. 10 bis 15 Schüler je Klassen- oder Arbeitsraum. Alle Lehrer haben im Learning Resource Center (LRC) einen Arbeitstisch, sind also für die Schüler leicht erreichbar. Das offene Großraumsystem wurde mit Erfolg auf die Primar- (Elementary) und die Mittelstufe (Junior High School) ausgedehnt.

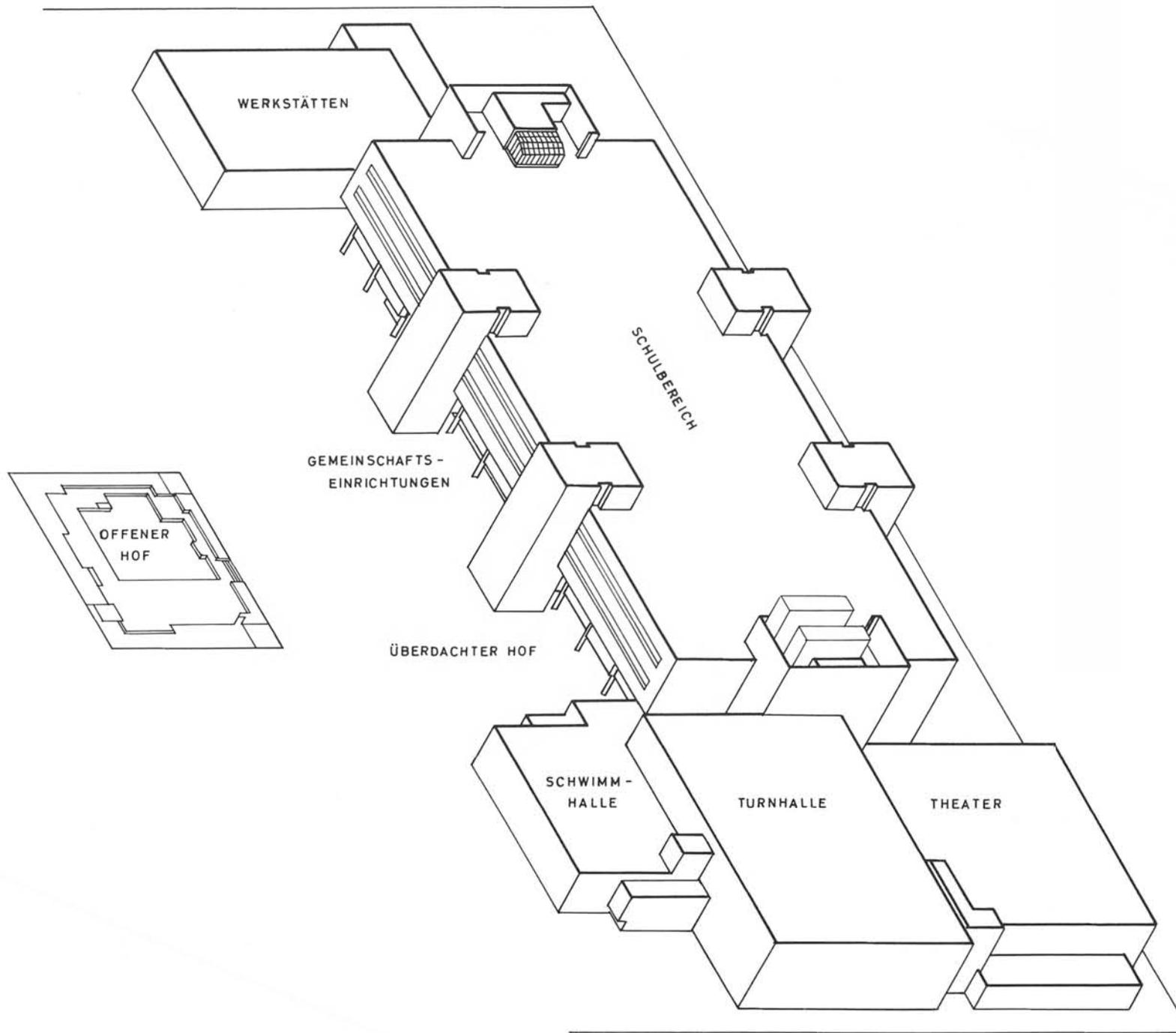


Abb. 4.1: Isometrie

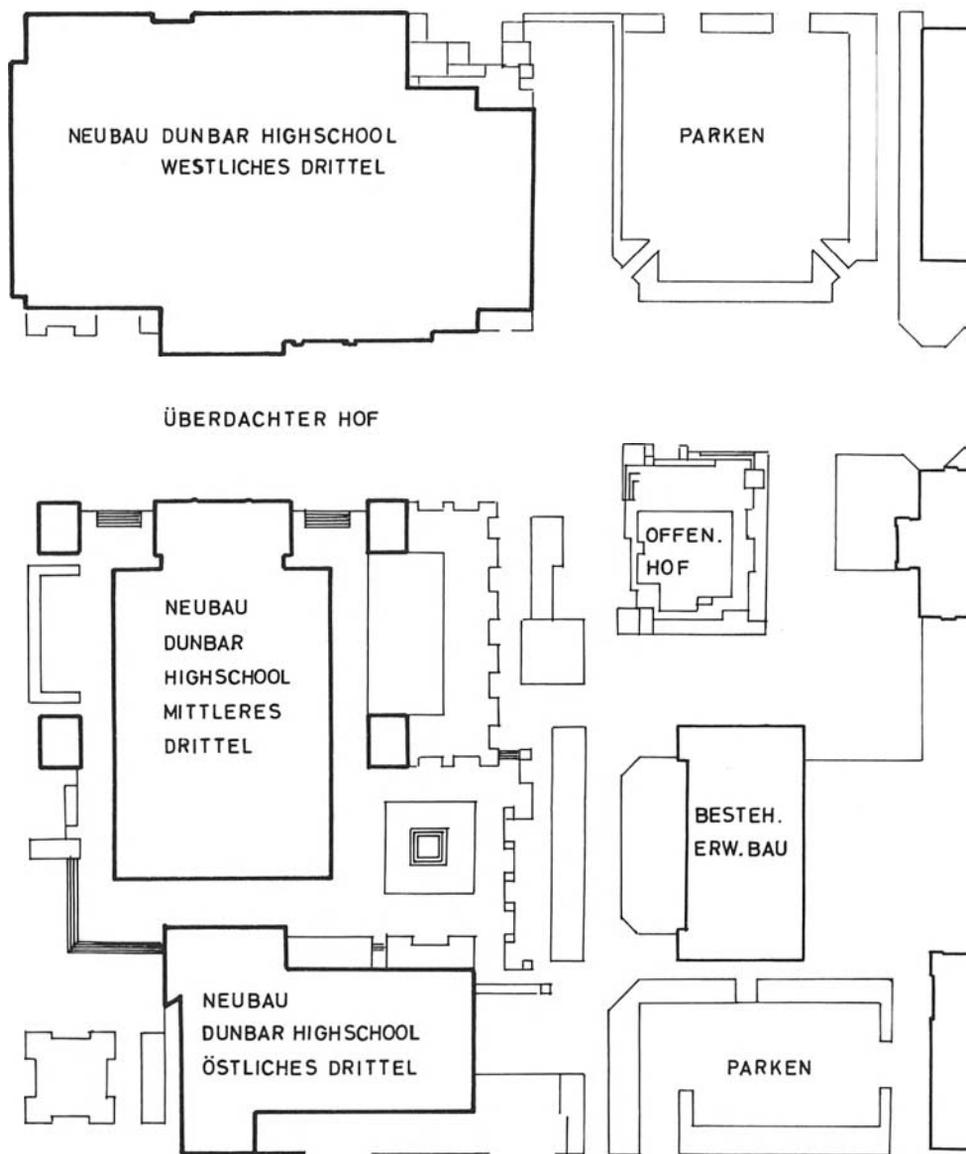


Abb. 4.2: Lageplan

Baubeschreibung

Der viergeschossige Neubau (Erdgeschoß und 3 Obergeschoße) besteht aus drei selbständigen, aber durch Übergänge im 2. und 3. Obergeschoß zusammenhängenden Trakten.

Erdgeschoß und 1. Obergeschoß sind den gemeinsam von Schülern und Gemeindegliedern zu nutzenden Einrichtungen vorbehalten.

Das **Erdgeschoß** enthält die Einrichtungen, die vom überwiegenden Teil der Gemeinde am stärksten genutzt werden.

Der **westliche Trakt** umfaßt das Theater, die Umkleieräume (mit abschließbaren Schränken), das Hallenbad und die Sporthalle. Kulturbereich und Freizeit/Erholungsbereich haben gesonderte Eingänge, ebenso Vorführende und Zuschauer. Die Warmwasseranlage für alle Gebäudeteile ist im Keller dieses Trakts untergebracht.

Das **Theater** mit flexibler Bühne und modernster Bühnentechnik läßt sich für verschiedenartige Veranstaltungen und ein unterschiedlich großes Publikum nutzen. Der Zuschauerraum kann durch Vorhänge vergrößert und verkleinert werden. Das Theater enthält einen Filmvorführraum und Abhörräume für Simultanübertragungen und mehrere kleine Fernsehstudios. Am Wochenende steht es der Gemeinde als Kino zur Verfügung.

Das **Hallenbad** hat olympische Maße und eine Tribüne für 300 Zuschauer.

Die **Sporthalle** (mit einem Basketball-Platz) faßt 1600 Zuschauer und läßt sich in mehrere Sportfelder (für Jungen und Mädchen und verschiedene Sportarten) unterteilen. Zwei angegliederte Spezialräume sind für Ringen und für Tanz/Ballett ausgestattet.

Der **Mitteltrakt** umfaßt die große Eingangshalle des Gemeinschaftszentrums, das Nachbarschaftszentrum, den Hauptspeiseraum und die Zentralküche. Die Halle und das Nachbarschaftszentrum haben getrennte Eingänge. Das Nachbarschaftszentrum nimmt alle kommunalen Angebote auf wie: Zweigstellen der

städtischen Verwaltung, Bürgermeisteramt, Informationsstelle für Stadtentwicklung, Verbraucherberatung, eine Bank und verschiedene Bundes-, Landes- und private Institutionen und Organisationen. Weitere soziale Beratungsstellen und Tagesstätten sollen in einem Bau südlich vom bestehenden Freizeitzentrum eingerichtet werden.

Der **östliche Trakt** enthält die größeren Werkstätten für verschiedene Berufsausbildungen (Metallverarbeitung, Elektrotechnik, Holzbearbeitung). Er wurde mit der finanziellen und personellen Beteiligung von verschiedenen Firmen geplant. Eine Übernahme der Absolventen in den Betrieb nach ihrer Ausbildung ist vorgesehen. Weitere Räume für Berufsausbildung sind in die Unterrichtsräume im zweiten und dritten Obergeschoß integriert worden. Außerdem liegen hier Empfangs-, Aufsichts-, Lagerräume und Garagen für Kleinbusse, die als mobile Lehrwerkstätten für verschiedene Fachbereiche fungieren.

Der Hof zwischen dem westlichen und dem Mitteltrakt bildet den Hauptzugang zu allen Teilen des Gemeinschaftszentrums. Vom Ausgang aus zwischen dem Mitteltrakt und dem östlichen Trakt ist der Werkstättenbereich und die Plaza im Innern des Komplexes zugänglich.

Im **1. Obergeschoß** liegen die Verwaltung und die Gemeinschaftsräume der Schüler. Alle Einrichtungen sind hier entweder durch den Haupteingang über Treppen oder Aufzüge oder direkt über eine Außenrampe im Südosten erreichbar. Außerdem liegen im 1. Obergeschoß – westlich des Hauptaufgangs – die vier „Schüler-Häuser“ für jeweils 400 oder insgesamt 1600 Schüler. Diese „Häuser“ ersetzen den konventionellen Klassenraum: sie sind Heimatbereiche für alle Schüler-Aktivitäten und haben außer den Lehrern einen Direktor, zwei Berater und ein Sekretariat, die einen direkten Kontakt zu jedem Schüler herstellen sollen. Die „Häuser“ enthalten Schrankräume, Verwaltungsbüros und Frühstücksräume, die auch für einzelne Schüler zum Arbeiten während der Freistunden zur Verfügung stehen, Snackbars, Seminarräume für selbständige Aktivitäten der Schüler wie auch für Lehrvorgänge, Aufenthaltsräume und Diskussionsbereiche. Von hier führen Aufgänge in die eigentlichen Unterrichtsbereiche im zweiten und dritten

Obergeschoß. Eine direkte Verbindung besteht auch über Treppenhäuser im Osten zu den Werkstätten, im Westen zu den Turnhallen, dem Hallenbad (Zuschauertribüne) und zum Theater. Das Essen wird über Aufzüge und Fließbänder von der Zentralküche an die Verteilerküche von jeweils zwei Häusern und an die Snack-Bar geliefert.

Die **Unterrichtsräume** sind durchgehend im **zweiten und dritten Obergeschoß** untergebracht. Dazu gehören:

- **Learning Resource Center** (allgemeiner Lernbereich) als Kernbereich des Lernprozesses. Er enthält Räume für individuelles Lernen, für Diskussionen in kleinen Gruppen, für Unterrichtsplanung, Büros, Zentralbücherei, audiovisuelle Lernmittel und Medien-Labors
- **Special Discipline Laboratories** (Spezialarbeitsräume für einzelne Fächer/Fachgebiete) wie Naturwissenschaften, bildende Künste, Hauswirtschaft, Wirtschaftslehre, Berufsvorbereitung, Mathematik, medizinische Berufe (letztere in Zusammenarbeit mit dem John Hopkins Medical Center, das Personal und Einrichtungen, Labors etc. – zur Verfügung stellt). Für Englisch, Geschichte und Fremdsprachen sind kleine Spezialräume vorgesehen
- **Multi-discipline-areas** (Interfakultative Bereiche) für Lehrer-Schülergruppen verschiedener Größe und aller Fachbereiche. Sie enthalten Seminarräume (bis zu 15 Schülern), Klassenräume (30 Schüler), ein Forum (60 Schüler), Vorlesungsräume für Großgruppen (120 Schüler) und das Theater (300 bis 800 Schüler). Diese Räume stehen allen Gruppen auf Vorbestellung zur Verfügung.

Die Räume dieser drei Kategorien sind für jeden Fachbereich und auf jedem Geschoß so angeordnet, daß eine gute Interaktion zwischen Schülern, Lehrern und den verschiedenen Lerneinrichtungen möglich ist.

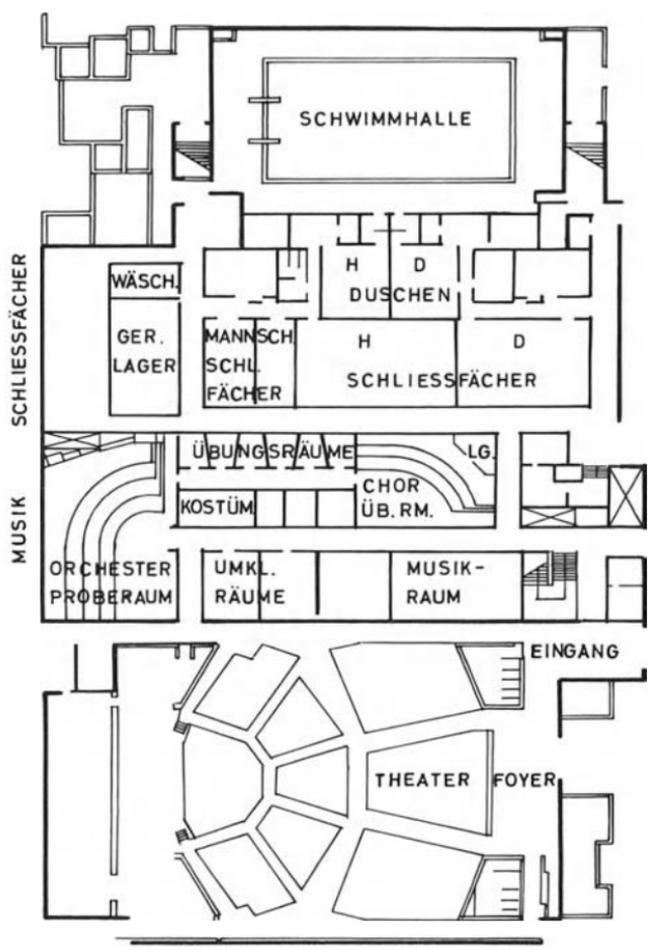


Abb. 4.3: Erdgeschoß

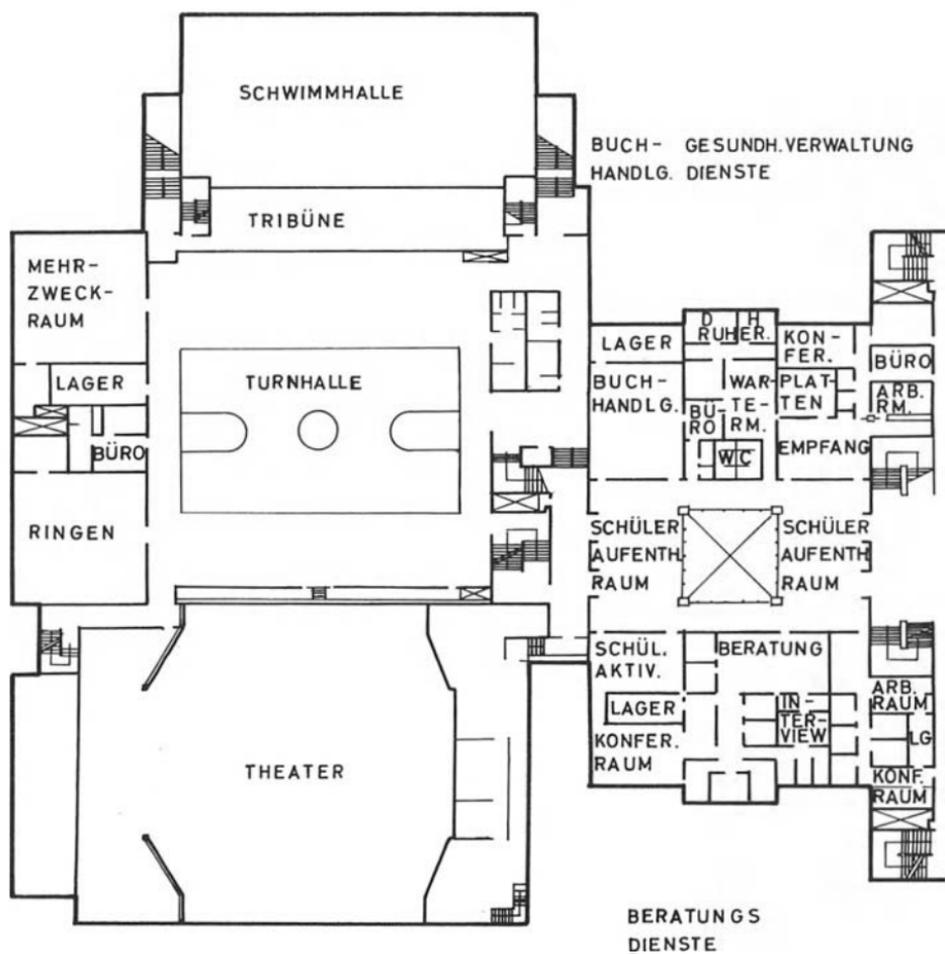


Abb. 4.4: 1. Obergeschoß

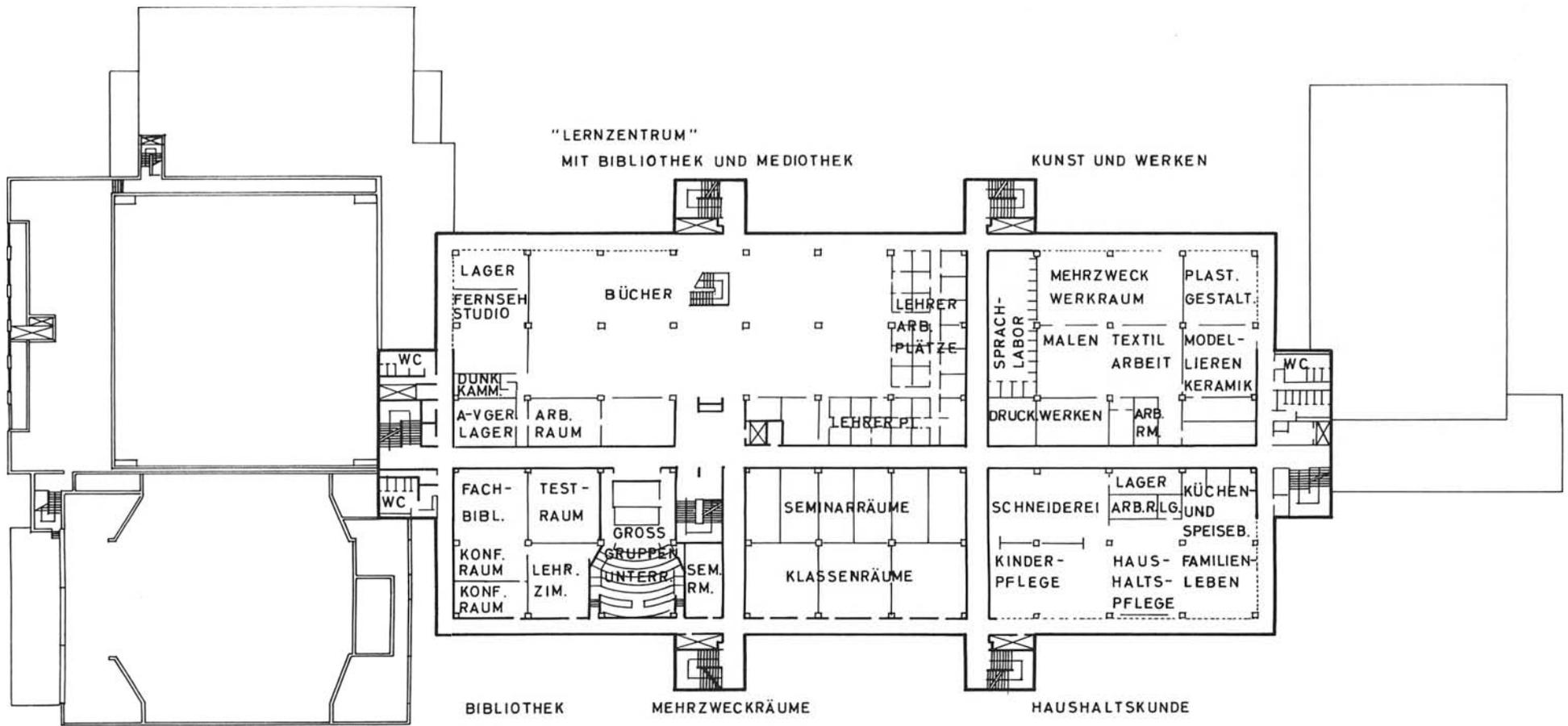


Abb. 4.5: 2. Obergeschoß

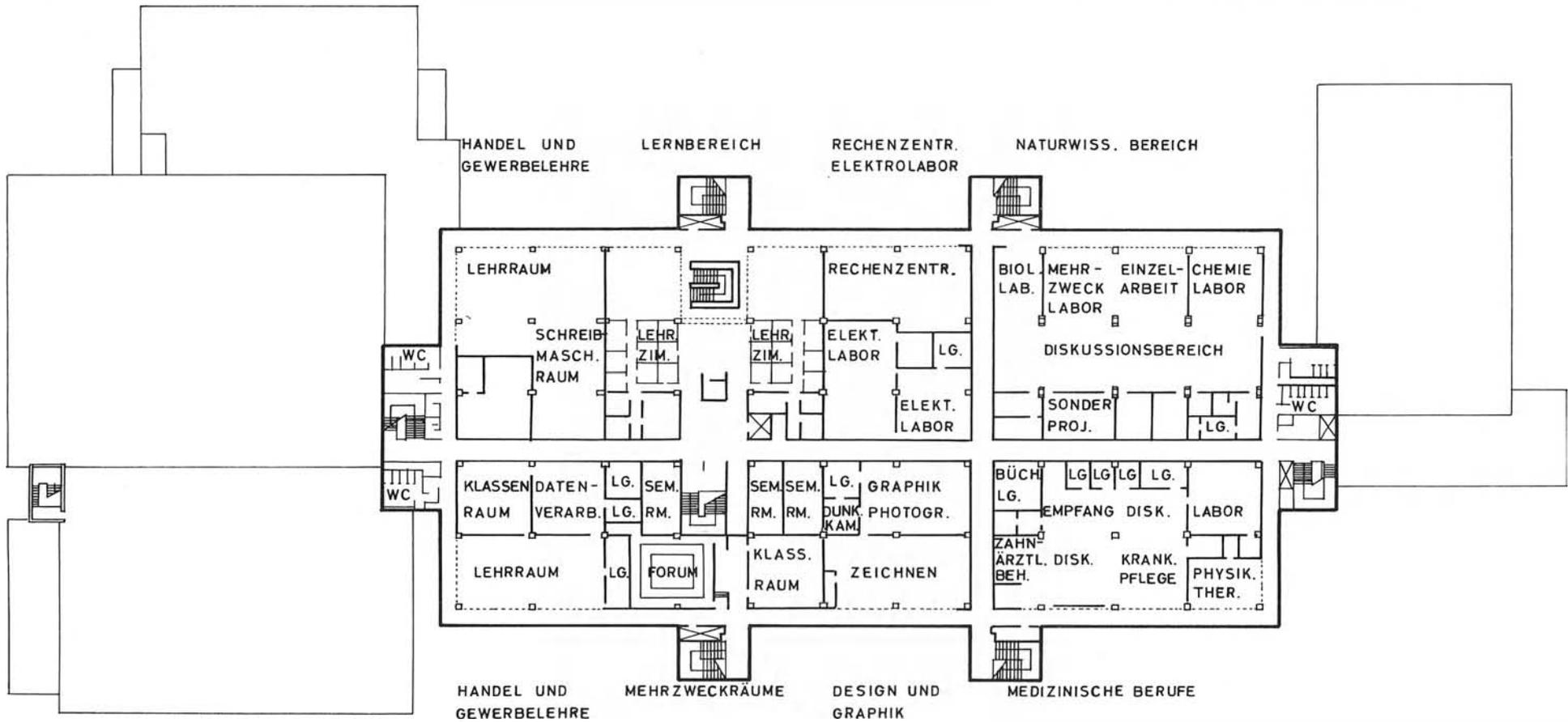


Abb. 4.6: 3. Obergeschoß

Weitere Ergebnisse und Wirkungen

Als Folge der Planungspartizipation kann die Reorganisation der Schulverwaltung angesehen werden, die 1973 in neun kleinere und überschaubare Regionen aufgeteilt wurde. Der Umwandlung aller bestehenden Schulen in Community Schools ist inzwischen vom Leiter der Schulbehörde zugestimmt worden. Die Bürgerschaft des Einzugsbereichs wird in fast allen Fällen an der Planung dieser erweiterten Gemeinschaftszentren beteiligt.

Ein weiteres Ergebnis ist die Erweiterung von Eltern-Lehrer-Vereinigungen (PTA = Parents Teachers Association) zu Gemeinde-Räten (Community Councils). Diese vertreten weit stärker als bisher die Interessen der Bürgerschaft und tragen zur Schaffung weiterer Community Schools bei.

Zur weiteren Entwicklung von Dunbar hatte sich mit Beginn der Planung eine Arbeitsgruppe gebildet, um die Kriterien für den Lehrplan, die personelle Besetzung und die Gesamtverwaltung der neuen Schule als Gemeinschaftszentrum zu bearbeiten. In Untergruppen wurden Pläne entwickelt, die auf den in der Charette von 1969 ermittelten Zielen basieren und deren Verwirklichung durch wiederholte Rückkoppelung überprüft werden sollte.

1) "People, Plannings and Community – a report of discussion and decisions which grew out of a recent architectural facilities charette", zu beziehen über: The Paul Laurence Dunbar High School Community Council, Baltimore, Maryland

| | |
|---|--|
| Zusammenfassung der wichtigsten Daten: | |
| 4. Paul Laurence Dunbar Community High School / Baltimore/Maryland | |
| Umfassende Einbeziehung städtischer Einrichtungen in eine Schule als Gemeinschaftszentrum / Planung durch Charette-Prozeß | |
| Schulstufen | Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II |
| Außerschulische Nutzungen | Theater, Sportanlagen, Hallenbad, Nachbarschaftszentrum, Restaurant, Bürgermeisteramt, Zweigstelle der städtischen Verwaltung, Informationsstelle für Stadtentwicklung, Verbraucherberatung, Bewährungshilfe, Bank, Lehrwerkstätten, Mehrzweckhalle, Büros u. a. |
| Anzahl der Schüler | 1 600 |
| Grundstücksfläche | 1,6 ha |
| Netto-Geschoßfläche | ca. 43 000 m ² |
| Gesamtkosten | \$ 16 000 000 |
| Planungsbeginn | 1962 |
| Fertigstellung | 1974 |
| Planungsverfahren | Charette |

5. Fairmount Theatre/ The Bronx/New York

Umnutzung eines Lichtspieltheaters zu einem
Anschauungs- und Lernzentrum für verschiedene
ethnische Gruppen in einem Slum-Gebiet



Abb. 5.1: Eingang zum Fairmount

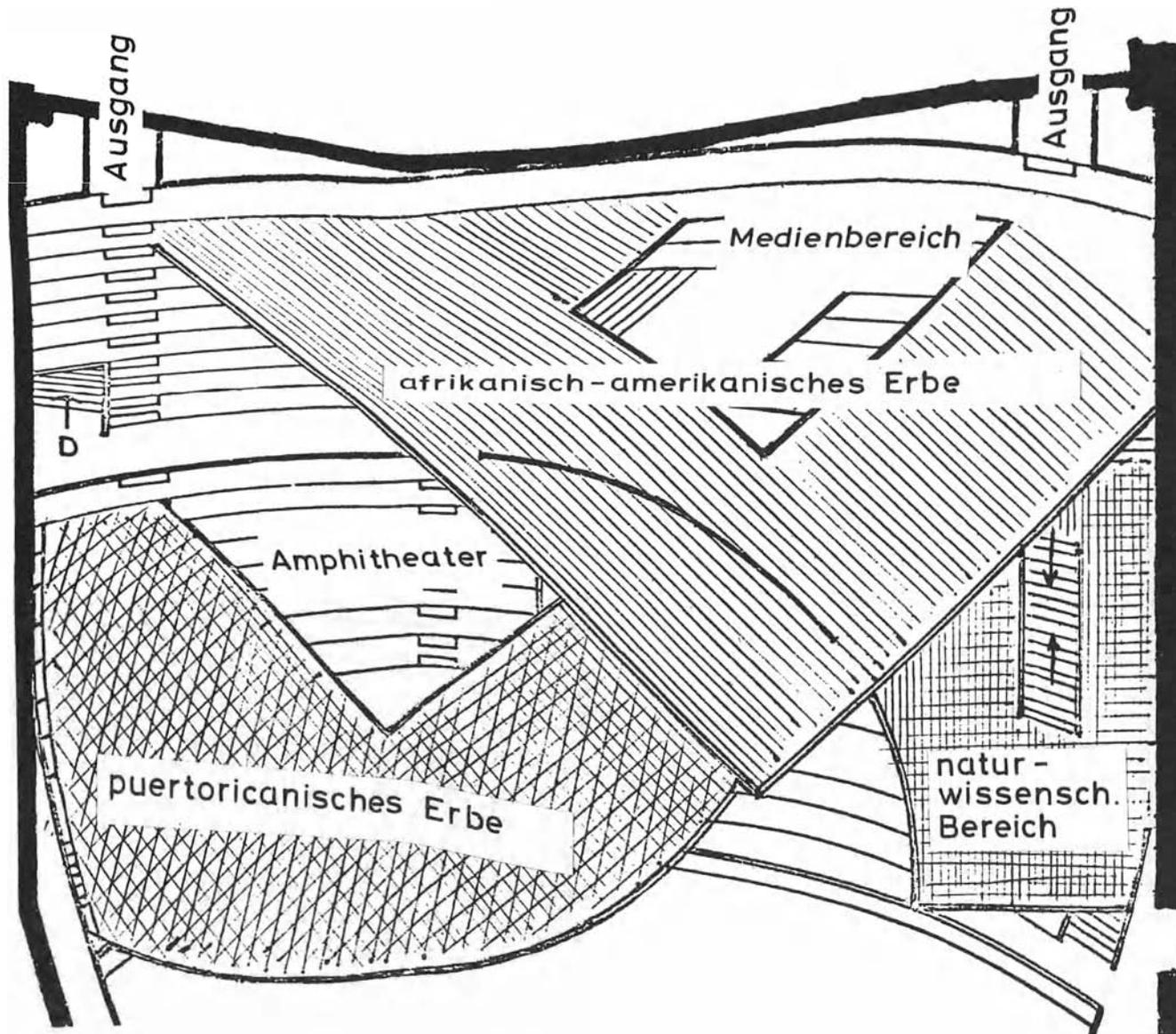


Abb. 5.2: Umbauplan für den Rangbereich

Sprachen, wird das Hauptgewicht gelegt. Außer den anschaulichen Lernzonen gibt es noch besondere Lerneinrichtungen wie eine Referenzbibliothek, einen Raum für programmiertes Lernen, eine große Werkstatt für bildnerisches Gestalten und eine Abteilung für Naturwissenschaften. In dieser wird besonderer Wert darauf gelegt, die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt in den verschiedenen Entwicklungsphasen verschiedener ethnischer Gruppen und Völker deutlich zu machen.

Eine Darstellung der Evolutionsgeschichte zeigt das Wasser als Geburtsstätte des Lebens. Eine hellblau ausgeschlagene Aquarium-Zone simuliert die Unterwasserwelt. Acht Aquarien enthalten Süß- und Salzwasserfische und andere Lebewesen. An Mikroskopen können Lebewesen dieser Unterwasserwelt von Kindern genau beobachtet werden. Über eine Wendeltreppe mit Glasbrüstung gelangt man aus der Wasser- in die Landzone. Anhand von Terrarien und Karten wird der Übergang von Wasser- zu Landlebewesen demonstriert.

Das Planetarium symbolisiert Himmel und Weltraum, eine nachgebaute Raumkapsel die unmittelbare Gegenwart. Teleskope stehen den Kindern ebenso zur Verfügung wie eine mit allen erforderlichen Instrumenten ausgestattete kleine Wetterwarte und ein großes Labor für chemische, biologische und physikalische Versuche.

Das kleine Amphitheater ist mit Multi-Media-Einrichtungen ausgestattet. Hier können Dias und Filme gezeigt und durch Tonbänder original puertoricanischer oder afrikanischer Musik ergänzt werden.

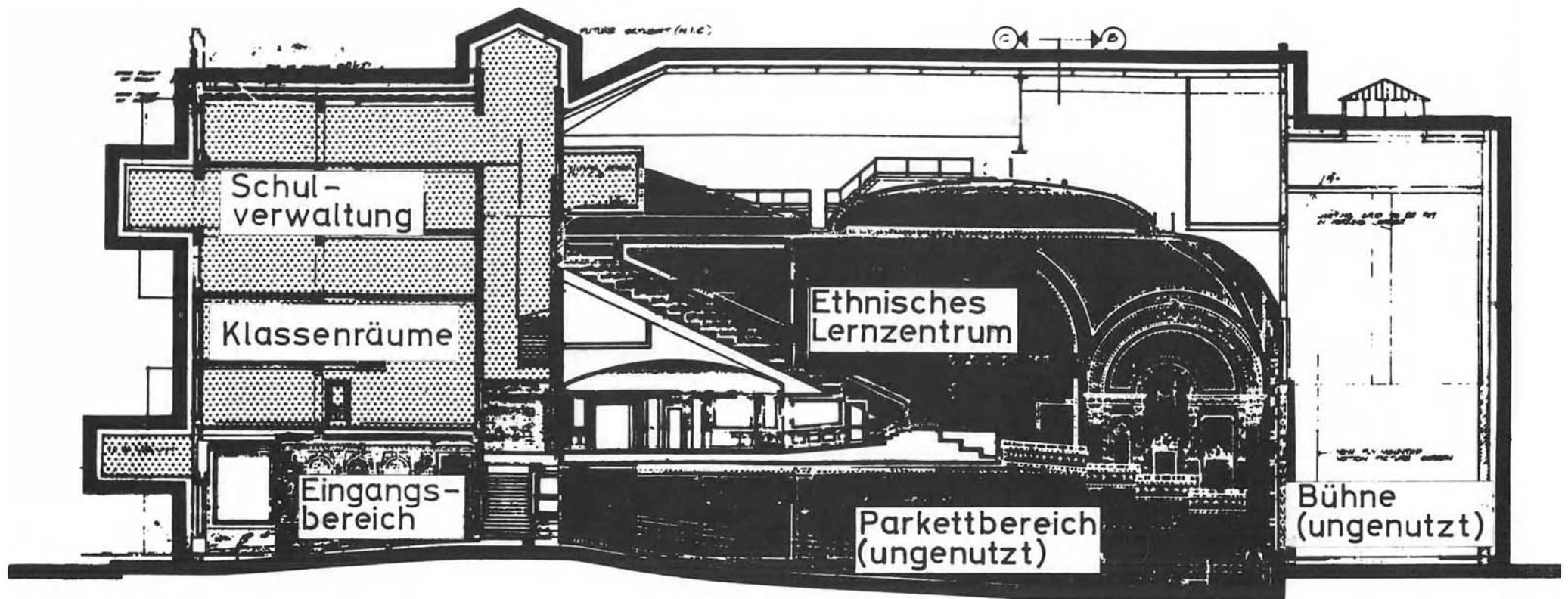


Abb. 5.3: Schnitt



Abb. 5.4: Puertoricanischer Platz



Abb. 5.5: Amphitheater

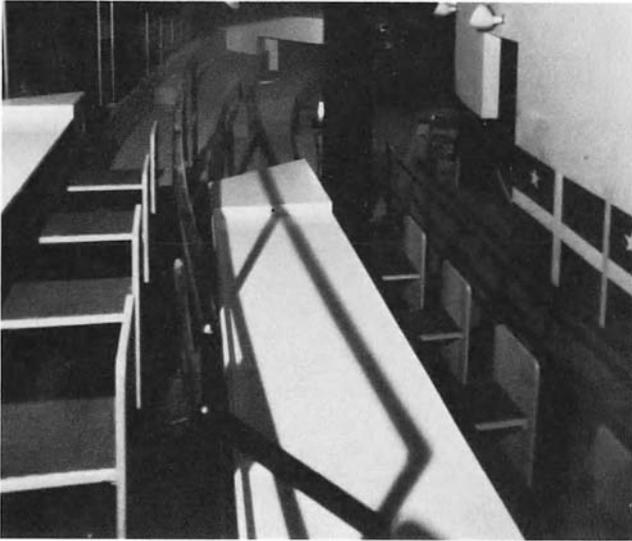


Abb. 5.6: Arbeitsplätze auf den ehemaligen Rängen

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

5. Fairmount Theatre / The Bronx/New York

Umnutzung eines Lichtspieltheaters zu einem Anschauungs- und Lernzentrum für verschiedene ethnische Gruppen in einem Slum-Gebiet.

| | |
|----------------------------------|--|
| Schulstufen | Alle Schulstufen des Distrikts |
| Außerschulische Nutzungen | Ethnisches Lernzentrum, Planetarium, Unterwassermuseum, Bibliothek, Amphitheater |
| Anzahl der Schüler | 1 800 bis 2 000 pro Jahr |
| Gesamtkosten | \$ 210 000 |
| Laufende Kosten | \$ 125 000 pro Jahr |
| Planungsbeginn | 1969 |
| Fertigstellung | 1972 |

6. Mack School und das Gemeinschaftsschulkonzept in Ann Arbor, Michigan

Erhaltung, Umnutzung und Erweiterung eines bestehenden Schulkomplexes innerhalb einer städtischen Gesamtplanung für Gemeindezentren.

Allgemeine Situation

Ann Arbor, eine Universitätsstadt mit 100 000 Einwohnern, gehört zu den sechs Urbanisierungszonen, die sich im Staate Michigan seit dem zweiten Weltkrieg entlang der Schnellstraße mit neuen Wohngebieten, modernen Industrieanlagen, Einkaufszentren und Freizeitbereichen entwickelt haben.

Aus der monozentrischen alten Stadtanlage Ann Arbor, wo sich alle wichtigen Einrichtungen in einem Stadtkern befanden, ist eine polyzentrische Stadtstruktur mit starken ökonomischen und sozialen Bezügen zwischen den verschiedenen Subzentren entstanden. Die relative Selbständigkeit der neuen Zentren, die nicht im Verwaltungsbereich der Kernstadt liegen und also ihre Steuereinnahmen nicht dahin abführen, erlaubt neben einer besseren Verteilung der verschiedenen Einrichtungen auch ein breiteres Bildungsangebot. Allerdings macht sich mit dem ökonomischen Gefälle von den Vorstädten zur Innenstadt auch die übliche Rassenselektion bemerkbar: die überwiegend weiße Wohlstandsbevölkerung zieht in die neuen Wohngebiete, während im alten Stadtkern eine ökonomisch schwache, vor allem schwarze Residualbevölkerung zurückbleibt. Damit wird die Innenstadt auch als Standort kommerzieller Betriebe unattraktiv. Andererseits entwickeln sich die neuen Zentren entlang den Schnellstraßen mehr zu Fahr- als zu Fußgängerstädten. Der Begriff der Nachbarschaft weicht dem der Verkehrserreichbarkeit mit allen seinen Implikationen. Neuerdings versucht man den negativen Folgen einer solchen Supermobilität entgegenzuwirken und die wichtigen – vor allem kulturellen – Ressourcen der älteren Innenstädte gerade für den Bildungsbereich zu reaktivieren.

Die dreistufige Planung

Eines der Hindernisse für eine zusammenhängende Bildungsplanung waren die nach Ressorts gegliederten Bürokratien, welche mehr nebeneinander als miteinander funktionieren. Der erste Versuch einer Verbesserung der Zusammenarbeit der neuen Subzentren und der Kernstadt war die Schaffung des SEMCO (Southeast Michigan Council of Government/Regionaler Planungsverband Südwest Michigan), der allerdings nur beratende Funktion und keine Planungsvollmacht hat.

1970 erhielt Urban Design Associates den ungewöhnlich weitgespannten Auftrag, in Zusammenarbeit mit Pädagogen, Soziologen und Kostenplanern eine dreistufige Planung (s. Diagramm) durchzuführen:

1. Erstellung eines Entwicklungsplans für das gesamte Bildungssystem in Ann Arbor, der eine Analyse der Voraussetzungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Tendenzen der neuen Stadtregion und seiner Bildungseinrichtungen enthalten und die Ansprüche der einzelnen Gemeinden und Nachbarschaften an Gemeinschaftszentren artikulieren sollte. Der Schuldistrikt umfaßt – im Gegensatz zu den meisten städtischen Verwaltungseinheiten – die Kernstadt und die gesamte Stadtregion, d. h. nicht weniger als neun selbständige Kommunalverwaltungen, was ungewöhnlich viel ist. Er enthält damit sowohl Vorortzonen und ländliche Gebiete als auch den innerstädtischen Bereich. Entsprechend weit gespannt ist die soziale Skala und das Angebot an physischen Ressourcen. Es reicht vom historischen an einem Fluß gelegenen Stadtkern bis zu Wäldern, offenem Land und Farmen.
2. Erstellung eines städtebaulichen detaillierten Entwicklungsplans für fünf Gemeinschaftszentren innerhalb eines der drei Minisysteme der Stadtregion, die im Hinblick auf die soziale Struktur der Benutzer und ihre Umgebung verschiedene Lösungen erforderten. Diese Minisysteme sind untereinander und mit der Region durch eine gemeinsame Organisation verbunden. Für die Entwicklung der fünf Gemeinschaftszentren im westlichen Minisystem wurde den Planern vom BoE eine weitgehende Differenzierung im Entwurf und im Verfahren der Ausführung zugebilligt. Es

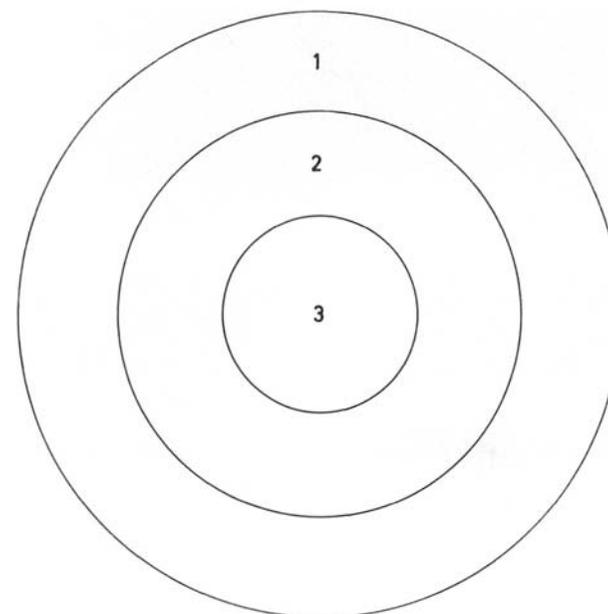


Abb. 6.1:

- 1 Entwicklungsplan für das gesamte Bildungssystem
- 2 Städtebauliche Einbindung von 5 Gemeinschafts- und Bildungszentren in einem Minisystem
- 3 Modellartige Verwirklichung eines Gemeinschafts- und Bildungszentrums bis zum Detail (Mack)

wurden sowohl Umbau wie auch Erweiterungen und Neubauten geplant.

3. Modellartige Erprobung des Gemeinschaftsschulkonzepts am Mack Community Center.

Als Pilotprojekt in der städtischen Gesamtplanung hatte, wie im ersten Diagramm deutlich wird, die Umsetzung der neuentwickelten planerischen und pädagogischen Ideen in den architektonischen Entwurf für Mack eine besondere Bedeutung.

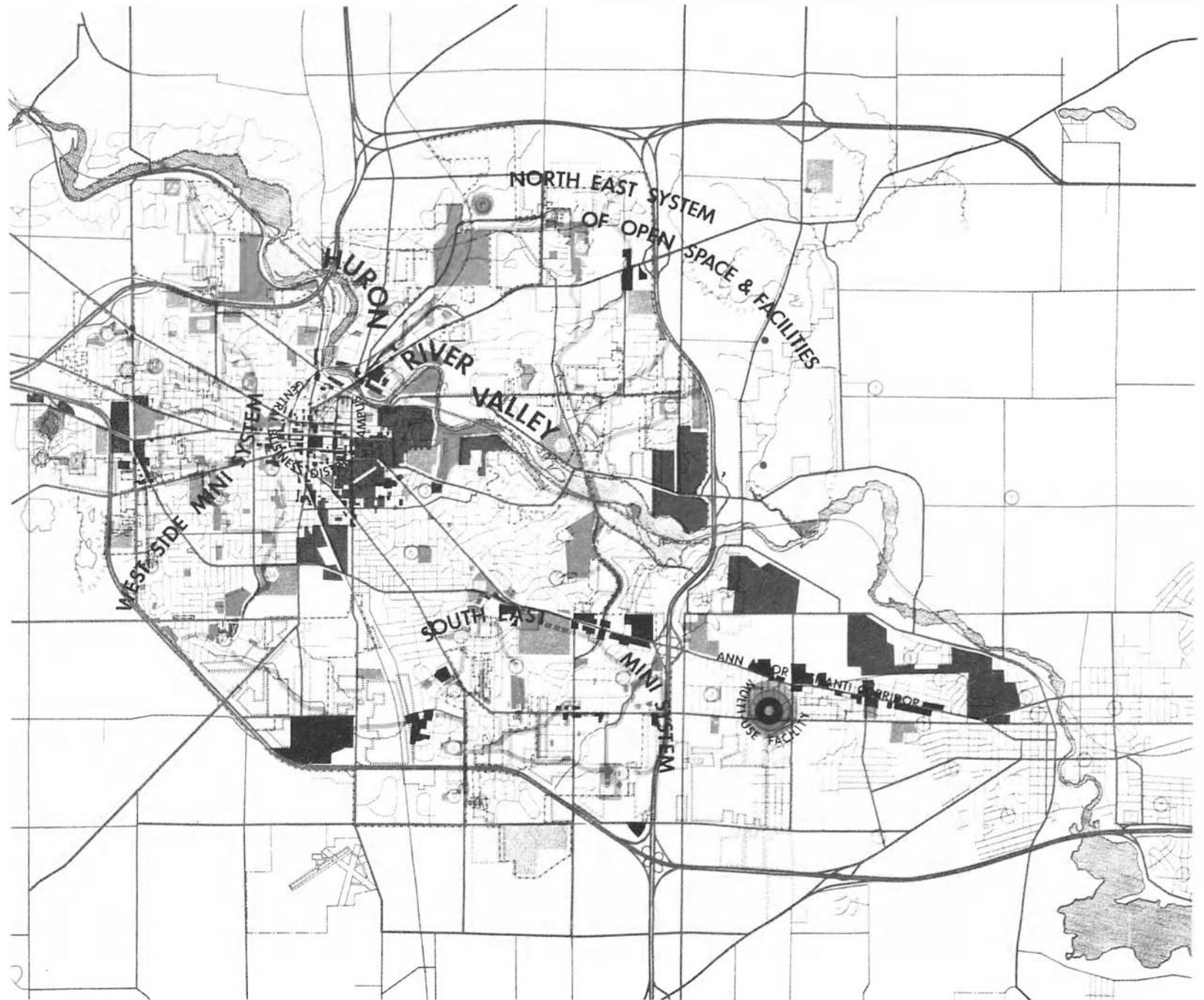


Abb. 6.2: Ressourcen für den Schulsektor in Ann Arbor



WEST SIDE
MINI SYSTEM

Abb. 6.4: Westliches und südliches Mini-System im Gesamtplan (S. 36)

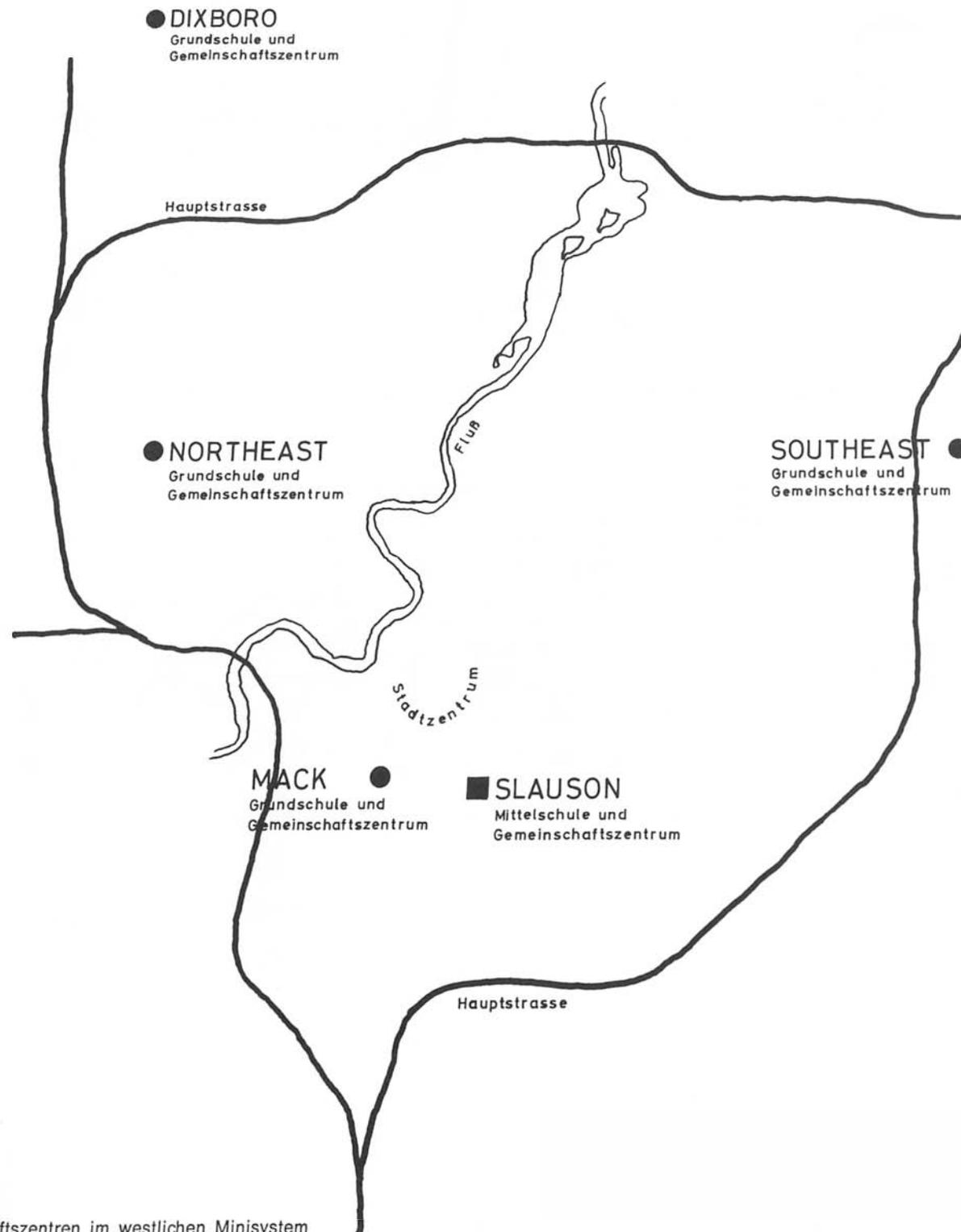


Abb. 6.5: Geplante Umwandlung von Schulen in Gemeinschaftszentren im westlichen Minisystem

Pädagogische und architektonische Überlegungen

Mack ist eine innerstädtische Schule. Ihr Einzugsbereich ist geprägt durch die seit langem hier ansässige Bevölkerung, durch Studenten, farbige oder iberamerikanische Zuwanderer. Das Zentrum bildete die überalterte im Tudor-Stil erbaute Schule, die ursprünglich abgerissen werden sollte. In einem umfangreichen Planungspartizipationsprozeß, an dem Lehrer, Schüler, Eltern und andere Gemeindemitglieder teilnahmen, wurde klar, daß die alte Schule zumindest eine starke emotionale Bedeutung für den seit langem ansässigen Teil der Bevölkerung hatte und durchaus geeignet war, als Kern eines neuen erweiterten Gemeinschaftszentrums übernommen zu werden.

Um im Unterricht das reiche Angebot der Stadtregion zu nutzen, wurden starre Klassenverbände durch variable Lerneinheiten ersetzt. Sie formieren sich um wechselnde Projekte. Vier bis fünf Lerneinheiten unterschiedlicher Größe – von einem Schüler bis zu einer Gruppe von etwa 10 Schülern – bilden eine Kerngruppe (home-base). Die Kerngruppe spielt für



Abb. 6.6

die Schüler eine ähnliche Rolle wie das Gemeinschaftszentrum für die Öffentlichkeit. Sie ist der Ort, dem man sich zugehörig fühlt, für den man sich verantwortlich weiß, an dem man beteiligt ist. Die Kerngruppe hat jedoch außer ihrer Größe wenig Ähnlichkeit mit der traditionellen Klasse. Sie kann Schüler aller Altersstufen, verschiedenen Geschlechts, Leistungsstandes und Interesses aufnehmen.

Außer dem Kerngruppenraum (home-base) werden den Schülern Spezialräume (special center areas) angeboten für Naturwissenschaften, Mensch-Umwelt-



Abb. 6.7 (oben): Ostansicht der alten Schule
Abb. 6.8 (unten): Südansicht der alten Schule

1

DECENTRAL SEMI-AUTONOMOUS

HOME BASE

HUMAN SCALE - NON-GRADED

2

RESOURCE CENTERS LABS

SPECIAL CENTRAL AREAS

WORKSHOPS EXHIBITIONS

3

COUNSELING GROUP DISCUSSIONS

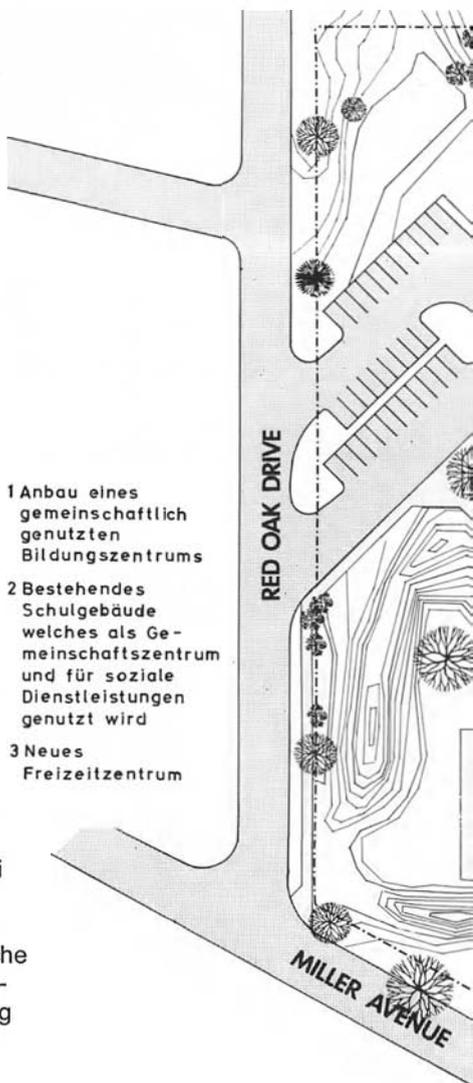
INTERMEDIATE TRANSITIONAL AREAS

BASIC SKILLS LEARNING GAMES

Abb. 6.9

beziehungen, Sozialkunde, Musik, Kunst usw. sowie Zwischenbereiche (intermediate transitional areas) für individuelle und Gruppenarbeit und eine Bücherei und Mediothek.

Die Folge dieser Überlegungen für die architektonische Gestaltung im eigentlichen Schulbereich waren einerseits eine flexible Lernumgebung und rascher Zugang zu allen Lernmaterialien für den einzelnen und die Gruppe und ein fester Bezugsort, an dem auch das Eigentum des einzelnen aufbewahrt ist.



1 Anbau eines gemeinschaftlich genutzten Bildungszentrums

2 Bestehendes Schulgebäude welches als Gemeinschaftszentrum und für soziale Dienstleistungen genutzt wird

3 Neues Freizeitzentrum



Abb. 6.10: Lageplan

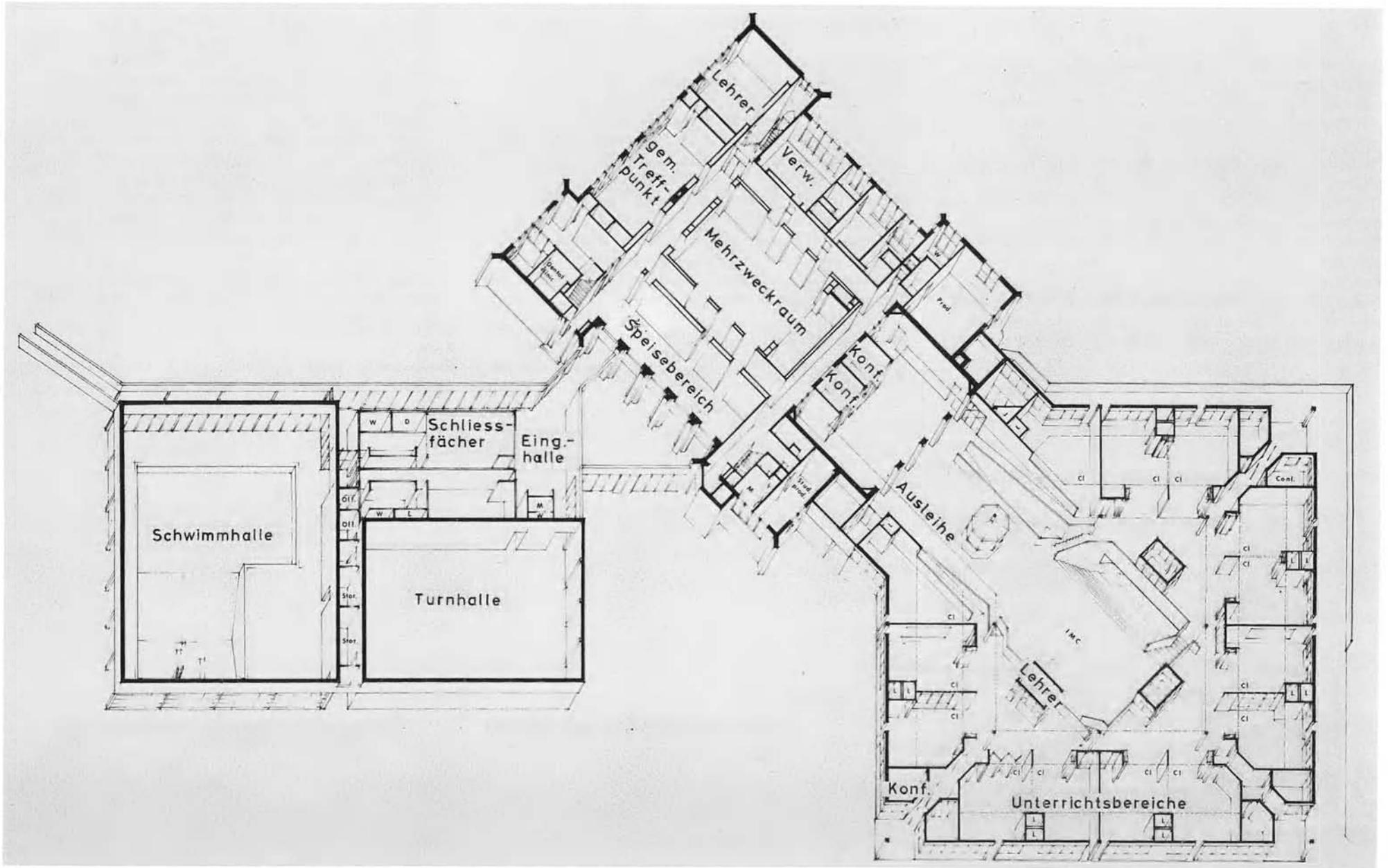


Abb. 6.11: Isometrie, welche die Durchdringung von alt und neu und die Erhaltung des räumlichen Kontinuums deutlich macht

Bau

Der neue Plan sieht den alten historischen Bau mit seinen Türmchen, Zinnen, Kreuzgängen und der gewölbten Eingangshalle für die eigentlichen Gemeinschaftsräume vor. Im Erdgeschoß sind die Büros verschiedener kommunaler Organisationen und Dienstleistungen untergebracht. Das große Auditorium, Musik-, Kunst- und Aufenthaltsräume werden von Gemeinde und Schule gemeinsam genutzt. In den beiden oberen Stockwerken befindet sich ein Community College (Kolleg für Erwachsenenbildung), das vom Kreis finanziert wird. Das alte, umgestaltete Gebäude wird um einen „Schul“-Flügel und einen „Freizeit“-Flügel erweitert. Die Front des Freizeit-Baus ist – wie die Fassade des Altbaus – über eine große Rasenfläche hinweg einer lebhaft frequentierten

Nachbarschaftsstraße zugewandt; der Schultrakt liegt an einer stilleren Straße. Der ganze Komplex bildet einen Übergang zwischen einem Wohnbereich mit älteren, häufig aufgeteilten Häusern und Bewohnern niedriger Einkommensgruppen und einem neueren Wohnquartier mit besser situerter Bevölkerung. Eine Reihe von Fußgänger- und Radfahrwegen verbindet das neue Gemeinschaftszentrum mit Bibliotheken und Theatern, mit dem Fluß und den Parkanlagen, mit allen Teilen der Nachbarschaft und mit dem nahe gelegenen Stadtzentrum von Ann Arbor. Diese städtebauliche Einbindung der Schule wurde hauptsächlich dadurch ermöglicht, daß die Schule ein Bestandteil des zuvor beschriebenen dreistufigen Planungsprozesses war.

Die Verbindung vom Altbau zum neuen Schulflügel

bildet ein pädagogisches Zentrum mit großer Bibliothek, das gleichfalls von der Gemeinde mitgenutzt wird. Die neue Elementary School, die sich gegenüber dem bestimmenden Altbau architektonisch bewußt zurückhält, ist im Großraumsystem konzentrisch um einen Zentralraum mit Oberlicht angelegt; alle Räume sind in hellen, kräftigen Farben gestrichen. Die Schule ist von Spiel- und Sportplätzen und einem kleinen Freilicht-Amphitheater umgeben. Ein verglaster Innenhof mit Kantine, in dem sich Schüler, College-Besucher und andere Gemeindemitglieder zum Essen treffen können, bildet den Übergang vom Altbau zum Freizeitzentrum, das ausgedehnte Innen- und Außenanlagen umfaßt: Außenschwimmbecken und Sonnenwiese, Schwimmhalle, verschiedene Sporthallen und Umkleidekabinen.

SECTION A-A



Abb. 6.12: Schnitt



Abb. 13: Bibliothek mit Vorlese- und Erzählecke

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

6. Mack School und das Gemeinschaftsschulkonzept in Ann Arbor, Michigan

Erhaltung, Umnutzung und Erweiterung eines bestehenden Schulkomplexes innerhalb einer städtischen Gesamtplanung für Gemeinschaftszentren.

| | |
|--|--|
| Schulstufen | Grundschule |
| Außerschulische Nutzungen | Erwachsenenbildung, kulturelle Freizeitprogramme, Freizeitzentrum mit Freischwimmbad, Schwimmhalle, Bibliothek und Mediothek, Gemeindetreffpunkt, Mehrzweckräume |
| Anzahl der Schüler | 450 |
| Grundstücksfläche | ca. 3,0 ha |
| Netto-Geschoßfläche | insgesamt ca. 8 000 m ² |
| Gesamtkosten | \$ 2 075 000 |
| Planungsbeginn | 1970 |
| Fertigstellung | 1974 |
| Besonderheiten im Planungsverfahren | Partizipation der Gemeinde und der Lehrer durch regelmäßige Planungsgespräche |

7. Gananda Neighborhood Center/ Rochester/New York

Bürgerbeteiligung bei Programmierung und Bau eines Gemeinschaftszentrums in einer ländlichen Satellitenstadt durch Planspiele.

Entstehung

Gananda ist eine in Entwicklung befindliche neue Satellitenstadt für etwa 85 000 Einwohner, etwa 20 Meilen südöstlich von Rochester im nördlichen Teil des Staates New York. Rochester, Standort von Firmen wie Kodak und Xerox, zählt zu den besonders schnell wachsenden Stadtregionen Amerikas.

Die 4000 ha umfassende neue Gemeinde gehört zu den zwei Verwaltungsbereichen Walworth und Macedon. Sie liegt inmitten von Feldern, Wäldern und Flüssen und sehr verschiedenen strukturierten kleineren Ansiedlungen mit unterschiedlichen Bevölkerungs- und Einkommensgruppen, die einen – wie es im Entwicklungsplan heißt – „politischen und ökonomischen Pluralismus, wie er in Amerika bisher selten war, auch für die Schulen der Gemeinde garantieren.“

Zu Beginn des Jahres 1971 wandte sich der Bauträger für die neue Gemeinde an die beiden Verwaltungen von Walworth und Macedon sowie an die Kreisverwaltung von Wayne (county government), um diese nach einigem politischen Tauziehen von einem neuen Stadtprojekt zu überzeugen. Ein Bebauungsplan für einen neuen Gemeinde-Distrikt (New Community District) wurde ausgearbeitet und akzeptiert und ein gemeinsames vorläufiges Planungsgremium (Joint Preliminary Review Board) gebildet, an dem Macedon, Walworth, die New Wayne Communities beteiligt waren. Sie sollten gemeinsam die Entwicklungspläne prüfen.

Während dieser frühen Planungsphase stand der Bauträger mit verschiedenen Bevölkerungs- und Interessengruppen der Gemeinden in Kontakt, mit Handelskammern, politischen Parteien, der Gesellschaft für wirtschaftliche Entwicklung sowie mit

kommunalen und Kreis-Planungsgremien. Ende 1971 wurde das Gananda-Projekt von regionalen Planungsbehörden und der Landesplanungsaufsicht gebilligt und erhielt 1972 die Zusage einer Subvention von HUD (Department of Housing and Urban Development).

Das Educational Policy Research Center (Forschungszentrum für Bildungspolitik) der Universität Syracuse wurde mit einer Untersuchung für die erforderlichen Bildungseinrichtungen in der neuen Gemeinde beauftragt. Es erstellte eine Studie, in der ein enger Austausch zwischen innerschulischen und kommunalen Aktivitäten und ein breites Wahlangebot für alle Altersstufen und Bevölkerungsgruppen hervorgehoben wurden. Vorgesehen waren insgesamt 16 integrierte Gemeinschaftszentren, die die Elementarstufen der Schule einschließen und für die Anwohner zu Fuß erreichbar sein sollten. Vier der Zentren mit Sekundarschulen sollten einen entsprechend größeren Einzugsbereich haben.

Es war dem Bauträger klar, daß die Finanzierung der umfangreichen neu zu entwickelnden Bildungseinrichtungen von den ländlichen Verwaltungsbezirken Walworth und Palmyra-Macedon nicht getragen werden konnte. Ganz abgesehen davon, daß sich die neuen organisatorischen Vorstellungen nur schwer in das bestehende Schulsystem hätten einbringen lassen. Daher wurde der Versuch gemacht, einen selbständigen neuen Schuldistrikt zu gründen. Für diesen Schritt bedurfte es einer Sonderregelung in der Landesgesetzgebung. Um diese durchzusetzen, brauchte man die Unterstützung und Billigung der Landesschulbehörde (State Department of Education).

1972 wurde mit den Schulverwaltungen der beiden Verwaltungsbezirke u. a. ausgehandelt, daß die Bewohner des neuen Schuldistrikts die freie Wahl haben sollten, ihre Kinder entweder in einen der beiden bestehenden oder in den neuen Schuldistrikt einzuschulen. Entscheidend für die Zustimmung der beiden Schulverwaltungen war die Tatsache, daß diese finanziell nicht mehr für den neuen Distrikt aufzukommen brauchten. Die neue Gesetzesgrundlage sowie auch die erforderliche Billigung des neuen Gesetzes durch die beiden Schulbehörden und durch ein Referendum der Wähler wurde im September 1972 erreicht.

Der nächste Schritt war die Wahl des Board of Education (BoE), eines Gremiums, das aus den Gemeindemitgliedern gewählt wird und in allen wesentlichen die Schule betreffenden Fragen entscheidet. Aus der Wahl ergab sich eine für die Bevölkerung repräsentative Gruppe von Mitgliedern, die zwar persönlich kompetent, in Sach- und Verwaltungsfragen jedoch noch unerfahren war. Sie mußte sich sofort in die Probleme eines Schul-Distrikts (wie Verwaltungsstruktur, Curricula, Klassenaufbau und Klassengrößen, schulische Einrichtungen u. a.) einarbeiten und die Verantwortung für 350 Schüler, die bereits im Distrikt waren, übernehmen. Dazu kam, daß die Schule bis zum Einzug der ersten neuen Einwohner im September 1974 in weitem Umfang fertiggestellt werden sollte.

Planung durch Planspiele

Die Frage, die sich die Architekten und Planer als erste stellten, hieß: Wie kann man in einem Gemeinschaftszentrum, das Bildungs- und kulturelle Einrichtungen, soziale Beratungsdienste, Erholungs- und Freizeitangebote enthalten soll, zum Ausdruck bringen, was eine Gemeinde will und braucht, wenn diese Gemeinde überhaupt noch nicht existiert?!

Im vorliegenden Fall wurde festgestellt, daß die Gemeinde im Kern durchaus schon bestand. Die Gegend war zwar dünn besiedelt, aber es gab außer den Gemeindemitgliedern, die in der Nähe wohnten, noch andere Gruppen in der weiteren Umgebung, wie Farmer und Einwohner kleinerer Landstädte und Dörfer, deren Leben unmittelbar und auf das nachdrücklichste durch die neue Stadt beeinflußt werden würde. Dann gab es die öffentlichen Angestellten, die in den kommunalen und regionalen Planungskommissionen saßen, in der Bibliotheksverwaltung, den Bildungsinstitutionen, den Gesundheitsbehörden und den Sozialämtern auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, die an der Stadtentwicklung Beteiligten, die Investoren und ihre Mitarbeiter und die Planer und Ingenieure – eine große, aber doch überschaubare Gruppe.

Anzahl und soziale Mischung dieser Menschen war die eine Planungskomponente, ihre Ziele und Zwecke und ihre Beziehungen untereinander die andere. In Gananda, einer neuen Stadt, die sich in ähnlicher Weise wie Columbia/Maryland von den englischen New Towns unterscheidet, haben ein Großbauunternehmen und die beteiligten Investoren die Funktion von Stadtplanern. Der private Sektor und nicht die öffentliche Hand hat für die Infrastruktur zu sorgen, für Straßen, Abwasseranlagen und andere Versorgungseinrichtungen, für Freiräume und Fußgängerverbindungen. Sie legt Dichte und Gebäudetypen fest und entwickelt allgemeine, verbindliche Richtlinien für die Gestaltung der Stadt. Innerhalb dieser Parameter werden größere Entwicklungsbereiche an einzelne Bauunternehmer auf der Basis von öffentlichen Ausschreibungen vergeben. Teil dieser Infrastruktur sind auch öffentliche Gebäude wie das Gemeinschaftszentrum mit einer Schule und andere öffentliche Einrichtungen.

Da anfänglich der Bauunternehmer der Eigentümer der öffentlichen Bauten ist, muß sich die Gemeinde zuerst eine eigene Verwaltungsstruktur und, als Steuerzahler, finanzielle Rücklagen schaffen, aus denen sie nach und nach Grundkapital und Amortisation zurückzahlt, um in etwa 15 Jahren selbst Eigentümerin zu sein.

Als Vorbereitung für diese Übernahme und als Grundlage für den Entwurf des Zentrums entwickelten die Architekten und Planer eine Reihe von Planspielen. Sie dienten als kreative Ermittlungsprozesse von realen Bedürfnissen.

Was sich aus den Planzielen ergab, wurde gebaut. Die Bauten werden heute von den am Spiel Beteiligten benutzt und gehören eines Tages ihnen. In den meisten Spielen übernehmen die Teilnehmer Rollen, wobei weniger die Identifikation mit einer bestimmten Rolle und die möglichst deutliche Artikulation bestimmter Fertigkeiten interessierte als die Entwicklung eines möglichst gut durchdachten Bauprogramms für eine neue Gemeinde. Um Schwellenängste zu überwinden, trat in dem Programmierungsprozeß niemand mit seinem eigenen Namen auf, sondern bekam am Eingang einen beliebigen Vornamen. Es gab keine Experten und Laien. In der Diskussion blieb jeder



Abb. 7.1: Spielteilnehmer trägt neue Nutzung ein

anonym, ganz einfach er selbst und konnte somit einen ganz persönlichen Beitrag leisten. Damit waren bestimmte Risiken verringert: keiner mußte sein Können unter Beweis stellen oder verstummen, wenn es nicht um sein Fach ging.

Etwa 200 Leute beteiligten sich an diesen Spielen. Sie alle wurden in dem fortschreitenden Planungs- und Entwicklungsprozeß von Zeit zu Zeit gebeten, die Diskussionsleitung zu übernehmen. Zwischen diesen sehr umfangreichen öffentlichen Sitzungen arbeiteten kleinere Sondergruppen an bestimmten Einzelthemen des Gesamtprogramms. Diese Gruppen repräsentierten nicht nur die entstehende Verwaltung der Gemeinde, sondern auch ihre verschiedenen sozialen und kulturellen Besonderheiten, die sie bewahren und in die neue Gemeinde einbringen sollten. Auch Beamte und Angestellte im öffentlichen Dienst auf der Kommunal- und Landesebene, mit denen die Verwaltung der Gemeinde noch lange nach der Fertigstellung und dem Bezug der Bauten zu tun haben würde, waren vertreten.

Planspiele

Planspiel 1

Gemeinschaftlicher Bedarf

Das erste Spiel sollte dazu dienen, sich einen Überblick über Nutzungen zu verschaffen, die man als zentral und öffentlich in einer Gemeinde bezeichnen kann. Dies geschah in drei Rubriken unter folgenden Gesichtspunkten:

1. Räume

Cafe, Bibliothek, Werkstätten, pädagogisches Zentrum, Restaurant, Theater usw.

2. Nutzung

lesen, schreiben, sitzen, zuhören, dösen, flüstern, spielen, beisammen sein, darstellen, sprechen, sehen, essen, sich besuchen, flirten usw.

3. Ausstattung

Beleuchtung, Heizung, Klimaanlage, Wasser, Möblierung, Teppiche usw.

Nachdem von den Beteiligten einige Dutzend Räume und Nutzungen benannt und diskutiert worden waren, ergaben sich so viele Übereinstimmungen, daß nur wenige Räume für spezielle Zwecke eine feste Einrichtung im herkömmlichen Sinne erforderlich machten.

Planspiel 2

Bedarf und Angebote

Zum Planspiel 2 wurden die Begriffe und Begriffsgruppen der zweiten Rubrik des ersten Spiels (Nutzung des Raums) auf Wiederholungen hin untersucht, auf etwa 100 Nutzungen reduziert und mit dem Angebot an Räumen und Programmen in Beziehung gesetzt.

Planspiel 3

Individuelle Bedürfnisse

Bei diesem Spiel wurden die Mitspielenden aufgefordert, Dreier- oder Vierergruppen zu bilden und Begriffe und Begriffsgruppen auf einem großen Bogen Papier in die entsprechende Kolumne einzutragen, die hauptsächlich durch individuelle Bedürfnisse charakterisiert ist. Die Überschriften der Kolumnen gaben einen Hinweis darauf, warum jemand auf den Gedanken kommen könnte, ins Zentrum zu gehen. Obwohl diese Begründungen eigentlich selbstverständlich sein sollten, stellten wir fest, daß sie es im Bewußtsein der Anwesenden keineswegs waren. Dieses Spiel zeigte, daß einfache Orte und Aktivitäten voll von persönlicher und somit ganz unterschiedlicher Bedeutung sein können. Es trug dazu bei, daß die Spielenden, von denen viele aus spezialisierten oder verbürokratisierten Alltagsmilieus kamen, sich freier und kreativer an den weiteren Spielen beteiligten.

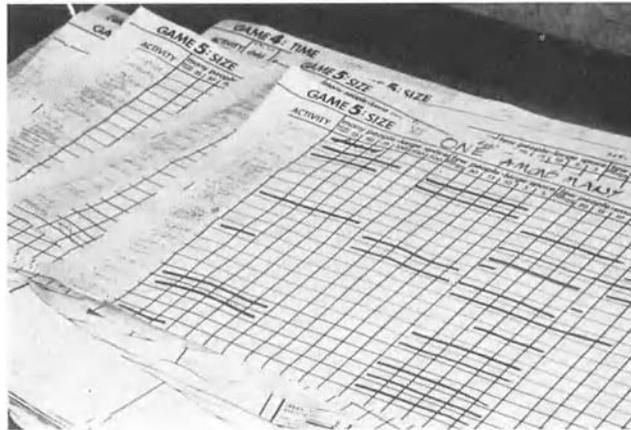


Abb. 7.2/7.3: Planspielbögen

Planspiel 4

Mensch-Umwelt-Beziehungen

In diesem Spiel wurden die im ersten Spiel gefundenen Begriffe und Begriffsgruppen danach geordnet, wie viele Menschen oder Dinge sie miteinander in Beziehung brachten und wie diese Beziehung aussah.

Planspiel 5

Organisation

Als nächstes wurden die Spielenden aufgefordert, acht gleichgroße Gruppen zu bilden, je eine für menschliche Grundbeziehungen. Jede Gruppe hatte es in diesem Spiel mit den Aktivitäten bestimmter Kategorien zu tun, die im dritten Spiel von allen Spielern ausgewählt wurden. Die Gruppe „Viele in Beziehung zu einem Objekt“ z. B. setzte sich mit allen Ergebnissen innerhalb dieser Kategorie auseinander und trug dann die Aktivitäten auf dem Vordruck ein.

PLANSPIEL 1: GEMEINSCHAFTLICHER BEDARF

| RAUME | NUTZUNG | AUSSTATTUNG |
|-------|---------|-------------|
| | | |
| | | |

PLANSPIEL 2: BEDARF UND ANGEBOTE

| TATIGKEITEN | RÄUME | | PROGRAMME | |
|-------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | VORHANDENES ANGEBOT | LÜCKEN IM ANGEBOT | VORHANDENES ANGEBOT | LÜCKEN IM ANGEBOT |
| | | | | |
| | | | | |

PLANSPIEL 3: INDIVIDUELLE BEDÜRFNISSE

| | |
|---------------------------------|--|
| 1. SELBSTIDENTITÄT | |
| 2. SELBSTAUSDRUCK | |
| 3. ZUGEHÖRIGKEIT | |
| 4. ENTWICKLUNG VON FERTIGKEITEN | |
| 5. BEGEGNUNG MIT ANDEREN | |

PLANSPIEL 4: MENSCH-UMWELT BEZIEHUNGEN

| | | |
|---------------|------------------------------------|--|
| ● | EINE/R FÜR SICH | |
| ●+● | EINE/R MIT EINEM ANDEREN | |
| ●+OBJ. | EINE/R MIT EINEM OBJEKT | |
| ●+OBJ. (many) | VIELE IN BEZIEHUNG ZU EINEM OBJEKT | |
| ●+OBJ. (many) | EINE/R MIT VIELEN | |
| ●+OBJ. (many) | VIELE MIT EINEM/R | |
| ●+OBJ. (many) | VIELE MIT VIELEN ANDEREN | |
| ●+OBJ. (many) | EINE/R UNTER VIELEN | |

PLANSPIEL 5: ORGANISATION

Abb. 7.4: Planspielbögen

| ORGANISATION | AKTIVITÄT | EINE/R ALLEIN | EINE/R ZU EINEM/R | EINE/R JE GEGENSTAND | EINE/R UNTER VIELEN | EINE/R ZU VIEL | VIELE ZU EINEM/R | VIELE ZU VIELEN | VIELE JE GEGENSTAND |
|--------------|-----------|---------------|-------------------|----------------------|---------------------|----------------|------------------|-----------------|---------------------|
| | | ● | ●● | ●○ | ● | ● | ■ | ⊗ | ⊗ |

PLANSPIEL 6: ZEIT

| AKTIVITÄT | KINDER | ERWACHSENER | SENIOREN | DURCHGEHEND | MORGENS | MITTAGS | NACHMITTAGS | FRÜHER ABEND | SPÄTER ABEND | NACHTS | SOMMER | HERBST | WINTER | FRÜHLING | WOCHENTAGS | WOCHENENDE |
|-----------|--------|-------------|----------|-------------|---------|---------|-------------|--------------|--------------|--------|--------|--------|--------|----------|------------|------------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

PLANSPIEL 7: RAUMGRÖSSE

| AKTIVITÄT | VIELE MENSCHEN - GROSSE RÄUME ÜBER | | | | | WENIG MENSCHEN - GROSSE RÄUME BIS | | | | | WENIG MENSCHEN - KLEINE RÄUME BIS | | | | | VIELE MENSCHEN - KLEINE RÄUME ÜBER | | | | | | | | |
|-----------|------------------------------------|----|----|-----|-----|-----------------------------------|----|----|----|----|-----------------------------------|---|----|----|----|------------------------------------|---|---|----|----|----|-----|-----|-----|
| | 25 | 50 | 75 | 100 | 250 | 500 | 25 | 20 | 15 | 10 | 5 | 3 | 25 | 20 | 15 | 10 | 5 | 3 | 25 | 50 | 75 | 100 | 250 | 500 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

PLANSPIEL 8: RAUMBESCHAFFENHEIT

| AKTIVITÄT | AUSSENRAUM OFFEN | | | | | | | | | | | | INNENRAUM GESCHLOSSEN | | | | | | | | | | | |
|-----------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
| | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | ☀ | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

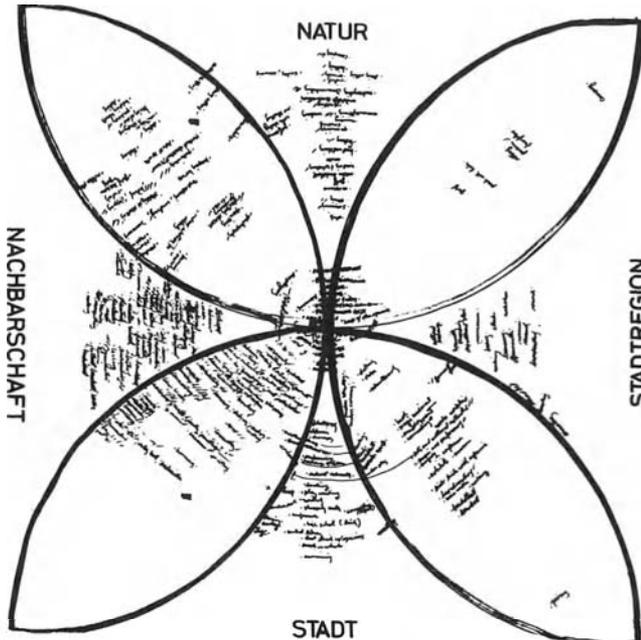


Abb. 7.5 Planspiel 9

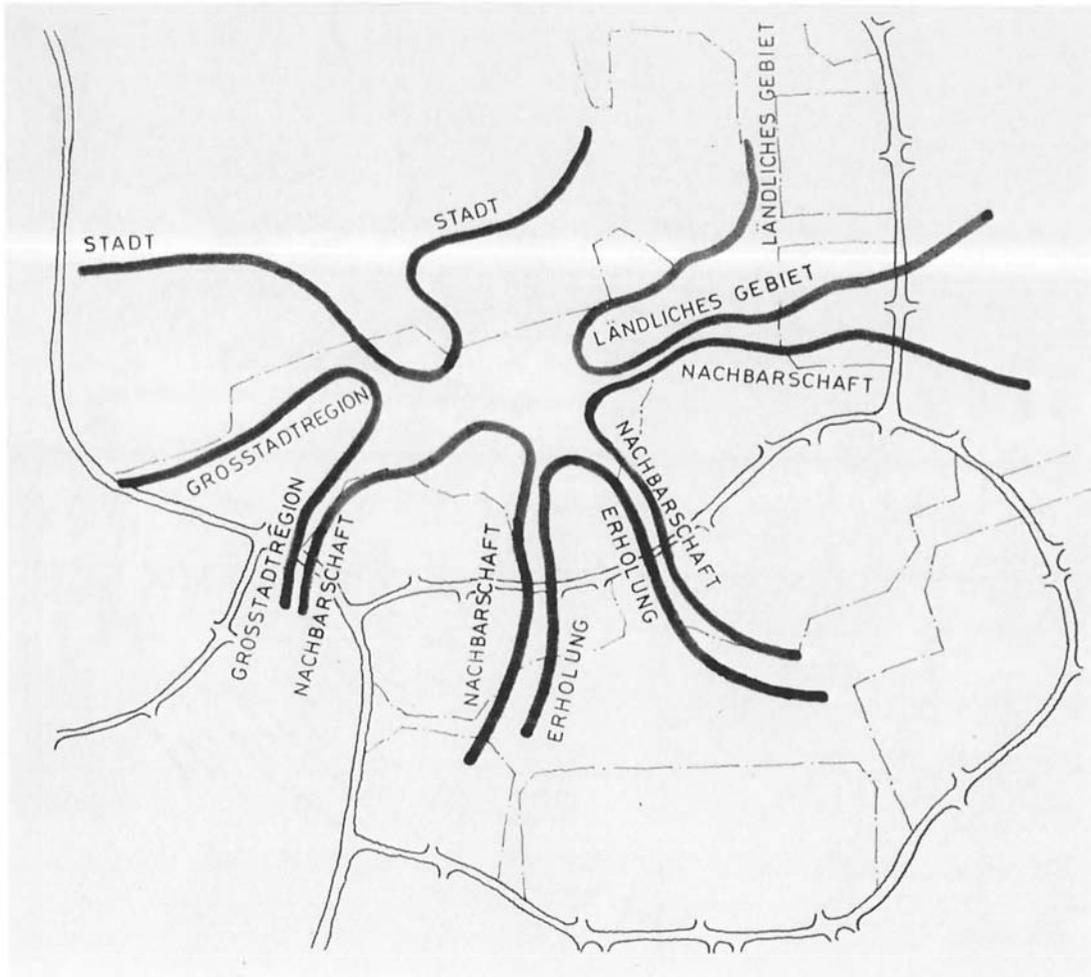


Abb. 7.8: Übertragung der Ressourcen auf den Lageplan

werden. Sie haben auch demonstriert, wieviel ökonomischer im Hinblick auf Nutzung und Personal sich Räume einrichten lassen, wenn man Nutzungen „entinstitutionalisiert“, die herkömmlicherweise in der Obhut bestimmter Verwaltungs-Ressorts sind, wie Schulen, Bibliotheken, Gesundheitsämter usw. Wenn man die wenigen hochspezialisierten Aktivitäten für sich anordnet und die übrigen, entsprechend ihrer Art und ihrem Umfang, zusammenlegt, kommt man nicht nur zu neuen Raumkonzepten, sondern auch zu

veränderten Auffassungen, was die Verwaltung, die personelle Besetzung, das Grund- und Betriebskapital angeht.

Die Spiele haben vor allem dazu geführt, die Welt der Erwachsenen unauflösbar mit der der Kinder zu verflechten. Man macht gemeinsame Erfahrungen beim Spielen, Malen, Essen, Theaterspielen, Lesen; man trifft sich und redet miteinander. Dies alles ist Teil eines gemeinsamen Lebens. Und dieses Leben wird,

was das Zentrum angeht, Vielfalt, Wahlmöglichkeiten, Anregungen und Abwechslung bieten.

All das ist von großer Bedeutung für den Entwerfer. Die Zeichnungen zeigen, wie UDA (Urban Design Associates) vorgegangen ist. Zuerst wurden die Ergebnisse der Spiele in Tabellen zusammengefaßt und analysiert. Dann wurden die Nutzungszusammenhänge und -überschneidungen maßstäblich dargestellt und auf das leicht abfallende Baugelände übertragen, von dem aus man einen herrlichen Blick auf die

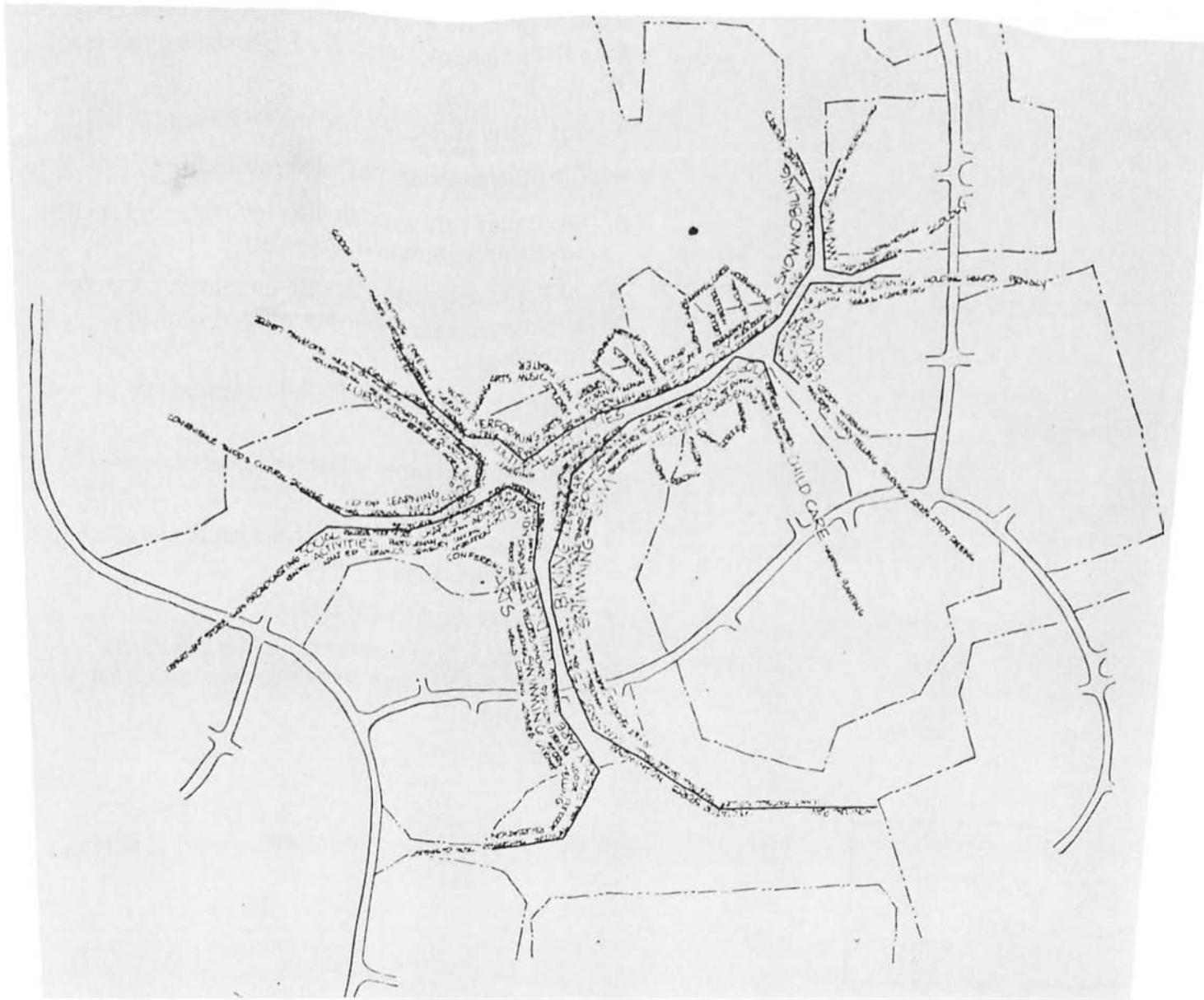


Abb. 7.9: Verbindung von Ressourcen und Aktivitäten auf dem Grundstück

bewegte Hügellandschaft hat. Ein Netz von Fußgängerwegen entstand, um den Standort des Zentrums mit Wohnbereichen unterschiedlicher Dichte, einer Art Untergemeinde mit Waldgebieten, einem See und mit dem Einkaufszentrum der neuen Stadt zu verbinden. Sobald das Bauprogramm sich abzeichnen begann, arbeitete UDA eng mit Entwicklungsgruppen für Bildung und Gemeinschaftseinrichtungen zusammen, die sich aus Teilnehmern der Planspiele gebildet hatten. Das Bauprogramm erforderte einen Gebäude-

komplex, der schulische Lernbereiche, Bibliotheken, Theater, Kunstwerkstätten, Essensversorgung, Speiseräume und ein Straßencafé, Freizeitbeschäftigungen drinnen und draußen und ein Gesundheitszentrum umfaßte. All diese Bereiche haben multifunktionale Einrichtungen. Eine Reihe von Organisationen werden sie zu verschiedenen Zeiten nutzen. Ihre Mieten und ihre Mitverantwortung für die Verwaltung des Zentrums richten sich danach, wieviel Zeit und wieviel Raum sie beanspruchen.

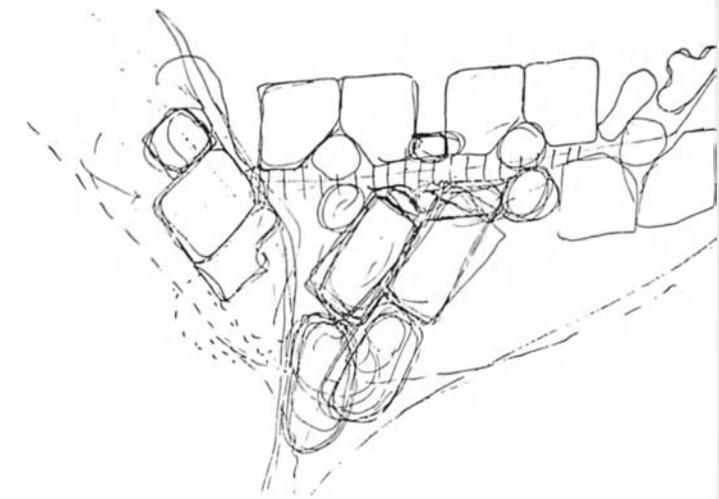
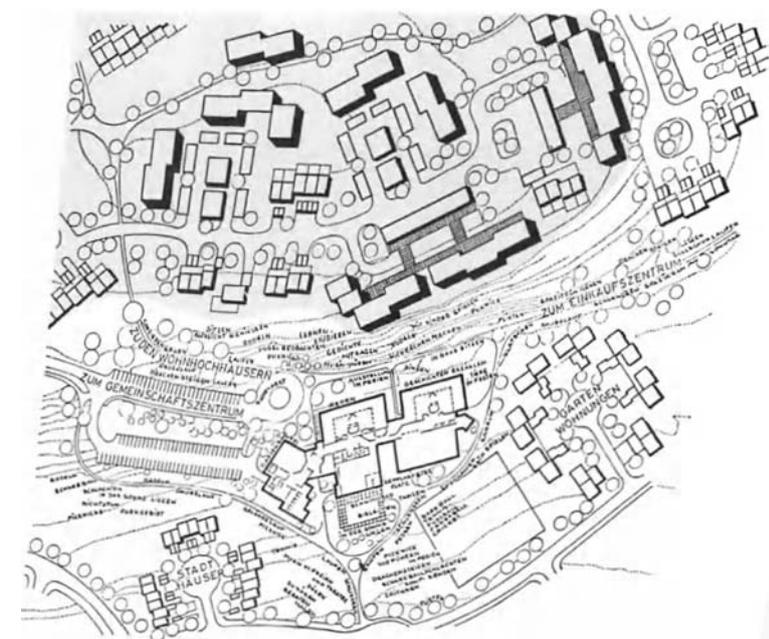


Abb. 7.10 (oben): Frühe Entwurfsskizze

Abb. 7.11 (unten): Lageplan



Nach dem Wunsch aller Beteiligten sollte das Zentrum trotz seiner Größe den Maßstab der umliegenden Wohngebiete nicht stören und sich möglichst einer ländlichen Formensprache bedienen. Da das hervorstechendste Bauelement in diesem Teil des Landes die großen roten Scheunen sind, entwarfen die Architekten eine Gruppe ineinandergeschachtelter Scheunen mit ausladenden Sheddächern, die etwa in der Art von Pavillons unterteilt sind. Einige dieser Räume sind provisorisch errichtet und lassen sich dadurch sehr

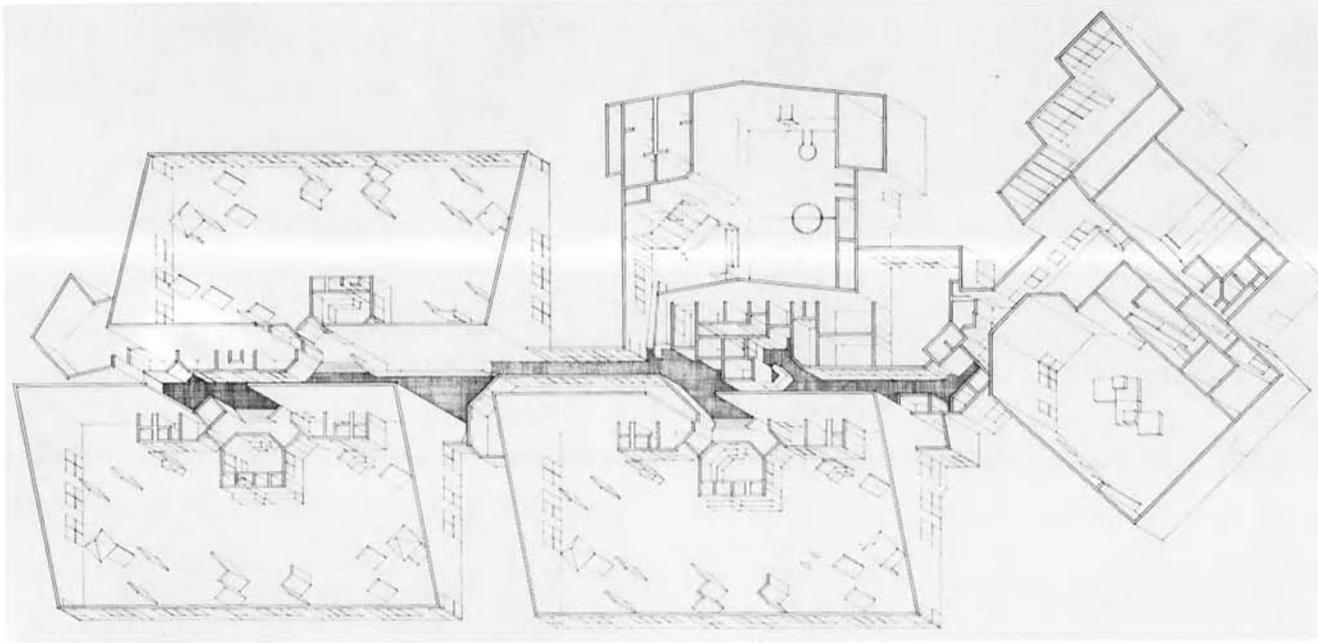


Abb. 7.12 (links oben): Isometrie

leicht verändern. Auch unter dem Aspekt von Zeitaufwand und Kosten sind die Ergebnisse interessant:

- Der Planungsprozeß begann im November 1972.
- Die Spiele fanden im Dezember statt.
- Im Januar 1973 wurden die Ergebnisse in Tabellen zusammengefaßt und analysiert.
- Im Februar entstand das Bauprogramm, und die Grenzen des Baugeländes wurden endgültig festgelegt.
- März und April nahm die Entwurfsarbeit in Anspruch.
- Mai und Juni waren ganz den Konstruktionszeichnungen gewidmet.
- Im Juli wurden Einzelheiten ausgearbeitet und Bauverträge abgeschlossen.
- Im August begann der Bau.
- Die Kosten liegen etwa 30 % unter den durchschnittlichen Kosten für Schulgebäude im Staat New York.

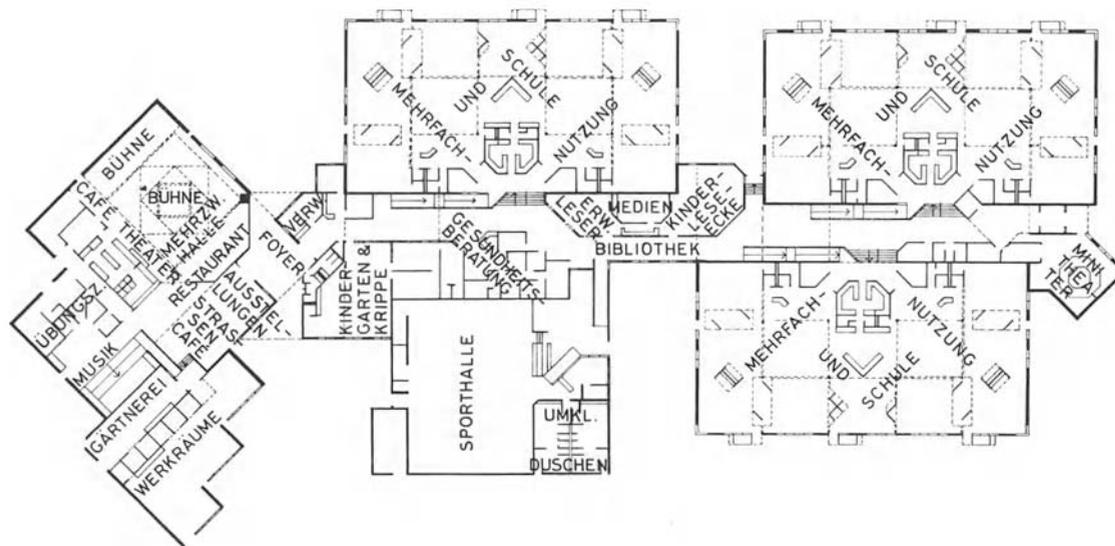


Abb. 7.13 (links unten): Grundriß

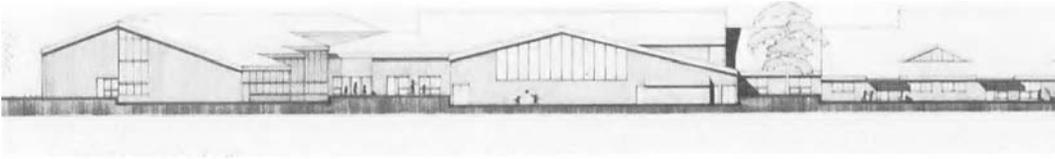


Abb. 7.14: Ansicht Nordost



Abb. 7.15: Ansicht Südwest

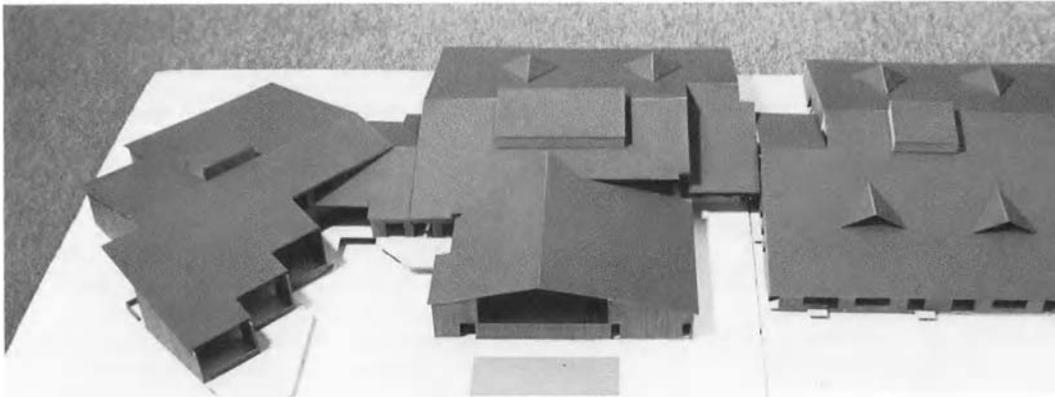


Abb. 7.16: Modellphoto

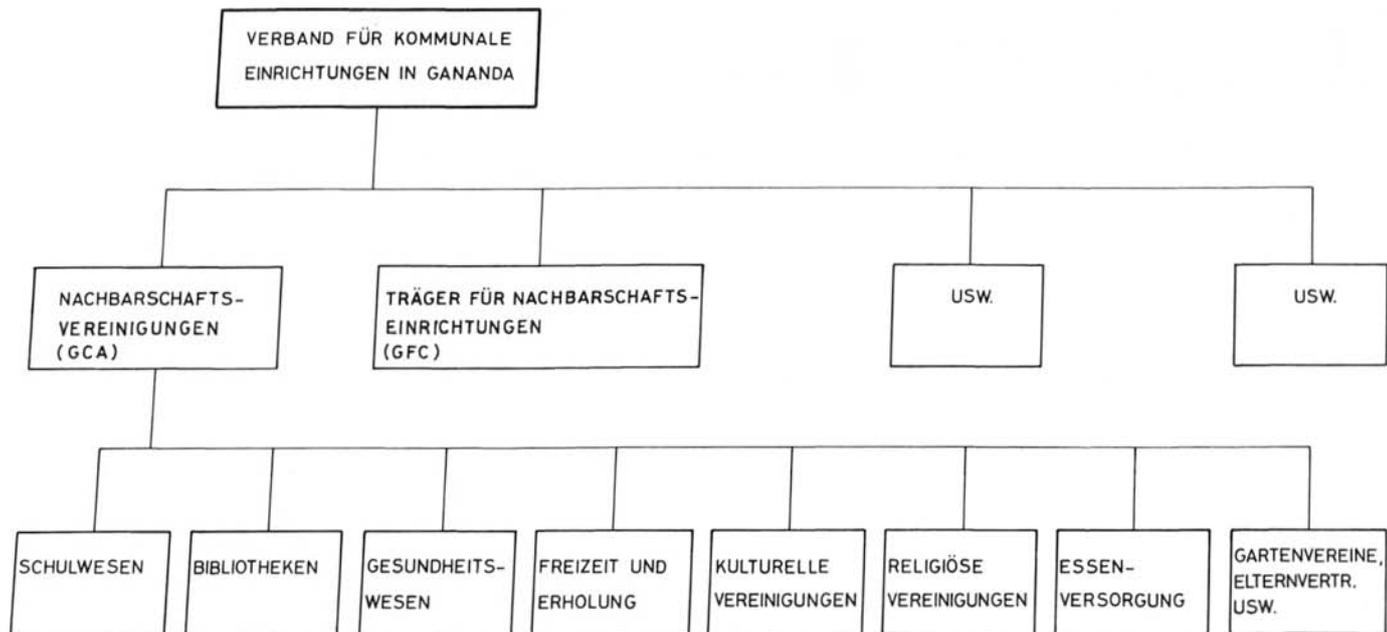


Abb. 7.17: Organisationsdiagramm der Selbstverwaltungseinrichtungen und anderer Vereinigungen

Projekte aus ihnen ziehen. Das Planspiel-Prinzip kann jedoch sicher in abgewandelter Form für viele verschiedene Planungsaufgaben, die eine Beteiligung der Betroffenen verlangen, angewandt werden.

Weitere Entwicklung

Wie alle neuen Stadtprojekte in diesen Jahren hatte auch Gananda große finanzielle Startschwierigkeiten, die im Januar 1973 zu einer Krise im Management des Bauträgers und zu einer personellen Umbesetzung führten. Die Folge war eine erhebliche Verzögerung in der Planung. Ursprünglich hatten die Architekten und Planer – in Fortsetzung des Planspiel-Partizipationsverfahrens – die Absicht gehabt, die Öffentlichkeit auch an der Entwurfskontrolle und -veränderung zu beteiligen. Das Interim-Management scheute jedoch die Kosten für eine weitere Beteiligung der Gemeinde, und so beschränkte man sich in diesem Stadium der Entwicklung nur auf das Board of Education (BoE) und eine kleine Community Task Force (Arbeitsgruppe aus

Gemeindevertretern) sowie die zuständigen Behörden. Dennoch ging die Arbeit am Gemeinschaftszentrum verhältnismäßig rasch voran.

Widersprechende Meinungen gab es zur Kostenfrage für Räume mit gemischten Funktionen. Der Bau-träger hätte es am liebsten gesehen, wenn die Schule die Gesamtkosten auch für die Räume mit nicht unmittelbar schulischen Funktionen übernommen hätte. Das BoE zeigte sich aber an der Übernahme dieser Kosten nicht interessiert.

Die Auseinandersetzungen führten schließlich zum Wegfall einiger der vorgesehenen gemischten Funktionen (Schwimmhalle, mehrere kleine Theater, Umweltzentrum).

Wie sich die Partizipation der Gemeinde an der Bildungsplanung in Zukunft entwickeln wird, ist unklar. Das jetzige Management des Bauträgers hat offenbar nicht die Absicht, die anfänglichen Bemühungen fortzusetzen.

Für eine weiterführende Beteiligung an den Programmen und Inhalten der neuen Zentren soll vor allen die GCA (Gananda Community Association) herangezogen werden.

Nach letzten Informationen ist das Projekt 1974 im Rohbau fertiggestellt worden. Durch die danach einsetzende wirtschaftliche Krise stagnierte auch die Entwicklung in Gananda, so daß nur ein Teil des Gemeindezentrums ausgebaut und benutzt werden konnte.

Stellungnahme eines unabhängigen Gutachterteams zum Planspielverfahren

Die EDG (Environmental Design Group), eine Arbeitsgruppe für Umweltplanung und -gestaltung, die von den EFL (Educational Facilities Laboratories) und dem National Institut für Mental Health finanziert wurde, hat drei verschiedene Beispiele einer Partizipation der Bevölkerung an der Planung neuer Gemeinden und ihrer Einrichtungen analysiert und ihre Methoden verglichen³⁾.

Gananda, das in unserer Dokumentation als eines der interessantesten Beispiele ausführlich vorgestellt wurde, wird bei der Darstellung dieses kritischen Vergleichs besonders berücksichtigt.

In mancher Hinsicht stehen jedoch die Aussagen der Gutachter in einem gewissen Widerspruch zu den Aussagen der Architekten und Planer. Wir haben diesen Widerspruch bewußt nicht ausgeklammert, um so dem Leser eine objektivere Einschätzung der Planspieltechnik für die Beteiligung von Betroffenen zu ermöglichen.

Im Vergleich zu den anderen Beteiligungsmodellen wird in der Studie der EDG das rasche Entwicklungstempo in Gananda hervorgehoben und die geglückte Koordination der Bildungsplanung mit der allgemeinen Entwicklung der Gemeinde: für die ersten Einwohner der Gemeinde stand bereits die neue Schule zur Verfügung, und zwar eine Schule, in der bereits die beabsichtigten Innovationen verwirklicht werden konnten.

ANKUNFT DER ERSTEN NEUEN EINWOHNER DER GEMEINDE

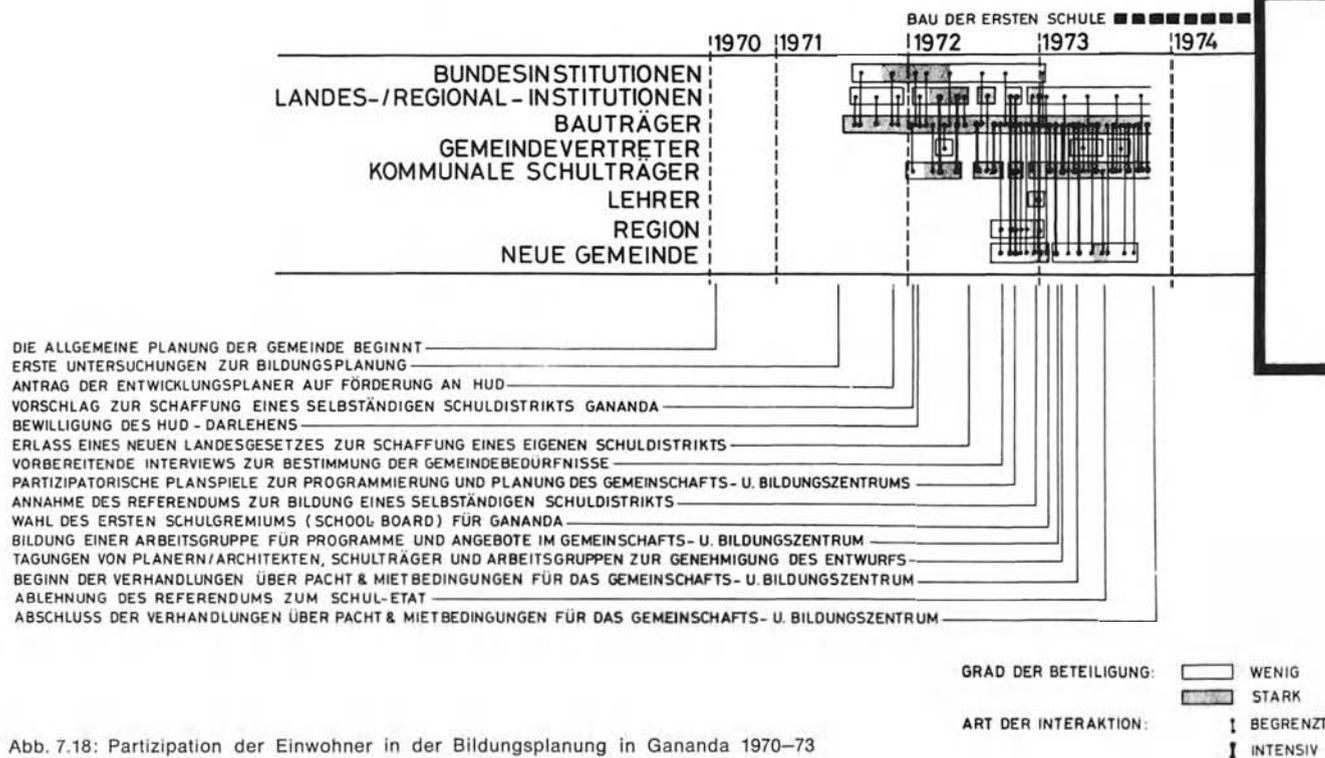


Abb. 7.18: Partizipation der Einwohner in der Bildungsplanung in Gananda 1970–73

Das Beispiel Gananda zeigt, daß es in der ersten Entwicklungsphase vor allem auf eine Koordination der Planungsgruppe mit den Vertretern der verschiedenen Behörden ankommt. Und es zeigt auch sehr eindringlich, wie sich dieser politische Prozeß handhaben läßt. Es macht weiter klar, daß eine erweiterte Partizipation, die alle Bevölkerungsgruppen, Fach- und Verwaltungsleute einbezieht, später von größtem Nutzen ist, nachdem nämlich die politische Basis geschaffen ist und die Gemeinde sich in ihrer Struktur verdeutlicht hat, so daß die Partizipationsprozesse sich auf konkretere Projekte konzentrieren können, wie zum Beispiel auf die Planung der erforderlichen Dienstleistungen und Einrichtungen.

Die in den Spielen praktizierte Partizipation hat zweifellos das Interesse an der neuen Einrichtung

stimuliert und sie gab, was mindestens so wichtig ist, den Einwohnern von Gananda zum ersten Mal eine Vorstellung davon, wie ihr neues Gemeinwesen tatsächlich beschaffen sein würde. Die Beteiligten gaben über diesen Versuch durchweg positive Urteile ab. Sie hatten das Gefühl, daß diese Art der Beteiligung Spaß gemacht und die Mühe gelohnt hatte und daß die Ergebnisse der Spiele im ganzen die öffentliche Meinung der Gemeinde repräsentierten. Von den Vertretern der verschiedenen Behörden wurden die Spiele als ein gutes Mittel der Public Relations-Arbeit bewertet.

Dennoch wurden auch einige Fehler sichtbar, die sie für den Planungsprozeß nur begrenzt nützlich erscheinen lassen:

- Bei der Auswahl der Beteiligten stellt sich die Frage, ob die ausgewählten Bevölkerungsgruppen repräsentativ waren.
- Manche Einwohner hatten Mühe, das Konzept für die Entwicklung der neuen Gemeinde zu verstehen und fanden es schwierig, ihren eigenen Standpunkt deutlich zu machen.
- Die für die Planspiele vorgesehene Zeitspanne – anderthalb Tage für jede der beteiligten Gruppen – war zu kurz für eine wirklich produktive Zusammenarbeit der Beteiligten.
- Auch die Form der Spiele war einigen, die ihre eigenen Vorstellungen frei darstellen oder sich auf einen bestimmten Bereich beschränken wollten, zu weit vorstrukturiert.
- Es gelang bei den Planspielen nicht, alle Beteiligten hinreichend zu fordern oder die beträchtliche Breite beruflicher Spezialkenntnisse und intellektueller Möglichkeiten ganz auszuschöpfen.
- Das Ergebnis mußte in Anbetracht der knappen Zeit und des Umfangs der zu lösenden Probleme oft oberflächlich bleiben.
- Für die Verwaltungs- und sonstigen Fachleute war es besonders schwer hinzunehmen, daß die Mitwirkenden nicht gezwungen wurden, Prioritäten in der langen Liste vorgetragener Ideen zu setzen.

Diese Liste von kritischen Punkten läßt sich natürlich auch sehr leicht in eine Liste von konstruktiven Verbesserungsvorschlägen umwandeln, die jeder, der solche Planspiele weiterentwickelt, auf seine spezielle Situation anwendbar machen muß.

Trotz aller Einschränkungen kommen die Gutachter der verschiedenen Beteiligungsverfahren zu dem Schluß, daß die Gananda-Planspielserie ein lohnendes Experiment auf dem Gebiet partizipatorischer Planungsmethoden darstellt und daß sie ein wertvolles Mittel bleibt, um Beziehungen zu einer bis dahin anonymen Öffentlichkeit herzustellen.

- 1) David Lewis
 "A Community Determines What its Center" in
 Declan and Margrit Kennedy (Hrsg.)
 The Inner City, Architects' Yearbook XIV
 Paul Elek Publications, London, 1974
- 2) Margrit Kennedy, David Lewis
 Die Schule als Gemeinschafts- und Bildungszentrum.
 Das Human Resources Center in Pontiac, Michigan
 „Bauwelt“, 15, 1974
- 3) Environmental Design Group, Inc.
 Working Paper Nr. 5, The Imperative of Planning Together,
 Educational Planning in New Communities
 Educational Facilities Laboratories, New York, 1974

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

7. Gananda Neighborhood Center / Rochester/New York

Bürgerschaftsbeteiligung bei Programmierung und Bau eines Gemeinschaftszentrums in einer Satellitenstadt durch Planspiele.

| | |
|--|---|
| Schulstufen | Kindergarten, Grundschule (Elementary) |
| Außerschulische Nutzungen | Bibliotheken, Theater, Kunstwerkstätten, Speiseräume, Straßencafé, Freizeiträume (drinnen, draußen), Gesundheitszentrum – alle als multifunktionale Bereiche, verschiedene kommunale Organisationen |
| Anzahl der Schüler | 756 |
| Grundstücksfläche | 53 691 m ² |
| Netto-Geschoßfläche | 5 900 m ² |
| Umbauter Raum | 39 388 m ³ |
| Programmfläche | 7,8 m ² /Schüler |
| Gesamtkosten | \$ 1 562 320 |
| Baukosten pro Schüler | \$ 2 666 |
| Kosten pro m² | \$ 24,60 |
| Planungsbeginn | 1971 |
| Fertigstellung | 1974 |
| Besonderheiten im Planungsverfahren | Partizipation aller Gruppen der Bürgerschaft in mehrstufigen Planspielen |

8. Lowell Discovery Network/ Lowell/Massachusetts

Regeneration eines historischen Industriegebietes in einem differenzierten Bildungspark und Kulturzentrum.

Lowell, Massachusetts, ist das Modell einer industriellen Stadtgründung mit etwa 100 000 Einwohnern, die zu Anfang des 19. Jahrhunderts mit ihren Spinnerei- und Webereibetrieben der Abhängigkeit Amerikas von der englischen Tuchfabrikation ein Ende setzte. Die spätere Verlagerung der Textilindustrie in die Südstaaten brachte dann einen wirtschaftlichen Rückgang, der zur völligen Stagnation in der Entwicklung der Stadt führte.

Es fehlte Lowell an neuen wirtschaftlichen Impulsen ebenso wie an kulturellen Aktivitäten. Es gab weder ein historisches Museum noch eine Galerie oder ein Gemeinschaftszentrum, in dem sich die kulturellen Traditionen, die weiterhin in den Fertigkeiten seiner Bewohner sowie in den Denkmälern vergangener industrieller Größe gegenwärtig sind, hatten fortsetzen können.

Inzwischen haben Kongreßabgeordnete eine Gesetzesvorlage eingebracht, die es ermöglicht, 20 bis 25 Mio \$ aus Bundesmitteln für den im historischen Kanalgebiet von Lowell geplanten Kultur Park (Lowell Historic Canal District National Cultural Park) zu investieren (Abb. 1). Das an einem ausgedehnten Kanalsystem liegende alte Industriegebiet mit Textilbetrieben aus dem 18. und 19. Jahrhundert soll zu einem stadtnahen Erholungs- und Kulturbereich werden und um dezentralisierte Gemeinschafts- und Bildungseinrichtungen erweitert werden. Hier geht es also nicht um die Erhaltung ursprünglicher Natur, sondern der für Lowell charakteristischen menschlichen Umwelt.

Ein vierköpfiges Team – bestehend aus einem Stadtplaner, einem Wirtschaftswissenschaftler, einem

Architekten, einem Sozialplaner und einem Referenten für Öffentlichkeitsarbeit – hat die Rahmenpläne für das Projekt entwickelt.

Auf Grund einer Stiftung der National Foundation for the Endowment of the Arts (Stiftung zur Förderung künstlerischer Aktivitäten) lieferten die Planer und Architekten Michael and Susan Southworth detaillierte Pläne für Kunst-, Bildungs- und Kultureinrichtungen, die sich über ganz Lowell verteilen.

Das Projekt will hauptsächlich vorhandene Räume nutzen, statt von Grund auf neu zu bauen. Alles was die Stadt zu bieten hat – Kirchen, historische Bauten, Bahnhöfe, Fabriken und sogar das alte Gefängnis – insgesamt etwa 125 historische Gebäude – sollen in das Programm für Bildungseinrichtungen einbezogen werden.

Die Entdeckungsanlage in Lowell ist ein offener, aber zusammenhängender städtischer Raum mit durchlaufenden Radfahr- und Fußgängerwegen und dem historischen Kanalsystem als Mittelpunkt.

Ein neues Verkehrssystem wird die Verbindung zu den Lernbereichen und anderen Attraktionen herstellen. Die kreuz und quer durch das Stadtgebiet verlaufenden Wege bieten Informationen aller Art – vor allem zur Geschichte Lowells (Abb. 2 u. 3). Ausgrabungsstätten und Nachbarschaftsmuseen mit Resten aus Lowells geschichtlicher Vergangenheit verteilen sich über die ganze Stadtlandschaft (Abb. 4 u. 5). In einem alten Spinnerei- und Webereibetrieb werden Lernbereiche eingerichtet, die sich auf alte und neue Industrien in Lowell beziehen sowie Werkstätten und Laboratorien für alle Lernphasen (Abb. 6).

Die „Spindel-Stadt“ verfügt über ein Kanalsystem von rund fünfeinhalb Meilen Länge und über Schleusen und Staudämme, die einst die Energie für den Betrieb der besten Webereien und Spinnereien des Landes lieferten (Abb. 8). Die heute ungenutzten Kanäle im alten Industriezentrum bilden den natürlichen Rahmen für einen Kulturpark, mit einem Wasser-Entdeckungszentrum (Abb. 9), einem Freilichtmuseum (Abb. 7), einem Bildungszentrum, dem Betriebsmodell des Kanalsystems (Abb. 10) und einer Übungsschleuse (Abb. 11). Ein Bereich stellt

die Wechselbeziehung Stadt-Natur dar (Abb. 12), die durch einen „Walderkundungsweg“ (Abb. 13) vertieft wird.

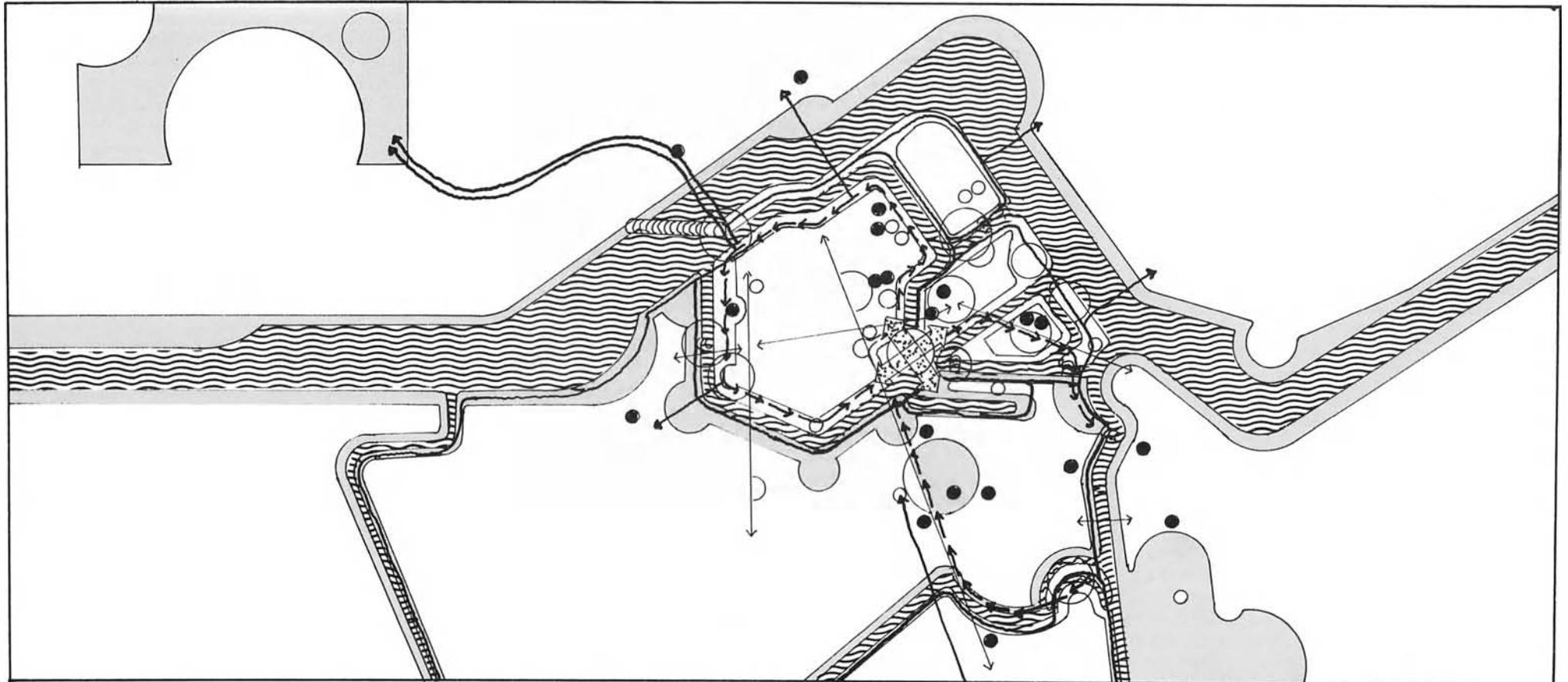
Der Plan sieht alle erzieherischen Aktivitäten vor, von der Anleitung werdender Mütter und der Kleinstkindererziehung bis zu Studienmöglichkeiten für bereits graduierte Studenten.

Die zahlreichen Entdeckungszentren der Anlage an historischen und industriellen Standorten geben Gelegenheit, die Organisation der Stadt und ihre Geschichte, industrielle Prozesse und den Betrieb des Kanalsystems unmittelbar zu erfahren. Sie sind in einem neuen Sinn Schule und alternative Bildungsmöglichkeit zugleich. Das Lernangebot weicht völlig von dem der üblichen Schule ab: der aus Griechenland eingewanderte Hirte und der alte Spinnereiarbeiter auf Rente werden zu Lehrern, indem sie versuchen, den Studenten ihre Erfahrungen mitzuteilen. Die Einrichtungen des Bildungszentrums sollen flexibel und neutral genug sein, um sich ständig neuen Inhalten anzupassen.

Zusätzlich zu den kulturellen Angeboten des städtischen Nationalparks sollen Studios und Wohnungen für die in Lowell ansässigen Künstler, für Studenten und alte Bewohner zu mäßigen Mieten in modernisierten Altbauten bereitgestellt werden.

In Anbetracht der immer noch angespannten wirtschaftlichen Situation in Lowell müssen die neuen kulturellen Einrichtungen sich selbst tragen. Durch ihre Programme (vor allem auch die Kurzprogramme für Touristen) und durch die Vermietung von Läden, Galerien und Restaurants (wie z. B. das zentral gelegene und von allen Werkstätten aus leicht erreichbare Lowell Inn).

Das Kulturzentrum Lowell soll der Stadt neue Entwicklungsanstöße geben und zu einer wirtschaftlichen Regeneration beitragen. Zugleich ist es ein seltenes Beispiel für eine Denkmalpflege, die sich nicht nur mit der Erhaltung einzelner Baumamente begnügt, sondern die sich auch bemüht, ganze Baukomplexe einer sinnvollen Umnutzung zuzuführen.



Stadtplanerisches Konzept für Lowell



ZEICHEN: 1 KANAL 2 DAMM 3 STRASSE UND PLÄTZE 4 ÖFFENTLICHE VERKEHRSMITTEL 5 RADFAHRWEG
 6 BILDUNGSZENTRUM 7 GRÖßERER LERNBEREICH 8 KLEINERER LERNBEREICH 9 SCHULE

Abb. 8.1

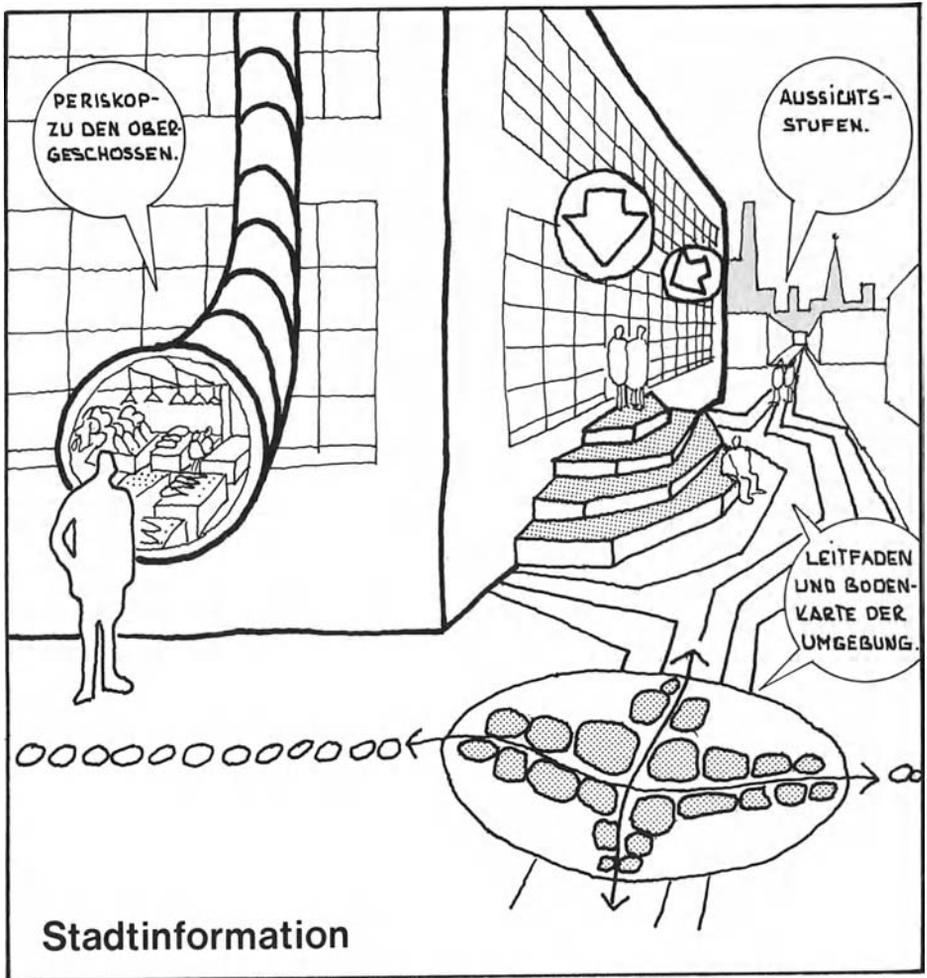


Abb. 8.2

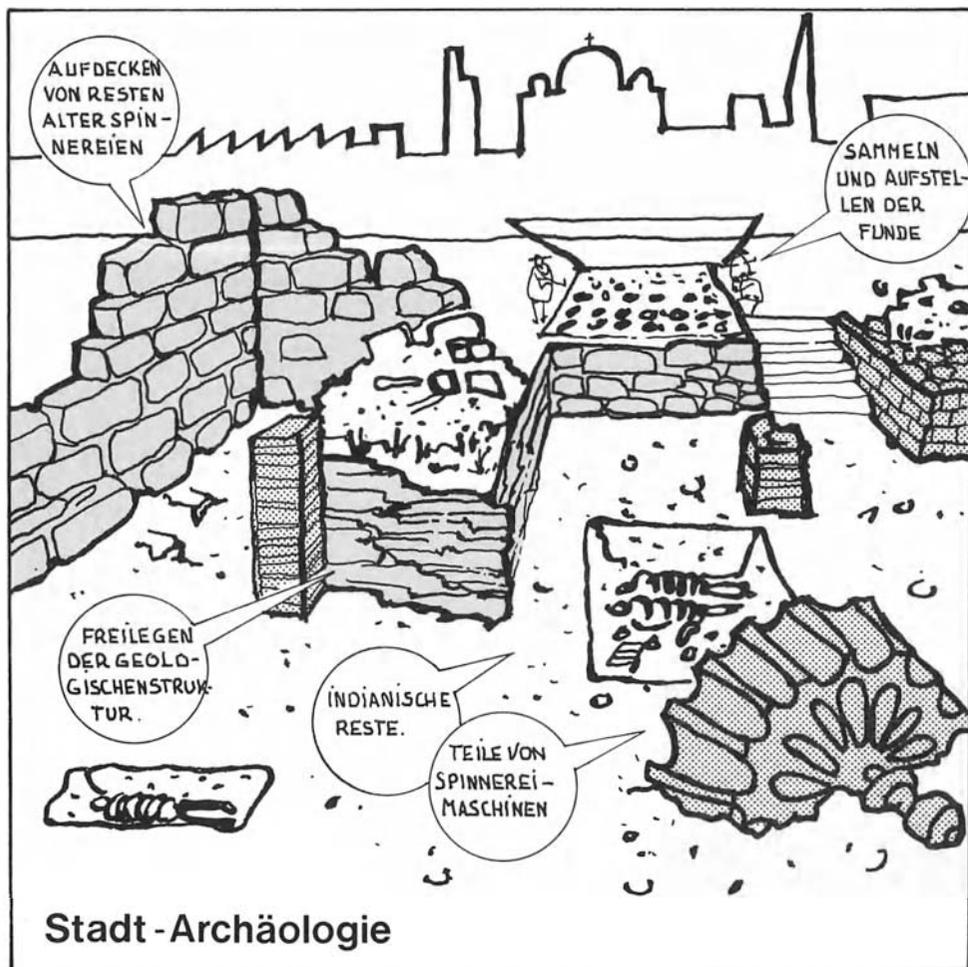


Abb. 8.4

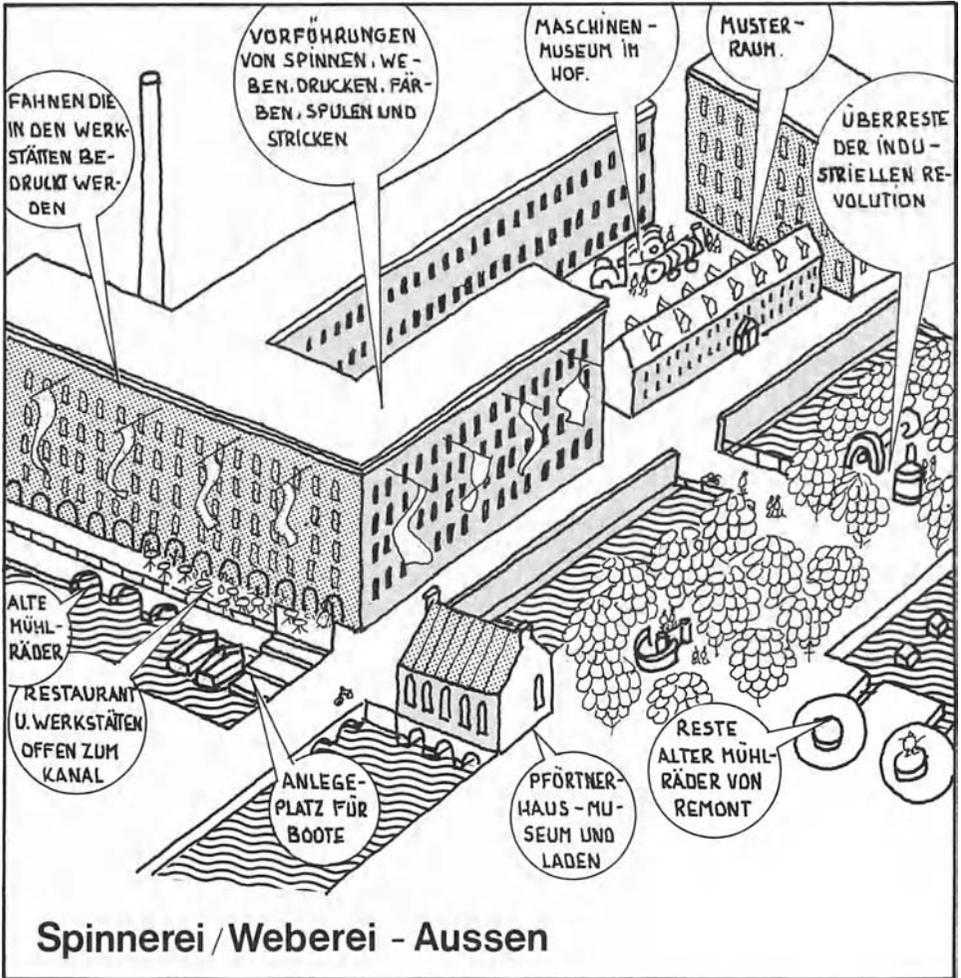
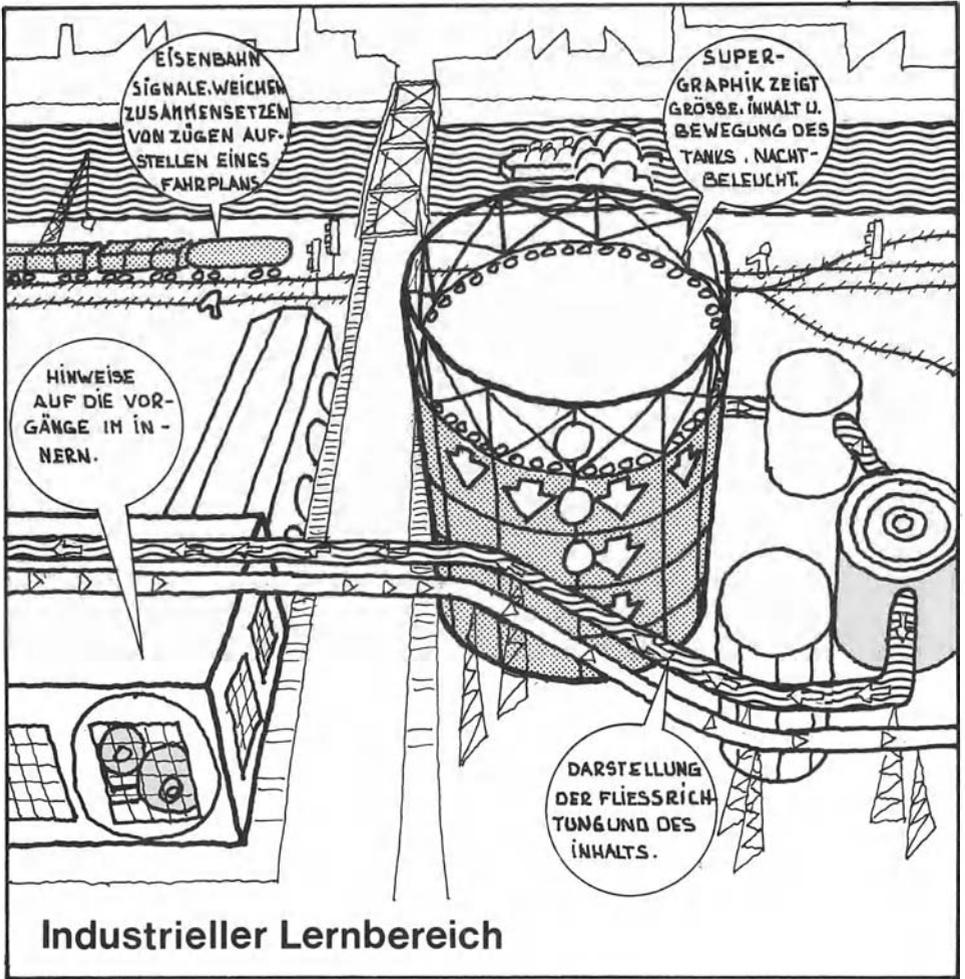


Abb. 8.6



Industrieller Lernbereich

Abb. 8.8

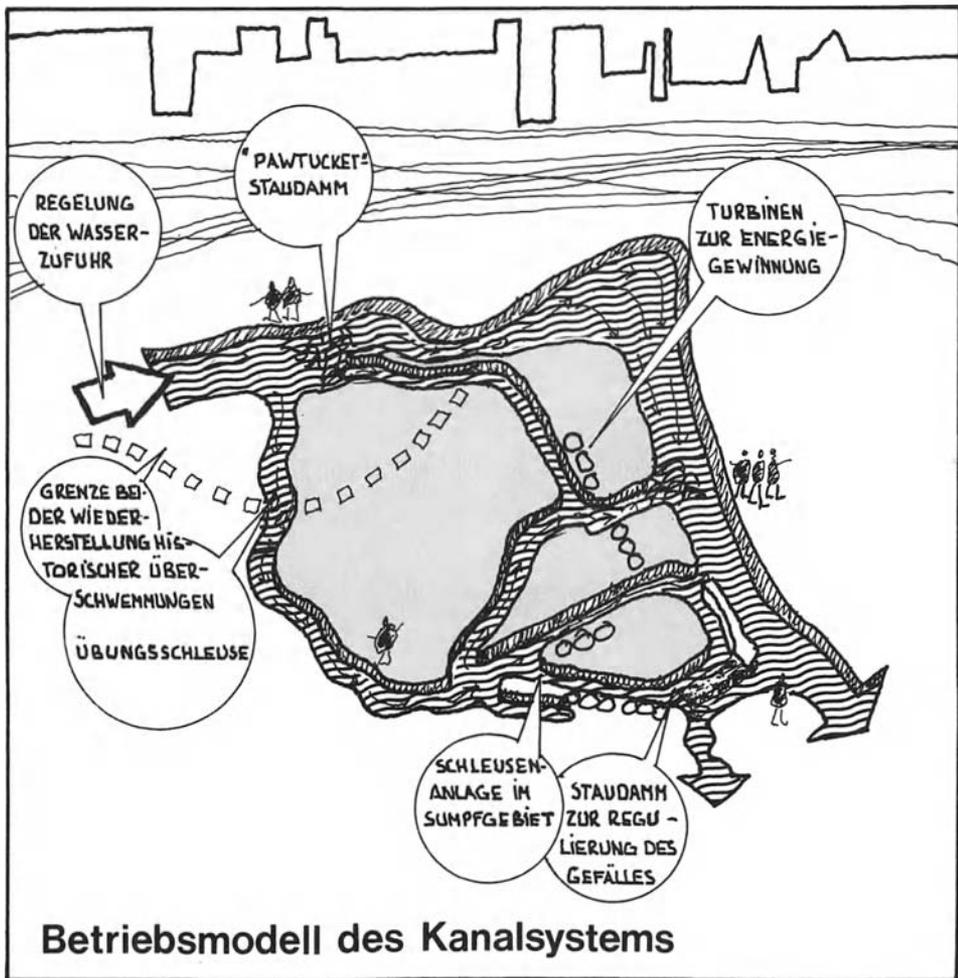


Abb. 8.10

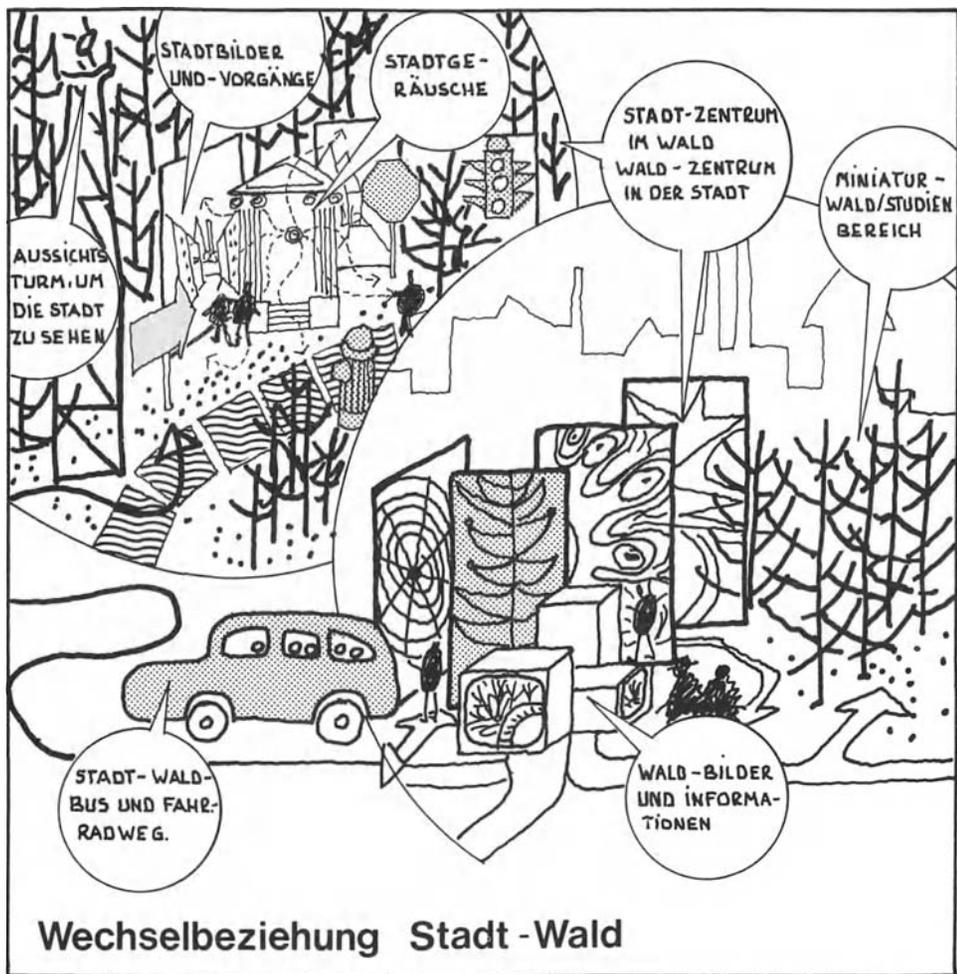


Abb. 8.12

Zusammenfassung der wichtigsten Daten:

8. Lowell Discovery Network / Lowell/Massachusetts

Regeneration eines historischen Industriegebietes zu einem differenzierten Bildungspark und Kulturzentrum.

| | |
|-----------------------------|--|
| Größe der Anlage | 125 historische Gebäude einer alten Industriestadt |
| Neue Funktion | Kunst-, Kultur-, Bildungs- und Gemeinschaftszentren |
| Schulische Nutzungen | Ausgrabungsstätten, Fabrikanlagen, Freilichtmuseen, Werkstätten Kanalsystem |
| Gesamtkosten | \$ 20 000 000 bis 25 000 000 |
| Planungsbeginn | 1973 |

9. „School without Walls“ in Washington D. C.

Verlagerung der Lernorte in die Gemeinde und deren Bildungs-, Verwaltungs- und gewerblichen Einrichtungen.

Gesamtplanung

Die „Schule ohne Wände“ in Washington D. C. stellt eine Alternative zum traditionellen höheren Schulsystem dar. Bei diesem Schulversuch wird die Gemeinde als eigentlicher und wichtiger Ort allen Lernens angesehen. Zunächst jedoch soll diese Schule vor allem ein Angebot für die Schüler der höheren Klassen sein, die Schwierigkeiten haben, sich der Disziplin der regulären Schulen mit großen Klassenfrequenzen und genau vorgeschriebenem Lehrplan zu fügen, oder auch für jene, die in solchen Schulen nicht genügend angeregt werden, ihre Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten. Als Experimentalprojekt soll die Schule zunächst innerhalb von fünf Jahren vom D. C. School Board realisiert werden, wobei daran gedacht ist, sie später entweder als selbständige Schulform oder als Ergänzung zu den regulären Schulen weiterzuentwickeln.

Die „Schule ohne Wände“ bietet die einem höheren Schulabschluß entsprechenden Unterrichtsinhalte in einer Weise an, die sich mehr an den Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Schülers orientiert und auf die Lebenspraxis bezogen ist. Diese Methode beruht zu einem erheblichen Teil auf der Motivation und dem Verantwortungsbewußtsein des Schülers, das durch die Art der Schulorganisation gestärkt, gelenkt und kontrolliert wird.

Anfangs werden die Schüler für diese Schule nach ihren intellektuellen Fähigkeiten ausgewählt, während man sich jetzt immer mehr darum bemüht, eine Mischung verschiedener sozialer Gruppen zu erreichen.

Organisation

Zur Zeit hat die „Schule ohne Wände“ 150 Schüler und diese Anzahl sollte – nach der Meinung der Verantwortlichen – nicht überschritten werden, um die persönlichen Kontakte innerhalb der Schülerschaft nicht in Frage zu stellen. Die Gesamtleitung der Schule liegt – wie in anderen Schulen auch – beim Schuldirektor, der dem BoE verantwortlich ist. Die zehn zur Schule gehörigen Lehrer können jeweils nur ein Fach unterrichten (z. B. Mathematik, Englisch oder Kunst). Ihre wesentliche Rolle besteht darin, den Schüler in Zusammenarbeit mit den „eigentlichen Lehrern“, dem Photographen, Rechtsanwalt, Stadtverordneten usw. in seiner Arbeit zu bewerten, zu führen und zu beraten. Ein Koordinator ist damit betraut, die Kontakte zwischen solchen Lehrpersonen und den Schülern herzustellen und sich mit ihnen über deren Fortschritte und Verhalten zweimal monatlich abzustimmen.

Solche „Stadtlehrstellen“ können auch von den Schülern selbst, den Lehrern oder den Eltern vorgeschlagen werden. Derzeit verfügt die Schule über etwa 200 solcher Kontaktstellen.

Lehrplan

Der Stundenplan ist ganz auf den einzelnen Schüler zugeschnitten. Dabei wird versucht, das Angebot der regulären Oberschule zu erweitern und dem Schüler den üblichen Schulabschluß zu garantieren. Zu den Grundsätzen und Zielen dieses Bildungssystems zählen:

- der Kontakt und die Interaktion mit der Stadt und ihren Bewohnern zu verstärken
- die Motivation des Schülers zu erhöhen, über den konventionellen Unterricht hinaus zu lernen
- eine umfassendere, flexiblere und praxisbezogenere Art der Bildung zu fördern
- unterschiedliche Curricula, die möglicherweise vom gesamten Schuldistrikt übernommen werden können, zu erproben.

Einige Beispiele für das differenzierte Lehrangebot sind

- traditionelle Angebote wie Teilnahme an einem Trampolinkurs an der Georgetown University oder Mathematikunterricht (durch den Fachlehrer der Schule)
- neue Praktikantenstellen in berufsbildenden Kursen wie in einer Rundfunkstation, bei einem Berufsphotographen, in einem Gericht, im Büro eines Stadtverordneten oder bei einem Grundstücksmakler.
- Spezialkurse wie Biologie- und Chemieunterricht durch Medizinstudenten der Howard University, Sprachunterricht durch Studenten der höheren Semester im Universitätsgebäude
- Dienstleistungen der Schüler z. B. als Tutoren für Spanisch, als Klassenhelfer an einer Grundschule, als Mitarbeiter (junior counselor) in einem Ferienlager.

Solche Schüleraktivitäten werden von einem der zehn Lehrer der Schule bewertet und als Erfüllung einer oder mehrerer Bedingungen für bestimmte Abschlüsse (Geschichte, Englisch, Naturwissenschaft) angerechnet.

Räumlichkeiten

Die räumlichen Bedingungen einer Schule dieser Art sind von sekundärer Bedeutung, da das Lernen ja hauptsächlich an verschiedenen Orten der Stadt stattfindet. Charakteristisch für die Schule war es, daß sie ihre Arbeit in einigen Räumen eines Bürohauses begonnen hat. Natürlich erfordert das kleinere Schülerzahlen und andere Organisationsformen als in den herkömmlichen Bildungsinstitutionen. Für die jetzige Größe der Schule werden folgende Einrichtungen benötigt:

- ein großer Raum für verschiedene Aktivitäten
- vier Klassenräume für den Unterricht, der erfahrungsgemäß am besten an der Schule selbst stattfindet

- ein Medienzentrum
- Büroräume für den Direktor und die Lehrer
- ein Konferenzraum
- ein Speiseraum mit Teeküche

Für andere Aktivitäten (wie z. B. Sport, Spiel) stehen die vorhandenen Einrichtungen des Gemeindebereichs zur Verfügung.

Die Schule ist zentral gelegen, um eine möglichst große Nähe zu allen übrigen Lern-Orten (Museen, Galerien, Bibliotheken, gewerblichen Betrieben) zu gewährleisten. Trotzdem ist der Zeitaufwand des Schülers für die Wege zwischen seiner Wohnung, der Schule und den Lernorten der Stadt beträchtlich. Die Schüler können alle Verkehrsmittel kostenlos benutzen.

Kritische Anmerkungen

Man sollte dieses Schulexperiment nach seiner grundsätzlichen Bedeutung für die weitere Bildungsentwicklung bewerten und nicht nach bestimmten Einzelerfolgen, die zumindest im Umfang bisher noch begrenzt sind. Daß die „Schule ohne Wände“ erfolgreich ist, läßt sich daran ablesen, daß die Zahl derer, die die Schule abschließen und eine weiterführende Ausbildung beginnen, über dem Durchschnitt liegt.

Wie jedes Experiment verlangt auch diese vom regulären Schulsystem abweichende Schulform die volle Unterstützung der verantwortlichen Verwaltungsstellen. Der dreimalige Wechsel der Schulräume hatte, wie vorhersehbar war, eine nachteilige Wirkung auf den Schulbetrieb und die Schüler. Auch wenn die Stadt – per definitionem – der eigentliche Lernort ist, brauchen die Schüler ein Minimum an Zugehörigkeit zu einem eigenen Klassenraum. Von Bedeutung ist auch die finanzielle Frage. Zum einen erfordern kleine Schülerzahlen (Verhältnis Lehrer/ Schüler 1 : 15, erwünscht ist sogar 1 : 10) höhere personelle Kosten im Vergleich zu den Durchschnittskosten für reguläre Schulen. Zum anderen

sind die Ausstattungskosten für die Schule noch erheblich, obwohl es andere Lernorte gibt. Diese Mehrkosten lassen sich allerdings rechtfertigen, wenn man den geringen Umfang dieses Experiments und die grundsätzliche Bedeutung für die Schulpolitik des gesamten Distrikts in Betracht zieht. Eine entscheidende Rolle wird immer die richtige Zusammensetzung der Schüler und das Engagement der Lehrerschaft spielen. In jedem Falle hat dieser Versuch einen hohen Stellenwert innerhalb der neuen Bildungsentwicklung, die zu einem lebenslangen Lernen, d. h. einer über das eigentliche Schulalter hinausgehenden Gemeinschaftserziehung und -bildung hinführt.

¹⁾ George Skiadaressis
Educational Facilities and the Community
Research Study of the Metropolitan Areas of Washington, D. C.
and Baltimore, MD – U. S. A. (Unveröffentl. Manuskript)
U.N.E.S.C.O. Educational Facilities Section, Paris, 1975

| | |
|---|--|
| Zusammenfassung der wichtigsten Daten: | |
| 9. „School without Walls“ in Washington D.C. | |
| Verlagerung der Lernorte in die Gemeinde und deren Bildungs-, Verwaltungs- und gewerbliche Einrichtungen. | |
| Schulstufen | Sekundarstufe II |
| Schulische Nutzungen | des gesamten Stadtgebietes, etwa 200 „Stadt-Lehrstellen“ |
| Anzahl der Schüler | 150 |
| Beginn des Programms | 1974 |

V. Verallgemeinerungen und Schlüsse

1. Entstehungs- und Planungsprozesse

Vor wenigen Jahren noch war das Board of Education, (BoE) das gewählte Schulgremium, allein für die Entstehung und Planung neuer Schulen verantwortlich. Heute ist es in Amerika kaum noch möglich, Schulen abzureißen oder zu erbauen, ohne die zukünftigen Nutzer mit in die Überlegungen zum Planungsprozeß einzubeziehen.

Die Entstehung von Gemeinschafts- und Bildungszentren in Amerika ist auf eine Vielzahl von Initiatoren zurückzuführen: auf einzelne Bürger, Administratoren, Architekten, Bauträger und auf Behörden, Schulträger und Bürgerinitiativen. Für alle finden sich Beispiele in dieser Arbeit. Sicher ist es kein Zufall, daß ein wesentlicher Anstoß zur Wiederbelebung der Gemeinschaftsschule in Amerika von der **Einzel-Initiative** eines Großunternehmens ausging. Das Mäzenatentum für innovative Ideen ist von Anfang an Bestandteil des amerikanischen Bildungswesens gewesen. Die Mott Foundation in Flint, Michigan, hat durch die Förderung spezieller Ausbildungsprogramme und Publikationen Planungs- und Entstehungsprozesse direkt (Human Resources Center) und indirekt beeinflußt, wobei die Kleinstadt Flint selbst Modell für die Erprobung multifunktionaler Nutzungen und Beweis für deren Wirksamkeit und Beliebtheit in der Gemeinde ist. Seit dieser ersten Privatinitiative, die, inzwischen institutionalisiert, immer noch ungewöhnlich umfangreiche Mittel für die Gemeinschaftserziehung zur Verfügung stellt, ist die Entstehung von Gemeinschaftszentren meist auf Behörden- oder Bürgerinitiativen zurückzuführen. Für **Behördeninitiativen** zur Errichtung von Gemeinschafts- und Bildungszentren sind in erster Linie ökonomische (Thomas-Jefferson-Center) aber auch soziale und pädagogische Gesichtspunkte (Fairmont Theater und School Without Walls) maßgeblich. Es ist anzunehmen, daß die allgemeinen Bestrebungen, Gemeinschaftsschulen als integralen Bestandteil des Erziehungssystems zu betrachten, den zuständigen Behörden in Zukunft mehr Verantwortung für die Entwicklung solcher Zentren auferlegen wird.

Auch **Bürgerinitiativen** können nur mit den zuständigen Behörden zusammen ein Gemeinschafts- und Bildungszentrum verwirklichen (Dunbar Human Resources Center Pontiac). Der Vorteil der Zentren, die auf solche Anstöße zurückgehen, liegt wesentlich in der Möglichkeit einer engeren Koppelung von Einrichtung und Nutzung. Oft läßt sich hinterher nicht mehr feststellen, wer nun eigentlich den Anstoß gegeben hat. In jedem Falle ist eine frühzeitige Beteiligung der Nutzer am Planungsprozeß von Vorteil, auch wenn diese nicht die Initiatoren sind.

Für ganze Bevölkerungsteile, die durch rassische oder Klassendiskriminierung Außenseiter des amerikanischen Lebens sind, kann eine solche Beteiligung Befreiung und Emanzipation bedeuten, wie es am Beispiel Dunbar deutlich wird. Aber auch wenn es sich um eine Bevölkerung aus der Mittelschicht handelt, ist ein frühzeitiger und offener Planungsprozeß (Gananda) wie aus der vergleichenden Studie der Environmental Design Group Inc.¹⁾ hervorgeht, vorzuziehen.

Der Vergleich der drei untersuchten Partizipationsmodelle, von denen Gananda in diesem Zusammenhang ausführlich beschrieben wurde, erlaubt zahlreiche Schlüsse im Hinblick auf die Bildungsplanung für neue Gemeinden und auf die Vorteile einer breiten Partizipation.

Die Abbildung „Partizipation in der Bildungsplanung in drei neuen Gemeinden“ setzt die zeitliche Entwicklung der Bildungseinrichtungen in Beziehung zu der Ankunft der ersten Gemeindeglieder. Der Zeitpunkt der ersten umfassenden Beteiligung und Zusammenarbeit aller Einwohnergruppen wird durch einen Kreis, der Zeitpunkt der Fertigstellung der ersten Bildungseinrichtungen durch eine unterbrochene dicke Linie hervorgehoben. Aus dem Vergleich dieser Planungsfälle läßt sich schließen, wie wichtig es ist, mit der Partizipation auf breiter Basis in den ersten Phasen der Planungsprozesse zu beginnen. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es um so mehr Behinderungen und Verzögerungen in der Entwicklung der Bildungseinrichtungen gibt, je später mit einer umfassenden Beteiligung begonnen wurde. Bei rechtzeitiger Beteiligung der interessierten

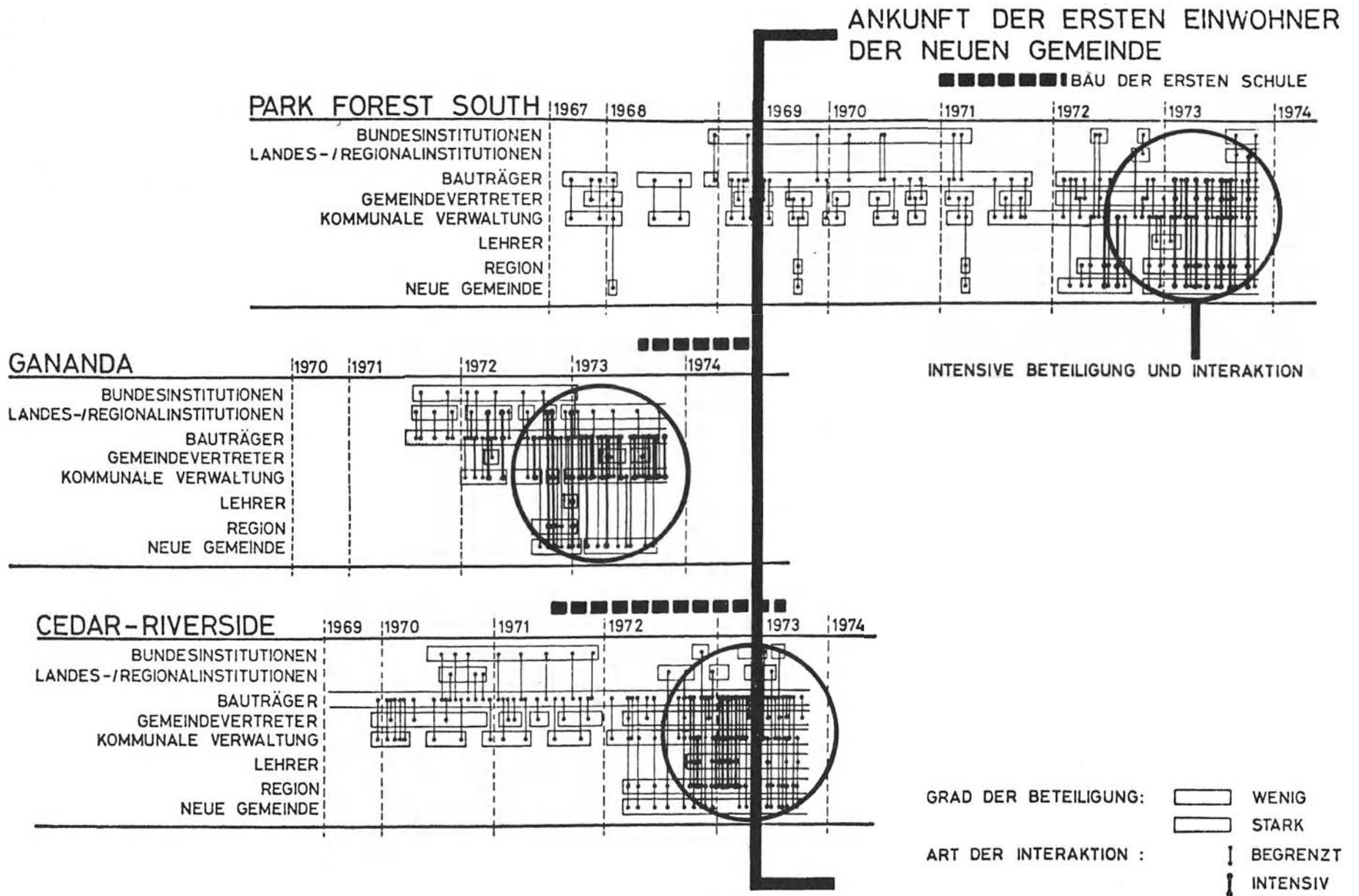


Abb. A.1: Partizipation in der Bildungsplanung in drei neuen Gemeinden

Gruppen lassen sich neben einer besseren Übereinstimmung von Einrichtungen und Bedürfnissen auch Angebote für die Benutzer differenzieren und die Wahlmöglichkeiten erweitern. Das heißt, das in einem solchen Prozeß entwickelte Bildungssystem wird den spezifischen Notwendigkeiten einer bestimmten Gemeinde am ehesten entsprechen.

Alle drei Fallstudien zeigen, daß die Erfahrung einer Beteiligung in der Planungsphase zu einer stärkeren und besseren Partizipation bei späteren Entscheidungen zu Bildungsfragen führt, d. h. die Betroffenen lernen, wie sie das Bildungssystem besser beeinflussen können.

Neue Gemeinden beginnen in den seltensten Fällen bei Null. Meistens haben sie sich mit einer bereits bestehenden Situation, mit schon vorhandenen Einwohnern und mit der zuständigen bzw. übergeordneten Schulbehörde auseinanderzusetzen. Bei der Durchführung der Planungsprozesse stellen sich vor allem folgende Fragen:

- Wer soll beteiligt werden?
- Was sollen die Beteiligten in Erwägung ziehen?
- Wann sollten die Beteiligten einbezogen werden und wann ist der Prozeß abgeschlossen?
- Auf welche Weise kann Beteiligung entstehen?

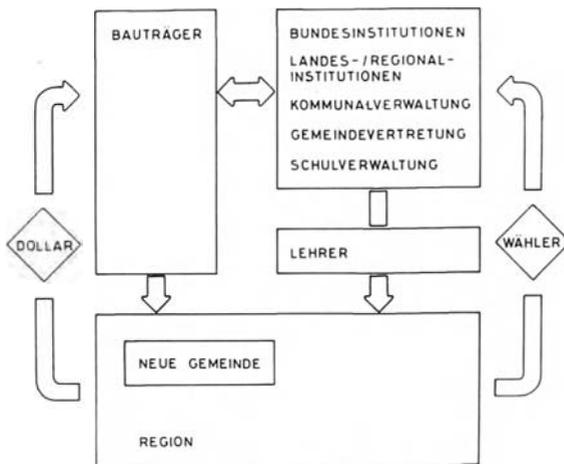


Abb. A.2: Die Akteure

a) Wer soll beteiligt werden?

Zu dieser Frage gibt die Graphik „Die Akteure“ eine – wenn auch verkürzte – Antwort. Zu den „Akteuren“ gehören:

- Die Einwohner der Gemeinde und der angrenzenden Gebiete, die die Bildungseinrichtungen benutzen, sie als Steuerzahler unterhalten und bei Wahlen und Referenden über Darlehen abstimmen, d. h. mitentscheiden.
- Der Bauträger, der zugleich neue Dienstleistungen anbietet und mit seinem Angebot neue Probleme mit der neu hinzukommenden Bevölkerung provoziert.
- Die Lehrer und sonstige Dienstleistungs-Fachleute,

die unmittelbar an der Durchführung der Pläne und am praktischen Angebot beteiligt sind.

- Die kommunale Schulverwaltung, die für das Bildungsangebot und die entsprechenden Einrichtungen verantwortlich ist
- kommunale, regionale, Landes- und Bundesstellen, die die verschiedenen Gemeinschafts- und Bildungsprogramme unterstützen, beaufsichtigen und zu diesen beitragen.

Wie sich aus der Untersuchung ableiten und sich auch durch andere Beispiele dieser Studie (Dunbar, Mack) zeigen läßt, sind befriedigende Ergebnisse erst zu erwarten, wenn alle Gruppen auf eine wirklich mitentscheidende Weise beteiligt werden.

Je eher diese verschiedenen Gruppen mit ihren differierenden Interessen, Überzeugungen und Vorstellungen an der Planung der beabsichtigten Bildungseinrichtung beteiligt werden, desto wahrscheinlicher lassen sich Konflikte durch bessere Kenntnis der an dem Planungsprozeß Beteiligten rechtzeitig austragen.

Eine solche gemeinsame Planung kann man unter zwei Aspekten sehen: als eine die Planung tragende Beteiligung (Mitentscheidung) oder als Koordination der beteiligten Organisationen und Institutionen.

b) Was sollen die Beteiligten in Erwägung ziehen?

Die Beteiligten sollten sich mit allen Aspekten der Bildungsplanung befassen, d. h. mit Rechtsfragen, den Bedürfnissen, Zielen und Absichten der neuen Gemeinde, dem Bildungsangebot, den Anforderungen an die Gestaltung der Bildungseinrichtungen und ihrer Lage innerhalb der Gemeinde, den Voraussetzungen und Mitteln (auch finanziellen), mit Betrieb und Verwaltung und der Auswertung all dieser Überlegungen und Vorschläge. Einen der Aspekte herauszulösen und für sich zu entscheiden, führt zu nichts, eben weil alle Entscheidungen voneinander abhängen.

Wichtig ist es, die Beteiligten ständig über die Art und den Gegenstand ihrer Beteiligung zu unter-

richten und ihr Verständnis zu erweitern. Vielen Nicht-Fachleuten unter den Beteiligten wird es schwerfallen, ohne eine sorgfältige Unterrichtung während des gesamten Planungsprozesses die Probleme zu begreifen, mit denen sie sich auseinandersetzen sollen. Es besteht daher immer die Gefahr, daß die Fachleute durch ihre genauere Sachkenntnis und ihre größere Erfahrung dominieren und so verhindern, daß die übrigen Beteiligten ihre Meinung unbeeinflußt äußern.

Es ist nicht wesentlich, bei welcher Frage der partizipatorische Prozeß ansetzt, da planerische Überlegungen sich gewissermaßen im Kreis zu ihrem Ausgangspunkt zurückbewegen und die als erste aufgeworfenen Fragen differenzierter und detaillierter wieder aufnehmen. Wichtig ist, daß alle Aspekte einer spezifischen Planung zur Sprache kommen.

c) Wann sollen die beteiligten Gruppen in den Planungsprozeß einbezogen werden?

Jede Gemeinde ist in einer ständigen Entwicklung begriffen. Einen Endzustand bei Beginn der Planung vorauszunehmen, wäre daher falsch. Erforderlich ist also eine Planung für den jeweils nächsten Zustand, die, entsprechend der Bevölkerungszunahme und -veränderung und der Entwicklung von Bedürfnissen und Gelegenheiten, korrigierbar ist.

Die „Phasen der Bildungsplanung und Entwicklung in neuen Gemeinden“ (s. Abb. A 3) lassen sich in sieben verschiedenen Stadien unterteilen, die sich in der Praxis überschneiden:

1. Erstes Konzept/Kontakte/Vorplanung
2. Allgemeine Planung im Hinblick auf Lage, Umfang der geplanten Einrichtungen und Gemeindestruktur (Rahmenplanung)
3. Planung des Gesamtbildungssystems (Bildungseinrichtungen und -ziele/Schulverwaltungsstruktur)
- 4./5. Planung des spezifischen Bildungsangebots und der entsprechenden Einrichtungen
6. Ausführung/Betriebe und Verwaltung

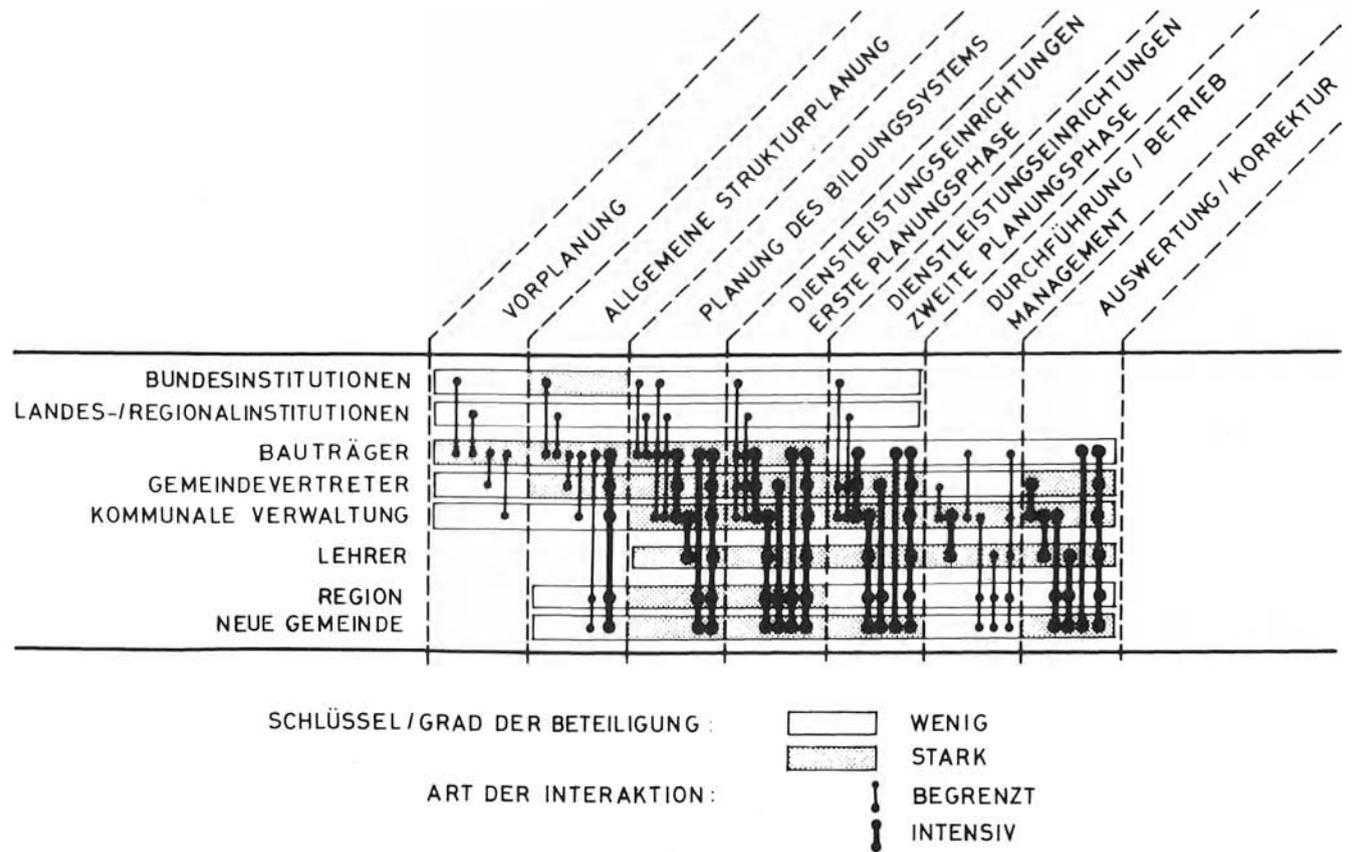


Abb. A.3: Phasen der Bildungsplanung und Entwicklung in neuen Gemeinden

7. Auswertung der bisherigen Daten und Korrektur durch ständige Modifikation des sich weiterentwickelnden Bildungssystems.

Gerade für die Bildungsplanung gilt die Forderung einer rechtzeitigen Partizipation, um das System durch die Beiträge der beteiligten Gemeinde möglichst von der Basis her breit anzulegen.

Die Faustregel „Je eher desto besser“ wird nur im Hinblick auf den Zeitpunkt und die Intensität der Beteiligung der verschiedenen Gruppen modifiziert. In einigen Planungsphasen ist eine breite Partizipation erforderlich, in anderen Phasen und für bestimmte Bereiche der Planung wird man in kleineren, mehr von Fachleuten und Verwaltungsleuten bestimmten Gruppen besser arbeiten können.

Es ist auch zu erkennen, daß höhere Regierungsstellen, am besten in den Anfangsphasen der Planung, zu beteiligen sind, während man die eigentlichen spezifischen Bauträger von Dienstleistungen und Gemeindevertreter besser einbezieht, wenn es sich um präzisere Programme, Inhalte und Einrichtungen handelt.

Die Beteiligung der Nutzer des gesamten Bildungssystems – Schüler, Lehrer, Eltern, übrige Gemeinde – ist am wirksamsten, nachdem ein vorläufiges Konzept erarbeitet und der allgemeine Kontext hergestellt worden ist. Sie sollte aber bereits stattfinden, wenn Ziel, Angebot (Programme), spezifische Dienstleistungen festgelegt und die Einrichtungen geplant werden. Keinesfalls sollten die obengenannten Gruppen so spät einbezogen werden, daß sie nur noch über Details im Programm oder in den Einrichtungen mitentscheiden können, da diese Details von den vorhergehenden grundsätzlichen Entscheidungen abhängen, die dann nicht bei ihnen liegen.

Ebenso geht aus dem Vergleich der drei Planungsabläufe hervor, daß die Partizipation aller Gemeindeglieder eigentlich nie aufhören sollte. Sie sollte in den frühen Planungsphasen einsetzen und sich dann als weiterführender Prozeß im Leben der Gemeinde fortsetzen. Mit der Fertigstellung der Gebäude für die Bildungseinrichtungen ist der

Planungsprozeß keineswegs abgeschlossen, vielmehr hat man es gerade bei Bildungseinrichtungen mit einem nahezu endlosen Kreislauf von Planung, Durchführung und Kontrolle/Revision zu tun. Auch wenn die Beteiligten wechseln, die Fragen und die Verfahrensweisen sich im Laufe der Zeit ändern, muß die Gemeinde als Ganzes an der kontinuierlichen Entwicklung ihres Bildungssystems beteiligt bleiben.

d) Auf welche Weise kann Beteiligung entstehen?

Beteiligung bedeutet Interaktion zwischen verschiedenen Gruppen. Sinn und Zweck einer Beteiligung ist die Darstellung und der Austausch von Vorstellungen und Überzeugungen verschiedener Gruppen, um auf diese Weise zu einem besseren Verständnis der jeweiligen Absichten/Ziele und Verhaltensweisen und zu einer Kooperation bei der Lösung auftretender Probleme zu gelangen. Partizipation ist also ein in hohem Maße erzieherischer Prozeß. Zwei der an zwei der drei Modelle beteiligten Organisationen haben sich für eine Institutionalisierung des Planungspartizipationsprozesses ausgesprochen, oder richtiger, für eine Strukturierung, die über ein kurzes Provisorium hinausgeht. Ein elastischer Rahmen sollte die wechselnde Intensität in der Mitarbeit der verschiedenen Gruppen auffangen. Die partizipatorischen Prozesse und Strukturen sind als Ergänzung der herkömmlichen politischen und Marktmechanismen gedacht.

Planungsmethoden

Wenn man der Beteiligung der Bürgerschaft in Entstehungs- und Planungsprozessen einen bedeutenden Stellenwert zuweist, wie es die Analyse der amerikanischen Modelle ergibt, muß man sich auch mit den möglichen und angewandten Techniken für solche Prozesse auseinandersetzen. Darüber gibt es ausführliche und umfassende Darstellungen (s. Literaturhinweise), die hier nur sehr verkürzt wiedergegeben werden können.

Grundsätzlich gibt es ein Kontinuum möglicher Partizipationsmodelle, welches von der bloßen Information, über eine Befragung und Mitbeteiligung, bis zur totalen Kontrolle der Nutzer reicht.

Entsprechend kann man von Informationsbroschüren, Presseerklärungen, öffentlichen Sitzungen der Entscheidungsträger, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen, Charette- und Planspielprozessen bis zu Bürgerräten und Koordinationskomitees ein breites Spektrum möglicher Techniken und Organisationsformen für diese Beteiligung finden. Wesentlich in diesem Zusammenhang sind die folgenden Modelle:

a) Öffentliche Sitzungen der Entscheidungsträger

Sie sind eine traditionelle Einrichtung zur Information der Nutzer von Erziehungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in Amerika. Sie haben den Nachteil, daß wenig echte Interaktion zwischen den Beteiligten zustande kommt und der Ablauf wesentlich durch die Entscheidungsträger bestimmt ist.

Um Konflikte zu vermeiden, werden diese Sitzungen auch meistens so spät abgehalten, daß wenig Möglichkeit zur Einflußnahme der Nutzer bleibt. Oft führt diese Methode daher zu Antagonismus und Opposition, die zeitraubender sind. Im Zusammenhang mit anderen Partizipationsmethoden und zu einem frühen Zeitpunkt im Planungsprozeß können öffentliche Sitzungen der Entscheidungsträger jedoch durchaus nützliche Mittel zur Bedarfsermittlung und zur Kontaktaufnahme mit dem Nutzer sein. Sie können dazu beitragen, den gesamten Planungsprozeß zu öffnen und durchsichtig zu machen und den Nutzer zu überzeugen, daß er darin durchaus einen Platz hat.

b) Der Charette-Prozeß (Beispiel Dunbar-Baltimore)

Ein Weg, in relativ kurzer Zeit sowohl die Bedürfnisse einer Gemeinde zu ermitteln als auch möglichst viele Gruppen der Gemeinde an dem Planungsprozeß zu interessieren, ist das Charette-Verfahren. „Charette“ bedeutet ein mehrere Tage (und Nächte)

oft bis zu zwei Wochen dauerndes offenes Forum, bei dem alle Beteiligten Gelegenheit haben, ihre Kritik, ihre Beobachtungen, Überlegungen und Wünsche zu äußern.

Im Team mit beratenden Fachleuten und Laien untersuchen die Nutzer in Arbeitsgruppen die Anregungen und Vorschläge und mögliche Wege der Verwirklichung. Eines der Hauptziele ist, den Entscheidungsprozeß zu einer wirklichen Arbeitspartnerschaft zwischen den traditionellen Institutionen und Organisationen verschiedener Rechtsform und den Gemeindemitgliedern zu machen.

Obwohl diese Methode den Vorteil hat, einer größeren Anzahl von Nutzern die Beteiligung an der Planung zu ermöglichen, weil diese auf einen kürzeren Zeitraum komprimiert wird, hat sie gleichzeitig auch den Nachteil, kostspielig und nicht sehr verlässlich zu sein. Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich die notwendige langfristige Kooperation der beteiligten Gruppen nicht immer durchhalten läßt und damit oft den Erfolg des Versuchs in Frage stellt.

c) Simulations- und Planspiele (Beispiel Gananda)

Sie können als Beteiligungsverfahren beschrieben werden, die den Nutzer durch eine vorgegebene Struktur, in der die wichtigsten Planungsschritte und -probleme vereinfacht enthalten sind, am Planungsprozeß beteiligen.

Die drei Haupttypen sind

- Planspiele (man-only games) die nur durch Menschen „gespielt“ werden
- Simulationen (machine-only simulations) reine Computerspiele und
- Planspiele/Simulationen (man-machine simulations/games)

Diese Spiele unterteilen sich wiederum in eine Vielzahl von Untergruppen, die sich hauptsächlich durch ihre Flexibilität oder Anpassungsfähigkeit an verschiedene Problemstellungen (hier sind die Planspiele den reinen Computersimulationen oft überlegen) und

durch ihre Genauigkeit betreffs komplexer Zusammenhänge (hier sind die Computersimulationen in Zukunft wahrscheinlich den Planspielen überlegen) unterscheiden.

Alle drei Typen bieten Möglichkeiten der Nutzerbeteiligung, die sich durch eine freie Untersuchung verschiedener, denkbarer Alternativen auszeichnet. Sie können von unterschiedlicher Dauer sein (in Gananda dauerte sie ein Wochenende), bedeuten aber meist eine Zeitersparnis gegenüber anderen Beteiligungsmethoden, da der Ablauf sorgfältig vorstrukturiert werden muß. Daß diese Vorstrukturierung jedoch nicht zur bloßen Manipulation bestimmter Interessen eingesetzt wird, ist ein Problem, für dessen Bewältigung es noch keine überzeugende Lösung gibt.

d) Planungsgruppen und -beiräte (Beispiel Human Resources Center, Pontiac und Mack School, Ann Arbor)

Sie beschäftigen sich über einen längeren Zeitraum mit den anstehenden Problemen. Sie zeichnen sich durch besondere Aktivität in bezug auf spezielle Gesichtspunkte zur Einrichtung von Gemeinschafts- und Bildungszentren aus und werden von der Bevölkerung gewählt.

Da sie sich oft über die Fertigstellung hinaus mit den anstehenden Problemen auseinandersetzen, werden sie zu „Fachleuten auf Zeit“ und können eine enge Verbindung zwischen Nutzer und Entscheidungsträger herstellen. Untergruppen, in denen die direkte Partizipation mit der Bevölkerung stattfindet, bereiten Planungsentscheidungen mit der nötigen Sorgfalt vor.

Wesentliche Nachteile dieser Methode sind zeitliche Belastung der Beteiligten und dadurch bedingter häufiger Personenwechsel.

Was kostet Partizipation und wer kommt für die Kosten auf?

Die Kosten für eine breite Partizipation innerhalb der Bildungsplanung variieren je nach der Situation und der angewandten Methode, sind aber gewöhnlich geringer als zunächst angenommen wird. Die meisten der erforderlichen personellen und sachlichen Leistungen können von der Gemeinde selbst erbracht werden. Zusätzlich werden einige Fachleute zur Information, Organisation und Leitung des Prozesses herangezogen werden müssen.

Den überwiegenden Anteil machen die operationalen Kosten für die Leistung, die Verteilung notwendiger Informationen, für Versammlungsräume, Schreibbüros, Verwaltungsarbeiten, Beratungsdienste und Bewirtung aus. Aber auch hier lassen sich die Kosten niedrig halten, indem man wiederum auf die Mitarbeit der Bauträger, der Schulverwaltung und der Kommunalverwaltung zurückgreift.

Weitere Kosten entstehen aus den Honoraren für die Beteiligten. Bei den Spielen in Gananda wurden die Mitspielenden als Berater betrachtet und bekamen \$ 50,— am Tag. In den meisten Fällen erhalten die Beteiligten keine Entschädigung für die aufgewandte Zeit. Es kann jedoch nur da, wo ein unmittelbares persönliches Interesse im Spiel ist, eine unehonorierte Leistung erwartet werden, nicht aber, wo ein solches unmittelbares Engagement nicht gegeben ist und die Betreffenden sich den unehonorierten Zeitaufwand nicht leisten können.

In Gananda belaufen sich die Gesamtkosten auf etwa \$ 22 000,—, wovon \$ 6 000,— Honorare für die Beteiligten sind. In diese Kosten nicht eingerechnet sind die Eigenkosten der Bauunternehmer, die noch einmal etwa \$ 1500,— ausmachen. Diese Summe deckte auch Leistungen, die über den eigentlichen Partizipationsprozeß hinausgingen. Fraglich ist, wer im gegebenen Fall diese Kosten übernehmen soll. Sie lassen sich weder der

schon stark überforderten Schulbehörde noch der Kommunalverwaltung, die sich ähnlichen Problemen gegenüber sieht, anlasten. Zuwendungen vom Land oder Bund kann man in den Vereinigten Staaten erfahrungsgemäß nicht erwarten.

Am ehesten lassen sich diese Kosten den Bauträgern anlasten, die den größten Profit durch eine Beschleunigung des Planungsprozesses erzielen. Im Verhältnis zu den Kosten des Gesamtentwicklungsprozesses einer neuen Gemeinde müssen die Kosten für Partizipation gegen die beträchtlichen Vorteile abgewogen werden, die eine breite und offene Beteiligung bringt.

2. Rechtliche Probleme

Ihrer Definition nach überschreitet die Gemeinschaftserziehung die Grenzen von Zuständigkeiten und Ressorts und gerät damit, wie sich auch aus den Beispielen dieser Dokumentation erkennen läßt, an unterschiedlich hohe legale Barrieren. Zwar kann die Änderung der einschlägigen Gesetze von Bund und Ländern in den Vereinigten Staaten allein noch nicht die allgemeine Umwandlung der Schule zum integrierten Gemeinschafts- und Bildungszentrum bewirken, aber sie könnte sie – nach Ansicht der Rechtsexperten unter den Befürwortern der Gemeinschaftserziehung – erleichtern.

Für die gegenwärtige Situation stellen sich folgende Fragen: Wie paßt sich die Gemeinschaftserziehung in die Struktur ein, die sich aus der traditionellen Gesetzgebung für öffentliche Schulen (public schools) ergeben? Wo liegen die größten Schwierigkeiten? Wie beurteilen Gerichte die Gemeinschaftserziehung? Welche Bildungspolitik läßt sich aus Landesverfassungen und Gesetzen ablesen? Welche neuen Gesetze sind im Hinblick auf die Einbeziehung der Gemeinschaftserziehung in das Bildungswesen der einzelnen Staaten vorgeschlagen worden?

Die Durchsetzung von Gemeinschaftserziehung in einer Gemeinde ist Sache des einzelnen Schuldistrikts. Schuldistrikte aber haben an sich keine Machtbefugnisse. Sie sind Organe des Staates, vom Staat und für seine Zwecke geschaffen. Sie bedürfen für erweiterte Bildungsprojekte der Autorisation des Staates.

Im allgemeinen werden die Boards of Education auf Grund der geltenden Landesgesetze von Fall zu Fall autorisiert, erweiterte Bildungsprogramme zu entwickeln. Anzustreben wäre – nach Ansicht der Bildungsreformer – ein Statut, das ihnen diese Aufgabe ausdrücklich und ein für allemal überträgt.

Schulgebäude sind Eigentum des Staates, nicht der Gemeinde und den Entscheidungen der Legislative unterworfen. Der Staat delegiert lediglich die Aufsicht über das Schuleigentum an die Boards of Education.

Nahezu allen Gesetzen gemeinsam ist die Empfehlung, die schulischen Einrichtungen in stärkerem Maße gemeinsam mit anderen Organisationen zu nutzen. Hierfür sind sicher vor allem ökonomische Gesichtspunkte maßgeblich. Für eine Nutzung der Schulgebäude zu außerschulischen Zwecken ist das BoE wiederum auf die staatliche Billigung angewiesen. Wenn es diese Billigung erhält, ist es seine Sache, welche Nutzung es zuläßt. Die meisten der neuen Gesetze schließen die Gemeinde in ihre Überlegungen ein, d. h. sie erkennen Freizeitangebote für die Gemeinde als notwendig an. In einigen Staaten kommt der kulturelle Aspekt dazu, in anderen der soziale. Einige Staaten schließen die Beteiligung von sozialen Diensten an den Programmen völlig aus, die meisten billigen nur die sogenannten „soft services“, d. h. doch wieder nur Bildungs- und Freizeitangebote, während sie die „hard social services“ – Gesundheitsdienst, Sozialfürsorge, Arbeitsberatung u. a. – innerhalb der schulischen Einrichtungen untersagen. Gerade aber an der Einbeziehung dieser für das Leben der Gemeinde vorrangigen Dienste in den Komplex der Gemeinschaftseinrichtungen ist den Bildungsreformern besonders gelegen. Hier entscheiden in der Regel die Gerichte von Fall zu Fall. Wichtig ist dem Gesetzgeber jedenfalls, daß bei gemeinsamer Nutzung der reguläre Unterricht nicht gestört wird und daß die zusätzlichen Aktivitäten beaufsichtigt werden. Das Gefälle innerhalb der gesetzlichen Regelungen ist, wie sich zeigt, von einem Staat zum anderen beträchtlich.

Die Rechtspraxis, d. h. die Auslegung der Gesetze, ist allerdings überwiegend liberal. Die meisten Gerichtsentscheide in strittigen Fällen ermutigen die Schuldistrikte zur Freiheit der Entscheidung und zur Experimentierfreudigkeit. Gelegentlich wird sogar festgestellt, daß die Boards of Education implizit die „Macht zum Experiment“ haben. (implied power of experimentation).

Im Grunde läuft die derzeitige Diskussion auf die Frage hinaus, ob die Gemeinschaftserziehung ein „außerschulischer Zweck“ (non-school purpose) ist. Und hier berührt die Erörterung rechtlicher Probleme besonders deutlich Bildungsinhalte oder, wenn man will, die heutige Bildungsphilosophie.

¹⁾ s. Fußnote 3 Kap. IV. 7.

Was ist für den Gesetzgeber Bildung? Welche Parameter gelten innerhalb von Verfassung, Gesetzgebung, Rechtsprechung? Die konventionelle Eingrenzung schulischer Zwecke durch das Alter (5–18) kann heute im Zeitalter der Informationsexplosion und des damit erforderlichen lebenslangen Lernen nicht mehr überzeugen. Die Überzeugung der Bildungsreformer drückt folgende Äußerung vom W. Talbot, Superintendent of Public Instruction, Utah aus: „Schulen dienen den Bedürfnissen aller Menschen . . . Wir haben die Bedürfnisse der übrigen Bürger übersehen. Unsere Schulen werden erst wirklich öffentliche Schulen (public schools) werden, wenn sie Lebenszentren der Bevölkerung sind . . .“²⁾

Auch durch die Festlegung bestimmter Aktivitäten läßt sich der Bildungsbegriff nicht eingrenzen. Schwimmen auch nicht mehr schulpflichtiger Gemeindemitglieder in der Schulschwimmhalle, Mitspielen in einer Band, Beteiligung an Theateraufführungen u. a. sind Aktivitäten, die nicht nur in der öffentlichen Meinung, sondern auch in der neueren Gesetzgebung und der Rechtspraxis als zulässig innerhalb der Schuleinrichtungen akzeptiert werden. Den Bildungsreformern aber kommt es darauf an, den Bildungsauftrag der Schule neu zu definieren, d. h. das Bildungsziel nicht mehr nur in der traditionellen Entfaltung der Persönlichkeit zu sehen, sondern in der Rehabilitation gesellschaftlicher Schäden. Damit kommen wieder die „hard services“ in die Diskussion, die Sozial- und Gesundheitsdienste, durch die – nach Ansicht der Reformer – zunächst einmal versucht werden muß, eine einheitliche Ausgangsbasis für die Entfaltung der Persönlichkeit zu schaffen. In diesem Punkt allerdings sehen auch die liberalsten Gerichte heute noch eine Grenze für die Experimentierfreiheit der Schuldistrikte.

Erziehung als demokratisches Grundrecht und als Voraussetzung für Partizipation an einer funktionierenden Demokratie setzt sich im öffentlichen Bewußtsein immer stärker durch, was nicht ausschließt, daß in der gegenwärtigen Entwicklungsphase Gerichtsurteile eine solche Ausdehnung der staatlichen Bildungsverantwortung formaljuristisch bestreiten.

Eine der schwierigsten Probleme für die Schulgesetzgebung und die Praxis des Bildungsrechts ist die

Frage rassistischer Integration. Die John F. Kennedy Community School, Atlanta, Georgia, z. B. wurde durch eine Eingabe der NAACP (National Association for Advancement of Coloured People – Bundesverband für die Förderung Farbiger) aufgefordert, ihre Planung einzustellen, da ein Gemeinschafts- und Bildungszentrum an diesem Standort eine rein schwarze Einrichtung werden müsse. Sie ist zwar nach mehrjährigen gerichtlichen Auseinandersetzungen – wie andere ähnlich situierte Schulen – doch entstanden, ist aber tatsächlich zu 99 % schwarz. Das Problem ist äußerst schwierig zu lösen. Mit der Tendenz der neuen Bildungseinrichtungen „remedial“ zu sein, also sozial rehabilitierend zu wirken, konzentrieren sie sich auf Standorte und Wohnbezirke mit überwiegend unterprivilegierter, d. h. farbiger Bevölkerung. Eine Reform kann in diesem Fall zu einer perfektionierten Gettosituation führen. Sie kann durch ein gutes Angebot aber auch die Beteiligung der benachbarten weißen Bevölkerung bewirken. Eine solche Bildungseinrichtung sollte möglichst auf der Grenze zwischen überwiegend weißen und überwiegend schwarzen Wohngebieten liegen oder besser noch, in einem Wohnbereich, in dem sich von vornherein eine gemischte Bevölkerung ansiedelt. Keine dieser Standortmöglichkeiten ist ohne Problematik im Hinblick auf die übrigen Forderungen der Bildungsreformer (Fußgängerdistanz zum Zentrum usw.).

Praktisch am folgenreichsten sind die Gesetze, die sich auf die Finanzierung neuer Bildungseinrichtungen beziehen. Sie werden – mit den Möglichkeiten praktischen Vorgehens – im folgenden Kapitel Finanzierung erörtert.

Partizipation ist für die Bildungsreformer ein wichtiges Mittel zur Aktivierung aller potentiellen Kräfte einer Gemeinde (community self-actualization). Partizipation äußert sich in mehreren Formen. Sie reicht von der Dezentralisation bis zur Gemeindekontrolle. Die Gemeinschaftserziehung liegt etwa auf der Mitte. Unter Dezentralisation ist eine administrative Entlastung des Board of Education – vor allem eines großen städtischen Distrikts – durch Zweigstellen zu verstehen, die jedoch nicht bedeutet, daß die Machtbefugnisse auf die Gemeinde übergehen. Gemeindekontrolle in der Schulverwaltung bedeutet

im Gegensatz dazu, daß alle Befugnisse des Board of Education einem frei gebildeten Gremium interessierter Bürger übertragen werden. Die Gemeinschaftserziehung befürwortet eine Partizipation an allen Entscheidungsprozessen. Sie plädiert nicht dafür, daß die Entscheidungen unmittelbar durch die Gemeinde getroffen werden. Die gesetzliche Grundlage der Gemeinschaftserziehung ist wesentlich stabiler als die für die Gemeindekontrolle. Einer der wichtigsten Einwände gegen die Übernahme administrativer Funktionen durch ein Gemeindegremium ist der Grundsatz, daß an das BoE vom Staat delegierte Funktionen nicht weiter an andere delegiert werden dürfen. Partizipation, wie sie die Gemeinschaftserziehung vorschlägt, berührt keinerlei gesetzliche Grundlagen. Sie ist eine psychologische, soziale und politische Kraft außerhalb des Rechtssystems.

Einige der **Bundesgesetze** lassen sich auf die Partizipation der Bürger an der Gemeinschaftserziehung anwenden. Gesetze zur Beschäftigung von Hilfslehrkräften ohne eigentliche Fachausbildung (paraprofessionals) sind 1972 in 20 der 50 amerikanischen Staaten erlassen worden. Eines der größten Erschwernisse bei der Planung und dem Betrieb erweiterter Bildungseinrichtungen ist es, daß Schuldistrikten grundsätzlich nicht erlaubt ist, Verträge mit anderen Bundes-, Landes- oder auch kommunalen Institutionen oder Organisationen abzuschließen. Unter den 20 untersuchten Staaten der genannten Studie von E. Wood³⁾ ist in 9 ein eingeschränktes Vertragsrecht gesetzlich verankert. Nur wenige Staaten regeln das Vertragsrecht umfassender und nehmen dabei ausdrücklich Bezug auf die Bedürfnisse der Gemeinschaftserziehung.

Schriftliche Verträge zwischen den kooperierenden Organisationen werden von den Bildungsreformern verschieden beurteilt. Während einige darin die sichere Grundlage einer reibungslosen Zusammenarbeit sehen, fürchten andere dadurch eine Bürokratisierung, die ja das Konzept der Gemeinschaftserziehung gerade ausschließen will.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß während des zurückliegenden halben Jahrzehnts die Gemeinschaftserziehung ihre legalen Grundlagen erhalten

hat. Trotz dieser im ganzen vorteilhaften Entwicklung durch eine Reihe von Gesetzesänderungen und -erweiterungen zugunsten der Gemeinschaftserziehung in verschiedenen amerikanischen Staaten scheinen die Gesetzgeber in ihr immer noch eher einen experimentellen Schnörkel als einen wesentlichen Bestandteil der Bildungspolitik, geschweige denn eine gültige Neuinterpretation von Bildung zu sehen. Das heißt, die meisten der neuen Gesetzesformulierungen lassen Gemeinschaftserziehung zu, fordern sie aber nicht ausdrücklich.

3. Finanzierung

Finanzielle Schwierigkeiten im Bildungssektor haben der Schule als Gemeinschafts- und Bildungszentrum in den USA zunächst Auftrieb gegeben. Die Mehrfachnutzung kostspieliger Bildungseinrichtungen erschien auch denen einleuchtend, die dem inhaltlichen Konzept eines erweiterten Bildungsprogramms zumindest skeptisch gegenüberstanden. Dennoch ist die Gemeinschaftserziehung nach Nick Pappadakis, einem der Direktoren des Bundesverbandes für Gemeinschaftserziehung (National Community School Association) in Flint, Michigan kein Sparprogramm. Sie ist vielmehr ein verbessertes Bildungsprogramm, das zunächst mehr Geld kostet, aber auf die Dauer ökonomischer ist. Am häufigsten scheitern die neuen Schulprojekte an finanzieller Fehleinschätzung, d. h. eben an der Unterschätzung der unvermeidlichen Mehrkosten für erweiterte Programme, Einrichtungen und vermehrtes Personal.

Die Verfechter einer Gemeinschaftserziehung fordern eine – rechtliche – Gleichstellung der Schulen dieses Konzeptes mit den sogenannten regulären Schulen (public schools), um sie aus ihrer Randstellung als temporäre Experimente zu befreien und sie aus den gleichen Fonds, d. h. zunächst also aus den Steuergeldern eines Schuldistrikts, aber auch aus bestimmten Bundes- und Landesmitteln, finanzieren zu können. Da die Gleichberechtigung in der Gesetzgebung der einzelnen amerikanischen Staaten nicht oder nur selten gegeben ist (vgl. V 2), waren die inzwischen entstandenen integrierten Gemeinschafts- und Bildungszentren – und sind die jetzt geplanten zum großen Teil noch – auf Mittel aus den verschiedensten Quellen und auf die Findigkeit und das Engagement derer angewiesen, die sie beibringen müssen.

Zwar zeigt die Rechtspraxis eine gewisse Großzügigkeit in der Auslegung der einschlägigen Gesetze oder Richtlinien zugunsten der neuen Projekte, aber das allgemeine Klima, in dem Forderungen nach einer strikten Kosten-Nutzen-Rechnung, nach Kürzungen in Bildungs- und Sozialprogrammen und nach einer Herabsetzung der öffentlichen Ausgaben überhaupt

erhoben werden, sollte auch im Hinblick auf die weitere Bildungsplanung nicht falsch eingeschätzt werden.

Zunächst lassen sich drei Finanzierungsphasen unterscheiden: Planung – Bau – Betrieb. Als Grundregel gilt: alle erreichbaren Finanzmittel sollten dringend in den ersten Planungsphasen ermittelt werden.

An der Finanzierung eines Gemeinschafts- und Bildungszentrums beteiligt sein sollten grundsätzlich:

- a) **alle lokalen Institutionen und Organisationen**, die auch an der Nutzung der geplanten Einrichtungen partizipieren werden, in erster Linie also der Schuldistrikt, aber auch Sozial- und Gesundheitsämter. Für kleinere – halböffentliche oder private – Organisationen besteht die Möglichkeit, sich an einem bestimmten Teil des Projekts (Schwimmbad, Bibliothek, Tagesstätte etc.) finanziell zu beteiligen und sich so mit dem Projekt als Ganzem zu identifizieren.
- b) **Bundes- und Landesverwaltungen**, als Träger bestimmter Aktivitäten in den geplanten Einrichtungen. Hier gibt es eine kaum übersehbare Anzahl von Programmen, denen die besonderen Voraussetzungen der Vorhaben entsprechen müssen. Wichtig ist es, durch die Inanspruchnahme von Landesmitteln die Anfänge eines Projekts zu erleichtern und es gleichzeitig zu legitimieren. Andererseits legen die Befürworter der Gemeinschaftserziehung Wert darauf, ein Projekt – durch Finanzierung aus Dringlichkeitsprogrammen – nicht als ausschließliche Maßnahme für Unterprivilegierte zu klassifizieren.
- c) **Private Stiftungen, private einzelne Spender** Abgesehen von humanen und steuerlichen Gründen für eine finanzielle Mitwirkung, gibt es auch – für Industrie und Handel – kommerzielle Interessen. Sie sind die am stärksten von der Gemeinde profitierenden, finanziell potentesten Gruppen, die oft auch zu Stiftungen bereit sind. Große Industrieunternehmen wandeln ihre Finanzhilfe meist in ständige Stiftungen um (z. B. Mott Foundation, Flint, Michigan).

¹⁾ Erica Wood
An Identification and Analysis of the Legal Environment
for Community Education
Journal of Law & Education, Washington, 1974

²⁾ W. Talbot
Community Education – A Foundation for Life
Community Education Journal, 1972

³⁾ Erica Wood
aaO.

Die **finanzielle Hauptverantwortung** für Projekte nach dem neuen Bildungskonzept liegt beim Schuldistrikt. Die Frage ist also: Wie kann ein Schuldistrikt Planung, Bau und Betrieb eines Gemeinschafts- und Bildungszentrums finanzieren? Woher kommt das Geld?

Die Umstellung aller Schulen eines ganzen Distrikts auf das Konzept der Gemeinschaftserziehung würde – laut Pappadakis – eine Erhöhung des Etats um 6 bis 8 % bedeuten. Diese zusätzlichen Kosten können durch Steuererhöhungen ausgeglichen werden, die in Form eines Referendums von der Gemeinde gebilligt werden müssen. Bei einigen der Gemeinschafts- und Bildungszentren (Thomas Jefferson/ Arlington, Virginia, John F. Kennedy/Atlanta, Georgia und Human Resources Center/Pontiac, Michigan u. a.) wurde der reguläre Etat nicht erhöht. Das Geld kam aus anderen Quellen. Das Human Resources Center wurde von HUD (Housing and Urban Development – Bundesamt für Wohnungsbau und Stadtentwicklung) mit \$ 1,5 Millionen subventioniert, weil es sich hier nicht um die bloße Erweiterung des konventionellen Schulprogramms durch außerunterrichtliche Angebote handelte, sondern um ein umfangreiches Gemeinschafts- und Bildungszentrum mit weitreichenden Einflüssen auf die Entwicklung der Gemeinde. Das Projekt setzte als erstes Beispiel einer kooperativen Finanzierung von Gemeinde, Kreis-, Landes- und Bundesstellen einen Markstein in der Entwicklung der Gemeinschaftserziehung.

Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Beispielen für die Beteiligung der öffentlichen Hand oder privater Stiftungen an solchen Projekten. Die Vielfalt der für eine Finanzierung in Frage kommenden Programme bei Bund und Ländern und ihre mangelnde Koordination bedeutet für die antragstellenden Planer zusätzliche Mühe und beträchtlichen Zeitaufwand. Die Anträge, die mit denen anderer Einrichtungen konkurrieren, müssen genau auf die Leistungen eines bestimmten Programms abgestimmt werden. Allerdings kann es gelingen, für die erweiterten Bildungsprojekte Mittel aus Bundes- und Landesfonds – wie z. B. für Sanierungen, für städtebauliche Entwicklungen, für die Erhaltung von Freiräumen, für Erwachsenenbildung – zu erhalten, die den traditionellen Schulen

nicht zugänglich sind. Angestrebt ist dennoch eine Koordinierungsstelle für verschiedene Programme bei Bund und Ländern (allied services legislation) um eine möglichst effiziente Verwendung der Mittel zu gewährleisten.

Für die **Zusammenlegung von Mitteln** aus verschiedenen Fonds stehen Richtlinien der jeweiligen Gesetzgeber bisher noch aus. Auch hier müssen also die Planer der neuen Projekte geschickt taktieren. Um die für zusammengefaßte Mittel erforderliche – immer umständliche und zeitraubende – Gesetzesänderung zu umgehen, wurde in einigen Fällen ein Sonderetat für Gemeinde-Aktivitäten geschaffen (community activities budget), in den die verschiedenen Ressorts angehörigen Institutionen und Organisationen einzahlen. Aus diesem Etat, der zum Ausgabenbereich eines Kreises gehört, können Schulen und Freizeiteinrichtungen zum Beispiel betriebliche Kosten bestreiten, die in ihrem normalen Betriebsetat nicht vorgesehen sind. Eine solche Lösung stimuliert und erleichtert die finanzielle Beteiligung weiterer Organisationen und fördert die Zusammenarbeit zwischen ihnen.

Finanzierungserleichterungen können durch Sammlungen (Basare, Veranstaltungen etc.) sowie durch personelle und materielle Leistungen (Baumaterial, Geräte, Arbeitszeit) geschaffen werden. Ebenso kann die kostenlose Beteiligung sozialer Organisationen an Programmen (z. B. Rotes Kreuz, Erste Hilfe), die Hinzuziehung von sogenannten „paraprofessionals“ (Hilfskräften in verschiedenen Tätigkeiten ohne Fachausbildung) und eine zeitlich bessere Abstimmung der Lehrpläne von Schulunterricht und Gemeindeangeboten die hohen Personalkosten senken helfen.

Kostensparend ist jedenfalls auch eine gemeinsame Planung von Anfang an, das heißt das Aufstellen eines Etats auf Grund genauer Überlegungen zu den Programmen, die in den geplanten Einrichtungen stattfinden sollen.

Sobald ein allgemeines Ziel, das den besonderen Bedürfnissen einer bestimmten Gemeinde entspricht, formuliert ist (etwa Bekämpfung des Analphabetismus), werden den Planern vier Schritte für das weitere Vorgehen erweiterter Bildungsprojekte empfohlen³⁾:

- Programme für genau umrissene Nahziele nach Prioritäten ordnen
- die Aktivitäten, die zu diesen Nahzielen führen sollen, im einzelnen bestimmen
- Kosten für die vorgesehenen Programme veranschlagen
- Kriterien zur Erfolgsbeurteilung eines Programms aufstellen.

Wenn diese Forderungen einmal erfüllt sind, verläuft der weitere Prozeß zyklisch, d. h. die Bewertungsergebnisse der zunächst eingesetzten Programme sind bestimmend für die Wahl und Entwicklung der weiteren.

In der gleichen zusammenfassenden Darstellung wichtiger Planungs- und Finanzierungserfahrungen wird weiter angeraten, drei getrennte Etats aufzustellen:

- einen Etat auf Grund bereits sicherer Einkünfte
- einen Etat, der alle eventuellen – auch die noch ungesicherten – finanziellen Leistungen umfaßt
- einen Etat, der auf den für wichtig angesehenen Aktivitäten/Programmen basiert.

Eine solche vorausschauende Etatplanung erleichtert die Zusammenarbeit der Planer mit der Schulverwaltung.

Die Forderung, daß Investitionen im Bildungswesen sich auszahlen, d. h. daß Kosten einen berechenbaren Nutzen bringen müssen, ist nicht neu. Neu aber ist, daß die Gemeindebelange in diese Kosten-Nutzen-Rechnung einbezogen werden, mit anderen Worten, daß sie nicht allein für die Schule und ihre Leistungen aufgestellt wird.

Die Schwierigkeit, den Wert der Bildung, besonders in Zeiten großer sozialer Veränderungen, festzustellen, liegt in der unterschiedlichen Beurteilung ihrer Ziele und Ergebnisse durch die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Unterschiede in der Beurteilung drücken sich auch in der Kosten-Nutzen-Rechnung aus, d. h. sie bestimmen deren Kriterien. Es könnte den Anschein haben, daß sich diese Problematik mit einem

– in den Inhalten, wie den beteiligten Gruppen –
erweiterten Bildungsprogramm noch verschärft.
Andererseits ist, wenn man das der Gemeinschafts-
erziehung inhärente Prinzip einer gerechteren
Verteilung von Bildungschancen gut heißt, gerade
die ebenfalls von ihren Verfechtern geforderte
rechtzeitige Partizipation aller Gruppen an der
Planung von Bildungsinstitutionen einer Gemeinde
ein Mittel, sich in der Beurteilung von Bildungswerten
abzustimmen und auch eindeutiger Kriterien für die
Kosten-Nutzen-Rechnung zu finden.

Nur unter dieser Voraussetzung lassen sich die
Ausgaben anderen geldgebenden Instanzen gegen-
über als begründet vertreten.
Gemeinschaftseinrichtungen auf dem Bildungssektor
müssen sich in finanzieller Hinsicht verantworten
gegenüber

- der Gemeinde
- der kommunalen Verwaltung/Schulverwaltung
- den Bundes- und Landesstellen, Organisationen,
Stiftungen etc., von denen sie Zuwendungen
erhalten.

Unter den geldgebenden Institutionen üben die
Stellen der öffentlichen Hand, also Bundes- und
Landesstellen die strengste Kontrolle aus und
verlangen präzise Beweise für die Richtigkeit ihrer
Investitionen, unter anderem daß

- solche Projekte einer gesunden Finanzpolitik
im Sinne der lokalen Geschäftsunternehmen
entsprechen und daher von diesen gestützt
werden
- nachweisbar innerhalb der neuen Projekte
erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer
besseren Beschäftigungslage führen
- die Einrichtungen zunehmend genutzt werden
- erforderliche Kosten in wachsendem Maße aus dem
Steueraufkommen der Gemeinde gezahlt werden
(als Beweis für das Gemeindeinteresse)
- ein Rückgang an vorzeitigen Schulabgängern,
an Vandalismus, an Jugendkriminalität zu
verzeichnen ist

- schließlich die Inanspruchnahme von Bundes-
mitteln für solche Projekte, trotz der wachsenden
finanziellen Beteiligung der Gemeinde, auch im
Hinblick auf die zunehmenden allgemeinen
Ansprüche an den Bund gerechtfertigt ist.

Mit einer absinkenden Konjunktur wird man solche
Erfolgskontrollen für progressive Bildungsprojekte,
nicht nur in den USA, realistisch einzuschätzen haben.

¹⁾ Pappadakis Nick
The Community Education Journal, May, 1971

²⁾ Kirby, J.
Community Use of School Property
(Aufsatz ohne Publikationshinweis)

³⁾ Minzey J., D. le Tarte
Community Education – From Program to Process –
Halstedt Publications Co., Michigan 1972

4. Verwaltungsorganisation und personelle Implikationen¹⁾

Mit der Durchsetzung der Idee der Gemeinschafts-
erziehung und den praktischen Folgerungen aus
diesem Bildungskonzept (Beteiligung organisatorisch
verschiedenartiger Institutionen an Planung,
Finanzierung und Betrieb) erhebt sich die Frage nach
einer Verwaltungsstruktur für die Gemeinschafts- und
Bildungszentren, die alle an ihr beteiligten Gruppen
zu koordinieren in der Lage ist. Es hat sich in der
Praxis gezeigt, daß dieses Problem weitaus
schwieriger zu lösen ist, als die Planung und der Bau
von Gemeinschafts- und Bildungszentren.
Unklarheiten im Hinblick auf die Verwaltungs-
kompetenzen können die eigentliche Arbeit eines
Zentrums völlig in Frage stellen.

Die Tendenz, die Gemeinschaftserziehung der
regulären Erziehung rechtlich gleichzustellen und sie
damit in die Verantwortung der Schulverwaltung (BoE)
zu geben, überwiegt, wie sich auch aus den legislativen
Maßnahmen der einzelnen Bundesstaaten ablesen
läßt. Diese Struktur findet sich z. B. in den Projekten
von Atlanta, Flint und Pontiac. Die Betriebs-
verwaltung der neuen gemischten Zentren sollte
nach überwiegender Ansicht jedenfalls in den Händen
eines Mitglieds der Schule liegen. Durch diesen
betrieblichen Leiter des Zentrums wäre der
Schuldistrikt im Hinblick auf die Finanzpolitik des
Zentrums maßgeblich beteiligt, während die übrigen
Organisationen und Institutionen und die Bürgerschaft
der Gemeinde an den Programmen und ihrem Ablauf
stärker mitwirken können.

a) die Schule als Träger

Die Erfahrungen in Flint, Michigan, einem der ältesten
Versuche mit einem erweiterten Bildungsprogramm,
können als exemplarisch gelten. Es wurde versucht,
die entstandenen Schwierigkeiten – mangelhafter
Kontakt zwischen der Gemeinde und der Schule –
dadurch aufzuheben, daß man für die Gemeinschafts-
programme jeweils einen besonders ausgebildeten
Direktor einstellte, der für die persönlichen Kontakte

in der Gemeinde und für die aktive Mitwirkung der Gemeindemitglieder an dem Betrieb und den Programmen des Zentrums zuständig war. Die Tatsache, daß der Direktor von einer Stiftung (Mott Foundation) bezahlt wurde, trug allerdings zu einer Spaltung zwischen dem im engeren Sinne für das Gemeindeprogramm zuständigen und dem eigentlichen Schulpersonal bei.

Es entstanden Spannungen im Hinblick auf Kompetenzen zwischen den Direktoren der Gemeinschaftsprogramme und den Schulleitern, die eine erfolgreiche Abwicklung der Programme zunehmend behinderten.

1972 wurden in Flint die jeweils für das Schulprogramm und für das Gemeindeprogramm verantwortlichen Verwaltungsorgane aufgelöst und durch zwei Verwaltungsdirektoren für das Primar- und Sekundarschulprogramm ersetzt. Beide werden von der Gemeinde bezahlt und unterstehen dem leitenden Direktor für Gemeinschaftserziehung.

Die Direktoren für die Gemeinschaftsprogramme arbeiten nun unmittelbar mit dem Büro der Schulleiter zusammen, die ihrerseits für Unterricht und soziale Dienste innerhalb ihrer Schuleinrichtungen verantwortlich sind, ohne daß sich inhaltlich in ihrer Arbeit etwas verändert hätte. Mit dieser direkten Zusammenarbeit ist die Abhängigkeit von der Stiftung aufgehoben und damit auch die Ursache der Spannungen. Die Direktoren für das Primar- und Sekundarschulsystem sind voll für den Etat des Schuldistrikts, personelle Fragen, das Unterrichtsangebot und die Verwaltung verantwortlich. Die Verantwortung der Schulleiter ist durch dieses System erheblich erweitert worden. Die dadurch entstandene Belastung wird ausgeglichen durch eine weitaus bessere Zusammenarbeit zwischen den beiden Partnern der Bildungsarbeit.

b) Verwaltungsverantwortung bei der Gemeinde

Ein Gegenmodell gegen das in Flint praktizierte stellt das Human Resources Center in Pontiac dar. Hier wurde die Bürgerschaft, die im allgemeinen nur beratende Funktionen im Hinblick auf den Betrieb

eines Gemeinschaftszentrums und seiner Programme hat, aktiver Träger in beiden Bereichen. Noch als das Zentrum 1968 in der Planung war, bildeten Schuldistrikt und PTA (Parent Teacher Association – Eltern-Lehrer-Vereinigung) eine gewählte Exekutive mit den Eltern der Gemeinde PEB (Parents Executive Board). Nach Abschluß der Planung löste sich dieses Gremium nicht auf, sondern brachte seine umfangreichen Erfahrungen in ein ständiges Verwaltungsgremium ein, bestehend aus drei Lehrern und elf Elternvertretern. Dieses stimmt sich in zwei öffentlichen Sitzungen mit dem Direktor des Zentrums und den Vertretern der beteiligten Organisationen über Fragen des Betriebs und der Programme ab. Vorschläge, die von der schulpolitischen Grundlinie des Distrikts abweichen, müssen vom BoE in Pontiac gebilligt werden. Das PEB unterhält zehn Unterkomitees, die beratend an Spezial- und Experimentalprogrammen mitwirken. Diesen Komitees können alle Bürger der Gemeinde angehören.

Außer dem PEB stehen dem Direktor des Human Resources Center noch ein Verwaltungsassistent, zwei Schulleiter und ein Koordinator für Vorschul-Unterricht zur Seite. Für die Gemeindeangebote beschäftigt das Zentrum zwei Direktoren für Gemeinschaftserziehung: einen für Tagesprogramme (Integration und Koordination der sozialen Dienste) und einen für die Abendprogramme (Erwachsenenbildung und Freizeitangebote). Zwischen den Mitarbeitern des Leiters des Human Resources Center und dem PEB bestehen vielfältige und enge Verbindungen, wodurch ein ständiger Informationsfluß und Erfahrungsaustausch zwischen Gemeinde und Gemeinschaftszentrum gewährleistet ist.

c) Verwaltungsverantwortung als Managementfunktion

Auch wenn eine Reihe anderer Organisationen beteiligt ist, ist im allgemeinen der Schuldistrikt verantwortlich für die Gebäude. Er hat die Bankvollmacht für alle Fonds und zahlt die Gehälter für die Verwaltungsangestellten. Eine Ausnahme bildet die Thomas Jefferson Junior High School and Community Center, Arlington, wo der Schuldistrikt und die Kreisverwaltung

gemeinsame Eigentümer sind. Der Grund und Boden für das Zentrum wurde gemeinsam erworben, alle Einrichtungen gemeinsam geplant und entworfen. Beide Institutionen zusammen setzen Manager ein, die ihre Interessen vertreten: die Schulen einen Administrator, der für Schuleinrichtungen, Räume, Ausstattung und deren Instandhaltung verantwortlich ist; die Kreisverwaltung einen Koordinator, der die Schuleinrichtungen für Gemeindeprogramme vergibt, den Zeitplan für die Freizeiteinrichtungen festlegt und dem das Aufsichts- und Freizeitpersonal untersteht. Beide stellen gemeinsam den Jahresetat auf, koordinieren übergreifende Programme sowie Aufsicht und Instandhaltung. Dieses System hat eine maximale Nutzung aller Einrichtungen durch die gesamte Gemeinde ermöglicht.

d) Verwaltungsverantwortung beim Bürgerrat

Die Frage einer gemeinsamen Finanzierung und Nutzung von Grund und Boden durch die Schule und andere Institutionen und Organisationen ist leichter durchzusetzen, wenn der Schuldistrikt mit einer Stadt oder einem Kreis identisch ist, wie in Arlington; vor allem weil es sich bei Abstimmungen um die gleiche Wählerschaft handelt. Bei neuen Stadtsiedlungen, deren Bereich sich gewöhnlich mit mehreren Verwaltungsbereichen (Kreis, Stadt oder Schuldistrikt) überschneidet, stellen eben diese Überschneidungen ein beträchtliches Hindernis für die Gemeinschaftserziehung dar.

Wo der Schuldistrikt mit Freizeitorganisationen eines anderen Kreises koordiniert werden muß, wie in Sturgis, einer Gemeinde mit 10 000 Einwohnern, fand man die Lösung in einem Bürgerrat, der weder Teil des Schulsystems noch der Gemeindeverwaltung ist. Er setzt sich zusammen aus dem leitenden Direktor der Schulen, dem Gemeinde-Administrator, einem Mitglied der Gemeindeverwaltung, einer Fachkraft aus dem Schulpersonal, einem Abteilungsleiter der Gemeindeverwaltung und zwei Bürgern der Gemeinde. Der Bürgerrat ist eine öffentliche, gemeinnützige Organisation, die den Auftrag hat, Programme durchzuführen, Personal anzustellen, sonstige Dienstleistungen zu initiieren und die entsprechenden Einrichtungen zu verwalten. Hingegen ist er nicht

befugt, Land zu besitzen, Bauten zu errichten und einen unabhängigen Etat aufzustellen. Alle Bundesfinanzhilfen müssen durch die Bücher des Schuldistrikts gehen. Der Distrikt stellt seinerseits dem Bürgerrat die nötigen Mittel zur Verfügung. Andere Organisationen können zu dem Fond beitragen, aus dem die Aktivitäten des Bürgerrats bezahlt werden. Bei der Anstellung von Personal (z. B. eines Direktors für Gemeinschaftserziehung) ist Voraussetzung, daß die Betreffenden (da die Mittel aus dem Schulfond kommen) zugleich Angestellte des Schuldistrikts sind. Zur Kontrolle seiner Arbeit wurde ein Beirat aus Angehörigen verschiedener Bevölkerungsgruppen und Tätigkeitsbereiche geschaffen. Dieses Modell hat sich so gut bewährt, daß weitere Organisationen und Dienste – wie z. B. Fortbildungskurse, Grundkurse für Erwachsene, Freizeitangebote, Vorschulunterricht, Seniorenprogramme, soziale Dienste der Gemeinde usw. in den Aufgabenbereich des Bürgerrats inkorporiert wurden.

e) Kombiniertes Etat

Eine ähnliche vereinfachende Lösung bietet die Anstellung einer Person durch zwei Organisationen, d. h. der oder die Betreffende ist Angestellter und gesetzlicher Vertreter beider Organisationen und erhält Vollmacht, über die Mittel beider innerhalb eines kombinierten Etats zu verfügen. Eine solche kombinierte Verantwortung ermöglicht es, die verfügbaren Mittel wirkungsvoller einzusetzen. Der Schuldistrikt übt eine gewisse Kontrolle über die Verwendung der Mittel aus, dennoch hat der Vertreter beider Institutionen eine größere Aktionsfreiheit als die Direktoren für Gemeinschaftserziehung gemeinhin haben. Die Ergebnisse dieses Modells waren bisher sowohl für die beteiligten Institutionen wie auch für die Gemeinde zufriedenstellend.

f) Koordination mehrerer Organisationen

Die Beteiligung verschiedener Institutionen und Organisationen wie kommunaler und Kreisverwaltungen, Bundesinstitutionen, Staatskommissionen, Universitäten, Schulverwaltungen, Wohlfahrtsverbände, Bürgervereinigungen, Privatunternehmen,

Beiräte, Komitees usw. stellt auch nach Abschluß von Planung und Bau eines Gemeinschafts- und Bildungszentrums ein beträchtliches organisatorisches Problem dar.

Im Falle des Human Resources Development Center in Hamilton County/Texas sind dies vierzig Organisationen. Um ihre Mitarbeit auch nach der Eröffnung des Zentrums zu ermöglichen, bildete die Kreisverwaltung ein Human Resources Development Management System aus, dem ein Exekutivkomitee aus elf Vertretern beteiligter Organisationen, drei Gemeindevertretern und dem Kreisrichter vorstand. Dieses vorläufige System soll später in eine Verwaltungsorganisation übergehen, die sich mit koordinierten Dienstleistungen und Sozialeinrichtungen befaßt. Die Mitgliedschaft im Vorstand wird wechseln, damit alle vierzig Organisationen im Laufe der Zeit Leistungsfunktionen übernehmen können. Die jeweils nicht im Vorstand vertretenen Organisationen stellen einen Vertreter für ein beratendes Komitee zur Verfügung.

Ein Beirat, der sich jeweils aus einem Fachvertreter und einem Nutzer der vier wesentlichen Angebotsbereiche zusammensetzt, ist dem Exekutivkomitee direkt beigeordnet. Da das Exekutivkomitee die unmittelbare Dienstaufsicht über den Direktor des Zentrums und seine Mitarbeiter hat, stellt das geschilderte Modell den ersten Fall eines rotierenden Verwaltungssystems dar und ist vermutlich auch das erste Beispiel einer Schule, die nicht der zuständigen Schulverwaltung untersteht. Ein weiteres Ergebnis dieser Konstruktion ist die unmittelbare und gleichberechtigte Beziehung zwischen den Mitarbeitern des Zentrums und der Gemeinde.

Alle diese Beispiele zeigen, daß die Schwierigkeiten für eine koordinierte Finanzierung und Verwaltung nicht unüberwindlich sind und daß sich, je nach den besonderen Voraussetzungen einer Gemeinde, verschiedene Möglichkeiten anbieten. Zugleich werden allerdings auch außerordentlich komplizierte Verwaltungsapparaturen sichtbar, die zum Teil auf überalterten Gesetzen beruhen und Barrieren für innovative Unternehmungen darstellen.

¹⁾ Kap. V. 4 Übersetzung aus:
Community/School: Sharing the Space and the Action
Educational Facilities Laboratories, New York. 1973

5. Städtebauliche und architektonische Konsequenzen

Die hier beschriebenen Modelle sind, wie schon in der Einleitung dargelegt, weniger wegen ihrer architektonischen Bedeutung als im Hinblick auf Umfang und Erfolg der multifunktionalen Nutzung ausgesucht worden. Darunter befinden sich sowohl Beispiele für Neubauten, als auch für Umnutzungen.

Jede Gemeinde verfügt über gewisse räumliche Möglichkeiten, die für erweiterte Bildungszwecke genutzt werden können. In vielen Fällen fehlt eine Koordination zwischen den verschiedenen Einrichtungen. Schulen, Museen, Bibliotheken und Theater überschneiden sich in ihren Zwecken, Fabriken, Lagerhäuser, Krankenhäuser, Waren- und Bürohäuser, Bahnhöfe, Einkaufszentren und sogar Häfen können durch eine richtige Planung für diese erweiterten Bildungszwecke genutzt werden. Die Tendenz geht heute dahin, das Potential älteren und oft untergenutzten Baubestandes zu erkennen und ihn wieder für aktuelle Zwecke nutzbar zu machen.

Die grundsätzlichen Überlegungen zu den Gemeinschafts- und Bildungszentren sind genau so gut auf bereits bestehende Bauten wie auf Neubauten anzuwenden. Mit alten Gebäuden verbinden sich gewohnte Beziehungen, man identifiziert sich mit ihnen.

Für heutige Ansprüche sind z. B. alte Schulgebäude nicht mehr ausreichend: die langen Korridore, die daran aufgereihten Klassenräume stimmen nicht mehr mit modernen Lehr- und Lernmethoden überein. Ein Neubau erscheint oft billiger und auch zweckmäßiger als ein Umbau eines solchen Gebäudes. Wenn aber eine starke Identifizierung mit einem solchen Gebäude stattfindet, läßt es sich auch zum Ausgangspunkt einer größeren neuen Anlage machen. Die alten Klassenräume und Korridore könnten, auf der Basis einer gemeinsamen Finanzierung durch die beteiligten Organisationen umgebaut, Büros eben dieser Organisationen werden.

Ein Beispiel für Umnutzung und Anbau unter solchen Gesichtspunkten ist Mack School, wo die Nutzer gegen einen Abriß der ehemaligen Schule stimmten,

der alte Baubestand daraufhin für Gemeinschaftseinrichtungen umgebaut und eng mit dem Schulneubau und dem Freizeitzentrum verbunden wurde. Ähnlich ist man in Dunbar verfahren, nur daß hier der Neubau unverbunden neben der alten als abbruchreif deklarierten, aber nun umgenutzten Schule steht.

Im Laufe ihrer Raumprogrammplanung haben viele Gemeinschaftsschulträger festgestellt, daß die Spezialflächen zugunsten der allgemeinen Flächen für schulische und multifunktionale Zwecke erheblich eingeschränkt werden konnten.

Das Thomas Jefferson Center bietet eine interessante Lösung für eine vielfältige Nutzung auf beschränktem Raum. Viele der vorgesehenen Trennwände, die erst acht Wochen nach Schulbeginn eintrafen, wurden überflüssig, weil man feststellte, daß sich die meisten der verschiedenen Nutzungen besser miteinander vertrugen, als man angenommen hatte.

Die Vorteile der Lösung liegen klar auf der Hand:

- Die Gesamtfläche und damit die Gesamtkosten konnten reduziert werden
- Der gemeinsame Betrieb wurde billiger durch eine ökonomische Größenordnung von Heizung und Unterhaltung
- Keine der beteiligten Behörden hätte das Geld gehabt, ihren Nutzern das an Umfang und Raum zu bieten, was sie jetzt haben
- Die Gruppen, die jetzt miteinander in Kontakt kommen, hätten sich nicht getroffen, wenn sie in getrennten Gebäuden untergebracht worden wären.

Die Ausstattung der meisten Gemeinschafts- und Bildungszentren zeichnet sich durch eine eigene Mischung aus Neutralität (Teppichboden, wenig farbige Wände, neutrale Decken und Beleuchtungskörper), Offenheit (viel Glas, Durchblicke, Übersichtlichkeit) und freundlich ausgestaltete Ecken aus, die von einer oder mehreren Gruppen zusammen als Ort, an den man sich zurückziehen kann und als spezieller Bereich genutzt werden. Dazu gehören meist die Bibliothek, verschiedene Büros und Spezialräume, Kindergarten und Cafeteria. Schwenkbare Bücherregale, verschiebbare Wände und hochspezialisierte Einrichtungen

sind nur bei den reichlich mit Bundes- und Landesmitteln bedachten Zentren (Dunbar und Human Resources Center Pontiac) zu finden.

Immer häufiger findet man die Schulstraße, die als öffentlicher Fußweg die Gemeinschafts- und Sozialeinrichtungen erschließt. Im Human Resources Center in Pontiac, wo diese stadtplanerische Komponente zum ersten Mal konsequent durchgespielt wurde, gruppieren sich gemeinschaftliche Nutzungen um den zentralen Fußweg im 1. Obergeschoß. Damit wird das Zentrum der Schule zum öffentlichsten Teil, während die Peripherie der Schule an die privaten Gärten, Pausenhöfe und Parkplätze anschließt.

Im Gegensatz zu Dunbar, wo der öffentliche Fußweg im Erdgeschoß fast ausschließlich Gemeinschaftseinrichtungen erschließt und sämtliche schulischen Einrichtungen (die auch von der Gemeinde zu Bildungszwecken mitgenutzt werden) im 1. bis 3. Obergeschoß angeordnet sind, verflechten sich schulische und außerschulische Nutzungen im Human Resources Center auf beiden Ebenen im Erd- und ersten Obergeschoß eng miteinander.

Im eingeschossigen Gananda Neighborhood Center wird die Schulstraße dadurch hervorgehoben, daß der Dachfirst sich über dem öffentlichen Fußweg befindet und die sich dadurch ergebenden Proportionen eine städtische Atmosphäre in den sonst ländlichen Maßstäben angepaßten Räumen schaffen.

Wichtig erscheint es nach den bisherigen Erfahrungen, die beteiligten Nutzungen und entsprechenden Einrichtungen rechtzeitig zu ermitteln.

Zusammenschlüsse und Kooperanden für multifunktionale Nutzungen, die mit der Schule integriert – kooperativ oder additiv – zusammenarbeiten können, sind in folgenden öffentlichen und privaten Einrichtungen zu finden:

A. Bildungseinrichtungen

- a) Vorschulerziehung und -betreuung:
Kinderkrippen
Kindergärten
- b) Schulen:
Primarstufe

Sekundarstufe I
Sekundarstufe II
Berufsschulen

- c) Hochschulen:
Universitäten
Akademien
 - d) Sonderpädagogische Einrichtungen:
Sonderschulen
Rehabilitationszentren
Heilpädagogische Einrichtungen
Resozialisation
 - e) Außerschulische Bildung:
Fernsehkurse
Jugendbildung
Erwachsenenbildung
Fortbildung
Umschulung
- #### **B. Freizeiteinrichtungen**
- a) Sport:
Spielplätze, Sportplätze, Vereine
Sporthallen und -stadien
Schwimmbäder
Eislauf- und Rollschuhbahnen
Reitwege
Golfplätze
 - b) Erholungsanlagen:
Grünanlagen, Wanderwege
Erholungsheime
Gärten
Seen u. a. Wasserflächen
Naturschutzgebiete
Botanische und zoologische Gärten
 - c) Kommunikationseinrichtungen:
Bibliotheken
Bürgerhäuser (Community Lounge, Office etc.)
Kirchen
Gemeindehäuser
Vereine
Theater, Kino
Museen, Ausstellungshallen

C. Gesundheitseinrichtungen

- a) Gesundheitsdienste:
Vorsorgemedizin
Altenbetreuung
Krankenbetreuung
Essensdienste
Familienplanung
- b) Ambulante medizinische Versorgung:
Arztpraxen
ambulante Krankenpflege
Poliklinik
- c) stationäre medizinische Versorgung:
Krankenhäuser
Pflegeheime
Rehabilitationszentren

D. Verwaltungseinrichtungen

- a) Öffentliche Verwaltung (Zweigstellen):
Finanzamt
Jugend und Sport
Einwohnermeldeamt
Sozialamt
Arbeitsamt
Gerichte
Polizeistationen
Landesbildstellen

E. Kommerzielle Einrichtungen

- a) Private Dienstleistungen, Gesellschaften und einzelne:
Versicherungen
Bausparkassen
Reisebüros
Banken usw.
- b) Büros:
Steuerberater
Architekten
Rechtsanwälte usw.
- c) Handwerkliche Betriebe:
Schuhreparaturwerkstatt
Tischlerei
Töpfer
Schneider
Friseure

Reinigungsbetriebe
Wäschereien
Installateure usw.

- d) Ladenbetriebe:
Apotheken
Drogerien
Buchhandlungen
Bäcker
Fleischer
Radio-Fernsehen
Antiquitätengeschäfte
Möbelgeschäfte usw.
- e) Restaurants – Cafés
Spezialitätenrestaurants
Schnellgaststätten
Discotheken
Bars
Kneipen

F. Leichtindustrie

Elektroindustrie
Bekleidungsindustrie
Webereien
Druckereien
Nahrungsmittelindustrie u. a.

6. Gemeinschafts- und Bildungszentren als eine Komponente des Städtebaus von morgen

Es gibt Tendenzen in der Entwicklung amerikanischer Städte, die entscheidenden Einfluß auf die Zukunft der Bildungseinrichtungen haben werden:

- Die ständig abnehmende Zahl an ländlichen Gemeinden
- Der Verlust der mononuklearen Form der Stadt zugunsten einer multinuklearen metropolitanen Region

- Die unterschiedliche Sozialstruktur zwischen altem Stadtkern, in dem nun die ärmeren Schichten leben und Vorstädten mit Mittel- und Oberschichtbevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Vorstädten.

In dieser multinuklearen städtischen Form sind Wahlangebote vielfältiger geworden, gleichzeitig aber schwerer erreichbar, besonders für die innerstädtischen Minoritäten, die an Verbesserungen nicht teilhaben können.

Trotz der tatsächlichen Veränderungen hat sich die rechtliche und Verwaltungssituation nicht verändert. Im Gegenteil hat sich durch die neuen Vorortentwicklungen mit ihren neuen Schulsystemen, ihrer veränderten Administration und den neuen Kommunalverwaltungen die Bürokratie der alten Städte im Grunde verdoppelt. Es besteht also ein offensichtlicher Widerspruch und gegenseitige Konkurrenz zwischen den erweiterten Lebensbedingungen der Stadtregion und den bürokratischen Verwaltungen.

Abgesehen von diesen bürokratischen Schwierigkeiten zeichnet sich die neue metropolitane Lebensform aber deutlich ab. Die Bewegung hat zwei Richtungen. So wie sie, mit den Verkehrswegen, aus der Stadt hinausführte, kann sie auch wieder in die Stadt hineinführen. Die Stadtkerne sind immer noch sehr reich an Mitteln und Möglichkeiten. Sie sind immer noch die historischen und kulturellen Zentren der Stadtregion, immer noch der Standort von größeren Museen, Kirchen, Theatern und wichtigen, repräsentativen Bauten. Sie sind auch der Konzentrationspunkt für kulturelle und ethnische Verschiedenartigkeit. In einer solchen Stadtregion mit verschiedenen Schwerpunkten hat der innere Stadtbereich immer noch viel anzubieten.

Hier hat die Gemeinschaftserziehung mit ihren Einrichtungen ihre eigentliche Aufgabe nämlich diese vielfältigen Ressourcen zu erschließen und miteinander zu verbinden, Kathalysator einer neuen städtischen Kultur zu sein, die sich von der alten Idee der begrenzten in sich abgeschlossenen Stadt löst.

VI. Zusammenfassung und Vergleich im Hinblick auf die Anwendbarkeit der vorgestellten Modelle in der Bundesrepublik Deutschland

1. Pädagogische und soziale Voraussetzungen

Alle Industrieländer haben sich im letzten Jahrzehnt durch den ständig zunehmenden Informationsfluß auf allen Wissensgebieten der Notwendigkeit gegenüber gesehen, ihre Bildungskonzepte zu überprüfen. Zwei Problembereiche sind dabei vor allem ins engere Blickfeld gerückt worden:

- die gleichwertige Beteiligung aller sozialen Gruppen am Bildungsprozeß (Chancengleichheit)
- die Verlängerung des Bildungsprozesses über das eigentliche Schulalter hinaus (lebenslanges Lernen).

Die Überlegungen zur Lösung dieser Probleme führten zu einer veränderten Interpretation des Begriffes Schule, zur Ergänzung der formalen Bildung durch soziale und praktisch orientierte Lernprozesse, d. h. zur Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten über den schulischen Rahmen hinaus. Schulische und außerschulische Einrichtungen sollten sowohl durch die Schule als auch durch die Öffentlichkeit genutzt werden können.

2. Die Aktualität des Themas in der Bundesrepublik Deutschland

Gerade in den letzten Jahren hat die Diskussion um die multifunktionale Nutzung von Schulen, die Integration außerschulischer Aktivitäten in die Schule und die Kooperation der Schule mit anderen sozialen und kulturellen Einrichtungen der Stadt besondere Bedeutung gewonnen durch

- den Bau neuer großer Schulzentren, die zum großen Teil mit multifunktionalen Einrichtungen ausgestattet wurden
- erhöhte Anforderungen an die bedarfsorientierte Versorgung der Bevölkerung mit Erholungs- und Sozialeinrichtungen (Essen hat z. B. 1974 einen zweiphasigen 5-Jahresplan entwickelt, der vorsieht, nach und nach alle Schulen als Gemeinschaftszentren zu nutzen¹⁾)
- das Gutachten der KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) zur

„Mehrfach- und Mehrzwecknutzung von Gemeindebedarfeinrichtungen“²⁾)

- die Empfehlung des Deutschen Städtetages an die Kultusministerkonferenz zur Zusammenarbeit von „Schulen und kulturellen Einrichtungen in der Stadt“³⁾)

3. Vergleichbarkeit der Problemstellung

Das Gutachten der KGSt hat gezeigt, daß in bereits vorhandenen öffentlichen Gebäuden noch große Nutzungsreserven vorhanden sind. Danach betragen die tatsächlichen Belegzeiten in der Regel nur ein Fünftel bis ein Drittel der insgesamt möglichen Nutzungszeit. Bei einer baulichen Integration verschiedener Einrichtungen bzw. ihrer Mehrfachnutzung werden Bau- und Grundstückskosten gespart. Dies hat auch in fast allen Fällen die Entstehung und Planung der amerikanischen Modelle wesentlich beeinflusst. Eine präzise Aufschlüsselung von zeitlicher und baulicher Überlagerung verschiedener Nutzungen wird am Beispiel des Thomas Jefferson Gemeinschafts- und Bildungszentrum in Arlington und des Human Resources Centers in Pontiac vorgenommen. Die Möglichkeiten der Umnutzung brachliegender Einrichtungen, wie alter Filmtheater, Fabriken, usw. für Bildungszwecke werden an den Beispielen des Fairmont Theater, New York und Lowell, Massachusetts deutlich.

4. Umfang der Aufgabe

In der o. g. Empfehlung des Deutschen Städtetages werden Ansätze der Zusammenarbeit zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen aufgezeigt, die sich an bestimmten Nahtstellen entwickeln: zwischen Kinder- und Jugendtheater, Museen, Filmclubs, Musikschulen, Volkshochschulen und Bibliotheken. Diesem Katalog möglicher Kooperanden fügt die vorliegende Studie neue Ansätze und Anregungen hinzu, die auch in Deutschland von Bedeutung sein können. Vor allem die Dienstleistungen verschiedener kommunaler Organisationen und Beratungsstellen,

wie Rechtshilfe, Gesundheitsämter und Rehabilitationsangebote werden genannt, aber auch Universitäts- und College-Aufbaukurse und privatwirtschaftliche Einrichtungen, Läden, Kunstgalerien, Kinos, Büros, Laboratorien und Werkstätten. (Dunbar, Mack, Lowell).

Aus unveröffentlichten Studien und Zwischenberichten, die für Berlin⁵⁾ und Nordrhein-Westfalen⁶⁾ zu den Themen „Koordinierte Planung für die Freizeit in Berlin“ und „Bedarf und funktionale Verflechtung von Bildungs-, Freizeit- und Sozialeinrichtungen“ erstellt wurden, läßt sich ersehen, daß die Defizite in der sozial-kulturellen Infrastruktur häufig auf mangelnde Koordination einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen zurückzuführen sind. Zur Überwindung von Kompetenzproblemen auf kommunaler, regionaler und Länderebene, die hierzulande sicherlich ebenso schwierig ist wie in den Vereinigten Staaten, können die in den amerikanischen Modellen beschriebenen Planungsverfahren beitragen (Gananda, Dunbar).

5. Planungs- und Entstehungsprozesse

Als ein Hauptergebnis der vorliegenden Studie läßt sich die Erkenntnis werten, daß die meisten der amerikanischen Beispiele für umfassende multifunktionale Nutzungen in Gemeinschaftszentren durch eine frühzeitige Beteiligung der Betroffenen (Träger und Nutzer) am Planungsprozeß entstanden sind. Nur in der intensiven Zusammenarbeit dieser Gruppen läßt sich eine für den Standort richtige und spezifische Lösung finden. Gerade unter diesem Aspekt dürfte die Studie von Interesse sein, da auch in Deutschland die Überbetonung der funktionalen und technischen Aspekte in der Schulplanung zu nicht immer befriedigenden Ergebnissen geführt hat.

Daß es für solche Prozesse mögliche Methoden und Verfahren gibt, scheint auch im Hinblick auf Neubau und Umnutzung vorhandener Schulbauten wichtig.

Planungsprozesse müssen Bedürfnisse artikulieren helfen und die verschiedenen Gruppen von Nutzern, Dienstleistungen und Institutionen miteinander verbinden. Partizipation ist selbst ein in hohem Maße erzieherischer Prozeß, der um so besser funktioniert,

je häufiger und je länger er stattfindet. Am Beispiel Gananda ist versucht worden darzustellen, wie ein elastischer Rahmen die unterschiedliche Intensität in der Mitarbeit der verschiedenen Gruppen auffangen sollte. Die partizipatorischen Prozesse und Strukturen sind als Ergänzung der herkömmlichen politischen und Marktmechanismen gedacht. Sie sollen nicht die offiziellen Wege bzw. gewählten Gremien, bei denen die endgültigen Entscheidungen liegen, ersetzen, sondern bei richtiger Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten diese Entscheidungen wesentlich beeinflussen.

In einigen Bundesländern wird zur Zeit an Gesetzesvorlagen für eine dezentralisierte Entscheidungsstruktur durch Bezirksverfassungen gearbeitet, die kleineren Verwaltungseinheiten größere Vollmachten einräumen soll. Eine solche Struktur wäre im Hinblick auf den Ausbau von Schulen zu Gemeinschaftszentren außerordentlich wichtig, da sich gerade eine unübersichtliche und verflochtene Verwaltungsstruktur auf Programmierung und Planung solcher Zentren lähmend auswirken kann. Hier hat das amerikanische Modell der gewählten Boards of Education manchen Vorteil, der aber auch durch den Nachteil unterschiedlicher Möglichkeiten im Umgang mit der bestehenden Freiheit wieder eingeschränkt wird. Dies betrifft besonders die Finanzierung von Gemeinschaftszentren, die bisher direkt aus dem gesondert für diese Zwecke von der Gemeinde bewilligten Steueraufkommen erfolgte. Dadurch wurden nicht nur die ärmeren Gemeinden benachteiligt; auch die Fortführung einmal beschlossener Programme von einem Referendum zum anderen wurde in Frage gestellt. Es ließe sich aber durchaus ein System denken, das die Vorteile der Dezentralisation nutzt und gleichzeitig einen Ausgleich – zumindest finanzieller Art – schafft.

6. Rechtliche Probleme und Finanzierung

Die rechtlichen Voraussetzungen für Mehrfachnutzung in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik sind außerordentlich unterschiedlich. Während in einigen die Gewährung von Schulbaumitteln davon abhängt, ob die geförderten Schulsportstätten außerhalb der Schulzeit auch in den Ferien den Sportvereinen bzw.

der sporttreibenden Bevölkerung zur Verfügung stehen (Nordrhein-Westfalen), gibt es in anderen Ländern hierzu keine Richtlinien (Bayern). In einigen Ländern wiederum geht man bei der Bewilligung von Mehrfachnutzung von einem geteilten Finanzierungsschlüssel durch die beteiligten Organisationen und Institutionen aus (Saarland). Weitergehende Bestimmungen hinsichtlich der Vergabe von Gruppen- und Werkräumen an Jugendfreizeitstätten und für Jugendpflegezwecke liegen z. Z. in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Berlin vor. Eine umfassende Zusammenstellung neuer Richtlinien im Rahmen von Weiterbildungsgesetzen und der Ausweitung von Erziehungs-, Ehe- und Lebensberatungsstellen ist noch nicht erstellt.

Inwieweit sich hier im Ausland gemachte Erfahrungen anwenden lassen, ist zu prüfen. Die Zusammenfassung dieser Gesichtspunkte kann aber einen Hinweis darauf geben, daß und wie bestehende Schwierigkeiten, zum Teil in letzter Minute vor Baubeginn (Human Resources Center) behoben wurden. Es sollte damit der Eindruck vermieden werden, als könnten in einem Land, das eine größere Flexibilität in der Gesetzgebung hat, Planung und Bau von Gemeinschaftszentren ohne ernsthafte Komplikationen voranschreiten. Insgesamt gesehen kann man jedoch in den Vereinigten Staaten von einer positiven Haltung der Gerichte bezüglich der Experimente von Schulträgern ausgehen.

Daß die Finanzierung größerer Modelle (Paul Laurence Dunbar, Human Resources Center Pontiac, Lowell Discovery Network) auch hier nur mit massiver Unterstützung der Landes- und Bundesbehörden zustande kam sowie durch den unermüdlichen Einsatz der Nutzer, Träger, Architekten und Planer, kann als Beweis dafür gelten, daß es ohne vermehrte Anstrengungen auf allen Seiten zu größeren Versuchen nicht kommen wird.

7. Organisation und personelle Implikationen

In bezug auf Hauptträger- und Verwaltungsstrukturen haben sich in Amerika eine Vielfalt von möglichen Modellen herausgebildet, deren Vor- und Nachteile im Kapitel V. 4. deutlich werden. Da das Funktionieren

eines Gemeinschafts- und Bildungszentrums wesentlich von der Lösung dieses Problems abhängt, scheint es wichtig, auch in Deutschland Versuche zu fördern, die zur Klärung der Verwaltungsstruktur solcher Zentren beitragen. Die erforderliche bauliche und organisatorische Integration des „Hauses der Jugend“ in Hamburg Steilshoop z. B. ist weitgehend darauf zurückzuführen, daß der Leiter des „Hauses der Jugend“ auch im Leitungsgremium des Schulzentrums vertreten ist und damit schulischer und Freizeitbereich ergänzend und kompensatorisch aufeinander abgestimmt werden können.

Im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland ist der Lehrer in Amerika weniger gesichert durch Beamtenstatus und weniger beengt in seiner Experimentierfreudigkeit durch versicherungsrechtliche Bestimmungen. Dies muß man sich vergegenwärtigen, wenn man eine Wandlung pädagogischer und organisatorischer Grundsätze bei den neugeplanten Gemeinschafts- und Bildungszentren anstrebt. In Amerika kann man – wie das auch an einer Schule 3 Jahre lang mit fast der Hälfte des Kollegiums geschehen ist – die Lehrer, die sich dem neuen Programm als nicht gewachsen erweisen, entlassen oder versetzen. Außerdem ist man beim Einstellen von Hilfskräften (paraprofessionals), Studenten usw. kaum durch Bestimmungen gebunden. In der Bundesrepublik Deutschland wird die Einführung des Konzepts der Gemeinschaftserziehung auf breiter Ebene nur durch eine Abstimmung mit pädagogischen Hochschulen und Universitäten möglich sein.

8. Städtebauliche und architektonische Konsequenzen

Ein Vergleich vorliegender architektonischer und städtebaulicher Konzeptionen zeigt, daß sich auf diesem Gebiet zahlreiche Gemeinsamkeiten ergeben:

- Öffentliche, mehrfachgenutzte Einrichtungen finden sich fast immer in unmittelbarer Verbindung mit dem Eingangsbereich der Schule.
- Auf eine städtebauliche Einbindung und Fußwegverbindung zu bestehenden Einkaufs- und kommerziellen Zentren wird großer Wert gelegt.

- Architektonische Formen signalisieren eine „entschulte Schule“.
- Der Schulkorridor weicht einer Vielzahl von Verbindungswegen, die mit Durchblicken und Einblicken in schulisches und außerschulisches Geschehen eine neue Bandbreite von möglichen Lernmöglichkeiten anbieten.
- Offenheit und Flexibilität wird, wo diese finanziell möglich ist, durch verschiebbare Wände, schwenkbare Bücherregale und Türen gesichert; zwischen tragenden und nichttragenden Bauteilen wird in diesem Zusammenhang deutlich unterschieden.
- Farbigkeit zwecks Orientierbarkeit trägt auch zur Abhebung von der traditionellen Schulatmosphäre bei.
- Baumaterialien, die wenig empfindlich sind, aber gleichzeitig einen hygienisch sterilen Eindruck vermeiden, werden bevorzugt.
- Dezentrale und zentrale Lehrerstationen und Materiallager sind in größeren Zentren notwendig.
- Je mehr die besonderen Merkmale des Einzugsbereichs Beachtung finden, desto deutlicher wird eine spezifische und lokal eingestimmte architektonische Lösung angestrebt.
- Spezialflächen können oft zugunsten von allgemeinen und multifunktionalen Flächen eingeschränkt werden, wenn man in der Programmierungsphase Tätigkeiten in bezug zu Flächen präzisiert.
- Der Trend von der großen, alle Funktionen zentralisierenden kompakten Einheit mit etwa 3000–5000 Schülern und umfangreichen außerschulischen Nutzungen zu kleineren dezentralisierten Einheiten mit etwa 500–1000 Schülern ist unverkennbar. Hier wird man ökonomische Gesichtspunkte, die für die Größe sprechen, gegen die der Nähe und Erreichbarkeit abwägen müssen.
- Damit durchaus vereinbar ist auch der Trend zur Umnutzung bestehender Gebäudesubstanz anstelle von aufwendigen Neubauten.

Bei allen Vergleichbarkeiten in pädagogischer, ökonomischer, organisatorischer und architektonischer Hinsicht dürfen die Unterschiede in den regionalen,

historischen, sozialen (ethnischen) und kulturellen Voraussetzungen der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den amerikanischen Verhältnissen (die ausführlich in Kapitel III dargelegt sind) nicht vergessen werden.

¹⁾ Stadt Essen
Schulausschußdrucksache Nr. 358, 1974

²⁾ Kommunale Gesellschaft für Verwaltungsvereinfachung
Mehrfach- und Mehrzwecknutzung von Gemeinschaftseinrichtungen, Köln 1974

³⁾ Deutscher Städtetag
Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt Köln
Empfehlung vom 22. 11. 1974

⁴⁾ Planungsleitstelle Berlin
Bericht: Koordinierte Planung für die Freizeit in Berlin
Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1973

⁵⁾ Institut für Regionale Bildungsforschung, Arbeitsgruppe für Standortforschung
Voruntersuchung „Bedarf und funktionale Verflechtung von Bildungs-, Freizeit- und Sozialeinrichtungen“
Unveröffentlichte Diskussionsfassung vom 7. 5. 1975, Hannover

VII. Nachtrag: Ergebnisse einer Studienreise – 20 Monate später

Auf einer Studienreise durch die Vereinigten Staaten im Januar 1976 hatte ich Gelegenheit, 5 der 10 in der vorliegenden Studie geschilderten Gemeinschafts- und Bildungszentren noch einmal zu besuchen. Die Auswahl der Beispiele wurde weitgehend durch die Reiseroute bestimmt, auf die ich keinen Einfluß hatte. Sie erlaubt daher keinen Rückschluß auf die Bedeutung des einen oder anderen Zentrums.

Eine kurze Zusammenfassung der auf dieser Reise erhobenen Daten und Nutzerurteile zur Praxis der Zentren scheint besonders wichtig im Hinblick auf die Beispiele, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung fertiggestellt, aber noch nicht in Betrieb waren, wie z. B. Paul Laurence Dunbar Highschool and Community Center in Baltimore und Mack School und das Gemeinschaftsschulkonzept in Ann Arbor, Michigan.

Aber auch die weitere Entwicklung des Human Resources Center, Pontiac, von Thomas Jefferson Junior High School and Community Center, Arlington und des Gemeinschaftsschulprogramms in Flint, Michigan hat im Laufe der letzten zwei Jahre recht unterschiedliche Ergebnisse gezeigt, die besonders im Vergleich untereinander aufschlußreich sind. So kann man als Einzelbeispiele besonders gut **die klassischen Gemeinschaftszentren** Human Resources Center, Pontiac, Thomas Jefferson, Arlington und Dunbar, Baltimore, die ihrer Größe und Intention nach zusammengehören, miteinander vergleichen.

Die Entwicklung der **stadtweiten Konzepte** läßt sich an den Beispielen Ann Arbor, Michigan und Flint, Michigan veranschaulichen, die ebenso wie die klassischen Gemeinschaftszentren wichtige Rückschlüsse auf die immer wieder zitierten **ökonomischen Überlegungen** für die multifunktionale Nutzung von Schulen zulassen.

Die Aussagen über die **gegenwärtige Situation in den** Vereinigten Staaten beruhen auf Informationen der Educational Facilities Laboratories in New York, des Office of Community Education Research in Ann Arbor, der National Community Education Association in Flint, des National Center for Community Education ebenfalls in Flint und des Community Education Program im U.S. Office of Education in Washington D.C. Sie betreffen hauptsächlich veränderte ökonomische, soziale und

demographische Bedingungen und ihre Folgen für den Schulbau und sind für Deutschland insofern interessant, als auch hier die Probleme sinkender Schülerzahlen und die **Umnutzung bestehender Schulen** in zunehmendem Maße einer Lösung bedürfen.

1. Die klassischen Gemeinschaftsschulmodelle

Verfolgt man die Gründe, die zur Entstehung der klassischen Gemeinschaftsmodelle beigetragen haben, so kann man einen für die Vereinigten Staaten und die Bundesrepublik Deutschland durchaus vergleichbaren Problemansatz finden. In beiden Ländern ging es – sehr vereinfacht gesagt – letztlich um das Ziel der Chancengleichheit und den Abbau schichtspezifischer Vor- und Nachteile. In Amerika war eines der wichtigsten sozialen Probleme in den 60er Jahren das der Rassentrennung. Dieses versuchte man auf dem Erziehungssektor u. a. durch Integration, d. h. größere Chancengleichheit zu lösen, z. B. durch „bussing“ (Transport weißer Kinder in Schulen mit vorwiegend schwarzer Bevölkerung und umgekehrt) oder durch die Zusammenlegung von mehreren Schulen, die bis dahin ausschließlich von einer Bevölkerungsgruppe besucht wurden. Ähnlich wie in Deutschland führte die Vergrößerung der Bauaufgaben und demzufolge auch der Kosten zu der Überlegung, wie man diese Bauten umfassender nutzen könnte. Hinzu kam die Erkenntnis, daß man derart tiefgreifende soziale Veränderungen durch eine Verbesserung des Erziehungs- und Ausbildungsangebots allein nicht zu lösen vermochte, sondern daß auch andere soziale Dienste erreichbarer und effektiver eingesetzt werden mußten.

Im Hinblick auf neue demographische und ökonomische Entwicklungen kann man heute sagen, daß die Zeit der großen, zum Zweck der Integration verschiedener sozialer Dienste gebauten Gemeinschaftszentren vorbei ist. Dennoch ist der Einfluß der klassischen, in den 60er Jahren geplanten Modelle auf heutige Entwicklungen wichtig. Die Führungskräfte, die aus den verschiedenen Planungsprozessen hervorgegangen sind und heute fast ausnahmslos wichtige Schlüsselpositionen innehaben, beeinflussen die Entwicklung auf dem Erziehungssektor entsprechend. Die Gemeinschafts- und Bildungszentren bieten wie kaum eine andere Einrichtung Gelegenheit zur Ausbildung von Fachkräften und Möglichkeiten zur Verifizierung wichtiger Hypothesen.

a) Fünf Planungshypothesen und ihre Verifizierung nach 2 Jahren

1. Die bauliche Integration verschiedener sozialer kultureller und rekreativer Nutzungen verstärkt die Kommunikation und Kooperation zwischen normalerweise getrennten Trägern und Nutzern und trägt damit zu einem neuen synergistischen – d. h. mehr als die Addition aller Teile ergebenden – Funktionieren bei.

Dies haben wir weithin bestätigt gefunden. Das Ausmaß der Verbesserung hängt jedoch zu einem ganz wesentlichen Teil davon ab, inwieweit administrative, organisatorische und finanzielle Voraussetzungen geklärt sind und ob die lokalen und regionalen Führungskräfte und Entscheidungsträger die Zielsetzung (einer besseren infrastrukturellen Versorgung durch Kommunikation und Kooperation verschiedener sektoral getrennter Verwaltungseinheiten) aktiv unterstützen.

2. Der Bau solcher Zentren dient durch die Integration verschiedener sozialer Dienstleistungen (von denen eine die schulische Erziehung ist) der Rassenintegration und erhöhten Chancengleichheit. Dies kann nur mit Einschränkungen bestätigt werden, d. h. nur eines der untersuchten Beispiele kann man als erfolgreich, eines als wenig erfolgreich und eines als von vornherein dieser Zielsetzung nicht folgend einstufen. Es scheint jedoch zu früh, die

Lösung schon so lang bestehender Probleme zu diesem Zeitpunkt endgültig zu beurteilen.

3. Ein mehrfach und zu mehreren Zwecken genutzter Bau ist billiger in bezug auf Erst- und Folgekosten und Unterhaltung.

Es ist vorzuschicken, daß keines der drei Zentren besonders billig ist. Da es eine Kosten-Nutzen-Analyse nur für ein Zentrum, das Human Resources Center in Pontiac, gibt, kann man auch die daraus gezogenen Schlüsse nicht verallgemeinern. Hier hat man jedoch etwa \$ 380 000 durch Nutzungsüberlagerungen eingespart, was etwa 6 % der Gesamtbaukosten entspricht. Zu Folgekosten und Unterhaltung kann man nur sehr schwer vergleichbare Aussagen machen.

4. Eine Beteiligung der Nutzer am Planungsprozeß führt zur verbesserten Programmierung und Nutzung des Zentrums.

Es wird gerade im Vergleich der drei Initiationsprozesse sehr deutlich, welchen Stellenwert die Kerngruppen bei der Programmierung (Architekten, Verwaltungsbeamte oder Bürger) für das spätere Funktionieren eines Zentrums haben:

- Das Human Resources Center in Pontiac fungiert heute noch als das große Beispiel für Architektur und Planung von Gemeinschaftszentren in den Vereinigten Staaten – hier hat man mit den ersten zur Verfügung stehenden Geldern ein Expertengutachten von Architekten und Planern bezahlt.
- Das Thomas Jefferson Center in Arlington ist zur Initialzündung für weitere koordinierte Planungen im gesamten Landkreis geworden. Hier hat man mit den ersten zur Verfügung stehenden Mitteln eine zweitägige Charette finanziert, deren Programm sich hauptsächlich dadurch auszeichnet, daß die Vertreter der verschiedenen Verwaltungseinheiten ihre Vorstellung von Koordination zum Zweck der Mehrfach- und Mehrzwecknutzung vortragen und diskutieren konnten.
- Dunbar in Baltimore ist das am umfassendsten integrierte Beispiel im Hinblick auf seine Nutzung und die Einbeziehung verschiedener sozialer Dienste. Hier hat man mit den ersten zur Verfügung stehenden Mitteln eine 14tägige Charette initiiert,

an der 300–500 Bürger, Lehrer und Verwaltungsbeamte teilgenommen haben.

Aus diesem Prozeß erwuchs nicht nur die eigentliche „Gemeinde“ anstelle eines „Einzugsbereichs“, sondern es gingen auch die heute noch wesentlichsten Führungskräfte des Zentrums aus ihm hervor. Im Vergleich zu Pontiac, wo man die Übernahme von Stellen in dem neuen Zentrum durch Personen, die am Planungsprozeß beteiligt waren, zuerst mit gemischten Gefühlen betrachtete und später unterband, beruht die Vitalität und Kooperation in Dunbar gerade auf der Tatsache, daß wesentliche Gruppen und Verbindungen entstanden, die nun institutionalisiert und bezahlt, für die Fortführung des Erreichten sorgen. Dunbar ist nach zwei Jahren Nutzung in mancher Hinsicht dort angelangt, wo man plante, in etwa 5–10 Jahren zu sein.

5. In der Literatur findet man häufig die Behauptung, daß innovative Architektur und Planung durch die Beteiligung der Nutzer am Planungsprozeß entsteht (Human Resources Center, Pontiac und Gananda). Dies wird im Vergleich der drei Zentren deutlich widerlegt. In allen drei Fällen wurden Nutzer – wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen – an der Planung beteiligt. Von innovativer architektonischer und städtebaulicher Lösung hingegen, die etwa durch eine Einbeziehung der Öffentlichkeit, Anpassung an den Maßstab der umgebenden Bebauung und eine Verflechtung schulischer und außerschulischer Nutzungen gekennzeichnet ist, kann man jedoch nur in einem Fall sprechen: dem Human Resources Center in Pontiac. Thomas Jefferson in Arlington ähnelt eher einer mittelalterlichen Festung und in Dunbar sind die außerschulischen Nutzungen so wie die sozialen Dienste weitgehend von den schulischen Nutzungen getrennt.

Man muß also die Verantwortung für eine innovative architektonische und städtebauliche Lösung nach wie vor beim Architekten suchen. Sie allein garantiert aber noch nicht eine innovative Nutzung. Diese kann nur durch eine frühe Beteiligung der Nutzer und Träger aller Dienstleistungen beeinflußt werden, sowie eine kontinuierliche und aktive Unterstützung durch die Entscheidungsträger.

b) Zur Realisierung der sozialen und pädagogischen Zielvorstellungen

Sowohl das Thomas Jefferson Center wie auch das Human Resources Center wurden unter dem Aspekt der Rassenintegration konzipiert, während Dunbar gerade durch die Abwehr einer solchen Intention, die die Aufhebung der örtlichen Sekundarschule zur Folge gehabt hätte, zustande kam. In zwei der wichtigsten Punkte unterscheiden sich die drei Zentren deshalb grundsätzlich voneinander und dies ist zugleich auch ein Grund für die bisher beschriebenen Probleme und Erfolge:

- das **Human Resources Center** wurde gebaut, um in einem von sozialen und rassistischen Gegensätzen gekennzeichneten Gebiet durch die Zusammenlegung von 4 Elementarschulen mit wichtigen kulturellen Erholungs- und Sozialeinrichtungen die Desegregation zu fördern und die Auswanderung der reicheren weißen Mittelschicht in die Vororte aufzuhalten. Dieses Ziel war offensichtlich von vornherein zu hoch gesteckt und scheiterte deshalb auch in der Folge. Als Konsequenz der enorm gestiegenen Grundstücks- und Wohnungspreise und der veränderten ökonomischen Situation ist seit Ende 1975 jedoch zum ersten Mal ein umgekehrter Trend zu beobachten: die Rückkehr des weißen Mittelstandes in die Innenstadt. Eine neue ökonomische Phase könnte somit zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt zu einer Erfüllung der ursprünglichen Zielsetzung führen. Durch die Akzentuierung seiner erzieherischen Funktion versucht das Human Resources Center nun in bestimmten Grenzen rehabilitierend zu wirken. So befaßt sich in dem Pilot Projekt „Developmental Continuity“ der Lehrer nicht nur mit den Vorschulkindern, sondern besucht auch wöchentlich – etwa eine dreiviertel Stunde lang – die Familie des Kindes. Mit Hilfe von Lern-Spielsätzen, deren Anwendung er vorführt und durch Gespräche und Gruppendiskussionen über das richtige und stützende Verhalten der Eltern versucht er, milieubedingten Lernschwierigkeiten vorzubeugen. Durch Einzelgespräche und Gruppensitzungen in der Schule berichten die Eltern dem Lehrer, wie sie die Lernhilfen für

ihre Kinder beurteilen. Gleichzeitig versucht man, ihr Interesse an der Schule und den Angeboten weiterer sozialer und städtischer Dienste zu wecken.

- Das **Thomas Jefferson Center** entstand u. a. als Zusammenlegung zweier **Junior High Schools** (Mittelstufenschulen) – die eine fast ausschließlich weiß, die andere ausschließlich schwarz – u. a. mit der Zielsetzung der Rassenintegration, die in dieser Schulstufe durch umfangreiche Erholungsprogramme unterstützt wurde. Dieser Versuch scheint, nach allem was beobachtet werden konnte, gelungen. Einmal trägt dazu wahrscheinlich die überwiegend mittelschichtige Bevölkerung dieses Vorortes von Washington D.C. (mit einer hohen Fluktuationsrate und einer Vielzahl von Nationalitäten) bei, die von vornherein ein höheres Maß an Toleranz aufbringt als die Bevölkerung einer Industriestadt im mittleren Westen wie z. Beispiel in Pontiac. Zum anderen scheinen auch durch die Beschränkung auf vereinbarte Nutzungen etwaige Konflikte auf ein Minimum beschränkt. Das Thomas Jefferson Center war die einzige Schule, in der auch eine integrierte Nutzung der Sport- und Erholungseinrichtungen zu beobachten war. (z. B. spielten Schwarze und Weiße zusammen Basketball)
- Im **Paul Laurence Dunbar High School and Community Center**, welches als ein Sekundarschul- und Gemeinschaftszentrum für die Bedürfnisse einer verhältnismäßig homogenen schwarzen Gettobevölkerung konzipiert war, geht das Angebot, der Umfang und die Qualität der Programme weit über das hinaus, was man an einer vergleichbaren weißen Schule findet. Insofern hat dieses Zentrum den Anspruch „remedial“, d. h. rehabilitierend zu sein, am besten verwirklicht, obwohl oder gerade weil es nicht versucht, allen Schichten zu dienen. Seit kurzem ist, wie auch in Pontiac, ein neuer Zuzug weißer Bevölkerung im Einzugsgebiet vor allem in neuen Wohnprojekten zu verzeichnen. Dies wird mit gemischten Gefühlen betrachtet, da sich dadurch u. U. die Verbesserung der Wohnsituation für schwarze Familien hinauszögert.

Wie weit dieser Trend gehen wird, wagt niemand vorauszusagen.

c) Auswirkungen der vorgestellten drei Beispiele auf die Schulplanung im angrenzenden Stadtbereich

Alle der hier beschriebenen Schulen waren neben Lösungsversuchen für ein bestimmtes Stadtgebiet auch Versuchsschulen in bezug auf weitere Planungen. Das dramatische Absinken der Schülerzahlen hat in allen drei Zentren zu einer größeren Individualisierung der Lehrprogramme geführt, in den Städten dagegen zur Stornierung weiterer Neubauvorhaben. Die folgende Aufstellung gibt einen Vergleich, der den allgemeinen Trend verdeutlicht:

| | geplante oder anfängliche Schülerzahl | Schülerzahl 1976 |
|---|---------------------------------------|------------------|
| Human Resources Center, Pontiac (Primarschulzentrum) | 1800 | 1200 |
| Thomas Jefferson Junior High School and Community Center, Arlington (Mittelstufenzentrum) | 1065 | 791 |
| Paul Laurence Dunbar High School and Community Center, Baltimore (Sek. II Zentrum) | 1600 | 1200 |

In **Pontiac** wurden keine weiteren Human Resources Centers gebaut, wie man ursprünglich geplant hat. Auch scheinen sich die Bemühungen, Schulen als Gemeinschaftszentren zu nutzen, weitgehend auf Erwachsenenbildung, Weiterbildung und mehrfach genutzte Sportanlagen zu beschränken. In Arlington hat das Vorbild Thomas Jefferson eine allgemeine Planung für Gemeinschaftszentren unter

dem Aspekt sinkender Schülerzahlen bewirkt, die zum Hauptthema der Zusammenarbeit der verschiedenen Verwaltungen geworden ist. Am Beispiel zweier fast identischer Fälle im Norden und Süden Arlingtons läßt sich das veranschaulichen. Im einen Fall verstand es die Direktion, der immer leerer werdenden Schule neue Nutzungen zuzuführen. (Einladung örtlicher Spielgruppen, Einrichtungen von Erholungsprogrammen und Seniorenclubs). Nach kurzer Zeit war die Schule, die für 440 Schüler gebaut war und nur noch 225 aufwies, für die neuen Programme fast zu klein. Anstatt sie zu schließen, begann man an Erweiterung zu denken. Die andere Schule, in der keiner an neue Nutzungen gedacht hatte, wurde dagegen geschlossen.

12 weitere Schulen in Arlington wurden umfassend reprogrammiert und entweder total oder teilweise gemeinschaftlichen Nutzungen zugeführt oder, wie in einem Fall, an private Träger verkauft. Die Liste der angebotenen Dienstleistungen liest sich wie eine Sollaufstellung für mögliche gemeinschaftliche Nutzungen: ein Museum, Seniorenzentren und -clubräume, Tagestätten und Kindergärten, Kinderkrippen, Sonderprogramme für lernbehinderte Kinder, Theatergruppen, Erholungsgruppen, Gemeinschaftsräume, alternative Lernprogramme (etwa School without Walls), Seniorenmittagstische, Zweigstellen öffentlicher Büchereien, Abendschulen, Freizeitprogramme für Kinder von berufstätigen Eltern.

Dunbar fungiert inzwischen auf Grund seiner kooperativen Tätigkeit als Schaltstelle für den gesamten Stadtbereich Baltimore. So geschieht es immer häufiger, daß Individuen oder Gruppen aus anderen Stadtteilen sich mit der einen oder anderen Stelle in Dunbar in Verbindung setzen, um zentrale oder örtliche Verwaltungsstellen im eigenen Stadtbereich auf ihre Probleme aufmerksam zu machen und zum Eingreifen zu bewegen. Dadurch hat sich die ursprüngliche Zielsetzung in Dunbar, Gemeinschaftszentrum für einen Einzugsbereich zu sein, wesentlich ausgeweitet. Als Folge sinkender Schülerzahlen konnten hier kulturelle Programme wie das „cultural arts projet“ räumlich und personell ausgeweitet und neue Nutzungen wie eine separate Kinderkrippe für Kinder von Schülerinnen verwirklicht

werden. Letztere bildet gleichzeitig einen Teil des Schulprogramms, d. h. Mütter und Väter verbringen hier einen Teil des Tages mit ihren Kindern und lernen die notwendigen Voraussetzungen für ein späteres Familienleben kennen.

d) Bauliche und städtebauliche Aspekte in bezug auf mittelfunktionale und Mehrfachnutzung

Der Einfluß architektonischer und städtebaulicher Gegebenheiten auf das Funktionieren der hier beschriebenen Zentren ist nach dem Urteil der von uns interviewten Nutzer nicht allzu groß. Organisatorische und Führungsprobleme überwiegen bei weitem im Bewußtsein der Befragten. Dennoch ist in jedem Fall der erste Anstoß zur Koordination verschiedener Sozialeinrichtungen durch die Notwendigkeit eines Neubaus gegeben worden. Daß der Bau allein, sei er auch noch so gut konzipiert, keine sozialen Probleme zu lösen vermag, haben wir am Beispiel von **Pontiac** gesehen. Das städtische Leben, welches sich auf der Schulstraße entfalten sollte, findet, infolge mangelnder Wohndichte auf der einen Seite und der auf Verwaltungsfunktionen beschränkten City auf der anderen nicht statt. Abends wird die Schulstraße überdies abgeschlossen, um Vandalismus zu verhindern. Der Schulbereich hingegen mit den Lerntälern und offenen Lernzonen funktioniert hervorragend.

Im Thomas Jefferson Center in **Arlington** überlegt man sich heute, nachdem die Schülerzahl fast um die Hälfte geschrumpft ist, ob eine weniger aufwendige Lösung nicht auch genügt hätte und in der Paul Laurence Community High School **Dunbar** hat man noch immer große Probleme mit Einbrüchen und Vandalismus. Deshalb hat sich der verhältnismäßig hohe Anteil von Mauerwerk zur Straße hin (anstelle von Glas, um etwa die Öffnung zur Gemeinde hin zu erreichen) im nachhinein durchaus bewährt. Der Innenhof mit Brunnen, Graphitti-Ecken und Sitznischen wird im Sommer viel genutzt. Die in allen Fällen vorgesehene **Flexibilität** durch bewegliche Wände wird nur selten genutzt. Die farbliche **Neutralität** des Gebäudes, die es den Schülern in Dunbar ermöglichen sollte, ihre Schule nach eigenen Wünschen zu verändern, ist nach zwei

Jahren, bis auf wenige Wände, die im Kunstunterricht bemalt wurden, noch immer die gleiche.

Eine der Notwendigkeiten bei der multifunktionalen Nutzung ist der **gesonderte und der private Bereich** für jede kooperierende Gruppe mit Arbeitsplatz und Abstellraum für Werkzeuge, Materialien und fertige Objekte. Wenn diese vorhanden sind, können alle anderen Flächen verhältnismäßig einfach mehrfach und multifunktional genutzt werden.

Da die Mehrfachnutzung oft durch Gruppen erfolgt, die unter verschiedenen Räumen frei wählen können, kann man durch diese, eher als durch den geregelten Schulablauf, feststellen, welche Räume durch ihre Ausstattung und Atmosphäre besonders ansprechen. So wird das Cafetorium im Human Resources Center wohl wegen seiner Nicht-Farbigkeit (die weißen Wände sollen jetzt durch Schüler-Wandgemälde ihre Sterilität verlieren) und schlechten Akustik (zuviel harte Materialien) wesentlich weniger genutzt als das Theater mit gepolsterter Bestuhlung und braun-rottem Backsteinmauerwerk.

Auch das Vorhandensein oder die Möglichkeit der **Abtrennung** von Empfangsräumen, Foyers, Raucherecken, Getränke- und Zigarettenautomaten, Buffets und Eßräumen kann über die Ausstattung großer Flächen durch Mehrfach- und Mehrzwecknutzung entscheiden. Für diese Zwecke vorgesehene Flächen sollten sich möglichst nahe an Eingangsbereichen befinden. Es ist in den meisten Fällen erwünscht, Toiletten, Duschen und Umkleieräume für verschiedene Nutzergruppen zu trennen, wenn es sich um größere Zentren handelt und sich die Nutzungszeiten von Sport- und Erholungsbereichen überschneiden. Bewegliche Gitter, die Umkleieräume für Schüler und andere Gruppen abtrennen, ermöglichen hier eine entsprechende Flexibilität in der Raumzuteilung. Durch ein Jahrzehnt der Forschung gilt es heute als erwiesen, daß Schul-Park-Kombinationen die günstigsten Planungsfälle in bezug auf die Grundstückseinheitswerte in der näheren Umgebung darstellen. (s. auch Punkt 3, ökonomische Überlegungen). Für die Mehrfachnutzung von Schulen bedeutet das häufig neue Anforderungen an die Erschließung und die Anzahl von **Parkplätzen**, da häufig Eislaufbahnen oder Naturwanderpfade sowie zahlreiche andere Erholungseinrichtungen angebunden und erreicht werden müssen.

Die gesetzlich geforderte Einbeziehung Behinderter in die „am wenigsten restriktive Schul-Alternative“ heißt, daß viele Schulen neue Sicherheitsvorrichtungen, Rampen und Fahrstühle einbauen und Möblierung und Ausstattung diesen neuen Gegebenheiten anpassen müssen. Für größere Gemeinschaftszentren, wie die hier erwähnten, erfordern solche Umbauten oft einen hohen Kostenaufwand, der durch rechtzeitige Planung hätte vermieden werden können.

2. Stadtweite Programme für Gemeinschaftserziehung: Ann Arbor/Michigan und Flint/Michigan

Was für die zuvor beschriebenen klassischen Gemeinschaftsschulmodelle gilt, gilt natürlich auch für die stadtweiten Programme: der Rückgang der Schülerzahlen und die ökonomische Krise haben allen Neubauprojekten ein Ende gesetzt. Umfangreichere Koordinationsprogramme, wie für Ann Arbor beschrieben, konnten nicht verwirklicht werden.

Die Erweiterung und der Umbau des **Mack Elementarschul- und Gemeinschaftszentrums** als Teil eines gesamtstädtischen Konzepts für **Ann Arbor** ist fertiggestellt. Die Auswirkungen auf die Umgebung sind stark spürbar. Neue Wohnbauten entstehen in unmittelbarer Nähe. Ein neuer Zuzug der weißen Mittelschicht ist statistisch nachzuweisen. Aber auch in den weniger wohlhabenden Teilen des innerstädtischen Einzugsgebietes sind Verbesserungen sichtbar. Insgesamt sind die Grundstückswerte im Einzugsgebiet stark gestiegen. Der gemeinschaftliche Erholungstrakt mit Sporteinrichtungen, Schwimmbad usw. dient dem gesamten Stadtgebiet. Der als Gemeinschaftszentrum umgebaute alte Schultrakt wird hingegen nicht seinen Möglichkeiten entsprechend genutzt. Hier spielen wohl die starke Kürzung der Programme und personelle Schwierigkeiten eine große Rolle. Seitdem der Schulanbau erstellt ist, ist die Beteiligung der Nutzer an der Planung von Programmen im Mack Einzugsbereich sehr zurückgegangen.

Obwohl die einmal angestrebten Minisysteme oder Stadtsektorzusammenschlüsse nicht zustande gekommen sind, erstreckt sich die Anzahl der Gemeinschaftszentren in Ann Arbor inzwischen auf 25 Elementarschulen, 5 Mittelstufen-, 2 Oberstufenzentren und 3 alternative Schulprogramme.

Viele dieser Schulen werden von aktiven Bürgergruppen gestützt. Als ein entscheidender Vorteil bei der Verwirklichung hat sich herausgestellt, daß die Verwaltung für Erholung und Sport und die der öffentlichen Bibliotheken in Ann Arbor ein Teil der Schulbehörde sind. Dies ist verhältnismäßig ungewöhnlich in den Vereinigten Staaten. Eines der aktivsten und erfolgreichsten Programme ist die Community High School. Nach dem Vorbild des Philadelphia Parkway Programs und der in der vorliegenden Studie geschilderten School without Walls in Washington D.C. benutzt die Schule in diesem Falle ausgiebig die städtischen und gemeinschaftlichen Einrichtungen wie Bibliotheken, Universitätskurse, Verwaltungs- und Dienststellen, Krankenhäuser, private kommerzielle und professionelle Einrichtungen als Lehrwerkstätten. Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Vorbildern in Philadelphia und Washington bietet sie jedoch auch selbst in einem großen Maß Kurse, Klassen und Gruppenunterricht in einer ungenutzten ehemaligen Elementarschule an. Diese Kurse werden – außer von Lehrern – häufig von älteren Menschen, emeritierten Professoren, rentenempfangenden Handwerkern und pensionierten Verwaltungsbeamten abgehalten, die auf diese Weise mit der Jugend in Kontakt bleiben und ihrem Leben dadurch oft einen neuen Sinn geben. Diese Zusammenarbeit zwischen Senioren und der jüngeren Generation ist seit etwa zwei Jahren zum festen Bestandteil des Schuldistrikts geworden. Sie umfaßt etwa 150 teilnehmende Senioren aller Berufssparten, die in 8 Schulen unterrichten und zum Zeitpunkt der Erhebung an 246 Projekten mitwirkten. Die Tatsache, daß das Programm mit sehr wenig Geld zu verwirklichen ist, macht es gegenwärtig besonders attraktiv.

Auch der wachsende Umfang der Erwachsenenbildungsprogramme wird als ein Erfolg der Gemeinschaftsschule gesehen. Von 5334 Teilnehmern 1966/67 ist ihre Anzahl 1974/75 auf

10 651 Teilnehmer gestiegen, d. h. daß sie sich in etwa 8 Jahren verdoppelt hat.

Ähnliche Ergebnisse wie in Ann Arbor lassen sich in **Flint** feststellen. Im **Genesee Area Skill Center** (einem umfangreichen Berufsschulzentrum) allein nehmen etwa 3000 Erwachsene pro Woche (etwa 700 pro Abend) an einem der Fach- oder Freizeitlehrgänge teil.

Die Nutzung dieser Schule ist ungewöhnlich intensiv: in fünf 2 1/2 stündigen Schichten täglich wechseln insgesamt 2900 Schüler, Studenten und Einwohner des Kreises, die meist in Schulbussen aus allen Schulen, Städten und Dörfern zu den Berufsschulzentren gefahren werden. Wenn tagsüber Kurse mit Schülern nicht voll besetzt werden, können Erwachsene daran teilnehmen. Wenn abends Kurse für Erwachsene nicht voll besetzt werden, können Schüler daran teilnehmen.

Jede der örtlichen Schulen in Flint hat inzwischen einen Bürgerrat, der Programme und Richtlinien mitbestimmt. Die Funktionen dieses Rates bestehen nicht nur darin, Einfluß zu nehmen auf die erzieherischen Programme, sondern auch auf die Qualität aller öffentlichen und privaten Dienstleistungen. Die Unterstützung der Programme durch die Mott Foundation ist immer noch beträchtlich, verglichen mit den staatlichen Ausgaben für Gemeinschaftszentren. Folgende Anteile finanzieren das Gemeinschaftsschulprogramm in Flint:

60 % aus dem Steueraufkommen, 30 % vom Land, 5 % vom Staat, 5 % von der Mott Foundation (letztere mit ca. \$ 500 000).

Durch eine vor kurzem begonnene zusätzliche Stiftung von \$ 250 000 hofft die Mott Foundation, einzelne Schulen und ihre Beiräte anzuregen, eigene, auf ihre besonderen Probleme zugeschnittene Programme zu entwickeln, die aus diesem Fond mit je \$ 5000 bezuschußt werden können. Mit mehr als 15 000 Besuchern und Tagungsteilnehmern pro Jahr, die an den vom Schuldistrikt und mehreren nationalen Verbänden in Flint organisierten 2–14tägigen Konferenzen teilnehmen, kann man Flint als die Gemeinschaftsschulzentrale der Vereinigten Staaten bezeichnen. Aber auch die Community Education Centers, die, meist an Universitäten und Colleges angeschlossen, in allen Staaten zu finden sind,

werden durch \$ 2,7 Millionen von der Mott Foundation unterstützt. Außer Ausbildungs- und Fortbildungslehrgängen bieten diese Zentren direkte Hilfe bei der Planung und Verwirklichung von Gemeinschaftserziehungs- und -schulprogrammen an. Dies ist von über 970 Schuldistrikten, also von mehr als der Hälfte, in Anspruch genommen worden. Ein weiteres von der Mott Foundation initiiertes Unternehmen ist die Nationale Vereinigung aller Gemeinschaftsschullehrer und Administratoren in der National Community Education (beide in Flint), welche wiederum Ausbildungskurse für die Lehrer in den Landeszentren veranstaltet. (Adressen s. Anhang VIII. 2).

Eine Forschungsstelle für Gemeinschaftserziehung und Gemeinschaftszentren an der Universität von Michigan in Ann Arbor koordiniert und finanziert mit einem jährlichen Zuschuß der Mott Foundation von \$ 100 000 wissenschaftliche Arbeiten auf diesem Gebiet. Mit mehr als 100 Doktorarbeiten in den letzten 10 Jahren zum Thema Community Education dürften die Vereinigten Staaten wohl an der Spitze der Bewegung liegen.

3. Ökonomische Überlegungen

Der so oft zitierte Grund, durch die Überlagerung von Nutzungen und die Kombination erzieherischer, sozialer, kultureller und rekreativer Funktionen Bau-, Unterhaltungs- und laufende Kosten senken zu können, ist nur anhand eines der drei klassischen Zentren überprüft worden. In einer unveröffentlichten Kosten-Nutzen-Analyse, die für die Educational Facilities Laboratories im November 1975 erstellt wurde, stellt der Autor fest, daß im **Human Resources Center in Pontiac** durch die Kombination von Schul- und Gemeinschaftsanlagen 5623 m² mehrfach zu nutzende Flächen erstellt werden konnten. Da nicht alle diese Flächen dupliziert werden mußten, ergibt sich eine Netto-Einsparung von ca. 1000 m². Rechnet man Grundstück und gesparrte Parkplätze hinzu, ergibt sich für die Schule eine Netto-Einsparung von \$ 380 400 oder ca. 6 % der Gesamtbaukosten.

Pontiac hat also durch koordinierte Planung a) ein Gemeinschaftszentrum, welches etwa \$ 2 178 000 wert ist, für \$ 729 000 bekommen und b) eine Einsparung von \$ 380 000 erreicht durch die Mehrfach- und Mehrzwecknutzung bestimmter Einrichtungen, die ansonsten hätten dupliziert werden müssen. Im Gegensatz zum Thomas Jefferson Center und zu Dunbar werden für die Abgabe von Räumen in Pontiac keine Gebühren erhoben. Ob man das als einen Verlust für die Schule verbucht, hängt natürlich davon ab, ob man das Schulbudget getrennt oder im Gesamthaushalt der Stadt betrachtet. Die Gebührenfreiheit stellt in bezug auf andere städtische Nutzer eine Verwaltungsvereinfachung dar, in bezug auf private soziale Organisationen eine indirekte öffentliche Unterstützung.

Das **Thomas Jefferson Center in Arlington** hat demgegenüber nicht nur eine abgestufte Prioritätenliste hinsichtlich Rangfolge bei der Berücksichtigung von Nutzern entwickelt, sondern auch verschiedene Preise für verschiedene Einrichtungen und Nutzer.

Zur Gruppe A, die am meisten bezahlen muß, gehören auswärtige Gruppen, überregionale politische Versammlungen, Konferenzen,

kommerzielle und industrielle Organisationen. Gruppe B schließt kirchliche, gemeinnützige und lokale Gruppen ein, Gruppe C lokale, politische, erzieherische, künstlerische und Elterngruppen und Gruppe D nur Jugendliche vor dem Schulabschluß, die die Schule unter Aufsicht Erwachsener benutzen. Wie groß die Unterschiede in den Mietgebühren sind, geht aus der folgenden Tabelle hervor.

| Art der Organisation | großes Auditorium | | kleines Auditorium | | Klassenräume | Turnhalle | großer Speiseraum | | kleiner Speiseraum | |
|----------------------|-------------------|---------------|--------------------|-------------|-----------------------------------|-----------|-------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | regelm. Nutzung | einmal. Probe | regelm. Ntzg. | einm. Probe | | | ohne Küche | mit Küche | ohne Küche | mit Küche |
| Gruppe A | § 225 | § 115 | § 75 | § 40 | einmalig § 30 regelm. § 10 | § 150 | § 115 | § 225 + Personal | § 75 | § 150 + Personal |
| Gruppe B | § 65 | § 35 | § 35 | § 25 | einmalig § 15 regelm. § 4 | § 100 | § 65 | § 130 + Personal | § 40 | § 65 + Personal |
| Gruppe C | § 45 | § 20 | § 20 | § 15 | einmalig § 15 regelm. § 3.50 | § 65 | § 65 | § 130 + Personal | § 35 | § 65 + Personal |
| Gruppe D | § 20 | § 15 | § 20 | § 15 | einmalig § 5.00 regelm. § 2.00 | § 35 | § 65 | § 130 + Personal | § 20 | § 40 + Personal |

Man ist in **Arlington** zu folgenden Schlüssen in bezug auf die Kostenreduzierung und Mehrkosten bei mehrfach genutzten Schul- und Gemeinschaftszentren gekommen:

Erstkosten lassen sich reduzieren durch

- Flächeneinsparung
- Einsparung von Außenwänden (verschiedene Einrichtungen können aneinander gebaut werden)
- größere Heizkörper, die weniger aufwendig sind als mehrere kleine
- verringerte Anzahl von Toiletten, Aufsichtsräumen, Parkplätzen
- verringerte Anzahl von Ein- und Ausgängen, vor allem auch Notausgängen
- neue Nutzung bisher ungenutzter Grundstücke durch beispielsweise Überbauung von Straßen, Untertunnelung von Schienensträngen in Verbindung mit größeren Bauvorhaben
- Reduzierung der Erschließungskosten

- Verringerung der Erstkosten und dadurch bedingte geringere Schuldverschreibung, Zinsen usw.

Laufende Kosten lassen sich reduzieren durch

- größere Maschineneinheiten (z. B. Heizkessel), effizientere Nutzung, geringere Brennmaterialpreise durch Abnahme größerer Mengen
- geteilte Personalkosten, Einstellung besser ausgebildeter Werkmeister und Arbeiter, bessere Arbeitsauslastung
- höhere Qualität der Erstausrüstung, die geringere Unterhaltskosten verursacht
- reduzierte Unterhaltskosten der Grünanlagen durch Verteilung auf verschiedene Verwaltungsträger

Mehrkosten bei Mehrfach- und Mehrzwecknutzung entstehen dadurch, daß

- alle Räume für die größtmögliche Anzahl von Nutzern geplant werden müssen
- Lagerräume in größeren Mengen vorhanden sein müssen als bei einfach genutzten Einrichtungen
- Büros und Arbeitsplätze für Lehrer und Administratoren in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen sollten, um Programmflächen frei zu lassen für Mehrfachnutzung
- umfangreichere Sicherheitssysteme und -vorkehrungen erforderlich sein können
- hochentwickelte technische Apparaturen (z. B. Klimaanlage) ein besser ausgebildetes Personal erfordern
- Verhandlungen über administrative, rechtliche und personelle Probleme mehr Zeit benötigen
- haltbare Materialien bei Mehrfachnutzung unerlässlich und zumeist teurer sind
- häufigere Prüfungen der Buchführung und der laufenden Kosten oft nicht zu vermeiden sind.

Insgesamt sind neuere Management- und Haushaltsführungsmethoden bei größeren Zentren von Vorteil. Die Kosten-Nutzen-Analyse hat in dem einen Fall, in dem sie durchgeführt wurde (Human Resources Center) ein positives Ergebnis gezeigt. Im Fall des Thomas Jefferson Center und des Paul Laurence Dunbar High School and Community Center ist sie zwar noch nicht mit Zahlen belegt worden, würde aber – das ist aus den Kommentaren verschiedener Nutzer zu entnehmen – sicher insgesamt ebenso positiv wie in Pontiac ausfallen.

Ein weiterer Aspekt, der die Zusammenlegung und Mehrfachnutzung verschiedener öffentlicher Einrichtungen nahelegt, ist die Erhöhung des Steueraufkommens.

Durch ein Jahrzehnt der Forschung über die ökonomischen Einflüsse von Schulgrundstücken auf die Grundbesitz- und Grunderwerbssteuer in den Vereinigten Staaten hat Karl Grube (Universität Michigan in Ann Arbor) nachgewiesen, daß Schul-Park-Kombinationen weitaus mehr als die getrennte Anlage von Parks und Schulen zur Erhöhung der Grundstückseinheitswerte in dem angrenzenden Einzugsgebiet führen. Der zusätzliche Gewinn aus höheren Steuereinnahmen durch die Kombination von Schule und Park ist sogar so groß, daß man sagen kann, die öffentlichen Ausgaben für die beiden Einrichtungen haben sich in wenigen Jahren amortisiert. Folgende Prinzipien werden deshalb für den Kauf und die Planung von Schulgrundstücken in immer größerem Umfang berücksichtigt:

Der Erwerb von größeren Grundstücken für Schul-Park-Kombinationen wird nicht als Kostenfaktor, sondern als Investition angesehen, die sich eines Tages selbst trägt oder sogar einen Überschuß abgibt.

Schulgrundstücke, die mit öffentlichen Parks verbunden sind, reduzieren durch die damit verbundenen Steuer-Einnahmen die laufenden Kosten für den öffentlichen Haushalt. Sie haben einen stabilisierenden Effekt auf den gesamten Einzugsbereich und verhindern zukünftige Gettos.

Durch die koordinierte Planung von Erholungs- und Erziehungseinrichtungen lassen sich beträchtliche Erstkosten einsparen und vielfältigere Programme anbieten. (s. auch Mack School in Ann Arbor, VII. 2).

4. Zur gegenwärtigen Situation und Umnutzung bestehender Schulen

Das bei weitem größte Problem im Schulbau der Vereinigten Staaten im Jahre 1976 ist die Umnutzung oder Weiterverwendung bestehender Schulen. Als Folge der sinkenden Schülerzahlen, der Immigration weißer Bevölkerungsgruppen in die Vorstädte oder von Betriebsschließungen und daraus resultierender Abwanderung ganzer Familien in andere Städte stehen die amerikanischen Schuldistrikte vor den noch kaum gelösten Problemen der Stagnation oder Regression und nur noch wenige vor dem Problem schnellen Wachstums.

Eine kürzlich von den Educational Facilities Laboratories in New York durchgeführte Telefonumfrage bei allen Schuldistrikten zeigte das wahrhaft erschreckende Ausmaß der Problematik wie auch die unterschiedliche Reaktion der Behörden, Eltern und Nutzer:

- In Seattle, Washington, wo infolge von Betriebsschließungen 6000 Schüler in einem Jahr den Schuldistrikt verließen, erreichten die Eltern über einen Gerichtsbeschluß, daß die Behörde keine der 10 leeren Schulen schließen, verkaufen oder abreißen kann, bevor nicht ein Versuch über die nächsten 5 Jahre, die Schulen anderweitig zu nutzen, abgeschlossen ist.
- In Pickett, Wisconsin, hat eine Bürgergruppe eine Schule erworben, indem sie Aktien in Höhe von \$ 10 verkaufte und damit in den neueren Teilen der Schule einen Seniorenclub, ein Jugendzentrum, einen Kindergarten und Berufsschulklassen einrichten konnte. Der ältere Teil der Schule wird vermietet und deckt mit diesen Einnahmen die laufenden Kosten für die Gemeinschaftseinrichtungen.
- In New York wurden 1974–75 20 Schulen und 1975–76 weitere 23 Schulen geschlossen. Einige waren erst kurz zuvor mit einem hohen Kostenaufwand renoviert worden. Für keine der Schulen konnte eine alternative Nutzung gefunden werden.

- Als Folge der gesetzlichen Rassenintegration haben in Atlanta, Georgia, so viele weiße Stadtbewohner die Innenstadt verlassen, daß 20 Schulen geschlossen wurden. Während in der Innenstadt Schulen abgerissen werden, müssen in den Vororten neue Schulen gebaut werden. Natürlich widerspricht auch die Methode, Rassenintegration dadurch zu forcieren, daß Schulkinder aus einem Distrikt in den anderen gefahren werden, der Idee und den Zielen der Gemeinschaftserziehung.
- Im Gegensatz zu New York und Atlanta protestierten in Houston, Texas, die Eltern und Bürger öffentlich gegen die Schließung von 15 Schulen, die durch sinkende Schülerzahlen überflüssig geworden waren. Sie demonstrierten mit dieser Haltung ein Bewußtsein, welches das Schulgebäude als eine gemeinschaftliche Einrichtung begreift und es über seine ursprüngliche erzieherische Funktion hinaus als solche erhalten will.
- In Mount Holly und Wharton, New Jersey, hat man durch das Einsetzen eines Koordinators, der in dem einen Fall vom Parks and Recreation Department, im anderen vom Board of Education bezahlt wird, erreicht, daß ältere, ungenutzte Schulen zu funktionierenden Gemeinschaftszentren wurden.

In Wharton war es eine Gruppe von 4 Eltern, die den gesamten Einzugsbereich durch eine Umfrage mobilisierten, um den Verkauf der Schule zu verhindern. Hier wie auch in Mount Holly wurde mit einem Minimum an Aufwand, mit Farben, Stoffen, Teppichen und Möbeln, zum großen Teil in Selbsthilfe, ein Angebot geschaffen, welches in der Fächerung etwa dem der großen Zentren entspricht.

- In Austin, Minesota, bezahlen 2000 Senioren eine geringe Mitgliedschaftsgebühr, um Schulräume für Clubaktivitäten, Billard, Töpferei- und Malklassen usw. benutzen zu können. Die Liste der Beispiele könnte fast beliebig verlängert werden.

1. Literaturhinweise

American Association for Health, Physical Education, and Recreation, Recreation Division, „Community Education“, Leisure Today, April 1974

Atlanta Public Schools
John F. Kennedy School and Community Center
Atlanta, Georgia 1971

Alan M. Baas
Community Schools
ERIC, Educational Management Review Series,
Oregon University 1973/24

Leonard Covello
New Forms of Community Education, 1974

Deutscher Städtetag
Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt Köln
Empfehlung vom 22. 11. 1974

Leonard Douglas
The Community Education and the Inner City School,
in: Urban Education 1973/5

Educational Facilities Laboratories, Inc.
Community School: Sharing the Space and the Action
New York 1973

Educational Facilities Laboratories, Inc.
Cooperation between Arts and Education
in The Place of the Arts in New Towns
New York 1973

Educational Facilities Laboratories, Inc.
The Performing Arts and Educational Facilities
New York 1974

Environmental Design Group, Inc.
Working Paper Nr. 5, The Imperative of Planning
Together, Educational Planning in New Communities
Educational Facilities Laboratories, New York 1974

Barry E. Harman
Community School – New Thrust in Education
in: Educational Leadership 1973/20

Karl William Grube
The Economic Influences of Elementary School
Sites on Residential Property Tax
Revenue in Selected Urban Neighborhoods
Dissertation Abstracts International
Vol. XXXV, 1974/2

Institut für Regionale Bildungsforschung/
Arbeitsgruppe für Standortforschung
Voruntersuchung, Bedarf und funktionale
Verflechtung von Bildungs-, Freizeit- und Sozial-
einrichtungen
Unveröffentlichte Diskussionsfassung
Hannover 1975

Kommunale Gesellschaft für Verwaltungsvereinfachung
Mehrfach- und Mehrzwecknutzung von
Gemeinschaftseinrichtungen, Köln 1974

Margrit Kennedy, David Lewis
Die Schule als Gemeinschafts- und Bildungszentrum.
Das Human Resources Center in Pontiac, Michigan
Bauwelt 1974/15

David Lewis
A Community determines what its Center is
Declan Kennedy u. Margrit Kennedy (Herausg.)
Architects' Year Book XIV
London 1974

Redd u. Burns Manley
The Community School in Action,
The Flint Program
Flint, 1961

Jack D. Minzey, Clyde Le Tarte
Community Education: From Program to Process
Midland, Michigan 1972

Kurt Morneweg (Hrsg.)
Die neuen Bildungszentren
Reihe Kasseler Gespräche
Darmstadt 1973

Multifunktionales Schulzentrum mit Sport- und
Freizeiteinrichtungen in Brühl-Süd
in: Bauen + Wohnen, Januar 1973

New Haven Public Schools
The Flint Program
New Haven, Connecticut 1971

Nick Pappadakis (Herausg.)
The Community Education Journal, 1971

Planungsleitstelle Berlin
Koordinierte Planung für die Freizeit in Berlin
Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1973

Report of the Task Force on Education
Unveröffentlichtes Manuskript
Pittsburgh 1972

George Skiadaressis
Educational Facilities and the Community
Research Study of the Metropolitan Areas of
Washington, D. C. and Baltimore
Unveröffentl. Manuskript, UNESCO Educational
Facilities Section, Paris 1975

Stadt Essen
Schulausschußdrucksache Nr. 358, 1974

UNESCO Educational Facilities Section
Educational Facilities and the Community
Outline of Research Study
Unveröffentlichtes Manuskript, Paris 1974

W. Talbot
Community Education – A Foundation for Life
Community Education Journal, 1972

Erica F. Wood
An Identification and Analysis of the Legal
Environment for Community Education
Sonderdruck

Journal of Law and Education,
Washington 1974

2. Wichtige Adressen und Informationsquellen

**Bau, Organisation,
Finanzierung:**

**Forschung auf dem Gebiet
der Gemeinschaftserziehung:**

**Nationale Vereinigung der
Gemeinschaftserzieher,
Pädagogen und
Administratoren:**

Aus- und Fortbildungsfragen:

**Zentrale Staatliche Stelle
für Gemeinschafts-
schulprogramme:**

**Stiftung für
Gemeinschaftsschulfragen:**

SBL-Kurzinformation. 2. (Aus dem Inhalt: Teppichböden in Schulen. Regionale Schulplanung. Standardisierung im Schulbau. Eveline Lowe Primary School. Neue Schulen, Teil 1. Schulbauforschung in Dresden. Planung bei Serienbauten) Berlin: 1972. 63 S., Heft 41 vergriffen

Folgekosten im Schulbau. Eine einführende Untersuchung in den Problembereich. Projectconsult GmbH (Bearb.); Berlin: 1972. 23 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 15, Heft 42

Klose, Sabine; Pankrath, Klaus-Rüdiger; **Sicherheitsbestimmungen und Schulbauplanung.** Berlin: 1972. 161 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 16, Heft 43 vergriffen

Schulen in USA, England und Wales, Schweden. Berichte aus dem Ausland. Friedl, Gregor M. (Mitarb.); Ketterer, Barbara (Mitarb.); Sandvoss, Ilse-Marie (Mitarb.); Seidel, Eckhard (Mitarb.); Berlin: 1972. 119 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 17, Heft 44

SBL-Kurzinformation. 3. (Aus dem Inhalt: Orthopädische Schulmöbel. Tutorensysteme an Gesamtschulen. Neue Schulen, Teil 2. Zuschußverfahren), Berlin: 1972. 77 S., Heft 45 vergriffen

Sandvoss, Ilse-Marie; **Materialien zum Flächenbedarf in Grundschulen.** Grothe, Helmut (Mitarb.); Eisbrüggen, Wilma (Mitarb.); Berlin: 1973. 156 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 18, Heft 46

Teppichböden in Schulen. Beiträge zur Auswahl und Hygiene. 2. veränd. Aufl. Seidler, H. (Mitarb.); Steuer, W. (Mitarb.); Reploh, H. (Mitarb.); Enzenauer, J. (Mitarb.); Berlin: 1975. 56 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 19, Heft 47

SBL-Kurzinformation. 4. (Aus dem Inhalt: Die Schulmediothek. Flexibilität im Schulbau. Forderungskatalog zur Standardisierung. Neue Schulen, Teil 3.) Berlin: 1973. 98 S., Heft 48 vergriffen

Hilke, Helga; **Literaturhinweise zur Schulbauplanung 1972.** Berlin: 1973. 59 S. Schulbaubibliographie. 5, Heft 49

Baukostengliederung nach Leistungsgruppen und Gebäudeelementen. Entwicklung eines Planungsinstrumentes zur Steuerung der Baukosten. Koehler, Christoph (Bearb.); Rauch, Nizan (Bearb.); Berlin: 1973. 28 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 20, Heft 50

Sell, Werner; **School Food Service. Zielsetzung, Organisation, Technik und Finanzierung der Schulspeisung in USA.** Ergebnisse mehrerer Studienreisen in die Staaten Georgia, Louisiana, Ohio, Illinois 1970-1972.

Wolf, Rudolf; **Exkurs: Ernährungslage und Schulverpflegungseinrichtungen in Europa.** Berlin: 1973. 71 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 21, Heft 51

SBL-Kurzinformation. 5. OECD-Symposium. Schulbau in Dänemark. Neue Schulen, Teil 4. Institut für Schulbau RWTH Aachen. Neue Vorschriften und Richtlinien. Berlin: 1974. 64 S., Heft 52

Geiger, Gisela; Sandvoss, Ilse-Marie; **Räumliche Bedingungen für den Unterricht der Fünf- bis Siebenjährigen.** Berlin: 1974. 91 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 22, Heft 53

Probleme der Nutzung neuer Schulbauten. Sonderbeitrag: Schallschutz zwischen Unterrichtsräumen. Universität Stuttgart. Institut für Schulbau (Bearb.); Gesellschaft für Umweltplanung (Bearb.); Fraunhofer Gesellschaft. Institut für Bauphysik (Bearb.); Universität Hamburg. Psychologisches Institut (Bearb.); Berlin: 1974. 20 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 23, Heft 54

Martinsen, Reinhard; Back, Hans-Jürgen; Schultze, Hans-Dieter; **Regionale Schulentwicklungsplanung.** Grundlagen, Methoden, Realisierung. Institut für Regionale Bildungsplanung. Arbeitsgruppe Standortforschung (Bearb.); Berlin: 1974. 172 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 24, Heft 55

SBL-Kurzinformation. 6. (Aus dem Inhalt: Verdienst und Grenzen der Flexibilität. Flexible Schulplanung.

Gebäudegeometrie und ihre Kosten. Baunutzungskosten. Wechselnde Nutzung von Unterrichtsräumen. Neue Schulen, Teil 5. Schulbautätigkeit von 1965–1972); Berlin 1974. 99 S., Heft 56

Braun, Ernst-August; Menkhoff, Herbert; Sagebiel, Ulrich; **Baunutzungskosten im Schulbau. Reinigung und Energie.** Berlin: 1975. 52 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 25, Heft 57

Anadere, Celil; Kerschkamp, Frantz; Kley, Heinz; **Materialien zur Größe von Schulgrundstücken.** GUS, Gesellschaft für Umweltplanung Stuttgart (Bearb.); Berlin: 1975. 64 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 26, Heft 58

Lillich, K. H.; **Lüftungstechnische Anlagen im Schulbau.** Stellungnahme im Auftrag des Schulbauinstituts. Berlin: 1975. 52 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 27, Heft 59

Hoffmeister, Sybille; Hoffmeister, Tile; **Kosten von Flächenelementen.** Methodische Kostenuntersuchung am Beispiel von Schulneubauten. Berlin: 1975. 177 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 28, Heft 60

Hundertmark, Dieter; Sagebiel, Ulrich; Schürmann, Wolfgang; **Gebäudeelementgliederung.** Eine Arbeitsanleitung. Tillyard AG (Mitarb.); Berlin: 1975. 44 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 29, Heft 61

Ader, Jean; **Die Gesamtschule und ihre baulichen Implikationen.** Eine Untersuchung der OECD. Berlin: 1975. 108 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 30, Heft 62

SBL-Kurzinformation. 7. (Aus dem Inhalt: Sport in der Sekundarstufe I. Fachbereich Bildnerisches Gestalten. Brände in Schulen. Neue Schulen, Teil 6. Großraumnutzung. Thesaurus Schulbau.) Berlin: 1976. 114 S., Heft 63

SBL-Kurzinformation. 8. (Aus dem Inhalt: Schulverpflegungseinrichtungen. Raumgestaltung für die naturwissenschaftlichen Fächer. Bildungszentren Berlin. Neue Vorschriften und Richtlinien.) Berlin: 1976, 136 S., Heft 64

Kennedy, Margrit; **Die Schule als Gemeinschaftszentrum.** Beispiele und Partizipationsmodelle aus den USA. Stromberg, Kyra (Mitarb.); Berlin: 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 31, Heft 65

Gollnow, Barbara; Petersen, Volker; **Neue Schulbauten. Architektonische Qualitäten und Nutzung an zehn Schulen.** Eine empirische Untersuchung. Berlin: 1976. 208 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 32, Heft 66

Medizinisch-optische und beleuchtungstechnische Grundlagen für die Schulbauplanung. Schober, Herbert (Mitarb.); Dickel, Ludwig (Mitarb.); Friedl, Gregor M. (Mitarb.); Werner, Siegfried (Mitarb.); Berlin: 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 33, Heft 67

Geiger, Gisela; **Kindgemäße Ausstattung für Vorklassen und Eingangsstufe.** Berlin: 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 34, Heft 68

Wahren, Dorothee; Meyer-Buck, Hartmuth; **Materialien zur Nutzung und Ausstattung für den allgemeinen Unterricht des Sekundarbereichs I.** Untersuchungen an vier Versuchsschulen. Berlin: 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 35, Heft 69

SBL-Kurzinformation. 9. (Aus dem Inhalt: Weiterverwendung bestehender Schulen. Kostendaten von Schulen. Colloquium: Berufsbildende Schulen. Symposium: Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen). Berlin: 1976, Heft 70

Kostendaten von Schulen. Dokumentation. Berger, Volker (Mitarb.); Ahlers, Detlev (Mitarb.); Brelag, Danida (Mitarb.); Kleffel, Konstantin (Mitarb.); Sagebiel, Ulrich (Mitarb.); Schürmann, Wolfgang (Mitarb.); Waitkas, Gryde (Mitarb.); Berlin: 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien 36, Heft 71

Kleinefenn, Andreas; **Kostenplanung mit Baukosten und Baunutzungskosten auf der Basis von Gebäudeelementen.** Schürmann, Wolfgang (Mitarb.); Berlin 1976. Schulbauinstitut der Länder. Studien 37, Heft 72

SBL. Kurzinformation 10 (Aus dem Inhalt: Studienreise (UNESCO): Vergleich von Raumprogrammen und

Flächen. UNESCO Workshop: Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen. Schulbauseminar des Scottish Education Department. Neueingänge). Berlin: 1976, Heft 73

• **Sonderdrucke** (keine Schutzgebühr)

Neue Schulen in der BRD und Berlin (West) – Teil 2 (SBL Kurzinformation 3), Berlin 1974

Neue Schulen in der BRD und Berlin (West) – Teil 3 (SBL Kurzinformation 4), Berlin 1974

Die Schulmediothek (SBL Kurzinformation 4), Berlin 1974

Fuchs, Andreas; **Methodische Beiträge zur Analyse und Planung der Bau-, Instandhaltungs- und Betriebskosten. Nutzungskostenrechnung.** 117 S. Schulbauinstitut der Länder. Studien. 9, Heft 28 Berlin: 1975 (1970).

Vertrieb:

Forum-Verlag GmbH, Schrempfstraße 10, 7000 Stuttgart 70, Tel.: (07 11) 76 40 25

Schutzgebühr:

DM 6,- je Heft zuzüglich Porto (Einzelpreis)
DM 5,- je Heft inclusive Porto (im Abonnement)

