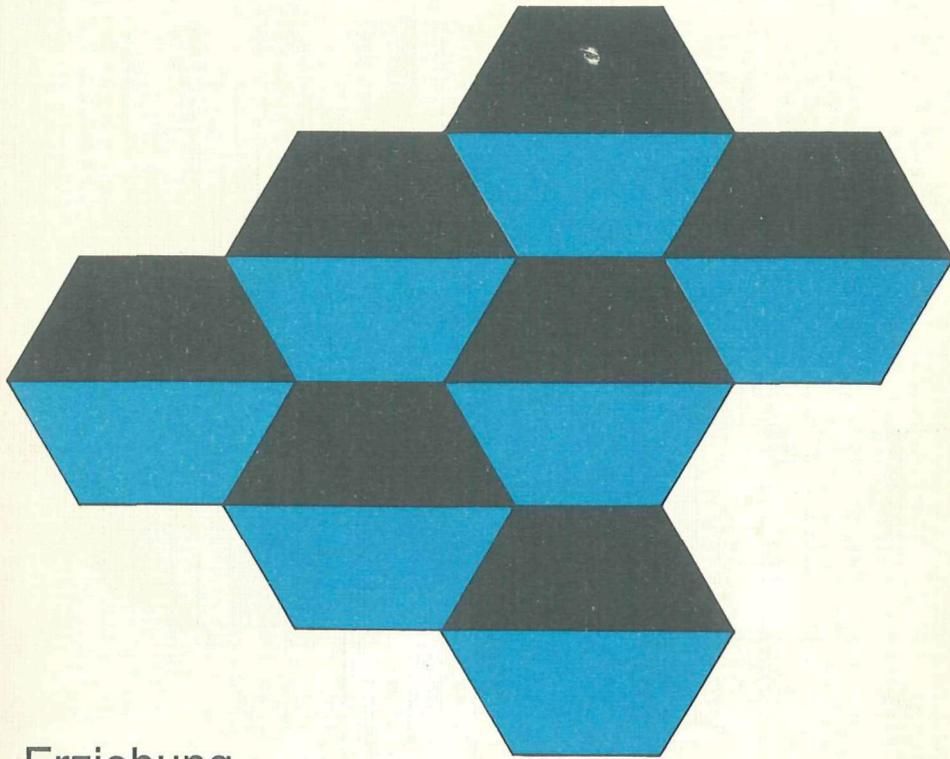


Große Schulen oder kleine Schulen?

Texte herausgegeben von Peter A. Döring



Erziehung
in Wissenschaft
und Praxis

Piper

Multifunktionale Nutzung von Schulen in Abstimmung mit der Infrastruktur¹

Unter den sozialen Infrastruktureinrichtungen, Kultur-, Freizeit-, Gesundheits- und Bildungseinrichtungen sind letztere die am weitesten und regelmäßigsten verbreiteten. Dieser zentralen Stellung innerhalb der öffentlichen Infrastrukturversorgung ist es zuzuschreiben, wenn sich an die Errichtung von Bildungseinrichtungen immer neue Erwartungen knüpfen und sich besonders hier Reformeifer und Kritik entzünden. Ein Aspekt, der seit Anfang der 60er Jahre besonders herausgestellt wurde, ist die Rolle, die der Schule in der sozialen Entwicklung ihres Einzugsbereichs zukommt.

Mit der Einführung der Gesamtschule in Deutschland verbanden sich Hoffnungen nicht nur in bezug auf pädagogische, sondern auch soziale Änderungen, die wiederum besser und gezielter in Verbindung mit anderen Institutionen zu verwirklichen waren. Aus diesem Grund wurde im Zusammenhang mit neuen Sekundarstufe-I-Zentren erstmalig die Koordination mit Freizeit- und Kultureinrichtungen erprobt, während die in der Planung befindlichen Sekundarstufe-II-Zentren eher die Zusammenarbeit mit Industrie und Handel anstreben.

1. Koordination als politisches Problem

Die Koordination verschiedener Infrastruktureinrichtungen ist nicht in erster Linie eine Sache der Planung und des technischen Details, sondern im wesentlichen ein politisches und administratives Problem. Koordination bedeutet Offenlegung von Prämissen und Aufgabe von ungeteilter Macht über bestimmte Bereiche. Es bedeutet weiterhin Beteiligung von Betroffenen, ob sie nun Nutzer sind oder Administratoren, denn diese müssen ja die Bürde der neuen Form von Zusammenarbeit tragen. Es bedeutet auch Änderung von Richtlinien oder festen Programmen und die Entwicklung neuer Konzepte. Da es der Zustimmung aller Kompetenzträger bedarf, um erfolgreich koordinieren zu können, spielt auch die Anzahl von Entscheidungsebenen eine wichtige Rolle. Es ist deshalb sicherlich kein Zufall, daß in Deutschland

in den zwei Stadtstaaten Hamburg und Berlin die größten und zahlreichsten Zusammenschlüsse von Bildungs- und anderen Infrastruktureinrichtungen entstanden sind.

International² gesehen kann man nur dort von einem wirklichen Umschwung in Richtung auf koordinierte Einrichtungen sprechen, wo entweder politische Umwälzungen dies möglich gemacht haben, wie z. B. In Tanzania und Panama, oder wo eine dezentralisiertere politische Entscheidungsstruktur eine einfache Anpassung an neue Anforderungen möglich macht wie in den angelsächsischen Ländern z. B. Australien, England und den Vereinigten Staaten.³

2. Bauliche und administrative Aspekte

Unter der Vielzahl von Konzepten zur Mehrzweck- und Mehrfachnutzung von Schulen und Zusammenschlüssen von Schulen mit anderen Infrastruktureinrichtungen sind die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale einmal die bauliche und zum anderen die organisatorisch/administrative Koordination. Die erste ist besonders in der Planungs-, die zweite in der Nutzungsphase von Bedeutung. Obwohl die Notwendigkeit, einen Schulneubau zu errichten, oft zur planerischen und administrativen Koordination mit anderen Bildungs-, Sozial- und Freizeiteinrichtungen führt, weil sie eine Abstimmung bei der Programmierung und Finanzierung verlangt, bedeutet dies doch nicht automatisch einen Zusammenschluß bei der Nutzung dieser Einrichtungen - was die ideale und logische Folge wäre.

Historisch gesehen ist die Mehrfachnutzung von Schulen ein erster und wichtiger Schritt zur Koordinierung von Infrastruktureinrichtungen und hat in der Bundesrepublik eine bedeutende Tradition etwa in der Nutzung der Schul-Sportanlagen durch Vereine sowie der der Klassenräume für Volkshochschulkurse. Die Mehrzwecknutzung und Kombination oder Integration mit anderen Einrichtungen wie Stadtteil-Bibliotheken, Jugendclubs, Schwimmbädern, Kindertagesstätten, Beratungsstellen, Gesundheitseinrichtungen und kommerziellen Zentren ist jedoch eine relativ neue Entwicklung, die sich hauptsächlich in der Planung neuer Städte oder Stadtteile anbot. Ein Durchbruch dieses Konzepts gelang jedoch in vielen Ländern erst durch die Einführung erzieherischer oder sozialer Reformen größeren Ausmaßes, mit ausgelöst durch einen Anstieg der Geburtenziffern (Schülerberg), die den Bau neuer Schulen in großem Umfang notwendig machte.

3. Größe als Merkmal koordinierter Einrichtungen

Die Koordination verschiedener Infrastruktureinrichtungen hat hier wie in den meisten Ländern der Welt am Anfang zu einer erheblichen Vergrößerung der baulichen Komplexe geführt. Umgekehrt war auch die Vergrößerung der Schule unter dem Gesichtspunkt der Schaffung eines vergrößerten Angebots für die Schüler oft der Grund für weitere Überlegungen, wie diese umfangreichen öffentlichen Investitionen intensiver genutzt werden könnten. In jedem Fall war die neue Größenordnung solcher Zentren überall ein hervorstechendes Merkmal der Veränderung. Dieses Merkmal wurde in der Folge häufig für die Schwierigkeiten, mit denen diese neuen Einrichtungen zu kämpfen hatten, verantwortlich gemacht. Da die weitere Entwicklung in der Tat zu wesentlich kleineren Einheiten geführt hat, lohnt es sich besonders in diesem Zusammenhang, die Hintergründe der Dimensionierungsproblematik genauer zu analysieren. So kann man z.B. das ganze Ausmaß des Umdenkens in bezug auf die Dimensionierung von Bildungseinrichtungen am anschaulichsten an der Entwicklung in den Vereinigten Staaten und in England demonstrieren. Hier wurden vor 10 Jahren noch integrierte Stadtteil- und Bildungszentren mit etwa 5- 6000 Schülern und einer umfassenden Zusammenlegung von administrativen, kulturellen und sozialen Einrichtungen sowie Geschäften und privaten Dienstleistungen geplant. Die »Greater Pittsburgh Highschools«, von der zentralen Stadtverwaltung geplant und in dem UIA-Seminar »The Social Role of the School« (Wien 1970) noch ausführlich dargestellt und propagiert, scheiterten am Widerstand der Bevölkerung und der letztlich begrenzten Macht der Stadtverwaltung, derartige Großprojekte durchzusetzen. Schul- und Gemeinschaftszentren einer vergleichbaren Größenordnung mit etwa 1000-3000 Schülern wurden jedoch in der Folge vielerorts gebaut.

4. Begründungen für Koordinationsvorhaben

Die Gründe, die zu den damaligen Größenordnungen geführt haben, sind durchaus vergleichbar, sie sind sowohl ökonomischer wie auch planerischer, pädagogischer und sozialer Art.

1. Ist in allen Ländern der Bedarf an Erholungs-, Sozial- und außerschulischen Einrichtungen stark gestiegen, während die Schulen nur in wenigen Fällen voll genutzt werden. Eine Koordination und bauliche Integration verschiedener Bildungs-, Freizeit- und Sozialeinrichtungen versprach daher eine bessere Ausnutzung öffentlicher Investitionen und eine bessere Versorgung der Bevölkerung mit Dienstleistungen im Nahbereich.

2. Ergibt sich vom Planerischen her die Notwendigkeit
- 2 in Neubaugebieten möglichst schnell und konzentriert einen Kern zu schaffen, der einen Anziehungspunkt und natürlichen Gravitationspunkt von Aktivitäten bildet und die Nutzung anderer sozialer, kultureller und kommerzieller Angebote in enger Nachbarschaft fördert;
- 3 in Altbaugebieten dagegen wird eine Verbesserung der Versorgung durch die Koordinierung verschiedener Einrichtungen auf engstem Raum wegen der oft hohen Grundstückskosten angestrebt, aber auch für die soziale Erneuerung und Belebung des Gebiets eingesetzt.
3. Gilt als pädagogische Begründung,
- 4 daß neue Lehrmethoden kostspieligere technologische Einrichtungen verlangen, die erst ab einer gewissen Größenordnung rentabel zu sein scheinen,
- 5 daß durch den Einbezug außerschulischer Nutzungen auch Lehrinhalt und -methode dem Einfluß der »Außenwelt« in stärkerem Maße ausgesetzt werden kann,
- 6 daß durch eine Verbesserung der Sozial-, Gesundheits-, Kultur- und Erholungseinrichtungen eine Aufwertung und bessere Ausgangslage auch für die »erzieherischen Funktionen« gegeben ist.
- 7 Versuchte man, ein erhöhtes Maß an Chancengleichheit dadurch herzustellen, daß man aus einem geographisch größeren Raum Kinder verschiedener Schichten (und in den USA Rassen) in einem Schulzentrum zusammenbrachte, das nicht nur die Erziehung sondern auch Gesundheit, Familie und Behausung des Kindes mit in die kompensatorischen Maßnahmen einbezog.
- 8 Glaubte man, durch die bauliche Integration zu einer größeren organisatorischen Kooperation verschiedener, bis dahin nebeneinander und teilweise in Konkurrenz operierender sozialer Dienstleistungen beizutragen -ein planerischer, organisatorischer und sozialer Gesichtspunkt.

Alle diese Begründungen wurden, soweit sich das heute nachvollziehen läßt, zur Zeit der Planung der ersten großen Zentren nicht genügend klar auseinandergelassen, was zu einer etwas verschwommenen Zielsetzung und später zur Enttäuschung und Abwendung vom Konzept der großen Zentren geführt hat.⁴

In jedem Fall hat jedoch die Erstellung der großen Zentren zu tiefgreifenden Veränderungen im umliegenden Stadtgebiet geführt, die meistens *nicht* vorausgesehen wurden. So hat die Erstellung des Abraham Moss Centers in Manchester (vgl. Abb. 1) zwar wesentliches für die Aufwertung seines Einzugsgebietes geleistet (die Zahl der Bibliotheksbesucher hat sich verdoppelt, die der Erholungsprogramme und Clubaktivität vervielfacht usw.), es hat aber auch verursacht, daß ein nahegelegenes Stadtteilzentrum weniger frequentiert wird und daß neue Verkehrsprobleme entstanden sind.

In Arlington, Virginia wurde zwar mit der Zusammenlegung umfassender Erholungs- und Bildungseinrichtungen ein zentrales Grundstück wesentlich besser ausgenutzt und sogar eine weitgehende Aufhebung der Rassentrennung in den angebotenen Programmen erreicht. Die Größe der Schule erwies sich jedoch im Zuge der sinkenden Schülerzahlen als schwerwiegender Fehler, da nun die Gemeinde kaum die Mittel hat, um die umfangreichen Einrichtungen weiter zu unterhalten und mit Programmen und Leben zu füllen. Besonders in Anbetracht von 12 älteren und kleineren, inzwischen umprogrammierten Schulen am selben Ort, die entweder teilweise oder ganz gemeinschaftlichen Nutzungen zugeführt wurden, weiß man heute, wie man billiger und flexibler hätte planen können.

Dunbar in Baltimore (welches mit Stadtteilbibliothek, Kindergarten, verschiedenen städtischen Verwaltungsstellen, Schwimmbad, Theater, Musikschule, Restaurant, Bank und Zweigstelle des Rathauses zu den umfangreichsten Zentren zählt) fungiert inzwischen aufgrund der kooperativen Tätigkeit seiner umfassenden sozialen Dienste 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, was wiederum zu Konflikten mit »geplanten« zentralen Schaltstellen führt.

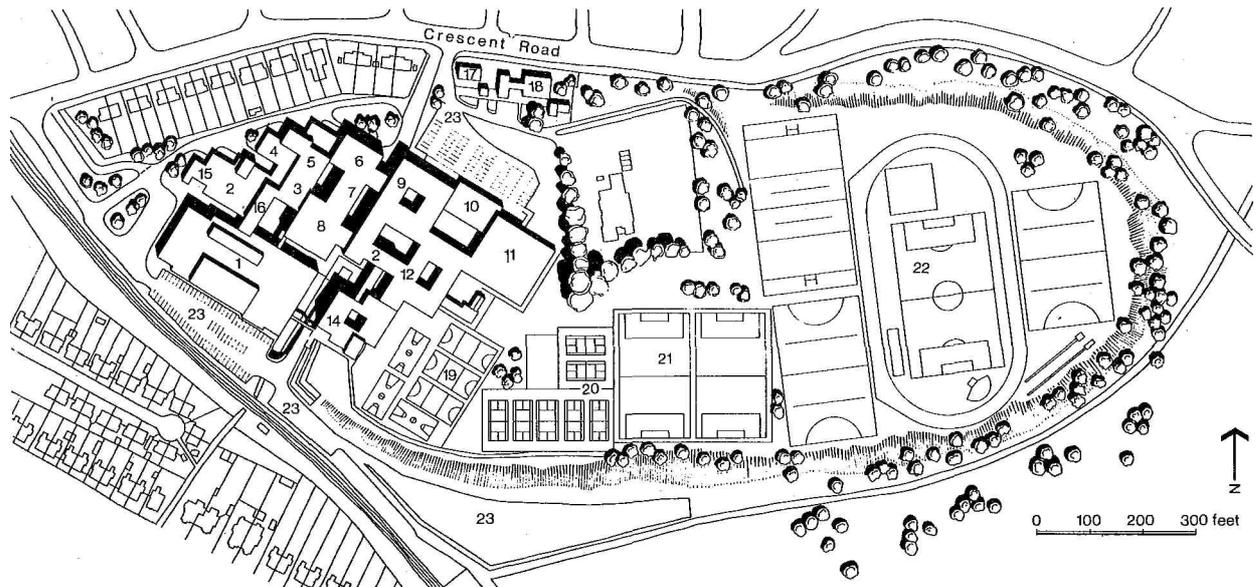
Die inzwischen gesammelten Erfahrungen und durchgeführten Studien lassen erkennen, daß die zuvor genannten Ziele nur teilweise erreicht werden konnten und die Schulen unter bis dahin unbekanntem Problemen der neuen Größenordnung litten. Organisatorische Probleme, Vandalismus und insbesondere die Inflexibilität in der Anpassung an sinkende Schülerzahlen, ein Problem, welches seit etwa 1973 in den USA, heute aber auch in Europa spürbar ist, haben zu einem Umdenken in Richtung auf dezentralisiertere und kleinere Systeme geführt.

5. Der Trend zur Dezentralisation

Anfang der 70er Jahre plante man bereits durchweg in wesentlich gemäßigteren Größenordnungen. So hat dasselbe Büro, welches 1960 die Greater Highschools in Pittsburgh mit 5-6000 Schülern geplant hat, 1966 das Pontiac Human Resources Center mit 1800 Schülern baute, 1972 eine Planung für Ann Arbor, Michigan, and The Bronx in New York angestrebt, in der die

Abraham Moss Centre, Manchester

Planung 1967-1971



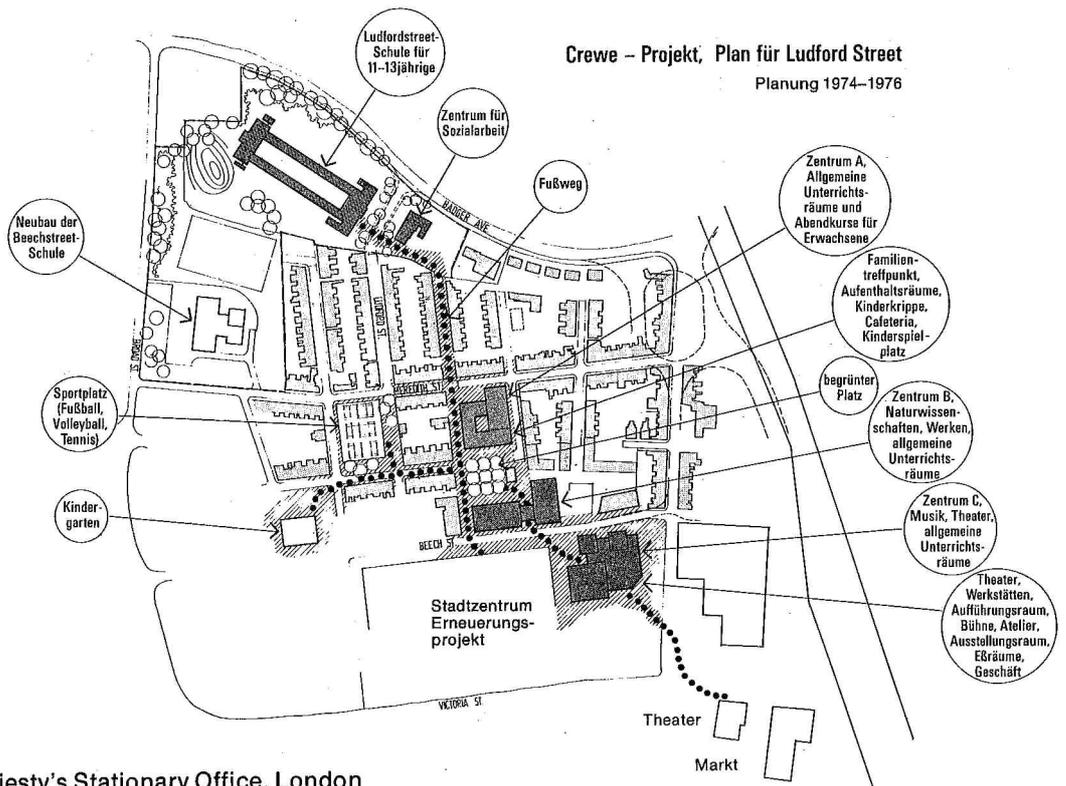
Legende

- 9 Überdachtes Sport- und Erholungszentrum
- 10 Küche und Restaurant
- 11 Theater
- 12 Musikbereich
- 13 Spielbereich
- 14 Zentrum für Erwachsenenbildung - Büros und Studienräume-
- 15 Gesellschaftslehre - Verwaltung

- 8 Bibliothek
- 9 Jugend Club - Basteln und Werken
- 10 Mechanische Lehrwerkstätten
- 16 Mathematik und Naturwissenschaften
- 17 Klassenräume für 13—15jährige
- 18 Landwirtschaftslehre
- 19 Klassenräume für 11—13jährige
- 20 Seniorenclub und Behindertentreffpunkt

- 21 Lehrerzimmer
- 22 Hausmeister
- 23 Wohnungen für Jugendliche
- 24 Befestigter Spielbereich
- 25 Tennisplatz
- 26 Spielbereich
- 27 Sportplatz
- 28 Parkplätze

Copyright: Her Majesty's Stationary Office, London 1973



Copyright: Her Majesty's Stationary Office, London

Schule mit etwa 100-200 Schülern Teil eines dezentralisierten Netzes von Bildungs- und Sozialeinrichtungen wird. Ähnliches gilt für England, wo das Abraham Moss Centre (vgl. Abb. 1) mit über 2000 Studenten heute als nicht wiederholbar gilt und dezentralisierte Lösungen wie die Planung von Crewe (vgl. Abb. 2) mit einem hohen Anteil ungenutzter Bauten wichtige Wegweiser sind.

Obwohl erst wenige dezentralisierte Projekte verwirklicht werden konnten, findet man folgende Gründe für den Trend zum »*think small*«:

1. Eine kleinere Schuleinheit ermöglicht eine bessere Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der Nutzer.
2. Neben der leichteren Erreichbarkeit für alle Altersgruppen bietet sie eher eine Möglichkeit zum Abbau institutioneller und schichtenspezifischer Barrieren, - beides pädagogische und soziale Gründe.
3. Da kostspielige technologische Anlagen im Rahmen schwindender finanzieller Ressourcen sowieso nur noch durch eine zentrale Ausleihe eingesetzt werden können, kann ihr Einsatz auch dezentralisiert in einer bequemerer Entfernung für den Nutzer geschehen. (Der Einsatz solcher Mittel war ohnehin weniger stark, als man ursprünglich angenommen hatte.)
4. Kleinere Einheiten sind sparsamer im Hinblick auf Grundstücksflächen in Innenstädten und natürliche Belichtung und Belüftung.
5. Aber auch vom Organisatorischen her scheinen sich kleinere Einheiten besser zu bewähren. Die seit einigen Jahren geforderte und nun gesetzlich bestimmte Einbeziehung Behinderter in die ihren Defekten entsprechende »normalste« Schule (USA, Dänemark, Schweden u. a.) sind weitere Gründe.
6. Die neue Schule kann als Verjüngungsfaktor in der Stadtsanierung und -erneuerung dezentralisiert wirksamer eingeplant werden als ein zentraler und großer Fremdkörper im Stadtgefüge, der schon durch seine Ausmaße psychologische Barrieren erzeugt.
7. Partizipatorische Prozesse bei der Planung ermöglichen bei kleineren Einheiten eine relativ breitere Beteiligung von Betroffenen, die sich später für die Nutzung multifunktionaler Einrichtungen als kritisch erweist.
8. Das Absinken der Schülerzahlen und weniger umfangreiche finanzielle Ressourcen lassen in immer größerem Maße eine Renovierung und Umnutzung bestehender Schulen geraten erscheinen.

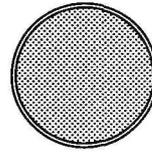
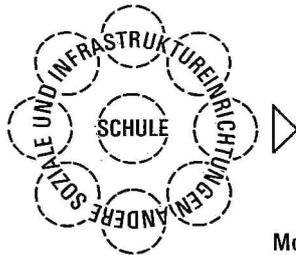
Im Gegensatz zu Deutschland und den meisten europäischen Ländern geht der Trend heute in den angelsächsischen Ländern, in England, Australien, und in den Vereinigten Staaten, vor allem aber in den Entwicklungsländern dahin, außerschulische Ressourcen in verstärktem Maße formal in das Bildungsangebot mit einzubeziehen.⁵

5 Modelle zur Koordination von infrastruktureinrichtungen

Ausgangssituation

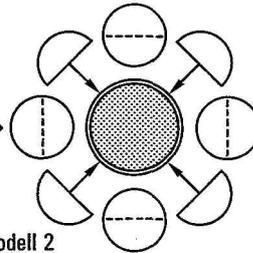
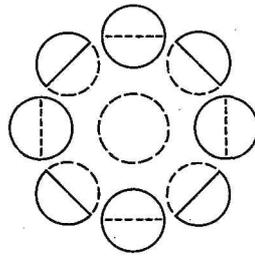
Lösungsschema

Neue Siedlung

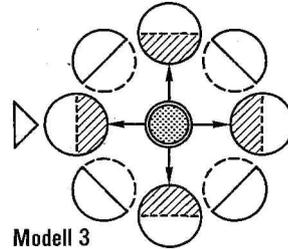


Modell 1

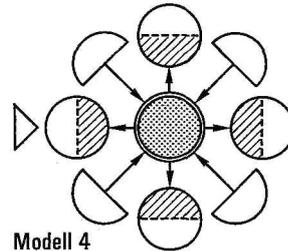
Bestehende Siedlung mit Schulraumdefizit



Modell 2



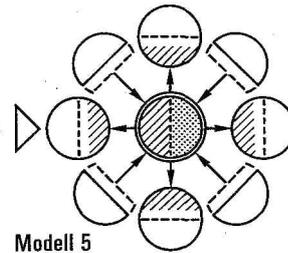
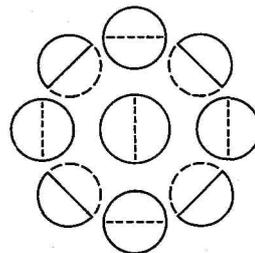
Modell 3



Modell 4

Legende:
 - - - - - Raumdefizit
 - - - - - Raumüberangebot
 // // // // Genutztes Angebot
 ■ ■ ■ ■ ■ Raumbestand
 ■ ■ ■ ■ ■ Koordinierte Lösung

Bestehende Siedlung mit Schulraumüberangebot

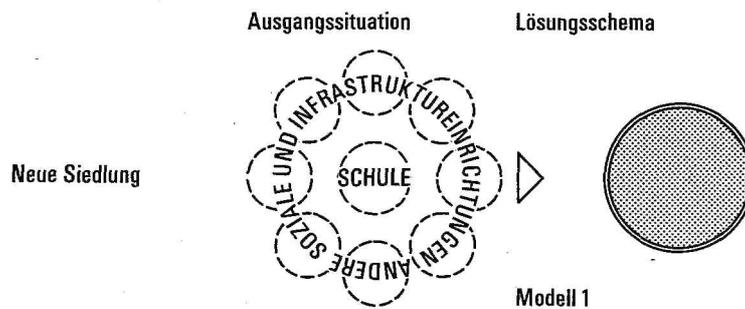


Modell 5

6. Fünf Modelle zur Dimensionierung

Bezieht man diese Richtung der »Auslagerung« von erzieherischen Aktivitäten in die Koordinations-Diskussion mit ein, so lassen sich in bezug auf die Dimensionierung fünf verschiedene Grundmodelle skizzieren. Sie unterscheiden sich im Schema augenfällig durch die Größe. (Abb. 3) Diese steht jedoch, wie die Pfeile anzeigen, in engem Zusammenhang mit der Richtung, in welcher koordiniert wird. Die angegebenen Größen sind symbolisch zu verstehen im Hinblick auf einen Idealtyp gleicher Größe und Voraussetzungen für alle 5 Ausgangssituationen, der natürlich in Wirklichkeit nicht existiert.⁶ Die Absicht ist zu verdeutlichen, unter welchen Gegebenheiten Koordination zu größeren Einheiten geführt hat (Modell 1 und 2), daß aber auch kleinste und mittlere Lösungen denkbar sind, wenn die Möglichkeit der Nutzung außerschulischer Ressourcen miteinbezogen wird (Modell 3 und 4) und wenn man die Chance, welche sich durch frei werdende Schulräume bietet, wahrnimmt (Modell 5).

Modell 1 Koordination von Bildungs- und anderen Infrastruktureinrichtungen in neuen Siedlungen.

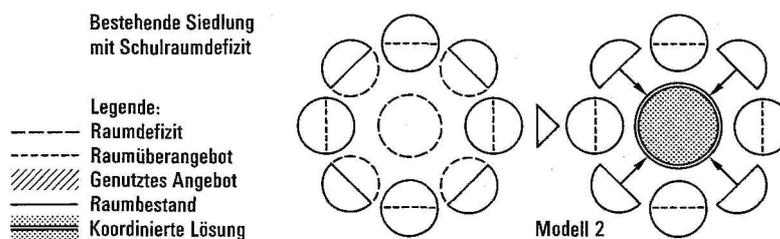


Neue Siedlungen im städtischen oder ländlichen Raum scheinen für die Koordination von Infrastruktureinrichtungen die »ideale« Ausgangsbasis zu bieten. Normalerweise stehen hier weder soziale, noch administrative und bauliche Strukturen dem vollen Ausschöpfen aller Möglichkeiten der Koordination im Wege. So zeigt dieses Schema die Ausgangssituation = Defizit aller Infrastruktureinrichtungen und die schematische Lösung = volle Integration, zur Bildung eines neuen Zentrums. Dies ist in der Tat die am weitesten verbreitete Lösung (Frankreich, Großbritannien, Schweden,

Australien, Deutschland, Tanzania und USA). Man sollte jedoch auch hier nicht vergessen, daß

- a. in den meisten Fällen das neue Siedlungsgebiet bereits eine, wenn auch zahlenmäßig geringe, Bevölkerung hat, die von der neuen Planung stark betroffen wird,
- b. die kulturellen und sozialen Normen der zukünftigen Bevölkerung mit in die Planung einbezogen werden müssen und Vorgriffe auf eventuelle Zusammenschlüsse architektonisch schneller möglich sind als eine Umsetzung in Verhaltensnormen und administrative Kooperationsformen. Eine enge Zusammenarbeit aller beteiligten Gruppen während der Planung ist deshalb hier ebenso wie in bestehenden Siedlungen notwendig. Wo dies nicht möglich ist, wäre zu überlegen, ob nicht planerisch und architektonisch dezentralisierte stark zentralisierten Lösungen vorzuziehen sind. Denn gerade in neuen Siedlungsgebieten sind geeignete Voraussetzungen für eine ständige Anpassung an neue Gegebenheiten besonders wichtig.

Modell 2 Koordination zur Deckung des Defizits an Infrastruktureinrichtungen in bestehenden Siedlungen.

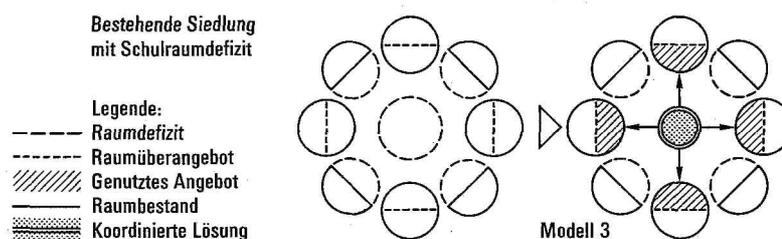


Die Darstellung zeigt eine einheitliche Ausgangssituation für die drei folgenden Modelle: eine bestehende Siedlung mit 1. einem Bestand an Ressourcen, 2. einem Defizit an Infrastruktureinrichtungen (darunter die Schule), 3. einem Potential an ungenutzten Ressourcen (z. B. Museen, Theater, Werkstätten, Industriebetriebe usw.) In diesem Modell dient die Planung der Schul- oder Bildungseinrichtungen als Auslöser für die Identifikation und Deckung des räumlichen Fehlbestandes von anderen Infrastruktureinrichtungen. Dadurch erweitert und vergrößert sich gewöhnlich das Bauvolumen, auch wenn die Möglichkeiten der Mehrfach- und Mehrzwecknutzung benachbarter Einrichtungen voll ausgeschöpft werden. Diese Lösung bietet wie

die in Modell 1 gezeigte ideale Voraussetzungen für eine weitere enge Zusammenarbeit aller Institutionen auch in der Nutzungsphase.

Das Schema typisiert viele Planungen der 60er Jahre, in denen neue Antworten auf die anstehenden komplexen Probleme gesucht wurden. Neue Planungsprozesse unter Beteiligung der Nutzer sowie der Experten und der Verwaltungshierarchie, interdisziplinäre Arbeitsgruppen und aus verschiedenen Verwaltungsbereichen zusammengesetzte Komitees mit neuen Machtbefugnissen ersetzen das vorgegebene monofunktionale Programm. Gesetze wurden geändert und neue Finanzierungsmöglichkeiten gesucht, um Zusammenschlüsse zu realisieren, die es zuvor nicht gegeben hatte. Obgleich einige dieser Zentren einen großen Einfluß auf die weitere Entwicklung ihres Stadtteils hatten, bestehen jedoch heute nirgends Pläne, ähnliche Projekte stadtweit oder regional zu realisieren. Daraus ergibt sich eine Forderung, die bestehenden Komplexe als soziale Experimente mit großzügigeren Ausnahmegenehmigungen und Aufgaben für die weitere Erforschung des Nutzens und der Möglichkeiten koordinierter Infrastruktureinrichtungen auszustatten.

Modell 3 Deckung des Defizits an Bildungseinrichtungen durch Koordination mit bestehenden ungenutzten Ressourcen.



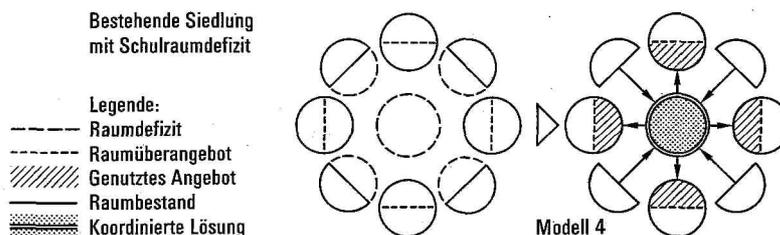
Im Gegensatz zu den beiden ersten Modellen, in denen ein Defizit an Raum abgedeckt wird, hängt die Realisierung dieses Modells vom Bestehen eines Überangebots an Ressourcen ab. Hier dient das ungenutzte Angebot an Lernmöglichkeiten in einem bestehenden Stadtteil (z. B. Museen, Theater, Post, Geschäfte, Restaurants, Werkstätten, Industriebetriebe usw.) dazu, einen beträchtlichen Teil des räumlichen Defizits der Schule aufzunehmen. Damit kann die Schule als bauliche Einheit bis auf einen Kern an administrativen und zentralen Funktionen zusammenschrumpfen.⁷ Dabei ist natürlich die Einführung eines »Creditsystems« und die Aufgabe streng kontrollierba-

rer und vergleichbarer Normen notwendig. Erreicht wird dabei auf der anderen Seite eine »größere Wirklichkeitsnähe« und eine enorme Vergrößerung des Angebotes, ohne dabei eine Kostenexplosion zu verursachen.

Dies ist das offensichtlich am wenigsten kostenaufwendige Modell, welches in Entwicklungsländern und in den Vereinigten Staaten auch mit dem Konzept des »learn while you earn« verbunden ist und in den ärmeren Regionen der Welt die einzige Alternative darstellt, um dem wachsenden Bedarf an Bildungsmöglichkeiten nachzukommen.

Bei allem Reiz, den die Öffnung und Erweiterung des Bildungsangebots innerhalb dieser Koordinationsstrategie hat, muß die Belastungsgrenze dieses Modells innerhalb der gegebenen lokalen Ressourcen gesehen werden. Deshalb ist es vielfach nicht als Regelfall, sondern nur als Ausnahme- oder Teilmodell anzuwenden. Als solches kann es aber großen Wert besitzen. Eine weitere Begrenzung ist die Altersstufe, für die eine solche Lösung in Frage kommt, sowie auch die Abhängigkeit von geeigneten Transportmöglichkeiten. Sektorale Entscheidungsstrukturen, Schulaufsichts- und Versicherungsbedingungen sind jedoch in den meisten Ländern die schwierigsten Hürden für einen sinnvollen Einbezug dieser Idee in die Bildungsplanung.

Modell 4 Die zweiseitige Koordination von Infrastruktureinrichtungen bei einem Schulraumdefizit.



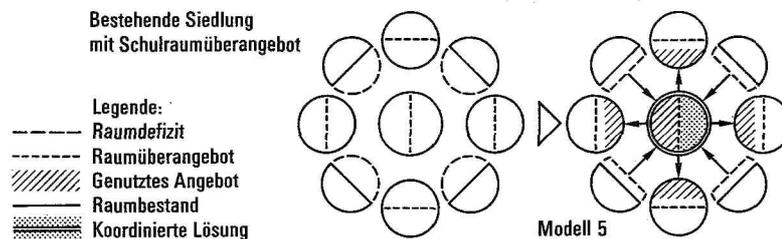
Dieses Modell bezieht die beiden vorangegangenen Lösungen ein. Das heißt, die Auslagerung von Bildungsvorgängen (Nutzung vorhandener Ressourcen) und die räumliche Integration des Infrastrukturdefizits können ausbalanciert werden, und die Schule behält etwa ihre »normale« Größe.

Obwohl es eigentlich selbstverständlich sein sollte, daß Schulen, die anderen Institutionen ihre Türen öffnen, auch die außerhalb ihres Bereiches vorhandenen Ressourcen nutzen, ist ein ausgewogenes Konzept dieser Art

selten zu finden, obwohl es die Nachteile der ersten drei Lösungen zu vermeiden und ihre Vorteile zu vereinen scheint:

- Es ist weder zu groß, um organisatorische oder psychologische Barrieren zu errichten, noch überstrapaziert es die vorhandenen Ressourcen, da die Schule einen Teil ihres Raumes behält.
- Es stellt die Verbindungen zu anderen Einrichtungen und vervielfacht die Wahlmöglichkeit und das Angebot.
- Es ist besonders wichtig im Hinblick auf den immer kleiner werdenden Spielraum, neue soziale und pädagogische Bedürfnisse durch spezielle Programme zu finanzieren.

Modell 5 Die zweiseitige Koordination von Infrastruktureinrichtungen bei einem Schulraumüberangebot.



Das Näherrücken der geburtenschwachen Jahrgänge in allen Bundesländern läßt eine dritte Ausgangssituation entstehen, die zum ersten mal in kleinerem Ausmaß mit der Abschaffung von Zwergschulen auftrat. Obwohl sich für die ersten frei werdenden Räume noch schulische Verwendungszwecke finden lassen werden, wird auf lange Sicht die Weiterverwendung und Umnutzung solcher Räume auch neue Nutzer mit einschließen müssen. Wie die Entwicklung in den Vereinigten Staaten bereits gezeigt hat, können dabei nicht nur öffentliche Institutionen, sondern auch halböffentliche und private Partner akzeptabel werden. Senioren- und Jugendclubs, Musikschulen, Kindergärten, Werkstätten, Ateliers, Gesundheitszentren, Büchereien, Verwaltungseinrichtungen, Beratungsstellen, sogar Museen, Theater und kirchliche Einrichtungen lassen sich ohne allzu großen Aufwand integrieren und können einen großen Teil der laufenden Unterhaltungskosten decken. Inwieweit sich Einrichtungen und personelle Ressourcen dann gemeinsam nutzen lassen, ist eine Frage, die von Fall zu Fall gelöst werden muß und die, wie viele der

vorgenannten Probleme, neben der individuellen Kooperationsbereitschaft der Beteiligten von der Einstellung und Unterstützung aller administrativen Ebenen bestimmt wird.

7. Schlußbemerkung

Die neuesten Entwicklungen in den Vereinigten Staaten und England gehen weitgehend in Richtung der letzten beiden Modelle. Bei uns bedarf es dazu noch der Änderung von administrativen und rechtlichen Bestimmungen, die aber möglicherweise angesichts des kleineren finanziellen Spielraums kommen werden. Seit dem Bau der letzten neuen Schulzentren scheint bei uns die Koordinationsdiskussion zum Stillstand gekommen zu sein. Wir werden aber »der Not gehorchend, nicht den eigenen Traditionen« erfinderischer werden und pädagogische und soziale Veränderungen mit einem Minimum an finanziellem Aufwand bewerkstelligen müssen, wenn sie überhaupt stattfinden sollen.

Die Schwierigkeit, koordinierte Einrichtungen zu verwirklichen, liegt auch darin, daß sich aufgrund der unterschiedlichen örtlichen Voraussetzungen keine festgeschriebenen Lösungen entwickeln lassen. Es scheint jedoch angesichts der Einsparungen und Verbesserungen, die sich durch die Zusammenschlüsse verschiedener Sektoren, öffentlicher und privater Träger bieten, erlaubt festzustellen, wie es bei dem OECD Symposium 1976 in Skokloster geschah, »daß es keinem Politiker oder Entscheidungsträger in Zukunft mehr gestattet sein sollte, die Möglichkeiten und Vorteile der Koordination zu ignorieren«.

Anmerkungen

- 1 Speziell bezogen auf die Problematik der Dimensionierung faßt dieser Beitrag die Erfahrungen der Autorin aus den folgenden drei Arbeiten zur Nutzungsverflechtung von Schulen und anderen Einrichtungen zusammen:
- 2 UNESCO, Educational Facilities *Section Educational Facilities and the Community* (Ein Vergleich der Erfahrungen mit der Koordination von Schulen und anderen Infrastruktureinrichtungen in 38 Ländern), Veröffentlichung voraussichtlich Sommer 1978.
- 3 OECD, Programme on Educational Building *Co-ordination of Educational and Community Facilities, some Examples of Coordination from the U.S.* (Bericht für das Symposium zum gleichen Thema in Skokloster, Schweden 1976) Veröffentlichung, Herbst 1977.
- 4 Margrit KENNEDY, Die Schule als Gemeinschaftszentrum, Beispiele aus den Vereinigten Staaten (Schulbauinstitut der Länder [Hrsg.] Studien 31. Berlin 1976.

- 2 Das Thema Koordination von Schulen und anderen städtischen Einrichtungen existiert in der internationalen Literatur seit langem. Entsprechende Publikationen gibt es in Rußland nach der Revolution und in den 30er Jahren in England und den Vereinigten Staaten. Es wurde jedoch besonders in den 60er Jahren wieder populär und vor allem von internationalen Organisationen wie der UNESCO, OECD, UIA (Union Internationale des Architectes) und vor kurzem (1977) auch vom Europarat aufgegriffen. In den Vereinigten Staaten gibt es zahlreiche Einzelveröffentlichungen zu dem Thema von den Educational Facilities Laboratories, während sich in England die Development Group of Architecture and Building Branch des Department of Education and Science des Themas angenommen hat.
- 3 Auffällig ist, daß trotz dieser politischen Dimension Architekten und Planer in den skandinavischen Ländern, Deutschland und Frankreich einen großen Anteil am Zustandekommen koordinierter Einrichtungen haben. Dies liegt einesteils an ihrer Stellung als Experten zwischen verschiedenen Trägergruppen, welche es ihnen ermöglicht, die Vorteile der räumlichen Koordination und Überlappung von Funktionen zu erkennen, andererseits aber auch an einer neuen Phase der Architektur und Planung, welche in den 60er Jahren komplexeren Lösungen zuträglich war.
- 4 So gelangte man durch eine bauliche Integration nicht ohne weiteres zur besseren Koordination von Bildungs- und Sozialprogrammen. Obwohl verschiedene Einrichtungen unter einem Dach ein gewisses Maß an Abstimmung in der Nutzung erfordern, führt dies nicht unbedingt zu einer inhaltlichen Abstimmung oder zu einer einheitlich organisierten Managementstruktur. Auch wenn verschiedene sozioökonomische Klassen dieselben Schul- und Erholungseinrichtungen besuchen, resultieren daraus nicht automatisch Integration oder auch nur bessere Kontakte.
- 5 Das bekannteste Beispiel dieser Art ist das »Parkway System« in Philadelphia, welches sich als Alternativprogramm für Schwierige und Hochbegabte oder als »School without Walls« heute in fast allen amerikanischen Großstädten findet.
- 6 Deshalb kann ein integriertes Zentrum in einem bestehenden Stadtteil in der Realität größer sein als in neuen Siedlungen, während es im Schema umgekehrt ist.
- 7 Beispiele sind die »Schule ohne Wände« in Washington D. C., das Parkway System, Philadelphia, die Escuela de Produccion, Panama.

Literatur

- BEYNON, J.: Accommodating the Educational Revolution. In: Prospects Vol. II, (1972)1, S. 60-64
- DECKER, L.: People Helping People. An Overview of Community Education Pendell Publications, 1975
- DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION AND WELFARE, OFFICE OF EDUCATION: Community Education Program Criteria Governing Grant Awards Federal Register, Friday, December 12, 1975
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: Abraham Moss Center Building Bulletin 49, Her Majesty's Stationary Office, London 1973
- DEUTSCHER STÄDTETAG: Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt Köln, Empfehlung vom 22. 11. 1974
- ENVIRONMENTAL DESIGN GROUP, INC.: Working Paper Nr. 5, The Imperative of Planning Together, Educational Planning in New Communities, EFL, New York 1974
- FINKELSTEIN, L.; STRICK, L. W.: Learning in the City. In: Prospects, Vol. II, (1972)1, S. 72-77

- HOUGHTON, H.; TREGGAR, P.: Community Schools in Developing Countries (UNESCO Institute for Education, International Studies in Education, Hamburg, 1969).
- KENNEDY, M.: Die Schule als Gemeinschaftszentrum Beispiele und Partizipationsmodelle aus den USA, (Studien 31 Schulbau Institut der Länder), Berlin 1976
- KENNEDY, M.: Integrierte Bildungseinrichtungen, Bericht über zwei internationale Tagungen. In: Bauwelt 1976/43
- KENNEDY, M.; LEWIS, D.: Gananda, Ein Planspielmodell zur Beteiligung der Nutzer an der Planung eines Gemeinschaftszentrums. In: Bauwelt, 1975/41
- KENNEDY, M.; LEWIS, D.: Die Schule als Gemeinschafts- und Bildungszentrum. Das Human Resources Center in Pontiac, Michigan. In: Bauwelt 1974/15
- KING, K.: »The Community School: Rich World, Poor World.« Education and Community in Africa. Edited by Kenneth King. Proceedings of a Seminar held in the Centre of African Studies University of Edinburgh 18th, 19th and 20th June 1976
- LEWIS, D.: A Community determines what its Center is. Declan Kennedy u. Margrit Kennedy Hrsg. Architects Year Book XIV, London 1974
- KLEDZIK, U. J. (Hrsg.): Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Auswahl: Reihe B, Nos. 71/73. Hannover 1974
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG: Mehrfach- und Mehrzwecknutzung von Gemeinbedarfseinrichtungen (Bericht Nr. 15/1974). Köln, 19. August 1974
- MINZEY, J.; LE TARTE, C.: Community Education: From Program to Process Midland, Michigan 1972
- MORNEWEG, K. (Hrsg.): Die neuen Bildungszentren (Reihe Kasseler Gespräche). Darmstadt 1973
- OFFICE OF COMMUNITY EDUCATION RESEARCH: Community Education Dissertations, 1969-1975. University of Michigan, School of Education Research 1975
- SCHULBAU INSTITUT DER LÄNDER: Planungssystem Bildungszentren Berlin (West), Schulbau Informationen, Nr. 14, Berlin (West) 1972
- SEAY, M. F.; AND ASSOCIATES: Community Education, a Developing Concept, Midland, Michigan 1974
- STADT ESSEN - Schulausschußdrucksache Nr. 358, 1974
- WEBER, J.; RIEKMANN, J.: Die Superschule: von der Gesamtschule zum Bildungszentrum für alle! Düsseldorf 1973
- WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL (WKM): Der Mensch ist nicht-er wird! Plädoyers für weithin Unbekanntes, Unbequemes im Bereich Erziehung - Bildung -Sozialisation. Vlotho: Westfälisches Kooperationsmodell, o. J.

Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart, herausgegeben von Andreas Flitner

Die Reihe setzt sich die Aufgabe, durch Monographien, durch Studententexte und Diskussionsbände einen weiteren Kreis von Studierenden sowie alle an pädagogischen Fragen interessierten Leser mit den Problemen und Ergebnissen der modernen deutschen und internationalen Erziehungswissenschaft bekanntzumachen.

Zu diesem Band: Die Abkehr von der Dorfschule zugunsten von Regionalschulen, die Entwicklung von Gesamtschulen und Bildungszentren, aber auch der Ausbau der reformierten Oberstufe haben Bildungseinrichtungen neuartiger Größe entstehen lassen und damit auch Probleme neuer Qualität geschaffen. Die lebhafteste Debatte über günstige und ungünstige Schulgrößen ist bisher noch wenig sachlich geführt worden, wobei einseitige Vorstellungen und vordergründige Erfahrungen häufig genug unzulässig verallgemeinert wurden.

Dieser Band enthält kein Plädoyer für große oder für kleine Schulen. Die Autoren unternehmen vielmehr den Versuch, die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen große und kleine Schulen nötig und nützlich sind. Fragen der regionalen Rahmenbedingungen, der Wirtschaftlichkeit, der Organisation werden ebenso behandelt wie die sozialpsychologischen und pädagogischen Probleme, die sich in Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Größenordnung stellen. Der Band will zu Lernprozessen in Schulpraxis, Kultusverwaltung und Bildungsforschung anregen, um so zur Korrektur von geschehenen und im Gang befindlichen Entwicklungen anzuregen.

Der Band enthält Beiträge von: Hans-Jürgen Back; Wolfgang Diepenbrock; Peter A. Döring; Reinhard Fatke; Helmut Fend; Udo Franz; Adolf Hartmann; Rüdiger Haug; Matthias Heister; Michael Hoffmann; Helmut Kahlert; Walter Kamps; Peter Kassner; Margrit Kennedy; Karl-Hermann Koch; Wolfgang Oertel; Eckhard Steuer; Peter Szymanek; Horst Weishaupt; Manfred Weiß; Alfred Wichmann.

Der Herausgeber: Peter A. Döring ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Geschäftsführer der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) in Frankfurt a. M.

ISBN 3-492-02320-7