Zeitschrift: Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art
Band: 59 (1972)
Heft: 4: Unsere städtische Umwelt - Gegenvorschläge

Artikel: Prozessorientierte Grundschulplanung
Autor: Schmidt-Thomsen, Jörn-Peter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-45828

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

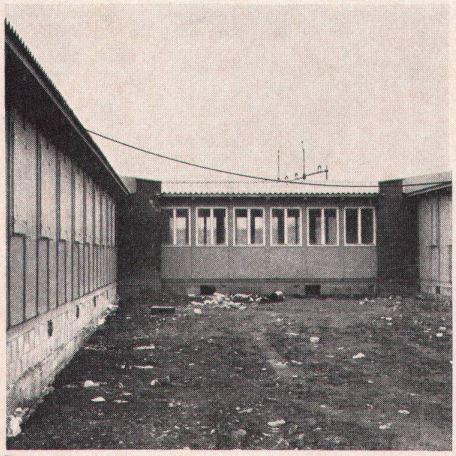
wohnt hat, wie unangenehm das sein kann. Und erst in Baracken ...?

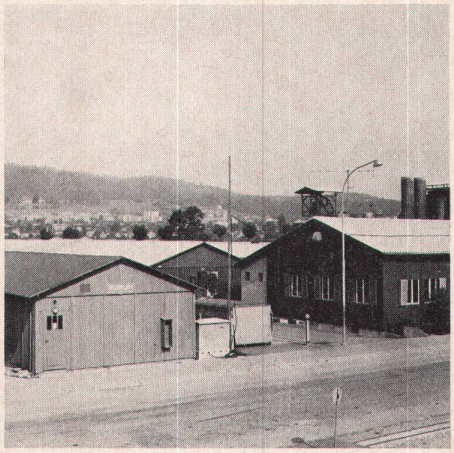
Zu den Punkten, welche wesentlich für die schlechten Wohnverhältnisse verantwortlich sind, gehören aber auch die verrottete und verwahrloste Umgebung, für die oft selbst Begriffe wie «Industrieslums» zu gut sind, oder die totale Abgeschiedenheit: Viele Baracken liegen irgendwo auf dem freien Felde, dort, wo es wahrscheinlich der Zufall oder die Landbesitzverhältnisse wollten, abgeschnitten von sämtlichen Infrastruktureinrichtungen. – Die schlimmsten Mißstände aber sind und bleiben die Zustände in den Baracken selber.

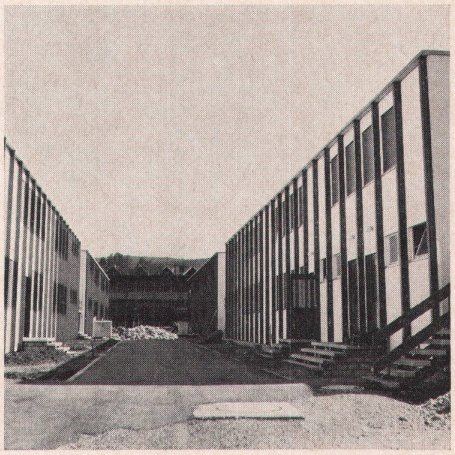
5–9
Weitere Typen von Baracken-Siedlungen

5

6


7


8


9

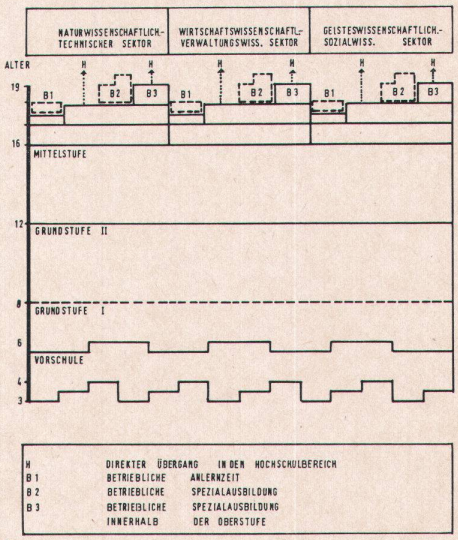
Prozeßorientierte Grundschulplanung

von Jörn-Peter Schmidt-Thomsen

Vor dem Hintergrund großer, allgemein artikulierter Ansätze der Bildungsreform mit dem konkreten Ziel eines verwandelten Verständnisses dessen, was «Schule» sei, nimmt sich die Grundschule unproportional bescheiden aus. Diese Zurückhaltung läßt sich für die pädagogische wie für die entwurfliche Planung im Primarbereich gleichermaßen feststellen.

Eingegrenzt in die inzwischen weitgehend popularisierten Begriffe wie «Vorschule» einerseits und «Gesamtschule» andererseits signalisiert die Grundschule im wesentlichen einen «Stillraum» mit dem Selbstverständnis des ja bereits vor Jahrzehnten Reformierten. Scheinbar also stabil in der Konzeption, bewirkt die Grundschule keine prozeßorientierte Verbesserung ihrer fast ausnahmslos defizitären Lage, zumal dann nicht, wenn die Entwurfsplanung weiterhin affirmative Grundrißstereotype, und diese in großer Zahl, bereitstellt. Entsprechend dem Reformgrundsatz von der Gleichheit mit den Kennzeichen hoher sozialer Selektivität gehört zum mehrheitlich praktizierten Grundschulplan die normative Organisationsform addierter Klassenräume. Überschaubar und zu kontrollieren, abzählbar und sauber getrennt von sogenannten – auf Zirkulation reduzierten – Erschließungsflächen, in sich konzipiert nach Minimalabständen mit «Tuchfühlung», besteht die entwerferische Mühe weitgehend in einer formalen Differenzierung rigider Zellenstrukturen ohne Eingriff in die räumliche Grundordnung. Von Veränderbarkeiten, Wahlfreiheiten, von der Anlage repressionsfreier Zonen, von allem, was wir als «Spielraum» bezeichnen, sind selten Ansätze in einer doch recht umfangreichen Literatur zu finden. Der Mangel an Fachräumen wird darüber hinaus noch schulpädagogisch als vertretbar für diese Altersstufe ideologisiert. Von Integrationsvorstellungen im Hinblick auf Vorschule oder Teilbereiche der Sonderschule ist erst in jüngster Zeit die Rede, der Ausbau der Grundschule zu einem primären lokalen Bildungszentrum ist mehr Deklamation als echter pädagogisch-politischer Wille.

Zusammengenommen zeigt sich ein fast durchgängiges Einheitsbild, dessen verhängnisvolle Zählebigkeit in der scheinbar unberührbaren Schlüssigkeit von pädagogisch Bewährtem und entwurflicher Durchführung besteht.



1

1
Aufbauschema eines integrierten Gesamtschulmodells

Innovationsfaktoren neuer Grundschulplanung

Wenn im folgenden von Innovation und besonders vor dem skizzierten aktuellen Hintergrund die Rede ist, so soll sie dem strengen Wortsinn entsprechend als «Erneuerung» verstanden sein, und zwar als «neues Werden». Es geht also nicht ums Erfinden. Insofern scheint es auch legitim und sachlich angemessen zu sein, die Ansätze zu diesem neuen Prozeß an der bei Schwartz verwendeten Terminologie, daß die Grundschule «als Grundstufe dieser neuen Schulkonzeption zugleich ihr Fundament ist, das nach dem gleichen Strukturprinzip der Verbindung von Integration und Differenzierung anzulegen ist»[1]. Nachdem die bildungspolitischen Präferenzen seit Jahren dem Ausbau der mittleren und oberen Sekundarstufe gegolten und durch ein weitgehendes Ausklammern der Basis zu außerordentlich brisanten Kontroversen geführt haben[2], scheint es zunächst angemessen zu sein, erneut auf den Sinn des Begriffs «Gesamtschule» hinzuweisen. Das ist insofern für die pädagogische Grundschulplanung von großer Bedeutung, als Gesamtschule nicht, wie Mißverständnisse in der Öffentlichkeit durch das bildungspolitische Vorgehen zeigen, der «Gesamtoberschule» gleichzusetzen ist. Gesamtschule repräsentiert ein für alle Schulstufen eines neuen Bildungssystems durchgängiges Strukturprinzip, das auf ein neues Verständnis von Grundschule abzielt und planerisch zu berücksichtigen ist. Für die Integration der Grundschule als «Elementarstufe eines wissenschaftsorientierten Schulwesens» steht insbesondere das Modell eines Berliner Gutachtens[3] aus dem Jahre 1968, das zugleich das Ende eines allzu ausgeprägten Selbstwertverständnisses der Grundschule signalisieren könnte. Wesentlicher Grundsatz dieses Modells ist die Verpflichtung sämtlicher Systemelemente, insbesondere auch der Vor- und Grundschule auf eine Zahl von Zielfunktionen.

Diese zu erfüllen, bedeutet für die integrierte Grundstufe, und das sei als Ausschnitt angeführt, daß man:

– «innerhalb eines fünffach gestuften Systems die Entwicklungsphasen der Erziehung von der Vorschulstufe bis zur Berufsausbildung integriert und ineinander zuordnet;
– durch jeweils stufengemäße Differenzierungsformen und Alternativen von Fachschwerpunkten individuelle Leistungen fördert beziehungsweise Leistungsdispositionen aktualisiert;
– die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen sichert;
– die Gegebenheiten des technischen und wissenschaftlichen Fortschritts durch breiten Einsatz technologischer Mittel und Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis in der Schule berücksichtigt.»[4]

Diese für die ganze Modellstruktur maßgebenden Faktoren lassen sich insbesondere für den Grundstufenbereich unter speziell planungsrelevanten Begriffen zusammenfassen:

– Stufung selbst im Bereich der Grundstufe nach Entwicklungsphasen als integrierte Einheit von Vorschule, Grundstufe 1 und Grundstufe 2.

Hier betrifft die Vorschule die 5jährigen mit einem späteren Ausbau für 3- und 4jährige, die Grundstufe 1 die Jahrgänge 6 bis 8, die Grundstufe 2 die Jahrgänge 9–12. Es wird also wie derzeit lediglich in den Stadtstaaten der Bundesrepublik von einer 6jährigen Grundstufenkonzeption ausgegangen. Zielprojektion ist die 1- bis 2jährige Vorschulpflicht, die insbesondere in den Grenzbereichen des Beginns sowie beim Übergang zur Grundstufe 1 weitgehende Flexibilität entsprechend dem individuellen Entwicklungsstand gewähren soll. Da die sich hieraus entwickelten Systemgrößen mehrheitlich als organisatorisch und entwurflich integrierte Einheiten darstellen, wurde an einem entwurfsplanerischen Testfall eine Einheit von einjähriger Vorschule einschließlich gesamter Grundstufe durchgespielt. Bei den angesetzten Normalgruppenfrequenzen zwischen 15, 20 und 25 Schülern – mit zunehmendem Schulalter zunehmende Frequenzen – ergab sich eine 6zügige Vorschule, eine 6zügige Grundstufe 1 sowie eine 5zügige Grundstufe 2. Die Gesamtschülerzahl betrug dabei etwa 850 Schüler[5].

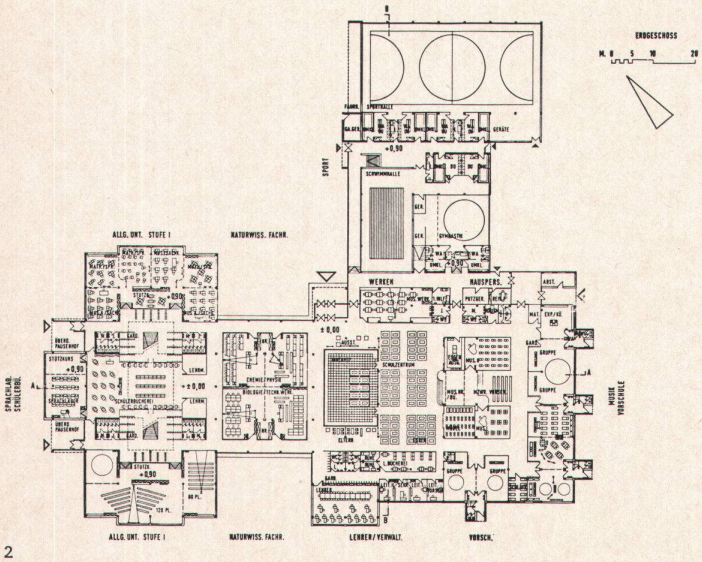
– Differenzierungsformen sowohl für fachspezifische Leistungssteigerung als auch für individuelle Fördermaßnahmen.

Diese nach Einzelarbeit, Partnergruppen, Kleingruppen, Normalgruppen und Großgruppen zahlmäßig und unterrichts-zeitlich außerordentlich variabel vorgestellte Struktur löst damit das rigide Klassenprinzip weitgehend ab. Diese Forderung ist analog derjenigen Verfahrensmodelle, wie sie Grundlage pädagogisch-didaktischer Planung im unteren Sekundarbereich sind und durch Wechsel von Inhalten und Gruppierungsformen für die Grundstufe Übergangserleichterungen darstellen. Dieser integrative Effekt, weitgehend noch im Bereich der erweiterten Binnendifferenzierung, wird zunehmend auch durch erhöhte fachspezifische und förderungsorientierte Angebote gestützt. Dies gilt vornehmlich der Integration bislang randständiger Formen der Sonderschule. Die Integration von Sonderschulbereichen – selbstverständlich sind nicht alle integrierbar – beginnt gleichfalls ein durchgängiges Planungsziel auch innerhalb der unteren Sekundarstufe zu werden[6]. Stufenbegleitende Förderung besonders im Spektrum der verschiedenen Lern- und Verhaltensstörungen – auch Körperbehinderungen spielen hier eine Rolle – treffen aus Gründen nachhaltigerer Effektivität speziell den Vor- und Grundschulsektor.

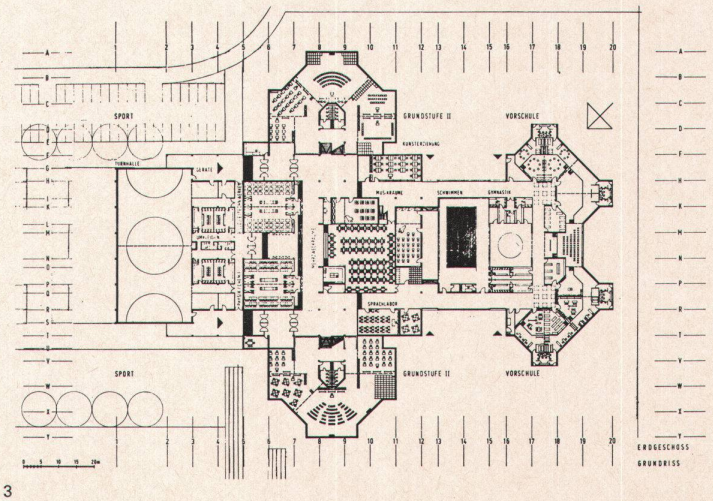
– Intensiver Einsatz technischer Medien und Unterrichtsmittel.

Dies nun geschieht ebenfalls analog zu Sekundarstufenplanungen und ist um so einsichtiger, als die dringende Senkung der Frequenzen, die notwendige Erhöhung der Wochenstundenzahlen[7] und die sträfliche Vernachlässigung des Ausstattungssektors in der Grundschule einen

2
Projekt einer integrierten Vor- und Grundschuleinheit, 1970, Architekt Busack
3
Projekt einer integrierten Vor- und Grundschuleinheit, 1970, Architekt Roedel



2



3

differenzierenden und motivierenden Lehrplan in absehbarer Zeit nur noch unter erheblichem Einsatz technischer Medien und Lernhilfen ermöglichen wird.

Zur Differenzierung seien über das Gesagte hinaus noch einige Gesichtspunkte von planerischer Bedeutung hinzugefügt.

Der Differenzierung als Mittel der Förderung und als Organisationsmodell für Gruppierungen zur weitgehenden Ausschaltung sozial terminierter Selektion steht die Gliederung der materiellen Angebote zur Seite. Sie bezieht sich sowohl auf die Ausstattung als auch auf fachspezifisch ausgelegte Sonderräume. Auch auf personellem Gebiet werden Differenzierungsformen, Gruppierungen innerhalb des Lehrpersonals angestrebt, die als Team didaktische Detailplanung vorbereiten, wirksamere und ökonomischere Unterrichtsorganisation leisten und durch fachliche Spezialisierung entscheidend persönlich motiviert werden können.

Der Vollständigkeit wegen sei an dieser Stelle jener auf lange Sicht erhebliche Planungsfaktor «Ganztagsschule» noch erwähnt, der für den Bereich der pädagogischen Planung derzeit noch weitgehend wissenschaftliches Neuland darstellt. Vorstellungen über schulische Freizeit, besonders die der Grundschule, lassen sich derzeit nur dort glaubhaft operationalisieren, wo es sich um die Lösung zumeist organisatorischer Probleme handelt wie etwa denen der Essensversorgung. Aber selbst hier gibt es so gut wie keine empirischen Daten, wie eine eigene Erhebung vor einem Jahr gezeigt hat. Die zurzeit praktizierten Lösungen können daher noch nicht als übertragbare Modelle gelten.

Derjenige, der versucht, aus den dargelegten pädagogischen Zielprojektionen für eine revidierte Grundschulkonzeption Kriterien für ein quantifiziertes pädagogisches Programm als Ausgangs- und Bezugsbasis hinsichtlich eines Raum-, Flächen- und Ausstattungsprogramms zu gewinnen, wird feststellen, daß sich seitens der Grundrißplanung und bei bereits realisierten, vornehmlich ausländischen Grundschulanlagen durchaus gleichgerichtete Planungstendenzen aufspüren lassen.

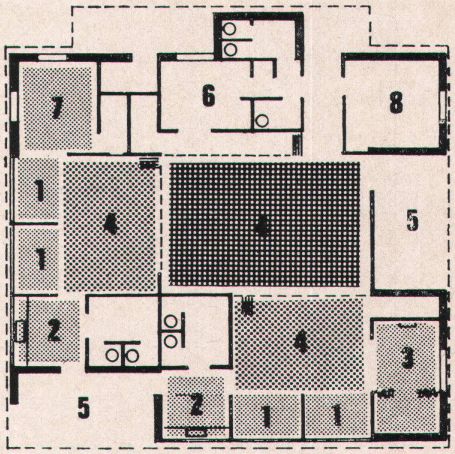
Entwurfsergebnisse eines prozeßorientierten Planungsverständnisses

Verfolgt man die Schulbauliteratur der letzten Jahre, so läßt sich feststellen, daß die Entwicklung in der Grundschulplanung nicht gerade zu den bevorzugten Themen gehört. Hier gilt das bereits Gesagte, es dominiert das Interesse an Planungsmethodik und Entwurfsorganisation des Sekundarbereichs der Gesamtschule, während innovatorische Beispiele neuerer Grundschulen gleichsam als Randerscheinungen auftauchen. Erst in jüngster Zeit gewinnen sie begrenzte Publizität. Die Gründe liegen zusätzlich zu den oben genannten auf der Hand. Die Muster des deutschsprachigen Raums sind mehrheitlich Repetitionen bekannter Vorgaben mit formalen Varianten, die ausländischen Beispiele sind offenbar nicht übertragbar. Dennoch, so scheint es, liegen ihnen vorbildhafte Strukturen zugrunde, die sich durchaus für die Abbildung der erwähnten Innovationsfaktoren auch unserer pädagogischen Planung verwerten lassen.

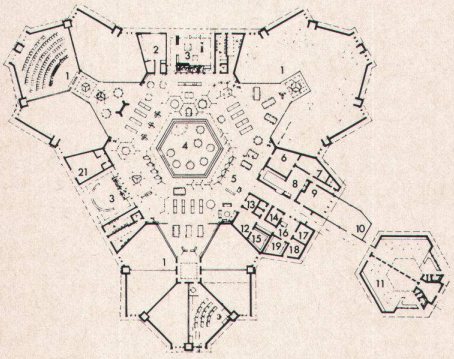
Zunächst sei denen widersprochen, die meinen, grundsätzliche strukturelle Veränderungen im herkömmlichen Bauplan der Grundschule seien allein erst bei Aufgabe des Stammklassenprinzips zu erwarten. Richtig daran ist zwar, daß sich parallel zu den Erfahrungen aus der Sekundarstufenplanung die Nutzungen, das heißt die Wirtschaftlichkeit etwa bei Fachklassen- oder Departmentsystem – also bei neuen grundrißorganisatorischen Entscheidungen – wesentlich erhöhen lassen, aber diese Tatsache trifft nicht den Kern. Nach wie vor, und auch vorbildliche Planungen weisen das nach, ist von Räumen und Flächen für Normalgruppenfrequenzen auszugehen, selbst dann, wenn eine Konzeption als Folgenutzung auf Großräume hin angelegt ist und für den Ausgangszustand diesen Nachweis führen muß. Es geht vielmehr um die Zuordnungen dieser Gruppenflächen zueinander unter dem Gesichtspunkt der Zu- und Abnahmen von Gruppengrößen oder Flächenanforderungen pro Schülerarbeitsplatz aus didaktischen Gründen. Will man einen terminologischen Gegensatz konstruieren, so bedeutet das einen Verzicht auf die zitierte Zellenstruktur zugunsten weitgehend differenzierter Zonung: ein offenes Flächensystem, vielfältig unterteilbar, das weder durch konstruktive oder ausstattungsbedingte Fixierungen in seiner Flexibilität entscheidend eingeschränkt wird. Nun ist dies kein durchgängiges Prinzip, kein absolutes Postulat. Der Grundsatz der Flexibilität ist zweiseitig eingegrenzt. Sie kann nur dort sinnvoll sein, wo verfahrens- und ausstattungstechnisch vergleichbare Inhalte verhandelt werden sollen, im Bereich des allgemeinen Unterrichts etwa, andererseits ist sie auch dann nur auf die didaktisch optimale Großgruppe als Zusammenlegung von in der Regel drei Normalgruppen auszurichten. Diese Größenordnung ist jedoch nicht verbindlich oder stabil für alle Altersstufen der Grundschule, zudem auch nur in zeitlich gestuften Prozentanteilen an der Gesamtunterrichtszeit. So ist in den unteren Jahrgängen – etwa im Bereich der Grundstufe 1 des zitierten Modells – eine Koppelung von zwei Normalgruppenräumen weitgehend ausreichend. Diese Forderungen sind unabhängig vom Schulsystem. Lösungen dafür bieten Beispiele verschiedener nationaler Provenienz.

Als Musterbeispiele von Entwürfen eines offenen Grundrißplans – Abbilder innerer Differenzierung – sind einige englische Experimentalprojekte anzuführen. Wiewohl in sehr kleinen Systemgrößen – kleinere «Infant»- und «Primary»-Schools –, wird dort die Tendenz zur Zonung sichtbar, das heißt, räumlich kleinmaschige Fixierungen für Gruppengrößen zwischen zwei und sechs Kindern liegen als Kleingruppenflächen an der Peripherie eines Bereiches und öffnen sich über zunehmend größere Flächeneinheiten zu einem großen Zentralraum[8]. Nimmt man dies als mögliches Strukturprinzip mit zusätzlichen Modifikationen für einen neuen Grundschulbauplan einmal an, so kommen weitere Faktoren ins Spiel. Gegenüber herkömmlichen Schulanlagen wird das, was als «Gegenfläche» zur Unterrichtsfläche ausschließlich einer kommunikationsfeindlichen Zirkulation dient, durch zusätzliche Nutzungen überlagert. Dafür gibt es für die englische Praxis zumindest auch durchgeführte Fälle, etwa den der Charlottenburg Primary School in Berlin. Hier sind in die Flurflächen einer absolut konventionellen Anlage nachträglich Arbeitstischflächen als Einzelarbeitsplätze entlang den Wänden eingebaut; an anderer Stelle dient diese Klassenzugangsfläche zugleich als Schulbücherei mit beiderseitigen Bücherregalen.

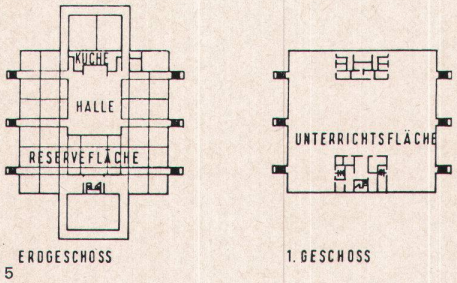
Neben Zonung und Nutzungsüberlagerung stellt die planerische Tendenz zur konzentrierten, kompakteren Anlage als Ganzes einen weiteren Faktor dar. Das bedeutet, wie vornehmlich nordamerikanische Bauten zeigen, keineswegs einen totalen Verzicht auf räumliche Gliederung im



6
Village School, Finmere Großbritannien, 1958

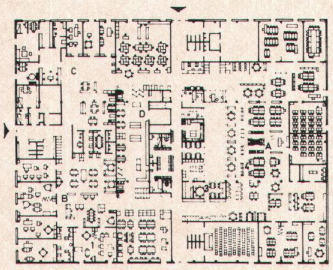


4
Balwin Elementary School, Danville, USA, 1968, Architekten Atkin und Collin



5
Matzke Elementary School, Houston, USA, 1968, Architekten Wilson Partner

Grenzbereich zu den Freispiel- oder Freiunterrichtsflächen. Es bedeutet vielmehr eine auf schulische Schwerpunkte orientierte Konzeption, die weitgehend dem schulgesellschaftlichen Leben – besonders für die Ganztagsschule – dienen. Diese konzentriertere Bauweise verlangt andererseits nach höherem technischem Ausstattungsgrad sozusagen als Natursubstitutionen wie künstliche Belichtung und Belüftung, teils auch Klimatisierung. Dieser Aufwand steigt in den Fällen, wo Mehrgeschossigkeit vorgesehen, also Naturlicht bei größeren Raumtiefen nicht einmal mehr von oben zuzuführen ist und der Bezug zum Außenraum nur mehr auf Ausblickfenster reduziert wird. Die sich aus diesen Entscheidungen bei von Fall zu Fall unterschiedlichen Voraussetzungen ergebende Auswahl sehr vielfältiger



7

7
Öertagardskolan, Malmö, Schweden, 1969/70

INTEGRIERTE VOR- UND GRUNDSCHULE: KENNZIFFERN ZUM FLÄCHENPROGRAMM

1.0	SCHÜLERARBEITSPLÄTZE	
1.1	SUMME DER SCHÜLERARBEITSPLÄTZE OHNE STÜTZKURSBEREICH, BIBLIOTHEK, ESSENSBEREICH UND SPORT	1003 ArPl.
1.2	SUMME DER SCHÜLERARBEITSPLÄTZE WIE 1.1 JEDOCH MIT SPORT	1353 ArPl.
1.3	SUMME DER SCHÜLERARBEITSPLÄTZE EINSCHLIESSLICH 1.1 und 1.2	1443 ArPl.
2.0	PROGRAMMFLÄCHEN	
2.1	NETTO-PROGRAMMFLÄCHE WIE 1.1	4593 Qm
2.2	NETTO-PROGRAMMFLÄCHE WIE 1.1 JEDOCH EINSCHLIESSLICH SPORT	6255 Qm
2.3	NETTO-PROGRAMMFLÄCHE INSGESAMT	7145 Qm
3.0	GESAMTZAHL DER SCHÜLER	850 Sch

	1.1	1.2	1.3
SCHÜLERPLATZZAHL / SCHÜLER	$\frac{1003}{850} = 1.02$	$\frac{1353}{850} = 1.59$	$\frac{1443}{850} = 1.70$
NETTO-PROGRAMMFLÄCHE PRO SCHÜLER	$\frac{4593}{850} = 5.40$	$\frac{6255}{850} = 7.35$	$\frac{7145}{850} = 8.40$

GESAMTOBERSCHULE BERLIN/KREUZBERG: KENNZIFFERN ZUM FLÄCHENPROGRAMM

KENNZAHLEN DER RAUM- UND FLÄCHENAUSLEGUNG DER DEPARTMENTS				
		OHNE BIBLIOTHEK UND SPORT *	OHNE SPORT *	MIT SPORT *
1	NETTOPROGRAMMFLÄCHE DER SCHULE	10688 qm	11729 qm	16194 qm
2	SCHULISCHE NETTOPROGRAMMFLÄCHE PRO SCHÜLER	$\frac{10688}{1800} = 5,94$ qm	$\frac{11729}{1800} = 6,52$ qm	$\frac{16194}{1800} = 9,00$ qm
3	SCHÜLERPLATZANZAHL PRO SCHÜLER	$\frac{2415}{1800} = 1,34$	$\frac{2672}{1800} = 1,48$	$\frac{2897}{1800} = 1,61$
4	BILDUNGSZENTRUM NETTOPROGRAMMFLÄCHE PRO SCHÜLER	$\frac{11083}{1800} = 6,16$ qm	$\frac{12244}{1800} = 6,91$ qm	$\frac{16709}{1800} = 9,28$ qm
5	BILDUNGSZENTRUM BRUTTOPROGRAMMFLÄCHE	14316 qm	15477 qm	19942 qm

* OHNE BERÜCKSICHTIGUNG DER SCHÜLERPLÄTZE IM FREIZEIT- UND ESSENSBEREICH

8

8
Integrierte Vor- und Grundschuleinheit, Kennzahlenvergleich

Raumqualitäten scheint sehr geeignet zu sein, Grundschulplanung aus dem Denken in additiven Strukturen nach Gleichheitsprinzip zu befreien.

Die pädagogischen Formulierungen dessen, was unter Integration verstanden werden soll, bleiben auch für die Entwurfsplanung nicht ohne wichtige Konsequenzen. Hierher gehört vorrangig die flächenmäßige und räumliche Aussage, in welchem Maß und von welcher Art die Eingliederung der Vor- und Sonderschule erfolgen soll. Ohne nichterprobten Modellen zum Regelfall verhelfen zu wollen, scheint die planerische Tendenz auf lange Sicht in die Richtung vollständiger räumlicher und didaktischer Integration zu deuten. Selbstverständlich wird dies nach dem Gebot der Differenzierung entsprechend Alter und Förderungsgrad geschehen müssen, aber immer gezielt auf den Abbau sozial terminierter Barrieren, wobei unter anderem auch die räumlichen Entscheidungen einen wesentlichen Beitrag zu leisten vermögen. Während sich für die Zusammenlegung von Vor- und Grundschule besonders im angloamerikanischen Raum die ausgeführten Beispiele mehren, sind von einer in die Grundschule integrierten Sonderschule nur wenige Projekte – darunter ein besonders differenziertes aus Schweden – bekannt[9].

Aus Gründen dieser und der Tatsache, daß im Bereich des Schulwesens der Bundesrepublik so gut wie kein Versuch in neuerer Zeit bekanntgeworden ist, wird es in absehbarer Zeit mit Sicherheit Versuchsprogramme und Experimentalbauten zu entwickeln geben, die bereits quantifizierte Ansätze[10] in der Realität die Möglichkeit zur Erprobung bieten.

Abgesehen von den Tendenzen zur Grundschulintegration ist abzusehen, daß auch das Lehrpersonal mit Arbeits- und Aufenthaltsplätzen zugleich als Informationsstation in die Unterrichtsflächen integriert wird. Es wird damit weitgehend der pädagogisch-didaktischen Vorstellung von der Arbeit fachorientierter Lehrerteams zu entsprechen sein. Nimmt man die Problematik eines Ganztagsbetriebes für die Grundschule hinzu, so wird sich eine andere Grundrißkonzeption für den herkömmlichen Lehrerbereich ergeben. Sie wird ihr Schwergewicht auf Faktoren wie Lehrerfreizeit, Ruhebereiche, zentrale Information, Lehrmittelherstellung, informelle Kontaktzonen usw. legen müssen, etwa im Sinne eines «Lehrerklubs», wie er in Sekundarschulanlagen bereits seinen Eingang gefunden hat. Wieweit hier und in welcher Form Zusatzeinrichtungen integrierter Sonderschulformen etwa als Behandlungs- und Testzentrum[11] angesetzt werden können, wird von einer Reihe noch zu erstellender Modelle abhängen.

Ähnliches gilt für die Berücksichtigung von Ganztagseinrichtungen für die Schüler. Unabhängig von der Tatsache, daß selbst im Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 die Ganztagsgrundschule nicht einmal als Zielprojektion angesprochen ist, wird sich langfristige Grundschulplanung mit dieser Problematik und ihrer pädagogischen und programmorientierten Quantifizierung auseinandersetzen müssen. Abgesehen davon, daß diese Grundschulform in der Bundesrepublik derzeit so gut wie nicht praktiziert wird, sind selbst die ministeriellen Hinweise etwa in Nordrhein-Westfalen[12] für den Sekundarbereich noch nicht verbindlich. Planung muß hier gezwungenermaßen weitgehend auf Arbeitshypothesen aufbauen, wobei etwa der erwähnte Erlaßentwurf zwar eine Orientierungshilfe abgibt, die jedoch aus Gründen altersspezifischer Differenzierung – besonders im Hinblick auf die Vorschule – tiefgreifend zu modifizieren sein wird. Nur ein Grundproblem sei hier erwähnt: die Organisation von Möglichkeiten einer Mittagsruhe. Auch die jüngsten Planungsmodelle[13] zum Thema enthalten aus Gründen fehlender Forschungsergebnisse bislang notwendigerweise nur Aussagenansätze. Sie lassen aber, und das scheint im besonderen bei der Frage nach Umfang und Aufwand derartiger auch entwurflicher Zielprojekte sehr aufschlußreich, erkennen, daß mit absoluten und relativen Zahlengrößen zu rechnen sein wird, die denen fortschrittlicher Sekundarstufenmodelle gleichzusetzen sind.

Es ist abschließend gewiß die Frage, ob die dargestellten Planungstendenzen und ihre Konsequenzen in ökonomischer Sicht bereits in diesem Umfang zur Verbesserung der Situation der Grundschule strategisch ausgenutzt werden können und sollen. Sie machen jedoch als Rahmen die Notwendigkeit deutlich, überhaupt langfristige bildungspolitische und investitionspolitische Strategien konzipieren zu müssen. Daß hier auch dem Architekten als Mitarbeiter eines interdisziplinären Arbeitsstabes eine maßgebliche und neuartige Planungstätigkeit erwächst, die sich grundsätzlich als eine politische Arbeit darstellt, scheint eine Tendenz zu sein, die sicherlich erst in einem längeren Prozeß erkannt werden wird und zum Tragen kommen kann.

Anmerkungen

1 Erwin Schwartz, «Gutachten zur Funktion und Reform der Grundschule», Frankfurt am Main 1969
2 Gertrud Nunner-Winkler, «Vor- und Grundschule kontra Gesamtschule?», in: «Betrifft Erziehung» 10/1969, S. 28 ff.
3 Gerhard Arneth, «Strukturmodell einer integrierten Gesamtschule als Zielvorstellung», in: «Studien zur Lage und Entwicklung Westberlins», 1968, S. 127 ff.
4 Vgl. Arneth, a. a. O., S. 128
5 Gerhard Arneth, Jörn-Peter Schmidt-Thomsen (Hrsg.), «Grundschule konkret», Weinheim 1970
6 Gerhard Arneth, Jörn-Peter Schmidt-Thomsen, «Raumprogramm für die Gesamtschule Bochum», Bochum 1970
7 Vgl. Schwartz, a. a. O., S. 210
8 Jörn-Peter Schmidt-Thomsen, «Über Einrichtungen für Vorschulkinder», in: «Architekten-Wettbewerbe» 62, Stuttgart 1970
9 Vgl. «Gesamtschule II, Berlin-Reinickendorf», in: «Bauwelt» 13, 1970
10 Richtlinien des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 10. Oktober 1970, Raumprogramm für Sonderschulen
11 Vgl. Arneth, Schmidt-Thomsen, Programm Bochum, Planungseinheit Sonderschule
12 Erlaßentwurf des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 16. Oktober 1968
13 Vgl. Arneth, Schmidt-Thomsen (Hrsg.), «Grundschule konkret. Quantifizierte Programmpapiere»