

## Bildung sucht Dialog!

Dieser  
fünfte  
Band  
der  
PH NÖ  
sammelt  
und  
präsentiert  
Facetten  
zum  
Verhältnis  
von  
Lernen  
und  
Raum.  
Denn

- Lernen braucht Raum!
- Raum macht Lernen!

Er  
will  
alle  
Lehrer/innen  
und  
an  
Bildung  
interessierten  
Bürger/innen  
einladen  
zu  
Kontakt,  
Gespräch  
und  
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-5-4



Pädagogik *für* Nieder-  
österreich — **Band 5**

Erwin Rauscher (Hg.) Lernen und Raum

Erwin Rauscher (Hg.)

## Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik  
und pädagogische Baustellen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 5**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik  
und pädagogische Baustellen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 5**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Dezember 2012  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-5-4

Karl-Heinz Imhäuser

## Inklusion und die Konsequenzen Raumanforderungen an eine „Schule für alle“

---

*Eine ausgeprägte Heterogenität kennzeichnet das Zusammenleben aller Menschen: Jede/r Einzelne ist geprägt von Faktoren wie z. B. der sozioökonomischen Lage, Herkunft, Geschlecht, Behinderungen usw. So individuell sich Erfahrungshintergrund, Voraussetzungen und Kenntnisse der Kinder bereits beim Schuleintritt unterscheiden, so vielfältig gilt es, unter dem Blickwinkel eines breiten Inklusionsverständnisses für alle Schüler/innen einzelfallbezogene, unterstützende Maßnahmen bereitzustellen, deren räumliche Relevanz in jedem Einzelfall zu prüfen sein wird. Zugleich ist ein sogenanntes „Design für alle“ anzustreben: Um den wechselnden Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen – nicht nur der behinderten – zu entsprechen, sind in allen Schulstufen Räume bereitzustellen, die eine Nutzung für alle ermöglichen.*

Innovationen in Bildung und Erziehung sind gegenwärtig in besonderer Weise an das Thema der Inklusion gebunden. Die individuelle Förderung der/des Einzelnen unter Berücksichtigung der Heterogenität erfordert einen Umbau des gesamten Schul- und Bildungswesens nach inklusiven Leitlinien. Inklusion bringt Begriffe wie „Heterogenität“, „Diversity“, „Gender“, „interkulturelles Lernen“ in einen Zusammenhang und stellt damit einen kohärenten Referenzrahmen zur Verfügung. In einem solch breiten Verständnis steht der Begriff der Inklusion demnach für den Anspruch der bestmöglichen Potenzialentfaltung *jeder/jedes* Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen. Sein Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Assistenzbedürfnissen eines Menschen.

### 1 Die „Choreografie des Lernens“ in einer inklusiven Schule

Wie kann dieser Anspruch auf der Ebene kommunaler Bildungssteuerung umgesetzt werden? Was sind die Standards, die in Bezug auf mögliche Investitionen als Richtlinien dienen können? Im Folgenden wird eine Orientierung an einem ganzheitlichen und systemischen Ansatz vorgeschlagen, wie er mit dem *Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation*<sup>1</sup> aus Kanada vorliegt. Das umfassende Leitbild des Toronto District Schoolboard und der Provinz Ontario bezieht sich auf die umfassende Umsetzung

---

der Inklusion im Bildungsbereich und umfasst *fünf notwendige Standards*:

- ❖ Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- ❖ Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- ❖ Diversität der Lebensformen und Gleichstellung von sexuellen Orientierungen ermöglichen
- ❖ Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- ❖ Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen<sup>2</sup>

Zukünftige Neu- und Umbauten von Schulen sollten sich auch in Deutschland an diesen Standards orientieren. Im Dialog mit Nutzerinnen/Nutzern, Lehrkräften, Architektinnen/Architekten, Schulleiterinnen/-leitern, Innenraumgestalterinnen/-gestalter, Kommunalpolitikerinnen/-politikern und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern von Schul- und Baubehörden muss die damit verbundene „Choreografie des Lernens“ – die aus dem Konzept „Individuelle Förderung“ abzuleiten ist – von allen am Planungs- und Bauprozess Beteiligten erfasst werden. Lernen ist in dieser Choreografie ein individueller Prozess, der sich in unterschiedlichen Formationen im Austausch mit anderen und auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht:

- ❖ *Singulär* – durch eigenes, individuelles Nachdenken über eine Sache, durch Recherchieren, Hinterfragen und Formulieren.
- ❖ *Divergierend* – durch den gemeinsamen Austausch mit anderen und die Kenntnis darüber, welche Sichtweisen und Zugänge es neben den eigenen noch gibt.
- ❖ *Normativ vergleichend* – durch das Hinterfragen oder Bestätigen der eigenen Herangehensweise im Vergleich und durch das Herstellen und Verstehen von verbindlichen Lösungen und Regeln.

Erfolgreiches Lernen ist an unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven, an ein gemeinsames Aushandeln von Ergebnissen sowie eine inspirierende und vielfältige Lernumgebung gebunden.<sup>3</sup> Erfolgreiches und nachhaltiges Lernen braucht also variable und individuell wählbare Zugänge. Es benötigt die Kombination und den Wechsel von konstruktiven und instruktiven Phasen des Lernens und Lehrens, des selbstverantworteten Aneignens von Wissen und der Vermittlung. Neben dem Wechsel der Lernaktivitäten benötigt erfolgreiches Lernen ebenso unterschiedliche Lernformationen – einzeln für sich in Frei- und Stillarbeitszeiten, in Zweier- oder Kleingruppenkonstellationen oder im gesamten Klassen- bzw. Schulverband. Für diesen konstruktiven Umgang mit Heterogenität gibt es eine notwendige äußere Bedingung. Die soziale Organisation der Arbeitsformen muss systematisch variiert werden können, um einerseits individualisierendes Lernen zu ermöglichen und andererseits zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern:

- ❖ 30 % allein – jede Schülerin/jeder Schüler für sich, mit verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen
- ❖ 30 % in der Kleingruppe – 2-6 Schüler/innen, die systematisch in kooperatives Arbeiten eingeführt werden
- ❖ 10% im Kreis der Klasse – im Idealfall 15-20 Schüler/innen, um gemeinsame Angelegenheiten aushandeln zu können
- ❖ 30 % frontal – Lehrer- oder Schülervortrag oder fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch<sup>4</sup>

## 2 Räume für eine inklusive Schule

Welche Räume braucht eine Schule, die – basierend auf diesem Verständnis von Lernen und Lernarrangements – Inklusion im Sinne eines effektiven Bildungsangebots für heterogene Lerngruppen gestalten will? Welche räumlichen Arrangements ermöglichen und unterstützen ein umfassendes Differenzierungs- und Förderangebot für alle Schüler/innen? An dieser Stelle soll diese Frage unter einem speziellen Aspekt diskutiert werden, der „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Punkt 5 des *Equity Foundation Statement Paper*).

Alle allgemeinbildenden Schulen und Schulträger in Deutschland, die in der Verantwortung für die Unterhaltung, räumliche Gestaltung und Ausstattung der Schulen stehen, sind verpflichtet, die UN-Behindertenrechtskonvention vor Ort umzusetzen. Sie sehen sich im Blick auf die Anforderungen behinderter Schüler/innen vor einer besonderen Herausforderung. Dabei wird jedoch deutlich: Was zunächst als speziell für behinderte Schüler/innen geplante Zusatzforderung erscheint, enthält bei genauer Betrachtung Bausteine, die in einer zukunftsfähigen Schule für alle Schüler/innen benötigt werden.

Durch Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird das Recht auf Bildung für alle Menschen von den Vertragsstaaten anerkannt. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. Was also muss räumlich gesichert werden, damit Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, damit Kinder und Jugendliche nicht aufgrund ihrer Behinderung und gegebenenfalls eines erhöhten Assistenzbedarfs vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden? Wie ist das Ziel einer wohnortnahen, integrativen Förderung und Prävention sowie die Bündelung von Unterstützungsangeboten schulischer und außerschulischer Art zu erreichen?

Die mit der Unterzeichnung der UN-Konvention veränderten Rahmenbedingungen haben in Deutschland bisher kaum Eingang in die Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemeine Schulen gefunden. Erste Ansätze zu den Konsequenzen inklusiver schulischer Settings zeichnen sich aber ab, ablesbar etwa in Schulbauleitlinien der Stadt Köln von 2010. Diese sollen – sofern die örtlichen Gegebenheiten es zulassen – bei allen künftigen schulischen Neubau-, Umbau-, Sanierungs- und Erweiterungsmaßnahmen Berücksichtigung finden und so sukzessive eine zukunftsfähige Nutzbarkeit aller Schulgebäude/Schulstandorte mit dem Ziel der Entwicklung möglichst schulformneutraler, inklusionstauglicher Schulstandorte bewirken.

*„Um nachhaltig den sich stetig verändernden Anforderungen, wie Anzahl der Benutzer, neue Unterrichtsfächer, neue didaktische Methoden, Öffnung und Verankerung von Schulen in den Sozialraum, entsprechen zu können, ist in der architektonischen und baulichen Umsetzung ein hoher Grad an Flexibilität zu wahren. (...) Die Planungen folgen dabei der Prämisse, dass jedes Kind einen Lern-, Lebens-, Bewegungs- und Entfaltungsraum vorfindet, der seine Persönlichkeitsentwicklung fördert. Gleichzeitig ist Schule für das pädagogische Personal und die weiteren Arbeitskräfte aber auch „Arbeitsplatz“, der so zu gestalten ist, dass diese verantwortliche Arbeit geleistet werden kann. Nicht zuletzt durch die weitere Einführung von Ganztagschulen werden Lehrpersonen mehr gemeinsame Zeit an der Schule verbringen. Hierzu bedarf es Plätzen, an denen die Lehrpersonen gemeinsam, aber auch allein bzw. in kleinen Teams in Ruhe arbeiten können.“<sup>5</sup>*

Um die Ausgliederung von vergleichsweise leistungsschwächeren Schülerinnen/Schülern zu verhindern sowie zugleich leistungsstarke Schüler/innen zu fördern, ist es erforderlich, umfassende Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten anzubieten. Das Spektrum an schulischen Lernaktivitäten wird durch die Erfordernisse, die aus den Standards für Inklusion abzuleiten sind, insbesondere durch die Umsetzung des Standards „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ deutlich erweitert. Welche Anhaltspunkte für die notwendigen Räume, Raumfolgen, Raummengen gibt es? Anhaltspunkte und Orientierung bieten hier die bisherigen Förderschulen.

Räume, die in deutschsprachigen Schulsystemen bisher primär in einem stark ausdifferenzierten System verschiedener Förderschultypen existierten, werden mit dem Fortschreiten des Abbaus von Exklusionsquoten und der Aufnahme dieser Kinder und Jugendlichen in Regelschulen zunehmend in den allgemeinbildenden Schulen eingeplant werden müssen. Auch im Rahmen von Umbau- und Sanierungsmaßnahmen sind diese zukünftig zusätzlich einzuplanen. In diesem Zusammenhang wird auch das Ausmaß der räumlichen Konsequenzen deutlich. Dabei ist von vornherein zu vermeiden, dass die alte Systematik der Separation in neuer Form wieder in der Regelschule eingeführt wird, indem durch entsprechende räumliche Trennung ein Abbild der Förderschule in der Regelschule entsteht.



In einem neueren Gutachten von Klemm/Preuss-Lausitz zum Umbau der Förderschulen in Nordrhein-Westfalen finden sich denn auch deutliche Hinweise, dass die inklusive Schulentwicklung eine Überarbeitung der Raumprogramme und eine entsprechende Veränderung der Schulbaurichtlinien/Landesbauordnung im Sinne der Ziele der inklusiven Förderung und der Barrierefreiheit verlangt – auch wenn aus Sicht der Verfasser zu konstatieren ist, dass es für diesen Bereich keinerlei belastbare Studien zum Umfang der erforderlichen baulichen Maßnahmen gibt.<sup>7</sup>

### 3 Elf Anforderungen einer inklusiven Regelschule, die räumliche Konsequenzen haben

Im Folgenden sind elf Anforderungen, die unter dem Aspekt „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ aus der konsequenten Orientierung an einem inklusiven Referenzrahmen abzuleiten sind, den daraus folgenden räumlichen Konsequenzen zugeordnet.

#### 3.1 Therapeutische Unterstützung

In Abhängigkeit von Schülerinnen/Schülern mit spezifischen Beeinträchtigungen und daraus folgendem Assistenzbedarf werden speziell auf diese besonderen Bedingungen abgestimmte Maßnahmen notwendig. Räume und Ausstattung zur therapeutischen Arbeit, z. B. für Physiotherapie, Sprachtherapie bzw. Logopädie, Ergotherapie, Psychomotorik, Rhythmik, u. a., die zur therapeutischen Arbeit notwendig sind, werden Teil des Raumprogramms von Regelschulen werden.

#### 3.2 Krisenvorbeugung

Für Schüler/innen, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben oder die besonderen psychischen Belastungen in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind, haben sich sogenannte Stopp- oder Auszeitenkonzepte bewährt. Hier gibt es mittlerweile viele Beispiele in deutschen Regelschulen („Trainingsraum“, „Arizona“, „Schulstation“ u. Ä.), die zeigen, dass sie im Sinne von Interventionscharakter inhaltlich funktionieren, wenn sie räumlich und personell gut ausgestattet sind. Für diese Konzepte bedarf es eines eigenen Raums, der nicht mit Unterrichtsaktivitäten belegt wird, da er den ganzen Tag für diese temporären Maßnahmen verfügbar sein muss.

#### 3.3 Körperliche Versorgung

Zur körperlichen Versorgung von beispielsweise Schülerinnen/Schülern mit Spina Bifida oder ähnlichen gravierenden Beeinträchtigungsphänomenen und damit erhöhtem Assistenzbedarf bei der Körperhygiene kann im Einzelfall ein Pflegeraumbedarf notwendig sein, der über die Einrichtung einer Behindertentoilette hinausgeht, bis hin zu Räumen mit Waschmaschine und Trockner.

#### 3.4 Medizinische Betreuung

Krankenschwesterraum und Erste-Hilfe-Station, u. a. für die sichere Lagerung von Arzneimitteln für Schüler/innen mit spezieller Arzneimittelversorgung: Ein solcher Raum kann in Verbindung



mit einer über feste Zeiten eingestellten Krankenschwester – wie Beispiele in skandinavischen Ländern zeigen – auch als Schulsozialstation genutzt werden sowie als Raum für alle Fragen der Gesundheitsfürsorge und der Aufklärung, insbesondere für die in Schulen wichtige Thematik „gesunde Ernährung und Übergewicht“.<sup>8</sup>

### 3.5 Verstaung von Rehabilitationsgerät

Besuchen mehrere Kinder und Jugendliche mit Rollstühlen oder anderen technischen Unterstützungssystemen zur Fortbewegung eine Schule, sind entsprechende Stauräume bzw. Abstellflächen einzuplanen, z. B. in und/oder vor Klassen-, Gruppen-, Fachräumen, Cluster- oder Baseflächen und vor weiteren frequentierten Aufenthaltszonen wie Mensa, Aula, Selbstlernzentrum/Bibliothek usw.

### 3.6 Sich zurückziehen, ausruhen

Für Ruhe- und Rückzugszeiten für Schüler/innen, die mit längeren Konzentrationsphasen Probleme haben oder die spezifische physische Bedarfe aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen/schweren Behinderungen und komplexeren Assistenzbedarf haben, muss sich im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts eventuell ein akustisch und optisch abgeschirmter Raum an die reguläre Unterrichtsfläche anschließen. Diese Räume müssen andere Anforderungen erfüllen und eine andere, auf Ruhe- und Rückzug ausgerichtete, Ausstattung aufweisen, als die unter Punkt 2 genannten Räume/Raumkonzepte, die auf Intervention angelegt und dezentral lokalisiert sind.

### 3.7 Peers unter sich

Es hat sich aus der Erfahrung von Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht gezeigt, dass insbesondere in Sekundarstufe-I-Schulen für Jugendliche mit ähnlichen Behinderungen neben der Tendenz, mit Gleichaltrigen zusammensein zu wollen, bei einigen dieser Schüler/innen zeitlich begrenztes Erfahrungslernen in gemeinsamen Lernfeldern wichtig ist. Räume, in denen solche Lerngruppen temporär zusammenarbeiten oder im Rahmen von Ganztagschule unterrichtsfreie Zeiten verbringen können, müssen zur Verfügung stehen. Hier ist eine Mehrfachnutzung mit schon vorhandenen Lernräumen denkbar, sie müssen nicht unbedingt zusätzlich geschaffen werden.

### 3.8 Werkstattarbeit

Schulen für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ bzw. Schüler/innen mit emotional-sozialem Förderbedarf sind in dieser Form und vor allem in diesem Umfang nur in Deutschland ausgebaut. Ihre Schülerschaft macht den größten Teil der derzeitigen Exklusionsquote unseres Schulsystems aus. Diese Schulen decken bislang einen wichtigen Teil ihres Unterrichtsangebots im Sekundarschulbereich sinnvollerweise mit berufsvorbereitenden Werkstätten ab. In diesen werden praktische Angebote in realen Werkstattsituationen bis hin zu Schülerfirmen-Projekten angeboten. Somit werden gut ausgestattete Werkstatt Räume zukünftig zum Inventar der Regelschule werden. Beispiele aus den Niederlanden zeigen die vielfältige Nutzung solcher Werkstätten in einer (!) Schule, u. a. Autoreparatur- und Fahrradwerkstatt, Friseur- und Kosmetiksalon, Tonstudio, Grafik-/Mediawerkstatt.<sup>9</sup>

### 3.9 Beratung

Niederschwellige Beratungsangebote, die von Sozialarbeiterinnen/-arbeitern, Sozialpädagoginnen/-pädagoginnen, Krankenpflegerinnen/-pflegern, oder Erzieherinnen/Erziehern durchgeführt werden, z. B. für Familien mit Armutshintergrund, Migrationsproblematiken, im Bereich Gesundheitsfürsorge, Geld-/Schuldnerberatung, Mädchen-/Jungen-/Partnerberatung, werden zunehmend in Schulen organisiert werden. Da bestimmte Thematiken nicht öffentlich besprochen werden können und eine entsprechend sensible Umgangsweise erfordern, bedarf es entsprechend ausgestatteter und akustisch abgeschirmter Beratungsräume. Hier ist noch einmal die Schulbauleitlinie der Stadt Köln zu zitieren, die in Bezug auf soziale Problematiken dezidiert die Konsequenzen für räumliche Aspekte benennt.<sup>10</sup>

### 3.10 Bewegungsfreiheit

Über die gesetzlichen Anforderungen hinaus gibt es vielfältige weitere kreative Möglichkeiten, alle Schulbereiche uneingeschränkt zugänglich zu machen: Verkehrswege mit Rampen, Aufzug, rollstuhlgerechte Flur- und Türbreiten usw. Dies muss frühzeitig in jedem Planungsprozess bedacht, und wo immer möglich, realisiert werden.

### 3.11 Unterricht

Schüler/innen mit emotional-sozialem Förderbedarf haben ein besonders ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis. Dies fand Berücksichtigung bei der Definition des Flächenbedarfs der früheren Förder- oder Sonderschulen für den regulären Unterrichtsraum. Dies muss in Zukunft auch für die Definition des Flächenbedarfs einer inklusiven Schule gelten.

Nicht alle genannten Räume können und müssen in jeder Schule bereitgestellt werden. Das Raumprogramm hängt primär von der Frage ab, welche Schüler/innen mit welchem Assistenzbedarf aufgenommen werden. Anforderungen und kreative Lösungen verändern sich mit den Schülerinnen/Schülern. Keine Schule kann sich auf alle Eventualitäten von vornherein einstellen, muss aber offen und flexibel sein. International zeigt sich hier eine weite Spreizung von einer eingeschränkten Aufnahme bis hin zur voraussetzungslosen Aufnahme aller Kinder – ohne Limit, bei der die Schule jeder/jeden auch noch so schwer beeinträchtigten/beeinträchtigte Schüler/in als Teil der Regelschule ansieht und aufnimmt. Hier orientieren sich Schulen häufig am Verhältnis zur Normalverteilung, in der Regel also um drei Prozent, bezogen auf die Gesamtschülerschaft. Dieses Prinzip ist u. a. in einigen kanadischen Schulbezirken<sup>11</sup>, in Norwegen oder in Italien weitestgehend in der Breite umgesetzt. Aber auch in einzelnen deutschen Schulen wird diese „Zero-Limit“-Aufnahme bereits seit vielen Jahren praktiziert, so z. B. in der Fläming-Grundschule<sup>12</sup>, der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Berlin, der Rosenmaar-Grundschule oder der Gesamtschule Holweide in Köln. Es gibt also auch in Deutschland Beispiele, wie diese wohnortnahe Beschulung inhaltlich-konzeptionell sowie personell-ressourcenmäßig gelingen kann – dies gilt selbst für die Schulen, die noch am Beginn solcher Maßnahmen stehen und oft mit noch nicht optimalen räumlich-funktionalen Bedingungen zurechtkommen müssen.

Auch wenn einige Bundesländer gegenwärtig die Einrichtung von Schwerpunktschulen für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten „motorische Entwicklung/geistige Entwicklung“ favorisieren, ist dieses Spezialschulenkonzepnt nur eine unter verschiedenen erprobten Varianten der Beschulung in der wohnortnächsten Regelschule. Das beschriebene

„Zero-Limit“-Konzept ist eindeutig zu bevorzugen, wo immer das möglich ist. Wir brauchen in Zukunft keine besonderen Räume für besondere Schüler/innen. Wir brauchen Lernumgebungen, die in der Lage sind, die Begabungen aller Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und zu unterstützen – und von denen alle, auch die Nicht-Behinderten, profitieren. Legt man bei zukünftigen Planungsfragen von vornherein das Verständnis eines „Designs für alle“ an, sind die in den elf Anforderungen genannten Räume nicht nur für Schüler/innen mit Bedarf an angepassten Lösungen, sondern für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule eine Bereicherung.

„Design für alle“<sup>13</sup> ist ein internationales Konzept, das Umgebungen derart gestaltet, dass sie für so viele Menschen wie möglich ohne weitere Anpassung oder Spezialisierung nutzbar sind und das so einer sehr großen Vielfalt von Menschen die erfolgreiche Benutzung von Umgebungen in einer sehr großen Variation von Situationen und Umständen gestattet.<sup>14</sup> Für diese Art Design wurde von Architekten, Produktdesignern, Ingenieuren und Forschern ein komplexer Prinzipien-Katalog erarbeitet. Prinzipien, die sich in erster Linie auf den Menschen und seine Umgebungen beziehen, umfassen eine breite Nutzbarkeit, einfache und intuitive (Be)nutzung, sensorisch wahrnehmbare Informationen und niedrigen körperlichen Aufwand. Prinzipien, die sich in erster Linie auf den Prozess beziehen, sind vor allem Flexibilität in der (Be)nutzung und Größe und Platz für Zugang und (Be)nutzung.<sup>15</sup>

## 4 Vom Sonderraum zum Raum für alle

Konkrete Beispiele von bereits umgesetzten Baumaßnahmen veranschaulichen diese Idee eines Designs für alle. Die Europaschule Bornheim, eine große Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, hat beispielsweise einen sogenannten Snoezelenraum als Ruhe- und Entspannungsraum für Schüler/innen und Lehrer/innen eingerichtet, wie er bisher nur an Schulen mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“ oder „motorische Entwicklung“ vorhanden ist. Eine Maßnahme, die sogar schon einige Jahre vor der tatsächlichen Einschulung von Schülerinnen/Schülern mit Behinderungen eingeführt wurde.

Räume für Therapie, wie z. B. an der Rosenmaar-Grundschule in Köln, die seit vielen Jahren auch schwerstmehrfachbehinderte Kinder in den gemeinsamen Unterricht einschließt, dienen nicht nur der direkten Therapie mit Schülerinnen/Schülern, sondern auch der Vorhaltung von Geräten, Materialien und Fortbildung einzelner Kolleginnen und Kollegen oder auch ganzer Kollegien, die immer häufiger therapeutische Anteile in den Unterricht integrieren, z. B. Bewegungsabläufe, Körperhaltungen usw.

Die neuen Werkstätten kommen in der inklusiven Regelschule allen Schülerinnen/Schülern zugute, leidet doch gerade die gegenwärtige Sekundarstufenausrichtung oft an einem Mangel realer Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie in Werkstätten angeboten werden können. Dem Mangel realer Erfahrungsmöglichkeiten begegnen Schulen, wie erwähnt, zunehmend mit dem Aufbau von Schülerfirmen, in denen beispielsweise Schüler/innen je einer Klasse täglich nach einem festgelegten Terminplan den Mensadienst für die gesamte Schule übernehmen (z. B. Offene Schule Kassel-Waldau, Gesamtschule). Die „diensthabenden“ Schüler/innen werden dazu mit entsprechender Kleidung ausgestattet, die wiederum schulintern von einer Art Schülerfirma gereinigt wird. Gerätschaften und Ausrüstung für die „Firma“, wie Waschmaschine, Trockner usw., befinden sich in der Schule, wodurch sie über den im Rahmen

von Punkt 3 „Sanitäreinrichtungen“ beschriebenen Bedarfes eine weitere Nutzung erfahren.

Dieser allgemeine Nutzen von Werkstatträumen hat noch eine weitere Dimension. Unter den Schülerinnen/Schülern der konventionellen, nicht-inklusiven „Regelschulen“ ist in den letzten Jahren eine stetig wachsende soziale Problematik zu beobachten, und zwar nicht nur in großstädtischen, sondern zunehmend auch in ländlichen Milieus: Erhebliche Erziehungsdefizite, schuldistanziertes Verhalten und geringe gesellschaftliche Perspektiven, verbunden mit massiven Verhaltensauffälligkeiten, gehören zum Schulalltag. Für diese Regelschüler/innen werden in den Jahrgängen 7 bis 10 – wenn sie absehbar nicht die Anforderungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses erfüllen – schon heute zunehmend Konzepte praxisbezogenen und berufsorientierten Lernens angeboten. In immer mehr Bundesländern wird dies auch durch schulgesetzliche Regelungen im Rahmen des Konzepts sogenannter Praxisklassen oder Klassen für „Produktives Lernen“ angeregt und unterstützt. Schulen können so im Rahmen ihrer Schulprogrammgestaltung und ihrer organisatorischen und personellen Möglichkeiten für diese Schüler/innen auch Klassen mit besonderen Angeboten einrichten. In diesen Klassen wird im Rahmen temporärer Lerngruppen außerhalb der Stammgruppen berufsorientiert, fachübergreifend und fächerverbindend, handlungsbezogen und mit anschaulichen, praxisorientierten Aufgabenstellungen aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen unterrichtet: ein didaktisches Konzept, das eigentlich allen Schülerinnen/Schülern zugutekommen müsste.

Stehen Rückzugs- und Ruheräume zur Verfügung, so zeigt sich stets der Nutzen für alle Kinder und Jugendlichen, denn viele brauchen Rückzugsmöglichkeiten, wobei die Gründe oder Absichten unterschiedlich sein mögen: ob schwere Behinderung, „Reizüberflutung“ (z. B. bei Autisten), psychische Überforderung, soziale Überforderung oder auch kulturelle Bedürfnisse, z. B., um orientalische Musik zu hören – Inklusion kommt allen zugute. Dieser allgemeine Nutzen zusätzlicher Räume an Regelschulen, die durch die sich etablierenden inklusiven Schulkonzeptionen notwendig werden, zeigt sich auch an einem weiteren Beispiel, nämlich Schüler/innen, die z. B. durch die Scheidung der Eltern oder den Tod einer nahestehenden Person – und sei es nur kurzfristig – in eine schwierige persönliche Situation geraten: Gerade für sie ist das Vorhandensein von „Time Out“- oder Krisenräumen, Schulstationen, Beratungsangeboten mit den entsprechenden Räumen eine wichtige neue zusätzliche Ressource in der Schule, die so tatsächlich nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum wird.

## 5 Neue Raumarrangements

Die zukünftige Entwicklung der schulischen Raumarrangements wird maßgeblich bestimmt durch die Umsetzung der Standards der Inklusion in den Regelschulen.

Der traditionelle Schulbau bediente das Konzept der frontalen Unterrichtung und der durch die Mechanismen eines mehrgliedrigen Schulsystems erzeugten scheinbar homogenen Klassenzusammensetzung. Zukünftig werden das Prinzip individueller Förderung der/des Einzelnen und die Beachtung von Heterogenität als zentrale Merkmale der Zusammensetzung von Lerngruppen den Umbau des Schul- und Bildungswesens nach inklusiven Leitlinien bestimmen. Für das Konzept homogener Zusammensetzung war im traditionellen Schulbau eine Klasse das konstituierende Grundelement ihrer Formierung: Individuen wurden auf verschiedene Klassen nach besonderen Kennzeichen bzw. Merkmalen wie Intelligenz, Alter, Ausbildung,

sozialer Stand usw. langfristig aufgeteilt.<sup>16</sup> Entsprechend wird diese Zusammensetzung von Lernenden als einer Klasse merkmals*gleicher* auch zum zentralen räumlichen Begriff von Schule, dem Klassenraum.

Für das der Inklusion zugrundeliegende Konzept heterogener Lerngruppen ist dagegen das konstituierende Grundmerkmal eine Gruppe als Ansammlung mehrerer *unterschiedlicher* Individuen, die durch gleichgeartete Interessen oder Zwecke miteinander verbunden sind.<sup>17</sup> Die zeitliche Dauer variiert: kurz-, mittel- und langfristig. Hier wird statt des „Klassenraums“ eher ein Begriff für ein multifunktionelles Raumgefüge als Ausgangspunkt von Lernen in wechselnden Gruppen von Lernenden favorisiert. In verschiedenen europäischen Ländern scheint sich hier zurzeit der englische Begriff „Base“ durchzusetzen.

An die Stelle der im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Klassenraum-Flurschulen-Raummodellierung werden zukünftig andere Lernraummodellierungen treten, um das Lernen der Zukunft<sup>18</sup> in Schulen, die sich an den Standards und Verpflichtungen der Inklusion orientieren, räumlich-architektonisch zu realisieren.

Noch scheint bei Lehrkräften, Architektinnen/Architekten, Schulleiterinnen/-leitern, Innenraumgestalterinnen/-gestalter, Kommunalpolitikerinnen/-politikern und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern von Schul- und Baubehörden die Klassenraum-Flurschule fest verankert zu sein. Aber nicht nur in den europäischen Nachbarstaaten, sondern auch in deutschen Schulneu- und -umbauten zeichnen sich drei neue Raumarrangements ab:

- ❖ Cluster: Im Zentrum von Schulen dieses Typs steht hier nicht mehr der Klassenraum, sondern ein Raumcluster, häufig „Base“ genannt. Merkmal dieser Raumcluster ist ein zentraler Kooperationsraum, an den an der Peripherie „Gruppen-“ oder manchmal auch noch „Klassenraum“ genannte Lernräume anschließen. Von dieser räumlichen Plattform aus bilden sich ständig je nach Thema wechselnde Lerngruppen unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung. Diese Raumkonzepte sind in vielen skandinavischen Schulen, aber auch in den Niederlanden zu finden, mit zueinander abgeschlossenen und aneinandergereihten Raumclustern für in der Regel 60 Schüler/innen mit einer Kooperationsfläche und/oder individuellen Arbeitsplätzen für jede/n einzelne/n Schülerin/Schüler im Zentrum und Gruppenlernräumen an der Peripherie. Aber auch in Deutschland gibt es erste Umsetzungen des Clusterkonzepts.<sup>19</sup>
- ❖ Raumzonen: Schulen dieses Typs nehmen eine konsequentere Zonierung im Rahmen des Base-Konzepts vor. Hier werden semipermeabel offene bzw. teilabgegrenzte und organisatorisch selbstständige Einheiten in Raumzonierungen gegliedert, in denen in variablen Leistungs-, Themen- und Projektgruppen gelernt wird. Entsprechend sind den zusammengeschalteten Räumen eher spezifische Funktionen zugeschrieben, und es werden vielfältige Räume mit unterschiedlichen Atmosphären angeboten, wo man sich je nach Tätigkeit und emotionalem Befinden aufhalten kann, allein oder in Gruppen: So gibt es z. B. einen Hörsaal/ein Auditorium, kleinere Kommunikationsräume, Miniteamrarbeitsräume, variabel im Raum verteilte Einzelarbeitsplätze oder offene, kreisförmig angeordnete Einzelarbeitsplatzinseln mit PCs, sogenannte Stillräume, in denen mehrere Schüler/innen an ihrer Arbeit einzeln für sich arbeiten, offene Kommunikationszonen, -treffs usw. In der Regel haben diese Schulen klare Profilierungen im Inhaltlichen, wie z. B. ein ästhetisches Profil, das für die Zuschnitte der übergeordneten Zonen wie Aulen, Mensen, Foren, Selbstlernzentren, Bibliotheken, Funktionsflächen für kreatives oder naturwissenschaftliches Arbeiten Konsequenzen hat.

- ❖ **Open Space:** In Schulen dieses Typs stehen große Flächen zur Verfügung, denen im Sinne einer polyvalenten Nutzung keine spezifischen Funktionen von vorneherein zugeschrieben sind. Sie werden eher in temporäre „Territorien“ abgegrenzt, die variabel, flexibel, veränderbar sind. Hier gibt es auch Schulen, die Hybride zwischen Open-Space- und Base-Konzept darstellen. Sie konstituiert eine Mischung aus fixen und variablen, vieldeutigen und spezialisierten, offenen und geschlossenen Raumabfolgen bzw. Raumkombinationen im Sinne einer räumlichen Polyvalenz. Unterrichts- und Forschungsflächen, Schüler- und Lehrerarbeitsplätze sind verzahnt. Voraussetzung dieser Polyvalenz sind räumliche Adaptationsmöglichkeiten, die kein Umbauen erfordern, sondern ad hoc umsetzbar sind. Die Räume müssen also verschiedene Deutungs- und Gebrauchsmöglichkeiten antizipieren.<sup>20</sup>

So wird es vermutlich in Zukunft nicht mehr ein dominierendes Raumkonzept geben, wie sie es die Klassenraum-Flurschule für das zu Ende gegangene Zeitalter des 20. Jahrhunderts war. In der Zeit dieses dominierenden Schulbaukonzepts gab es lediglich Ausnahmen von der Regel dieses Raumarrangements mit all seinen Varianten. Konstatiert man aber, dass Ausnahmen die Regel nicht *bestätigen*, sondern dass Ausnahmen die Regel *befragen*, dann waren es diese Ausnahmen, die Vorläufer für die Raumarrangements der Zukunft sind, in der es keine neue Regel im Sinne eines bestimmenden Schulraumarrangements geben wird, sondern in der die Ausnahme zur Regel von Schulraumkonzepten werden wird, insbesondere dann, wenn der Referenzrahmen Inklusion der Ausgangspunkt von Schulbauplanungen wird.

## 6 Bewertungskriterien für inklusive Räume

Inklusion bedeutet einen willkommen heißenden Umgang mit Verschiedenheit. Das Willkommen sein und die gerade auch räumlich zu interpretierende Geste des Willkommen heißen sind Ausdruck von Wertschätzung und Offenheit, von der Bereitschaft, eine/n jede/n Lernende/ Lernender aufzunehmen und in ihrer oder seiner Einzigartigkeit verantwortungsvoll zu begleiten.<sup>21</sup> Dies zu gewährleisten, fordert von einer Bildungseinrichtung, die sich an den Standards der Inklusion orientiert, Offenheit und die Bereitschaft zur Zuständigkeit für jedes einzelne Mitglied. Im Sinne des UNESCO-Schemas und seines vier Bestandteile umfassenden Rechts auf Bildung kann das Zur-Verfügung-Stellen von Räumen und ihre Eignung für inklusive Settings bewertet werden. Das Vorhandensein angemessenen funktionaler Räume muss demnach

- ❖ die Verfügbarkeit (availability)
- ❖ die Zugänglichkeit (access)
- ❖ die Eignung (acceptability)
- ❖ die Anpassbarkeit (adaptability)

für die Bildung aller Schüler/innen am jeweiligen Standort unterstützen bzw. ermöglichen.<sup>22</sup> Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sind daher, bezogen auf diese vier Kriterien, seitens der Schulen und Schulträger Vorkehrungen zu treffen, damit den Eltern eine echte Wahlfreiheit und der Zugang zu dem bestmöglichen Bildungs- und Förderort für ihre Kinder in der Regelschule eröffnet werden.

### Anmerkungen

1 Vgl. [http://www.tdsb.on.ca/\\_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=682&pageid=546](http://www.tdsb.on.ca/_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=682&pageid=546) [18. 8. 2011].

- 2 Vgl. Kersten Reich (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Erscheint im Frühjahr 2012 im Beltz Verlag in Zusammenarbeit mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Hierbei handelt es sich um eine umfassende Adaption des *Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation* für den deutschsprachigen Raum.
- 3 Vgl. u. a. Peter Gallin/Urs Ruf: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, 1. Band: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik, 2. Band: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern, Seelze 1998.
- 4 Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse, Berlin/Seelze 2011.
- 5 Schulbauleitlinie Stadt Köln: Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung, September 2009, S.3.
- 6 Cartoon Erik Liebermann. Abdruck mit Genehmigung des Künstlers. Kommentierung durch Autor.
- 7 Vgl. Klaus Klemm/Ulf Preuss-Lausitz: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Gutachten erstellt im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Juni 2011, S.92ff., S.122ff.
- 8 Die Schulbauleitlinie der Stadt Köln legt hier dezidiert fest, dass die bisher praktizierte Doppelnutzung von in diesem Zusammenhang an manchen Schulen schon vorhandenen Arzträumen als Sprechzimmer aufgegeben wird. Zukünftig sind für beide Nutzungsbereiche getrennte Räume vorzusehen. Durch diese Maßnahme wird dem steigenden Informations- und Austauschbedarf zwischen den verschiedenen Professionen Rechnung getragen. Das Sprechzimmer dient als multifunktionales Büro und wird für verschiedene Nutzungen vorgehalten, z. B. ASD, Bezirkspolizei, als Schülersprechzimmer, Elternsprechzimmer. Vgl. Schulbauleitlinie Stadt Köln, 2009, S.9ff.
- 9 Vgl. Da Vinci Kolleg Leiden/NL: [http://davinci.insiders.nl/site/onderwijs/?page\\_id=245](http://davinci.insiders.nl/site/onderwijs/?page_id=245) [18. 8. 2011].
- 10 *„Schulsozialarbeit versteht sich als präventive Jugendhilfe vor Ort. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen sowohl die Vermeidung erfolgloser Schulkarrieren mit ihren Folgeerscheinungen als auch das frühzeitige Eingreifen in negative Entwicklungsprozesse. (...) Das Zusammenwirken von Sozial- und Schulpädagogik an einem Ort bewirkt (...) eine aufeinander abgestimmte Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bezugssystem Schule. Schulsozialarbeit stellt darüber hinaus ihre Bindegliedfunktion zwischen Schule und außerschulischen Diensten dar, von den vielfältigen Beratungsangeboten bis hin zur Freizeitgestaltung. Die Vorhaltung eines entsprechenden Raumes ist erforderlich, damit unabhängig vom Schulbetrieb Beratung, pädagogische Arbeit mit Schülern und Eltern sowie Fallbesprechungen und Abstimmungsgespräche mit Lehrern ungestört stattfinden können.“* Vgl. Schulbauleitlinie Stadt, 2009, S.9.
- 11 Vgl. u. a. Hamilton Catholic Schoolboard: <http://www.hwcdsb.ca/programs/specialeducation/> [18. 8. 2011].
- 12 Siehe den Film „Klassenleben“ über den gemeinsamen Unterricht mit schwerstmehrfachbehinderten Schülerinnen/Schülern an dieser Schule, vgl. [http://www.klassenleben.de/download/pdf/PH\\_Klassenleben.pdf](http://www.klassenleben.de/download/pdf/PH_Klassenleben.pdf) [18. 8. 2011].
- 13 Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Universal\\_Design](http://de.wikipedia.org/wiki/Universal_Design) [18. 8. 2011].
- 14 Vgl. ebd.
- 15 Vgl. ebd.
- 16 Vgl. Duden – Das Herkunftswörterbuch. 4. Aufl., Mannheim 2007 [CD-ROM].
- 17 Vgl. ebd.
- 18 Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse, Berlin/Seelze 2011.
- 19 Vgl. ebd.
- 20 Beispiele finden sich in der Datenbank „Lernräume aktuell“ der Montag Stiftungen Urbane Räume/Jugend und Gesellschaft und in: Arno Lederer/Barbara Pampe: Raumpilot Lernen, Stuttgart 2010.
- 21 Vgl. Barbara Brokamp/Andrea Platte: Inklusive Schulen bauen!, in: Erziehung und Unterricht, Mai/Juni 2011, S.452ff.
- 22 Vgl. [http://www.unesco.de/recht\\_auf\\_bildung.html](http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html) [18. 8. 2011].

*Karl-Heinz Imhäuser, Dr.,  
Lehrer und Erziehungswissenschaftler, Vorstand der Montag  
Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn; Mitherausgeber  
des Bandes „Schulen planen und bauen – Grundlagen und  
Prozesse“ (jovis/Friedrich 2011)*