6 **Stadt – Bildung**
Metropolis—Education
Uli Hellweg

STADT UND WISSEN
CITY AND KNOWLEDGE

22 **Glanz und Elend der Symbolanalytiker. Die Experten der Wissensgesellschaft**
The Highs and Lows of the Symbol Analysts. Experts in the Knowledge-Based Society
Cornelia Koppetsch

34 **Was heißt hier Bildung?**
What Does Education Mean Here?
Renate Freericks

44 **Probieren geht über Studieren: JAS – Jugend Architektur Stadt**
An Ounce of Practice is Worth a Pound of Theory: JAS—Jugend Architektur Stadt
Silke Edelhoff

50 **UdN – Universität der Nachbarschaften**
UdN—Universität der Nachbarschaften
UdN-Team, Sabine de Buhr, René Reckschwardt

60 **Akademie einer anderen Stadt**
Akademie einer anderen Stadt
Andrea Knobloch, Ute Vorkoeper

72 **Gut zu wissen**
Good to Know
Jürgen Dege-Rüger

84 **Die Schule in der Stadt oder die Schule als Stadt?**
The School in the City or the School as City?
Gert Kähler

96 **Wilhelmsburger Bildungsbilderbogen I**
Educational Storyboard from Wilhelmsburg I
Markus Dorfmüller, Markus Kröger, Isabelle Hofmann

QUARTIERS-BILDUNG
NEIGHBOURHOOD EDUCATION

106 **Schule besser und gerechter gestalten**
Better and More Equitable School Design
Christa Goetsch

112 **Berliner Initiativen: Der „Campus Rütli" und die Erika-Mann-Grundschule**
Berlin Initiatives: "Campus Rütli" and the Erika-Mann-Grundschule
Oliver G. Hamm

120 **Symbole der geistig-kulturellen Erneuerung?**
Symbols of Intellectual and Cultural Renewal?
Jörn Walter

130 **Der Traum vom Campus**
The Campus Dream
Jan Esche

138 **Das Bildungszentrum „Tor zur Welt"**
The Gateway to the World Educational Centre
Theda von Kalben

148 **Landschaften des Lernens**
Landscapes for Learning
Dirk Meyhöfer

158 **Architektur, die Schule macht**
Architecture that Makes Schools
Frank Pansegrau

168 **Öffentliche Orte für Alle**
Public Places for All
Alexandre Delijaicov

174 **Wilhelmsburger Bildungsbilderbogen II**
Educational Storyboard from Wilhelmsburg II
Markus Dorfmüller, Markus Kröger, Isabelle Hofmann

PÄDAGOGIK UND ARCHITEKTUR
EDUCATION AND ARCHITECTURE

184 **Verschulte Planungen verhindern gute Schulen**
Regimented Planning Obstructs Good Schools
Peter Hübner und Arno Lederer

196 **Schularchitektur nach dem PISA-Schock in Deutschland**
School Architecture Following the PISA Shock in Germany
Oliver G. Hamm

206 **Der Dritte Pädagoge**
The Third Teacher
Reinhard Kahl

218 **Vom Bildungscharakter des Raums**
The Educational Character of Spaces
Ingrid Kellermann, Christoph Wulf

226 **Widerstreitende Interessen?**
Conflicting Interests?
Karen van den Berg, Markus Rieger-Ladich

238 **Form Follows Kids' Fiction**
Form Follows Kids' Fiction
Susanne Hofmann

246 **Mitmachen und Lernen**
Join in and Learn
Claas Gefroi

254 **Die Faszination des Transitorischen**
The Fascination of the Transitory
Claus Käpplinger

262 **Zwischen Konvention und Radikalität**
Between Convention and Radicality
Hubertus Adam

270 **Wilhelmsburger Bildungsbilderbogen III**
Educational Storyboard from Wilhelmsburg III
Markus Dorfmüller, Markus Kröger, Isabelle Hofmann

IBA AT WORK
IBA AT WORK

276 **Projekte der Internationalen Bauausstellung Hamburg**
Projects of the Internationale Bauausstellung Hamburg

292 **Autoren** Authors 295 **Bildnachweise** Picture Credits 296 **Impressum** Imprint

ULI HELLWEG

Stadt – Bildung

Prolog

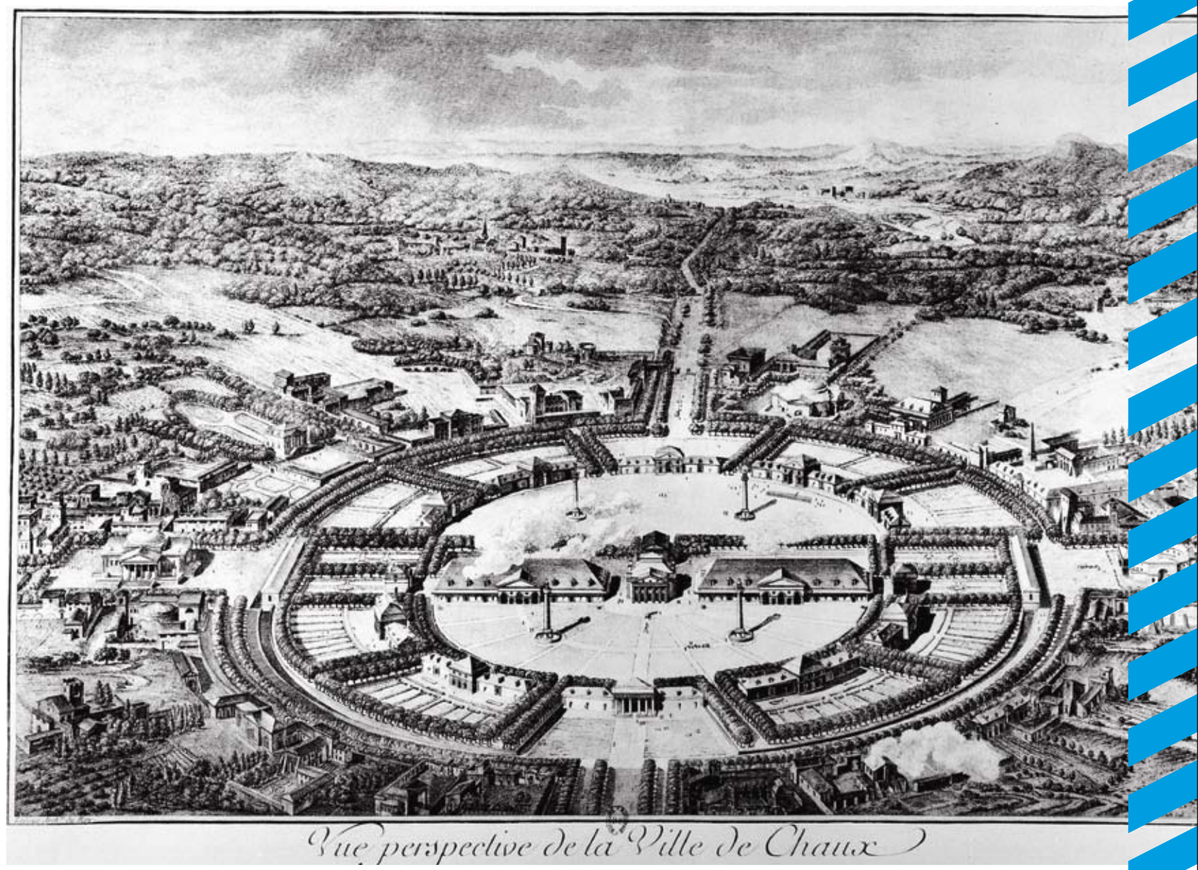
Warum befasst sich eine Internationale Bauausstellung (IBA) mit Bildungspolitik? Welchen Einfluss haben nicht nur die funktionalen und sozialen, sondern auch die gestalterischen Qualitäten der Stadt, des Quartiers, der Architektur auf die Bildung eines Menschen? Was also hat Bauen mit Bilden zu tun?
Leon Battista Alberti, dem ersten Architekturtheoretiker der Neuzeit, verdanken wir die Einsicht, dass Architektur auch eine moralische Qualität hat: „Die Schönheit," so schreibt Alberti im sechsten seiner *Zehn Bücher über die Baukunst*, „wird sogar gefährliche Feinde veranlassen, ihren Zorn zu zügeln und sie unverletzt zu lassen; ja, ich möchte sogar wagen zu behaupten, dass ein Werk durch nichts vor der Gewalttätigkeit des Menschen auf gleiche Weise so sicher und unverletzbar ist als durch die Würde und Anmut seiner Form."[1] Ist es nicht tatsächlich so, dass wir oft mit Staunen zur Kenntnis nehmen, wie schön gestaltete – und entsprechend unterhaltene – Plätze, Fassaden oder Kunstwerke im öffentlichen Raum selbst in so bezeichneten Problemquartieren offensichtlich soviel Respekt oder gar Bewunderung auslösen, dass sie wie durch Wunderhand vor Vandalismus bewahrt werden? Jedenfalls solange, wie der Bann der Unberührbarkeit nicht durchbrochen wird.
Die „moralische" und damit zugleich „erzieherische" Wirkung der Ästhetik wurde im 18. Jahrhundert zu einem Grundmotiv des deutschen Bildungshumanismus. Bei Schiller (*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*) bedeutet Bildung die mühselige persönliche Vervollkommnung zum „Wahren, Guten und Schönen". Die ästhetische Erziehung nimmt dabei eine zentrale moralische Rolle bei der Überwindung der Dualität von Geist und Materie ein; sie erhebt den Menschen über seinen Naturzustand und macht ihn damit überhaupt erst frei. Das architektonische Ideal der Schönheit sah Schiller wie viele seiner Zeitgenossen, darunter der Begründer des humanistischen Bildungssystems Wilhelm von Humboldt, in der griechischen Antike und der italienischen Renaissance – also jenem Baustil, dessen moralische Wirkung schon Alberti konstatiert hatte.
Die sozio-ökonomische Entwicklung des 19. Jahrhunderts und das damit verbundene explosionsartige Wachstum der Industriestädte führte freilich zu einer ganz anderen baulichen und sozialen Realität, die mit den ästhetischen Vorstellungen des deutschen Idealismus wenig gemein hatte. So sah die moderne Stadtkritik von Friedrich Engels (*Zur Wohnungsfrage*) bis Werner Hegemann (*Das steinerne Berlin*) dann auch vor allem die negativ sozialisierende Wirkung der sich rasant entwickelnden Mietskasernen in gründerzeitlichen Spekulationsquartieren. Die Stadt des 19. Jahrhunderts wurde als Ursache für den generellen „Sittenverfall", für sich ausbreitende Epidemien und für Verwahrlosung und Kriminalität verantwortlich gemacht. Das entstehende Schulsystem sahen die damaligen Bildungsreformer zudem nicht als einen Ausweg aus dem kulturellen Niedergang, sondern als ein Erfordernis der kapitalistischen Industrie und ohne jeden emanzipatorischen Charakter. Aus der Kritik an diesem Schul- und Erziehungssystem entstanden wissenschaftliche, lebensreformerische und theosophische

Utopisch-sozialistisches Idealstadt-Modell: Chaux, Arc-et-Senans (Architekt: Claude-Nicolas Ledoux)
Model of the ideal Utopian-socialist city: Chaux, Arc-et-Senans, France (architect: Claude-Nicolas Ledoux)

ULI HELLWEG

Metropolis—Education

Prologue



CORNELIA KOPPETSCH

Glanz und Elend der Symbolanalytiker. Die Experten der Wissensgesellschaft

Ein Zeitreisender aus dem 20. Jahrhundert, abrupt in unsere Epoche versetzt, wäre nicht schlecht erstaunt über die neuen Experten der Gegenwart: Firmenberater, die „Kulturen" in Unternehmen errichten; „Coaching" für die Fernsehauftritte von Politikern; Werbeagenturen, die aus Kirchen und Parteien „Marken" machen; Investmentbanker, deren Einkommen alle Vergleichsmaßstäbe sprengen; und nicht zu vergessen: das Heer der „Numerati"[1] – mathematisch geschulte Experten, darauf trainiert, Kreditkarten, Computerdateien und Webseiten auf Kunden- und Wählerprofile zu untersuchen. Diesen Experten, wie auch vielen anderen, ist gemein, dass es ihnen nicht um die Beherrschung und Vermittlung von Spezialwissen geht, sondern um die Vermarktung von Ideen und Konzepten unter Bedingungen von Kontingenz, das heißt unter Bedingungen zunehmender Vielfalt von konkurrierenden Deutungsangeboten und Wissensformen.
Ich möchte die neuen Experten im Anschluss an Robert Reich[2], der unter Präsident Clinton amerikanischer Arbeitsminister war und selbst zu dieser Gruppe gerechnet werden kann, als „Symbolanalytiker", das heißt als Informationsmanager mit Gespür für profitable Ideen, bezeichnen. Symbolanalytiker sind Protagonisten einer Gesellschaftsform, die heute als „Wissensgesellschaft"[3] bezeichnet wird und die mit dem Aufstieg der „leichten Moderne" einhergeht. Sie verstehen sich als Spieler im Netzwerk der Möglichkeiten, immer bereit, gute Gelegenheiten beim Schopf zu ergreifen. Aber der Expertentypus bietet nicht nur Chancen, sondern auch Risiken, wie zum Beispiel unsichere Erwerbsformen und große Ungleichheiten innerhalb der Berufsfelder.

Symbolanalytiker in der Wissensgesellschaft

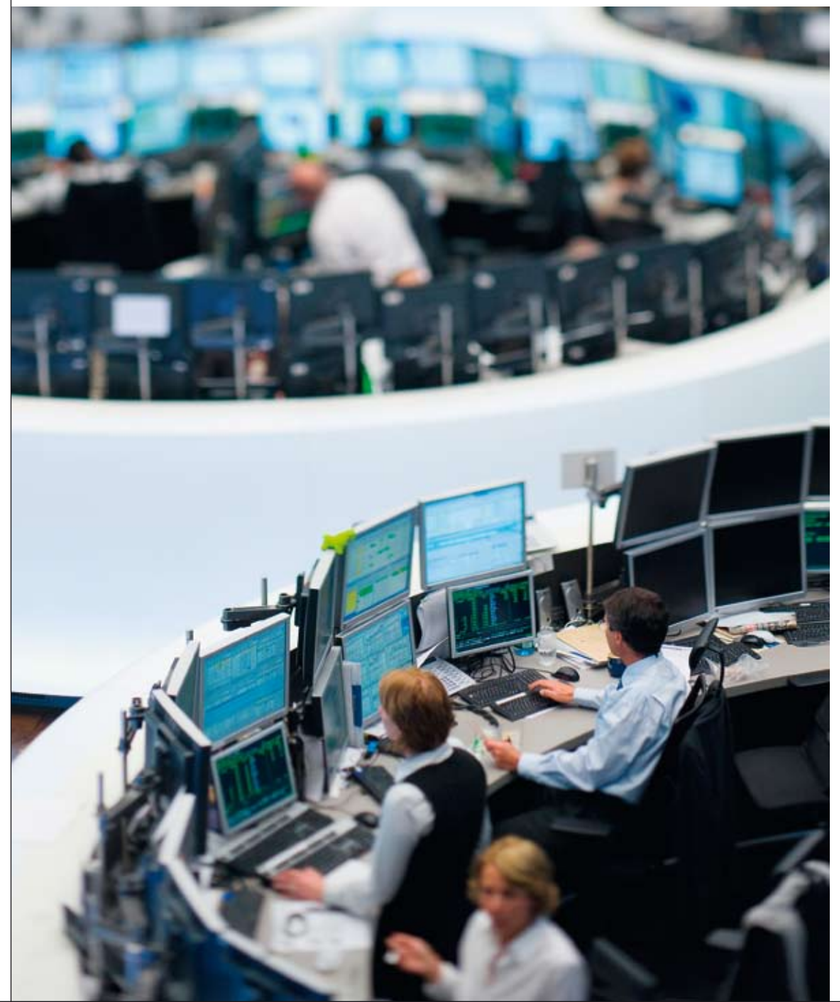
Meine zentrale These lautet, dass Symbolanalytiker zu den wichtigsten Trägergruppen der modernen Wissensgesellschaft gehören, weil sie der Unbeherrschbarkeit der modernen Welt und der Pluralität der Wissens- und Deutungsangebote begegnen (ohne diese zu leugnen) und Orientierungspunkte im Chaos der Deutungen herstellen. Die Wissensgesellschaft hat nicht einfach zu mehr Wissen im Sinne eines linearen Erkenntnisfortschritts geführt, sondern, paradoxerweise, zu mehr Ungewissheiten – zu einer größeren Heterogenität der Wissenskulturen, die bewirkt, dass die Landschaft der Wissensbestände heute disparater und chaotischer ist, als traditionelle Experten und die klassische Bildungspolitik es wahrhaben wollen.
Die Ursachen dafür liegen zum einen in der Erweiterung technologischer Kommunikations- und Informationsstrukturen, durch die die „Vermischung" disparater Wissenssphären in multimedialen Informationsnetzwerken und die Transnationalisierung von Weltbildern stattgefunden hat, zum anderen im „Aufplatzen" des Wissens, das heißt seinem Eindringen in die Gesellschaft und seine Verflechtung mit allen Lebensbereichen, allen voran der Sphäre von Ökonomie und Markt. Das Resultat ist die Vervielfältigung des Wissens und eine zunehmende Konkurrenz um „richtige" Problemsichten und Lösungsansätze. Unsicherheiten und

Rechts: Aktienhändler an der Deutschen Börse in Frankfurt am Main sind zu einem Sinnbild des heutigen Expertentums geworden. Right: Stockbrokers at the German stock exchange in Frankfurt am Main have become symbolic of today's expertism.

Robert B. Reich, Politiker und Autor, war Arbeitsminister der USA unter Bill Clinton. Er bezeichnet die neuen Experten als „Symbolanalytiker". Robert B. Reich, politician and author, was the US Secretary of Labor under Bill Clinton. He describes the new experts as "symbol analysts."

CORNELIA KOPPETSCH

The Highs and Lows of the Symbol Analysts. Experts in the Knowledge-Based Society



A time traveller from the twentieth century, suddenly landing in our times, would be more than mildly astonished at the new experts of the current age: corporate consultants establishing "cultures" in companies; "coaching" for television appearances by politicians; advertising agencies turning churches and political parties into "brands"; investment bankers whose salaries bear no relation to any benchmarks; and, not to be forgotten, the army of "numerati"[1] mathematically qualified experts, trained to examine credit cards, computer data, and web sites for customer and voter profiles. What these practitioners, and many others like them, have in common is that they are not concerned with the mastery and communication of specialist knowledge, but with the marketing of ideas and concepts under conditions of contingency, meaning under conditions of increasing diversity of competing analytical and knowledge forms.
I am going to describe these new experts by referring to Robert Reich[2], who was the US Secretary of Labor under President Clinton and who can be considered a member of this group, a "symbol analyst," meaning an information manager with a flair for profitable ideas. Symbol analysts are protagonists in the form of social system referred to today as the "knowledge-based society," [3] which is accompanied by the rise of "light modernity." They see themselves as players in a network of possibilities, ever ready to seize a good opportunity. Yet this type of expert brings not only opportunities but also risks, such as insecure forms of employment and major inequalities within occupational fields.

SILKE EDELHOFF

Probieren geht über Studieren: JAS – Jugend Architektur Stadt

Stadt und Architektur als Lern- und Erfahrungsfeld

Alltags- und Stararchitektur, Straßenzüge, öffentliche Räume, Parks und Infrastruktur, kurz: Unsere gebaute Umwelt und die Art, wie wir sie nutzen, zeugen von den vielfältigen Facetten unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens, von historischen Zusammenhängen ebenso wie vom technischen und sozialen Fortschritt. Wir sind tagtäglich von dieser gebauten Umwelt umgeben, wir sind von ihr geprägt und prägen sie umgekehrt auch mit. Stadt und Architektur bieten ein reiches Lern- und Erfahrungsfeld für fächerübergreifendes Lernen, für kulturelle und demokratische Bildung ebenso wie für die Entwicklung von Kreativität, Lösungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein.

Hier setzt die gemeinnützige Organisation JAS (Jugend Architektur Stadt) an. JAS ist 2005 aus dem Anliegen heraus entstanden, Kinder und Jugendliche an Stadt und Architektur heranzuführen. Ziel ist es, ihnen Deutungsmuster und Werkzeuge zu vermitteln, um ihre gebaute Umwelt verstehen zu lernen und sich in deren Gestaltung einzubringen. Kinder und Jugendliche sollen erfahren, dass die gebaute Umwelt Teil unserer Kultur und Geschichte ist. Sie ist veränderbar und man kann sich an ihr beteiligen, vorausgesetzt, man hat die Chance, einen Zugang und ein Verständnis für räumliche Zusammenhänge zu entwickeln.

JAS und das 2009 gegründete JAS WERK als Ansprechpartner für JAS im Norden entwickeln Workshop- und Kommunikationskonzepte sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext. Ziel ist es, die gebaute und gestaltete, (meist) städtische Umwelt als Lernort zugänglich zu machen, sie mit Kindern und Jugendlichen zu erforschen und ihnen Möglichkeiten zum Entwerfen und Mitgestalten zu eröffnen. Als interdisziplinäre Initiative aus Architekten, Landschaftsarchitekten, Stadtplanern und Pädagogen versteht sich JAS auch als Laboratorium zur Weiterentwicklung von Methoden und Formaten zur Erkundung von Stadt und Architektur. Es ist für alle Beteiligten ein beständiger Lernprozess, junge Menschen in ihrer Lebenswelt abzuholen und sie in ihrer eigenen Kreativität zu fördern, ihnen aber auch gestalterische und planerische Fragestellungen zu vermitteln und ihren Horizont zu erweitern. Das eigene Erleben, Entwerfen und Bauen spielt dabei eine zentrale Rolle. Bilder, Beispiele, Informationen, Literatur von (erwachsenen) Fachleuten sind dazu eine gute Ergänzung, sie können aber die eigene (Raum-) Erfahrung und das eigene Tun nicht ersetzen. Vor diesem Hintergrund hat sich in der Arbeit von JAS ein methodischer Dreiklang bewährt, den ich hier skizzieren möchte: Wahrnehmen und Erkunden, Entwerfen und Gestalten, Präsentieren, Diskutieren und Mitgestalten.

Wahrnehmen und Erkunden

Die aufmerksame Wahrnehmung von Stadt und Raum bietet einen guten Ausgangspunkt, um Kinder und Jugendliche in ihren eigenen Erfahrungen abzuholen und ihnen einen Zugang zu Architektur und Stadt zu vermitteln. Orientierung und Atmosphäre sind dabei wichtige Stichworte. Wo liegt was, welche Orte sind mir wichtig, woran orientiere ich mich? Wie

JAS arbeitet mit dem methodischen Dreiklang: Erkunden (oben), Gestalten (rechts), Präsentieren (unten).
JAS works with a threefold methodology: investigation (above), design (right), presentation (below).

SILKE EDELHOFF

An Ounce of Practice is Worth a Pound of Theory: JAS–Jugend Architektur Stadt

Cities and Architecture as Terrain for Learning and Experience

GERT KÄHLER

Die Schule in der Stadt oder die Schule als Stadt?

Von der Zwergschule zum Bildungszentrum

Zwergschulen auf dem Dorf waren Orte der kulturellen Identifikation. Alles, was im weitesten Sinne mit „Kultur" zu tun hatte – von der Schüleraufführung bis zum Landfrauenchor –, wurde in der Schule (oder, wenn gleichzeitig konsumiert werden durfte, in der Gaststätte) abgehalten. Der Lehrer war in der Regel – außer bei Wilhelm Busch – ein geachteter Mann, dem Apotheker und dem Pastor im Rang gleichgestellt.
Heute gibt es das alles nicht mehr. Der Lehrer hat als kulturelle und intellektuelle Instanz Federn gelassen, das Dorf als vermeintliche Idylle gehört längst der Vergangenheit an. Das gilt gleichermaßen für die Zwergschule. Als Georg Pichts Kassandraruf einer *Bildungskatastrophe* 1964 erklang, wurde sie endgültig zum Auslaufmodell. Was sie jedoch hinterließ, waren bis heute nachwirkende Phantomschmerzen – weil mit der Zwergschule anscheinend auch die sozialen und kulturellen Gewissheiten der Institution Schule aufgegeben worden waren, die in der Folge ihren Ort innerhalb unserer Gesellschaft wie innerhalb unserer Städte verloren hat.
Diesen Eindruck legen zumindest die bis heute andauernden Versuche nahe, diesen doppelten Ort neu zu bestimmen. Der Rückblick auf die Frühphase der Diskussion heißt keinesfalls, die in den 1970er Jahren eingeschlagenen Lösungen zu diskreditieren oder gar zu denunzieren. Stattdessen zeigt sich, dass die damaligen Fragen an den Ort und die Bedeutung von Schule als Teil unseres Gemeinwesens nichts von ihrer ursprünglichen Aktualität eingebüßt haben.

Gigantomanie am Stadtrand

Die Zwergschule seligen Angedenkens hatte in der Regel zwei Klassenräume. Das ganze Gebäude erschien im Maßstab nicht anders als die umliegenden Häuser der Bauern. Die Zwergschule konnte also problemlos in der Mitte des Dorfes untergebracht werden – wo sie als (kulturelles) Zentrum auch hingehörte. Anders verhielt es sich bei den wilhelminischen Schulen in den Städten der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurden sie gebraucht: Größer als die umliegenden Wohnhäuser, aber auf gleicher Höhe im straßenbegleitenden Baublock und in ihrer Architektur als öffentliche Gebäude hervorgehoben. Die faktische Größe der Schule wurde also auch architektonisch betont, um die Stellung der Schule in der Gesellschaft hervorzuheben.
Bei den Schulbauten der 1970er Jahre war Größe hingegen eine Folge pädagogischer Überlegungen. Oder anders gesagt: Wie für die intellektuellen Diskurse dieser Zeit typisch, wurden Antworten in der Größe gesucht – und zwar auch auf gesellschaftliche Fragen. Das Recht auf Bildungsvielfalt oder die Förderung individueller Neigungen wurde dementsprechend in mathematische Formeln und Quadratmeter übersetzt. Im Ergebnis bestimmte daher auch die Anzahl angebotener Lehrfächer, etwa an einer Gesamtschule, über die Planzahl zukünftiger Schüler.
Die Konsequenzen dieser auf Größe fixierten Denkhaltung sind hinlänglich bekannt: Die neuen Schulzentren wurden am Stadtrand

Schulunterricht 1825: Die Lehrerfamilie befindet sich in der Schulstube, weil ihre Wohnung zu einer solchen gemacht wurde. Der Lehrer denkt bereits während des Unterrichts an seinen Nebenerwerb als Schuster.
School lesson in 1825: The teacher's family is in the classroom because it is also their home. During the lesson the teacher's mind is already on his other job as a shoemaker.

GERT KÄHLER

The School in the City or the School as City?

From Village School to Education Centre

Lehrer Lämpel – eine Figur von Heinrich Christian Wilhelm Busch aus *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen*, 1865 "Lehrer Lämpel", a character by Heinrich Christian Wilhelm Busch from *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen* (*Max and Moritz and Other Bad Boy Tales*), 1865

Village schools used to be places of cultural identification. Everything with anything to do with "culture" in the broadest sense—from school performances to the women's choir—was held at the school (or, if food and drink was allowed for, at the inn). Except in the works of nineteenth-century German humorist Wilhelm Busch, the teacher was usually a respected individual enjoying the same status as the pharmacist and the pastor.
That has all changed today. The teacher has diminished as a cultural and intellectual authority, while the village as a supposed idyll has long since become a thing of the past. The same applies to the village school, which finally became obsolete in 1964, after Georg Picht had published his *Education Catastrophy*. What was left behind, however, were phantom pains that continue to make themselves felt to this day—because the abandoning of the village school seems to have also meant the relinquishing of the social and cultural assurance of the school as an institution; it has subsequently lost its place both within our society and within our cities. At least, this is the impression created by ongoing attempts to redefine this dual location. A review of the early phase of the discussion does not in any way imply a discrediting or even a denunciation of the solutions of the nineteen-seventies. Instead, it is evident that the questions posed then regarding the place and significance of the school as part of our community have lost none of their original relevance.

CHRISTA GOETSCH

Schule besser und gerechter gestalten

Stadtteilentwicklung und Schulreform in Hamburg

Die Stadt Hamburg hat sich in dieser Legislaturperiode mit der Schulreform und der Umsetzung einer integrierten Stadtteilentwicklung zwei ehrgeizige Ziele gesetzt. Wie eng beide miteinander verbunden sind, verdeutlicht die Sozialraumforschung: Bildung und Bildungseinrichtungen spielen in den „Auf- und Abstiegsprozessen" von Stadtteilen eine zentrale Rolle. Defizite im Bildungsangebot, seien es qualitative Mängel oder fehlende Möglichkeiten, höherwertige Bildungsabschlüsse zu erwerben, bewegen bildungsorientierte Eltern dazu, das Stadtviertel zu verlassen. Und damit wandern auch potenzielle Vorbilder und Leistungsträger ab.
Die Verbesserung der Bildungschancen der Bewohner ist daher entscheidend für eine nachhaltige Quartiersentwicklung. Das Ziel lautet, die Potenziale der Menschen vor Ort, ihre Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu nutzen und zu fördern. Dazu werden Bildungs-, Kultur-, Freizeit- und Sportangebote sowie soziale Initiativen und Projekte mit den Bildungsangeboten in Kitas, Schulen und den Beratungsangeboten der Bezirke oder freien Träger vor Ort vernetzt. Schulen, die mittels abgestimmter Konzepte und Programme auf die veränderten sozialen Bedingungen eines Stadtteils reagieren, können entscheidend zu dessen Stabilisierung beitragen. Von Vorteil sind dabei ansprechende Schulgebäude, die als „Anker im Quartier" auch für außerschulische Aktivitäten offen stehen.
Zunächst aber muss es darum gehen, grundsätzlich mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Zahlreiche regionale, nationale und internationale Schulleistungsstudien haben zusätzlich zu den Erhebungen der Bundesregierung wiederholt darauf hingewiesen: In Deutschland besteht ein folgenreicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft bzw. Lebenslage von Schülern und ihrem Bildungserfolg. Verfügen die Eltern über eine gute Ausbildung, erhalten die Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit auch eine. Sind die Eltern hingegen Einwanderer oder verfügen selbst über eine mangelhafte Ausbildung, bleibt ihr Kind oft auch ohne höheren Schulabschluss. Knapp 30 Prozent der Hamburger 15-jährigen gehören nach den Ergebnissen der PISA-Studien zur so genannten „Risikogruppe". Sie lernen in der Schule nicht genug, um im Anschluss an die Sekundarstufe einen Ausbildungsplatz zu bekommen.
Zudem gehen uns Talente frühzeitig verloren, weil in Deutschland, weltweit einzigartig, die Kinder bereits nach der 4. Klasse in drei weiterführende Schulformen aufgeteilt werden. Zu jung, um eine sichere Prognose über ihre Lernentwicklung zu stellen, werden viele von ihnen dabei falsch „einsortiert": 30 Prozent aller Gymnasiasten müssen im Laufe ihrer Schulzeit wegen unzureichender Leistungen ihre Schule verlassen – mit entsprechenden Folgen für ihr Selbstbewusstsein. Den umgekehrten Weg, also den Wechsel von einer niedrigeren auf eine höhere Schulform, schaffen nur wenige.

Die Hamburger Schulreform

Die Ziele der Hamburger Bildungsreform lauten daher, das Schulsystem der Stadt sozial gerechter zu gestalten, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abzukoppeln. Das Motto lautet:

Die neue Schulstruktur in Hamburg wird am Ende nur noch über Gymnasien und Stadtteilschulen verfügen. Die Trennung nach Grundstufe und Unterstufe erfolgt nach der sechsten Klasse. The new school structure in Hamburg will ultimately comprise only grammar schools and neighbourhood schools. The split follows the primary and lower grades, i.e,. after the sixth grade.

Christa Goetsch (GAL), Schulsenatorin und Zweite Bürgermeisterin von Hamburg, hier zusammen mit der siebenjährigen Jenaba aus der Grundschule Rellinger Straße im Stadtteil Eimsbüttel in Hamburg.
Christa Goetsch (GAL), Senator for Schools and Hamburg's Deputy Mayor, with seven-year-old Jenaba, a pupil at the Rellinger Strasse primary school in Hamburg's Eimsbüttel neighbourhood

CHRISTA GOETSCH

Better and More Equitable School Design

Neighbourhood Development and School Reform in Hamburg

With the school reform and the implementation of integrated neighbourhood development, the city of Hamburg has set itself two ambitious goals during this legislative period. Just how closely the two are related is illustrated by research concerning social spaces: education and educational facilities play a central role in the "processes of rise and decline" in city neighbourhoods. Deficits in the educational system, be they qualitative deficiencies or a lack of opportunities for attaining superior educational qualifications, may cause education-orientated parents to leave a neighbourhood. This means the disappearance of potential role models and top academic performers.
The improvement of educational opportunities for residents is therefore critical in sustained neighbourhood development. The objective is to utilize and promote the potential, including the multilingualism and cultural diversity, of the local population. To this end, educational, cultural, leisure, and sporting activities, as well as social initiatives and projects, are to be networked with educational options in day care centres, schools, and district advisory services or local independent organisations.
Schools that react to a neighbourhood's changed social circumstances with coordinated ideas and programmes are able to make an important contribution to local stabilisation. Attractive school buildings acting as "neighbourhood anchors," also open for extracurricular activities, constitute an advantage in this process. Initially, however, the basic focus has to be on creating greater educational equity. In addition to surveys by the German federal government, numerous regional, national, and international school performance studies have repeatedly drawn attention to the fact that, in Germany, a pupil's educational success is closely linked to his or her social background and/or circumstances; this has far-reaching consequences. The child of parents with a good education is also very likely to acquire the same. Should the parents be immigrants, however, or have inadequate education themselves, then their child often fails to attain an advanced school qualification. According to the results of the PISA (Programme for International Student Assessment) studies, almost 30 per cent of fifteen year olds in Hamburg belong to the so-called "risk group." They do not learn enough at school to secure an apprenticeship position after leaving secondary school.
What's more, we lose talent early on because Germany is the only country in the world where the children are apportioned after fourth grade (ages 9–10) to three school types. As the pupils are too young for a reliable forecast of their educational development to be made, many of them are wrongly "sorted" in the process: 30 per cent of all grammar school pupils have to leave their school during their educational career due to inadequate performance—with the corresponding repercussions for their self-confidence. Moving in the opposite direction, that is from a less to a more academic school, is something only a very few achieve.

JAN ESCHE

Der Traum vom Campus

Wege zu einem neuen komplexen städtebaulichen Denken in Hamburg und anderswo

Für Stadtpolitiker wie für Städtebauer gleichermaßen provozierend forderte die amerikanische Journalistin Jane Jacobs schon in den 1960er Jahren Achtung vor den emotionalen Werten der Stadt und des Stadtbildes. Alexander Mitscherlichs Plädoyer für eine Stadt als dem „Platz, an dem sich Leben verschiedener Gestalt ins Gleichgewicht bringt und in ihm erhält", zielte in eine ähnliche Richtung. Ihm ging es um die Anerkennung, ja, den Schutz Andersdenkender, „Anderslebenwollender".
Die Aktualität beider Ideen zeigt sich angesichts der Pläne des Hamburger Senats, das Image des Universitätscampus als Ort für Arbeiten, Wohnen, Freizeit – als Ort für „Leben in der Stadt" – aufzubessern und eine integrierte Stadt für Wissenschaft, Wirtschaft und Medien zu schaffen.
Wegen des besorgniserregenden baulichen Zustands der Universität Hamburg – mit etwa 6.800 Wissenschaftlern und rund 38.000 Studierenden immerhin die fünftgrößte Universität Deutschlands – hat Wissenschaftssenatorin Herlind Gundelach mehrere Szenarien durchspielen und im März des Jahres veröffentlichen lassen. Seitdem sorgt eine Idee für Aufregung: ein kompletter Hochschul-Neubau in der HafenCity.
Für die einen ist es eine „Jahrhundert-Idee", sie sprechen von einem „Befreiungsschlag". Zu ihnen gehört Oberbaudirektor Jörn Walter, der – Stichwort Flächenbedarf – aus städtebaulichen Gründen für den vollständigen Umzug der Universität auf den Kleinen Grasbrook wirbt. „Kompletter Nonsens" murren andere und meinen, der Plan sei geschäftsschädigend für den Hafen. Und auch sonst gebe es „zu viele Unklarheiten und zu hohe Kosten", die im Übrigen irgendwo zwischen 1,3 und 2,1 Milliarden Euro veranschlagt werden.
Doch es geht den Gegnern des Neubaus nicht nur um Fragen der Finanzierung. Der Hamburger Kunsthistoriker Hermann Hipp etwa macht sich zusammen mit seinen Kollegen vom kunstgeschichtlichen Seminar für die „Qualitäten eines City-Campus" stark. Schließlich sei die Universität auf „einzigartige Weise" mit ihrem Viertel am Rotherbaum verflochten; so wie Eimsbüttel von ihr profitiere, gewinne auch die Hochschule durch die Alsternähe an Ansehen und Lebensqualität: „Diesen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Universitäten aufs Spiel zu setzen, halten wir für falsch, gar fahrlässig."
Damit ist eine weitere Ebene in diesem Streit angedeutet: die Exzellenzinitiative, mit der Bund und Länder universitäre Spitzenforschung von internationaler Strahlkraft fördern. Ob Graduiertenschule, Exzellenzcluster oder unter dem begehrten Titel „Elite-Universität" – es geht um sehr viel Geld für die Universitätskassen und um das unbezahlbare Renommee der Universitätsstädte.
Die Hansestadt hat in den ersten beiden Förderrunden nicht punkten können; Programme, Titel und Gelder gingen mehrheitlich in den süddeutschen Raum. Ein Grund mehr zu fragen, ob sich die aufgeregte Debatte über den zukünftigen Standort der Universität nicht schon längst von selbst überholt hat. Ob es nicht auch für Hamburg an der Zeit ist, andere Fragen zu stellen, Fragen nach dem Campus der Zukunft.

Noch ist er eine unübersehbare Landmarke für einen starken Campus: der Philosophenturm der Universität Hamburg (Architekt: Paul Seitz). Still a conspicuous landmark for a vibrant campus: the Philosophy Tower at the University of Hamburg (architect: Paul Seitz).

JAN ESCHE

The Campus Dream

Paths towards New, Complex Urban Thinking in Hamburg and Elsewhere

HafenCity Universität Hamburg (Architekten: Code Unique): ein Ort der Urbanität, Nachhaltigkeit und Forschung für die Stadt Image of projected University of Hamburg in HafenCity (architects: Code Unique): a place of high urban planning values, sustainability, and research for the city

The call by American journalist Jane Jacobs back in the nineteen-sixties for consideration of the emotional values of the city and the cityscape was a provocation for both city politicians and urban planners alike. Alexander Mitscherlich's plea for a city as the "place in which different forms of life achieve and retain a balance" took a similar course. For him it was about the acknowledgement, even the safeguarding, of dissenters, of those wanting to live their lives differently. The continued relevance of both ideas is illustrated by the plans of the Hamburg Senate to improve the image of the university campus as a place of work, residence, recreation—as a place for "life in the city"—and to create an integrated city for science, commerce, and media.
The distressing state of the University of Hamburg's buildings—the university being the fifth largest in Germany with some 6800 academ-

FRANK PANSEGRAU

Architektur, die Schule macht

Beispiele aus Dänemark und Schweden

Nicht nur in Deutschland gibt es seit den berühmt gewordenen PISA-Studien Diskussionen darüber, wie Schüler am besten gefördert werden können. Auch international ist das ein wichtiges Thema. Es geht vor allem darum, das Lernen neu zu organisieren und zu gestalten, kreative Lernformen zu generieren und individuelles Lernen zu fördern.
Doch allein mit strukturellen Reformen ist es nicht getan. Auch die Schularchitektur verlangt nach neuen Konzepten und muss darüber hinaus dem digitalen Zeitalter angepasst werden. Schon bei der räumlichen Gestaltung besteht in vielen Fällen dringender Nachholbedarf. Als ehemaliger Schüler erinnert man sich nur ungern an lange, dunkle Flure, an Klassenzimmer wie an einer Perlenkette aneinandergereiht. Der Schriftsteller Erich Kästner vermutete daher im Rückblick auf seine Schulzeit, dass Schulen oft von Architekten gebaut würden, die sonst Kasernen oder Gefängnisse bauen. Eine zugegeben subjektive Meinung, die im Grundsatz allerdings von Experten geteilt wird. „Im Schul- und Hochschulbau herrscht entsetzliche Langeweile", bringt es Otto Seydel vom Institut für Schulbauentwicklung in Überlingen auf den Punkt.
Aber wie hat ein moderner Schulbau im 21. Jahrhundert auszusehen? Gelungene Beispiele von Neubauten sind hierzulande rar. Es gibt kaum einen Schulbau, der neue pädagogische Ansätze berücksichtigt. Stattdessen werden vielerorts die grauen Betonbauten, die vornehmlich aus den 1960er und 1970er Jahren stammen, aufgrund knapper finanzieller Mittel „aufgehübscht", saniert oder durch Anbauten ergänzt. Neu gebaut wird hingegen selten.

Skandinavien als Vorbild?

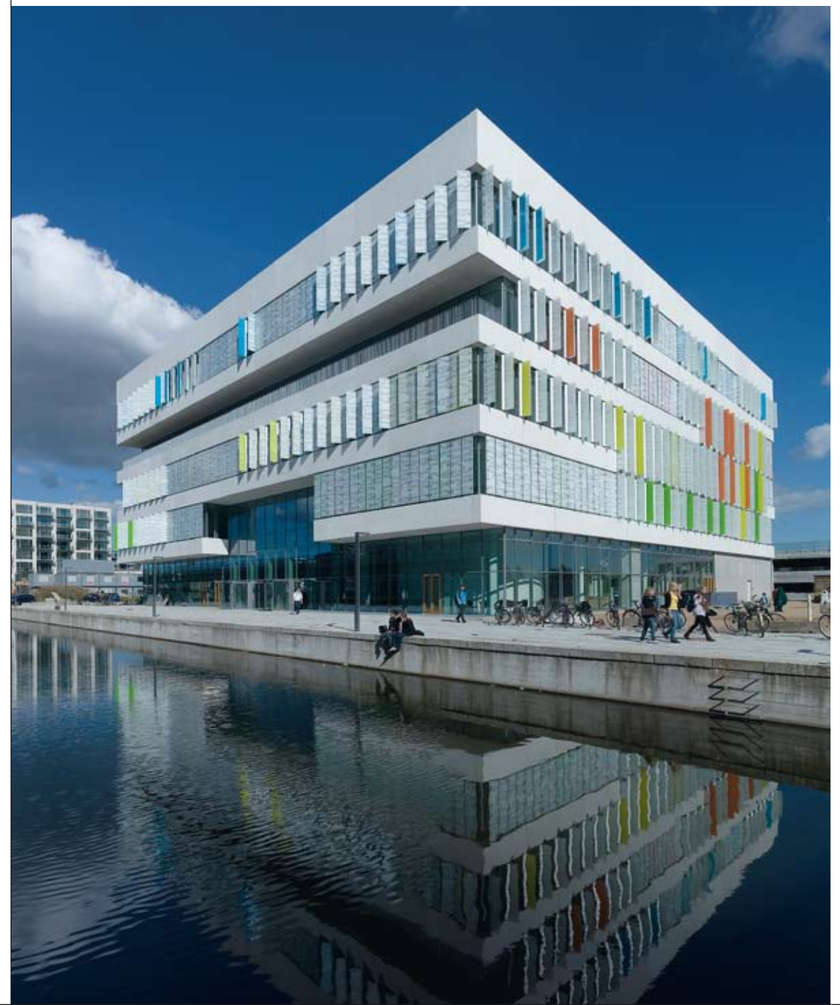
Anders in Skandinavien, Beispiel Dänemark: Dort verfolgt man seit 2005 bei Bildungseinrichtungen ein völlig neues architektonisches Konzept, das Schulbauten künftig mehr Offenheit und Flexibilität verleihen soll. Ein erstes Vorzeigeobjekt ist das im Herbst 2007 eröffnete Ørestad Gymnasium, ein kubischer Bau im Süden Kopenhagens, nur rund fünf Bahnminuten von der Innenstadt entfernt. Zurzeit ist es die wohl begehrteste Schule der dänischen Hauptstadt.
Die Architekten sind bekannt für innovative und unerwartete Lösungen, vor allem in Bezug auf Transparenz und Licht. Darauf legten die Kopenhagener Planer von 3XN – sprich: dreimal Nielsen – auch bei diesem Projekt ihr Hauptaugenmerk. Das ist bereits beim ersten Anblick des Gebäudes zu spüren: Senkrechte Lamellen aus Glas, die vor der eigentlichen Fassade angebracht sind, vermitteln dem Besucher den Eindruck offen stehender Fenster. Die einladende Geste ist durchaus gewollt: „Ein Schulbau muss freundlich und einladend wirken", sagt Architekt Kim Herforth Nielsen. Die mit Chiffren bedruckten und teils kolorierten Lamellen gewährleisten darüber hinaus den nötigen Sonnenschutz. In geschlossenem Zustand tauchen sie den Innenraum in dezent farbiges Licht. Von außen verstärken die parallel zur Fassadenebene gedrehten Elemente zusammen mit den hellen Deckenbändern die kubische Gesamtwirkung des Baus, die lediglich durch das durchgehend verglaste Erdgeschoss sowie das verschobene vierte Obergeschoss gemindert wird.

Ørestad Gymnasium, Kopenhagen (3XN Architekten): zurzeit wohl die begehrteste Schule der dänischen Hauptstadt. Ørestad College, Copenhagen (3XN Architects): currently the most sought-after school in the Danish capital

FRANK PANSEGRAU

Architecture That Makes Schools

Examples from Denmark and Sweden



Not only in Germany have discussions been taking place following the now famous PISA (Programme for International Student Assessment) studies as to how to improve school children's performance—it is an important issue internationally. The question is primarily one of new organisation and design of learning, of generating creative forms of learning and of promoting individual learning.
Structural reforms alone are not enough, however. School architecture also requires new ideas, as well as it is in need to be adapted to the digital age. In many cases there is a backlog of urgent improvements required just in spatial design. For us as former school pupils, the long, dark corridors, the classrooms strung along one after the other, are not fond memories. Looking back on his school years the writer Erich Kästner suspected that schools were often built by architects who otherwise built barracks or prisons. A subjective opinion, admittedly, but one shared in principle by experts. "Awful tedium is the rule in school and university construction," summarises Otto Seydel of the Institut für Schulbauentwicklung (Institute for School Building Development) in Überlingen.
But what should a modern, twenty-first century school building look like? In this country successful examples of new buildings are rare. There is hardly a school building that takes the new educational principles into consideration. Instead, as a result of limited financial resources, in many places grey, concrete buildings, deriving largely from the nineteen-sixties and nineteen-seventies, are being "prettified", renovated, or expanded. New buildings, on the other hand, are seldom seen.

OLIVER G. HAMM

Schularchitektur nach dem PISA-Schock in Deutschland

Die zaghaften Ansätze für eine neue Baukultur

Acht Jahre sind vergangen, seit der sogenannte PISA-Schock 2001 manche Pädagogen und Bildungspolitiker in Deutschland aus ihrer Selbstzufriedenheit aufgeweckt und Eltern schulpflichtiger Kinder zutiefst verstört hat. Das Ergebnis der ersten von der OECD veranlassten internationalen Schulleistungsuntersuchung (Programme for International Student Assessment, kurz: PISA), die seitdem alle drei Jahre wiederholt wird, war in der Tat niederschmetternd, bescheinigte es dem deutschen Bildungssystem doch lediglich einen Platz im hinteren Mittelfeld. Seitdem wurde viel über die Ursachen des schlechten Abschneidens diskutiert und nach Wegen aus der Misere gesucht. Im Wesentlichen gerieten dabei drei Themen in den Fokus der Öffentlichkeit: die mangelnde Förderung leistungsschwacher Schüler, insbesondere jener mit Migrationshintergrund, die frühe Selektion im dreigliedrigen Schulsystem mit dem „Problemkind" Hauptschule und das völlig unzureichende Angebot an Ganztagsschulplätzen in allen Schulformen.
Die Diskussionen und einige hastig aufgelegte Programme – auch eine Folge des massiven Investitionsstaus an vielen staatlichen Schulen – blieben nicht ohne Auswirkung auf den Schulbau in Deutschland. Zum einen profitierten private Schulträger von einem nie zuvor erlebten Zulauf, weil immer mehr Eltern staatlichen Schulträgern offenbar keine ausreichende Bildungskompetenz mehr zutrauen. Nicht zuletzt der Neugründungsboom von Privatschulen hatte in den letzten Jahren – und hat auch weiterhin – außergewöhnlich qualitätvolle Schulneubauten zur Folge. Zum anderen versuchten viele Schulen – erst jetzt, angesichts des sich abzeichnenden zunehmenden Wettstreits um Schüler und damit um die eigene Existenzberechtigung – durch neue Ganztagsangebote ihre Wertschätzung zu steigern, doch fehlten ihnen allzu häufig die Räume dafür.
Um dem Missstand fehlender Ganztagsbetreuung und dafür geeigneter Räume abzuhelfen, rief die Bundesregierung im Jahr 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) ins Leben, mit dem sie die – für die Bildung allein zuständigen – Bundesländer beim „bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen" unterstützt. Mit dem inzwischen bis Ende 2009 verlängerten, mit vier Milliarden Euro ausgestatteten Programm konnten bis Mitte 2007 – aktuellere Zahlen liegen nicht vor – rund 16.000 Maßnahmen an bundesweit 6918 Schulen bereits durchgeführt oder zumindest angemeldet werden. Die Entscheidung, welche Schulen und Schulformen gefördert werden, obliegt dabei ebenso den Ländern wie die inhaltliche Ausgestaltung und Personalausstattung der Schulen. Förderfähig sind Investitionen zum Aufbau neuer Ganztagsschulen, zum Ausbau bestehender Schulen zu Ganztagsschulen sowie zur Erweiterung der Plätze an bestehenden Ganztagsschulen – und schließlich Maßnahmen zu deren qualitativer Weiterentwicklung.

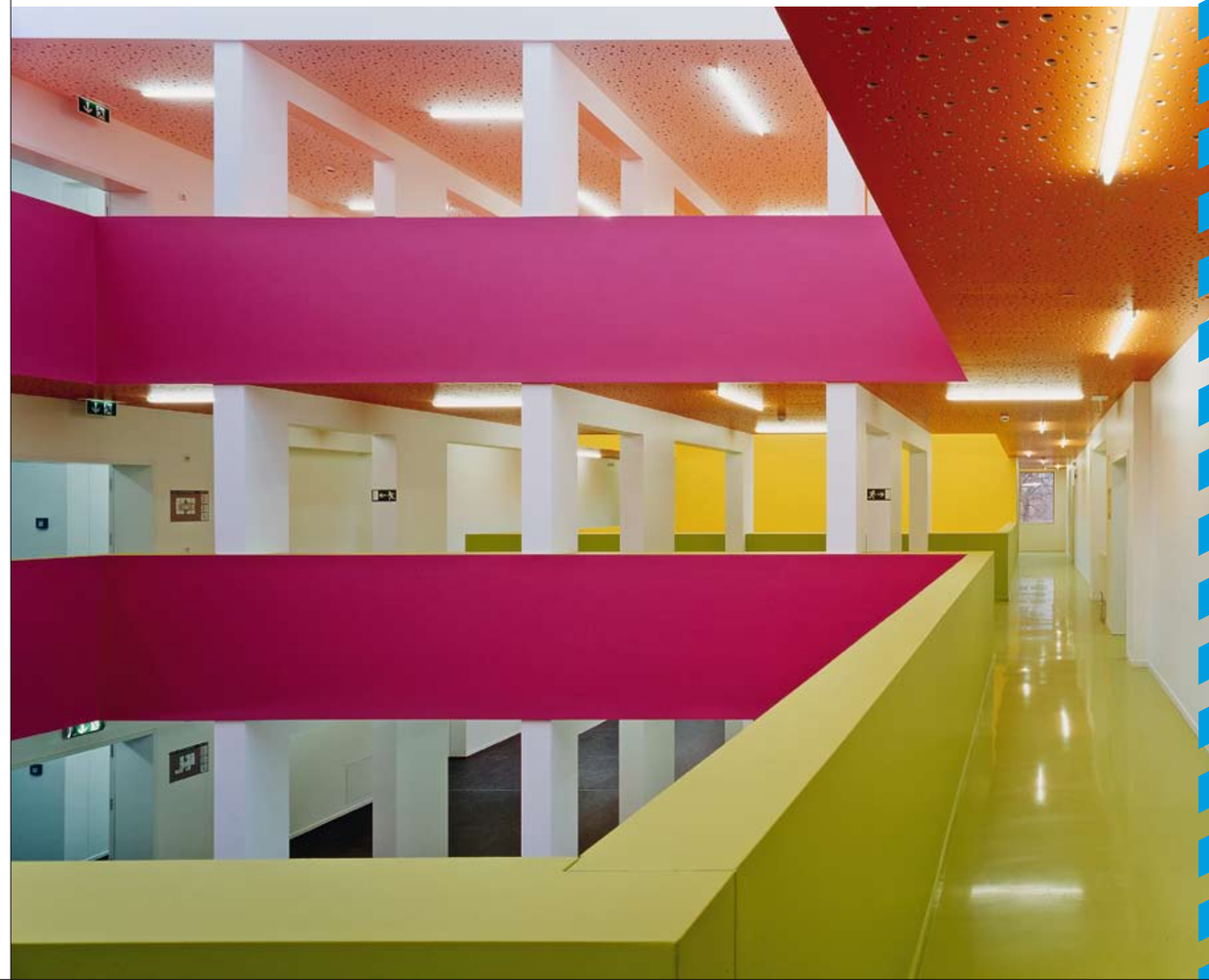
Herausforderung durch Erweiterungen im Bestand

Ein besonders gelungenes Beispiel für die mittlerweile zahlreichen IZBB-Ergänzungsbauten

OLIVER G. HAMM

School Architecture Following the PISA Shock in Germany

Tentative Steps towards a New Building Culture



Durch die Ergänzung zweier äußerer Querriegel wurden die vormaligen Außenräume der Grundschule Schulzendorf (zanderroth architekten) zu Atrien und durch die „Entkernung" des Altbaus entstand ein luftiges Raumkontinuum in kräftigen Farben.
The extension of two exterior transverse blocks converted the former outside facilities of the Schulzendorf primary school into atriums, while the removal of the "core" of the old building produced airy spatial continuity with vibrant colours (zanderroth architekten).

INGRID KELLERMANN, CHRISTOPH WULF

Vom Bildungscharakter des Raums

Das Verhältnis Mensch und Schulraum

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vor knapp 100 Jahren wird die Schule zu einer universalen gesellschaftlichen Einrichtung, in der ausnahmslos alle Kinder kulturelle Bildung erhalten sollen. Die Bildungsangebote zielen darauf, das Kind in das Wertesystem der Gesellschaft einzuführen und es auf seine zukünftige Aufgabe als ihr Mitglied vorzubereiten. Der Schulraum stellt einen spezifischen Ort jenseits des familiären Einflusses dar, dessen architektonische Gestalt sich zumeist von der Umgebung abhebt und dessen interne Gestaltung soziales Verhalten vorstrukturiert. Hier werden schultypische Interaktionen anhand wiederkehrender Handlungsmuster eingeübt, die die unterschiedlichen Rollen des Lehrers und der Schüler festschreiben. So erfordert zum Beispiel die Eröffnung von Unterricht die sitzende, aufmerksame Haltung der Schüler auf ihren Plätzen, während der Lehrer vorn im Tafelbereich steht und den Ablauf der Stunde vorgibt. Auf dem Schulhof dagegen haben peerbezogene Aktivitäten den Vorrang und die im Unterricht dominierende Funktion der Lehrer tritt in den Hintergrund. Daraus wird ersichtlich, dass architektonische Gestaltung und räumliche Arrangements ihre kulturelle und soziale Wirkung nur durch die Anwesenheit der Menschen entfalten. In der raum-zeitlichen Rhythmisierung des Schultages, der Schulwoche und des Schuljahrs und dem damit verbundenen Raumarrangement verändert sich die Bedeutung des Begriffs „Bildungsraum" immer wieder. Denn das räumliche Arrangement enthält unterschiedliche symbolische Hinweise, die Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten eröffnen oder beschränken, wie ein Vergleich zwischen dem Sport- und dem Kunstunterricht deutlich macht. In Sportbekleidung und nur mit Turnschuhen zu betreten, bietet die Weite der Sporthalle Bewegungsfreiheit und zielt mit ihren Angeboten und Sportgeräten auf körperliches Training, das mitunter mit einem hohen Geräuschpegel verbunden ist. Im Kunstunterricht dagegen dient der Arbeitsplatz als halboffener „Gestaltungsraum", an dem außerunterrichtliche Kommunikationsformen erlaubt sind, während zu einer thematischen Vorgabe ein Kunstwerk meist in Einzelarbeit erstellt wird. Auf diese Weise nimmt die räumliche Ordnung im Raum Einfluss auf die Sozialität der Gruppe und das subjektive Erleben und vermittelt über Bildungs- und Lerninhalte hinaus kulturelle Haltungen und Einstellungen. In Ritualen wie dem Stuhlkreis oder rituellen Interaktionen wie dem Lehrer-Schüler-Gespräch werden Interaktionsmuster eingeübt, die den spezifischen Charakter der Schule prägen. Beispielsweise wird der Stuhlkreis zum geschlossenen Versammlungsort im Klassenraum, der die Lerngruppe schon durch die räumliche Anordnung nach außen hin abgrenzt. In Abwesenheit der Tische werden hier kommunikative Interaktionsmuster wie Erzählen, Berichten und Erklären sowie Zuhören und Nachfragen eingeübt, die auf einen gegenseitigen Austausch der Gruppenmitglieder und ein Interesse füreinander zielen und insofern einen Gemeinschaft stiftenden Aspekt aufweisen. Demgegenüber dokumentiert das Lehrer-Schüler-Gespräch als frontale Unterrichtsgestaltung den Aufführungscharakter von Bildung.[1] Hier steht der Lehrer im Tafel-

INGRID KELLERMANN, CHRISTOPH WULF

The Educational Character of Spaces

The Relationship between Man and Educational Space

Auf dem Schulhof haben peerbezogene Aktivitäten den Vorrang und die im Unterricht dominierende Funktion der Lehrer tritt in den Hintergrund. Freiherr-vom-Stein-Gymnasium, Münster (Kresing Architekten)
Peer group activities take precedence in the schoolyard and the role of the teacher, which dominates lessons, takes a back seat. Freiherr vom Stein Gymnasium, Münster (Kresing Architekten)

CLAUS KÄPPLINGER

Die Faszination des Transitorischen

Anderhalten Architekten

Auf Kontinuität im Wandel setzen Anderhalten Architekten, die sich vor allem der Transformation bestehender Bauten verschrieben haben. Nicht radikale Neuerfindung, sondern Neuinterpretation des bereits Existierenden ist ihr architektonisches Credo. Nicht die grüne Wiese oder leer geräumte Areale, sondern die dichte Stadt ist ihr bevorzugtes Gebiet der Aktion. Wo andere Architekten Einschränkungen sehen, erkennen die Berliner neue Möglichkeiten, weshalb sie alle ihre Hochschulbauten in Bestandsituationen schufen. In alten Fabrik-, Verwaltungs- oder Schlossanlagen entstanden so unerwartete, fast schon provokant neue Räume.

Es ist das Zusammentreffen von Historie, Patina und Gebrauchsspuren mit neuen Nutzungen und Sichtweisen, was Claus Anderhalten und seine Partner Petra Vondenhof-Anderhalten, Hubertus Schwabe und Wolfgang B. Schöning an solchen Um- und Anbauten reizt. Souverän verstehen sie es, Zwänge in Freiheiten zu verwandeln und, dabei einerseits den Denkmalschutz und andererseits die neuen Eigentümer und Nutzer von einer Architektur zu überzeugen, welche auf den Dialog von Alt und Neu zielt, die mit wenigen klaren Eingriffen das Existierende in neue Zusammenhänge versetzt. Und neue Bildungsbauten in alten Gebäuden geben ihnen dazu die größten Möglichkeiten, da hier die all zu engen, auf Funktion und Quadratmeter festgelegten Raumprogramme der Gegenwart nie schematisch, sondern immer nur individuell variiert realisierbar sind.

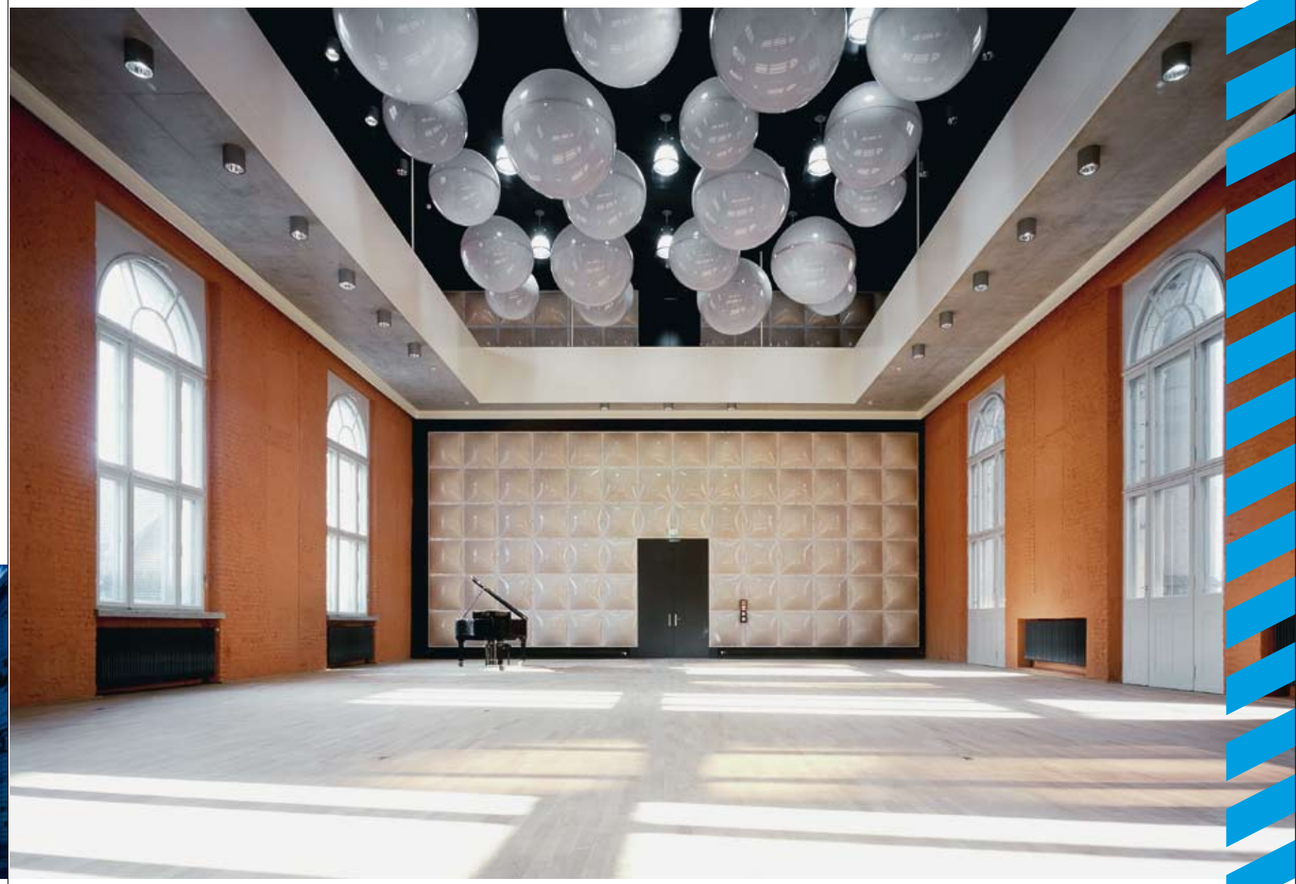
Einen Eigensinn besitzen die Altbauten, die zumeist für ganz andere, viel profanere Nutzungen entstanden sind. Nie passt ganz genau das Neue in oder an das Alte, woraus sich spannende Situationen und Entscheidungen für die Architekten und Auftraggeber ergeben, was mit den vielen Zwischenräumen geschieht, welche Form und welchen Inhalt sie erhalten können. Dass heute keine konkrete Vorstellung existiert, wie, wann und was gelehrt und gelernt werden soll, dass heute nicht nur im Zuge der Bologna-Hochschulreform alles im Fluss der Veränderung begriffen ist, kommt den Architekten zugute. Jenseits der sehr spezifischen Partikularinteressen der Denkmalschützer, der Bautechniker sowie der „Territorialinteressen" einzelner Professoren sehen sich die Architekten als die Interessenvertreter für das Ganze, nicht nur für das Gebäude selbst, sondern auch seiner Umgebung und seines Charakters.

Drei Hochschulgebäude haben Anderhalten Architekten bislang verwirklicht, an drei weiteren Schulen in Graz, Berlin und Schwarzenberg arbeiten sie. In den alten Marstall der Hohenzollern in Berlins Mitte implantierten sie 2005 die Hanns-Eisler-Hochschule für Musik. In Wildau, am südöstlichen Rande Berlins, schufen sie in der Halle 14 einer früheren Lokomotivenfabrik das Institut für Telematik und Maschinenbau der Technischen Fachhochschule Wildau. Und in Halle an der Saale erweiterten und verwandelten sie einen unscheinbaren Bau der 1950er Jahre in den neuen Fachbereich Industriedesign der Kunsthochschule Giebichenstein.

Für drei sehr unterschiedliche Hochschulen fanden sie drei höchst individuellen Lösungen. In Wildau und Berlin wählten sie die Introversion, das Haus-im-Haus-Prinzip, um – von außen fast unsichtbar – den Altbauten im Inneren neues

Hanns-Eisler-Hochschule für Musik, Berlin 2005, Außenansicht
Rechts: Konzertsaal
Hanns Eisler Academy of Music, Berlin, 2005, exterior
Right: concert hall

CLAUS KÄPPLINGER

The Fascination of the Transitory

Anderhalten Architekten