

Zeitschrift
der Architekturstiftung
Südtirol

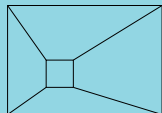
10 Euro
ISSN 2281-3292
#93 — 10/2013

Rivista della
Fondazione Architettura
Alto Adige

TURRIS BABEL



COSTRUIRE
PEDAGOGIE
für Bildung
bauen



Architekturstiftung Südtirol
Fondazione Architettura Alto Adige

Sparkassenstraße 15
via Cassa di Risparmio 15
39100 Bolzano Bozen

+39 0471 30 17 51
www.arch.kultura.bz.it
turrisbabel@arch.bz.it

Chefredakteur
Direttore responsabile
Carlo Calderan

Verantwortlich für diese Ausgabe
Numero a cura di
Sandy Attia e Beate Weyland

Redaktion Redazione:
*Sandy Attia, Barbara Breda,
Francesco Flaim, Karin Kretschmer,
Simone Longo, Elena Mezzanotte,
Matteo Scagnol, Marco Sette, Alberta
Schiefer, Thomas Tschöll, Matteo
Torresi, Cristina Vignocchi,
Lorenzo Weber, Alberto Winterle,
Emil Wörndle, Alexander Zoeggeler*

Verantwortlich für die Werbung
Responsabile per la pubblicità
Marilene Angeli +39 0471 30 17 51

Art Director, Design
Thomas Kronbichler

Graphic Design
Martin Kerschbaumer

Layout
Andrea Marsoner

Illustration
Max Edelberg

Druck Stampa
Longo AG, Bozen

Für Wort, Bild und Zeichnungen
zeichnen die jeweiligen Autoren
verantwortlich. Scritti, disegni e
fotografie sono sotto la responsabilità
degli autori.

Register der Druckschriften des
Landesgerichtes Bozen
Registro stampe del tribunale di
Bolzano N. 22 /97 vom del 9.12.1997

Spedizione in A.P., – D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 numero 47),
art. 1, comma 1, NE Bolzano

Ein besonderer Dank für ihren
Beitrag an dieser Ausgabe geht an
die Freie Universität Bozen,
Fakultät für Bildungswissenschaften
und dem Netzwerk »lernen&raum«.

Si ringrazia per il contributo
alla pubblicazione la Libera
Università di Bolzano, Facoltà di
Scienze della Formazione e la rete
«spazio e apprendimento».

Titelbild
Foto di copertina
Alex Brown, New York

#93 — 10/2013

| | | |
|--|------------|--|
| Carlo Calderan | 15 | Editoriale |
| Josef March und Carlo Pomaro | 20 | Schulbau in Südtirol gestern und heute |
| Willi Stadelmann | 26 | Anregende Umgebungen schaffen Kinder und Jugendliche optimal fördern |
| Alessandra Chemollo Testo di Beate Weyland | 28 | Reggio Approach In dialogo tra pedagogia e architettura |
| Maurizio Patat | 36 | Storia di un processo Le nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano |
| Matteo Scagnol | 40 | Wettbewerb Grundschule St.Martin in Gsies Un nuovo vocabolario apre al ripensamento di vecchie funzioni |
| Sandy Attia | 58 | Lo spazio di mezzo |
| Klaus Hellweger Texte von Walter Angonese und Karl-Heinz Imhäuser | 64 | Grundschule Welsberg |
| Beate Weyland, Josef Watschinger e Elfride Fritsche | 72 | Il progetto organizzativo ad indirizzo pedagogico |
| Pedevilla Architekten Texte von Carlo Calderan und Christa Messner | 80 | Grundschule Rodeneck |
| Interview von Josef Watschinger mit Silvia Franzelin und Hilde Kofler | 90 | Die Herausforderung, neue Räume mit Leben zu »bespielen« |
| Modus Architects Attia Scagnol Testi di Marco Sette e Gertraud Girardi Battisti | 94 | Polo d'infanzia e Centro famiglia Bolzano |
| Horst Hambrusch und Joachim Moroder | 104 | Metamorphose der Schule |



#93 — 10/2013

- | | | |
|---|------------|---|
| Christian Kapeller Texte von Barbara Breda und Edith Ploner | 110 | Kindergarten Schlanders |
| Beate Weyland | 118 | Il carattere della scuola oggi Parole chiave e riferimenti concettuali |
| Walter Angonese Texte von Alberto Winterle, Lorenzo Weber und Josef Watschinger | 122 | Grundschule Neumarkt |
| Sonia Ziliotto | 132 | Geografia degli spazi educativi |
| Hans Karl Peterlini und Annemarie Augschöll Blasbichler | 138 | Dann war die Schule nicht mehr da Lernen im Paradigma von Raum und Zeit am Beispiel der aufgelassenen Kleinschulen in Südtirol |
| Beate Weyland | 146 | Spazio e apprendimento Cronaca di un convegno |
| Beate Weyland und Josef Watschinger | 148 | lernen&raum, un network interistituzionale |
| A cura di Sandy Attia e Beate Weyland | 152 | Und du, von welcher Schule bist du? E tu, di che scuola sei? |
| Beate Weyland | 160 | Bibliografia |
| Kurt Wiedenhofer, Karin Kretschmer | 164 | Appendix |

Der Kern der Dinge



Wir kümmern uns um beste Materialien,
präzises Handwerk, perfekte Montage.
Und darüber hinaus koordinieren und
organisieren wir den gesamten Innenausbau.



barth
building interior architecture

www.barth.it

Im Schatten der Eleganz, steht das **Licht** zu Anfang.

All'ombra dell'eleganza, la **Luce** è all'inizio.



Unwirkliches Begreifen bedeutet Energie mit allen Sinnen wahrzunehmen - Sehen, Hören & Spüren.

Comprendere l'irreale significa percepire l'energia con tutti i sensi - vedere, udire & sentire.

www.leitnerelectro.com



Idee + Findung, Konzeption & Vollendung
ideazione, concezione & perfezionamento

Licht | Medien | Energie



PLANK

MIURA stool > designed by Konstantin Grcic

Welcome to the Showroom 39040 Auer | Ora (BZ) | Nationalstr. 35 | Via Nazionale 35
T 0471 803 500 | info@plank.it | www.plank.it

simply strong



**Vision wird
 Realität**

sell well



prada.com

Bauen mit System – Innovative Lösungen mit Betonfertigteilen

Industriell vorgefertigte Betonfertigteile bieten fast grenzenlose Gestaltungsfreiheit für den Architekten und Planer, haben nichts mit vorgegebenen Einheitslösungen zu tun und ermöglichen eine ungeahnte Symbiose aus Moderne, Individualität sowie schnellem Baufortschritt. Progress ist regionaler Marktführer in der Produktion von Betonfertigteilen sowie in der Errichtung von Objekten in Betonbauweise im Gewerbebau, Wohnbau, Hotelbau, Landwirtschaftsbau und Tiefbau.



OBERRAUCH ZITT, BOZEN – ARCH. WALTER ANGONESE, ARCH. EVA MAIR

ERLACHER
 TISCHLEREI SEIT 1905

WWW.ERLACHER.IT T +39 0471 654 308

FIN-Project

Innovative Aluminium-Fenster mit
hervorragender Wärmedämmung

Fenster, Türen und Glasanbauten
FINSTRAL

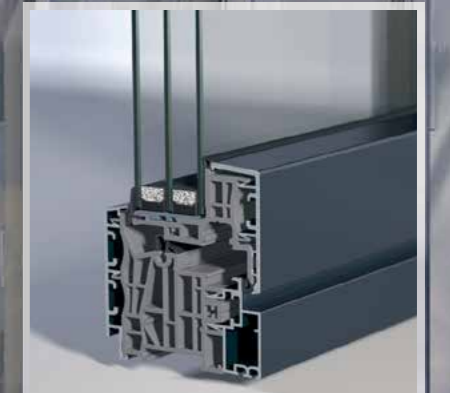
Gelber
als das Eigelb.

NORDWAL
colour

Wir treiben es bunt.

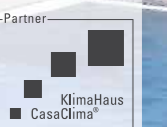
www.nordwal.com

Das Fenster- und Türensysteem FIN-Project verbindet bewährte FINSTRAL-Fenstertechnik mit den Materialvorteilen von Aluminium an der Innen- und Außenseite und dem Mehrkammer-Kunststoffrahmen im Kern. Schmale Profilbreiten prägen das elegante, klare Aluminium-Design von FIN-Project. Die außen verdeckt liegende Flügelvariante Nova-line bietet maximale Glasflächen und hervorragende Wärmedämmung bis $U_w 0,83 \text{ W/m}^2\text{K}$. Raumseitig kann die optionale flächenbündige Rahmenausführung gewählt werden.



FINSTRAL AG
Gastererweg 1
39054 Unterinn/Ritten (BZ)

T 0471 296611
F 0471 359086
finstral@finstral.com
www.finstral.com





Wir bauen Schulen für unsere Zukunft. **UNIONBAU**

KOMPOSITIONEN AUS HOLZ

Erleben Sie den führenden Holzspezialisten für individuelle Ansprüche im Bau.



Das Rubner Orchester
ein Ensemble aus leidenschaftlichen Unternehmen

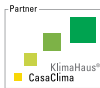
Technologisch führend und präzise bis ins Detail. So entstehen international beachtete Spitzenleistungen in Holz. Erleben Sie das Rubner Orchester!

HOLZLEIDENSCHAFT



Kirche und Pfarrzentrum in Firmian, Bozen

Gedämmt mit FOAMGLAS T4+ Gefälledach 1.350 m² 180 mm mittlere Stärke,
FOAMGLAS T4+ Flachdach-Terrasse 420 m² 160 mm Stärke,
FOAMGLAS Floor Board S3 950 m² 80 mm Stärke (unter Bodenheizung)
Gesamtplanung und Bauleitung: Arch. Siegfried Delueg, Brixen



Beratung und Verkauf · Bozen, Altmannstraße 4
T +39 0471 307700 · F +39 0471 307755
arch.leo@reinisch.it

Editoriale: Pedagogia dello spazio

di Carlo Calderan

Ad ogni nuovo anno si saliva di un piano. A sei anni si iniziava la scuola tra i grandi stanzoni del piano terra, quasi al livello del giardino, in aule con finestre immense ma parapetti bassi che si potevano scavalcare facilmente. Cinque anni dopo, a dieci, si raggiungeva finalmente l'ultimo piano, subito sotto il tetto, così in alto da poter vedere oltre gli argini i fiumi passare. Per raggiungere la propria nuova classe, il primo giorno di scuola, bisognava quindi fare una scala in più rispetto all'anno precedente. Stranamente però l'ascesa diventava di piano in piano più facile, rallentava, poiché l'altezza dei gradini si abbassava gradualmente verso l'alto restando invariato invece il loro numero. Si saliva crescendo, ma salendo decresceva l'altezza dei piani. Lo spazio si restringeva, tornava ad avere le dimensioni di quello di casa e soprattutto ci dava l'illusione di crescere al doppio della velocità. Questo mi ricordo dello spazio della mia scuola elementare: le scale interminabili, le finestre ogni anno più piccole, i solai che si abbassano. Peccato che oggi le dimensioni dei gradini, il numero massimo dei piani ed il volume destinato ad ogni scolaro siano regolati da norme precise che renderebbero impossibile riprodurre questo sottile imbroglio. Ma a parte questo congegno,

ereditato involontariamente da una vecchia caserma asburgica, la scuola era semplice, aveva solo due spazi: si era dentro o fuori dall'aula, e fuori non si era quasi mai liberi di andare dove si voleva. Anche questo mi ricordo, di parti dove non mi sono mai potuto spingere, di un angolo in fondo a

**«la scuola era semplice,
aveva solo due spazi: si era
dentro o fuori dall'aula»**

un corridoio che non ho mai svoltato, di un cortile interno di cui non sono mai riuscito a trovare l'accesso. Solo un anno un maestro di tedesco ruppe questo rigido schema, suddivise la classe in «Arbeitsgruppen», fummo liberi di disporre i banchi a nostro piacimento e potemmo usare persino il corridoio. Ripensandoci, non è poi molto. Dei 13 anni passati a scuola sono pochi i ricordi legati ad una precisa esperienza spaziale; sono stati, come per chiunque, luoghi straordinari per ciò che vi è accaduto, per le persone che li affollavano, ma non per la forza del loro spazio. Da architetto potrei consolarmi pensando che nessuna delle scuole che ho frequentato è stata progettata espressamente a questo scopo. Oppure è proprio l'architettura a non essere poi così importante, se chi ci abita

sono dei bambini, indefessi costruttori di spazi virtuali, ai quali basta sedersi su un cuscino per salpare su una nave dei vichinghi e un piumino verde per costruire una montagna?

Sembrerebbe così, almeno a guardare gli schemi planimetrici che i pedagogisti talvolta tracciano per spiegare il loro progetti educativi, la loro scuola o aula ideali. Sono piante disegnate con cura e ricche di dettagli che assomigliano a quelle di un set cinematografico. Il mobilio riempie gli spazi, li articola e ad esso è delegato il compito di rendere possibili le diverse strategie di apprendimento, l'architettura invece scivola sullo sfondo, diventa un contenitore disponibile ad ogni allestimento, i cui confini sono incerti poiché, proprio come in un set o sul palcoscenico di un teatro, l'esterno reale è escluso. Una traccia di questa «irrilevanza» si ritrova nella ricognizione fotografica che Alessandra Chemollo fa dell'asilo di «Reggio children» a San Donato Milanese dove, entrata all'interno, lascia che la disordinata quotidianità della scuola saturi l'immagine, cancellandone quasi del tutto lo spazio architettonico. Un'operazione analoga a quella di Klaus Hellweger e Josef Watschinger i quali, programmaticamente, scelgono di raccontare la loro scuola di Monguelfo attraverso l'occhio di una fotocamera

che insegue innanzitutto i movimenti dei bambini, lasciando che l'immagine dell'architettura si formi solo in un secondo momento come complessa ricomposizione di sfocati dettagli spaziali inquadrati quasi casualmente alle loro spalle. Niente di più distante dal nitore spaziale delle immagini della scuola di Rodengo che la cristallizzano, un'istante prima che suoni la campanella del primo giorno di scuola, ancora vuota ed incorrotta, mentre la doppia esposizione fotografica ce la mostra incredibilmente trasparente verso il paesaggio che la circonda. Due canoni rappresentativi agli antipodi che sono sintomo di due diversi atteggiamenti progettuali: a Monguelfo un edificio che asseconda la vita, aderendo perfettamente alle pratiche che animano la scuola fino a confondersi con esse, a Rodengo un'architettura che proclama innanzitutto la sua alterità ma offre anche uno spazio affascinante da riempire, quasi fosse una sorta di racconto parallelo con cui confrontarsi. Credo sia stato quest'ultimo l'approccio con cui gli architetti altoatesini hanno affrontato il tema della scuola negli ultimi decenni. Ci si è interrogati attorno al rapporto tra edificio e tradizione, nelle scuole di paese, alle potenzialità «civiche» dei grandi complessi scolastici urbani, meno attorno all'efficacia

didattica dei suoi spazi, perché applicazione delle normative scolastiche sembravano garantirne da sole l'esatto funzionamento.

Negli ultimi anni qualcosa è cambiato. A partire dall'opera di Josef Watschinger a Monguelfo, nel mondo della scuola altoatesina si stanno diffondendo modelli di insegnamento che reclamano un profondo mutamento dell'organizzazione interna dell'edificio scolastico. All'architetto si chiede di dare forma ad un preciso progetto educativo costruendo lo spazio che lo renda possibile. Vecchie codificate tipologie, così come le tabelle dei programmi plani-volumetrici alle quali eravamo abituati, paiono oggi inadeguate a trascrivere la ricchezza anche semantica dei nuovi «progetti pedagogici», del documento cioè che, dall'approvazione delle nuove Direttive per l'edilizia scolastica del 2009, ogni scuola è tenuta a definire all'inizio di un nuovo processo progettuale. Beate Weiland e Sandy Attia, che curano questo numero di Turrís Babel, indagano questo processo di trasformazione ricostruendo le condizioni che lo hanno reso possibile, individuando le teorie dell'apprendimento che lo supportano e riportando le voci di chi ne è stato in questi anni protagonista: amministratori, pedagoghi, architetti. Di questo cambio di prospettiva abbiamo raccolto

i primi risultati concreti - in questo numero circoscritti alle scuole d'infanzia ed elementari - assieme ai progetti di concorso per la nuova scuola di San Martino in Val Casies che forse meglio degli edifici costruiti mostrano le potenzialità di un approccio all'architettura scolastica che parta da un preciso ed innovativo progetto pedagogico. Le soluzioni proposte dai partecipanti propongono infatti un radicale ripensamento dello spazio scolastico con soluzioni planimetriche che sembrano riallacciarsi alle sperimentazioni del learning landscape olandese dei primi anni 60'. È interessante notare come questa «sovversione» tipologica avvenga a partire dalla «periferia», forse perché qui ha trovato un terreno più fertile alla sperimentazione. Nelle scuole di paese infatti il limitato numero di alunni, costringendo ad insegnare contemporaneamente a bambini di età differenti, ha da sempre ostacolato la riproposizione della rigida strutturazione per classi dei modelli scolastici tradizionali così come la limitatezza dello spazio pubblico nei piccoli insediamenti alpini ha caricato storicamente la scuola di funzioni destinate a tutta la comunità dandole un ruolo che invece non trova riscontro in città.

Alla base dei progetti che presentiamo e soprattutto dei molti che sono

attualmente in fase di realizzazione e progettazione in Val Casies, ad Appiano, a Sluderno vi è l'idea che l'architettura non possa stare in secondo piano, che essa sia parte attiva nel dare corpo ad un certo modo di insegnare ed intendere la scuola, perché, così come può inverare spazialmente un progetto pedagogico, essa può anche ostacolarlo o renderlo inattuabile. Proprio per questo una scuola non può che nascere allora da una stretta collaborazione con il corpo insegnante, un committente rimasto spesso nell'ombra o coinvolto troppo tardi nel processo decisionale che dalla stesura del bando di concorso porta alla costruzione di un nuovo edificio scolastico. In questo numero di Turrís Babel questi due mondi, architettura e pedagogia, si parlano con i loro linguaggi specifici, senza semplificazioni. Li abbiamo fatti anzi in un certo modo collidere chiedendo ad insegnanti e progettisti di descrivere in parallelo i progetti pubblicati. Volevamo capire se ci sono modi diversi di intendere lo spazio, il ruolo che l'architettura ha nel definire un progetto pedagogico e se essa stessa possa essere uno strumento didattico, insegnare ai bambini lo spazio.

Editorial: Pädagogik des Raumes

Mit jedem neuen Jahr stieg man um ein Stockwerk höher. Mit sechs Jahren begann die Schule zwischen den großen Zimmern des Erdgeschosses, beinahe auf Gartenebene, in Klassenräumen mit riesigen Fenstern, aber niederen Brüstungen, über die man leicht klettern konnte. Fünf Jahren später, mit zehn, erreichte man endlich das letzte Stockwerk, direkt unter dem Dach, so hoch oben, dass man über die Dämme hinweg die Flüsse vorbeiziehen sah. Um zur eigenen neuen Klasse zu gelangen, musste man am ersten Schultag also eine Treppe mehr nehmen als im Jahr zuvor. Eigenartigerweise aber wurde der Aufstieg von Stockwerk zu Stockwerk leichter, langsamer, da die Höhe der Stufen nach oben hin allmählich niedriger wurde, obwohl die Länge der Treppenläufe unverändert blieb. Mit dem Heranwachsen stieg man nach oben, aber mit dem Nach-oben-Steigen nahm die Höhe der Stockwerke ab. Der Raum wurde enger, bekam wieder die Dimensionen wie zuhause und gab uns vor allem die Illusion, doppelt so

schnell zu wachsen. Das sind die Erinnerungen an den Raum meiner Volksschule: endlose Stufen, jährlich kleinere Fenster, niedriger werdende Decken. Schade, dass heute die Abmessung der Stufen, die Höchstzahl an Stockwerken und das Volumen, das jedem Schüler zugewiesen wird, durch genaue Vorschriften geregelt sind, die es unmöglich machen, diesen subtilen Schwindel zu imitieren. Aber abgesehen von diesem Mechanismus, dem unbeabsichtigten Erbe einer alten habsburgischen Kaserne, war die Schule einfach; sie hatte nur zwei Räume: Man war innerhalb oder außerhalb der Klasse, und außerhalb war man selten frei, dorthin zu gehen, wohin man wollte. Auch daran erinnere ich mich, an Orte, zu denen ich nie vordringen durfte, an eine Ecke am Ende eines Ganges, um die ich nie gebogen bin, an einen Innenhof, dessen Zugang ich nie gefunden habe. Nur in einem Jahr durchbrach ein Deutschlehrer dieses starre Schema und unterteilte die Klasse in Arbeitsgruppen; wir durften unsere Bänke nach unserem Belieben anordnen und dazu sogar den Gang verwenden. Wenn man darüber nachdenkt, ist das dann nicht viel. Von den 13 in der Schule verbrachten Jahren sind nur wenige Erinnerungen mit einer genauen räumlichen Erfahrung verbunden; es waren,

wie für jeden, besondere Orte aufgrund dessen, was dort geschehen ist, aufgrund der Menschen, die sie bevölkerten, aber nicht kraft ihres Raumes. Als Architekt könnte ich mich mit dem Gedanken trösten, dass keine der Schulen, die ich besucht habe, ausdrücklich für diesen Zweck geplant worden war. Oder vielleicht ist die Architektur dann einfach nicht so wichtig, wenn die, die sie bewohnen, Kinder sind, rastlose Baumeister virtueller Räume, denen es genügt, sich auf ein Kissen zu setzen, um mit einem Wikingerschiff in See zu stechen und die aus einem grünen Federbett einen Berg erbauen?

Fast scheint es so, zumindest wenn man die planimetrischen Skizzen anschaut, welche die Erziehungswissenschaftler manchmal zu Papier bringen, um ihre Erziehungskonzepte, ihre ideale Schule oder ihren idealen Klassenraum zu erläutern. Es sind mit Sorgfalt gezeichnete und detailreiche Pläne, die denen eines Filmsets ähneln. Das Mobiliar füllt die Räume aus, gliedert sie und wird mit der Aufgabe betraut, die unterschiedlichen Lernstrategien zu ermöglichen; die Architektur hingegen rückt in den Hintergrund, wird ein für jede Ausstattung bereitstehender Behälter, dessen Grenzen unklar sind, da das reale Außen wie an einem Set oder auf einer Theaterbühne ausgeschlossen ist.

Eine Spur dieser »Belanglosigkeit« findet sich in Alessandra Chemollos fotografischer Erkundung des Kindergartens »Reggio children« in San Donato Milanese wieder, wo, einmal ins Innere getreten, der unordentliche Schulalltag das Bild sättigt und dabei den architektonischen Raum beinahe vollständig auslöscht. Eine Arbeit, die

«Die Schule war einfach; sie hatte nur zwei Räume: Man war innerhalb oder außerhalb der Klasse.»

jener von Klaus Hellweger und Josef Watschinger entspricht, die, programmatisch, beschließen, ihre Schule in Welsberg durch das Auge einer Fotokamera zu erzählen, die vor allem die Bewegungen der Kinder verfolgt, sodass sich das Abbild der Architektur erst in einem zweiten Moment als komplexe Neukomposition unscharfer räumlicher Details formt, die fast wie zufällig hinter ihren Schultern aufgenommen wurden. Nichts ist weiter von der räumlichen Klarheit der Bilder entfernt, welche die Schule in Rodeneck klar umreißen – kurz bevor die Glocke am ersten Schultag läutet, noch leer und unverdorben –, während die doppelte Belichtung sie uns in der sie umgebenden Landschaft unglaublich

transparent zeigt. Zwei für die Gegensätze charakteristische Kanons, die Zeichen zweier unterschiedlicher planerischer Herangehensweisen sind: in Welsberg ein Gebäude, das auf das Leben eingeht, indem es sich jenen Vorgängen, welche die Schule beseelen, genauestens anpasst, bis es mit ihnen verwischt – in Rodeneck eine Architektur, die vor allem ihre Andersartigkeit zum Ausdruck bringt, aber auch einen faszinierenden Raum zum Füllen bietet, fast, als sei es eine Art Parallelerzählung, mit der man sich auseinandersetzt. Ich glaube, dass es diese letzte Herangehensweise ist, mit der die Südtiroler Architekten in den letzten Jahrzehnten dem Thema Schule begegnet sind. Man hat sich mit der Beziehung zwischen Gebäude und Tradition in den Dorfschulen, dem »bürgerlichen« Potenzial der großen urbanen Schulkomplexe auseinandergesetzt und weniger mit der didaktischen Wirksamkeit ihrer Räume, da die Anwendung der Schulnormen von alleine das perfekte Funktionieren zu garantieren schien. In den letzten Jahren hat sich etwas verändert. Seit dem Werk von Josef Watschinger in Welsberg verbreiten sich in der Südtiroler Schulwelt Unterrichtsmodelle, die eine tiefgreifende Veränderung der internen Organisation des Schulgebäudes verlangen.

Vom Architekten wird verlangt, einem präzisen Bildungskonzept Form zu geben, indem er den Raum schafft, der dieses ermöglicht. Alte kodifizierte Typologien wie die Tabellen der plani-volumetrischen Programme, mit denen wir vertraut waren, erscheinen heute ungeeignet, um den auch semantischen Reichtum der neuen »Bildungskonzepte« zu übertragen, d.h. jenes Dokumentes, das seit dem Beschluss der neuen Schulbaurichtlinien von 2009 jede Schule am Beginn eines neuen Planungsprojektes zu definieren verpflichtet ist. Beate Weiland und Sandy Attia, die diese Ausgabe von Turrís Babel betreuen, untersuchen diesen Umwandlungsprozess, indem sie die Bedingungen zurückverfolgen, die ihn ermöglicht haben, die Lerntheorien ermitteln, die ihn unterstützen, und die Stimmen derer zusammentragen, die in den letzten Jahren darin die Hauptfiguren waren: Verwalter, Pädagogen, Architekten. Wir haben – in dieser auf Kindergärten und Volksschulen begrenzten Ausgabe – die ersten konkreten Ergebnisse dieses Perspektivenwechsels zusammen mit den Wettbewerbsprojekten für St.Martin in Gsies gesammelt, die vielleicht mehr noch als die errichteten Gebäude selbst die Potenziale einer Herangehensweise an die Schularchitektur zeigen, die

von einem genauen und innovativen pädagogischen Konzept ausgeht. Die von den Teilnehmern angebotenen Lösungen schlagen in der Tat ein radikales Überdenken des Schulraumes mit planimetrischen Lösungen vor, die an die Versuche des niederländischen learning landscape der frühen 60er Jahre anzuknüpfen scheinen. Es ist interessant zu beobachten, wie diese typologische »Subversion« von der »Peripherie« ausgeht, vielleicht weil sie hier einen geeigneteren Nährboden für Versuche gefunden hat. In den Dorfschulen hat in der Tat die begrenzte Schüleranzahl, die Lehrpersonen dazu gezwungen, Kinder unterschiedlichen Alters gleichzeitig zu unterrichten, seit jeher die Wiederherstellung der starren Strukturierung traditioneller Schulmodelle in Klassen behindert – so, wie auch die Begrenzung des öffentlichen Raumes in den kleinen Bergsiedlungen die Schule historisch mit Aufgaben beladen hat, die für die gesamte Gemeinschaft bestimmt waren, und ihr somit eine Rolle übertragen wurde, die in der Stadt ihresgleichen nicht findet.

Den Projekten, die wir vorstellen, und insbesondere den vielen, die sich im Gsieser Tal, in Eppan oder Schludern gerade in ihrer Planungs- und Bauphase befinden, liegt der Gedanke zugrunde, dass die Architektur nicht

im Hintergrund bleiben darf, dass sie aktiv daran beteiligt sein muss, einer gewissen Unterrichtsweise und einem bestimmten Schulverständnis einen Körper zu geben, denn so wie sie einem pädagogischen Konzept zur räumlichen Realisierung verhelfen kann, kann sie es auch behindern oder undurchführbar machen. Genau deshalb kann eine Schule nicht anders, als aus einer engen Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper entstehen, einem Auftraggeber, der häufig im Schatten bleibt oder zu spät in den Entscheidungsprozess eingebunden wird, der von der Ausarbeitung der Wettbewerbsausschreibung bis hin zum Bau eines neuen Schulgebäudes führt. In der vorliegenden Ausgabe von Turrís Babel sprechen diese beiden Welten, Architektur und Pädagogik, in der ihnen typischen Sprache miteinander, ohne Vereinfachungen. Vielmehr haben wir sie auf eine gewisse Weise kollidieren lassen, indem wir Lehrpersonen und Planer parallel zueinander die publizierten Projekte zu beschreiben. Wir wollten verstehen, ob es verschiedene Arten gibt, den Raum, die Aufgabe, die der Architektur beim Definieren eines pädagogischen Konzeptes zukommt, zu verstehen und ob sie selbst ein didaktisches Instrument sein und Kindern den Raum lehren kann.

Schulbau in Südtirol gestern und heute

Josef March und Carlo Pomaro

Nachdem Anfang der 70er Jahre die Gesetzgebungskompetenz für den Schulbau vom Staat auf das Land übergegangen war, ging die Landesverwaltung unverzüglich daran, auf diesem Sektor Maßnahmen zu ergreifen. Diese waren dringend erforderlich. Die Situation der Schulbauten war im ganzen Lande äußerst prekär. Der Staat hatte diesen Bereich in unserem Lande ziemlich vernachlässigt. Vor allem an den Gemeindeschulen, d. h. im Pflichtschulbereich, waren gravierende Mängel festzustellen. Die Gemeinden selbst hatten kein Geld und der Staat gab kaum Beiträge. So war es für die Landesverwaltung selbstverständlich, das Problem schnellstmöglich zu lösen. Im Juli 1977 beschloss sie das Schulbaugesetz LG Nr. 21, mit dem ein umfangreiches Schulbauprogramm in Gang gesetzt wurde.

Schulbaurichtlinien im Wandel der Zeit

Zunächst wurden landeseigene Richtlinien für den Schulbau erarbeitet. Dies war notwendig, weil die staatliche Regelung der besonderen Situation in unserem Lande nur unzureichend Rechnung trug. Die staatlichen Richtlinien waren vor allem auf die Schulbauten in den Großstädten ausgelegt, also Schulbauten von großem Ausmaß. Für Schulgebäude in Berggebieten, in der alpinen Landschaft oder in der dörflichen Umgebung beinhalteten diese Schulbaurichtlinien keine Regelung. Bei der Ausarbeitung der Richtlinien für Südtirol legte man damals besonderen Wert darauf, — das starre Regelwerk des Staates »aufzuweichen«

und an die Situation in Südtirol anzupassen und flexibler zu gestalten;

- ausländischen Vorgaben zu folgen, die pädagogisch zielführender waren;
- mit den zuständigen Pädagogen intensiv zusammenzuarbeiten und deren Vorschläge in das Regelwerk aufzunehmen.

Die erste Fassung aus dem Jahre 1978 bildete dann die Grundlage für die offiziellen Richtlinien des Jahres 1992, die bis 2003 Geltung hatten. Die meisten Bestimmungen wurden auch in die neuesten Schulbaurichtlinien übernommen, die seit 2009 in Kraft sind. Zum Unterschied zur staatlichen Regelung war und ist es ein Ziel der Landesrichtlinien, alle schulischen und kulturellen Einrichtungen, die für eine Siedlungsstruktur erforderlich sind, in einem einzigen Gebäude zusammenzufassen. Dies um Grund zu sparen und die Erhaltungskosten zu senken. Die Schule soll ein Teil der Bildungseinrichtung für ein Dorf oder einen Stadtbezirk sein.

Die Richtlinien schreiben weiters vor, dass alle Schulen auch außerschulisch genutzt werden sollen. Analoges gilt für die Freiflächen. Diesbezüglich ist vorgesehen, dass die Pausenfreiflächen und die Sportflächen der Schulen in der unterrichtsfreien Zeit auch außerschulisch benutzt werden.

Gegenüber den staatlichen Bestimmungen wurde auch für die Definition der Grundstücksgröße ein ganz neues Konzept eingeführt. Der Staat schreibt verbindliche Größen für die Gesamtfläche des Areals vor, er spricht sich aber nicht so klar über die Größe



Volksschule Terlan

der für Spiel und Unterricht erforderlichen Freiflächen aus. So könnte ein Planer ein großes Areal mit Verkehrsflächen und verbauten Flächen verbrauchen und nur mehr Restflächen als Spielflächen übrig lassen. In den Landesrichtlinien dreht man den Spieß um. Es wird die Minimalgröße der Spielfläche vorgeschrieben, 9m² pro Kind, bemessen auf die potenzielle Höchstanzahl der Kinder. Grund sparen — eine absolute Notwendigkeit in unserem Lande — soll der Planer nicht durch die Minimierung der nutzbaren Freiflächen, sondern durch die knappe Bemessung der verbauten Fläche und Verkehrsflächen. Zum Unterschied zur staatlichen Gesetzgebung sind in den Landesrichtlinien auch die niederorganisierten Grundschulen (Grundschule mit weniger als 5 Normalklassen) und Zwergschulen geregelt. Intention der Landesgesetzgebung war es von Anfang auch, den Architekten bei der Planung großen gestalterischen Freiraum zu überlassen, sodass diese ihre Kreativität voll entfalten können. Dieser Aspekt ist in der Neufassung der Richtlinien vom Jahre 2009 noch stärker betont.

1976/1977 – Erhebung der Schulbauten/Landesschulbautenprogramm

Um sich ein Bild von der Schulbausituation im Lande zu machen und um die Investitionsmittel gezielt und gerecht einsetzen zu können, hat die Landesverwaltung im Jahre 1976 eine umfassende Erhebung durchführen lassen.

Eine Kommission, bestehend aus Dr. Hellmuth Ladurner vom deutschen und Geom. Carlo Pomaro vom italienischem Schulassessorat sowie Dr. Arch. Josef March vom Landesbauassessorat hat alle Schulbauten des Landes besichtigt. Man hat die Mängel im Detail festgehalten und den Finanzbedarf für die Lösung der dringendsten Probleme definiert. Die größten Mängel, die damals festgestellt wurden, waren folgende:

— Es gab überall akuten Raumangel. 1963 war die Einheitsmittelschule eingeführt worden und dies bedeutete vor allem in den Zentren zusätzlichen Raumbedarf, der noch nicht gedeckt war.

— Mitte der 70er Jahre kamen die geburtenstärksten Jahrgänge in die Mittelschule; 1965 war die Geburtenzahl auf über 10.000 angestiegen, was zu einer Verschärfung der Schulraumnot in den 70er Jahren führte.

— In den Städten und größeren Gemeinden musste wegen dieser Raumnot vielerorts Turnusunterricht eingeführt werden, viele Mittelschulen waren auf 5 oder mehr Gebäude verteilt, vielfach mussten Räume in Privathäusern angemietet werden, die für Schulzwecke nur bedingt geeignet waren.

— Die Räume, in denen unterrichtet wurde, waren oft völlig unterdimensioniert. Die Schulen mussten in sehr beengten Verhältnissen zurechtkommen.

— Die Räumlichkeiten entsprachen oft bei Weitem nicht den Sicherheitsvorschriften. Es gab statische Probleme, die Fluchtmöglichkeiten im Falle eines Brandes waren unzureichend, gar nicht zu reden von der Behindertengerechtigkeit der Bauten.

— Die Schulbauten entsprachen in den seltensten Fällen den Hygienevorschriften. Zu niedere, beengte und schlecht belichtete Unterrichtsräume waren an der Tagesordnung. Auch die sanitären Anlagen waren vielfach prekär.

Schulbaufinanzierung durch das Land

Im Juli 1977 hat das Land, um alle diese Mängel zu beseitigen, das Schulbaugesetz LG Nr. 21 erlassen. Dieses Gesetz, das immer noch in Kraft ist, sieht vor, dass das Land den Gemeinden für Baumaßnahmen im Pflichtschulbereich Beiträge gewähren kann, und zwar bis zu 90% der Baukosten. Seit 3 Jahren werden nicht mehr Verlustbeiträge, sondern stark begünstigte Darlehen aus dem Rotationsfond gewährt.

Mit diesen Mitteln können Neubauten, Umbauten, Erweiterungen und Sanierungen im Bereich der Grund-, Mittel- und Musikschulen durchgeführt werden. Auch die Oberschulbauten, die früher in der Zuständigkeit der Gemeinden lagen, wie die Lehranstalten, die Humanistischen Gymnasien und dgl. konnten bezuschusst werden. Seit Anfang der 90er Jahre sind die Oberschulen allerdings nicht mehr Gemeindegemeinschaften. Durch ein Staatsgesetz sind diese in die Zuständigkeit des Landes übergegangen.

Die Finanzierungsprogramme werden von der Landesregierungsverwaltung erstellt und von der Landesregierung genehmigt.

Heutige Situation

Heute, nach mehr als 35 Jahren, kann man feststellen, dass die Schulbauprobleme in unserem Lande zum allergrößten Teil behoben sind. Im Schulbau ist buchstäblich alles neu gemacht worden. Beseitigt sind Baumängel, Sicherheitsmängel, behoben ist landauf landab die Raumnot. Heute sind kaum noch Neubauten erforderlich.

Viele Gebäude sind auch Beispiele von hervorragend gelungener zeitgemäßer Architektur. Die Landesverwaltung hat nämlich immer großen Wert darauf gelegt, dass die Schulen sich gut in den baulichen Kontext der Umgebung einfügen, dass die Innenräume funktionell und architektonisch ansprechend konzipiert werden, dass die Schulbauten sowohl was die innere als auch äußere Gestaltung angeht, architektonisch ein Erlebnis darstellen und dass das Ambiente zum Lernen animiert.

Neue Pädagogik

Aber die Zeit bleibt nicht stehen. Im Laufe der Jahre hat sich die Auffassung von Schule und Pädagogik



Volksschule Altrei

grundlegend geändert. Während es früher nur eine Form der Unterrichts gab, nämlich den Frontalunterricht, postulieren die Pädagogen heute eine individuelle, stärker schülerorientierte Form des Lehrens und Lernens. Um diesen differenzierten Unterricht zu ermöglichen, sind im Schulbau heute nicht mehr bloß sogenannte »Normalklassen« vorzusehen, sondern es braucht Räume für das individuelle Lernen, für das Lernen in Klein- und Großgruppen, es sind Lernlandschaften zu schaffen, die große Flexibilität im Raumangebot zulassen.

Eine wesentliche Änderung gegenüber früher ist die Tatsache, dass die Schulen autonom sind und dass sie sich ein eigenes pädagogisches Profil zulegen können. In dieser Hinsicht sind die Schulleute gefordert, aus der jeweiligen Situation heraus ihren eigenen Schultyp zu kreieren. Wenn die neuen Schulbaurichtlinien auch diesbezüglich ihren Niederschlag finden, kann man sich für die Zukunft ein breiteres Spektrum an differenzierten Schulstrukturen erwarten.

Jedenfalls hat das Landesbautenressort auf die neuen pädagogischen Anforderungen im Bereich des Schulbaus schnell reagiert. Mit dem Inkrafttreten der neuen Schulbaurichtlinien im Jahre 2009 sind die Voraussetzungen geschaffen worden, dass bei den zukünftigen Bauvorhaben diesen neuen schulorganisatorischen und pädagogischen Vorstellungen Rechnung getragen wird.

Dr. Arch. Josef March

Ressortdirektor Umwelt, Energie, Bauten und Vermögen

L'edilizia scolastica in Alto Adige

All'inizio degli anni settanta la competenza primaria relativa ai lavori pubblici, e pertanto anche quella relativa all'edilizia scolastica, passò dallo Stato alla Provincia. In questo contesto fu possibile pianificare una serie di interventi per sanare una situazione complessiva che si presentava alquanto precaria e carente, in considerazione degli scarsi interventi pianificati dallo Stato in questo settore. Le scuole, in particolare quelle di competenza comunale, presentavano evidenti carenze dovute alle insufficienti risorse finanziarie messe in campo sia a livello statale che locale. La nuova competenza, consentì all'Amministrazione Provinciale di affrontare in maniera radicale tale problematica.

Direttive per l'edilizia scolastica

Come primo provvedimento si elaborarono nuove direttive per l'edilizia scolastica in quanto quelle esistenti a livello nazionale tarate per realtà scolastiche a carattere prevalentemente cittadino, non riuscivano a cogliere pienamente le necessità di edifici costruiti su un territorio in gran parte montano. Nell'elaborazione delle direttive, si tenne in particolare considerazione:

— la rigida regolamentazione statale doveva essere adattata alla situazione locale ed essere resa più flessibile;

— andavano considerate anche le indicazioni internazionali nel campo dell'edilizia scolastica come riferimento pedagogico;

— intensa collaborazione con il personale direttivo e docente delle scuole ed inserimento delle proposte nell'articolato delle direttive;

La prima edizione risalente al 1978 fu alla base poi dell'edizione ufficiale dell'anno 1992 e dell'ultima versione approvata nel 2009. Rispetto alle direttive statali, ci si pose come obiettivo quello di dare alla scuola l'identità di centro scolastico e culturale concentrato nell'edificio. Questo anche con l'obiettivo di razionalizzare i costi di mantenimento che erano ripartiti in molti casi su più edifici. La scuola diventava così un centro d'istruzione complessivo anche per il quartiere o per il centro abitato.

Le direttive fornivano un'altra importante indicazione sulla possibilità di utilizzo extrascolastico

delle strutture interne o esterne della scuola. Inoltre, rispetto alla normativa statale, si introdusse un nuovo concetto relativo ai requisiti dell'area esterna. Lo Stato prescriveva superfici standard per l'area destinata alla scuola non suddividendo tuttavia le superfici destinate ad attività didattiche rispetto a quelle per l'attività motoria e zone di passaggio. Il progettista poteva così prevedere un edificio scolastico con ampie superfici destinate alla viabilità interna, lasciando all'attività motoria e alla pausa solo le aree residuali. Nelle direttive provinciali, per evitare ciò, si prescrisse una zona esterna da destinare alla pausa di 9 m² per alunno, calcolata sul numero totale di alunni dell'istituzione scolastica interessata. Con tale prescrizione, il progettista doveva individuare l'ottimale sfruttamento della superficie complessiva



Volksschule Chini - Bozen

a disposizione (peraltro una necessità nell'ambito territoriale della nostra Provincia), non solo attraverso la riduzione delle superfici libere, ma anche ottimizzando la zona interessata alla costruzione e le relative vie di accesso.

Le nuove direttive regolano anche la grandezza dell'edificio e l'organizzazione interna dei locali. Tale prescrizione, al contrario della normativa statale, regola anche la situazione nelle scuole di piccola dimensione (sotto le cinque classi).

1976/1977 – Rilevazione di tutte le scuole della Provincia

La Provincia, al fine di avere un quadro della situazione degli edifici scolastici per poter poi programmare in maniera ottimale gli interventi necessari, provvide nel 1976 a disporre l'effettuazione di una rilevazione dello stato di fatto. Una commissione formata dal dott. Helmuth Ladurner e dal geom. Carlo Pomaro rispettivamente degli Assessorati alla

Scuola Tedesca e Italiana, nonché il dott. arch. Josef March dell'Assessorato ai Lavori Pubblici, visitò tutti gli edifici scolastici della Provincia. Si rilevarono in quell'occasione le carenze strutturali e si stabilirono le necessità di intervento più urgenti.



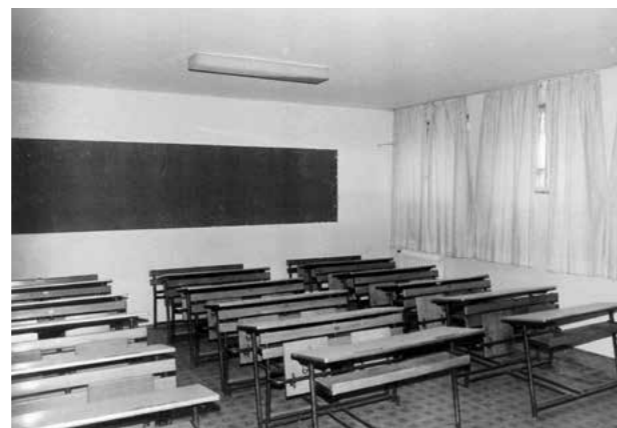
Scuola elementare Ora

Furono in particolare rilevate le seguenti problematiche:

- la gran parte degli edifici era sottodimensionata; nel 1962 tutte le scuole medie inferiori furono unificate sotto un unico modello, denominato scuola media unificata; ciò comportò, in particolare nei grossi centri urbani, una evidente carenza di locali;
- alla metà degli anni settanta si registrarono, proprio alle scuole medie, incrementi notevoli di alunni determinati da un eccezionale incremento demografico avvenuto tra il 1955/1960;
- per tale carenza, nelle città si introdussero le lezioni a turni orari; molte scuole medie si suddivisero in cinque e più sedi; in alcuni casi si collocarono le scuole in case private prese in affitto che però male si adattavano alle effettive esigenze delle scuole;
- i locali destinati alle varie attività didattiche erano in molti casi sottodimensionati. Le scuole dovettero quindi operare in situazioni piuttosto precarie;
- nel complesso gli edifici scolastici non rispettavano le norme relative alla sicurezza. Si riscontrarono problemi di ordine statico, i solai in legno avevano una portata non adeguata, i muri portanti evidenziavano crepe, le vie di fuga in caso di incendio erano sottodimensionate, le barriere architettoniche erano presenti quasi dovunque;
- gli edifici scolastici rispettavano raramente le normative igienico sanitarie. Le aule presentavano soffitti troppo bassi, misure inadeguate ed illuminazione insufficiente. I servizi igienici erano sistemati in maniera precaria. In diverse scuole furono scoperti «gabinetti a caduta».

Finanziamento della Provincia

Per risolvere tali gravi problematiche, la Provincia emanò nel 1977 la legge provinciale n. 21, del 21.07.1977. Questa normativa prevedeva la possibilità di erogazione ai Comuni per le scuole dell'obbligo di contributi fino al 90% dei costi ritenuti ammissibili.¹ Con dette risorse fu possibile provvedere alle necessarie ristrutturazioni, adattamenti, nuove costruzioni e risanamenti di scuole primarie, secondarie di I grado e scuole di musica. Fu possibile intervenire anche in alcune scuole secondarie di II grado come gli istituti magistrali ed i licei classici in quanto all'epoca erano di competenza e proprietà comunale. Nella fase iniziale, il compito di erigere i piani di intervento edilizio era delle comunità comprensoriali. Successivamente, dopo la prima fase dove si intervenne nei casi più urgenti, detta competenza venne assunta dalla Provincia. Un'apposita commissione provvede ancora oggi alla predisposizione di un piano di interventi prioritari che tiene conto delle risorse disponibili da sottoporre alla Giunta Provinciale. In 30 anni la Provincia ha erogato ai Comuni con la legge provinciale 21/77, contributi per un totale di euro 380.000.000,00. Rapportati ai valori ASTAT, l'importo rivalutato corrisponderebbe oggi a 850.000.000,00 di euro.



Scuola elementare Manzoni - Bolzano

Situazione attuale

Oggi, a più di 30 anni dai primi interventi, si può con soddisfazione prendere atto che le problematiche inerenti l'edilizia scolastica nella nostra Provincia sono in gran parte risolte. La qualità degli interventi edili, le soluzioni architettoniche adottate negli anni in considerazione della specificità del nostro territorio, ha portato le nostre scuole ad essere spesso un modello per altre realtà nazionali ed internazionali.



Scuola elementare Pascoli - Merano

Risulta infatti difficile trovare una realtà che possa vantare di aver realizzato una rete di nuovi, funzionali ed attrezzati edifici scolastici come nella nostra Provincia. L'Amministrazione Provinciale ha sempre ritenuto importante che gli edifici scolastici si contestualizzassero rispetto al territorio e alle varie realtà che esistono in Provincia di Bolzano e che i vari ambiti interni delle scuole fossero concepiti in maniera funzionale. Oggi rimangono da realizzare ancora interventi di adattamento e sistemazione in alcuni edifici, in particolare nelle scuole secondarie di II grado. In tali realtà si deve infatti riscontrare come le varie riforme che a livello nazionale e locale sono state approvate, hanno portato gli studenti ad iscriversi in forma massiccia nei licei. Ciò ha comportato la necessità, in alcuni casi, di intervenire in corso d'opera all'aumento della cubatura degli edifici. In altri casi, anche recenti, le scuole hanno dovuto far fronte a crescenti iscrizioni non prevedibili, con l'ausilio di succursali. Ultimamente, nei casi in cui il numero delle classi era maggiore rispetto alle aule, si è ricorso anche alla rotazione delle stesse aule, considerata la disponibilità nelle scuole superiori dei laboratori.

Nuova pedagogia

Il tempo però non si ferma. L'organizzazione della scuola, della didattica e della pedagogia si sono negli anni notevolmente modificate e rinnovate. Se in passato esisteva solo un metodo di docenza, ovvero quello frontale, i pedagoghi chiedono oggi metodi di

insegnamento che tengano conto anche delle necessità individuali degli alunni. Per venire incontro a tale diverso modo di interpretare l'insegnamento e l'apprendimento, si prevedono oggi nelle nuove scuole non solo le aule normali ma anche ambienti per l'insegnamento individualizzato, o per quello in gruppi più o meno grandi. La nuova scuola deve in sostanza offrire una maggiore flessibilità di utilizzo dei singoli ambienti. Un cambiamento importante rispetto al passato è dato dal fatto che gli studenti sono più autonomi nel gestire e ricercare il proprio profilo personale. In questo senso i responsabili scolastici sono chiamati a creare, a seconda delle varie situazioni ed indirizzi, la soluzione più consona ai sistemi e alle metodologie didattiche che richiedono appunto una grande flessibilità degli ambienti in cui la scuola opera. Il Dipartimento Lavori Pubblici della Provincia è stato attento a tali cambiamenti e richieste che provenivano dal mondo della scuola. Con l'entrata in vigore delle rinnovate direttive sull'edilizia scolastica nel 2009 sono state poste in essere le premesse che le future scuole siano realizzate secondo i nuovi parametri che la nuova pedagogia oggi richiede.

Geom. Carlo Pomaro

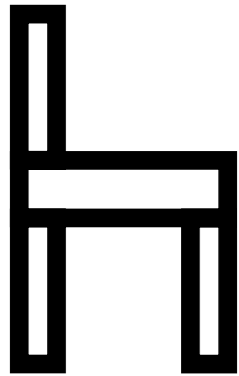
Direttore Ufficio Finanziamento Scolastico di lingua italiana

¹ Oggi, il calcolo dei contributi, anche per le ridotte disponibilità finanziarie, avviene per il 50% a fondo perduto e per il rimanente 50% attingendo dal fondo finanziario di rotazione provinciale.

Anregende Umgebungen schaffen

Kinder und Jugendliche optimal fördern

Willi Stadelmann



Lernen ist ein Prozess des Selbst-Tuns. Kinder und Erwachsene lernen grundsätzlich durch ihr eigenes Tun. Lernende sind darum letztlich für ihr Lernen selbst verantwortlich. Das alte Zitat, das Galileo Galilei (1564–1642) zugeschrieben wird und später von Maria Montessori übernommen wurde, trifft immer noch den Kern der neueren Lerntheorien: »Man kann einen Menschen nicht lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu tun.« Lernprozesse laufen dann ab, wenn Lernende äußerlich (motorisch, Aktivität der Sinnesorgane) und verinnerlicht (Reflexion, innere Bilder, Verknüpfung zwischen Vorwissen und Neuem mithilfe des Gedächtnisses) tätig werden. Ziel aller didaktischen Maßnahmen für Bildung und Erziehung muss deshalb die Anregung der Lernenden zum Selbst-Tun sein, extrinsisch und intrinsisch. Schlagwortartig vereinfacht heißt das: Lernen ist Selbst-Tun. *Lehren ist Anleitung und Anregung zum Selbst-Tun.*

EINIGE GRUNDLAGEN AUS DER LERNFORSCHUNG

Potenzial, Stimulation und Lernen

Kognitive Entwicklung, Begabungs- und Intelligenz-Entwicklung setzen Lernen voraus. *Lernprozesse sind Voraussetzungen für die Begabungs- und Intelligenzentwicklung.*

Von Geburt an stehen Menschen mit ihrem individuellen Potenzial in Wechselwirkung mit der lebenden und nicht lebenden Umwelt. Bei der Geburt besteht das Potenzial aus den Genen, die der Mensch auf die Welt mitbringt, und aus dem, was er als Fötus bereits im Mutterleib durch äußere Einflüsse gelernt hat. Das Potenzial allein genügt nicht für die kognitive Entwicklung des Menschen. Das Potenzial muss stimuliert, angeregt werden, damit es sich auswirkt. Es besteht also kein Automatismus zwischen Genen und der kognitiven Entwicklung. Gene müssen durch die Umwelt stimuliert werden, damit sie ihre Wirkung entfalten können. Die Umwelt, als Stimulation für das eigene Tun, steuert bis zu einem gewissen Grad die Genexpression. Lernen und damit Potenzialentwicklung ist auf Stimulation, auf Förderung angewiesen – ein Leben lang. »Unsere Biologie legt fest, was aus uns werden könnte. Was aber tatsächlich aus uns wird, hängt von den Erfahrungen ab, die wir im Verlauf unseres Lebens innerhalb des jeweiligen kulturellen Raumes machen, in den wir hineinwachsen. Deshalb ist es schlichtweg falsch, von biologischer Determination zu sprechen. Wir Menschen sind biologische Wesen, die sich in einem kulturellen Raum entwickeln« (Gerald Hüther 2011, S. 120).

Das heißt im Klartext, dass Kinder für ihre gesunde Entwicklung von Geburt an auf eine anregende menschliche und physische Umgebung angewiesen sind: Eltern, Geschwister, Kinder anderer Familien, Natur, Gebäude, Lehrpersonen, Sportverein usw.

Begabung

Das Wort *Begabung* ist (aus historischen Gründen) etwas irreführend. Es enthält den Begriff *Gabe*, der suggeriert: Man hat es, oder man hat es nicht, es ist gegeben oder nicht gegeben. Auf dieser Suggestion beruht die Auffassung: »Begabte Kinder werden begabt geboren. Ich bin, wie ich bin, und da kann ich nichts machen«. Diese Auffassung muss korrigiert werden zu: »Ich bin, was ich aus meinen Möglichkeiten mache«. Das International Panel of Experts for Gifted Education (IPEGE, ÖZBF 2009, S. 17) umschreibt Begabung wie folgt: »In seinem Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial tritt der Mensch in Beziehung zu seiner Umwelt. Es entsteht eine lebenslange Wechselwirkung, in der das Individuum seine Umwelt beeinflusst und verändert und die Umwelt das Individuum beeinflusst. In dieser Wechselwirkung zwischen den Anlagen und der Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums (die auch auf seiner bisherigen Lernbiografie beruht) auf der einen und seiner Umwelt auf der anderen Seite entwickelt sich die Begabung eines Individuums, sein Leistungspotenzial.« Unter einem begabten Individuum verstehe man »eine Person mit überdurchschnittlicher Leistungsdisposition und überdurchschnittlichem Förderpotenzial«. Begabung ist also ein lebenslanger (Kreis-)Prozess der Wechselwirkung zwischen dem Potenzial eines Menschen mit seiner *sozialen Umgebung*, angetrieben durch Stimulation. Begabung ist ein lebenslanger Prozess und kein Zustand, der ein für alle Mal bestehen bleibt. Eigentlich ist »sich begaben« der zutreffendere Ausdruck als »Begabung«, da er das Selbst-Tun, den dauernden Prozess beinhaltet. Klar ist, dass der Begabungsprozess kulturabhängig ist: »Begabung« ist ein Kulturprodukt, denn wir begaben uns innerhalb unserer kulturellen Gegebenheiten. *Und wiederum wird klar, wie wichtig die soziale und physische Umgebung (»Kultur«) der Kinder für ihre Entwicklung ist. Idealerweise soll das Umfeld der Kinder so gestaltet sein, dass sie in einer Art und Weise unterstützt werden, die es ihnen ermöglicht, eigene Erfahrungen zu machen und selbstständig zu neuen Einsichten zu kommen. Wenn die Umwelt dem Kind »die notwendigen Erfahrungen vorenthält, kann es sich nicht seiner Anlage entsprechend entwickeln.«* (vgl. Largo 2010, S. 92).

FAZIT AUS DIESEN ERKENNTNISSEN

»Die Persönlichkeit eines Kindes kann sich dann am ehesten optimal entwickeln, wenn eine Harmonie besteht zwischen einerseits der Veranlagung das Kin-

des – seinen Begabungen, seinem Temperament und seiner Motivation – und andererseits den Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten der Eltern und seiner Umgebung.« (vgl. Herschkowitz 2001, S. 39). Die Familie eines Kindes ist sicher für seine Entwicklung von großer Bedeutung. Es ist aber auch wichtig, dass Kinder früh im Leben mit Kindern anderer Familien zusammenkommen; so wirken auch Stimulationen von außerhalb der Familie auf die Kinder und erweitern ihre anregende soziale Umwelt. Die Entwicklung der Kinder läuft am besten, wenn genügend Zeit und Möglichkeiten zum aktiven Erkunden der Welt vorhanden sind. Das Eingebunden-Sein in eine menschliche Umgebung ist dafür unabdingbar. »Das Kind entwickelt sich, solange sein körperliches und psychisches Wohlbefinden gewährleistet ist und es die notwendigen entwicklungspezifischen Erfahrungen machen kann.« (vgl. Largo 2010, S. 79)

Kinder und Jugendliche müssen in Familie und Schule so gefördert werden, dass sie ihre individuellen Potenziale entwickeln können. Förderung bedeutet also die Möglichkeit einer Weiterentwicklung durch lernen, aufbauend auf dem individuellen Potenzial. Erfolgreiches Lernen findet statt, wenn eingehende Informationen an bestehendes Wissen und Verhalten angebunden sind. (vgl. auch Neubauer und Stern 2007, S. 127). Durch Lernen entsteht Intelligenz. Durch Lernen entsteht Persönlichkeit.

Prof. Dr. Willi Stadelmann

ehemaliger Rektor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Luzern, Schweiz

LITERATUR

- Gardner, H., Intelligence reframed: Multiple Intelligencies for the 21st Century. New York Basic Books 1999 und: The Intelligencies in Gardner's Words. In: Educational Leadership. September 1997
- Herschkowitz, N., Das vernetzte Gehirn. Seine lebenslange Entwicklung. Huber, Bern 2001
- Hüther, G., Was wir sind und was wir sein könnten. S. Fischer, Frankfurt am Main 2011
- IPEGE International Panel of Experts for Gifted Education Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. ÖZBF, Salzburg 2009
- Largo, R., Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2010
- Neubauer, A., Stern, E., Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. DVA, München 2007



Reggio Approach

In dialogo tra pedagogia e architettura



Fotografie di
Alessandra Chemollo

Nido e Scuola d'Infanzia ENI
Architetti Tullio Zini e ZPZ Partners



Abitare luoghi belli e curati nelle scuole e nei nidi d'infanzia che seguono il Reggio Approach è una condizione essenziale per l'educazione. Secondo il loro fondatore, Loris Malaguzzi, infatti, organizzare lo spazio significa organizzare la metafora della conoscenza: piccoli gesti per rendere quotidiane le rivoluzioni. Lo spazio è un linguaggio e quindi elemento costitutivo della formazione del pensiero. Per questo le scuole di Reggio Emilia diventano laboratori permanenti di ricerca sul tema dei luoghi per l'educazione.

Il Nido Scuola ENI ospita un nido e una scuola d'infanzia fino a 163 bambini dai sei mesi ai sei anni. Secondo lo schema delle strutture del Reggio Approach, le sezioni sono disposte intorno a tre piazze e i corridoi sono eliminati a vantaggio di un ampio ambiente per gli scambi informali, per l'accoglienza delle famiglie, il gioco e per il pranzo condiviso.

La struttura trasmette un'idea di architettura relazionale, in cui la sezione non è solo un'aula ma parte di un sistema, punto di partenza di un viaggio del bambino che si muove in un ambiente da conoscere e di cui appropriarsi attraverso lo sguardo e il movimento.

Interessante la permeabilità visiva. Sulle corti interne si affacciano le aree di lavoro e di gioco delle sezioni. Ci si vede attraverso le finestre. Le vetrate sono ovunque, anche la cucina ha una vetrata.

I tre atelier e i cinque mini atelier distribuiti nella struttura sono il luogo in cui si concentrano o dai quali dipartono le esperienze legate all'arte e all'impiego delle tecnologie per dare voce ai cosiddetti «cento linguaggi dei bambini». Qui i materiali di uso comune vengono trasfigurati e utilizzati per le attività più diverse e per lo sviluppo della creatività. La tecnologia nell'atelier diventa strumento di lavoro familiare. Da notare è l'impiego inconsueto e variegato della lavagna luminosa per la proiezione di

oggetti e ombre al fine di costruire paesaggi e rappresentazioni in continua trasformazione.

Nell'atelier si coglie l'importanza della pluralità dei linguaggi e dell'attenzione alle dimensioni anche sensoriali dell'esperienza umana.

La cultura dell'atelier, infatti, nasce per raccogliere l'argomentazione, la bellezza, le idee, i pensieri dei bambini. È in sintonia con la proposta di sostare sui quesiti con diversi linguaggi, rispettando le diverse modalità d'apprendimento. Sostiene un approccio interdisciplinare vicino al naturale modo di conoscere dell'essere umano e dell'individuo.

La cucina si affaccia sulla piazza, luogo anche per il pranzo, ed è parte integrante dello spazio scuola, configurandosi come atelier del gusto.

Il tetto, accessibile sia dall'interno che dall'esterno diventa anch'esso luogo didattico, per l'esercizio dei linguaggi espressivi, per il gioco e per le pause pranzo o merenda.

La scuola si colloca in un parco pubblico e gli spazi esterni sono importanti laboratori di apprendimento, luoghi di ricerca ed esplorazione, di divertimento e di svago.

Qui il bambino è soggetto di diritto fin da subito, soggetto del presente quindi cittadino. Manifestando fin da piccolissimo il desiderio e la disponibilità a comunicare e a porsi in relazione con il mondo, le persone, gli oggetti e i contesti, il bambino viene considerato coautore della propria conoscenza. L'atteggiamento verso il sapere diventa dunque un processo senza fine in una cultura nomade, in movimento e diversificata nei diversi contesti, nelle diverse situazioni.

Come traspare dalle immagini, la scuola del Reggio Approach è un luogo dedicato, dove si dà valore e significato alla cultura prodotta dai bambini e si assume la responsabilità continua di creare le condizioni per rendere concreti e visibili

i processi conoscitivi dei bambini.

I bambini cercano di teorizzare sulla conoscenza e il sapere, cercano strutture per comprendere il mondo e la scuola diventa il luogo che accoglie i modi di dare senso all'universo dei bambini. Le teorie provvisorie, chiamate teorie molli da Malaguzzi, sono pre-teorie, modificabili, ma importanti. Si intuiscono attraverso quello che i bambini ci fanno capire. Noi fingiamo di avere certezze, loro no e nell'universo delle loro incertezze ci sono le tracce delle loro comprensioni ed emerge anche la bellezza della rappresentazione del sapere. Così la scuola dialoga non solo con e sulla cultura ma produce anche cultura, dà forma e visibilità alle idee e alle teorie che i bambini possiedono e che costruiscono confrontandosi con i compagni e con gli adulti.

La frase di Malaguzzi: «La scuola ha diritto a un suo ambiente, ai suoi spazi e alle sue concettualizzazioni» mette in dialogo pedagogia e architettura in un discorso che non è mai dato per sempre ma deve continuamente essere ridefinito, negoziato, elaborato, descritto e rivisto. La qualità della conoscenza si ricerca quindi anche nella qualità dello spazio e per questo si parla anche di estetica dell'apprendimento.

Beate Weyland

Progetto
Nido e Scuola dell'Infanzia ENI
San Donato Milanese, MI

Progettista
Tullio Zini e ZPZ Partners
Progetto pedagogico
Reggio Children
Arredi **PLAY+**
Cliente **ENI**

Ultimazione progetto 2010
Superficie complessiva 2.205 m²
170 bambini da 0-6 anni

Handwritten text and drawings on a large board, including names like FEL, Diego, and various sketches.



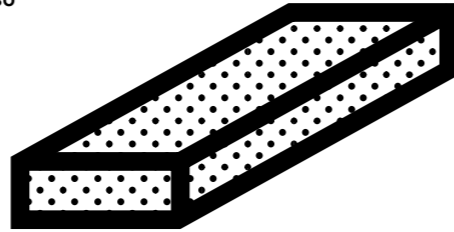
Vertical text on the right side of the image, including phrases like 'merenda', 'giochi di luce', and 'scoperte luminose'.

**Il bambino
 è fatto di cento.
 Il bambino ha cento lingue –
 cento mani
 cento pensieri
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 cento mondi
 da scoprire
 cento mondi
 da inventare
 cento mondi
 da sognare.
 Il bambino ha cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 La scuola e la cultura
 gli separano la testa dal corpo.**

L. Malaguzzi
 (Caroly Edwards,
 L. Gandini,
 G. Forman),
 I cento linguaggi
 dei bambini,
 Bergamo,
 edizioni Junior,
 1999, p. 9

**Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa
 di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 solo a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono:
 di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento
 gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione il
 cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 sono cose
 che non stanno insieme.
 Gli dicono insomma
 che il cento non c'è.
 Il bambino dice:
 invece il cento c'è.**

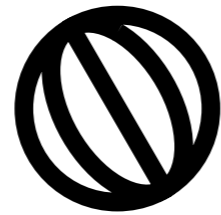




Storia di un processo

Le nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano

Maurizio Patat



Quando l'arch. March ha incaricato me ed il collega Paolo Bellenzier di rivedere le direttive per l'edilizia scolastica, nate negli anni '80, ci siamo chiesti quali obiettivi volevamo raggiungere e come avremmo dovuto procedere. Dovevamo semplicemente aggiornarne gli aspetti tecnici o andare più a fondo?

Abbiamo pensato che le nuove direttive dovessero essere adeguate al nuovo millennio, non solo recepire novità tecniche e normative oltre che le nuove sensibilità legate alla sostenibilità ambientale ed al risparmio energetico.

La nostra esperienza come membri del Comitato Tecnico Provinciale, la commissione interdisciplinare che esamina ed approva tutti i progetti pubblici di una certa importanza, ci restituiva un quadro abbastanza aggiornato e realistico di quello che si muoveva dentro e intorno al mondo della scuola.

Dovevamo cercare di cogliere le trasformazioni in corso, dare risposta alle istanze che da molte parti arrivavano ai progettisti, per consentire maggiore libertà alla vita scolastica, libertà di insegnamento/apprendimento e di organizzazione.

Gran parte delle nuove scuole negli ultimi anni sono state realizzate a seguito di concorsi di progettazione a livello europeo che proponevano spesso soluzioni innovative e modelli già sperimentati all'estero. In questo senso i concorsi di progettazione hanno avuto un ruolo fondamentale nel promuovere l'innovazione e aprirci al cambiamento.

Le vecchie direttive degli anni '80 sono state molto più che uno strumento a disposizione di progettisti e sindaci per definire superfici, cubatura e costi di una nuova scuola.

Riflettevano lo sforzo di una società che voleva rinnovarsi aumentando il livello della scolarizzazione e la qualità dell'insegnamento costruendo tante nuove scuole e rinnovando su larga scala quelle ereditate dallo Stato.

La scuola concepita nelle vecchie direttive era tuttavia organizzata attorno all'aula tradizionale, pensata per la lezione frontale. Questo modello, da solo, non era più sufficiente per i nuovi metodi di apprendimento basati più sull'esperienza e sul lavoro degli allievi e meno sulla trasmissione di conoscenze da parte degli insegnanti, soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1. grado.

Dall'inizio del decennio sono state avviate, particolarmente nella scuola primaria, sperimentazioni che richiedevano ai progettisti un approccio diverso, più flessibile e interdisciplinare.

Nell'Amministrazione Provinciale sono state realizzate soluzioni architettoniche particolarmente innovative come, ad esempio, l'ampliamento interrato per la scuola H. Arendt ed i laboratori interrati della scuola Pascoli a Bolzano, la «scuola nella roccia» realizzata presso la Fürstenburg a Burgusio. Anche queste esperienze ci hanno guidato e confortato nel processo di revisione delle direttive.

Come procedere? La questione del metodo

All'inizio del processo di revisione abbiamo convocato un tavolo politico/istituzionale nel corso del quale gli Assessori alla Scuola hanno delegato i propri rappresentanti nel gruppo di lavoro.

Successivamente ci siamo strutturati in più sottogruppi suddivisi per aree tematiche.

I gruppi più propriamente tecnici hanno concluso il loro lavoro abbastanza rapidamente.

Più impegnativa è stata l'attività del gruppo interdisciplinare che si occupava del rapporto tra architettura e didattica.

Il gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro era così composto: Josef Watschinger dirigente scolastico, Hans Parigger e Deborah Pallé Ufficio Finanziamento, Lois Ellecosta ispettore Scuola Ladina, Christa Messner ispettrice Scuole materne, Carlo Pomaro Ufficio Finanziamento, Giulio Clamer dirigente scolastico, Paolo Lorenzi Sovrintendenza, Josef Haspinger dirigente scolastico, Graziano Barco Formazione Professionale, Heiner Schnabl, Carlo Azzolini, Claudio Lucchin, Paolo Bellenzier architetti, Norbert Schönweger consulente, Maurizio Patat coordinatore.

Aree tematiche sviluppate

- 1 Qualità urbanistica ed architettonica
- 2 Flessibilità delle forme di insegnamento/apprendimento
- 3 Allestimento ed arredamento delle aule normali e speciali
- 4 Sostenibilità ambientale ed energetica
- 5 Apertura della scuola all'esterno
- 6 Conservazione del patrimonio edilizio esistente
- 7 Management di progetto e procedure di approvazione
- 8 Definizione tabellare di superfici, volumi e costi

Particolari difficoltà

— Evitare un aumento generalizzato della cubatura delle scuole e conseguentemente dei costi standard.

— Riportare in forma tabellare il risultato del lavoro. Il nostro compito non era infatti quello di realizzare un manuale di architettura e didattica, ma produrre uno strumento operativo il più possibile semplice e utilizzabile dai tecnici ma anche dal personale della scuola, dai sindaci e dai cittadini.

— Ottenere dei valori dimensionali accettabili ed

economicamente sostenibili nelle situazioni-limite, ossia nelle scuole molto piccole dei piccoli paesi e contemporaneamente nelle scuole molto grandi dei centri urbani.

Le nuove direttive

L'intenzione del gruppo di lavoro nel rielaborare le direttive per l'edilizia scolastica è stata quella di indicare un metodo per la progettazione di un edificio scolastico e fornire uno strumento operativo il più possibile semplice e utilizzabile da chiunque per farsi un'idea delle dimensioni e dei costi di una scuola e per orientare nelle scelte di fondo i responsabili delle decisioni.

Le direttive non avrebbero dovuto, nelle intenzioni del gruppo di lavoro, intervenire nel progetto didattico e neppure pre-figurare soluzioni architettoniche dal momento che le decisioni in questi ambiti competono rispettivamente all'autonoma decisione della scuola e del progettista.

Le direttive dovevano semplicemente servire per indicare un corretto dimensionamento della scuola. Nella progettazione di un edificio pubblico e quindi anche di una scuola c'è il rischio di concepire l'edificio come un non-luogo pensato per tutti e quindi per nessuno, fatto apposta per lo scolaro o lo studente, ma non in quanto singola persona bensì come anonimo utilizzatore. Le direttive considerano al contrario la qualità dell'edificio un fattore in grado di influire sull'attività di insegnamento/apprendimento. L'edificio crea il contesto scolastico, cioè l'insieme degli spazi e l'organizzazione delle funzioni-relazioni che in esso si possono attivare.

Rilevate le esigenze dei diversi utenti delle scuole: dirigenti scolastici, insegnanti, allievi e genitori, si possono classificare le funzioni di ogni scuola in tre tipi di attività: a scuola si va per imparare, per stare in gruppo con i compagni ma anche per lavorare e pensare da soli. La progettazione di ogni edificio scolastico deve quindi permettere la coesistenza di questi tre momenti nello stesso edificio.

Le Direttive per l'Edilizia Scolastica del 2009 vogliono essere uno strumento semplice e comprensibile per contribuire a realizzare opere soddisfacenti dal punto di vista urbanistico, architettonico e funzionale. Uno strumento flessibile in grado di accompagnare una scuola in costante evoluzione, rendendo possibile l'introduzione di nuovi indirizzi didattici, di nuove materie di insegnamento e di nuovi metodi di apprendimento. Per la redazione delle direttive si è quindi cercato di raccogliere le esigenze di coloro che nelle scuole realizzano progetti e attività didattiche, connettendole con indicazioni e norme tecniche di base.

Di seguito riporto i principali temi che sono stati presi in considerazione nelle direttive per dare a sindaci, autorità e operatori scolastici e progettisti indicazioni generali per la progettazione di qualsiasi tipo di scuola.

— L'organizzazione degli spazi deve basarsi sul principio della modularità, che consente la massima flessibilità di utilizzo, intendendo per flessibilità la possibilità di futuri ampliamenti e modifiche della destinazione d'uso dei locali.

— È necessario considerare il territorio a disposizione per l'edificazione come risorsa limitata e preziosa che va utilizzata in modo ottimale, considerando che la scuola deve essere integrata nel tessuto costruito, al centro della comunità, mantenendo e recuperando, ove possibile, gli edifici esistenti di particolare valore storico.

— L'edificio deve essere adeguato alle nuove disposizioni in materia di bilancio energetico, sicurezza, normativa antincendio e standard tecnologici.

— La progettazione della scuola deve procedere innanzitutto in base al concetto organizzativo che definisce l'orientamento pedagogico della scuola ed il suo prevedibile futuro sviluppo, soprattutto riguardo al numero degli alunni.

— Sulla base del concetto organizzativo e dell'indirizzo pedagogico il committente, in collaborazione con la scuola ed i tecnici elabora il programma plani-volumetrico che è il documento sulla base del quale si svilupperà la progettazione.

— La scuola deve essere aperta all'esterno e diventare presidio formativo per l'intera comunità del paese o del quartiere.

— Gli spazi ad uso collettivo devono consentire l'utilizzo interdisciplinare da parte delle diverse organizzazioni scolastiche.

— I valori quantitativi di superfici e volumi previsti dalla direttiva sono indicativi e possono essere adattati in modo flessibile a seconda del concetto pedagogico della scuola.

— Progetti innovativi o sperimentali, approvati dall'autorità scolastica possono derogare dalla direttiva.

— La scuola deve essere dimensionata in funzione dell'effettivo numero degli alunni e non delle classi, con un limite minimo di 16 alunni per classe, per tenere debito conto delle comunità più piccole.

— Ogni classe dispone di norma di una propria aula. Non è vincolante la superficie della singola aula bensì la superficie totale degli spazi dedicati alla didattica.

— L'aula tradizionale di dimensioni-standard viene sostituita da spazi che possono variare da 43 a 72 m², in base al concetto organizzativo elaborato dalla scuola.

— La superficie totale delle aule normali va calco-

lata in base al numero degli alunni e alla superficie unitaria che nella scuola elementare è di 2,70 m² per alunno, nella scuola media e nella scuola superiore di 2,40 m² per alunno.

— Oltre alle aule normali sono da prevedere locali, il più possibile flessibili, per le attività didattiche individuali o di gruppo.

— Sono previsti anche spazi per l'insegnamento della musica nelle scuole medie e nelle scuole superiori con orientamento musicale.

— I corridoi e gli spazi di passaggio sono spazi collettivi di grande importanza che possono essere utilizzati a scopo didattico come «nicchie» o postazioni di lavoro. La superficie corrisponde al 20% della superficie netta della scuola.

— La sala insegnanti è luogo di soggiorno e di lavoro per i docenti, sufficientemente grande e fornita di postazioni di lavoro individuali per almeno un quarto del numero degli insegnanti.

— La biblioteca, da deposito del sapere diventa centro informativo multimediale dotato di spazi per la lettura, il lavoro e la comunicazione.

— Aula magna, mensa, palestra ed altre funzioni collettive vanno previste in sinergia con altre istituzioni presenti nel paese o nel quartiere allo scopo di ottimizzarne l'utilizzo e contenere i costi di gestione.

— In casi particolari i piani interrati possono essere utilizzati come spazi didattici a condizione che vengano garantite condizioni abitative ottimali.

— Deve essere data grande importanza al benessere acustico, alla qualità dell'illuminazione e dell'aria.

— Lo sviluppo del progetto e la realizzazione della scuola vengono accompagnate da un gruppo di consulenza e coordinamento al quale prendono parte, oltre ai tecnici anche rappresentanti dell'autorità scolastica e della scuola.

— Nell'allestimento dei cortili scolastici e nell'abbellimento artistico dell'edificio vanno coinvolti anche gli alunni e gli insegnanti.

Le nuove direttive provinciali per l'edilizia scolastica definiscono la grammatica di base, la cornice strutturale all'interno della quale possano svilupparsi, in piena autonomia e libertà creativa, ai rispettivi livelli, tanto la progettazione didattica quanto la progettazione architettonica.

Le scuole con un proprio progetto didattico troveranno ora nelle direttive regole più flessibili che potranno modulare ed adattare alla propria visione, mentre le scuole senza un progetto specifico potranno trovare nelle direttive gli strumenti per una corretta pianificazione. Anche gli architetti si potranno muovere con più libertà, con meno regole e più creatività, per soddisfare le esigenze di chi a scuola vive e lavora in modi diversi da quelli di un tempo.

In sintesi

1 La progettazione della scuola discende da un concetto organizzativo che ne definisce l'orientamento pedagogico ed il suo prevedibile sviluppo, soprattutto riguardo al numero delle alunne e degli alunni.

2 Si parte dal profilo pedagogico elaborato dalla scuola per arrivare al concetto architettonico e non il contrario.

3 Alla base della direttiva vi è il principio della flessibilità, declinato in tutti i suoi aspetti, organizzativi, distributivi e funzionali.

4 Il dimensionamento della scuola discende dal numero presente e futuro degli alunni definendo una superficie standard per alunno e non più stabilendo a priori il numero di aule di dimensioni pre-fissate.

5 La scuola deve rendere possibili anche in futuro nuovi metodi e percorsi per imparare/insegnare.

Lavoro che rimane da fare

L'edilizia scolastica è soggetta a normative spesso concepite per altri tipi di costruzioni, spesso contraddittorie e che, sovrapponendosi limitano la flessibilità funzionale condizionando pesantemente l'attività didattica. Ad esempio: La normativa antincendio dà più peso alla protezione passiva (compartimenti, porte tagliafuoco ecc.) che alla protezione attiva con dispositivi attivi che consentirebbe di intervenire prima che si sviluppi un incendio conclamato. In futuro si dovrebbe passare da una normativa prescrittiva ad una normativa prestazionale, che tenga conto anche del tempo di intervento dei vigili del fuoco. Rispetto alla normativa energetica, in futuro le scuole dovranno corrispondere alla Classe A della normativa CasaClima. Siamo sicuri che una norma che è validissima per le abitazioni e gli uffici sia trasferibile tale e quale anche alle aule scolastiche? Sarà possibile, senza ricorrere a sistemi di controllo e di gestione troppo sofisticati, garantire nell'aula oltre al contenimento energetico anche una qualità dell'aria ottimale e a basso contenuto di inquinanti? Pensando alle mense scolastiche la qualità acustica ed ambientale è spesso insufficiente. Va affrontata in modo nuovo la relazione tra l'organizzazione degli spazi, l'organizzazione del servizio, i tempi del pasto e l'educazione alimentare.

Cosa si muove a livello statale?

Nell'aprile 2013 il Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca ha emanato nuove *Linee Guida per le architetture interne delle scuole*. Le linee guida

intervengono su una materia, quella dell'edilizia scolastica che è ancora oggi regolata dal Decreto Ministeriale del 1975 «*Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*».

Le norme del 1975 erano certamente avanzate ed innovative per quei tempi, soprattutto quando abbattevano simbolicamente i muri dell'istituzione e imponevano l'apertura della scuola alla vita esterna e alla società. Per il resto la scuola alla quale quelle norme guardavano non esiste più da tempo. Non esistono più neppure gli studenti e gli insegnanti ai quali quelle norme si rivolgevano.

Le nuove *Linee Guida per le architetture interne delle scuole* sono quindi sicuramente un segnale positivo, anche se tardivo di rinnovamento.

Queste linee guida confermano la vocazione della scuola come centro civico e spazio di socialità e di comunicazione con il territorio, mettono al centro le esigenze di chi vive nella scuola, superando lo spazio-aula, rendendo permeabile la separazione tra spazi interni ed esterni ponendoli in relazione tra loro. Prevedono spazi per la didattica, ma anche spazi dedicati esclusivamente agli alunni e gestiti da loro in gruppo o individualmente.

Si parla anche di superamento della rigidità organizzativa con conseguente ottimizzazione nell'utilizzo degli spazi. Le linee guida recepiscono finalmente i risultati delle recenti ricerche relative ai processi di apprendimento.

Queste buone intenzioni trovano tuttavia un limite nella mancanza di una struttura e di un approccio organico e sistematico.

Non viene definito il campo di applicazione e manca una classificazione delle scuole per ordine, grado e specializzazione. Si sovrappongono senza una gerarchia riflessioni di carattere generale sulla qualità ambientale, indicazioni specifiche sulla funzionalità didattica e suggerimenti tecnici di dettaglio.

Mancano una gerarchia dei temi che parta dall'inserimento urbanistico e proceda via via fino alla scelta dei materiali e dei colori, una struttura chiara e leggibile che esponga anche in forma tabellare o grafica i concetti esposti.

Tutto questo rende le linee guida più un saggio sulla scuola ideale che uno strumento operativo il più possibile semplice e utilizzabile dai tecnici ma anche dal personale della scuola, dai sindaci e dai cittadini.

Ing. Maurizio Patat

Direttore di Ripartizione Edilizia e servizio tecnico della Provincia Autonoma di Bolzano fino al 2011

Wettbewerb Grundschule St. Martin in Gsies

Un nuovo vocabolario apre al ripensamento di vecchie funzioni

Matteo Scagnol

Andare a Casies da Bressanone sono 70 km. Dopo Brunico si prosegue fino a Monguelfo dove si gira a sinistra e dopo una breve salita di 250 mt. di dislivello si apre la solitaria valle di Casies. Si devono ancora percorrere dieci chilometri per raggiungere il paese di San Martino, passando per piccoli agglomerati composti e ordinati, che campeggiano sui verdi prati del fondo valle.

Arrivato a San Martino mi ha sorpreso innanzitutto che l'amalgama delle poche case che lo compongono sono ancora i verdi prati ben curati, in fondo le strade asfaltate non hanno ancora sedimentato, sono diventate così, per caso ricoprendo vecchi tracciati casuali di collegamento tra i campi. Poi, ho contato gli edifici, perlopiù strutture composte, e non ho superato il numero di 40 unità. Da qui una prima considerazione, il nuovo edificio scolastico sarà, ancora il numero 40, ma con una forza dirompente nel configurare l'immagine dell'agglomerato; benché piccolo nelle sue dimensioni, sarà forte nei suoi intenti e quindi la sua scala minuta può trasformare con la potenza di un gigante l'inoffensivo equilibrio del paese.

Ma quali sono i suoi intenti? Lo raccontano con entusiasmo i fautori di questo concorso, che nasce anni addietro a fronte di una condizione vetusta dell'edi-

ficio esistente che da il «là» al ragionare su cosa possa essere una nuova scuola in un piccolo agglomerato di valle. La scuola è il nuovo centro, il punto di riferimento di tutta la comunità tanto quanto la chiesa e il municipio. Senza farlo apposta è tra quest'ultimi che si colloca la scuola e con queste due istituzioni dialoga nello sforzo di offrire un luogo di incontro e di identità. Il dott. Josef Watschinger racconta che dopo molti incontri e riunioni si è sedimentato un pensiero, un breve motto; la nuova scuola deve essere «un paese nel paese» – «Dorf im Dorf».

Intorno a questo concetto s'intesse il pensiero pedagogico della scuola, ma anche quello organizzativo, arricchendosi oltre alle classiche funzioni programmatiche che una scuola deve avere, anche di quegli spazi e di quelle (splendide) idee che possono far divenire la scuola la «casa di tutti» – «Haus für Alles» come viene definita da un esemplare schema funzionale presente nei documenti di concorso. E quindi un nuovo vocabolario apre al ripensamento di vecchie funzioni, parole talmente semplici, che imbarazzano per la loro forza propulsiva; la «casa del libro» – «Haus des Buches», poi la «casa dello studio 1 e 2» – «Lernhaus 1 und 2» – costituita da «due gruppi di studio» e da

«una officina di studio con cucinino», e ancora la «casa degli insegnanti» – «Haus der Lehrer/innen», «Atelier» e «l'atelier all'aperto», solo la «mensa» è rimasta mensa, ma come vedremo nei progetti sono stati i progettisti a cogliere la possibilità di trasformare anche questa «vecchia funzione» in un nuovo spazio ricco di possibilità e di nuove declinazioni.

Non posso che affrontare la breve rilettura delle proposte progettuali con il pensiero a quei verdi prati e a quel riscato numero di edifici, tanti quanti saranno gli scolari che occuperanno gli spazi della nuova scuola. Nelle risposte più audaci sembra che il fondo bianco dello schema funzionale siano stati i prati sui quali collocare le nuove idee pedagogiche, e che gli ambienti non fossero altro che case collocate su quei prati. Partendo da questo presupposto gli interventi dei progettisti possono essere raccolti in tre categorie che sintetizzano il movimento, il «wandern» attraverso la scuola.

Un primo gruppo, al quale fanno parte i vincitori EM2 Architekten e i progetti dei due gruppi Stifter + Bachmann, CeZ Calderan e Zanovello, raggiunge in pianta quella casualità dei percorsi tipica del paese. Ci si insinua nell'edificio camminando in un percorso sinuoso

tra ambienti / case / volumi di volta in volta e di piano in piano posti quasi accidentalmente. È lo spazio del percorso, è quella campitura bianca del diagramma, sono quindi quei prati verdi che consolidano il concetto di flessibilità e di nuova gerarchia. Si stabilisce l'importanza dello spazio di connessione quale spazio della parola e dell'attività alternativa, estensione degli ambienti in - orto da coltivare - o - giardino del ritiro - per esprimere nuove attività e relazioni.

Il secondo gruppo, più numeroso, raccoglie le prove degli architetti, Pardeller - Putzer - Scherer, Kleon - Heinz, Feld 72 e Guerra - Latorre - D'Affronto. Il perno centrale del collegamento verticale diviene la punta della trottole che fa girare intorno ad esso tutti gli spazi in una dinamica concentrica a volte ordinata e a volte vibrante. Nelle soluzioni migliori quasi si estingue il concetto del corridoio; si potrebbe passare direttamente da uno spazio all'altro in una consequenzialità ricca di ipotesi e di mescolamento delle funzioni, dove «la casa del libro» continua nella «casa del gusto», dimenticando la buona vecchia mensa.

Infine, il terzo gruppo, Perktold, Hellweger, Marx - Kapeller, mantiene uno schema ad assi orizzontali, definendo una sorta di spartiacque tra gli ambienti che stanno di qua o di là di questa linea. Una soluzione efficiente e sintetica, ma forse meno pregnante rispetto a quell'intento iniziale di generare all'interno dell'edificio una sintesi dell'immaginario esterno.

Ma, se affrontiamo i progetti da un altro punto di vista ovvero valutando come questi edifici parlano e comunicano la loro nuova presenza, allora le categorie di cui sopra sparigliano.

Esemplare è l'immagine che dà di sé il progetto di Marx - Kapeller, dove «la casa del libro», ovvero l'attrazione per la comunità, diviene letteralmente elemento di facciata dirompente; si sviluppa su due piani e i libri si trasformano in materia che si compone con la struttura. Evocativa la facciata aperta e trasparente retta da strutture lignee a cavalletto che Calderan e Zanovello, con il sorriso sotto le labbra, donano alla sapiente

cultura dei carpentieri. La struttura è ridotta all'osso e il tamponamento non è altro che la vita che riempie lo spazio interno in una mostra continua di sé. Tettonica pura la costruzione dei Feld 72, che parla di misura e ordine e di un'attenzione particolare a posare a terra la massa lignea, consapevoli di una logica costruttiva tradizionale.

Scultoreo il volume di Pardeller - Putzer - Scherer, in una cangiante e riconosciuta qualità delle forme che congelano una dinamica «quasi» naturale. Fröbeliana la frastagliata cortina a «domino» di Stifter + Bachmann che compone in unità la molteplicità della «casa di tutti», dove la geometria riordina le differenze.

Compassato il prossimo 40esimo edificio del paese di EM2 Architekten, innocuo agli altri 39 che vivono in solitudine, ma questo sdoppiandosi farà compagnia a se stesso. La riconoscibilità è data dalla sua monomaterialità, che costringe la varietà delle soluzioni interne a essere ricercate.

Da quei ritirati prati verdi sono emerse quindi soluzioni che aprono a un nuovo scenario dove la scuola stessa cambierà nome divenendo sempre di più il cuore del mondo civile.

Arch. Matteo Scagnol

MODUS architects, Attia Scagnol

Auslober des Wettbewerbes
Gemeinde Gsies

Wettbewerbsaufgabe
Die Ausarbeitung eines realisierungsfähigen Entwurfes (Vorentwurf) für den Neubau der Grundschule St. Martin in Gsies

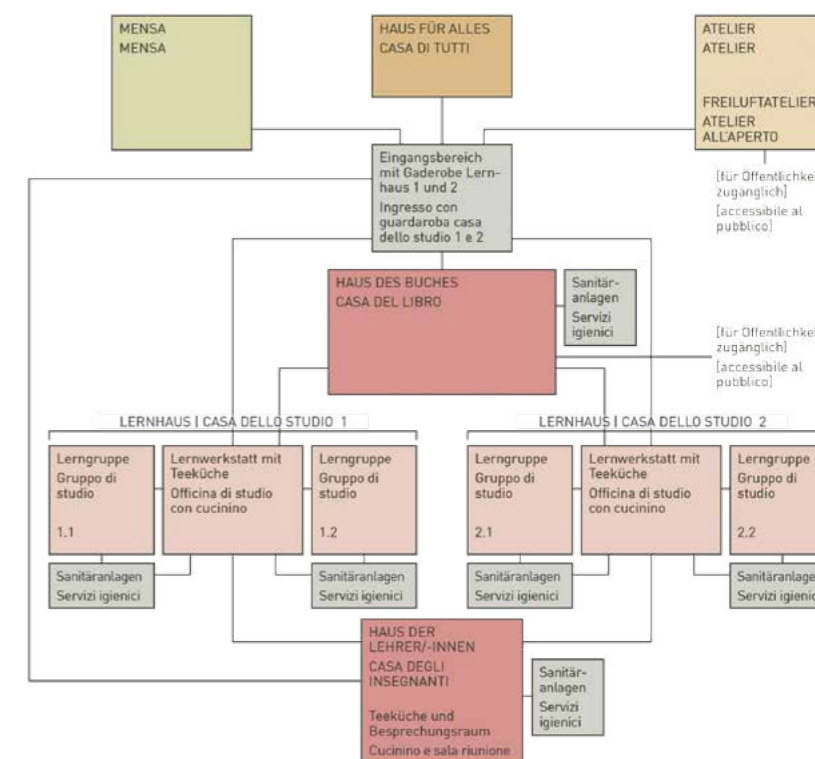
1. Preis
EM2 Architekten: Kurt Egger, Heinrich Mutschlechner, Gerhard Mahlkecht, Bruneck
2. Preis Ex Aequo
Stifter + Bachmann Architekten, Pflzen, Pardeller Putzer Scherer Architekten, Bozen

Weitere Teilnehmer
– Architekten Kleon Hainz: Werner Kleon, Wolfgang Hainz, Innsbruck
– Architekten Stephan Marx und Christian Kapeller, Schlanders
– Feld 72 Architekten, Peter Zoderer, Wien
– CeZ Calderan Zanovello Architekten, Bozen
– Architekt Klaus Hellweger, St. Lorenzen
– Architekten Emily Guerra, Carlos Latorre, Andrea D'Affronto, Bozen
– Architekt Rudolf Perktold, Bozen

Preisgericht
Arch. Josef March (Ressortdirektor für Bauten, Vermögen, ladinische Schule und Kultur der Autonomen Provinz Bozen), Arch. Benno Weber, Arch. Johanna Niederkofler, Dr. Paul Schwingshackl, Dr. Josef Watschinger

Wettbewerbskoordination: Arch. Stephan Dellago; Wettbewerbskoordinator: Arch. Kathrin Wilhelm; Mitarbeiterin Wettbewerbskoordinator, Wissenschaftliche Beobachtung: Dr. Beate Weyland, Freie Universität Bozen

Jurierung am 28.02.2012



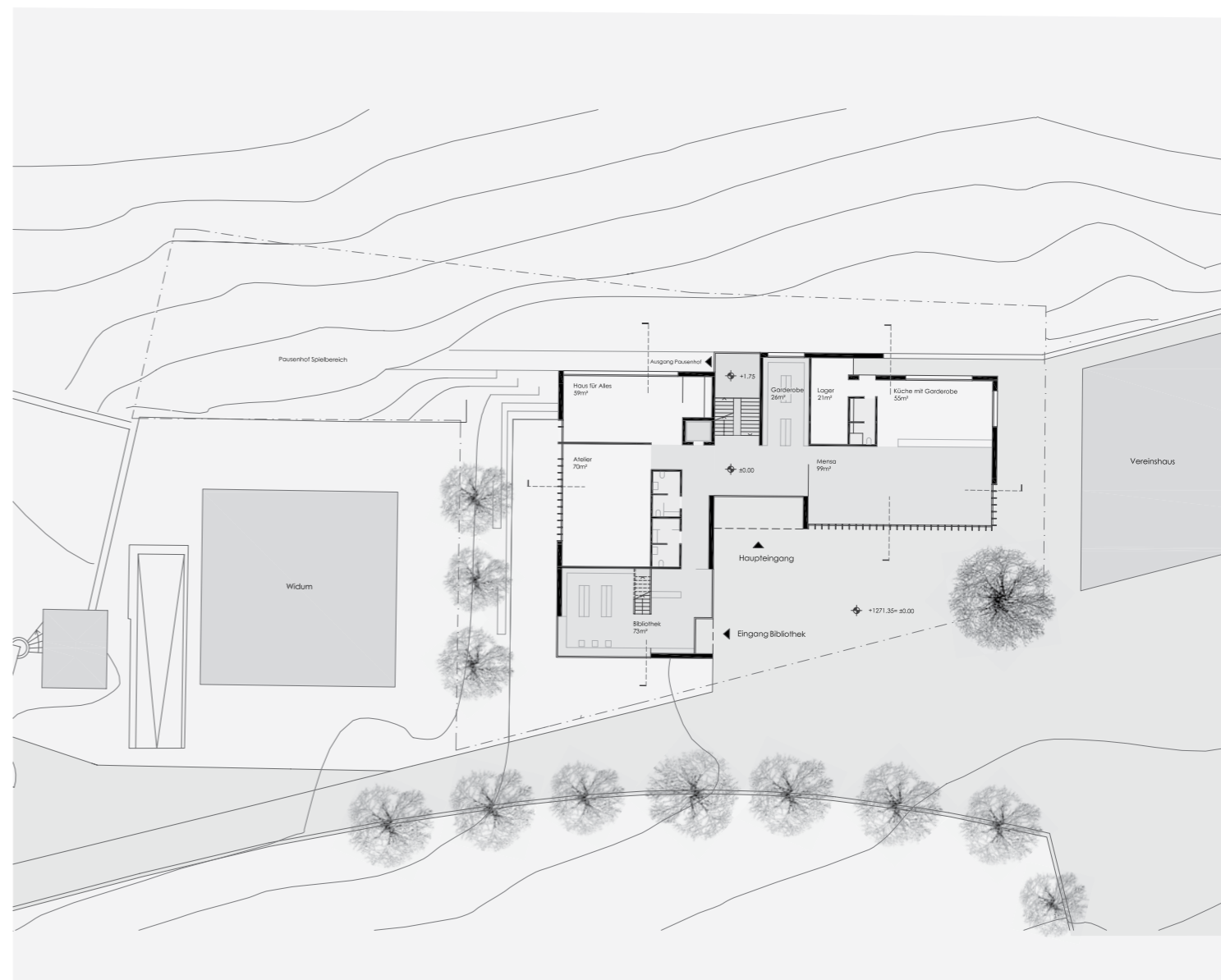
1. Preis 1° Premio

EM2 Architekten

Arch. Kurt Egger
Arch. Heinrich Mutschlechner
Arch. Gerhard Mahlknecht
Bruneck

Mitwirkende collaboratori
Arch. Ingrid Tosoni,
Hubert Schuller (Modellbau)
Arch. Heimo Prünster (Rendering)

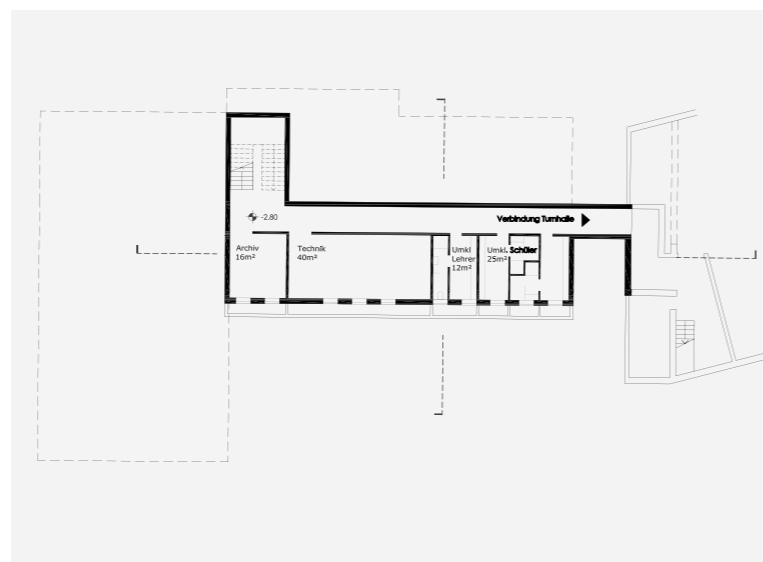




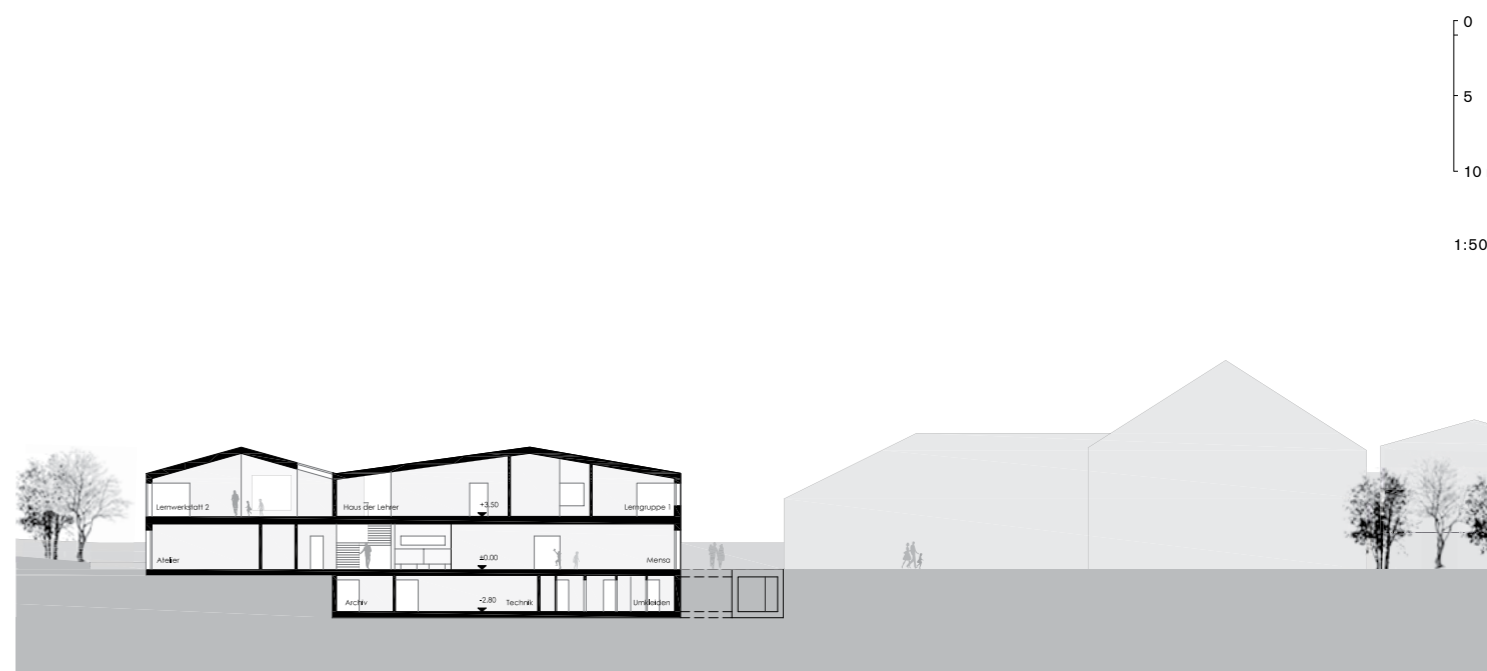
Erdgeschoss



Obergeschoss



Kellergeschoss

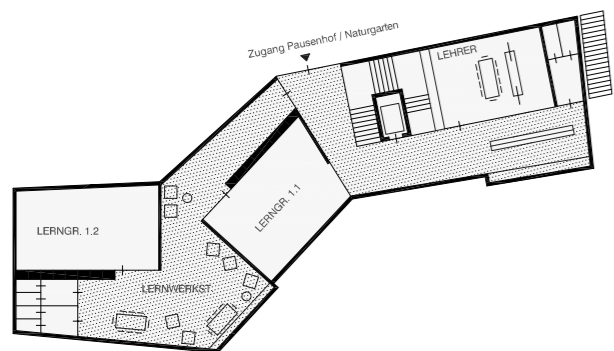
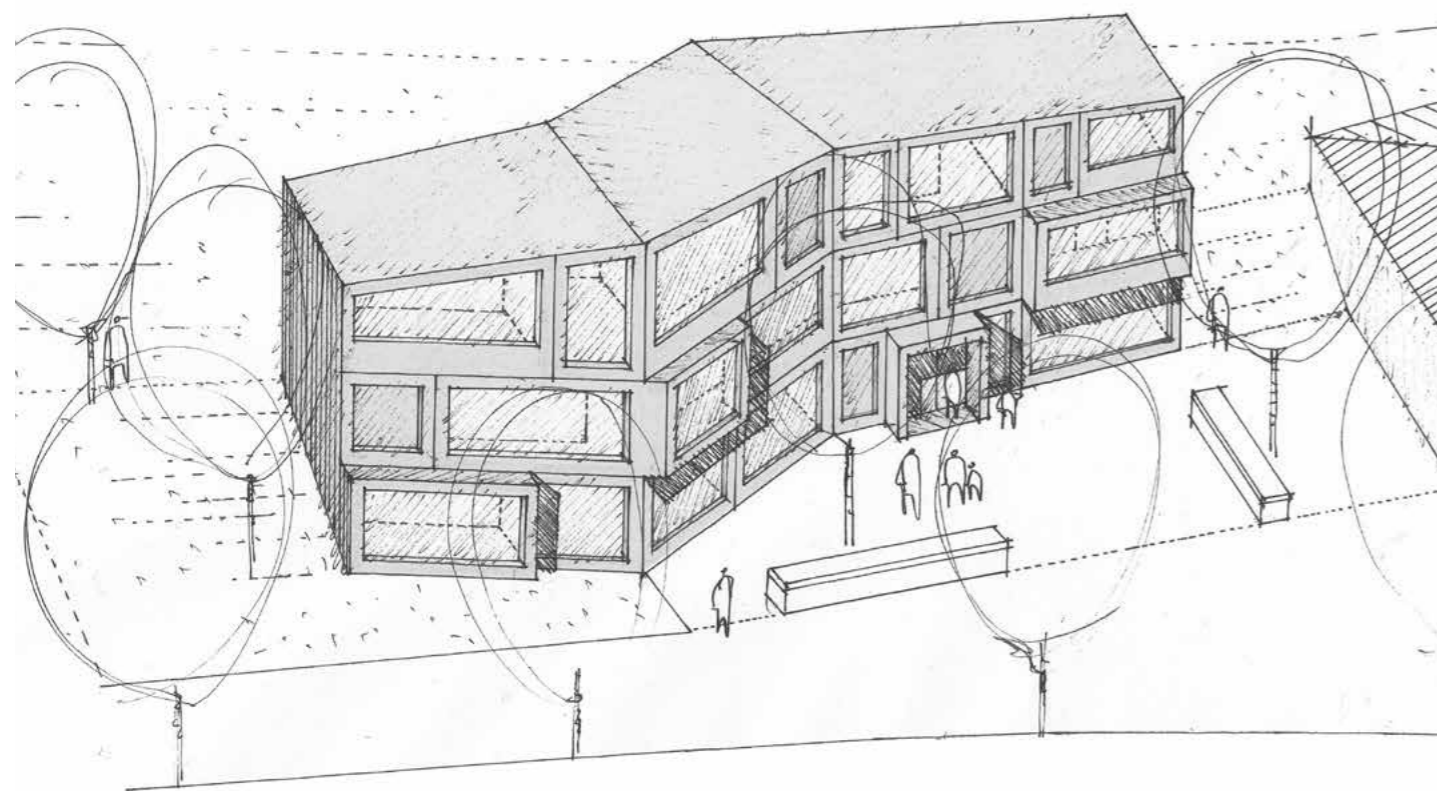


2. Preis 2° Premio ex aequo

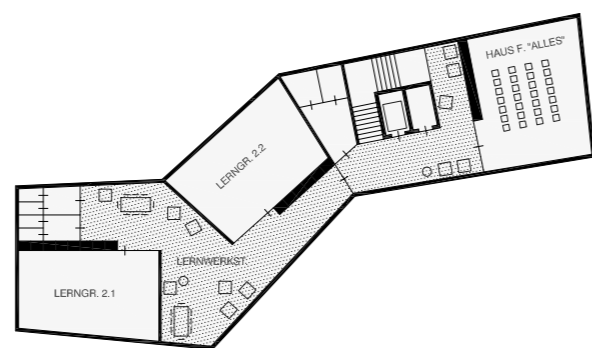
Architekturbüro Stifter+Bachmann

Arch. Helmut Stifter
Arch. Angelika Bachmann
Pfalzen

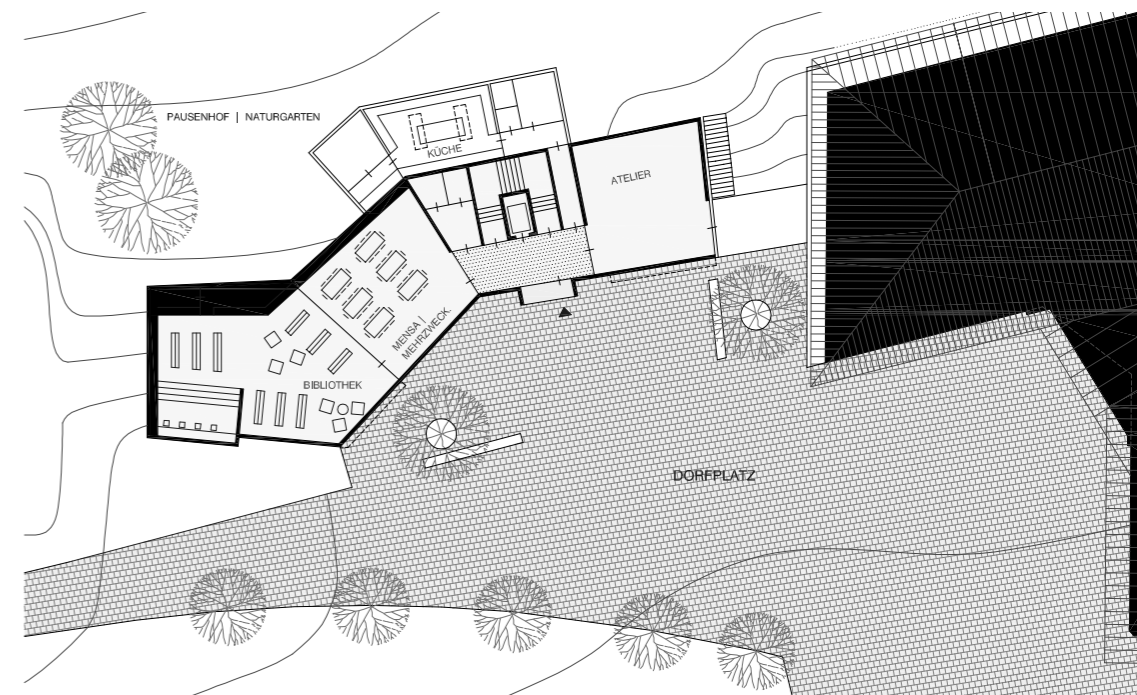
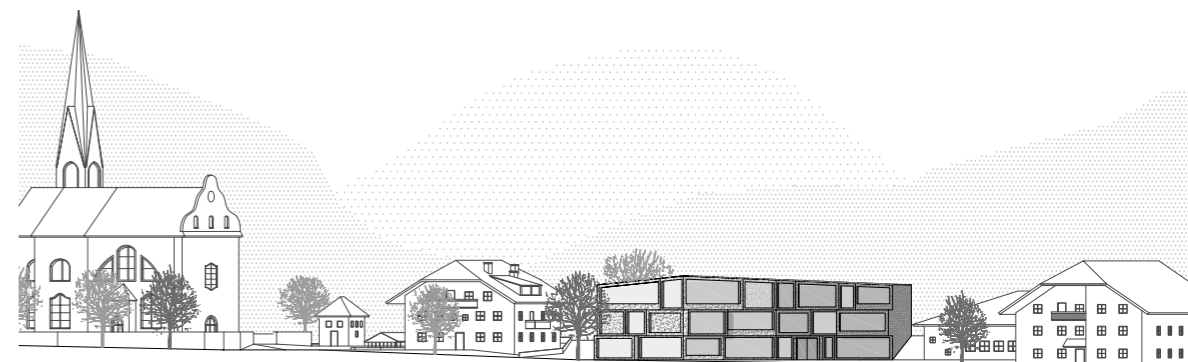
Mitwirkende collaboratori
Marco Bucci



Obergeschoss 1



Obergeschoss 2



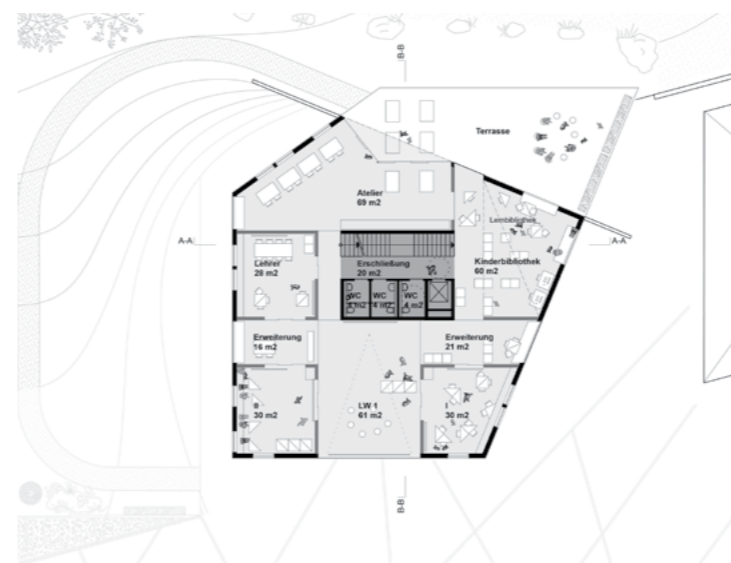
Erdgeschoss

2. Preis 2° Premio ex aequo

Pardeller – Putzer – Schererer Architekten

Arch. Walter Pardeller
Arch. Josef Putzer
Arch. Michael Schererer
Bozen

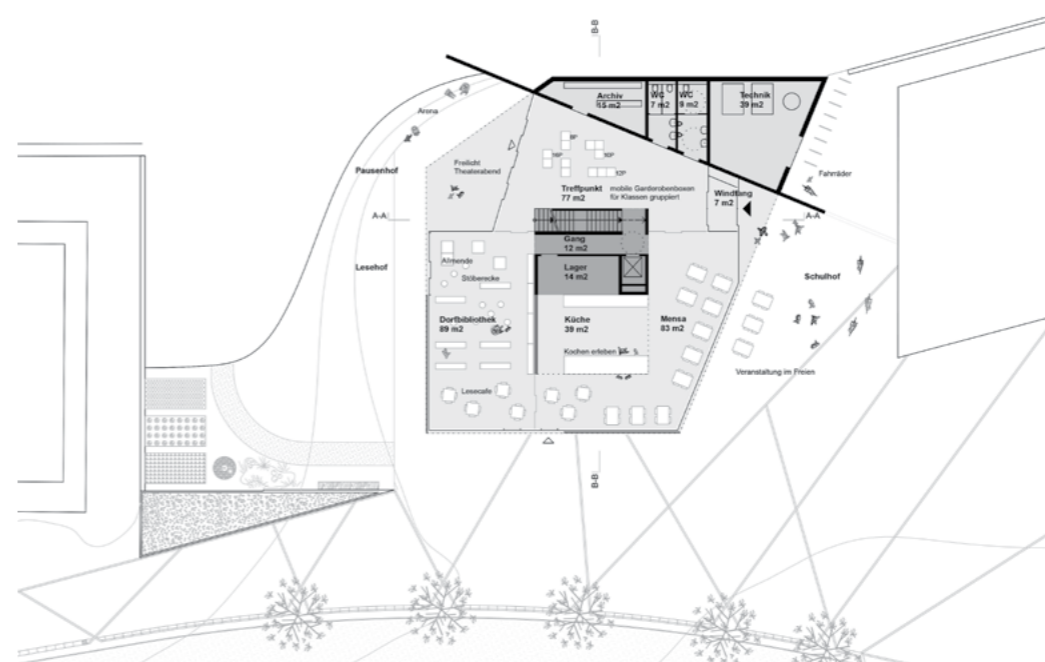
Mitwirkende collaboratori
Arch. Katharina Putzer,
Arch. Lukas Mahlknecht



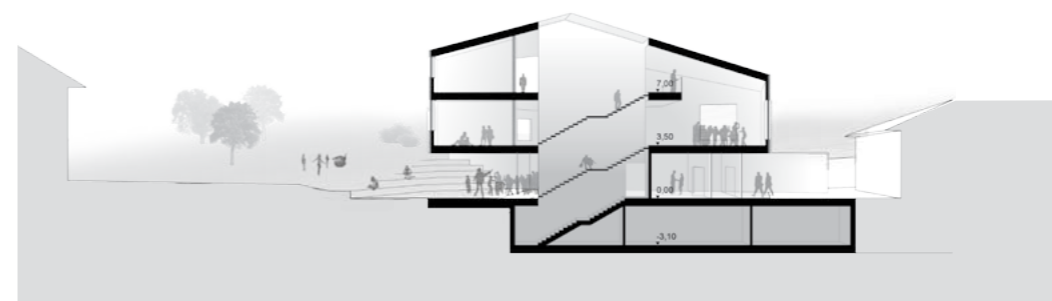
Obergeschoss



Dachgeschoss



Erdgeschoss



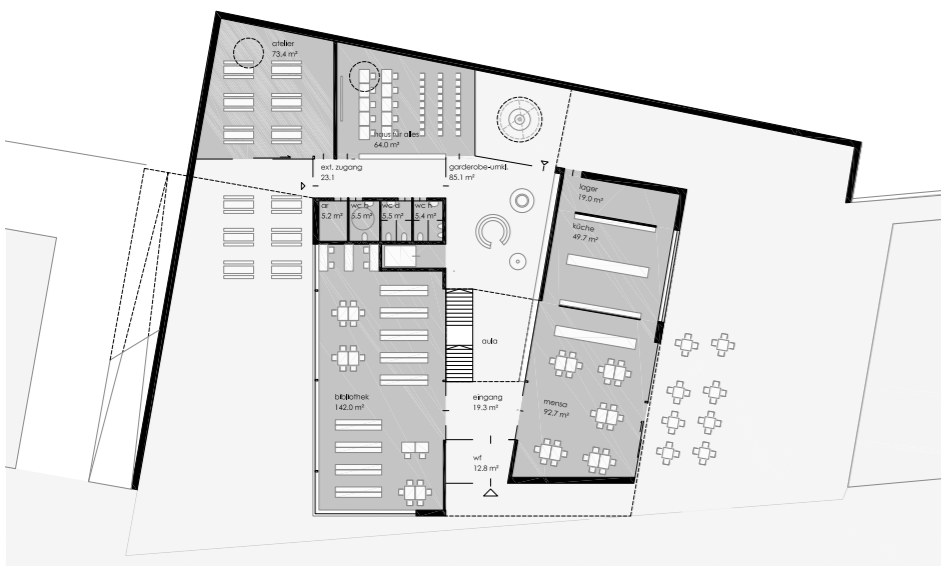
Schnitt A-A

Architekten Kleon – Hainz

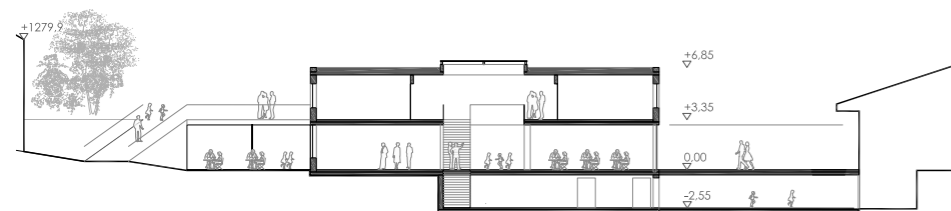


Arch. Werner Kleon
Arch. Wolfgang Hainz
Innsbruck

Mitwirkende collaboratori
Ing. Werner Gutwenger



Erdgeschoss

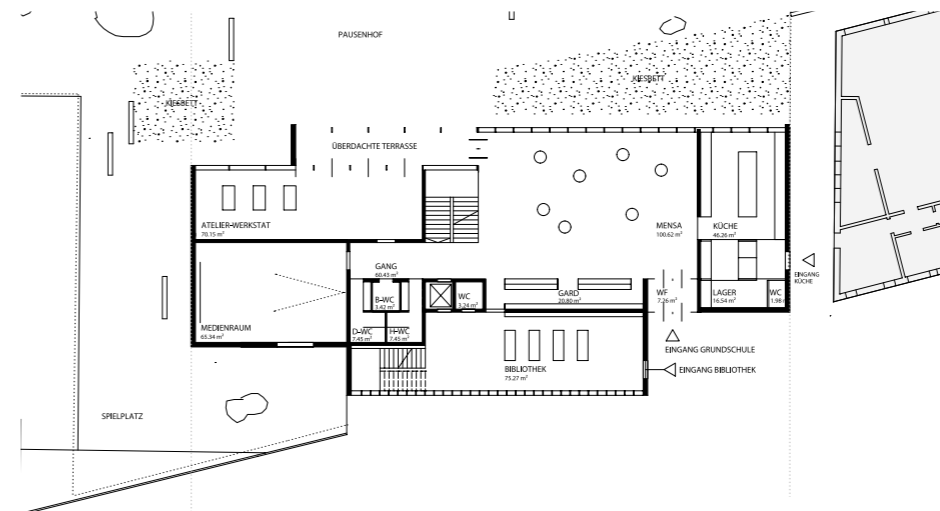


Architekten Marx – Kapeller

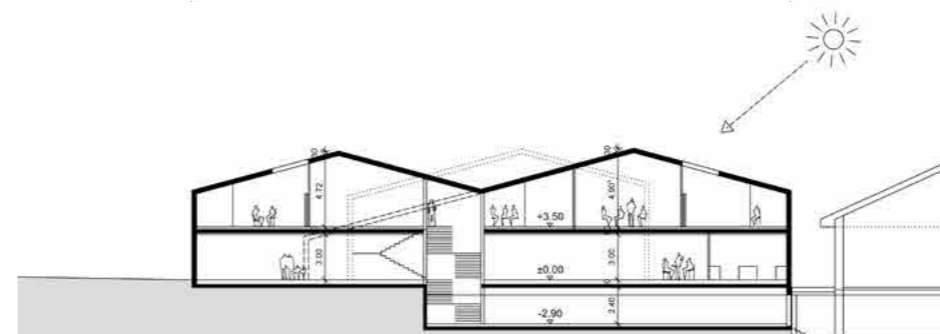
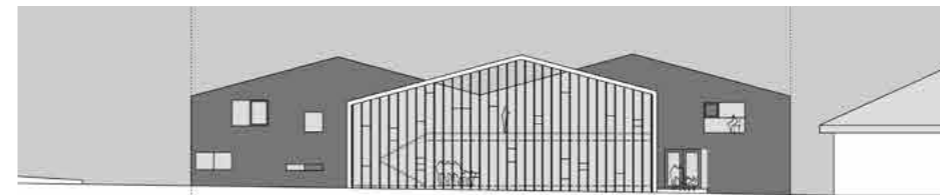


Arch. Stephan Marx
Arch. Christian Kapeller
Schlanders

Mitwirkende collaboratori
Arch. Elke Ladurner
Arch. Christoph Arnold



Erdgeschoss

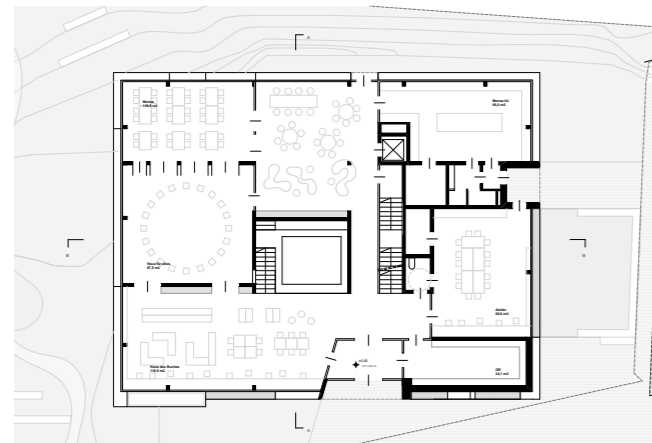


Feld 72 Architekten

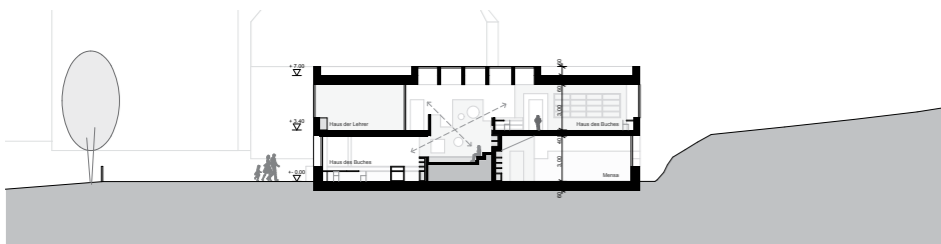


Arch. Peter Zoderer
Wien

Mitwirkende collaboratori
Anne-Catherine Fleith
Gerhard Mair
Kathrin John



Erdgeschoss

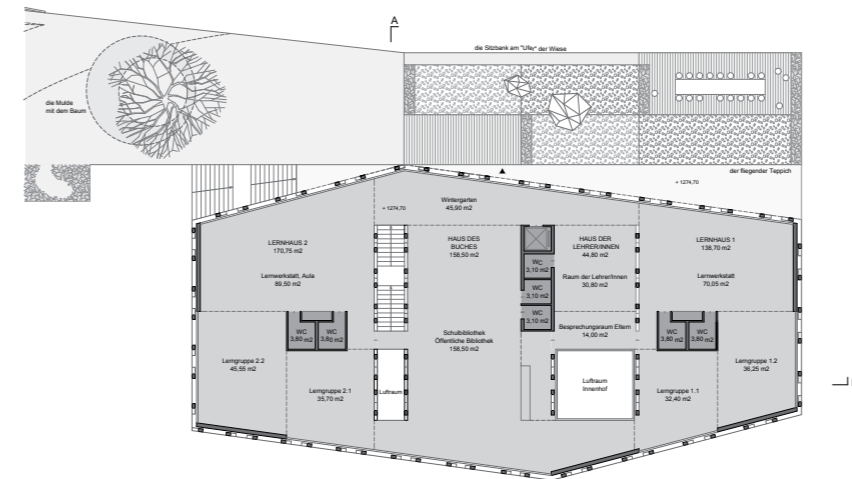


CeZ Calderan – Zanovello Architekten

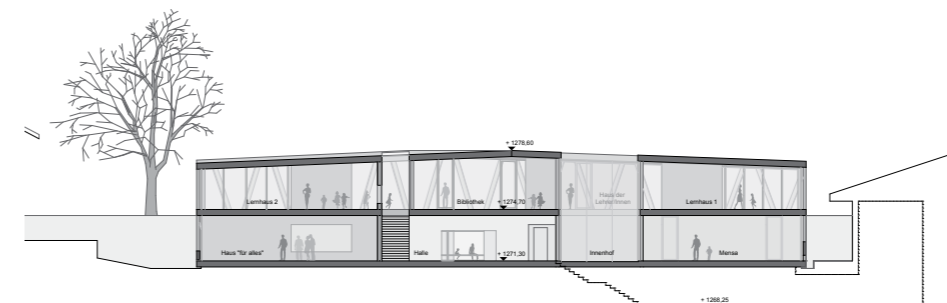
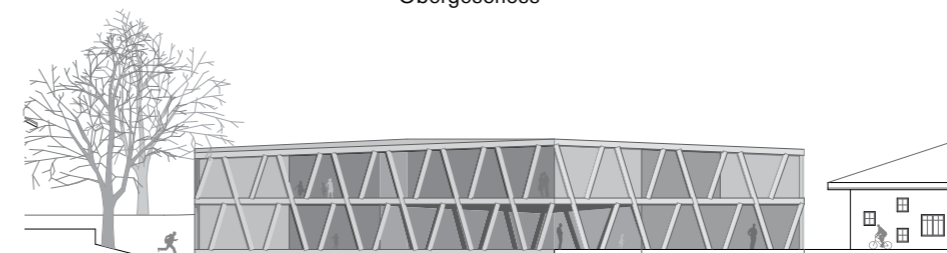


Arch. Carlo Calderan
Arch. Rinaldo Zanovello
Bozen

Mitwirkende collaboratori
Arch. Michele Moresco
Arch. Gianni Bertone



Obergeschoss

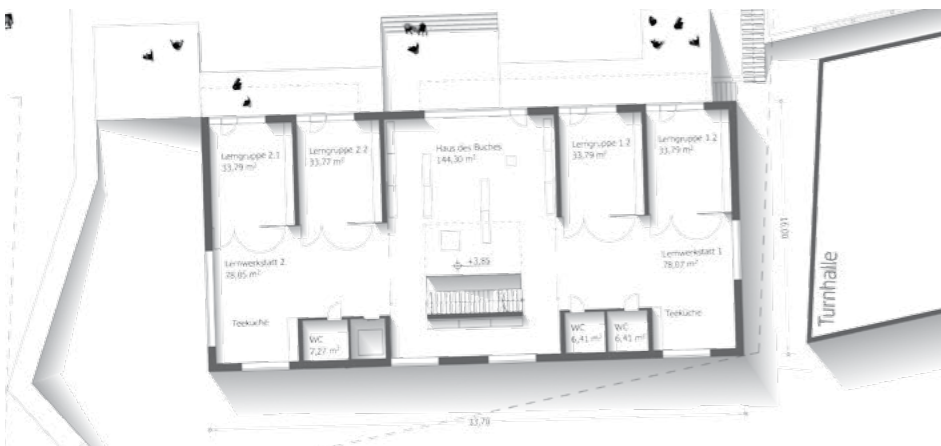


Architekt Klaus Hellweger



Arch. Klaus Hellweger
St. Lorenzen

Mitwirkende collaboratori
Arch. Hartmann Tasser



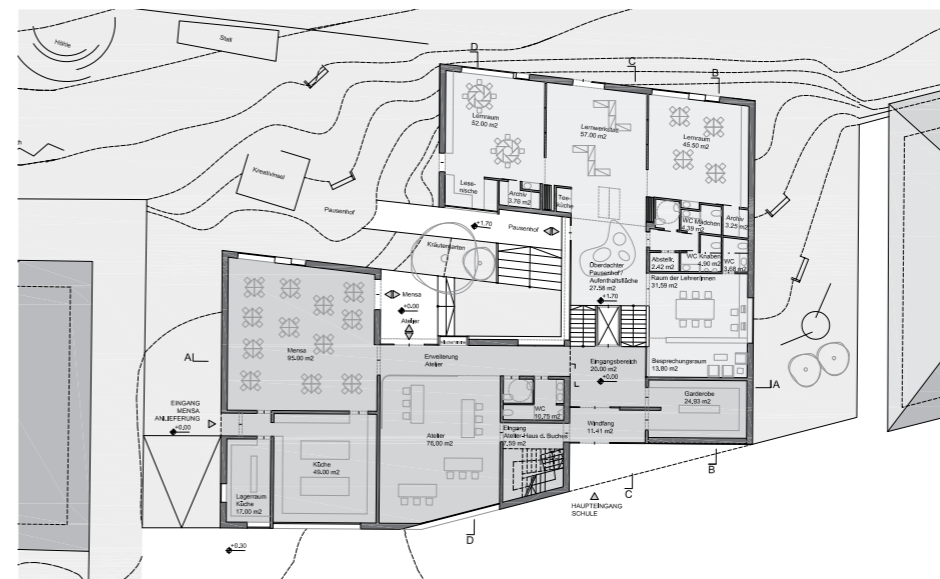
Obergeschoss



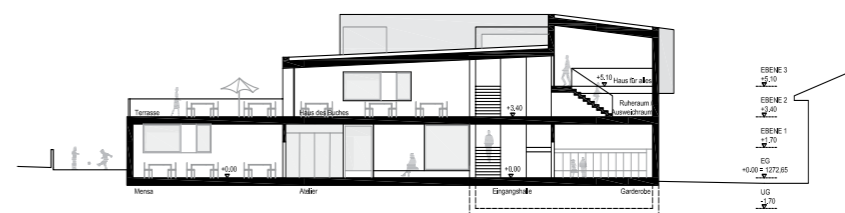
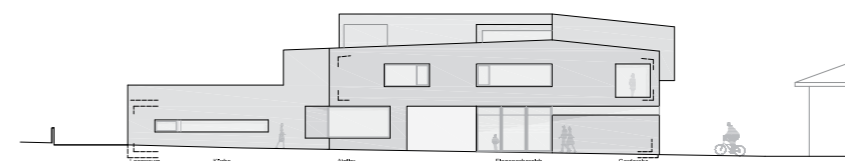
Architekten Guerra – Latorre – D’Affronto



Arch. Emily Guerra
Arch. Carlos Latorre
Arch. Andrea D’Affronto
Bozen



Erdgeschoss

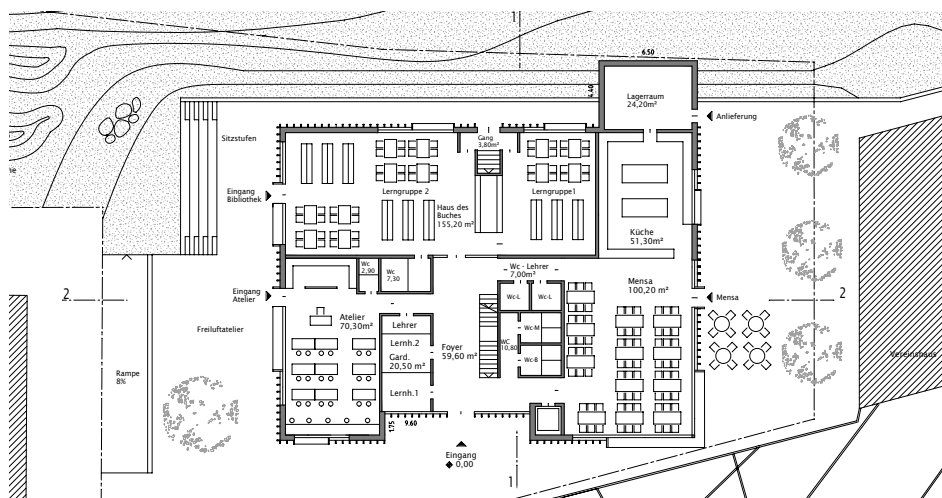


Architekt Rudolf Perktold

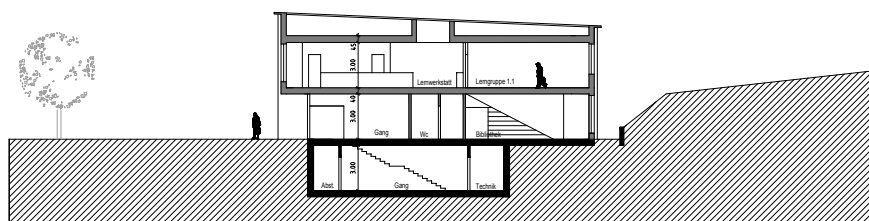
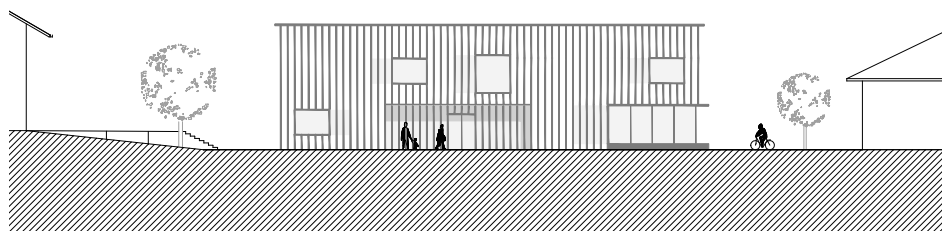


Arch. Rudolf Perktold
Bozen

Mitwirkende collaboratori
Niels Kretschmann



Erdgeschoss



Zeitschrift
der Architekturstiftung
Südtirol

Rivista della
Fondazione Architettura
Alto Adige



Turris Babel im Abonnement: vier Ausgaben nur für 30 Euro. Rufen Sie uns an (+39 0471 301 751), oder schreiben Sie uns unter cultura@arch.bz.it

Abbonamento Turris Babel: solo 30 Euro per quattro numeri. Chiamateci (+39 0471 301 751) o scrivetece all'indirizzo cultura@arch.bz.it.

www.turrisbabel.it

Im Ausland ist's leider teurer: 46 Euro für 4 Ausgaben.

Spedirlo all'estero purtroppo è più costoso: 46 Euro per 4 numeri.

Lo spazio di mezzo

Sandy Attia

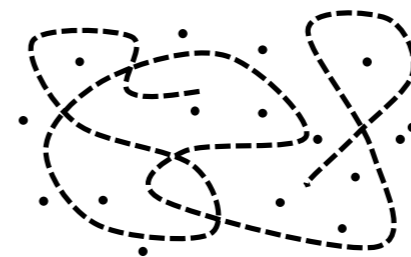
Questo articolo esamina gli spazi intermedi nelle strutture scolastiche come luoghi di ricerca e sperimentazione sia per l'architetto sia per l'insegnante/educatore. Le attuali tendenze verso un insegnamento meno formale e più centrato sull'apprendimento, stanno aprendo nuovi orizzonti ben oltre il confine dell'aula. Dall'entrata in vigore delle Normative di Edilizia Scolastica del 2009 i progetti organizzativi a indirizzo pedagogico congedati dalle scuole altoatesine si orientano in questa direzione; in particolare il progetto pedagogico appena consegnato al Comune dall'Istituto Comprensivo Merano I, si contraddistingue per l'assenza di specifiche richieste riguardanti l'ambiente dell'aula (1). Sono gli spazi di collegamento e quelli destinati all'insegnamento informale e ad altre funzioni che assumono un ruolo robusto, diventando i tessuti connettivi della scuola. Una proposta audace e interessante, che solletica le qualità progettuali dell'architetto nel ricercare adeguate soluzioni.

La sfida progettuale nel percorso dell'innovazione scolastica consiste nell'individuare nuovi scenari didattici a partire dal lungo elenco di spazi apparentemente banali e strettamente funzionali come l'ingresso, il corridoio, il guardaroba, la scala, la terrazza, il cortile, ecc. Si aggiungono poi altri elementi in apparenza solo architettonici come la facciata, il tetto, la recinzione, la finestra, la porta, il corrimano, ecc...

Un approfondimento in questa direzione definisce il senso stesso del mestiere dell'architetto e svela una

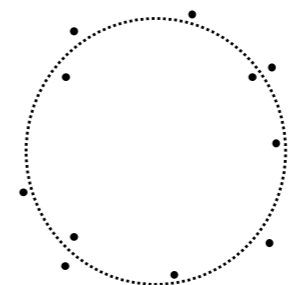
problematica fondamentale del suo rapporto con la scuola: lo scetticismo e la diffidenza da parte di dirigenti e insegnanti, che spesso scambiano l'occhio trasversale dell'architetto per un puro godimento progettuale, mettendo in dubbio le sue stesse competenze tecniche. Quando l'architetto ha modo di descrivere la sua scuola, evidenziando per esempio una nicchia scavata nel corridoio, oppure un ingresso concepito in un certo modo, non è raro che si trovi di fronte ai lamenti della poca praticità di tali spazi. I cosiddetti «regali dell'architetto», così come li chiama Beate Weyland, da soluzioni interessanti possono talvolta anche trasformarsi in doni imbarazzanti difficilmente apprezzati, nonostante le loro potenzialità.

Queste riflessioni nascono da una serie di sopralluoghi presso alcune scuole altoatesine costruite negli ultimi dieci anni all'interno di un progetto di ricerca che sto conducendo con la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano sul tema del dialogo tra pedagogia e architettura. A partire da una selezione di alcuni spazi intermedi si svela l'aspetto oscuro dell'innovazione: la diffidenza nei confronti del nuovo. L'obiettivo è analizzare gli spazi fuori dalla porta dell'aula e di mostrare come essi siano un intenso luogo di ricerca e sperimentazione che coinvolge a pieno titolo anche l'architetto. In questo senso il contributo di Hermann Hertzberger, che descrive l'architetto come soggetto co-protagonista nella storia dell'innovazione della scuola, è fondamentale.



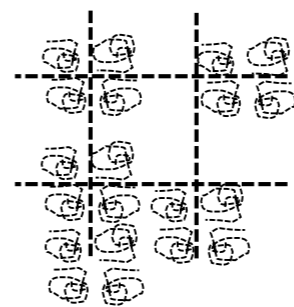
La scuola nomade – Una scuola in movimento

La scuola come luogo unitario, integrato, con macro-spazi che promuovono differenti attività. Una scuola che presuppone un continuo movimento dei suoi abitanti, gli insegnanti, gli alunni, e tutto il personale non docente.



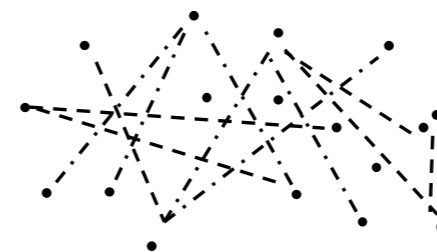
La scuola comunità – Una scuola democratica

La scuola si fonda sul principio che ciascun soggetto (genitore, insegnante, alunno, custode, amministrativo, dirigente) ha una funzione costitutiva per una comunità di lavoro che si organizza intorno al paesaggio di apprendimento.



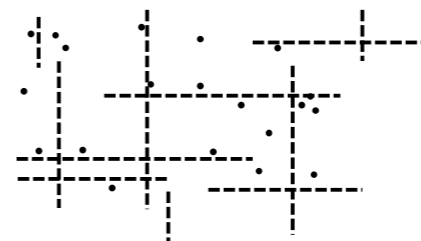
La scuola città – Apprendimento civico

Usando la metafora della città, la scuola si costruisce intorno alle strade dell'apprendimento e alle sue officine, ha piazze come luoghi d'incontro e di scambio e la didattica si vive in un ambiente civico strutturato e in un'atmosfera di corresponsabilità.



La scuola salotto – Apprendimento relax

La scuola come un luogo aperto, caldo e accogliente per lo scambio informale. Il salotto è impiegato come la metafora per visualizzare un ambiente didattico informale e domestico.



La scuola atelier – Laboratorio di apprendimento

Il modello educativo si basa sull'osservazione, l'ascolto e l'azione. Con enfasi sull'apprendimento creativo attraverso progetti laboratoriali centrati sul fare, la scuola diventa un workshop vivente dove si esplorano le dimensioni espressive e plurali dell'individuo.

Verso un concetto pedagogico, Istituto Comprensivo Merano I, consulenza Prof. Beate Weyland (diagrammi Sandy Attia)



Il confine tra la sezione e il corridoio.
Scuola elementare, Castelrotto (Kerschbaumer Pichler Architekten)

Il corridoio: terra di nessuno

Il primo luogo da analizzare è il corridoio, spesso conseguenza di una decisione presa in relazione agli ambienti adiacenti, come il raggruppamento delle funzioni della sezione (guardaroba, locale di gruppo, locale di riposo/attività, servizi, ripostiglio) nelle scuole d'infanzia o la sequenzialità delle aule nelle scuole elementari. In questi anni la cosiddetta «homebase» è stata studiata ed è stata messa in risalto in diversi modi al fine di conferire al bambino un fondamentale senso di appartenenza: la scuola ha sempre cercato di promuovere una forte identità intorno al nucleo sezione/aula per dare agli alunni la sicurezza di orientarsi nell'edificio con maggiore autonomia ed indipendenza. Ciò ha prodotto una conseguente marginalizzazione degli spazi di «risultato» rispetto all'aula, compreso il corridoio. Per il bambino la sezione e l'aula col tempo significano la scuola e tutto ciò che accade al di fuori di questo epicentro rischia di suscitare tutt'altro che sicurezza. Non è un caso che quando a un bambino che descriveva la scuola Montessori di Bressanone è stato chiesto di immaginare il corridoio come un luogo di apprendimento, ha esclamato: «il corridoio è terra di nessuno!». Il corridoio era visto come un luogo pericoloso, sporco, fuori controllo—uno spazio negativo, necessario solo per accedere velocemente all'aula. Non dimentichiamo che effettivamente il corridoio è tuttora il primo luogo dove accadono episodi di bullismo, di furti e (purtroppo da sempre) il luogo del castigo e dell'esclusione.

Nella scuola d'infanzia di Castelrotto, la sezione è talmente ben definita che il confine con il corridoio sembra una linea fisica e, come per superare una barriera, il corpo deve piegarsi per poter vedere oltre. Non c'è dubbio che questa linea contribuisce a una più facile sorveglianza del bambino, ma al contempo ci vorrà fantasia e volontà per animare il corridoio e integrarlo nello spazio mentale del bambino come un possibile luogo di apprendimento. Benché gli insegnanti fossero preoccupati del possibile rumore proveniente dal continuo passaggio e avevano quindi auspicato un muro di separazione tra il corridoio e il nucleo guardaroba / sezione, gli architetti hanno cercato di mantenere un'apertura e di abbattere il rumore con soluzioni acustiche sorprendentemente ottimali. Oggi questo intervento è molto apprezzato dalle maestre, e consente loro di lasciare aperto il quesito di come abitare il corridoio e di come far tesoro delle generose finestre che da questo si aprono sul paese.

Lo spazio fisico del corridoio può essere modellato in tanti modi: un muro è una divisione assoluta, che nella cultura contemporanea del paesaggio di apprendimento si sta dissolvendo con pareti scorrevoli, pareti vetrate, arredi bassi, mobili su ruote, o solamente con soluzioni acustiche che permettono una assenza di pareti divisorie. Inoltre, se si considerano le spese per costruire una scuola, che spaziano tra i 350 e i 450 euro al metro cubo, sembra un controsenso far valere di più gli investimenti sul volume dell'aula (sezione) che quelli destinati alle zone extra aula. Cogliere la condizione negativa di

Foto Marco Pietracupa

questo periodo di recessione economica cercando di sfruttare tutti gli spazi presenti può divenire un proficuo abbinamento tra tendenza al risparmio della committenza e nuovi trends pedagogici, perché ora, tutte le aree della scuola sono considerate come luoghi di apprendimento.

Il guardaroba: la trasformazione del corridoio e altri spazi intermedi

Nelle scuole elementari il guardaroba è nel maggiore dei casi parte integrale del corridoio: lo anima e lo trasforma in un luogo di scambio e di socializzazione nomade. È ciò che da «fuori» si porta dentro alla scuola, un luogo dunque anche relativamente sporco. A volte si vedono gli indumenti degli alunni appesi in sacchetti di plastica per impedire ai pidocchi di saltare da una giacca all'altra. Soluzioni pratiche che rendono visibili i piccoli pericoli dello stare in comunità. Sullo sfondo vi è l'impegno costante e continuo dei custodi per riassetto e pulizia nei momenti di silenzioso raccoglimento in aula. E quanto più grande è la scuola, più diffuso o lungo diventa il guardaroba, più scarpe lo attraversano, e più il corridoio-spogliatoio diventa estraneo al mondo della didattica.

Nella scuola elementare di Vipiteno il corridoio è uno spazio pieno di luce e raffinato nella sua declinazione architettonica, dove si colgono i primi accenni all'apprendimento fuori dall'aula nonostante la grandezza della scuola. Questi tentativi devono sempre confrontarsi con la sabbia lasciata dalle scarpe, quindi possono totalmente esprimersi solo con il sostegno dei custodi sensibilizzati e pronti a permettere di avere spazi puliti fuori e dentro la classe. Senza tale premura la didattica informale si riduce a un atto strettamente saltuario.



Foto Marco Pietracupa

Nella scuola elementare di Funes, una scuola molto più piccola di quella di Vipiteno, la scala centrale aperta con i suoi corridoi intorno, nonostante la cura e l'eccellenza progettuale, rimane uno spazio «leftover»: il confine tra le aule perimetrali e lo spazio centrale è netto, chiuso nelle sue soluzioni architettoniche perfette. Insieme con un approccio didattico molto strutturato, l'utilizzo di questo spazio centrale rimane reticente e alle belle nicchie non rimane altro che divenire zone di deposito per cartelle, o per altri materiali di servizio.

Si noti che queste due scuole offrono generosi spazi comuni e grandi aree di percorso e che queste dimensioni saranno sempre più difficili da realizzare visto l'attuale drastico abbassamento del budget. A meno che, l'istituto scolastico non presenti idee pedagogiche e un quadro di intenti forti e chiaro, con una ambizione all'utilizzo polivalente, questi spazi saranno sempre più ridotti per contenere i costi. Il concorso di Casies, presente in questo numero, è un caso significativo per capire in questo senso le attuali possibilità.

La biblioteca diffusa

Ci sono alcuni ambienti canonici della scuola che stanno subendo notevoli trasformazioni. Prima tra tutte l'aula informatica che, seguendo l'andamento tecnologico dal pesante computer da tavolo al tablet leggero e mobile con la rete Wi-fi, non ha più bisogno del suo posto fisso: il luogo ufficiale dove s'impara a usare il computer è potenzialmente dappertutto. Un altro ambiente trasmutante è la biblioteca. In alcune scuole questo luogo preposto al «book-based learning» e alla lettura si sta dissolvendo a vantaggio di una biblioteca diffusa, mobile, svestita della sua divisa ufficiale, quotidiana, accessibile, immediata.



Il corridoio, il guardaroba, l'aula
Scuola elementare, Vipiteno (CeZ Calderan Zanovello architetti)



La scala centrale e gli spazi di collegamento intorno.
Scuola elementare, St. Magdalena, Funes (Burger Rudacs architekten)

Foto Marco Pietracupa

Scaffali bassi su ruote migrano tra gli ambienti della scuola, trovando sempre di più l'occasione di soffermarsi negli spazi intermedi

La scuola elementare di Monguelfo si contraddistingue in pianta con uno spazio a croce irregolare che divide le quattro aule ad angolo. Questo spazio intermedio, che comprende anche la scala e le grandi finestre, si trasforma in modo sorprendente in una biblioteca aperta. Anche il tradizionale bancone della bibliotecaria non ha più senso: con uno scanner a mano i bambini fanno il check-out dei loro libri. Si potrebbe affermare che la biblioteca diffusa si presti più facilmente nelle scuole di piccole dimensioni, in realtà una buona operazione d'inventariato e la dispersione dei libri per temi e per argomenti sui diversi piani in scuole anche molto grandi, offrirebbero stimolanti soluzioni oltre che di arredo per i corridoi, soprattutto per una pedagogia che punta all'appropriazione di tutti gli ambienti della scuola da parte di alunni autodeterminati e responsabili.

Non è per caso che la scuola di Monguelfo ha un guardaroba comune, ormai una richiesta sentita tra le scuole elementari in via di progettazione. Con il guardaroba collettivo il legame tra il guardaroba e l'aula non c'è più e di conseguenza il corridoio può acquisire altre funzioni più facilmente, come in questo caso una biblioteca. Il guardaroba raggruppato in uno spazio unico si trova in vicinanza della porta d'ingresso; gli alunni lasciano le loro scarpe, giacche, e a volta anche le loro cartelle e attraversano la scuola in pantofole. Questa conseguente leggerezza dell'alunno

rende la scuola certamente più pulita e permette una maggior mobilità all'interno della scuola

Il tetto: tra la terra e il cielo

Osservando l'edificio esistente e il nuovo ampliamento della scuola elementare di Egna, si coglie un armonioso insieme di tetti a falda reso possibile dal geniale utilizzo di una rete metallica incrociata. L'inganno è svelato solo all'ultimo piano, dove un sottotetto qualsiasi nasconde un luogo magico tra la terra e il cielo: l'aula all'aperto. Ma con che utilizzo? Non facendo parte del programma planivolumetrico ufficiale, per cui senza un'assegnazione funzionale chiara e schedabile, questo spazio ricade nel famoso elenco dei «regali dell'architetto». L'appropriazione degli spazi di una scuola è un processo lento e continuo, ma sono proprio queste occasioni, o sfide lanciate dall'architetto, che stimolano il corpo insegnante nel cercarne le possibili valenze didattiche e nel cogliere le qualità dello spazio architettonico. Uno spazio anomalo, non per caso poetico, può suscitare esperienze insolite purché inserito all'interno della mappa mentale dell'intera scuola, evitando di lasciarlo ai margini come un ospite inaspettato. È passato qualche anno dalla mia visita alla scuola che al suo primo anno di «riappropriazione» ancora si domandava cosa avrebbe fatto in quell'ambiente. Immagino ogni tanto i bambini giocare in inverno con la neve e i ragazzini preparare un piccolo campo di ghiaccio. In primavera, li vedo inventarsi mille



La scala centrale e gli spazi di collegamento intorno.
Scuola elementare, St. Magdalena, Funes (Burger Rudacs architekten)

Foto Marco Pietracupa

giochi con la palla, certi di non poterla mai perdere, o impegnati a tessere reti di corde tra la rete di metallo; sarei curiosa di conoscere oggi cosa è stato fatto di questo straordinario «regalo».

Uno spazio paragonabile all'aula all'aperto si trova nella scuola elementare di Vipiteno: una stanza all'esterno collocata al primo piano, visibile come un volume sospeso nel grande atrio sottostante. Una grande finestra permette una comunicazione visiva tra questo spazio esterno e l'atrio. Concepito dagli architetti come un cortile polivalente, s'inserisce in un insieme di ambienti di connessione con qualità diverse (luce, materiali, altezze, dimensioni, ecc.). La vetrata che guarda sull'aula di musica lo trasforma in una silenziosa tribuna all'aperto in attesa di essere allestita. Non so se questo «regalo dell'architetto» è ancora impacchettato, ma posso assicurare che una stanza aperta al cielo è un dono da scoprire con gioia.

La facciata: luogo del territorio luogo del bambino

In generale tutti hanno da ridire quando un nuovo edificio è finito, soprattutto quando si tratta di una scuola. Il tema della facciata è un argomento difficile da gestire. Per esempio, la scuola di Vipiteno negli occhi di alcuni è una prigione, per altri è un bellissimo bosco. La scuola di Monguelfo convince perché sembra una semplice casa mentre la scuola di Rodengo di meno perché è troppo imponente. Al di là delle polemiche legate al gusto soggettivo di

ciascuno, sarebbe utile comprendere il significato profondo della facciata di un edificio. Come la stessa parola indica, si tratta appunto della faccia dell'edificio che, come quella dell'uomo, può essere più o meno espressiva. È il primo luogo fisico che media tra il territorio, il cittadino e la scuola, il bambino e l'universo formale dove farà le sue esperienze di apprendimento. Vi è una grande ricchezza di pensiero nell'elaborare questo confine da fuori e dentro, dove l'entrata racconta di un passaggio non indifferente tra un mondo e un altro.

Nella scuola di Vipiteno, i tronchi, oltre a un aspetto particolare, offrono una soglia prolungata: la loggia ammorbidisce la linea tra dentro e fuori e contiene anche una riflessione sul luogo stesso. Un gioco tra gli alberi ed ecco il rosso fuoco quasi a segnalare il punto di passaggio per la scuola, un rosso che non a caso accompagna i bambini nel loro cammino verso le aule.

L'entrata della scuola di Egna ha qualcosa di magico: un soffitto più basso del previsto, uno spazio quasi un po' ristretto e buio, squarciato da una grande finestra elicoidale che guarda verso il cielo, offrendo gli inaspettati ricordi di una nascita. Progettare il passaggio attraverso uno spazio più piccolo e angusto, dai colori scuri, collegato con il cielo e con le viscere che si apre poi sui luminosi scaloni, è una soluzione ricca di messaggi generativi.

Arch. Sandy Attia

MODUS architects, Attia Scagnoli

Grundschule Welsberg

Architekt *Klaus Hellweger*

dazustellen oder weiterbauen? bei der erweiterung eines gebäudes, unabhängig von dessen funktion, stellt man sich meistens diese frage. sehr oft ist dieses dazustellen ein dialektischer akt, der im zwischenräumlichen das weiterbauen meint, aber vom figurativen ansatz den bruch beinhaltet. oft ist es unser subjektives urteil, das wir als gestalter zum bestand äußern, der uns einen bruch nahelegt, oft sind es rahmenbedingungen, die unsere zeitgenossenschaft verlangt, weil sich gebäude in ihren funktionsabläufen verändern. umgekehrt und aus der sicht des weiterbauens betrachtet, vollzieht sich ein nämlisches phänomen. für die schul-erweiterung von welsberg von klaus hellweger kann dieser aspekt aber aus beiden richtungen betrachtet werden. die neue grundschule ist ein dazustellen, weil der programmatische und für südtirol experimentelle charakter der »offenen schule« eines josef watschinger den didaktischen bruch mit dem bisherigen verlangt und dies nur durch neues manifestiert werden kann, sie ist aber auch ein weiterbauen in figurativer hinsicht, weil es klaus hellweger gelingt, am relativ beliebigen bestand aus den 70er jahren mit einer architektur-sprache anzudocken, die einen dialog sucht, aber gleichzeitig ihren

charakter bewahrt. klaus hellweger ist kein schreier in der hiesigen scene. seine arbeiten sind meist konzeptionell hinterfragt und pragmatisch/programmatisch geleitet, anders als jene »lauten manifeste«, wie *blosse-shaping-aktionen*, die, nachdem sie in hochglanzmagazinen veröffentlicht werden, auch wieder sehr schnell in ihrer beliebigkeit und akontextualität verpuffen. das hat hellweger auch nicht notwendig, denn der tiefgang seiner arbeiten wird alsbald deutlich. im speziellen falle der schule von welsberg kommt noch zusätzlich dazu, dass josef watschinger als unerschrockener verfechter der »offenen schule« hier einen programmatischen ansatz mitlieferte, der an sich schon eine große kraft und präzise didaktische vorgaben beinhaltet. gemeinsam ist es beiden gelungen, diesen bestechenden ansatz in räume zu fassen. der nicht ungerne zitierte vergleich der schule im graubündnerischen *paspel* von *valerio olgiati* hinkt dabei sehr und ist bei näherer betrachtung auch nicht nachvollziehbar. unabhängig davon, dass die wiederentdeckung des zwischenraumes als räumliche entität dem künstler *remy zaugg* gebührt, ist die zwischenräumliche ausprägung der schule von welsberg kein abstrakter raum zwischen den räumen und ohne

besondere funktion, so wie bei *olgiati*, sondern der »besondere raum«, eben der raum, der diese offene schule manifestiert. wenn man, an einem schul-freien nachmittag, die schule betritt, so spürt man trotz abwesenheit die virulenz, die ungebremste kreative energie, die in diesen zwischenräumen herrschen mag. im gegenteil, man spürt, dass sich die schüler wohl lieber in diesen offenen räumen aufhalten, als in den traditionelleren klassenräumen selbst, die aber durch das gekonnte plazieren der türoffnungen selbst teil des offenen raumes werden können. das hat wohl auch mit der stimmung zu tun, die klaus hellweger geschaffen hat. hier kommt der semantisch reflektierte einsatz von material nicht beliebig daher, hier werden die alpinen konnotationen nicht oberflächlich transportiert, wie es ansonsten sehr gerne der fall ist. beton, grober weißer putz und holz (mit denen schon *othmar barth* und *josef lackner* gekonnt gearbeitet haben), gezielter einsatz von farbe werden hier mit einer selbstverständlichkeit, unaufgeregtheit und logik zum einsatz gebracht, wie es der semantischen dimension und ihrer zeichenhaftigkeit eigentlich zu eigen sein sollte. die großen fenster, die den blick nach süden, osten, westen schweifen lassen



Grundschule, 7 Normalklassen,
ca. 100 Schüler/Innen

Bauherr
Gemeinde Welsberg-Taisten
Planung und Bauleitung
Arch. Klaus Hellweger
Mitarbeiter
Arch. Imke Ball, Arch. Hartmann Tasser
Statik **Plan 4U, Oberjakober & Festini,**
Welsberg-Taisten

Fotografin
Waltraud Indrist
Elektroplaner **Elektro Leitner, Bruneck**
Elektro Bauleitung **Studio GM, St.Vigil**
Haustechnik- und Brandschutzprojekt
Studio Thermoplan, Bozen
Lichtplanung **Conceptlicht, Mils (A)**
Akustik **Eurokustik, Mals**

Planung Oktober 2005 – Juni 2006
Ausführung März 2008 – Juli 2009
Nutzfläche 1.150 m²
Gebäudevolumen 4.430 m³
Pausenfläche extern 950 m²
Kosten Einrichtung 120.000 Euro
Kosten Außengestaltung 160.000 Euro
Gesamtkosten mit Einrichtung 519 Euro/m³
Gesamtkosten 2,3 Mio. Euro



und das besondere licht des oberpus- tertals mit seiner landschaft gekonnt rahmen, sind weitere wichtige archi- tekturdetails.

»der weg zur schule« ist der titel einer zeichnung von aldo rossi für die schule von broni. der weg zur schule von klaus hellweger weist mehrere außen- räumliche qualitäten auf, die die lage des gebäudes im hinteren bereich des grundstückes relativieren und hier eigentlich den hauptzugang zum gesamt- schulkomplex vermuten lassen. schade nur, dass klaus hellweger nicht die chance gegeben wurde, auch den bestandsbau mit genau diesem tief- gang zu renovieren. und obwohl auch im bestand das didaktische konzept der »offenen schule« manifest wird, so fehlen dort leider jene elemente, die die stimmung des neubaues charakte- risieren und zeigen, dass nebst einem starken programm dann doch auch eine sensible und kreative um- und übersetzung durch den architekten vonnöten ist.

walter angonese

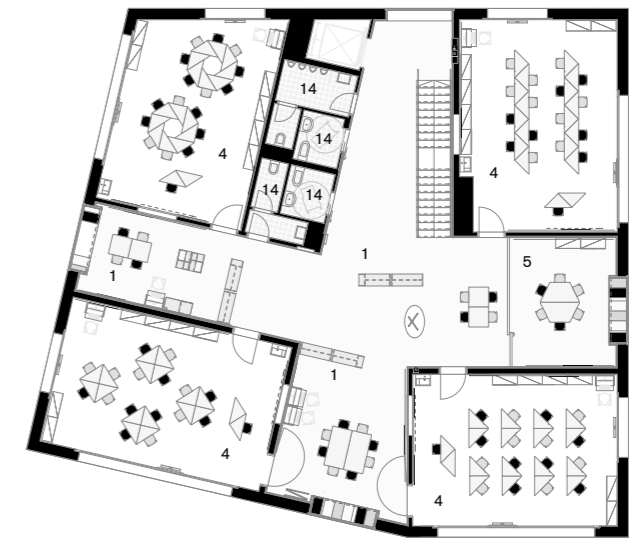
Besuch der Grundschule Welsberg

Kristin Gehm (Mitarbeiterin in der Montag-Stiftung »Urbane Räume«); Karl-Heinz Imhäuser (Vorstand der Montag-Stiftung »Jugend und Gesellschaft«) Anlass des Besuchs war die Aufnahme und Beschreibung der neuen Grund- schule Welsberg für die Beispielsamm- lung »Lernräume aktuell« der Montag- Stiftung »Jugend und Gesellschaft« und Montag-Stiftung »Urbane Räume«. In ihr werden besonders gelungene Bei- spiele von Bildungsbauten im Sinne Pädagogischer Architektur porträtiert und anderen als Anregung und Ins- piration über das Internet zugänglich gemacht.

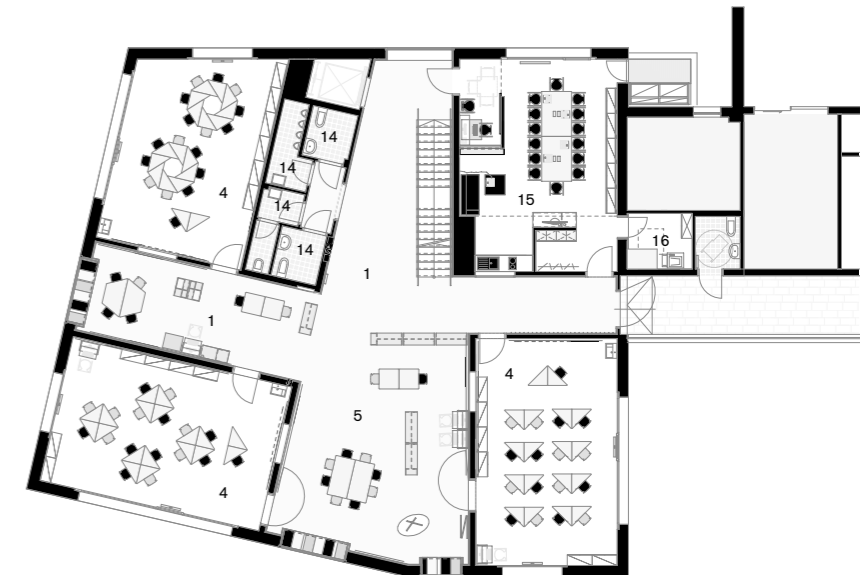
Wie haben wir die Schule erlebt

Nähert man sich dem Gebäude, fallen bereits von außen die großen Fenster auf und lassen erste Einblicke zu. Der Haupteingang ist klar erkennbar und man weiß sofort, wo man hin muss. Schon beim Eintritt in das Schulge- bäude ist das erste sehr gelungene

Moment wahrnehmbar: zwei Garde- robenräume, erschlossen durch eine separate Eingangstür, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Stra- ßenschuhe, Jacken und Mäntel ablegen können, um von hier aus mit Haus- schuhen ihr Schulhaus zu betreten. Diese Organisation der sonst in Flu- ren und Klassenräumen zu verstauen- den Kleidungsgegenstände gibt einen ersten Hinweis auf die Funktion des Gebäudes: kein Aufenthalt auf Zeit, in der man seine Utensilien für einen jederzeit möglichen Aufbruch in der Nähe weiß, sondern ein Lern- UND Lebensraum, in dem diese Dinge wie in einer häusliche Garderobenordnung im Eingangsflur ihren Platz haben, um die Wohnräume davon zu entlasten. Der einladende Treppenaufgang, auf den der Blick direkt nach Betreten des Gebäudes fällt, ist ein starker Impuls, der den Besucher, ausgelöst durch die große Fensteröffnung am oberen Trep- penabsatz, in die Lernlandschaft hin- aufzieht. Kommt man oben an, öffnet sich ein faszinierender Blick auf einen offenen und doch gegliederten, übersichtlichen



2. Obergeschoss



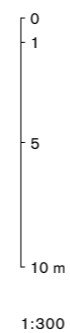
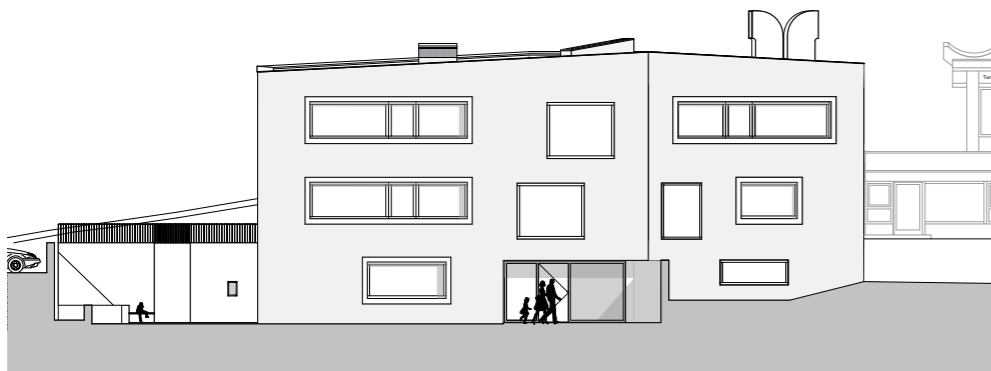
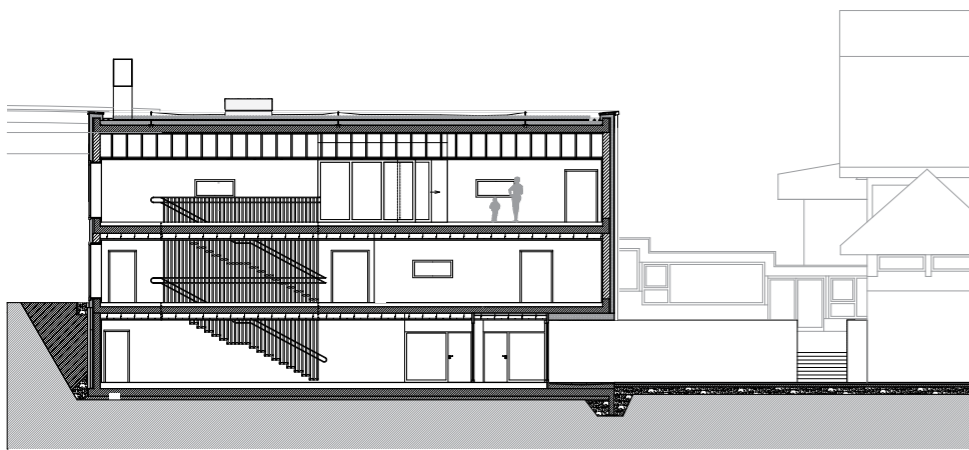
1. Obergeschoss

- 1 Gang
- 2 Technikraum
- 3 Klimaraum
- 4 Klasse
- 5 Nebenraum
- 6 Garderobe
- 7 Garderobe
- 8 Windfang
- 9 Mehrzweckraum
- 10 Ausweichklasse
- 11 Abstellraum
- 12 Technikraum
- 13 Putzraum
- 14 WC
- 15 Lehrerzimmer
- 16 Kopierraum
- 17 Heizraum

0
1
5
10 m
1:300



Erdgeschoss



Großraum, Lernwerkstatt genannt, und diesen Namen trägt sie zu Recht: Bücher, mobile Regale und Tische und mittendrin Kinder, da und dort allein, zu zweit, in Gruppen, mit und ohne Betreuerin lernend sowie offen stehende Türen, die Blicke in die Klassenräume gewähren. Und Fenster, Fenster, Fenster, die Landschaftsausblicke zulassen, so dass man zwischen äußerer Weltlandschaft und innerer Lernlandschaft hin- und hergerissen den Blick schweifen lässt. Die ursprünglichen Fensterbänke wurden so gestaltet, dass sie als Sitznischen dienen. Es sind tief heruntergezogene und nahe am Fußboden liegende hölzerne Bänke, ausgestattet mit Kissen, die einladen, sich in die Fensterlaibung zu setzen – ein Zauber, dem man sich nicht entziehen kann. Die breiten Fensterrahmen sagen ohne Worte: Hier hast du einen Ort zum Verweilen und Genießen, zum Beobachten, zum Nachdenken. Und es ist zu vermuten: auch zum Lernen! Wandert man weiter durch die offen stehenden Klassentüren in die Klassenräume, die schon durch ihre großen Fenster zu den Lernwerkstätten signalisieren, hier kannst du Einblick

und Ausblick nehmen, staunt man, weil man sofort sieht: Hier fehlt das klassische Zentrum der Ausrichtung, nämlich das Lehrerpult und die zentrale Tafel. Stattdessen findet man die Einrichtung und das Mobiliar des flexiblen Klassenzimmers, und das ist offenbar Programm: Zentrum ist da, wo gerade gelernt wird, am Tisch, an der Tafelwand, in einer Nische oder einer Ecke, wo Tische oder Tischgruppen zusammengestellt sind, auf Zeit – so lange es eben dauert, das zu tun, was man gerade im Begriff ist zu tun, nämlich zum Beispiel Zahlen oder Buchstaben zu betrachten oder, oder, oder ... Aber das Gleiche ist auch außerhalb des Klassenzimmers möglich, nämlich draußen in der Lernwerkstatt – oder ist das auch drinnen? Und das ist das Faszinierende: Draußen und drinnen vermischen sich zu einer gemeinsamen Raumeinheit.

Was uns gefallen hat

Das Auflösen und Neukonfigurieren dessen, was Lernraum genannt werden kann: beweglich stets im Wandel, weil wandelbar und anpassungsfähig!

Und dass diese Schule so gelungen ist, obwohl der Weg dorthin kein Spaziergang war, sondern eines langen Atems bedurfte, sowohl vonseiten der Pädagogen der Schule, der Kommune und des Architekturbüros. Im gemeinsamen Gespräch wurde deutlich, dass es des Engagements und der Dialogfähigkeit jedes Einzelnen bedurfte. Die Würdigung der Menschen, die das Ergebnis gemeinsam verantworten, soll hier ebenfalls Erwähnung finden. Guter Schulbau ist da, wo er entsteht, ein Ergebnis mühsamer (aber wie man sieht lohnender!) Aushandlungsprozesse. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass sich die Pädagogen – nun, wo der architektonische Rahmen steht – diese Voraussetzungen aneignen, dass sie sich mit der zur Verfügung stehenden vorbereiteten Umgebung auseinandersetzen und sie so nutzen, dass Besucher wie wir den Eindruck von Mühelosigkeit in der Bespielung und Nutzung der Räume wahrnehmen.

Karl-Heinz Imhäuser
Vorstand der Montag-Stiftung, Kristin Gehm, Mitarbeiterin der Montag-Stiftung



Il progetto organizzativo ad indirizzo pedagogico

Beate Weyland, Josef Watschinger e Elfriede Fritsche

Cos'è? Perché serve?

Il progetto pedagogico è un documento emesso dal dirigente scolastico, dietro consultazione del corpo docente e di eventuali consulenti pedagogici. Viene redatto a fronte della necessità di costruire, ristrutturare o ampliare un edificio scolastico. È finalizzato a offrire indicazioni sul profilo della scuola: principi pedagogici di riferimento e orientamento culturale, metodologie didattiche impiegate, bisogni e previsione di sviluppo in base alla tipologia di utenza e alla specificità del contesto in cui si inserisce. Esprime quindi in sintesi l'identità culturale e pedagogica della futura scuola.

Si differenzia dal Piano dell'offerta formativa (POF) perché non riporta nel dettaglio le attività formative, ma ne coglie l'essenza che può influenzare la definizione spaziale e fisica degli ambienti e la sua organizzazione funzionale.

Con le Direttive per l'edilizia scolastica del 2009, viene stabilito nell'art. 106 che le linee guida del progetto organizzativo ad indirizzo pedagogico (accertamento del fabbisogno, concetto pedagogico-didattico e dati statistici di sviluppo della scuola) sono di fondamentale riferimento nel percorso progettuale. L'attenzione al cosa si fa nella scuola e come la si vive diventa essenziale per stabilire la funzione e la grandezza degli ambienti, le connessioni e le gerarchie tra gli spazi e infine la qualità dei volumi. Infatti, «per la redazione del programma planivolumetrico di cui all'articolo 106 le dimensioni dei locali vengono determinate

in base al progetto pedagogico ed in base ai valori indicativi previsti negli articoli successivi.» (Art. 19, 1) Una volta redatto il progetto pedagogico, questo viene sottoposto alle rispettive Intendenze scolastiche per il benessere circa la conformità pedagogica. La normativa ammette, infatti, un'organizzazione spaziale della scuola con un carattere innovativo, personalizzato, differente dal tradizionale schema aule-corridoi: «I valori delle superfici indicati nel presente regolamento possono essere applicati in modo flessibile qualora sussistano ragioni pedagogiche particolari. Tali ragioni devono trovare riscontro nella normativa provinciale per la definizione dei programmi scolastici. In questi casi va acquisito anche il parere dell'Intendente scolastico competente oppure del Direttore/della Direttrice della Ripartizione per la formazione professionale.» (Art 15, 3). La scuola ha dunque in mano uno strumento straordinario per trasformarsi e per richiedere spazi più adeguati alle novità che le concernono.

In quale procedura si colloca?

Incremento demografico, necessità di un ampliamento o di una ristrutturazione? Quando si presentano questi bisogni, l'amministrazione accoglie le richieste dagli uffici che gestiscono l'ambito scolastico e fa pervenire una nota ai politici, in altre parole alla Giunta, che stabiliscono la possibilità di darvi risposta. L'ufficio tecnico di riferimento ha il compito di redigere una prima valutazione di massima sulla cubatura

necessaria, in base alle Normative di Edilizia scolastica. È un programma funzionale abbozzato che definisce sommariamente la cubatura, gli importi, la possibilità stessa di costruire e che si ordina intorno al «progetto organizzativo a indirizzo pedagogico» (DP 2009, art. 104), opportunamente verificato dagli uffici competenti. Il progetto pedagogico deve contenere una descrizione della tipologia dell'istituzione scolastica, offrire una previsione sulla crescita dell'utenza, dare indicazioni circa i bisogni rilevati e fornire delucidazioni sul possibile utilizzo extrascolastico. Questa bozza di valutazione tra volumi e costi (piano planivolumetrico, o piano di fattibilità non sempre accompagnato da elaborati grafici) torna in Giunta che valuta sulla possibilità di finanziare l'operazione. qualora l'esito sia positivo, si stabilisce come procedere: concorso di progettazione, concorso a inviti, gare d'appalto ecc.. Nei processi concorsuali la legge stabilisce la partecipazione del dirigente scolastico come rappresentante della componente pedagogica.

Come viene «costruito»?

La costruzione di un progetto pedagogico non è un percorso facile, perché implica un'analisi e riflessione sugli elementi fondamentali della didattica scolastica, oltre che sui principi pedagogici e i valori a cui il gruppo fa riferimento. Il processo conduce la scuola a percepirsi come una comunità che condivide alcuni fondamenti basilari, e questo, soprattutto per quanto riguarda la scuola pubblica, non è scontato, ma piuttosto il risultato di un percorso di consapevolezza.

Per redigere tale documento è importante considerare il supporto di un consulente pedagogico, che può facilitare il processo generativo insieme al dirigente scolastico, al gruppo dei docenti, e alle figure che si ritiene utili alla discussione circa l'identità della scuola. Questa figura ha una competenza interdisciplinare tale da cogliere sia le istanze pedagogiche, sia le condizioni architettonico-progettuali della scuola. Il suo compito è quindi quello di interfacciarsi con il quadro normativo e politico all'interno del quale si colloca il processo della nascita/ristrutturazione di un edificio scolastico e di sostenere i processi partecipativi per chiarire l'orientamento pedagogico-didattico della scuola. Il suo ruolo di amico critico, che accoglie e modera le discussioni, è quello di aprire nuovi scenari e di sollecitare discorsi metacognitivi, ovvero che nascono dalla riflessione sull'azione pedagogico-didattica. La sua responsabilità è quella di condurre il gruppo in una zona franca, fuori dalla routine scolastica, in cui si apre uno spazio anche per sognare e desiderare la scuola del futuro.

In questo processo non sono da sottovalutare gli impegni pratico-organizzativi del consulente, che sgrava il dirigente e il gruppo docente da diversi impegni: definizione dei tempi per giungere al risultato, presentazione degli opportuni riferimenti normativi, degli esempi e delle condizioni architettoniche; organizzazione dei materiali e dei metodi per strutturare il momento generativo; consultazione dei vari soggetti coinvolti; documentazione del percorso; analisi e concettualizzazione grezza dei risultati delle discussioni e dei momenti produttivi.

Una esperienza

Nel contesto altoatesino di lingua italiana la familiarità con un progetto pedagogico in cui si tematizzano gli spazi e gli ambienti scolastici in modo più diretto non è ancora molto diffusa.

La mia prima esperienza in qualità di consulente pedagogico è stata svolta presso l'Istituto Comprensivo Merano. La dirigente Vally Valbonesi a fronte di una ipotesi di ampliamento e ristrutturazione degli edifici, ha richiesto il mio supporto per definire il progetto organizzativo a orientamento pedagogico della scuola. Il documento è stato il frutto di un processo di analisi, riflessione e di condivisione collegiale durato da gennaio a giugno 2013. La consulenza pedagogica è consistita nell'offrire innanzitutto al gruppo di lavoro alcuni input per riflettere sul significato dei concetti di apprendimento e insegnamento e per stabilire gli orientamenti di valore ai quali aderisce il corpo docente. Le sollecitazioni di carattere teorico (lezioni, testi, documenti), esemplificativo (prevalentemente attraverso l'impiego di immagini documentative) ed esperienziale (sopralluoghi e visite didattiche), a cui sono seguite profonde e vivaci discussioni, sono stati orientati all'idea di conoscere attraverso i sensi (ascoltare, vedere, toccare e sentire) le ipotesi e le proposte delle scuole d'avanguardia.

Il secondo momento importante del processo è consistito nella realizzazione di un workshop generativo aperto a tutto il collegio docenti, per raccogliere dati sulle concezioni pedagogico-didattiche («la scuola è un luogo in cui...»), sui bisogni e sugli auspici per la scuola. All'incontro sono stati invitati anche il Sindaco ed alcuni rappresentanti del Comune. Si è lavorato con la tecnica del metaplan, una sorta di brain-storming visivo come strumento partecipativo, democratico e creativo per generare progetti. I partecipanti avevano il compito di esprimere in forma visiva e con parole chiave le loro concezioni sul software pedagogico della scuola.

In un terzo momento i dati raccolti sono stati elaborati su un documento condiviso online e sono quindi stati

sintetizzati in un momento partecipativo aperto a tutti gli interessati. L'ultima fase della redazione del progetto pedagogico è stata destinata alla pianificazione dell'organigramma, ovvero nell'attenta valutazione degli spazi a disposizione, di quelli richiesti con chiare indicazioni sulle destinazioni d'uso e sull'impiego didattico. Infine sono stati indicati nello specifico i dati tecnici relativi allo sviluppo presunto dell'utenza. L'aspetto interessante di questo processo è consistito in un passaggio da un'iniziale diffidenza e perplessità nei confronti dell'innovazione a una graduale eccitazione e una progressiva convinzione della possibilità di tradurre «le belle idee e i buoni principi pedagogici» in qualcosa di fattibile. Il primo passo concreto verso il cambiamento è proprio il progetto pedagogico che sta alla base di un'architettura scolastica.

Prof. Beate Weyland

Ricercatrice di didattica - Libera Università di Bolzano

Das Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung am Beispiel St. Ulrich

Die neuen Schulbaurichtlinien des Landes Südtirol, die europaweit als äußerst innovativ gehandelt werden, enthalten einen Schlüssel, um Pädagogik bauen zu können. Sie definieren neue Rahmen und Flexibilisierungsklauseln, die es ermöglichen, in Sachen Kindergarten- und Schulbau ganz neue Wege zu beschreiten.

Wer die Schulbaurichtlinien nur oberflächlich überfliegt, dem fallen die wesentlichen Aussagen gar nicht auf. Beachtlich ist die Maßnahme, dass den Schulen eine Pro-Schüler-Fläche für die verschiedenen Nutzungsbereiche zugewiesen wird. Die Berechnung der Gesamtfläche, die den Schulen zur Verfügung steht, erfolgt aufgrund der tatsächlichen bzw. erwarteten Schülerzahlen. Damit kleinere Schulen (vorwiegend Grundschulen) nicht zu kurz kommen, kann bei der Berechnung der Gesamtfläche bei einer Schülerzahl von 16 pro Klasse gestartet werden (Art. 104, Abs. 1g). Es wird auch eine Pro-Schüler-Fläche für die Lehr- und Lernräume, die Gemeinschaftsräume und die Verwaltungsräume zugewiesen. Dazu kommt die Verkehrsfläche, die das Ausmaß von 20% der Nutzfläche nicht überschreiten soll (Art. 61, Abs. 1).

Innovative Wege im Schulbau werden möglich

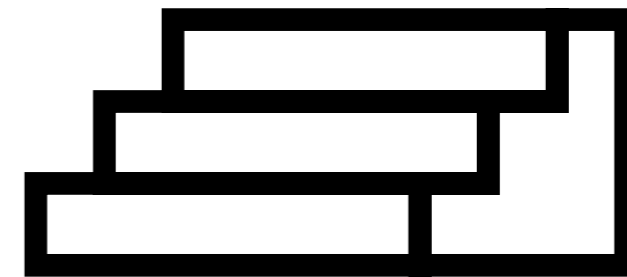
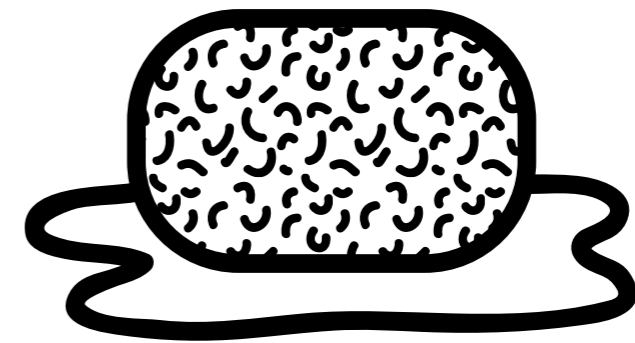
Das Besondere: Die in der Verordnung angeführten Flächen können aus besonderen Gründen flexibel gehandhabt werden. Diese Gründe ergeben sich aus dem pädagogischen Konzept (Art. 15, Abs. 3). Dieser Passus erlaubt den Schulen mit innovativen Konzepten ganz neue Wege zu beschreiten. Damit nicht jeder Laune Tür und Tor geöffnet wird, ist vermerkt, dass die Begründung aus den Rechtsvorschriften des Landes abzuleiten ist und dass ein Gutachten des Schulamtsleiters/der Schulamtsleiterin erforderlich ist (Art. 15, Abs. 3). Die »neuen Schulbaurichtlinien« definieren im Sinne von »Ermöglichungsstrukturen« einen Rahmen, der neue und bedarfsgerechte Wege im Schulbau ermöglicht. Schulen mit eigenen pädagogischen Konzepten erhalten die Möglichkeit, die pädagogischen Ansätze durch eine entsprechende Architektur zu unterstützen. Schulen ohne besondere Bedürfnisse erhalten mit den Richtlinien einen guten »Handlauf«. Klarheit besteht aber für beide darin, dass die Schulen mit den neuen Richtlinien eine neue – und gar nicht kleine – Verantwortung erhalten. Das, was bisher zentrale Stellen verantwortet haben, ist nun zu einem beachtlichen Teil von den Schulen mit zu verantworten. Entwurfsarbeiten werden in Zukunft zunehmend im Dialog zwischen Bauherrn, Architekten und Pädagogen angegangen werden müssen. Was aber zunächst da sein muss, ist ein klares pädagogisches Profil und der Konsens auf Schulebene darüber, was gewollt wird.

Die Chancen, mit den neuen Schulbaurichtlinien zu einer »Pädagogischen Architektur« zu kommen, sind beachtlich.

Das Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung

Der Schlüssel, um das pädagogische Profil der Schule in entsprechende Räume und Raumensembles zu übersetzen, ist das »Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung«.

Die Planung der Kindergärten und Schulen erfolgt anhand dieses Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung (Art. 8, Abs. 5). Ausgehend vom pädagogischen Profil beschreibt die Schule das pädagogische Geschehen, skizziert, wie die Lernaktivitäten und das Schulleben intern organisiert sind, teilt mit, welche Tätigkeiten angeboten werden, wie die Bewegungen/Schülerströme verlaufen. Diese Beschreibung enthält auch die Entwicklungsdaten und die möglichen zukünftigen Aufgaben (Art. 104, Abs. 1)



der Schule, sofern diese vorhersehbar sind, und die besonderen Bedürfnisse der Nutzer und Nutzerinnen. Aus dem Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung, das im Dialog zwischen allen an Schule Beteiligten entworfen wird, entsteht in einem partizipativen Prozess das Raumprogramm (s. Art. 15, Abs. 1). Die Erstellung des Organisationskonzeptes ist immer auch ein »schulentwicklerischer« Prozess, weil damit die Chance verbunden ist, die zum Teil eingefahrenen pädagogischen Muster und Organisationsabläufe zu reflektieren und im Sinne der neuen schulischen Herausforderungen neu zu gestalten. Die neuen Rahmenrichtlinien fordern ohnehin ein Umdenken und ein Ausrichten von Schule auf den Erwerb von Kompetenzen hin. Das verändert schulisches Lernen und damit ergibt sich die Notwendigkeit, die Gestaltung der Räume entsprechend neu zu denken.

Das Organisationskonzept, die Schulbaurichtlinien und die Vorgaben des Bauherrn bilden den Referenzrahmen für den Planer. Über das Organisationskonzept erhalten Kindergärten und Schulen enorme Möglichkeiten, die Lerngebäude und -räume mitzugestalten. Die Erfahrungen zeigen, dass dieser Prozess der Erstellung des Organisationskonzeptes in einer überschaubaren Zeit machbar ist, da in der Regel in den Lehrerkollegien und Schulgemeinschaften das Wissen, wie schulisches Lernen den erweiterten Anforderungen entsprechend zu veranstalten

ist, vorhanden ist. Es geht deshalb vor allem darum, dieses vorhandene Wissen zusammenzutragen und so zu moderieren, dass daraus ein gemeinsam getragenes Ganzes entstehen kann, und dieses mit den gesetzlichen Bestimmungen abzugleichen. Das nachfolgende Beispiel der Mittelschule St. Ulrich soll verdeutlichen, wie zügig eine Schule in der Erstellung des Organisationskonzeptes vorankommen kann.

Ein Beispiel: Sanierung der Mittelschule St. Ulrich – Entwurf des Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung

Die Mittelschule wurde in den 60er Jahren errichtet und entspricht heute nicht mehr den Erfordernissen einer zeitgemäßen Schule. Die Gemeinde hat sich für eine Sanierung ausgesprochen, die großzügig erfolgen soll. Der Entwurf des »Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung« musste aufgrund eines von der Gemeinde vorgegebenen Zeitplans sehr rasch erfolgen. Diese Tatsache hat dazu geführt, dass teilweise unter Zeitdruck gearbeitet wurde. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass eine zügige Vorgangsweise durchaus auch Vorteile bringt. Vor allem das intensive »Dranbleiben an der Sache« und die fehlende Zeit, einmal Vereinbartes immer wieder zu zerreden, haben zu einem schlanken aber sehr brauchbaren Ergebnis geführt.

Zum Prozess

In St. Ulrich waren bereits erste Überlegungen zur Sanierung der Mittelschule vonseiten der Gemeinde vorhanden. Da diese in Teilbereichen nicht den Vorstellungen der Lehrpersonen und der Direktorin entsprachen, entschied sich die Gemeinde, noch einmal von vorne zu beginnen. Der Prozess zur Erstellung des Organisationskonzeptes wurde durch die Direktorin in Absprache mit der Gemeindeverwaltung initiiert. Die an der Schule bereits bestehende Arbeitsgruppe zum Schulumbau hat mitgeholfen, den Ablauf des Prozesses zu strukturieren. Diese Gruppe hat für den Prozess eine äußerst starke Motivationsenergie geliefert. In der Gruppe waren Leute vertreten, die etwas wollten. Für die Moderation wurden 2 Externe beauftragt: Elfi Fritsche und Josef Watschinger. Die Arbeit mit dem gesamten Lehrerkollegium und einigen Elternvertreterinnen und Elternvertretern fand in einer großen Aula statt, um genügend Raum für Bewegung und Legearbeiten zu haben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden nach einer kurzen Einführung aufgefordert, allein bzw. in der Gruppe Geschehenselemente einer zukünftigen Schule zu sammeln. Dafür stand ausreichend Zeit zur Verfügung. Diese Elemente wurden im Plenum vorgestellt und auf dem Boden ausgelegt. Dabei wurden weitere Zusatzklärungen geliefert. Wichtige Botschaften bzw. Fragen, die im Laufe der Präsentation auftauchten, wurden auf einem Flipchart festgehalten. In einem nächsten Schritt wurde nach einer wichtigen orientierenden pädagogischen Botschaft gesucht. Aus mehreren Vorschlägen wurde letztendlich eine ausgewählt. Die Auswahl und das Feilen an dieser Botschaft führte zu einer intensiven Diskussion. Dabei wurde eine Reihe von Aussagen gemacht, an denen sich die nachfolgenden Arbeiten orientierten. Ausgehend von der gemeinsam gefundenen pädagogischen Botschaft wurden die zuvor gesammelten Geschehenselemente in eine neue Ordnung gebracht. Alle waren aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Diese Phase des Ordnen und Strukturierens war begleitet von intensiven Gesprächen in kleineren und größeren Gruppen. Es wurde immer wieder umgebaut und verändert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versammelten sich anschließend um das gemeinsam gebaute Konstrukt und 2 Lehrpersonen versuchten, die neue Schule im Geiste vorwegzunehmen und eine Führung durch die neue Schule zu machen. Die Führungen waren schlichtweg hervorragend und erzeugten konkrete Bilder. Diese gaben den Anlass für weitere Diskussionen und Absprachen. Da die Aufenthaltsqualität der zukünftigen neuen Schule immer wieder Thema

war, wurde zu diesem Punkt noch einmal ein Brainstorming durchgeführt.

In der letzten Arbeitsphase wurden dann einige wichtige Entscheidungen in Bezug auf die zukünftige Organisation der Schule und auf wichtige Detailfragen getroffen. Es wurden zu allen Entscheidungspunkten kurze Anhörungen durchgeführt – dann wurde abgestimmt. Alle Ergebnisse wurden protokolliert und – wo möglich – auch fotografiert. Dieses gemeinsam Erarbeitete und Entschiedene war das Grundmaterial für die Erarbeitung des Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung. Am Ende dieses Nachmittages zeichnete sich bereits ein klares Bild der zukünftigen Mittelschule St. Ulrich ab. Insgesamt war spürbar, dass alle mit dem Ergebnis zufrieden waren. In zwei weiteren Arbeitstreffen der Steuergruppe wurden die Materialien nachbearbeitet und zusammengefasst und es wurde ein Raumorganigramm entworfen.

Josef Watschinger

Schuldirektor Schulsprengel Welsberg

Räume zum Lernen. Die Beratungsstelle für Schularchitektur im Deutschen Bildungsressort

Warum eine Beratungsstelle?

Neue Schulbaurichtlinien für Südtirol — Die neuen Schulbaurichtlinien für Südtirol, die seit April 2009 in Kraft sind, berücksichtigen die Forderungen einer neuen Lehr- und Lernkultur und sollen bei der Planung von Neubauten, Umbauten und Ausbauten von Kindergärten, Grund-, Mittel-, Ober- und Berufsschulen (staatlicher Art und gleichgestellte) eine wesentliche Hilfe leisten. Das Schulautonomiegesetz ermöglicht den Schulen, ein eigenes pädagogisches Profil zu entwickeln. Die neuen Schulbaurichtlinien knüpfen daran und ermöglichen die entsprechende Architektur.

Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung — Im Artikel 104 wird von den Schulen ein Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung verlangt. Die Richtlinien sollen Veränderungen und vor allem mehr Flexibilität beim Schulbau zulassen und damit neue Schulrichtungen, neue Unterrichtsfächer, neue und offene Formen des Unterrichts durch

ein entsprechendes Raumkonzept unterstützen und ermöglichen.

Vor der Entwicklung eines Raumkonzeptes für den Neubau oder Umbau einer Schule wird es deshalb notwendig sein, dass sich die Schulgemeinschaft über ihre pädagogische Ausrichtung klar wird. Dieses Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung muss in Form eines Berichtes mit Begründung vom Schulrat mit Beschluss genehmigt und bei der zuständigen Landesstelle (Amt für Schulfinanzierung) zur Begutachtung eingereicht werden. Das Deutsche Bildungsressort bietet deshalb den autonomen Schulen, die Neubauten oder Umbauten planen, Beratung bei der Erstellung des pädagogischen Konzeptes und Begleitung während des Planungs- und Bauprozesses an.

Die Erstellung eines pädagogischen Konzeptes

Die pädagogischen Ziele einer Schule — Wenn neue oder zu renovierende Lernumgebungen nicht nur ästhetisch und technisch von hoher Qualität sein sollen, sondern den Nutzern und Nutzerinnen auch langfristig dienen sollen, dann müssen pädagogische Überlegungen ganz an den Anfang eines Bauprozesses gestellt werden. Sollen die Schulräume den veränderten Unterrichtsformen entsprechen, ist das Unterrichtskonzept klar zu definieren. Für manch eine Schulgemeinschaft bedeutet dies eine große Herausforderung. Sie hat sich mit ihrem Bildungsauftrag genauestens auseinanderzusetzen. Grundsätzliche Fragestellungen können hilfreich sein, um einerseits das pädagogische Konzept klar zu formulieren, andererseits auf wichtige Punkte bei der Planung hinzuweisen. Für eine veränderte Gestaltung von Lernräumen ist es unerlässlich, sich auseinanderzusetzen mit Themen wie: Was ist für uns eine gute Schule? Wie lernen Kinder? Welche Ziele, welches Leitbild hat unsere Schule? Welche Haltung haben wir Lehrpersonen gegenüber den Kindern, Jugendlichen und deren Eltern? Wie wird diese Haltung nach außen sichtbar? Wie wird in der Schule auf diese Ziele hingearbeitet? Wie soll unterrichtet werden, welche Lernformen, welche Arbeitsformen sollen angewendet werden?

Hat die Schule bereits eine pädagogische Ausrichtung eingeschlagen (z.B. reformpädagogische Ausrichtung bzw. Montessori-Ausrichtung), so hat eine Auseinandersetzung auf dieser Ebene sicherlich schon stattgefunden und es wird leichtfallen, Räume, deren Ausstattung und Gestaltung so zu beschreiben, dass sie für Planer und Bauherren verständlich werden. Zusätzlich kann ein Unterrichtsbesuch für

weitere Klärung sorgen, denn hautnah wird dadurch erlebt, wie z. B. freies Arbeiten organisiert ist, welche Arbeitsatmosphäre herrscht, wenn der Unterricht als »Freiarbeit« organisiert ist. Man sieht wie und wo Kinder allein oder in Gruppen arbeiten, wie und wo sie ihr Arbeitsmaterial finden, wo sie individuell Pause machen, wie sie mit der Lehrperson kommunizieren.

Lern- und Lebensraum Schule — Das Schulgebäude wird Lernumgebungen für alle denkbaren Lernformen ermöglichen müssen: Einzelarbeit in Frei- und Stillarbeitszeiten, Partner- und Gruppenarbeit, Unterricht mit der ganzen Klasse oder jahrgangsübergreifend, Feste und Feiern mit dem gesamten Schulverband. Der Umgang mit Vielfältigkeit braucht eine Entsprechung in den äußeren Rahmenbedingungen. Kinder in Ganztagschulen bzw. im Nachmittagsunterricht brauchen mehr als nur Mensa und gesunde Ernährung, sie brauchen auch Räume, die über den Tag multifunktional und individuell zum Entspannen oder Lernen genutzt werden können.

Fragen, die sich daraus ergeben können: Sind Größe und Form der Räume geeignet, um individualisierende und kooperative Lernformen anzubieten? Ist die Akustik den offenen Lernformen angepasst?

Ist genügend Platz für die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung vorgesehen, d.h. für Schränke, Ablagen und Stauräume für die Lernmaterialien, damit ein handlungsorientierter Unterricht möglich ist?

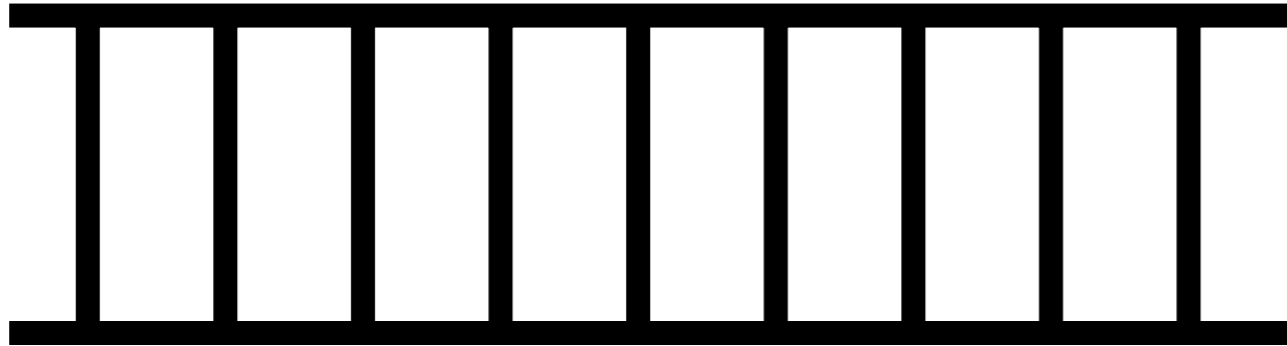
Sind Nischen, Zwischenräume und Plätze zum Lernen, Beobachten, konzentrierten Arbeiten und zum Rückzug vorgesehen?

Gibt es Räume, wo Kinder und Jugendliche gemeinsam, miteinander und voneinander lernen können?

Arbeitsplatz Schule — Lehrende wie Lernende verbringen zunehmend mehr Zeit im Schulgebäude. Angemessene Arbeitsräume und Orte der Begegnung für Lehrpersonen, Sekretärinnen, die Schulführungskraft und Schuliener sind für ein gutes Arbeitsklima notwendig.

Die Lehrpersonen benötigen hochwertige Arbeitsplätze, um sich auf ihren Unterricht vorbereiten zu können, und Entspannungsmöglichkeiten. Zusätzlich müssen Fragen gestellt werden wie: »Gibt es genug Raum für Besprechungen, Erfahrungsaustausch und für die Zusammenarbeit in Teams? Wird Kooperation durch das entsprechende Raumangebot unterstützt?

Schule als öffentlicher Raum — Immer mehr Bedeutung gewinnt die Schule als öffentlicher Raum, als öffentlicher Treffpunkt für eine Gemeinde. Die Schule wird zunehmend zu einem Ort, der auch von anderen Bildungseinrichtungen, Vereinen genutzt wird. Es ändert sich beständig der Platz und Raum-



bedarf durch abnehmende oder steigende Schülerzahlen, durch Ganztags- und Nachmittagsunterricht. Schulerweiterungen und Sanierungen. Die Flexibilität in der Nutzung ist zu bedenken, wenn z.B. die Aula, die Sitzungsräume oder andere Räume auch für nicht schulische Zwecke von Vereinen und Privaten benutzt bzw. an solche vermietet werden soll. Es wird notwendig sein, die schulische und die außerschulische Bildung, das Angebot am Nachmittag und am Abend, miteinander zu verknüpfen, mit anderen Bildungsträgern zusammenzuarbeiten und die dadurch entstandenen Synergien zu nutzen.

Begleitung während des Planungsablaufs

Bereitschaft zum Dialog — Beim Schulbau treffen Beteiligte aufeinander, die jeweils andere Vorstellungen, Erwartungen und Kompetenzen haben. Pädagogen sind keine Baufachleute und Gemeindevertreter, Architekten sind keine Pädagogen. Verstehen wirklich alle, was unter »Freiarbeit« im Unterricht gemeint ist? Und wer weiß genau, was »Brandabschnitte« bedeuten? Es ist deshalb notwendig, so weit als möglich auf Verständlichkeit zu achten, Interessen und Absichten offenzulegen und sich zu bemühen, den anderen zu verstehen. Dialog und ernst gemeinte Auseinandersetzung werden dadurch erst möglich.

Moderation kann helfen — Eine externe unabhängige Moderation, eine Steuergruppe oder eine zentrale Ansprechperson kann in diesem Prozess des Neu-

oder Umbaus einer Schule »übersetzen« und darauf achten, dass sich alle Beteiligten so früh wie möglich an einen Tisch setzen und dort ihre Interessen und Absichten, aber auch ihre Befürchtungen offenlegen. Sinnvoll wird es sein, eine Arbeitsgruppe zu bilden, die den gesamten Prozess von der Ideenentwicklung über den Entwurf bis hin zur Ausstattung begleitet. **Checkliste** — Der Bedarf der Nutzer ist die Grundlage für die Planung (Schulbaurichtlinien, Art. 104): Die Beratungsstelle, stellt den Schulen eine »Checkliste« für die Erstellung des Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung zur Verfügung. Im Vorspann wird darauf hingewiesen, dass die Arbeitsweise der Lernenden und Lehrenden, die Bewegungsabläufe in der Schule so zu erläutern sind, dass sich auch fachfremde Personen vorstellen können, was sich seit ihrer eigenen Schulzeit verändert hat, was anders abläuft, wer und was im Mittelpunkt des schulischen Lernens steht bzw. zukünftig stehen soll.

Beispiel aus der Praxis

Ausbau Schulsprengel Lana II — Ausgangspunkt der Beratung war das Vorprojekt eines Planungswettbewerbs von 2009.

Die neue Schulsprengelteilung brachte eine Veränderung der zukünftigen Situation der Schulen in Lana und machte eine Überprüfung des Raumprogrammes auf der Grundlage der aktuellen Schulbaurichtlinien notwendig.

Das Organisationskonzept mit pädagogischer Aus-

richtung — Die Schule war nun aufgerufen, zunächst ihren zusätzlichen Bedarf mittels eines Organisationskonzeptes mit pädagogischer Ausrichtung zu erstellen.

Die Unterstützung seitens der Beratungsstelle lag nun darin, die möglichen Inhalte des Organisationskonzeptes, das in kurzer Zeit geschrieben werden musste, zu erläutern.

In den Sitzungen der Arbeitsgruppe mit den Architekten und den Gemeindevertretern war deutlich zu machen, worüber sich die Lehrpersonen und das nicht unterrichtende Personal Gedanken machen sollen und worüber sie sich einigen müssen, um den Architekten klare und konkrete Planungshilfen geben zu können.

Die Öffnung der Klassenzimmer nach außen war gewünscht, aber noch zu klären. Wie sollten die Gänge als Lernwerkstatt nutzbar gemacht werden, wie muss man sich das Lernen und Arbeiten in einer Lernwerkstatt vorstellen? Welche Spezialräume können mehrere Funktionen übernehmen, was soll darin gemacht werden? Wie ist das Lehrerzimmer zu gestalten? Wie groß sollte und darf die Bibliothek sein? Welche multifunktionalen Aufgaben sollte die Aula übernehmen, soll sie Lehrküche und Mensa sein, als Pausenfläche und Treffpunkt dienen, zu welchen Anlässen soll sie noch gebraucht werden? Wichtig in den Diskussionen war auch, immer wieder auf die Entscheidungen bezogen auf die Projektphasen hinzuweisen: In der Einreichphase, war es noch nicht notwendig, über den Bodenbelag oder

die Sanitäreinrichtungen zu entscheiden, es ging an dieser Stelle z.B. vor allem um die Lage und Größe der Klassenzimmer.

Im Dialog — In den vielen Koordinierungssitzungen (mit Bauherren, Nutzern, Planern) wurde im regen Austausch, zielorientiert und konstruktiv zusammengearbeitet. Die Architekten nahmen die Anliegen der Lehrpersonen und des nicht unterrichtenden Personals sehr ernst und setzten sie in architektonisch adäquate Lösungen um.

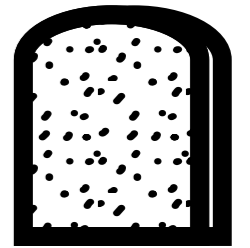
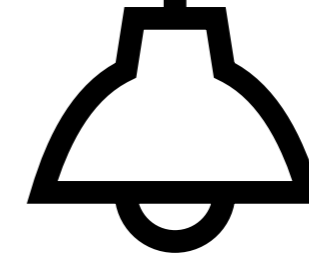
Elfriede Fritsche

Lehrerin, Mitarbeiterin im Deutschen Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung

LITERATUR

Schrötelers- von Brand, Hildegard u.a. Raum für Bildung, transcript Verlag, Bielefeld 2012

Dienststelle für Volksschulbildung, Dem Lernen Raum geben, Luzern: www.volksschulbildung.lu.ch



Grundschule Rodeneck

Pedevilla Architekten

Un pò discosta dalla strada per la Pusteria, Rodengo sta appartata oltre la gola della Rienza. È un grande piano inclinato che dal ciglio del burrone sale via via più ripido, raggiungendo quasi l'alpe. Vil ne occupa il margine meridionale; è una lunga fila di case che partendo dalla fortezza dei Wolkenstein è cresciuta seguendo il bordo della scarpata, assumendo così la forma arcuata della costa lungo fiume. In questo profilo allungato, da qualche anno, si è aggiunta, alla chiesa ed al castello, una terza emergenza, ben visibile anche dalla statale che da Rio scende in Val d'Isarco, la nuova scuola elementare. Del castello la scuola ha la stessa chiarezza insediativa che le deriva dall'occupare senza «esitazione» il luogo che le è stato destinato. L'edificio non si ritrae a sicura distanza dallo strapiombo, si sporge al contrario sul baratro. Fa un passo in avanti verso il vuoto ed incorpora le sostruzioni necessarie ad impedirne la caduta; non si appoggia, ma si salda al dirupo, si fonde con esso e dà forma architettonica al ciglio.

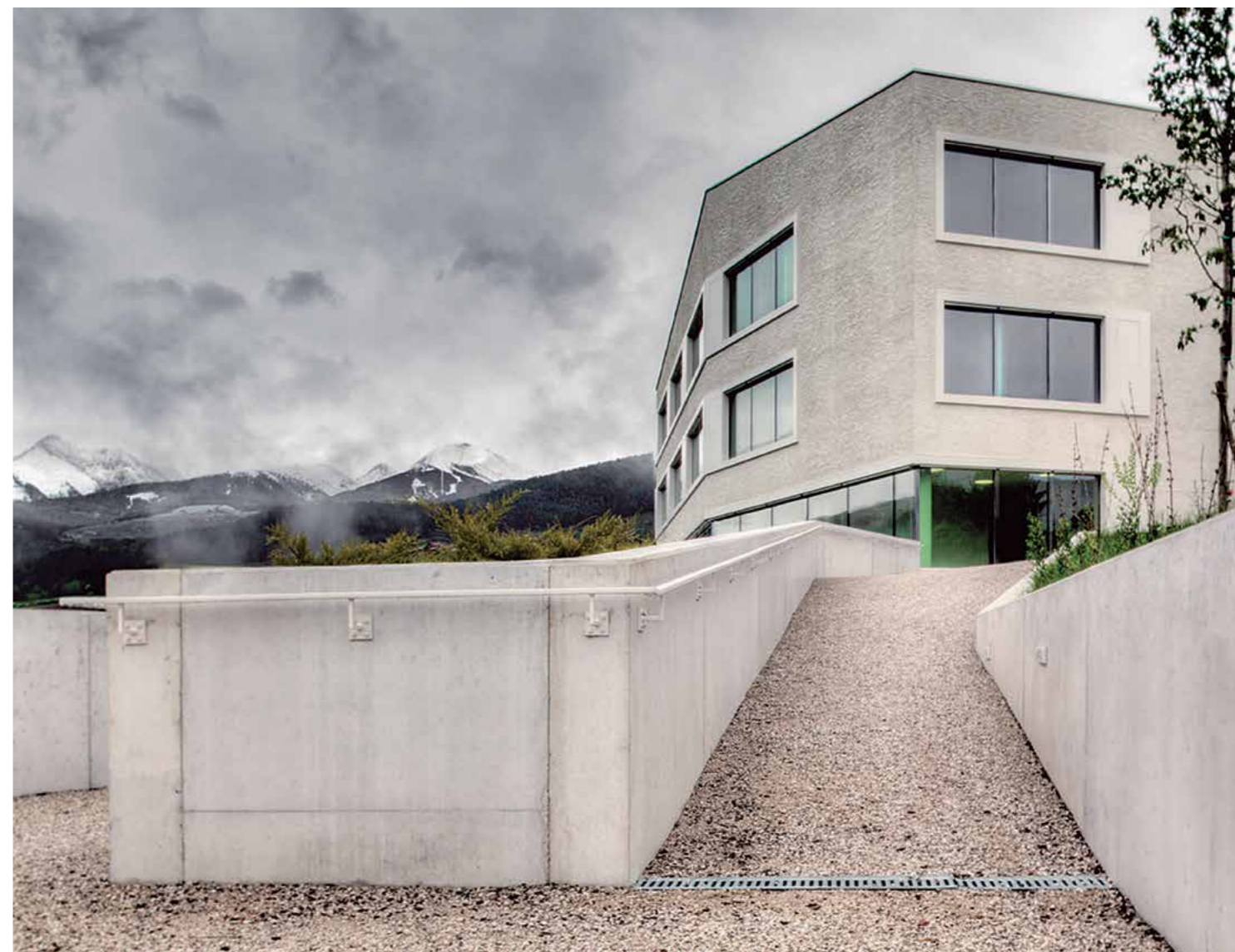
Se da lontano la scuola non passa inosservata, la sua presenza in paese è assai più discreta. Il grande volume a quattro piani che emerge dai cupi pendii boscosi della gola della Rienza diventa, dall'interno dell'abitato, una costruzione a tre livelli che si confonde con le altre case

del paese, grazie anche alla posizione che occupa, in seconda fila rispetto alla strada principale. Per raggiungere la scuola bisogna infatti percorrere un breve vicolo che fiancheggia il corpo dell'asilo e termina sul suo fronte principale. Non si può procedere oltre. Per accedere bisogna voltarsi di 90 gradi ed utilizzare la bussola di ingresso comune a scuola ed asilo; ma poiché la scuola al piano terra è un portico vetrato su entrambi i lati, lo sguardo è comunque libero di proseguire dritto, attraversare la mensa, scavalcare il vuoto della gola ed inquadrare la collina di Spinga. Questa sensazione di apertura permea l'edificio. Lo spazio interno è come risucchiato dall'esterno, ogni aula, ogni sala ed atrio sono logge spalancate sul paesaggio. Quella di Armin ed Alexander Pedevilla non è un architettura introversa, non contiene al suo interno complesse costruzioni spaziali perché non ne ha bisogno, le basta infatti introiettare il multiforme paesaggio in cui si colloca per fare di ogni stanza un'esperienza unica. Ai livelli superiori l'edificio si riduce ad un muro, quello di spina lungo cui si dipana la distribuzione delle aule: un corridoio in penombra che sfocia nel guardaroba comune, illuminato da una grande finestra rivolta a nord verso le case di Vil ed il prato che, salendo,

emerge sopra i tetti. Le aule stanno oltre questo muro. Ogni giorno aprendo la porta ed entrando ci si lascia lo spazio fidato e circoscritto del paese alle spalle per accedere in un luogo spalancato verso il mondo che da questa postazione privilegiata appare sorprendentemente largo e disponibile. La scuola di Rodengo ospita questo passaggio, costruisce lo spazio in cui avviene questo salto di scala. È come un foglio sottile posto tra il il prato ed il burrone, la soglia che unisce ciò che in realtà dovrebbe dividere, una torre di avvistamento, che prima isola i diversi scenari che la circondano e poi li ricompono nell'esperienza di chi crescendo tra queste aule imparerà a riconoscerli.

Tutto ciò accade in un colore, uno solo: il bianco pieno di cavità degli spaghetti aggrovigliati dei pannelli acustici, quello rugoso, spesso e ombroso dell'intonaco, quello liscio delle cornici delle finestre, quello che non lo è veramente del seminato maculato del pavimento, quello del cemento, del ghiaino, dei muri, delle tegole, delle reti dei parapetti e delle tende. La scuola dei fratelli Pedevilla è bianca e disponibile ad ogni disegno, come un foglio di carta. La prima macchia l'hanno già fatta loro, rossa.

Carlo Calderan



Grundschule mit Mensa für 5 Klassen

Bauherr
Gemeinde Rodeneck
Planung und Bauleitung
Pedevilla Architekten
Dr. Arch. Armin Pedevilla
Dr. Arch. Alexander Pedevilla
Mitarbeiter
Matthias Seitz

Alice Hüttl
Sabine Ortner Geiss
Statik
Ingenieurteam Bergmeister
Haustechnik Planung
Energytech
Haustechnik Bauleitung
Ingenieurteam Bergmeister
Fotograf
Gustav Willeit

Planung 2007 – 10
Bauzeit 2011 – 12
Bauvolumen 6.800 m³
Außenfläche 1.570 m²
Grundstückfläche 3.280 m²
Klimahaus Heizwärmebedarf A (25 kWh/m²)
Baukosten 2.700.000 Euro
Putzfassade, Festverglasungen aus Lärche und Aluminium, Fußböden aus Kautschuk und Terrazzo, Akustikdecke mit Holzwole





Grundschule Rodeneck

Ein kubischer Baukörper, weiß leuchtend, thront auf einer Hangkante auf dem langgestreckten Bergrücken und tritt auffällig neben der Kirche und der Burg Rodeneck hervor. Vom Tal aus gut sichtbar, ist er schon lange vor seiner Fertigstellung in mein Blickfeld gelangt und hat Interesse geweckt, der weiße monolithische Baukörper – etwa ein Sanitätsbau?

Im September 2012 ist die Grundschule ins neue Gebäude eingezogen. Am 4. Juni 2013 eröffnet mir Direktor Christian Walcher Einblick.

Der Zugang befindet sich an der Ostseite, dem Dorf zugewandt. Der Kindergarten ist noch im Bau und wird sich ab September 2013 mit der Grundschule den Eingang teilen. Schüler und Schülerinnen sowie Mädchen und Buben des Kindergartens werden in Zukunft einander die Tür öffnen oder halten. Lehrpersonen und Pädagoginnen des Kindergartens werden sich tagtäglich begegnen und hoffentlich auch die Zeit zum Gespräch und vielleicht sogar für gemeinsame Aktivitäten sowie gegenseitige Hospitationen finden. Darin läge ein beachtliches Potenzial, voneinander zu lernen. Die vom Kindergarten gesuchte enge Bindung an die Familien wird die Bürger von Rodeneck zusammenführen. Im Schulbereich gilt es, den Platz für Eltern zum Verweilen erst noch zu schaffen.

Mein Wunsch wäre es gewesen, dass die Architekten den Kindern den Respekt und die Verantwortlichkeit eingeräumt hätten, den Eingang selbst grafisch zu gestalten und die eigene Institution zu veranschaulichen. Das lässt sich auch noch in einem zweiten Moment verwirklichen, zumal die Glaswände nur beklebt worden sind. In einem gemeinsamen Suchprozess ließe sich der Bedeutungsgehalt beider Institutionen herausarbeiten – nicht als Fixum für lange Zeiten, sondern als wandelbaren Ausdruck der Nutzer und Nutzerinnen. Dieses Kraftfeld

der Gestaltung sollten die Architekten generell den Kindern überlassen.

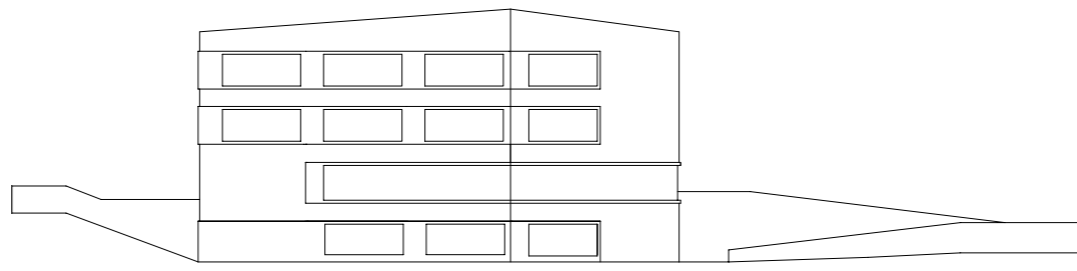
Erscheint das Gebäude vom Tal aus betrachtet als monolithischer weißer Baublock, gewinnt es in der Nähe an Leichtigkeit und Transparenz: Großartig die Glasfront auf der Ostseite, die den Blick in ein Innen, den leeren Speisesaal, freigibt und sich wiederum zu einem Außen im Westen öffnet. Weiße Tische mit roten Stühlen stimmen sich mit dem roten Kautschukboden und den weißen Wänden ab. Der an den Speisesaal angrenzende Eingangsbe- reich lässt sich mit diesem zu einer großen Halle verbinden, könnte ein großer Marktplatz oder einfach eine Piazza für viele Gemeinschaftsaktivitäten und über die großen Glasfronten zum Podium für Nah- und Fernsehen werden. Im Anschluss befindet sich ein Musikraum, der über die Glasfront im Süden den Blick zum Außenraum und Dorf öffnet.

Die im Gebäude vorgezeichneten Wege haben keine irritierenden Züge, ich bin kaum ab- oder hingelenkt worden zu Gestaltungen, Bildern oder Gegenständen – nichts ist mir auffällig merkwürdig entgegenkommen. Die Architekten haben sich in dieser Hinsicht respektvoll zurückgehalten und die Schule ist erst dabei, im Gebäude heimisch zu werden.

Im ersten Obergeschoss führt die erste Tür zur Westseite hin in das Zimmer der Lehrpersonen mit der großen Fensterfront, der Raum bietet angenehme Plätze zum Vor- und Nachbereiten, einen großen Tisch, ihm schließt sich ein kleines Besprechungszimmer und der Raum mit dem Küchenblock an. Vornehm und edel, ein Zeichen der Wertschätzung gegenüber dem Personal. Es folgen drei Klassenräume. Die Architekten haben mit den großen Glasfronten zum Tal hin eine Struktur geschaffen, die eine Verbindung zwischen innen und außen herausfordert und eine einzigartige Wirkung hat. Was passiert mit denen im Raum, wenn der Blick ins Außen fällt und sich wieder ins Innen wendet, was verbindet sich im Gehirn? Wird dem inneren Dialog ein Rahmen zum Austausch gegeben? Der Schneesturm, das Reh, das täglich wiederkehrt,



Längsschnitt



Ansicht Westen

der Nebel, der Wald, jahreszeitliche Veränderungen der Natur, mit Überraschungen ist zu rechnen, Unerwartetes ist zu erwarten, sanfte Impulse treten in den Kontext der Bildungsräume ... In der ersten Klasse durfte ich anwesend sein und mich mit den Schülern und Schülerinnen austauschen: Das, was im Außen sichtbar wird, gelangt bisweilen durch kluge Verbindung ins Bildungsprogramm. Die bevorzugten Orte im Klassenraum: das breite Fensterbrett mit dem besonderen Licht und der Möglichkeit zum Himmel und zur Erde zu schauen, das Lehrerinnenpult (ein Stehtisch) in der Ecke zur Glasfront, das Arbeiten am Boden, der Vierertisch. Die Eigentumsfächer werden erwähnt – ein Stück Privatheit. Der Raum im Innen lässt noch Gestaltung zu und es kommt darauf an, die Eigeninitiative und das Mitwirken der Schüler und Schülerinnen als wichtige Konstanten im Bildungsprozess zuzulassen, deren Aktivitäts- und Kommunikationsbedürfnisse zu beachten. Der Raum hat positiv ausgestrahlt; es ging leise zu, wir konnten gut miteinander reden, ich fühlte mich willkommen.

In den Fluren mit den großen Fenstern zum Dorf hin besteht Raum, den die Kinder mit eigenen Gestaltungsideen als Treffpunkte und Kontaktbereiche verwirklichen könnten: Beziehungen stiften über die eigene Klasse hinaus. Bisweilen könnte es auch der Ort sein, mit sich allein sein zu können, sei es um sich zu erholen oder zu sammeln, einer Sache konzentriert nachzugehen. Die Garderoben befinden sich zur Klasse hin, im Mobiliar schlicht und funktional. Vom Flur führen die gelb getönten Sanitäräume ab, diese wirken edel und werden sicher gerne aufgesucht. Im zweiten Obergeschoss sind weitere Klassenräume, ein Computerraum und die Bibliothek mit dem Ausblick in die Südseite.

Im Untergeschoss, wo die Jugendräume mit eigenem Zugang sind, befindet sich noch ein Werkstattraum der Schule. Die Ordnung, die die Architekten auf der Grundlage der Gegebenheiten geschaffen haben, die physischen Auswirkungen von Raum, Materialien, Licht, Farbe und Leere bieten gute Vor-

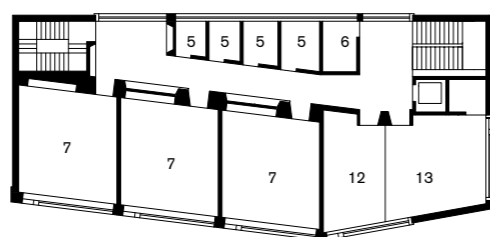
aussetzungen zum Leben und Lernen und präsentieren sich als schulentwicklerische Herausforderung. Die Räume warten noch auf die Spuren der Schüler und Schülerinnen.

Die Kinder-Landkarte, ein Wort von Paul Celan, folgt eigenen Topografien. Fahren wir diese Kinder-Landkarte aus, entdecken wir Schlupfwinkel, luftige Dinge, Höhlen, Nischen, Unfertiges ... Unerwartetes, unverwandelbar Scheinendes wird wandelbar. In der Gestaltung des Außenraumes, der direkt über das Gebäude erreicht wird, sollten diese Aspekte Beachtung finden. Die Kinder sind die eigentlichen Experten auf dem

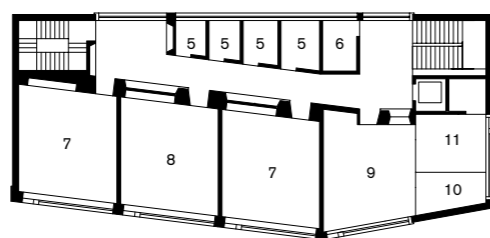
Gebiet der Spielraumplanung. Sie zeigen uns zielsicher, welche Bedürfnisse ihr Außengelände erfüllen soll und wo es sich gut spielen lässt. Verschlungene Trampelpfade in einer dichten Hecke, die Rutschspuren im Hang, die schwimmenden Stöcke in der Regenpfütze oder die speckigen Griffe auf der Rinde des Kletterbaumes künden von den Ausflügen der Kinder in das für sie so wichtige Lern-Territorium.

Christa Messner

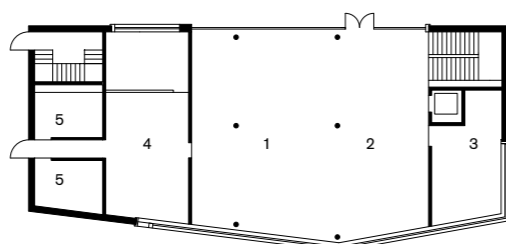
Inspektorin des deutschen Schulamtes der Autonomen Provinz Bozen



2. Obergeschoss

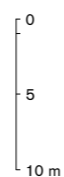


1. Obergeschoss

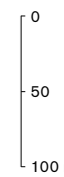
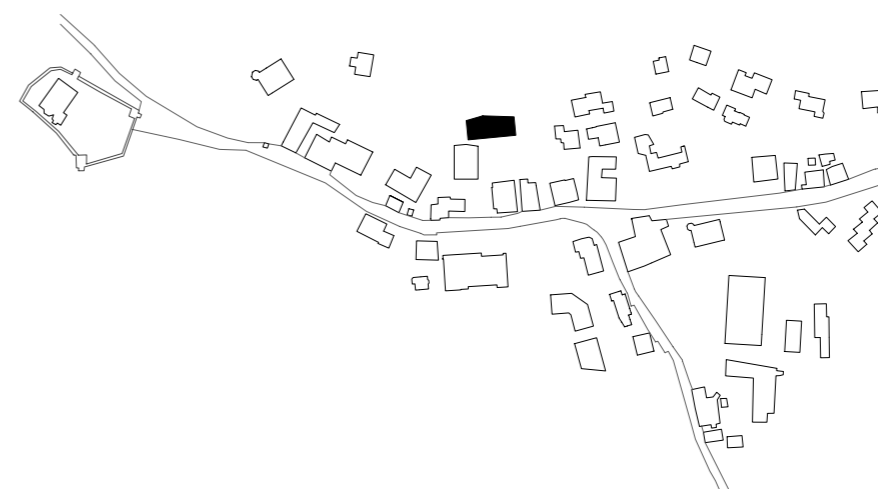
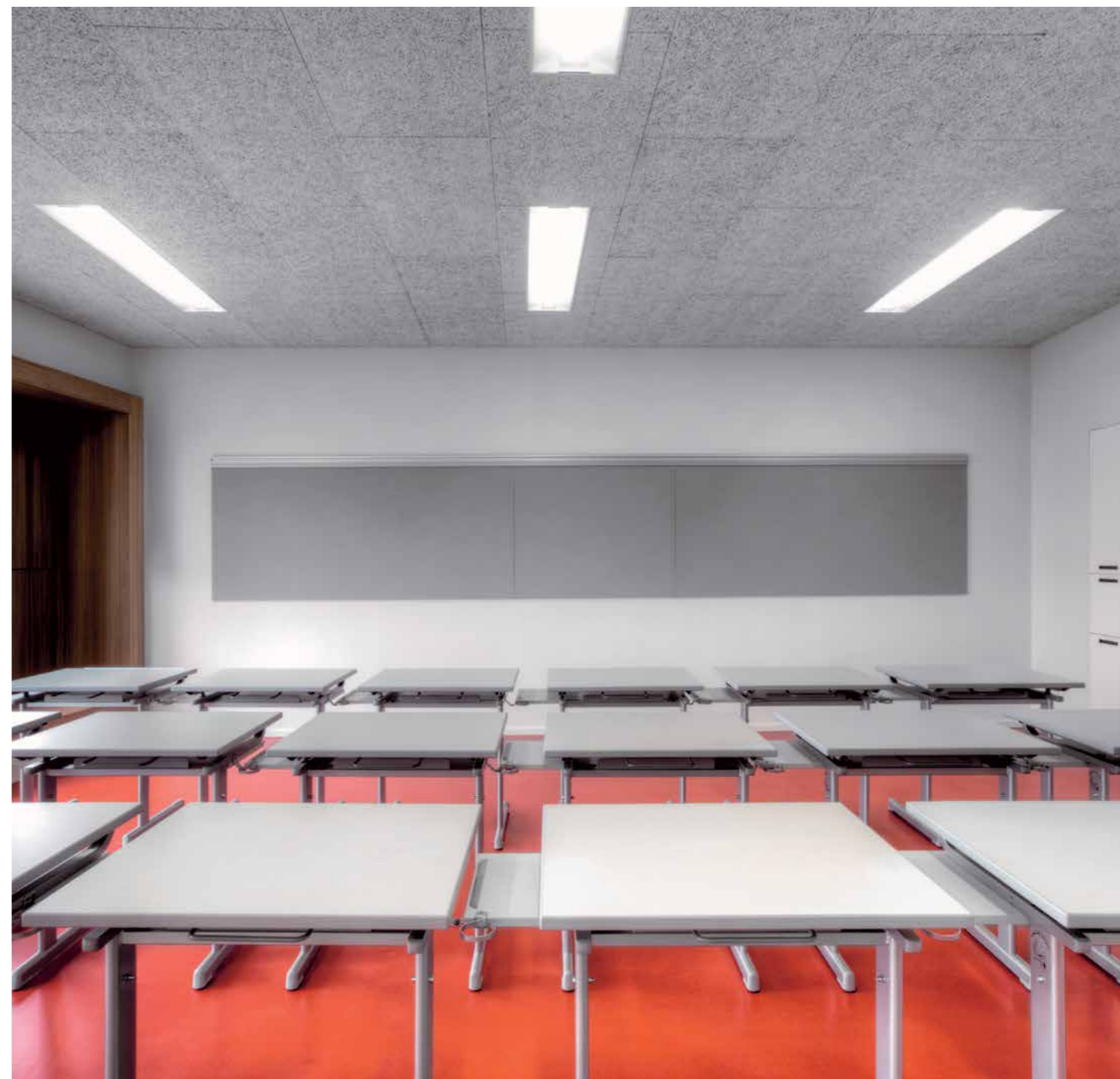


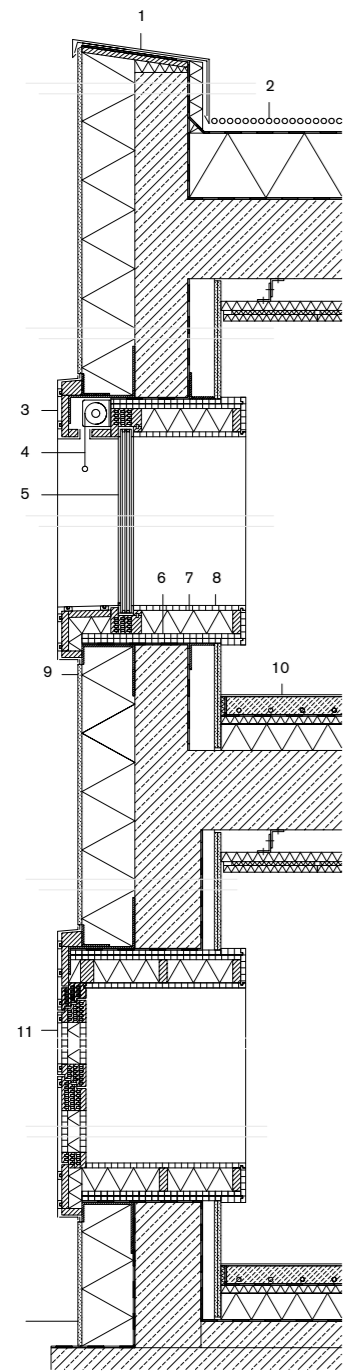
Erdgeschoss

- 1 Mensa
- 2 Aula
- 3 Musikzimmer
- 4 Küche
- 5 Sanitär
- 6 Lehrmittel
- 7 Klasse
- 8 Ausweichraum
- 9 Lehrerzimmer
- 10 Schulleiterin
- 11 Sprechzimmer
- 12 Computerraum
- 13 Schulbibliothek

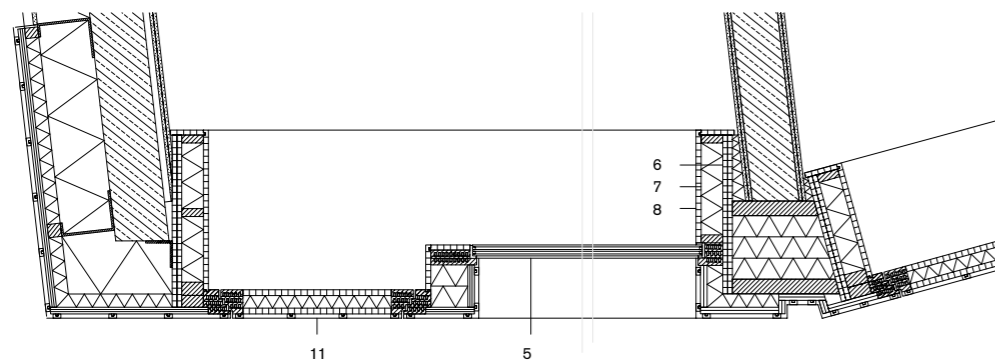
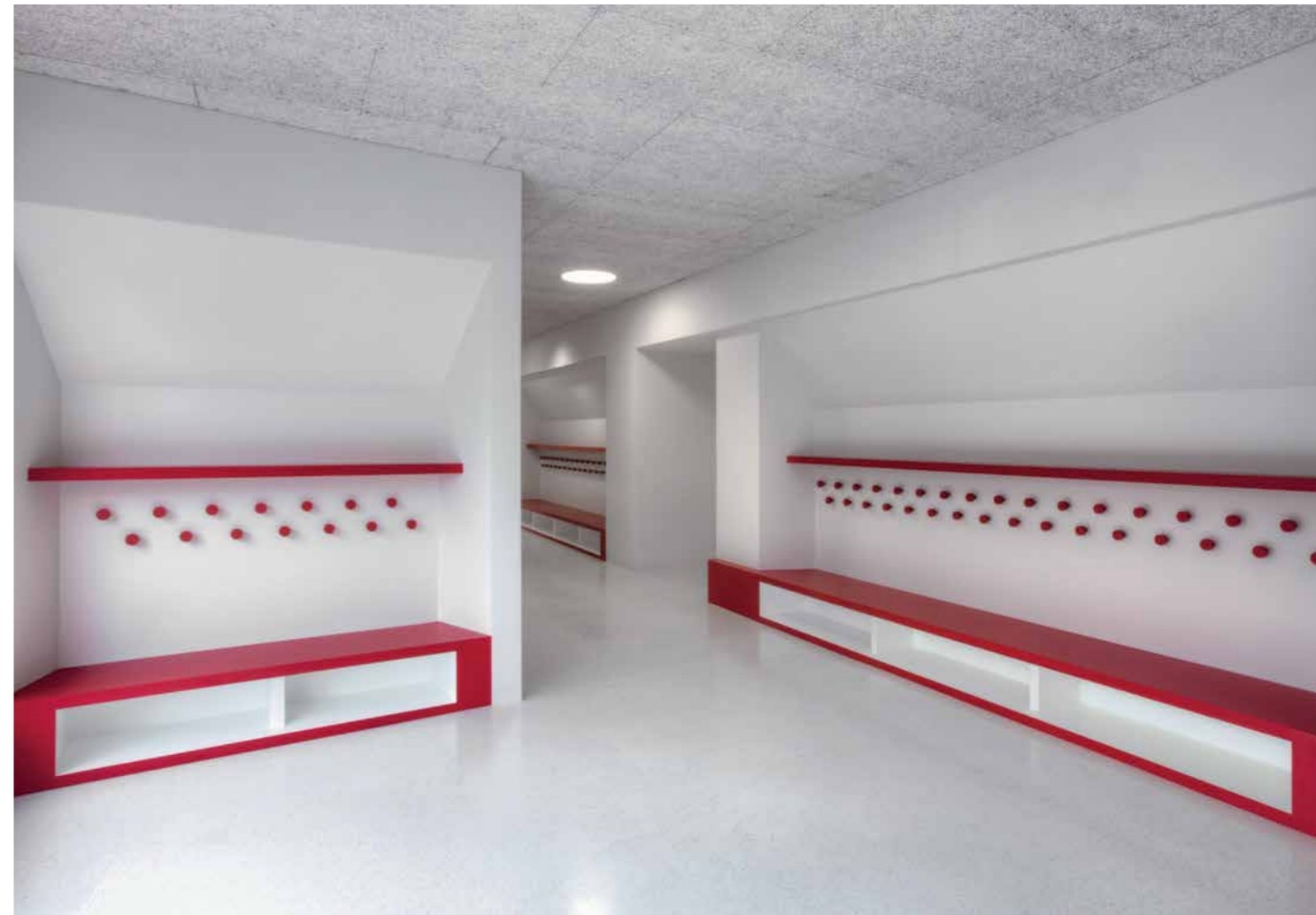
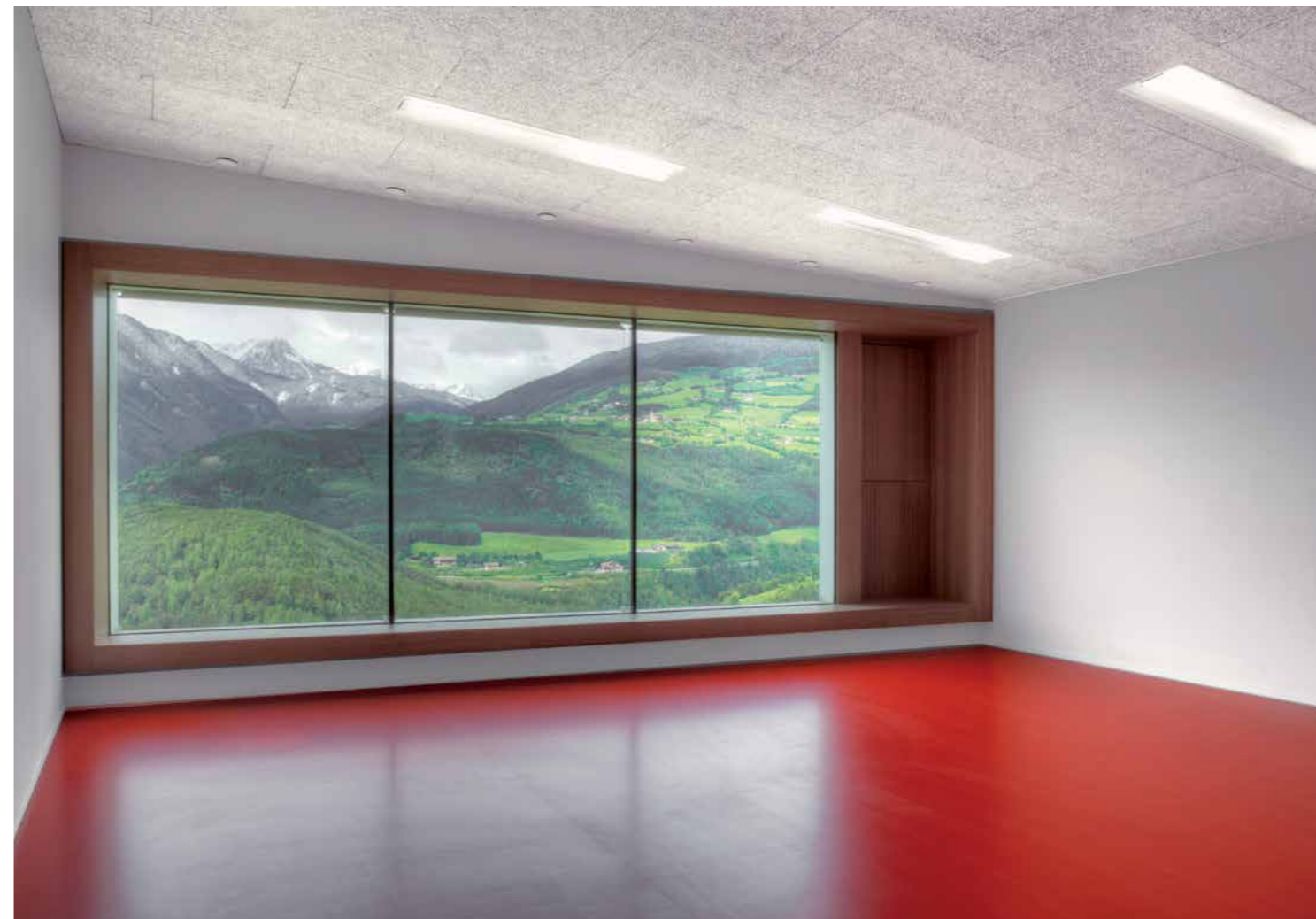


1:500





- 1 Aluminiumblech 2 mm auf Stahlwinkel – OSB-Platte 22 mm im Gefälle
- 2 Rundkies weiß 50 mm, Schutzvlies – Abdichtungskunststoffbahn EPDM, Trennlage – Wärmedämmung XPS 250 mm – Dampfsperre – Stahlbetondecke im Gefälle 300 mm – Abhängung Stahl 100 mm – magnesitgebundene Holzwolle-Akustikplatte 25 mm
- 3 Aluminiumblech pulverbeschichtet 1,5 mm – Hinterlüftung/Befestigungsclips 15 mm – Windpapier – Formteil OSB-Platte oberseitig im Gefälle, unterseitig mit Tropfkante auf Befestigungswinkel Stahlblech 2 mm
- 4 Textiler Sonnenschutz
- 5 Dreifach-Festverglasung VSG 2 × 6 mm beschichtet + SZR 16 mm + Float 6 mm + SZR 16 mm + VSG 2 × 5 mm beschichtet in Lärcherahmen mit Luftkammern
- 6 Blindstock 2 × OSB-Platte 25 mm
- 7 Wärmedämmung: Resol-Hartschaumplatte 80 mm
- 8 Stabsperrholz Lärche furniert 20 mm
- 9 Wärmedämmverbundsystem: mineralischer Edelputz aufgeraut und überglättet, mit Silikatlasur pigmentiert 15 mm – Wärmedämmung EPS 200 mm – Stahlbeton 200 mm, Dampfsperre – Unterkonstruktion 25 mm – Gipskartonplatte 2 × 12,5 mm, gestrichen
- 10 Naturkautschukbelag geklebt 3 mm – Fließestrich mit Fußbodenheizung 67 mm – Trennlage, Trittschalldämmung 30 mm – Beton-Dämmschüttung mit EPS-Granulat 100 mm – Stahlbetondecke 300 mm – Abhängung Stahl 100 mm/Mineralwolle, magnesitgebundene Holzwolle-Akustikplatte 25 mm
- 11 Lüftungsklappe: Aluminiumblech pulverbeschichtet 1,5 mm – Hinterlüftung/Befestigungsclips 15 mm – Windpapier, auf Lärcherahmen mit Luftkammern
Füllung: Stabsperrholz Lärche furniert 20 mm
Wärmedämmung: Resol-Hartschaumplatte 50 mm – Stabsperrholz Lärche furniert 20 mm



Die Herausforderung, neue Räume mit Leben zu »bespielen«

Josef Watschinger im Gespräch mit Silvia Franzelin und Hilde Kofler

Der Kindergarten Terenten ist ein gelungenes Beispiel von »Pädagogischer Architektur«. Die Planung erfolgte in einem guten Dialog zwischen den Pädagoginnen, dem Architekten und dem Bauherrn. Dennoch stellt die »Bespielung« der neuen Räume und das Raumgefüge eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar. Im Gespräch mit Frau Hilde Kofler, damals zuständige Direktorin für den Kindergarten Terenten, und Frau Silvia Franzelin, Projektbegleiterin und pädagogische Beraterin des Kindergartenteams, wird der Frage nachgegangen, wie es am konkreten Beispiel Terenten gelungen ist, die neuen Räume in Anspruch zu nehmen und mit Leben zu füllen.

Der Kindergarten Terenten ist in einem sehr guten Dialog zwischen dem pädagogischen Team und dem Architekten entworfen worden. Das lässt vermuten, dass die Aufnahme der pädagogischen Arbeit in den neuen Räumen ohne größere Schwierigkeiten verlaufen ist.

Franzelin/Kofler Die Planung erfolgte in einem echten Dialog und war geprägt von einer großen Wertschätzung und Achtsamkeit von beiden Seiten. In der Zusammenarbeit entstand ein besonderes Vertrauensverhältnis. Die zukünftigen organisatorischen Abläufe und pädagogischen Aktivitäten konnten im Planungsprozess laut denkend zur Sprache gebracht werden. D. h., dass ein Bild des zukünftigen neuen

Kindergartens und des pädagogischen Geschehens da war, gestützt durch die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol, an dem sich die Wünsche und Forderungen orientierten. Im Austausch mit dem Architekten und im Besonderen durch durch Fragestellungen in konstruktiven Diskussionen ergaben sich aber immer wieder neue Herausforderungen, die es zu bewältigen galt. Mit dem Endergebnis waren wir alle zufrieden und wir konnten uns gut damit identifizieren. Wir haben dann die Räume unseren pädagogischen Vorstellungen und den angedachten Funktionen entsprechend für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und deren Familien vorbereitet. Einige Räume wurden in der Ausgestaltung klarer strukturiert, andere Spiel-, Arbeits- und Lernräume aber auch nur vorläufig oder teilweise gestaltet. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Arbeit mit den Kindern und deren Familien aufgenommen und versucht, bewusst wahrzunehmen, wie die Mädchen und Jungen die neuen Räume sinnlich erfahren und »bespielen« und wie die Räume auf die Kinder und deren Familien wirken. Das Gebäude hat einen starken Charakter und bestimmt in seiner Ganzheit bzw. in seinen Teilen ein Stück weit, wie sich Kinder, aber auch Erwachsene darin verhalten. Manches entwickelte sich, wie es angedacht wurde. Es hat aber auch Bereiche gegeben, denen die Kinder andere Funktionen eingeräumt haben, als ihnen zugeschrieben worden waren. Zugleich haben Kinder Räume in Beschlag genommen, die für das Kindergartenteam nur eine untergeordnete Bedeutung hatten.

Foto Josef Watschinger



Können Sie dazu einige Beispiele nennen?

Franzelin/Kofler Der langen, breiten und relativ flachen Treppe, die ins Untergeschoss führt, wurde eigentlich nie eine pädagogische Wichtigkeit gegeben, genauso manchen Raumverbindungen oder Raumnischen. Wir haben gemerkt, dass die Mädchen und Jungen diesen für uns unwichtigen Bereichen eine besondere Bedeutung gegeben haben. So haben sie zum Beispiel begonnen, die in Lärche verkleidete Galerie, die wie ein »Vogelnest« oder ein »Baumhaus« in der Sichtbetonstruktur sitzt, in Anspruch zu nehmen, um ihre eigenen »Häuser« und »Höhlen« zu bauen und sich dort einzurichten. Ein Verbindungsbereich, den wir »Brücke« nennen, wurde von den Mädchen und Jungen in Beschlag genommen. Hier stehen immer Fahrzeuge und hier wird herumgefahren. Die Brücke ist somit eine zweckmäßige und »bespielte« Verbindung von Lebensräumen in einem. Wir haben im Dachbereich einen besonders schönen, ganz mit Holz ausgekleideten Raum. Diesem wollten wir eine besondere Funktion zuordnen. Zunächst war es ein Raum für die Musik, dann ein Raum für Legearbeit, dann haben wir überlegt, hier

einen Planeten- bzw. Weltraum einzurichten – jetzt nennen wir diesen Raum den Luftraum, weil wir alle das Gefühl haben, dass er etwas Luftiges an sich hat und Kinder nicht »erden« kann. Hier wird getanzt, hier wirbeln Kinder mit Tüchern herum – es ist ein Freiraum, der immer wieder neu und intuitiv bespielt wird.

Wir haben zum Beispiel auch beobachtet, wie fasziniert die Kinder von den verglasten Dächern und Dachschrägen sind. Wenn es geregnet hat, konnten die Kinder unendlich lange den Regentropfen und den kleinen Wasserläufen zuschauen, die über die Fenster wanderten. Genauso haben die Schneeflocken und das Schneetreiben die Kinder in ihren Bann gezogen. Somit boten die horizontalen Glasflächen den Kindern völlig neue Perspektiven.

Sie haben eine Expertin, Frau Marlene Jäger aus Konstanz, diplomierte Sozialpädagogin, als Prozessbegleiterin an den Kindergarten geholt, um das pädagogische Konzept weiterzuentwickeln und die Beziehung zwischen Lernen und Raum bewusst zu nutzen. Wie hat sich diese Expertin in die Raumnutzung eingebracht?



Franzelin/Kofler Frau Jäger hat uns alle animiert und uns die Legitimation »Zeit« gegeben, sie hat uns angehalten, hinzuschauen und zu beobachten, um besser zu verstehen, was in den Räumen passiert und das zu verstärken, zuzulassen und auszuhalten, was sich intuitiv ergibt. Wir sind durch alle Räume gegangen und haben versucht, Kinder in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen wahrzunehmen. Wir haben beobachtet, wie sie sich in den verschiedenen Räumen verhalten und wir haben darüber geredet. Frau Jäger hat nicht Ratschläge erteilt, sondern sie hat versucht, laut über ihre Wahrnehmungen und das Beobachtete nachzudenken. Sie hat immer wieder Fragen gestellt und uns dazu gebracht, alte eingefahrene Muster zu überdenken. Wir haben Details neugierig betrachtet, aber auch den Blick auf die Räume als »Welten-Entdecker« in ihrer Gesamtheit gerichtet und geschaut, inwieweit die Logik der Aneinanderreihung der Räume der Logik unserer pädagogischen Vorstellungen entspricht. Frau Jäger hat uns zum Experimentieren angeregt und uns ermutigt, Funktionszuschreibungen immer wieder neu entstehen zu lassen mit dem Blick auf die Bedürfnisse der Nutzer und Nutzerinnen des Hauses.

Woran lässt sich das Wesentliche dieser externen Begleitung festmachen?

Franzelin/Kofler Es waren vor allem die scharfsinnig gestellten Fragen, die uns alle zum Nachdenken angeregt und die Neuentwürfe ausgelöst haben, die

im Grunde von uns selber kamen. Frau Jäger hat auch immer wieder auf »Randthemen« fokussiert und uns dazu gebracht, selbst konstruierte Grenzen zu öffnen. Es war vor allem ihre stimmige Haltung, die etwas bewegt hat. Wir haben gelernt, dem Raum zu geben, was da ist. Eine ganz wichtige Rolle hat die Leiterin des Kindergartens gespielt. In ihrer Offenheit und Gestaltungsfähigkeit hat sie es geschafft, das pädagogische Konzept in Entwicklung zu bringen und ihre Mitarbeiterinnen mitzunehmen.

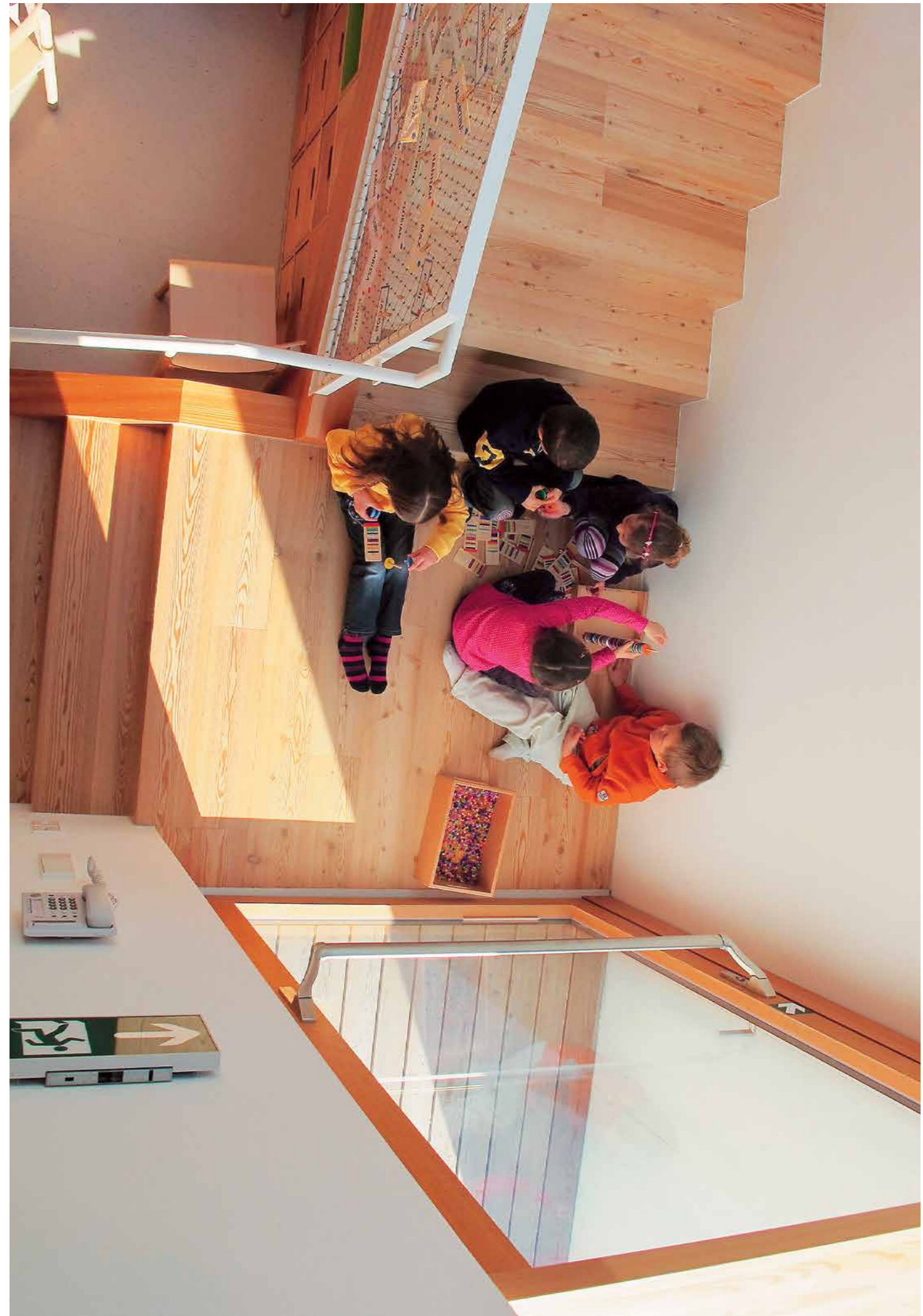
Kann Ihrerseits die Behauptung, dass ein Kindergarten/eine Schule bereits im Voraus bis ins letzte Detail vorgedacht werden muss, um funktionstauglich zu sein, aufrechterhalten bleiben?

Franzelin/Kofler Eigentlich nein! Klar müssen die Grobbereiche vordefiniert und das Gesamtgefüge der Räume gut durchdacht werden. Wichtig ist es aber, die Räume und Raumverbindungen so zu gestalten, dass sie eine große Flexibilität zulassen. In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern ergeben sich immer wieder neue Notwendigkeiten, die »Raum brauchen«. Es braucht eigentlich keine spektakulären Häuser, sondern Räume, die Gestaltung zulassen und Entfaltung ermöglichen. Und es braucht Menschen, die gestaltungsfähig und -bereit sind.

Das Interview führte Josef Watschinger mit Silvia Franzelin, damalige Projektbegleiterin, und Hilde Kofler, ehemalige Kindergartenleiterin des Kindergartensprengels Mühlbach.

Foto Marco Pietracupa

Foto Josef Watschinger



Polo d'infanzia e Centro famiglia Bolzano

MODUS architects
Attia Scagnol

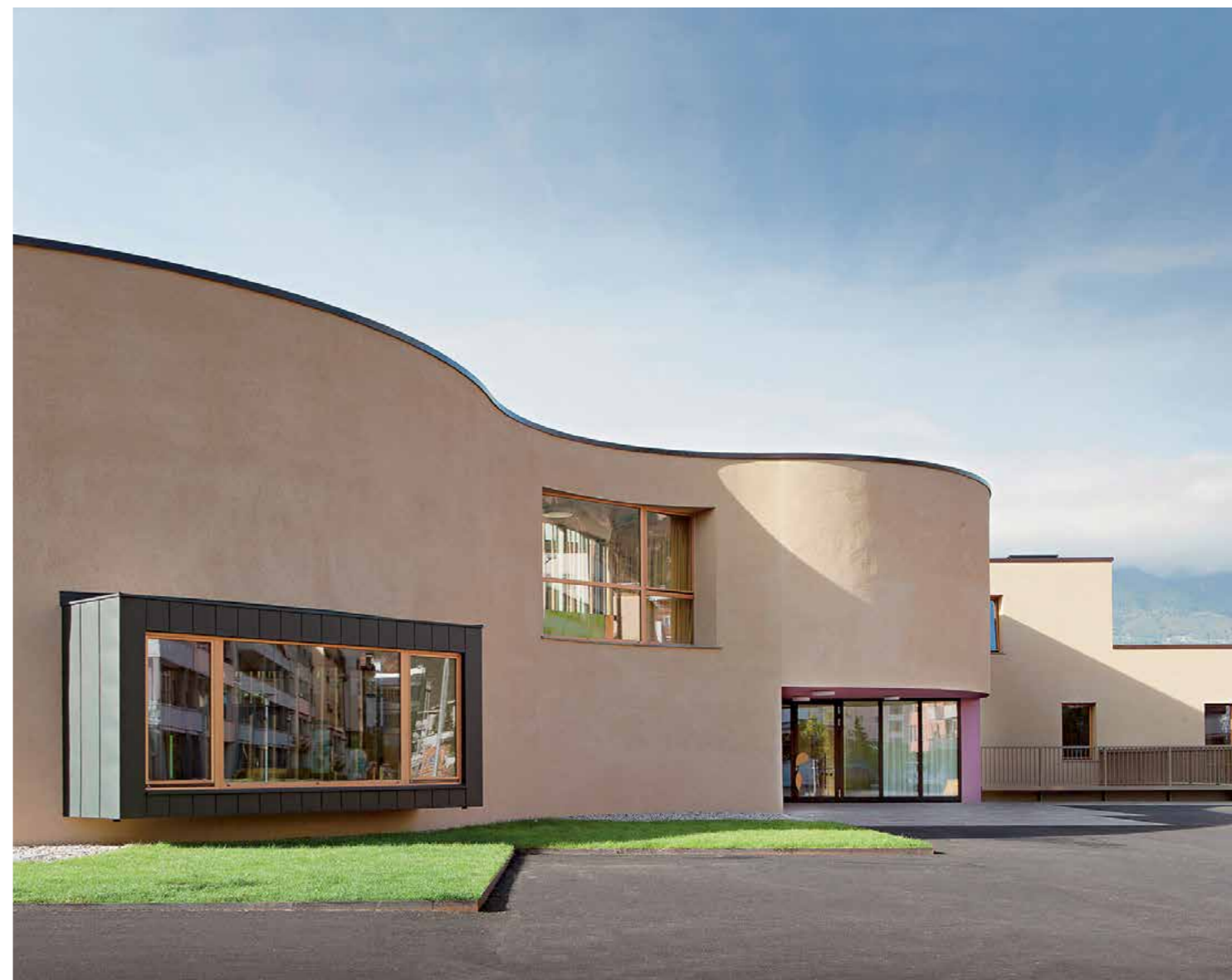
L'edificio che ospita l'asilo nido, la scuola d'infanzia e il centro famiglia, funzione aggiunta dopo il concorso dalla committenza, si può comprendere solo se considerato in relazione a tutto il progetto del polo d'infanzia e nello specifico all'edificio vicino della scuola elementare e media.

Guardando la planimetria generale dell'intervento, i due edifici si presentano con una forte differenziazione formale: la scuola elementare e media, costituita da una volumetria ortogonale con le propaggini che si allungano da un lato verso il paesaggio, dall'altro verso la città e l'asilo nido, la scuola d'infanzia e il centro famiglia costituito da una forma più libera, sinuosa, con forme concave e convesse che si relazionano con il parco antistante. Questa forte differenziazione formale crea una complementarità di volumi che può richiamare la simbologia archetipa della funzione maschile (scuola elementare e media) ovvero un protendersi progettualmente definito verso l'esterno, verso il mondo e femminile (asilo nido e scuola d'infanzia) caratterizzata dall'accoglienza e risposta flessibile, al proprio interno, rispetto ai bisogni cui va incontro. Questo paragone formale rivela a mio avviso la volontà del progettista di dare una connotazione anche simbolica

all'architettura dei due edifici, nei due vettori direzionali di interno ed esterno lungo i quali si dipana la crescita della coscienza e dell'azione del bambino. L'edificio dell'asilo ha, quindi, una forma «materna», uterina, quasi a voler rappresentare nell'architettura il luogo fisico e psicologico dove il bambino, come nella pancia e nell'abbraccio materni, si sperimenta durante i primissimi anni di vita, ambiente ben protetto e calibrato su di lui, all'interno del quale si aprono però vaste gamme di possibilità. L'edificio permette la separazione e interazione delle tre funzioni ospitate; si apre in tre corti allungate a forma di lente all'interno che dividono le diverse unità funzionali. Il centro famiglia costituisce la testa dell'edificio, sulla destra si trova l'asilo nido mentre sulla sinistra si colloca la scuola d'infanzia. L'asilo nido si sviluppa lungo un corridoio sinuoso che si affaccia sulle corti interne a forma di lente con i vani scala posti all'inizio e alla fine, ciò permette una buona illuminazione naturale e un facile orientamento spaziale. Le quattro sale per attività al piano terreno sono organizzate con accesso diretto ai bagni e ai locali riposo, creando quattro distinte unità funzionali. Tre di esse comunicano direttamente attraverso grandi vetrate con l'area giochi esterna.

Al piano superiore si trova, a partire dalla parte posteriore, la sala attività motorie con un laboratorio, una terrazza a cielo aperto, la zona insegnanti e una sala polifunzionale accessibile anche dalla scuola d'infanzia.

La scuola d'infanzia si sviluppa sul lato opposto con forme anch'esse sinuose lungo il corridoio che si affaccia sulle corti interne a lente. Le quattro sale per l'attività di gruppo con relativi bagni si susseguono una dopo l'altra con accesso diretto all'area giochi esterna. Il grande corridoio, oltre ad ospitare gli spogliatoi dei bambini, diventa un luogo per attività e giochi di gruppo, dando la possibilità d'incontro tra i bambini appartenenti alle diverse classi. Al piano superiore, a partire dalla parte posteriore, si trovano i laboratori, intervallati da terrazze coperte comunicanti che, oltre a permettere lo svolgimento delle attività all'aperto, mettono in comunicazione visuale i diversi ambienti, creando e stimolando la curiosità e il confronto tra i bambini. Alla fine del lungo corridoio si collocano l'area insegnanti e la rotonda sala della musica, con luce zenitale. Nella testa tondeggiante dell'edificio è ospitato invece lo spazio-famiglia con ingresso indipendente, costituito da una grande sala «open space» a doppio volume



Il lato Nord con l'ingresso all'Asilo Nido

Asilo Nido
3 sezioni – 44 bambini
Scuola per l'infanzia
4 sezioni – 100 bambini
Centro famiglia

Committente
Comune di Bolzano
Progetto e direzione lavori
MODUS architects
Sandy Attia
Matteo Scagnol

Collaboratori
R. Sigmund, I. Braitto, G. Cappellato, A. Ferrari, I. Napolitano, E. Raschi, S. Leonardi, P. Pugliese, H. Zingerle
Fotografi
Hannes Meraner (1–3, 6–7)
Matteo Scagnol (4)
Ulrich Egger (5)

Concorso 2004
Progettazione preliminare,
definitiva ed esecutiva 2005 – 2008

Realizzazione 2009 – 2012
Superficie 5.244,62 m²
Volume 18.966,00 m³
Superficie spazi esterni 2.200 m²
Superficie lotto 3.930 m²
Costo complessivo 8.608.370 Euro
Costo arredi 1.355.000 Euro
Costo sistemazioni esterne 220.000 Euro
Costo lordo totale 454 Euro/m³



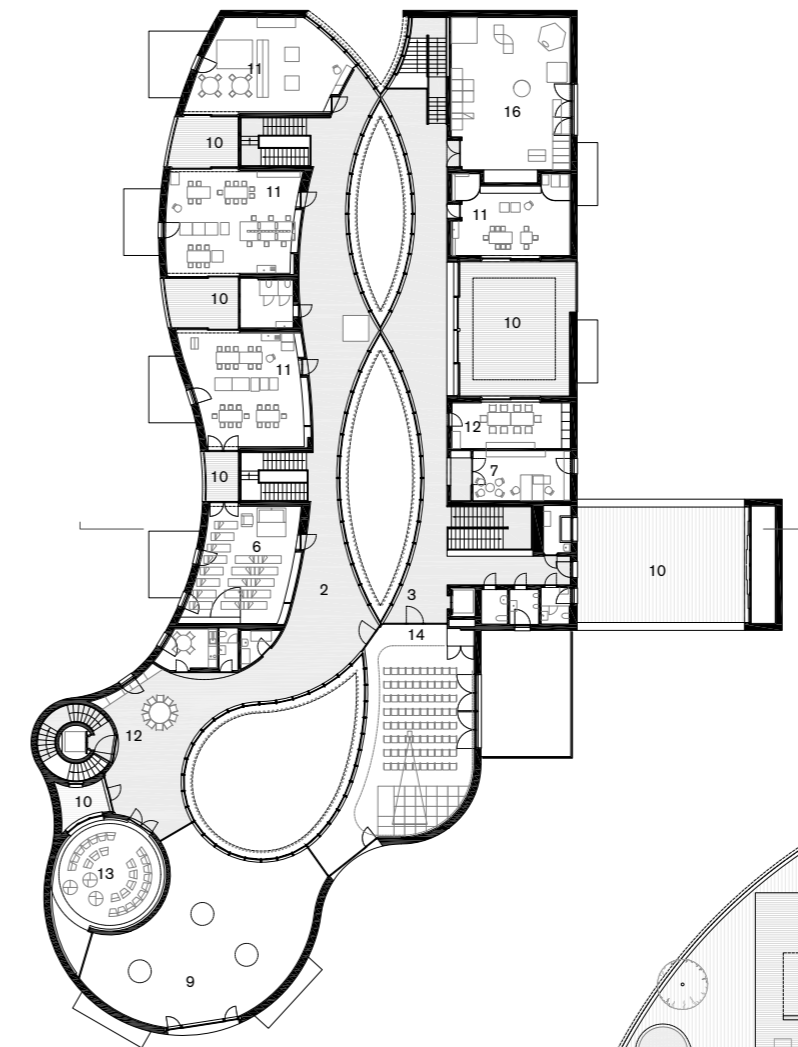
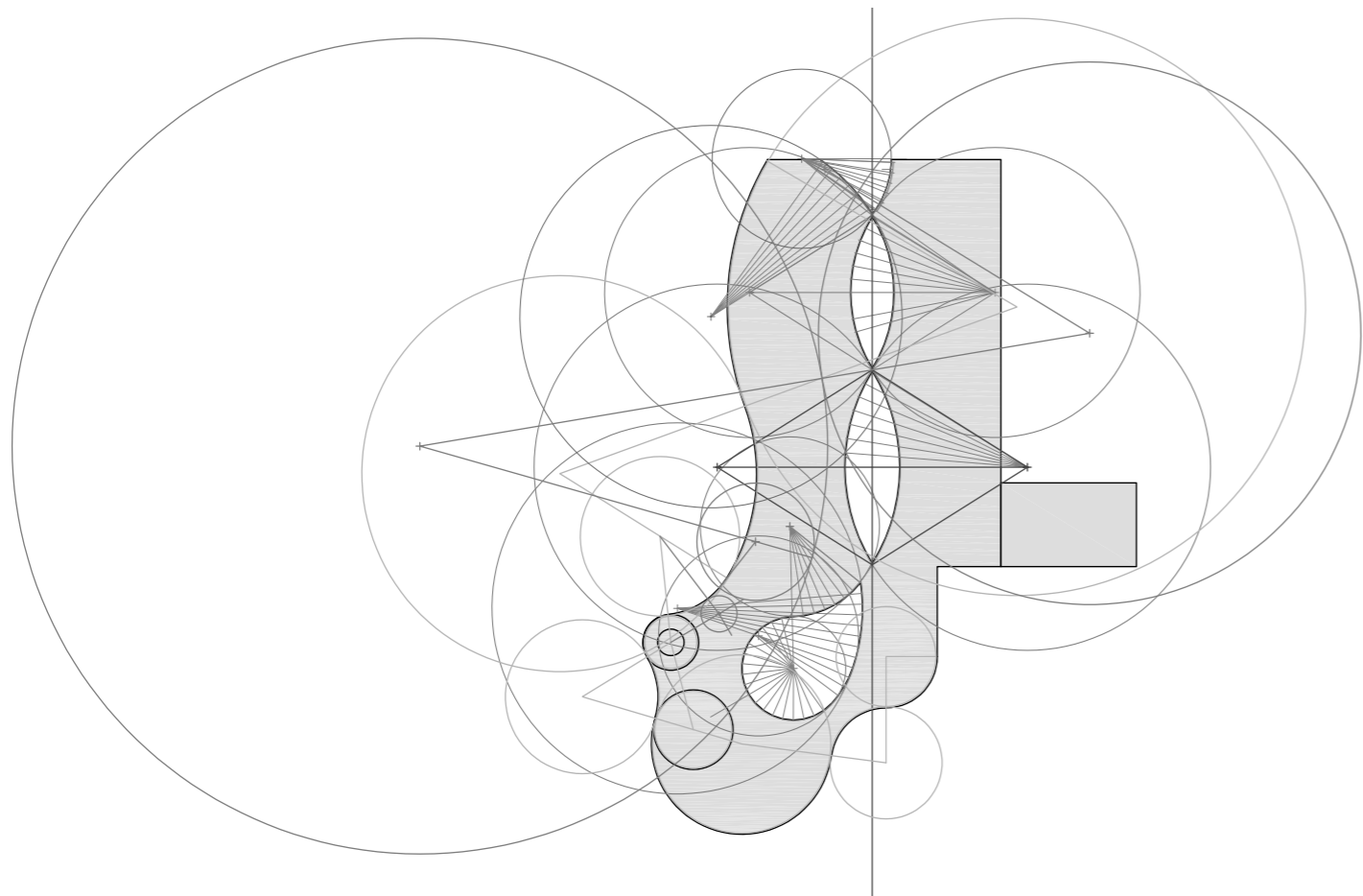
adattabile a diversi utilizzi, che si affaccia verso l'interno sulla prima corte a forma di lente e verso l'esterno sugli spazi antistanti attraverso due grandi Erker vetrati aggettanti che creano un legame visuale con il quartiere circostante. La cosa più affascinante di questo progetto è il rapporto che viene a crearsi tra l'asilo nido e la scuola d'infanzia: le due strutture si sviluppano parallelamente in pianta e permettono attraverso il collegamento visivo dato dalle corti lenticolari, il continuo «confronto» da parte dei bambini. I bambini piccoli dell'asilo nido vedono quello che fanno i più grandi della scuola d'infanzia e viceversa, creando una possibilità di stimoli e curiosità reciproche molto interessanti e promettenti da un punto di vista pedagogico. La forma sinuosa dell'edificio rispetta e anzi accompagna la sua organizzazione funzionale, che risulta molto chiara e razionale, creando un unicum ben equilibrato. L'edificio nel suo complesso sembra quindi una rappresentazione fisica del mondo del bambino, fatto di sogni e di immaginazione, ma anche di moti direzionati, ed è creato secondo un'idea pedagogica che lasci spazio all'evoluzione creativa del bambino, attraverso spazi fluidi che si prestano alle più diverse possibili attività. Tema molto importante è quello della scelta dei materiali e dei colori. Tutti gli arredi e rivestimenti sono stati sviluppati su misura dallo studio Modus con grande utilizzo di legno, tessuti e colori pastello riuscendo a creare un ambiente bello, caldo e confortevole (anche acusticamente) che tiene conto della qualità tattile dei materiali e del modo con cui i bambini si rapportano con gli oggetti. Un progetto «forte», in conclusione, definito da un'architettura che connota lo spazio esterno con evidenza espressiva, e che al proprio interno si declina secondo idee pedagogiche ed educative ben precise: architettura, quindi, come apertura di spazi di vita «vera», dove l'estetica e la funzionalità si rivolgono con apertura disciplinare alle finalità specifiche e fondamentali per la comunità, a cui quegli stessi spazi sono destinati.

Marco Sette



Sezione

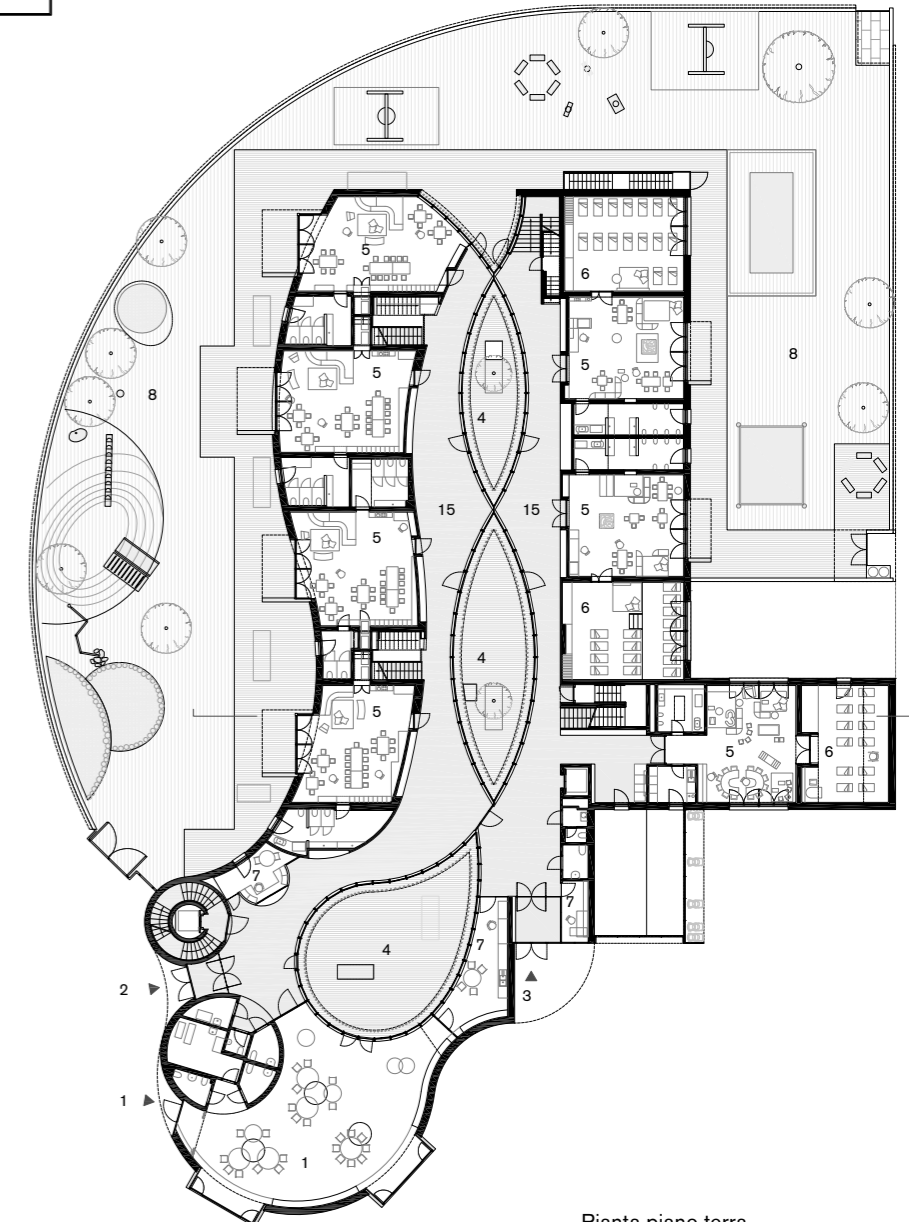
0
1
5
10 m
1:400



Pianta primo piano

0
5
10 m
1:500
N

- 1 Centro Famiglia
- 2 Scuola d'infanzia
- 3 Asilo Nido
- 4 Corte esterna
- 5 Sala attività/di gruppo
- 6 Locale riposo
- 7 Ufficio
- 8 Area giochi
- 9 Spazio a doppia altezza
- 10 Terrazza
- 11 Laboratorio
- 12 Area insegnanti
- 13 Sala musica
- 14 Sala polifunzionale
- 15 Guardaroba attività
- 16 Palestra



Pianta piano terra

»Raum für eine neue Idee«

»Eine bunte Welt für Kinder und Familien tut sich auf. Ganz nah bei Dir.« So stand es im Flyer, der die Eröffnung dieser neuen Struktur im Stadtteil »Firmian« ankündigte. Der Gebäudekomplex gibt Raum für eine neue Idee: Ein Kindergarten, ein Kinderhort und ein Zentrum für Familien und ihre Anliegen können unter einem gemeinsamen »Dach« Ideen und Projekte entwickeln, die dieses Haus zu einem Ort

der Begegnung werden lassen, wo Beisammensein, Stärkung und Partizipation erlebt werden. Die Fragmentierung der Lebenswelten wird aufgelöst, die Übergänge Familie, Kinderhort und Kindergarten werden weicher.

Eine Lebenswelt für andere zu planen ist immer eine Herausforderung. Es muss mit den Augen der zukünftigen »Nutzer« des Gebäudes an die Sache herangegangen werden. Hier in besonderer Weise, da Bedürfnisse und Anliegen sich unterscheiden. 7 Monate nach der »Inbesitznahme« der Einrichtung und nach einer gemeinsamen Analyse sollen einige der Erkenntnisse und Erfahrungen des Lebens in

diesen neuen Räumlichkeiten aufgezeigt werden, wobei wir uns vor allem auf die Räume des Kinderhortes beziehen. Beim Betreten des Gebäudes ist es fast so als käme man von »draußen« nach »draußen«. Helligkeit empfängt einen, viel Tageslicht, weiche Raumkonturen und Transparenz zu den »Nachbarn« Kindergarten und Familienzentrum. Das Licht kommt durch die »Von-oben-bis-unten-Verglasung« der zwei Innenhöfe, durch dicke Bambusstämme etwas abgeschirmt von der direkten Sonneneinstrahlung. Kinder und Erwachsene im Kindergarten und Kinderhort stehen sich auf Augenhöhe gegenüber und können sich im Alltag sehen und erleben. Räume für Kinder brauchen eine gute Balance zwischen hell und dunkel, Licht und Schatten, Sonnenflut und Abschirmung. Das ist in besonderer Weise gelungen. Insgesamt ist spürbar, dass bei der Planung die Kinderperspektive, wo möglich, beachtet wurde. Der Kinderhort ist nicht einfach eine »geschrumpfte« Erwachsenenwelt, ein »Minimundus«, wo die Einrichtung und Materialien der Erwachsenen in verkleinerter Form angeboten werden. Die Planerinnen und Planer haben offensichtlich versucht, die Welt der Kinder zu begreifen. So gibt es Nischen und Ecken, die als Rückzugsorte für Kinder und ihre Spiele gedacht sind und vieles mehr. Es wurde aber nicht zu viel vorausgedacht, denn es braucht auch Spielraum für die Gestaltung durch Kinder und Erzieherinnen. Die Räume sollen die Interessen der Kinder widerspiegeln, die gerade dort leben, wachsen und lernen. Das wird durch die liebevolle und zurückhaltende Ausgestaltung möglich. Auch Gänge außerhalb der Gruppenräume sind Bildungs- und Lernorte für Kinder: Die Gänge in Firmian sind weich und hell, man vermisst aber einen »runderen« Ort, die berühmte Piazza als überschaubaren Treffpunkt für Kinder, Eltern und Mitarbeiterinnen, als Ort der Zentrierung und des Zusammenkommens. In den Nassräumen zeigt sich wohlthuend, dass an Kinder zwischen 0 und 3 Jahren gedacht worden ist. Das Bad ist für Kinder nicht nur ein Ort für Hygiene,





sondern ein Ort der Sinneserfahrung, ein Ort, in dem mit dem Element Wasser experimentiert werden kann. Es gibt ein Fenster zum Gruppenraum, das auch hier Transparenz ermöglicht; wer drinnen ist, kann auch nach draußen schauen und umgekehrt; die WCs sind abgeschirmt von den direkten Blicken und schützen so das Bedürfnis nach Privatsphäre, die Waschbecken sind Waschtröge, die vielfältige Wasserspiele ermöglichen.

Leider fehlt die Transparenz zwischen Gruppenraum und Gang. Eltern können nicht hineinspähen, Kinder nicht hinaus. Hier waren wohl Sicherheitsvorschriften zu beachten, ebenso wie bei den Brandschutztüren, die so schwer sind, dass Kinder die Türen nicht eigenständig öffnen können. Der direkte Zugang von 2 Gruppenräumen in den Garten ist wunderbar und gerade in der warmen Jahreszeit mehr als willkommen. Man würde sich eine größere überdachte Außenfläche wünschen, um bei Schlechtwetter ins Freie zu gehen, im Sommer draußen zu essen ...

Die 12 Kinder der »Nestgruppe«, zwischen 4 und 11 Monaten alt, haben diesen luxuriösen Zugang zum Garten allerdings nicht und müssen, da die meisten ja noch nicht gehen können, auf eine gut durchdachte Weise ins Freie begleitet werden, über den langen Gang an den Gruppenräumen für die Größeren vorbei. Ab Herbst wird der Bewegungsraum des Kinderhortes als Gruppenraum für eine Gruppe des deutschsprachigen Kindergartens genutzt werden. Eine weitere Herausforderung und Chance für das Zusammenwachsen aller Kinder zwischen 0 und 6 Jahren.

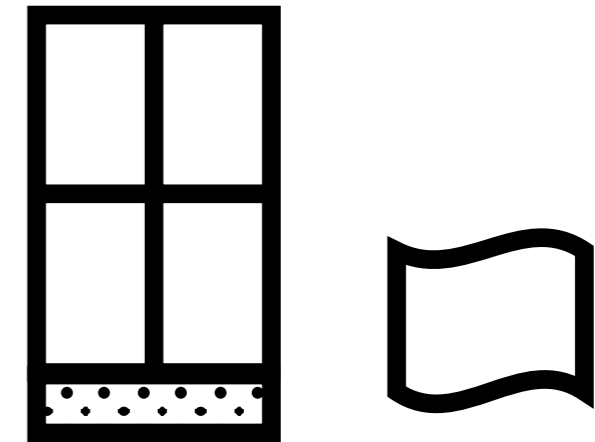
Nun heißt es, das Haus mit Leben, Projekten und Zusammenarbeit zu füllen und die Idee von Gemeinsamkeit und Treffpunkt zu verwirklichen.

Gertraud Girardi Battisti

Dozentin und Beraterin im pädagogischen und psychosozialen Bereich, Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen

Metamorphose der Schule

Horst Hambrusch und Joachim Moroder



Die räumliche Neuinszenierung bestehender Schulgebäude wurde als interdisziplinäre Studie von den Gemeinden, den Schulen und der Fakultät für Architektur der Universität Innsbruck umgesetzt. Die theoretischen und praktischen Grundlagen des Netzwerkes »lernen&raum« waren Auslöser dieser räumlichen Neuinszenierung des Schulzentrums Algund. Zur Idee des Netzwerkes »lernen&raum« sagt Dr. Josef Watschinger: »Es gilt jetzt, Entwicklungen in Gang zu setzen, damit sich eine auf Kompetenzen hin ausgerichtete Lernkultur entfalten und die Suche nach der Vielfalt der Möglichkeiten unterstützender Lehr- und Lernräume vorangetrieben werden kann.«

Der Mensch mit seinem Entwicklungspotenzial im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft

Ziel dieser gemeinsamen Anstrengung der Entwurfsstudie »Metamorphose einer Schule« ist es, pädagogische und architektonische Bau- und Raumstrukturen vorzuschlagen, die mit raumgestalterischen Eingriffen, unter Berücksichtigung bestehender Strukturen das »Neue Lernen« durch fließende Raumverbindungen im Sinne einer Neuinszenierung unterstützen. Die Zuordnung der Raumbereiche muss die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zulassen und fördern. Das pädagogische Konzept des »Neuen Lernens« soll im Sinne des Auftrages der Bildungspolitik Schülern, Lehrern, Begleitlern und Eltern einen Austausch ermöglichen und so soll

Schule ein Podium für die Dorfgemeinschaft werden. Ausgehend von den zwei grundlegenden Primärstrukturen (Scheibenbau und Skelettbau) ergeben sich in der Folge unterschiedliche Lösungsvorschläge. Diese reichen von der Erhaltung der bestehenden Scheiben und Mauerwerkstrukturen bis zu deren Öffnung und Ergänzung, um eine fließende, heitere Raumverbindung zu schaffen.

Der Ausgangspunkt für die Gestaltung der Lernlandschaft ist das Individuum und das Entwicklungspotenzial des Menschen. Einflüsse und Abhängigkeiten zwischen Individuum und Gesellschaft liegen im Spannungsfeld der Hauptkriterien: Philosophie, Wahrnehmung und Raumauffassung.

Im Machen liegt das Potenzial der Kreativität: Die Klärung des komplexen Verhältnisses von Pädagogik und Raumgestaltung war das Ergebnis der analytischen Studien als Grundlage für die raumgestalterische Neuinszenierung der Grund- und Mittelschule von Algund.

10 Prinzipien zur Neuinszenierung

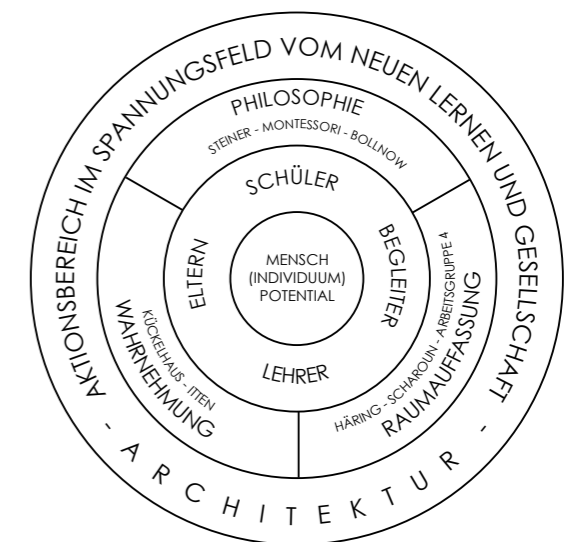
- 1 Mensch und Raum — Zeit und Bewegung und die Gesellschaft im Wandel
- 2 Der soziale Aspekt in der Architektur — Bauen, ein sozialer Prozess — Individuum und Gesellschaft müssen in der Raumstruktur berücksichtigt werden
- 3 Arbeiten und Wohnen — Wohnraumschule als

»Vielfalt des Wohnens« durch fließende Aneinanderreihung unterschiedlicher Raumformationen.

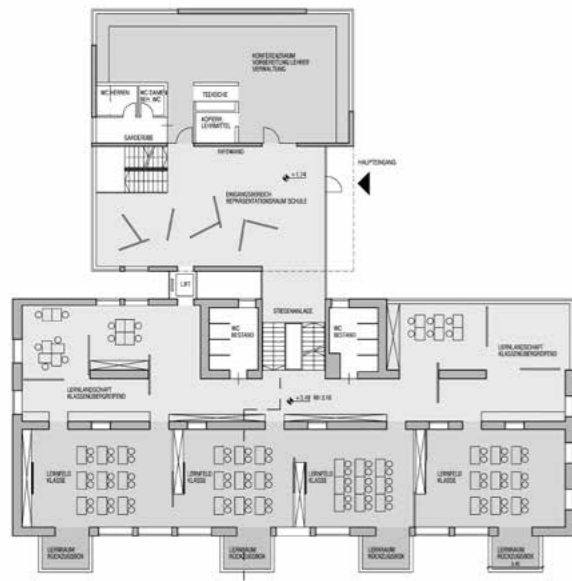
- 4 Theorie und Praxis ein offener Prozess — Raumgefüge als Ergebnis von tatsächlichen Abläufen — Differenzen zwischen praktischen Aspekten und theoretischen Festlegungen
- 5 Form und Funktion — Bau- und Raumstrukturen als Ganzheit
- 6 Raumtopografie und Raumplan — Ruhe und Bewegung in der Raumkomposition — Raumökonomie durch 3-dimensionale Raumkomposition — Die Gestaltung des Schulgartens, als Erweiterung der Lernlandschaft
- 7 Schule und Gesellschaft — Die offene Schule als Treffpunkt von schulischen Aktivitäten und Gesellschaft, ist Ort der Kommunikation und des Kulturaustausches
- 8 Lernlandschaft — Vielfalt in der Einheit — Die Vernetzung und Verknüpfung der Orte des Geschehens offener und differenzierter Lern- und Aktivitätsbereiche
- 9 Flexibilität — Die Erweiterungsfähigkeit erhöht die veränderbare Rauminszenierung und räumliche Vernetzung
- 10 Wahrnehmung und Raum — Fakten der Sinneswahrnehmung — Raum beeinflusst den Menschen und das Geschehen, ein Zusammenklang von Ort, Raum und Zeit

Um eine neue Struktur zu schaffen, ist ein Raummilieu im Sinne der Wohnraumschule zu inszenieren.

Bestehende, verwinkelte und starre Raumstrukturen sind zu öffnen. Aula, Mensa und Bibliothek bilden Energiepole für die kommunizierende Lernlandschaft. Die Aufgabe der Architektur ist es im konkreten Fall eine räumliche Neuinszenierung einer bestehenden Gebäudestruktur in eine neue Bau- und Raumstruktur zu transformieren (Metamorphose einer Schule).



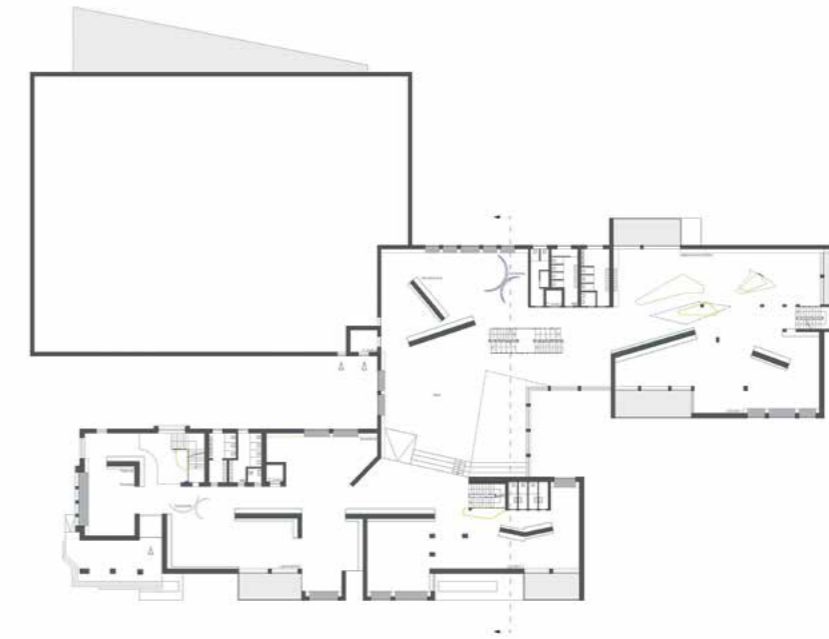
Individuum – Gesellschaft – Geschehen



Pfalzen – OG Bestand und Neustrukturierung mit Anbau



EG Entwurfsstudie – Litschauer Andreas



EG-Grundriss – Grundschule und Mittelschule über Sitzstufen in der Aula verbunden

STUDIENPROJEKT PFALZEN – SCHULGEBÄUDE DER GRUNDSCHULE (2005)

Projekt
Michael Lenglachner

Der Bestand wird durch einen Zubau auf der Nordseite ergänzt. Die geschlossenen Räume werden aufgebrochen, die Klassenräume (auf der Südseite) von einer Lernwerkstatt (auf der Nordseite) umschlossen. Die Geschossebenen des bestehenden Schulgebäudes werden durch die um ein halbes Geschoss versetzten Ebenen des »Bildungshauses« vertikal miteinander verbunden. Dies ermöglicht die Nutzung des bestehenden Erschließungsweges im Zentrum des Bestandes (neue Stiegenanlage erforderlich) schafft mehr Überblick im Gebäude und verkürzt die Wege zu den gemeinsam genutzten Räumen wie Aula, Eingangsbereich, Bibliothek und Lehrerzimmer (versetzte Geschosse »splitlevel«). Dieses Beispiel zeigt, dass man durch einen Zubau (Ausstellung, Bibliothek und Konferenzraum) mit versetzten Geschossen im Anschluss an das bestehende Treppenhaus eine flexible Neustrukturierung mit dynamischem Raum schafft.

STUDIENPROJEKT ALGUND – NEUSTRUKTURIERUNG DES SCHULZENTRUMS (2012)

Projekt
Andreas Litschauer

Das Projekt zeigt das Kontinuum des Wegeflusses zwischen innen und außen, Schule und Dorfzentrum. Die Neuinszenierung des Schulgartens bekommt durch die Treppen- und Terrassenanordnung einen Vorhof bestehend aus Neben- und Hauptbühnen, die zum Eingang führen. Die Aula öffnet sich Richtung Eingangsterrasse und ist Durchgangsraum zur Dreifachturnhalle und zur Stainachstraße. Die Verbindung von Grund- und Mittelschule erfolgt über die Bibliothek und die Lese-landschaft als zentralen Kommunikationsbereich. Die bestehende Gebäudehülle wird an Brüstungen und Laibungen verändert. Im Inneren werden Wände und Scheiben bis auf das statische Gerüst ausgehöhlt und geöffnet, um durchgehende Räume für die freie Inszenierung und Entwicklung der Arbeitsbereiche zu schaffen. Kreativräume und Ausweichräume für künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten liegen im Dachgeschoss und öffnen sich zu den großen Freiluftterrassen, die einen künstlichen Außenraum schaffen. Diese Terrassen wiederum stellen den Bezug zur Landschaft her.

Projekt
Tina Kinder, Janine Müller

Das äußere Erscheinungsbild der Fassade der Grund- und Mittelschule wird durch weiße Putzfassade und auskragende Erkerteile in Lärchenholzschalung vereinheitlicht. Der Zugangsschwerpunkt ist in Richtung Gemeindezentrum vorgesehen. Separate Eingänge für Grund- und Mittelschule. Der ehemalige Haupteingang der Grundschule wird zum Lehrereingang mit angrenzender Verwaltung. Die Anlieferung der Mensa erfolgt über den Zugang zur Sporthalle. Schulgarten und Arena mit Spiellandschaften und Rückzugsmöglichkeiten bilden das »grüne Klassenzimmer« als Ergänzung zur Lernlandschaft. Spiel- und Erlebnisräume mit Wasserlauf und Teichanlagen erweitern die unterschiedliche Sinnes- und Selbsterfahrung.

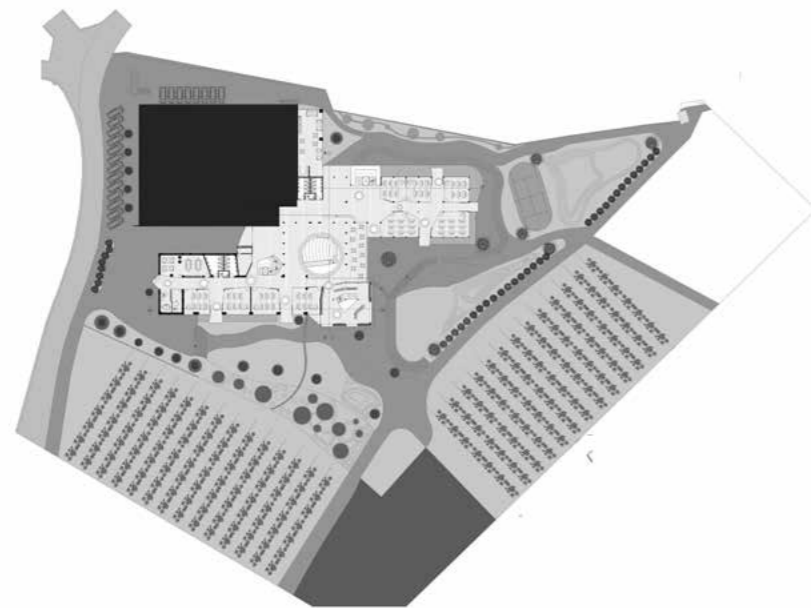
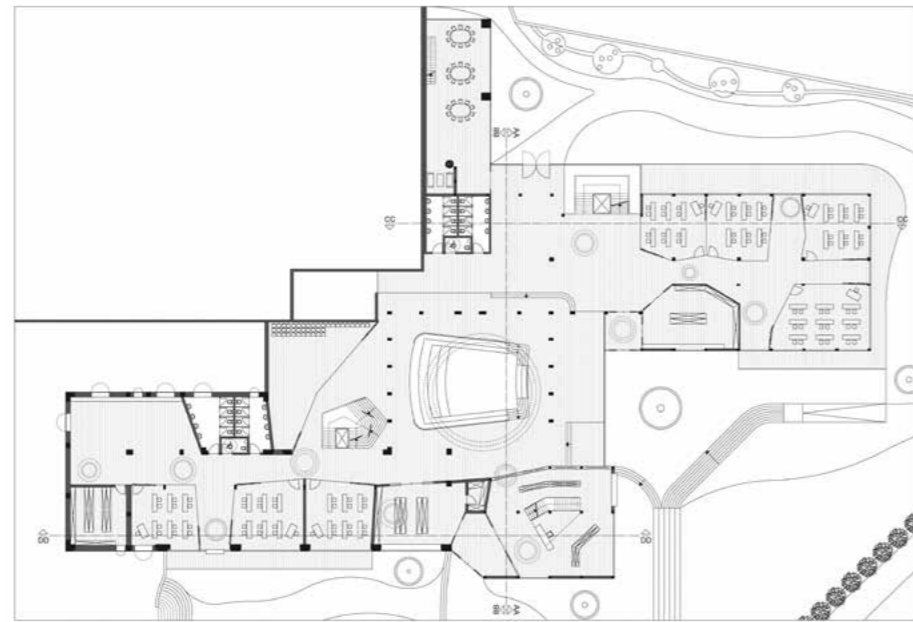
Das bestehende statische System dient als Grundstruktur für die Neuformulierung des Baukörpers. Tragende Scheiben werden zu Pfeilern. Mauerwerksstrukturen werden großflächig geöffnet. Gute Orientierung wird durch Einblicke und Durchblicke unterstützt, offene Bereiche werden durch vertikale Öffnungen über Geschosse hinweg räumlich verbunden. Einschnitte in den Dachflächen sind mehrschichtig ausgeführt. Dadurch wird das wechselnde Lichtspiel von Tageslicht im Innenraum erlebbar. Flexible Wandelemente bereichern die innere Raumstruktur.

Diese wird durch Wände mit Rollboxen als Stauraum, Präsentationsflächen, Regalsysteme mit Sitznischen bestimmt. Bereiche mit unterschiedlichen Spiel- und Lernsituationen sind den Lernräumen zugeordnet. Im Zentrum entsteht eine großflächige neue Mitte mit fließenden Raumübergängen zu den flexiblen Lernzonen. Dort liegen Aula, Bibliothek, Musikräume und Mensa.

Das Gangsystem wird aufgehoben, aufgeweitet. Nischen, Erker. Durchblicke und Einblicke bilden das Charakteristikum der abwechslungsreichen und flexiblen Lernlandschaft.

Die neue Lernzone besteht aus zwei Stammklassen und einem flexiblen zuschaltbaren Gruppenraum. Stammklassenräume werden mit einem Ausgang zu einem Balkon oder Erker erweitert. So entsteht eine Verknüpfung unterschiedlicher Räume zu einer flexiblen Lernlandschaft.

Räume für Fachbereiche wie Musik, Biologie, Werken, Physik sind auf jeder Etage gleich angeordnet. Raumprägendes Element ist jeweils ein Schaulager, in dem Unterrichtsmaterialien und Arbeiten aufbewahrt werden. In der Lernlandschaft befinden sich übergroße raumteilende Möbelstrukturen mit Nischen, Podesten und Rückzugsräumen zum Lernen, Lesen, Spielen und Ausruhen.

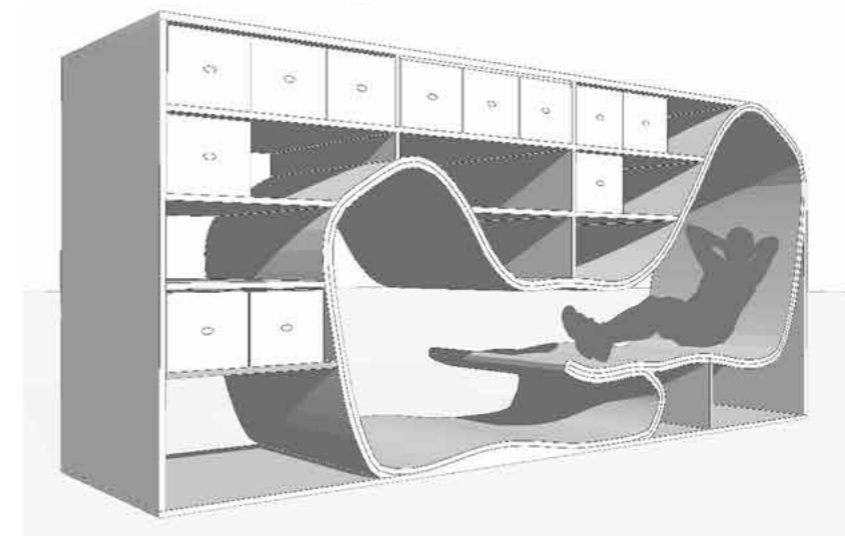
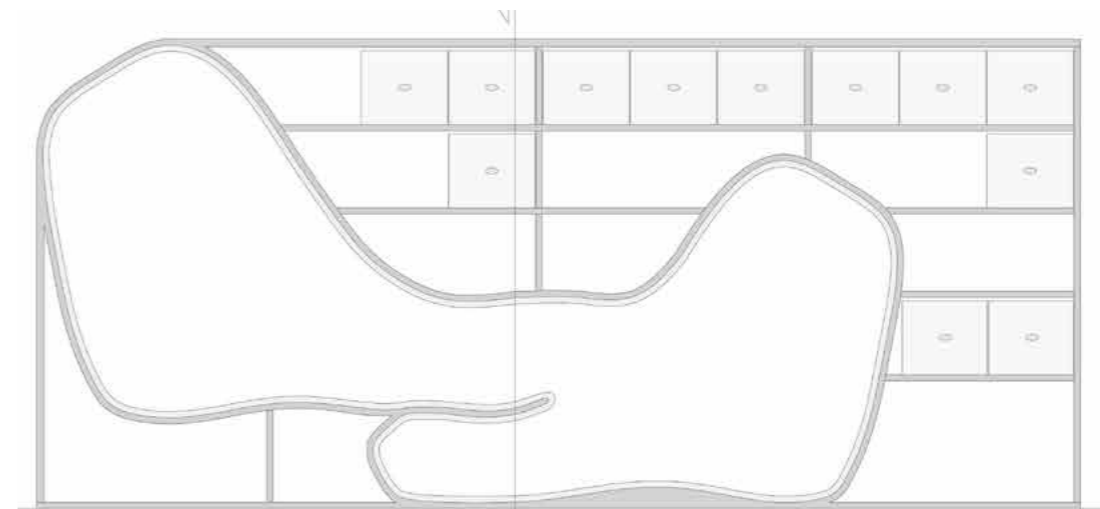


Projekt Elisabeth Lammer

Der Haupteingang liegt in der Achse der neuen Aula. Die Aula als öffentliche Mitte und Verbindung von Grund- und Mittelschule ist Treffpunkt von Schule und Gesellschaft. Es werden Bau- und Raumstrukturen vorgeschlagen, die das »Neue Lernen« durch offene Raumverbindungen unterstützen. Weitere Sicht- und Lichtverbindungen verdichten den offenen Raum. Die oberste Ebene der Grund- und Mittelschule ist als flexible Raumgruppe bis zum First geöffnet. Lichtbalkone als rhythmische Elemente in der Fassade

gliedern das Bauvolumen. Die Aula, als öffentliche Mitte und die Verbindung von Grundschule und Mittelschule, ist Treffpunkt von Schule und Dorfgemeinschaft. Der Bibliotheksbau ist mit geschlossenen Fassadenbereichen und mit großen Sichtfenstern gegliedert. Über einen zusätzlichen Eingang ist die Bibliothek vom Dorf aus über den Schulgarten auch für die Dorfbewohner zugänglich.

Die Verbindung zwischen Dorf und Schule ist in der Aula mit Sitzstufen und Bühne räumlich erlebbar. Vom zentralen Bereich fließt der Bewegungsraum zu den Sichtbalkonen und Lerngruppen. Durch flexible Wandelemente sind unterschiedliche



Raumbildungen möglich. Optische Kommunikation ist durch runde Blickfenster in Boden und Decke umgesetzt. Der Bewegungsraum in der Lernlandschaft zwischen offener Mitte und Lerngemeinschaften wird durch multifunktionale Rummöbel zониert. Durchblicke und Einblicke in den Bewegungsraum stellen eine neue räumliche Vernetzung in der Verbindung zwischen Grundschule und Mittelschule her und führen die verschiedenen Aktivitätsbereiche zu einer Einheit zusammen. Durch Differenzierung und Akzentuierung der Gebäudeteile im Gesamtbau mit wechselndem Pultdach und Flachdach und durch die unterschiedlich strukturierte Fassadengestaltung

wird die Monumentalität der Baumasse gebrochen und harmonisiert. Bei der Gestaltung des Schulgartens werden die umliegenden Obst- und Weingärten als Teil des Landschaftsraumes und der Fußwege zur Dorfmitte miteinbezogen.

Dieses Gesamtkonzept öffnet die Barriere zum Dorf und den Schulgarten zur Landschaft und stellt den Gesamtnaturraum als Ganzes wieder her.

Univ. Prof. Dr. Joachim Moroder

Professor an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Ass. Prof. Dr. Horst Hambrusch

Ass. Professor an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Kindergarten Schlanders

Architekt *Christian Kapeller*

Ai piedi delle pendici del Monte Sole, sul limitare dell'abitato di Silandro, dallo sfondo di castagni secolari e di scansioni di muri a secco appare l'elegante volume in legno della nuova scuola materna del paese.

Tutto, nell'edificio, è teso alla ricerca di un dialogo con il contesto. L'irregolarità dell'impronta a terra, quasi un ritaglio tra le sagome degli alberi. Le grandi aperture nei prospetti, mai casuali, ma focalizzate, piuttosto, alla cattura di generose, o precise, vedute sul paesaggio limitrofo. L'uso degli spazi esterni, su più livelli, che si adegua alla naturale pendenza del lotto. La distribuzione degli spazi della scuola materna, orientata in modo da ottimizzare l'illuminazione naturale a seconda delle funzioni nelle diverse ore del giorno, o, infine, la variabile partitura del rivestimento in legno, che favorisce una ricercata integrazione del volume nell'intorno.

Gli spazi interni, in cui dominano il rovere naturale e il bianco, risultano a prima vista un po' severi per la funzione dell'edificio, ma si prestano in realtà all'essere liberamente animati dalla vivacità e dai colori dei bambini e i loro giochi. Questo rigore amplifica inoltre l'effetto delle viste sull'esterno, dove i riquadri sulla natura sono tali da rendere le finestre degli impalpabili diaframmi.

Lo schema distributivo è di chiara lettura, gli spazi interni, arricchiti dal movimento della pianta che si ripercuote su entrambi i livelli dell'edificio. Due delle quattro sezioni della scuola materna si trovano a piano terra e sono collegate al foyer d'ingresso, ben marcato da un arretramento del volume dell'asilo. Attraversando il guardaroba, in un caso passante, nell'altro con forma a ferro di cavallo che ne suggerisce anche possibili usi per la didattica, si giunge all'aula per gruppi, caratterizzata da un grande mobile polifunzionale su due livelli. Il concetto è stato messo a punto seguendo le indicazioni delle maestre per racchiudere, a terra, un antro riparato per il gioco o per il riposo, e per ospitare, sul piano rialzato, una piccola biblioteca con spazio per la lettura.

Il dialogo tra architetto e utenza, che si è protratto con costanza durante le fasi di progettazione, così come i buoni rapporti con l'Amministrazione, oltre a favorire la qualità dell'insieme, sono risultati determinanti per i tempi di esecuzione dell'edificio, inaugurato appena tre anni dopo la vittoria del concorso in due fasi del 2009. Complice sicuramente anche il sistema di costruzione scelto, interamente in legno, che ha unito velocità nel montaggio con

la pulizia e una più efficiente gestione del cantiere.

La distribuzione alle principali funzioni dell'edificio avviene invece attraverso ampie superfici pensate per non limitare il gioco e l'apprendimento dei bambini nelle sole aule ed utilizzate per le diverse attività di gruppo. Da questi spazi, in entrambi i livelli della scuola materna, si può accedere alle classi di sostegno e ai locali di servizio, o uscire direttamente all'esterno, che diventa parte integrante del sistema didattico.

Ed è proprio questo continuo rimando di corrispondenze tra edificio e natura, dove persino i frammenti dell'unico dei castagni secolari ad essere stato abbattuto diventano occasione di insegnamento, a permettere ad un'architettura, già di per sé raffinata, di accompagnare i bambini verso forme nuove di scoperta e apprendimento.

Barbara Breda



Bauherr
Gemeinde Schlanders
Planung und Bauleitung
Dr. Arch. Christian Kapeller
Mitarbeiter und Berater
Dr. Arch. Stephan Marx
Statik
Dr. Ing. Ulrich Innerhofer
Elektrische Anlage
P. I. Wolfgang Tröger

Thermohydraulische Anlage
Dr. Ing. Gerhard Janser
Fotografen
René Riller (1-4, 7)
Marco Pietracupa (5, 6)

Wettbewerb 2010
Planung 2010-2011
Baubeginn 07-2011
Fertigstellung 08-2012

Fläche 1200 m²
Bauvolumen 5000 m³
Außenfläche 1600 m²
Gesamtfläche 2200 m²
Kosten Einrichtung 500.000 Euro
Außengestaltung 200.000 Euro
Bruttokosten inkl. alles 610 Euro/m³
Gesamtkosten 3.100.000 Euro

Die Farbe kommt mit den Kindern

Wenn man nicht direkt mit dem Auto, sondern ein Stück zu Fuß gehen muss, um den Kindergarten zu erreichen, hängt schon damit eine Idee zusammen: Autos haben rundherum nichts zu suchen – weg mit dem Lärm, der Gefahr, der Bequemlichkeit. Der neue Kindergarten in Schlanders gefällt mir auf Anhieb als ein an das Landschaftsbild angepasste Gebäude. Möglichst natürlich auch die Materialwahl: Holz, Glas, Gips, Stein. Mit den Farben hielt man sich absichtlich zurück. »Die Farbe kommt mit den Kindern«, sei der Gedanke gewesen und damit kann ich nur einverstanden sein. Im Eingangsbereich ausgestellt die pädagogische Konzeption dieses Kindergartens, das Leitbild der Direktion, der Leitfaden für die Kinder unter 3 Jahren, auf großen professionell gestalteten Bannern pädagogische Leitsätze mit Zieldefinitionen anstatt Bastelarbeiten. Deklarierte Pädagogik, keine Beliebigkeit. Die pädagogischen Fachkräfte sind und werden in der achtsamen Kommunikation geschult. Die Kinder im Mittelpunkt: ihre Bedürfnisse, ihre bereits vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen. Selbst erfahren, selbst tun, die Gemeinschaft als größeres Ganzes, die Erfahrung und Bildung ermöglicht – ganz besonders in diesem Alter. Wichtig für mich die Erläuterungen zum Konzept, die von der Kindergartenleiterin Elke Kofler kommen. Die Suche nach einem eigenen pädagogischen Weg wird mir glaubwürdig präsentiert: der Ansatz der Montessoripädagogik (»hilf mir, es selbst zu tun«) mit entsprechenden Materialien – die Materialien allein genügen jedoch nicht – verbunden mit dem ganzheitlich sinnorientierten Ansatz nach Franz Kett bilden die theoretische Grundlage des ständig reflektierten pädagogischen Alltagshandelns. Jährlich werden 2 Schwerpunkte ausgesucht, an denen besonders gezielt und intensiv gearbeitet wird. Die Idee des Raumes als 3. Pädagogen von Loris Malaguzzi scheint hier ihre

Umsetzung zu finden. Der Gruppenraum mit Waschraum für die Kerngruppe bleibt definiert, einer kleinen Wohnung ähnlich. Gut durchdacht wurde auch der Ruhebereich für die Traumstunde, der bunte Raum, der Multifunktionsraum, die Kinderküche und auch die Höhlen als Rückzugsmöglichkeit. Die gleitende Jause wird zum Moment des gruppenübergreifenden Austausches genutzt.

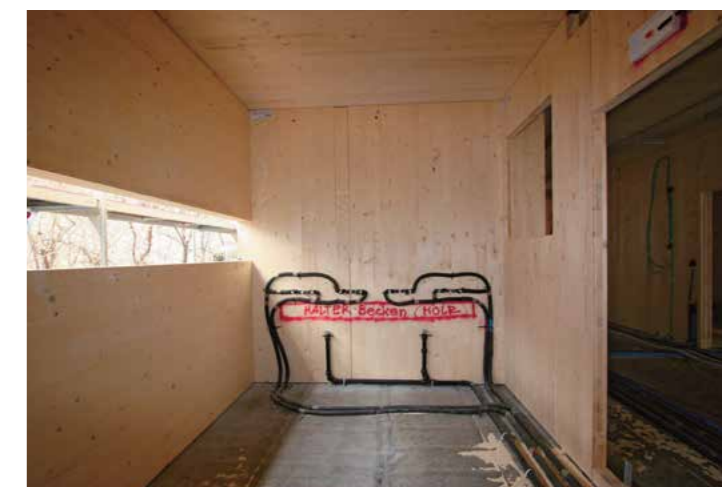
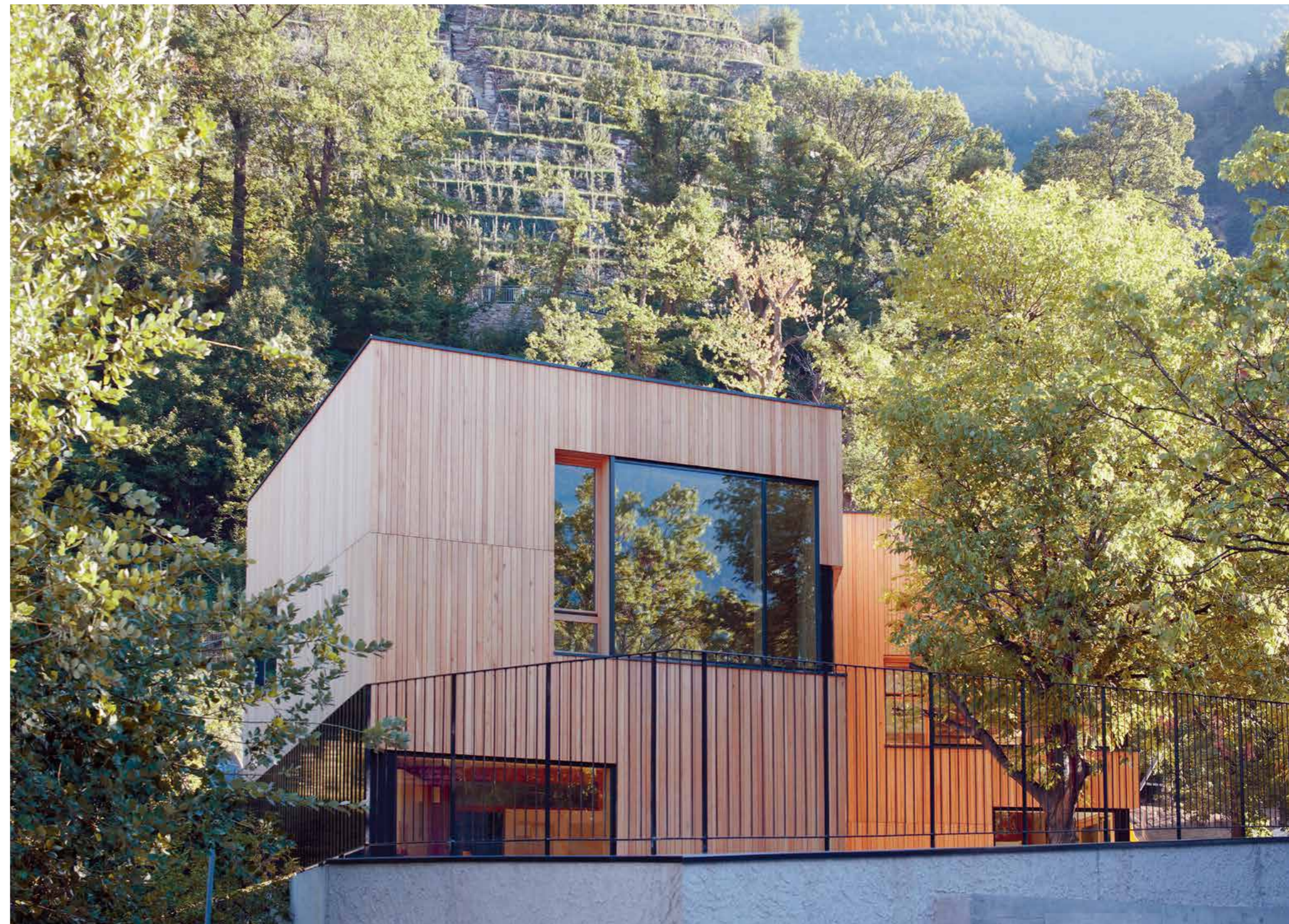
Die Natur, die von außen durch die riesengroßen Fenster dringt, verbindet mit dem Außenbereich und der Umgebung: die große Linde und der Nussbaum, der fast in einen der Gruppenräume einzudringen scheint. Der Außenbereich nützt die Hanglage als Bewegungs- und Spielmöglichkeit, anspruchsvoll. Die Garderobe bietet Aufenthaltsmöglichkeit und somit Abwechslung. Die modernen Attribute einer zeitgemäßen Struktur können nicht fehlen: geölte Holzfußböden, kontrollierte Wohnraumlüftung. Auch der Raum für die pädagogischen Fachkräfte und jener für die Leiterin, die in einem dreigruppigen Kindergarten eine Kindergruppe begleitet, ist angenehm gestaltet. Auch für sie bedeutet dies Lebensqualität.

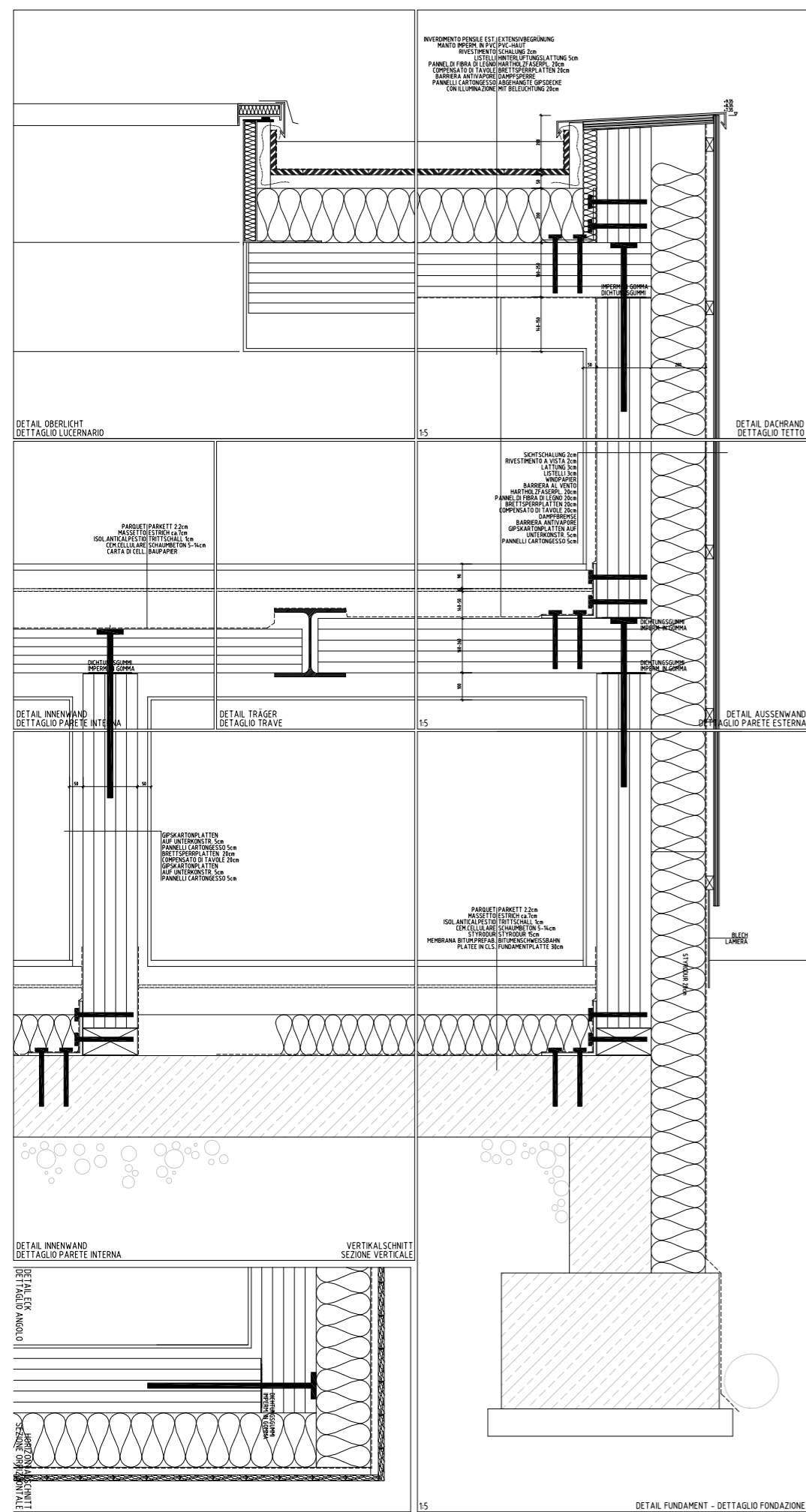
Das Empfinden der Seriosität der Struktur, die Ruhe und Konzentration, die bei den Kindern wahrnehmbar sind, beeindruckt mich wie in den für mich besten Institutionen, die ich bislang europaweit kennenlernen konnte. Ein Haus der Bildung, wo es sich gut leben und lernen lässt. Die Direktion und somit ein Teil der Führungsqualität ist in der Struktur spürbar. Das Projekt »Bleiben und spielen« findet in dem zurzeit noch frei stehenden 4. Gruppenraum statt und ist für die kleineren Kinder und ihre Eltern gedacht. Auch das kein Zufall, wenn sich ein Kindergarten dem Territorium öffnet, auf Bedürfnisse eingeht, Impulse gibt und Zeichen setzt. So lebt die Struktur auch 7 Wochen in der Sommerzeit.

Mein Fazit: lernen – leben – erleben einzeln und gemeinsam in einer guten Struktur. Sichtbare und unsichtbare Qualität: besonnen, ansprechend, angenehm.

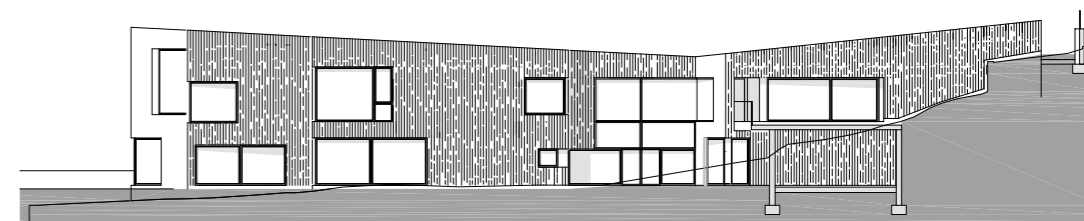
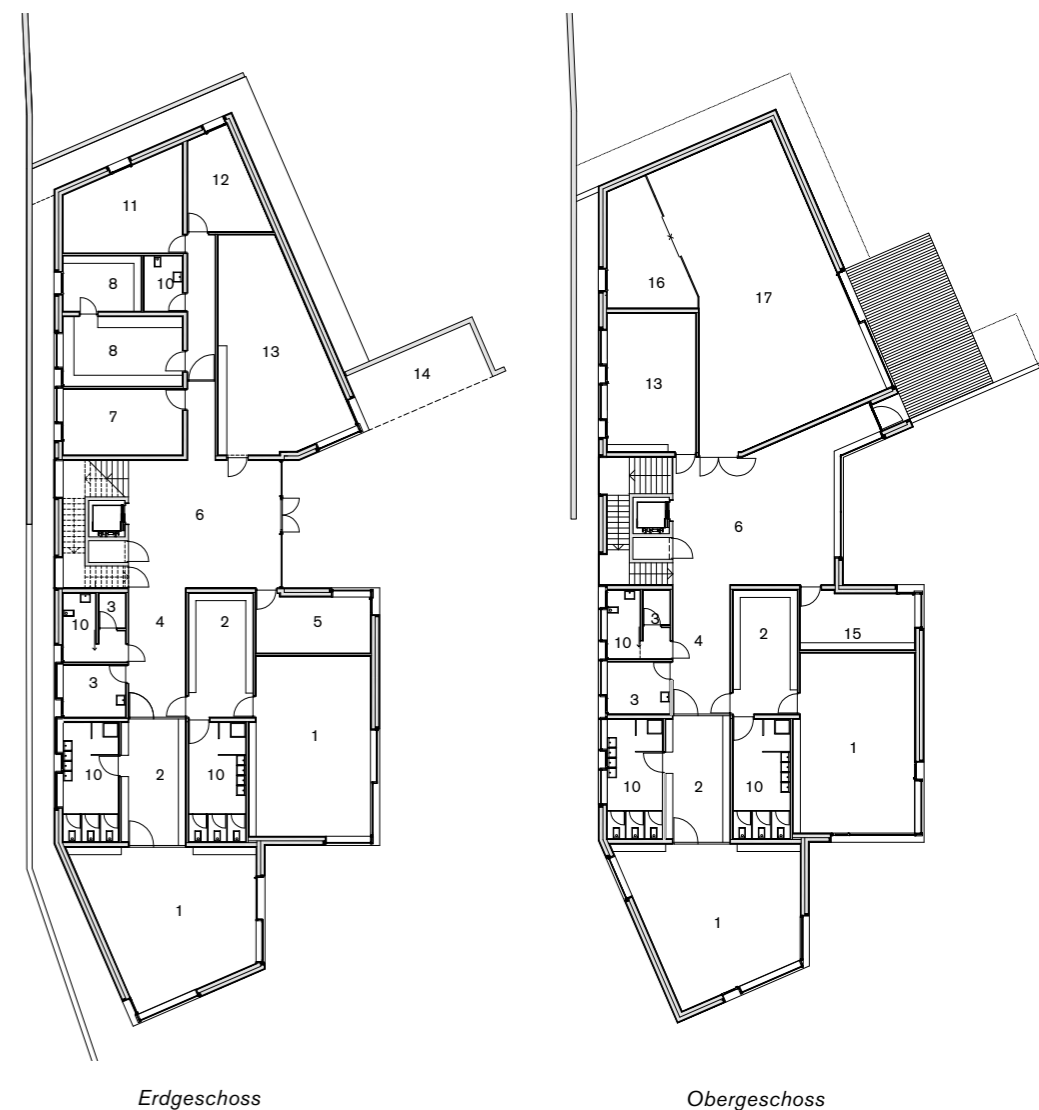
Dr. Edith Ploner

Inspektorin für die ladinischen Kindergärten

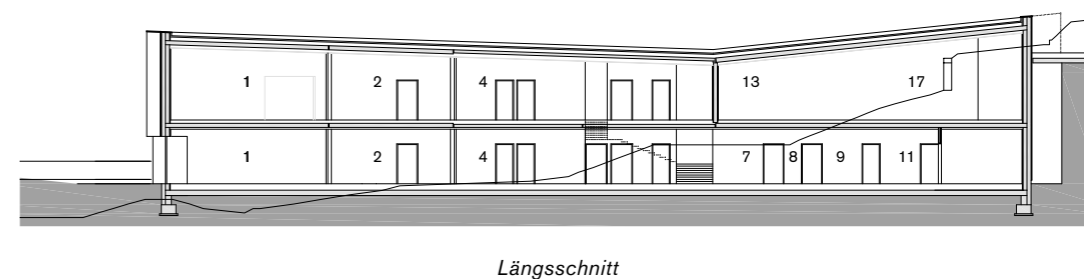




- 1 Gruppenraum
- 2 Garderobe
- 3 Abstellraum
- 4 Gang
- 5 Büro
- 6 Eingangsbereich
- 7 Essraum
- 8 Küche
- 9 Lager
- 10 WC
- 11 Archiv
- 12 Technikraum
- 13 Ausweichraum
- 14 Offenes Lager
- 15 Kreativraum
- 16 Ruheraum
- 17 Bewegungsraum



0
1
5
10 m
1:400

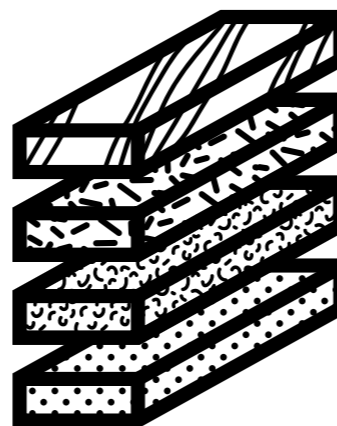




Il carattere della scuola oggi

Parole chiave e riferimenti concettuali

Beate Weyland



In questo articolo si tematizzano alcune parole chiave e riferimenti concettuali che sono alla base del processo d'innovazione che sta incalzando le scuole. Sono concetti e teorie che appartengono al DNA del linguaggio pedagogico moderno e ormai connaturati al modo di pensare la scuola, anche se non ancora del modo di fare scuola o di essere a scuola. Offrirne una sorta di mappatura sintetica è un modo per fare il punto sugli ingredienti base, a partire dai quali ciascuna scuola costruisce il proprio profilo. Essi si rifanno ai grandi «ideali educativi» della storia del pensiero pedagogico contemporaneo (Scurati, 1991) e ci ricordano come la grande rivoluzione culturale che sta vivendo il lento dinosauro che è la scuola sia saldamente radicata nel contributo di grandi personaggi che hanno contrassegnato il nostro modo di pensare e sentire.

Una scuola centrata sul soggetto

Le teorie sull'apprendimento hanno avuto sempre larga influenza sul mondo della formazione. Oggi, in particolare, si fa riferimento alla corrente cognitivista che va sotto il nome di costruttivismo, che in ambito psico-pedagogico affonda le sue radici nell'opera di studiosi come Dewey, Vygotsky e Piaget. Il costruttivismo segna il passaggio da un approccio oggettivista, centrato sul contenuto da apprendere (che esiste ed è dato, al di fuori del soggetto, e va travasato, nel miglior modo possibile, nella mente

dello studente), ad uno soggettivista, centrato su chi apprende e sull'idea che la conoscenza non sia un dato separabile dal soggetto, ma che ogni sapere sia un costrutto personale, frutto della ricostruzione e rielaborazione delle informazioni e delle proprie esperienze. Di qui il ruolo del docente come «facilitatore di processo», l'attenzione all'apprendimento attivo, alla collaborazione, all'apprendimento in contesto (situated learning). La scuola che poggia sulla filosofia dell'apprendimento costruttivista valorizza il soggetto che, mediante la riflessione sulle esperienze, edifica la conoscenza del mondo in cui vive. Infatti, secondo questo approccio, le idee che il soggetto si costruisce non preesistono fuori dal mondo, si «inventano» più che scoprirle (von Foerster, von Glasersfeld 2001). Anche nel pensiero di Seymour Papert, il fondatore del costruzionismo, le conoscenze «non possono essere trasmesse o convogliate già pronte ad un'altra persona»; ogni soggetto «ricostruisce una versione personale dell'informazione che l'interlocutore cerca di convogliare» (Papert 1994). Egli è quindi convinto che la conoscenza sia tanto più padroneggiata quanto più alle concettualizzazioni mentali si affianca una parallela costruzione reale, effettiva del proprio modo di ragionare. Fondamentali nell'impostazione costruzionista sono gli artefatti cognitivi, ossia strumenti e dispositivi d'ausilio per operare sulle informazioni, espandendo in tal modo le capacità cognitive. Papert ha posto l'accento sulla necessità che i bambini imparino a progettare il proprio percorso di apprendimento, a partire dalla discussione, il confronto,

la costruzione, lo smontaggio e la ricostruzione delle informazioni in modo originale e creativo, ed ha individuato nel computer lo strumento, o artefatto cognitivo, ideale per esaltare la loro creatività. Per lo studioso infatti «l'obiettivo è di insegnare in modo tale da offrire il maggiore apprendimento col minimo di insegnamento. [...] L'altro fondamentale cambiamento necessario rispecchia un proverbio africano: se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare». (Papert 1994, p.152).

Una scuola attiva

L'espressione «scuola attiva» coniata da Pierre Bovet con la fondazione del Bureau international de l'éducation nel 1925 e divenuta l'insegna della scuola moderna, sta a indicare una risposta alla passività e al formalismo della scuola tradizionale. Il movimento dell'attivismo connota tutta la coscienza pedagogica del Novecento e definisce la «scuola nuova» come un laboratorio di pedagogia pratica. In America è presente Dewey, in Germania Kerschensteiner, in Francia Demolins e Decroly, in Russia Makarenko. Ciascuno con le proprie specificità concordano tuttavia nel definire la scuola attiva come «scuola con la vita e per la vita» non astratta e libesca, ma inserita nel vivo tessuto delle condizioni naturali, economiche e sociali di esistenza. È una scuola che pratica i principi dell'attività (motoria, verbale, spirituale, operativa), dell'interesse, dell'integrazione tra studio e lavoro.

In quest'ottica, grande importanza assume l'organizzazione per gruppi, capace di suscitare negli alunni autonomia e senso di responsabilità. Molto spazio viene dato ad attività di gioco e di lavoro manuale nella convinzione che «si impara a fare col fare». L'attivismo si basa anche su un presupposto psicopedagogico piagetiano, secondo il quale il discente durante l'atto di conoscere deve svolgere un ruolo attivo e deve essere reso consapevole delle motivazioni e delle modalità educative che lo riguardano. Si prende dunque piena consapevolezza del fatto che la motivazione e l'interesse sono il motore dell'apprendimento.

Nella scuola attiva si promuovono processi di risoluzione dei problemi attraverso la libera ricerca, comunque guidata da principi e criteri procedurali fondati. L'insegnante, attraverso l'esperienza e la sperimentazione, diventa anch'egli un ricercatore e creatore delle proprie qualità professionali. Nell'ottica deweyana si auspica in particolare una scuola in cui l'interazione tra operatività didattica e ricerca educativa sia continua e diretta (Dewey 1954).

Una scuola laboratorio di cultura

Sulla scia degli studi di Vygotskij e soprattutto di Piaget va sicuramente ricordata l'opera dello psicologo statunitense Jerome Bruner (1967), il quale, partendo dalle teorie dei due studiosi, sviluppa un pensiero in cui la cultura gioca un ruolo di fondamentale importanza nello sviluppo dell'individuo (non per niente la sua teoria viene definita culturalismo). Per Bruner qualsiasi atto di conoscenza nasce dalla mente che crea la cultura. Allo stesso tempo la cultura, in cui sono espresse le conoscenze stesse, crea a sua volta la mente. La scuola è il luogo privilegiato per l'acquisizione degli elementi costitutivi e dinamici fondamentali delle discipline culturali, o strutture. Ogni scienza come settore culturale, infatti, possiede una struttura intima e profonda, una legge e un principio di organizzazione secondo i quali si organizzano tutti i contenuti che vi rientrano. Di qui la proposta bruneriana di una didattica epistemocentrica, ovvero basata sulle discipline per le quali si offre all'alunno una chiara organizzazione di concetti, principi e informazioni, intendendola come «un modo di leggere la realtà, di interpretarla e di sentirla».

L'apprendimento è pensato in termini di attività-riscoperta-esplorazione, guidato da un insegnante che permette all'alunno di ritrovare le grandi leggi ed i grandi principi dell'accumulazione culturale umana. La scuola diventa laboratorio di ricerca permanente in cui la cultura è un'interpretazione condivisa e collettiva della realtà.

Il concetto di scuola come laboratorio di cultura è da ascrivere a Loris Malaguzzi, che insiste sull'importanza di dare forma e visibilità alle idee e alle teorie che i bambini possiedono e che costruiscono confrontandosi con i compagni e con gli adulti. La scuola è un luogo dove si conosce attraverso i cento modi o i cento linguaggi di tutti e di ciascuno. È una scuola della creatività e dell'espressività, che dialoga con e sulla cultura e che produce cultura. Infatti: «... i bambini costruiscono la propria intelligenza. Gli adulti devono fornire loro le attività ed il contesto e soprattutto devono essere in grado di ascoltare» (Malaguzzi 1995).

Una scuola plurale

La scuola italiana negli ultimi anni è impegnata a promuovere una cultura dell'inclusione, finalizzata alla piena realizzazione del diritto all'istruzione e al successo formativo per tutti.

L'Unione Europea ha riconosciuto al sistema d'istruzione italiano «di essere un luogo di conoscenze, sviluppo e socializzazione per tutti»

(Direttiva ministeriale 27.12.2012), dove sono accolte culture diverse (alunni non cittadini italiani) e attenta alle esigenze degli alunni diversamente abili, dei bambini con disturbi dell'attenzione e dell'apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali (BES). La scuola che accoglie a pieno diritto le diversità, la scuola delle pluralità culturali e dei cento linguaggi ha come punti di riferimento fondamentali la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1987), ossia della pluralità di facoltà intellettive e la riforma del pensiero di Edgar Morin (2000).

Per il primo ciascuno ha una serie di abilità, o intelligenze che spaziano tra quella linguistica e musicale, logico-matematica, spaziale e corporeo-cinestetica, personale e interpersonale. Ciascuna con le proprie componenti e i suoi aspetti neurologici e interculturali. Il contributo di Morin consiste in una riflessione acuta e profonda sulla complessità e sulla necessità di una nuova conoscenza che superi la separazione dei saperi presente nella nostra epoca e che sia capace di educare gli educatori al pensiero plurale, complesso, variegato, fatto di differenze. Secondo il filosofo: «La caratteristica propria di ciò che è umano è l'Unitas Multiplex: è l'unità genetica, cerebrale, intellettuale, affettiva della nostra specie, che esprime le proprie innumerevoli virtualità attraverso l'eterogeneità delle culture. L'eterogeneità umana è il tesoro dell'unità umana, che è il tesoro dell'eterogeneità umana» (1995). Come sostenuto da diversi autori, tra cui anche il già citato Malaguzzi, la scuola plurale riconosce le diverse intelligenze e i diversi linguaggi dei bambini e li supporta, concordando sull'idea che «...o noi possiamo trattare tutti come se fossero uguali, il che semplicemente indirizza un tipo di intelligenza, o possiamo cercare di capire le intelligenze dei bambini e personalizzare, individualizzare l'educazione il più possibile» (Gardner, 1997).

Questa ridefinizione delle qualità diverse di tutti e di ciascuno conduce a una generale revisione delle didattiche scolastiche: stessi contenuti, diverse metodologie e diversi materiali, oltre che diverse misure di valutazione per tutti. L'individualizzazione dell'apprendimento, diventa un diritto per ciascuno, sostenuto anche dagli studi di David Kolb sui differenti stili di apprendimento individuali (1984). Tenendo presente che il processo conoscitivo è riconducibile a quattro momenti fondamentali (incontrare, osservare, pensare, provare) Kolb definisce le caratteristiche del cosiddetto circolo dell'apprendimento che si fonda sull'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la formazione di concetti astratti, la sperimentazione attiva. L'apprendimento può iniziare da uno qualsiasi dei quattro punti e dovrebbe essere interpretato come una spirale, in un processo ricorsivo. Ciascuno

conosce il mondo con il proprio stile di apprendimento e può farlo iniziando con l'osservare fatti ed eventi, piuttosto che con il fare, o c'è chi preferisce partire con la teoria piuttosto che con la sperimentazione. Una scuola plurale, dunque, rispetta l'accesso diverso di ciascuno al sapere e vuole essere il luogo che per eccellenza «prende dentro» tutti offrendo a ciascuno la possibilità di esercitare la propria speciale diversità.

Una scuola comunità

Il termine comunità in rapporto all'educazione oltre a indicare un luogo geograficamente identificabile e un contesto culturale specifico, si riferisce a un gruppo di persone che condividono un sistema di valori. «Le comunità sono aggregazioni di individui legati tra loro da volontà naturale e vincolati insieme da un complesso di idee e di ideali condivisi. Il legame e il vincolo sono tanto forti da trasformare gli individui da un insieme di «Io» in un «Noi» collettivo. In quanto «Noi», i membri sono parte di una stretta rete di rapporti significativi. Questo «Noi» generalmente condivide un luogo comune e, nel tempo, giunge a condividere sentimenti e tradizioni comuni che sono di sostegno» (Sergiovanni, 2002, p.89).

Vi è la tendenza oggi a pensare alla scuola come comunità, ossia come istituzione che si sta connotando per un lento processo di apertura (mentale e insieme spaziale) al territorio, alla società, alla cittadinanza. Tra i valori a cui si fa spesso riferimento per descrivere la scuola comunità troviamo la partecipazione, la democrazia e la convivialità.

A questo proposito risulta interessante recuperare il contributo controverso di Ivan Illich (1974), noto per la sua proposta di descolarizzare la società a vantaggio di una convivialità culturale diffusa. Illich critica la scuola per la tendenza a monopolizzare il processo di formazione e ad assumere immancabilmente un carattere autoritario, burocratico, passivizzante. Una scuola che privilegia la ricezione sull'iniziativa e l'obbedienza sulla cooperazione, oltretutto, non promuove l'eguaglianza sociale, così come si propone, ma incrementa semplicemente la diseguaglianza, perché le spese per estenderla indefinitamente rappresentano un peso economico a lungo andare insostenibile e iniquamente distribuito. La proposta di Illich è quella di considerare la scuola come una tra le tante agenzie nel campo dell'istruzione e della formazione, quindi di «despecializzare» il servizio educativo ed istruttivo a vantaggio della sua diffusione come attività del corpo sociale per una «educazione di tutti da parte di tutti» aumentando le qualità didattiche di tutte le istituzioni (Illich 1972, p. 52). Pensare alla scuola comunità significa quindi estenderne il raggio

d'azione alla cittadinanza e scioglierne lentamente i confini istituzionali. Significa dunque ricondurre il problema educativo al problema delle scelte culturali, ovvero alla capacità di orientarsi tra i diversi sistemi globali di costruzione dell'idea dell'uomo e del suo vivere.

Ciò che oggi è più che mai attuale della proposta di Illich è l'idea di concepire la scuola come «istituzione conviviale» intesa come «rete per facilitare una comunicazione o una cooperazione nata dall'iniziativa dei singoli». La convivialità si esprime nella libertà di accesso alle cose e agli strumenti, libertà di trasmettere capacità, liberazione delle potenzialità critiche e creative delle persone, liberazione degli individui dall'obbligo di uniformarsi alle indicazioni delle professioni precostituite.

Dalla scuola alla «società educante», dunque, ovvero a un sistema di convivenza che sia nativamente e vitalmente volto all'attuazione di interventi di educazione-istruzione tra le istituzioni.

Una tesi audace quella di Illich: sostituire «agli imbuti dell'istruzione scolastica obbligatoria «trame» o «reti» di opportunità e di rapporti, liberamente utilizzabili e gestibili sulla base dei bisogni personali». Le sue riflessioni, tuttavia, sono oggi di grande attualità, soprattutto se si pensa come le tecnologie e internet stanno rivoluzionando i processi informativi e conoscitivi. Queste accelerano i meccanismi di recupero ed elaborazione dei dati, trasformano il modo di conoscere, assegnano alla scuola un ruolo nuovo, da luogo di accesso al sapere, a centro di elaborazione delle conoscenze e catalizzatore di incroci culturali formali ed informali. Si sta configurando quindi una scuola che diventa il luogo per fare comunità intorno al sapere. Risorsa formativa per tutti i cittadini del quartiere o del paese, un luogo aperto dove gli scambi tra i vari soggetti sono auspicati e valorizzati. E come ci raccontano le esperienze emiliane delle scuole d'Italia più innovative al mondo, la qualità consiste nel cercare sempre di più un dialogo e una collaborazione con gli altri enti sul territorio, per trovare anche altrove gli strumenti e i contesti per un apprendimento significativo.

Una scuola oltre le scuole

La scuola di oggi e di domani supera i concetti legati alle scuole, in un certo senso dogmatiche. Non solo il modello della scuola pubblica, ma anche le scuole note e conosciute come quelle montessoriane, steineriane, orientate al jenaplan, freinetiane ecc.. Ciascuna di esse segue pedissequamente il pensiero del proprio pedagogista di riferimento, sviluppando da una parte un'eccezione, attraverso l'approfondimento puntuale

dei riferimenti teorici e il tentativo di interpretarne ed aggiornarne il metodo. Dall'altra però rimangono in un certo senso chiuse al carattere plurale, aperto, dinamico e comunitario delle scuole che si orientano al futuro. Il dialogo attivo con i grandi della «Reformpädagogik» (Eichelberger, Laner 2007) è fondamentale, ma il grande lavoro oggi consiste nel formulare nuove concezioni della scuola del presente. Secondo l'auspicio di Morin, è necessario pensare alla formazione dell'«identità terrestre», capace di radicarsi profondamente nella propria specifica cultura ma anche di allargare la «comprensione» e la «partecipazione» fino ad abbracciare l'umanità intera. «La missione dell'insegnamento – scrive infatti Morin – è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere e pensare in modo aperto e libero» (Morin 2000, p. 3).

Prof. Beate Weyland

Ricercatrice di didattica - Libera Università di Bolzano

BIBLIOGRAFIA

- J. Bruner Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma 1967.
- J. Dewey Esperienza e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- H. von Förster, E. von Glasersfeld Come ci si inventa. Storie, buone ragioni e entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista, Odarek Edizioni, Roma 2001.
- H. Gardner Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano, 1987.
- A. Kolb Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York 1984.
- H. Eichelberger, C. Laner Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule, Studienverlag, Innsbruck 2007.
- I. Illich La convivialità, Mondadori, Milano 1974.
- I. Illich Descolarizzare la società, Mondadori, Milano, 1972.
- L. Malaguzzi I cento linguaggi dei bambini, Junior, Bologna, 1995.
- C. Merz & G. Furman Community and schools: Promise and paradox. New York: Teachers College Press, pp. 3-4. 1997.
- E. Morin Una politica per l'età planetaria, «Pluriverso» dicembre 1995, 1.
- E. Morin La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- S. Papert I bambini e il computer, Rizzoli, Milano, 1994.
- C. Scurati Profili nell'educazione, La Scuola, Brescia 1991.
- T.J. Sergiovanni Dirigere la scuola comunità che apprende, LAS, Roma 2002.

Grundschule Neumarkt

Architekt *Walter Angonese*

Il tessuto urbano del centro storico di Egna è costituito da una cortina di edifici porticati che definiscono e separano lo spazio pubblico delle vie del centro dallo spazio privato che caratterizza la successione dei pieni e dei vuoti dei lotti gotici. Questa contrapposizione tra un'immagine forte e quasi monumentale della facciata pubblica, ed una particolare complessità dei volumi interni, caratterizza anche il nuovo intervento di Walter Angonese per la scuola elementare di Egna. Costruito nel 1902 dall'architetto Wilhelm Linke di Monaco, l'edificio, originariamente organizzato su uno schema classico di grandi aule, ampi corridoi e limitati spazi comuni negli anni Novanta ha subito un primo pesante intervento di ristrutturazione.

Verificata l'attuale necessità di una riorganizzazione complessiva degli spazi, per rispondere ad una diversa organizzazione della didattica, la struttura è stata dotata di un nuovo corpo edilizio. Il nuovo volume, posto sulla facciata verso il cortile interno, nelle sue dimensioni relativamente limitate, rappresenta un'eloquente risposta alla doppia sfida costituita, per ogni architetto, nel caso di intervento su un edificio storico: ovvero la necessità di trovare un corretto equilibrio tra la possibile

espressione della «nuova» architettura, ed il confronto volumetrico e stilistico con la preesistenza. Planimetricamente la nuova struttura sembra completare un impianto monco, trasformando la «L» formata dalle aule affacciate verso sud, in una «C» con la nuova aula verso nord. Ma ciò non avviene affidandosi banalmente agli allineamenti della struttura esistente, bensì introducendo nuovi assi di riferimento che evidenziano la «diversità» del nuovo corpo edilizio. Tale diversità è denunciata anche dalla differente dimensione e composizione dei fori, ma allo stesso tempo è mitigata dal cromatismo della facciata e dalla forma della copertura che permettono un inserimento armonico di un'architettura contemporanea rispetto alla preesistenza storica. La facciata propone un particolare trattamento della superficie intonacata per ottenere, attraverso una rigatura verticale, una vibrazione della superficie che reinterpreta, con un salto di scala, la superficie «pettinata» dell'edificio principale. La copertura a falde dell'ultimo piano costruisce un equilibrato rapporto con la complessità delle falde preesistenti, riproponendone forma e pendenza ma di un tetto che in realtà non contiene uno spazio chiuso bensì un nuovo spazio aperto destinato alle

attività ludiche e didattiche esterne. La griglia metallica caratterizza solamente due lati della copertura permettendo di scoprire il nuovo «freiraum» solamente guardando l'edificio da lontano, o raggiungendolo dall'interno. L'intervento visibile dall'esterno è concluso da un volume di raccordo che costituisce, evidenziandolo, l'ingresso principale alla scuola. La forma riproduce l'archetipo della casa, con due falde di diversa pendenza ed una porta di ingresso di altezza limitata, tutto in una scala ridotta alla misura di bambino. L'aula lavoro seminterrata, sfruttando la differenza di quota, rappresenta il primo spazio didattico visibile sia dall'esterno che dall'ingresso. Lo spazio precedentemente occupato dalla palestra, ora trasferita nella scuola limitrofa, è ora destinato alla biblioteca, mantenendo una funzione di luogo di allenamento non più per il corpo ma per la mente. Manipolare gli spazi, giocare sull'ambivalenza degli elementi, confrontarsi con le forme e riferimenti della preesistenza: sono queste le azioni di un'architettura consapevole e capace di creare una nuova atmosfera in un edificio storico che sembra aver da tempo atteso questo intervento che lo completa e valorizza.

Alberto Winterle e Lorenzo Weber



Bauherr
Marktgemeinde Neumarkt
Planung
Walter Angonese
Koordination
Thomas Terzer, Lucia Attinà
Mitarbeit
Lukas Wielander, Katrin Lahner,
Thomas Tschöll

Statik – Koordination
Hansjörg Letzner und Marco Morgante
Künstlerische Intervention
Manfred Alois Mayr
Fotografen
Günther Richard Wett (1, 3, 6, 8)
Thomas Tschöll (4, 5)
Marco Pietracupa (7)

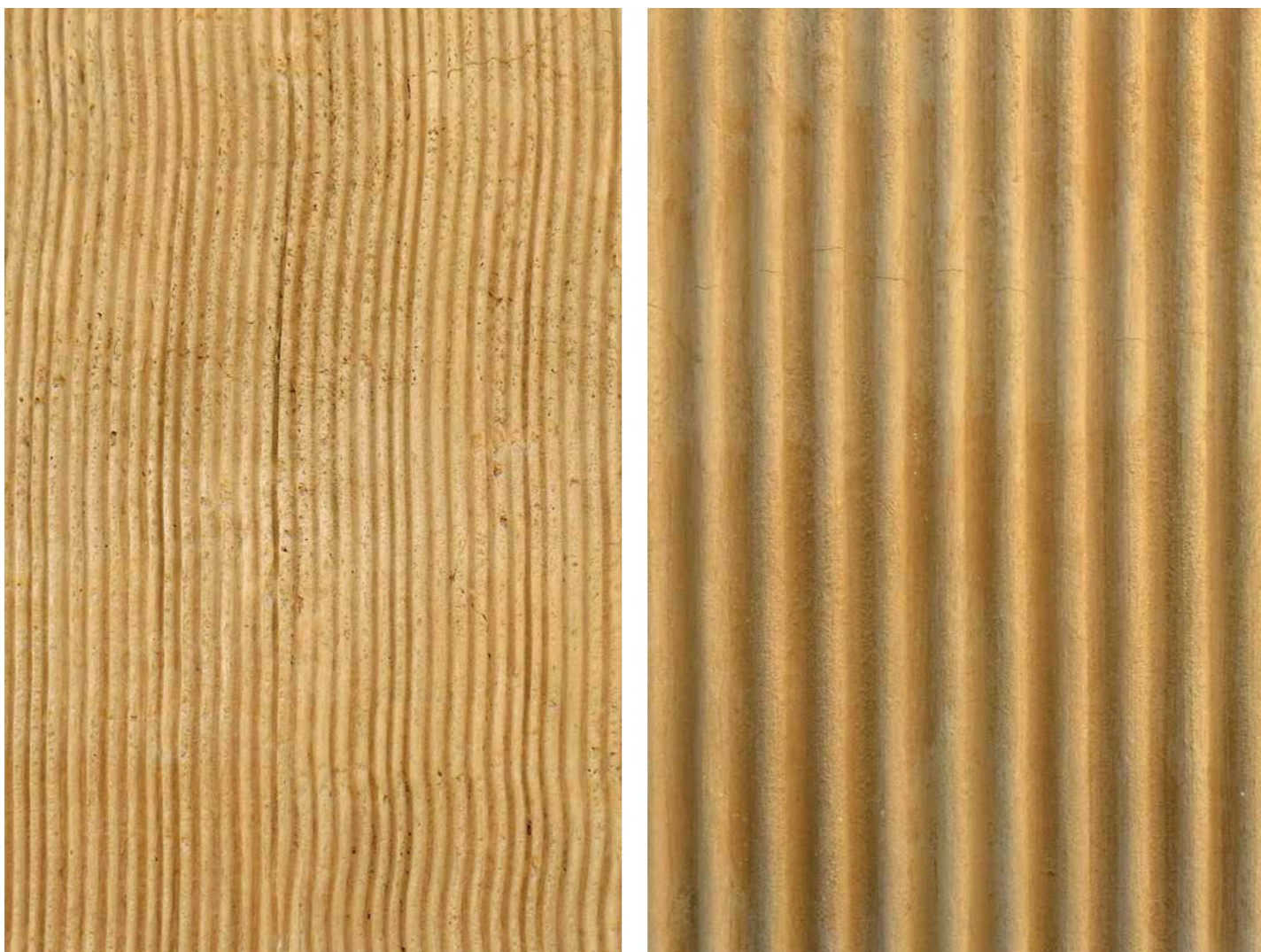
Planungszeitraum 2009 – 10
505 Euro ohne Einrichtung
615 Euro/m³ mit Einrichtung

Architektur schafft Möglichkeiten für pädagogische Entfaltung

Grundschule Neumarkt – das ist mein erster Besuch. Ich frage mich zur Schule durch. Als ich die Schule finde, bin ich zunächst überrascht. Das Gebäude im Jugendstil ist ergänzt worden durch einen Neubau. Ich bleibe einen Moment stehen und genieße die Weite des Raumes um die Schule herum. Die Schule ist ein »Gebäude« im wahrsten Sinne des Wortes: mächtig und kompakt und doch angenehm leicht im Gesamtgefüge des rundum Gebauten. Die etwas düster wirkende Hülle wirkt verhalten, verrät noch nichts über die Pädagogik, die hinter den Mauern gemacht wird. Der Eingang ist ein kleines Haus, das zwei Häuser miteinander verbindet, den Altbestand und den Neubau. Er hat nichts von der Weite vieler neuer Schulen, im Gegenteil, er ist gedrängt und lässt mich an den Eingang einer Villa denken – das hat aber etwas durchaus Sympathisches an sich. Es ist ein Eingang nach Kindermaß.

Gleich hinter dem Eingangstor wird mein Blick in ein geräumiges Atelier gelenkt. Ein schlichtes breites Fensterelement ermöglicht den Einblick in den Raum, der etwas tiefer liegt. Hier arbeiten gerade Kinder. Ich beobachte die Kinder von der oberen Deckenkante – eine faszinierende Perspektive. Die Art und Weise, wie sie sich im Raum bewegen, Materialien holen und wieder zurücklegen ... sagt mir, dass Raum und Mobiliar das unterstützen, was hier an Tätigkeiten gedacht ist. Es drängt mich regelrecht dazu, gleich dieses Atelier aufzusuchen. Da kommt die Schulleiterin und begrüßt mich. Ich habe fast keine Zeit zum Reden, weil ich von dem, was ich sehe, sehr angegan bin. Gemeinsam mit der Schulleiterin betrete ich das Atelier. Die Form des Raumes, die schlichten Regalfronten, die Reihe der Wasserbecken, die Arbeitsplätze – ja, ich glaube, so sollte





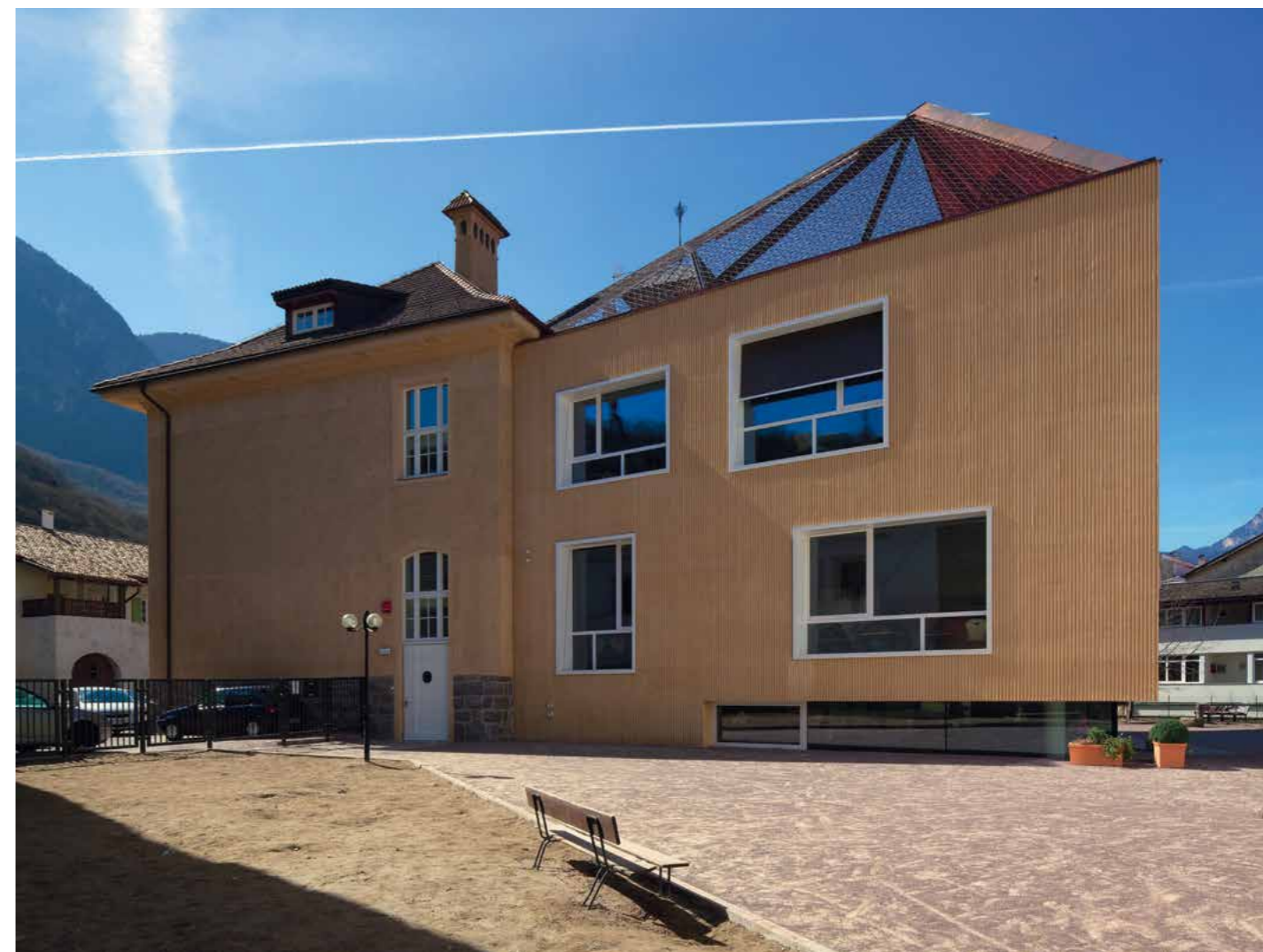
ein Atelier für die kreative Betätigung in diesem Alter beschaffen sein. Störend wirken die Nylonplanen, mit denen die Werkbänke abgedeckt sind, damit sie sauber bleiben. Generell habe ich den Eindruck, dass hier zu viel Wert darauf gelegt wird, dass es sauber bleibt. Gleich hinter dem Atelier finde ich einen weiteren kleineren Raum, der laut Aussagen der Schulleiterin für die ganz »schmutzigen Tätigkeiten« gedacht ist. Diesen Raum empfinde ich gesichtslos. Dann gibt es auch noch den Computerraum – Rechner, die entlang der Wände aufgereiht sind.

Jetzt kommt die Direktorin der Schule dazu und begleitet mich in den Klassentrakt. Das Treppenhaus und die Gangbereiche des alten Schulgebäudes haben ein besonderes Flair. Die hohen Räume mit den verspielten, fast unruhig wirkenden Fliesenböden beherbergen die Garderoben – ganz im traditionellen Sinne. Die Klassen, die hier

andocken, sind gepaart. Jeweils zwei Klassen haben in ihrer Mitte einen kleineren gemeinsamen Raum. Zwei kleine Fenster schaffen eine Sichtverbindung. Die Fenster könnten etwas größer sein, um mehr Transparenz zu erzeugen. Die Lösung finde ich gut. Sie schafft die Möglichkeit, die Klassen zu erweitern. Der Raum in der Mitte ist vielfältig nutzbar.

Im dazugebauten neuen Teil haben zwei Klassen ein besonderes Format. Diese Klassen verlassen die traditionellen Muster. Es sind hochwertige Wohn-/Lernräume für eine überschaubare Gemeinschaft. Der Raum ist in sich gegliedert. Im Eingangsbereich befindet sich die klasseninterne Garderobe. Dahinter öffnet sich der geräumige Lern- und Arbeitsbereich, der sich durch eine abgerundete Mauer in zwei Bereiche teilt. Der Raum erzeugt in seiner Form und Gliederung eine Dynamik, die nach einer besonderen

Bespielung ruft. Die Kinder sind zurzeit der Besichtigung gerade in der Pause. Ich frage mich, wie die Kinder und die Lehrpersonen etwa dieses Raumes beleben. Die Aufreihung der Schülerbänke im Sinne einer frontalen Vermittlung und die fehlende Wendigkeit des Mobiliars lassen vermuten, dass hier Unterricht gemacht wird wie eh und je. Das gesamte Dachgeschoss ist verspielt. Hier befinden sich das Lehrerzimmer, ein Musikraum, ein riesiger Lehrmittelausweichraum und Ausweichräume. Die Räumlichkeiten im Dachgeschoss würden eine große Lernwerkstatt mit einer vielfältig gestalteten Lernlandschaft aufnehmen können. Hier hätte man aus meiner Sicht eine gute Ergänzung zu den quadratischen Klassenräumen schaffen können. Das »Offene Klassenzimmer«, das sich hier auf dem Dach des Neubaus anhängt, hat einen ganz eigenen Anreizecharakter. Eine mutige Idee. Hier hocken einige Kinder



mit einer Lehrerin in großen Sitzsäcken in der Luftigkeit des Frühsommers. Hier würde ich mich auch gerne niederlassen. Ich merke aber sofort, die fehlende Beschattungsmöglichkeit macht diesen Lernort im Freien vermutlich nur begrenzt nutzbar. Die Direktorin begleitet mich hinunter in die Bibliothek im Tiefparterre. Die Bibliothek hat etwas Majestätisches an sich. Die schlichte ruhige Form, die schwebende Treppe hinauf in die Galerie, die Qualität der verwendeten Materialien, die sorgsam gewählten Farbtupfer – all das überzeugt. Ein Meisterstück! Ich frage mich allerdings, ob diese Bibliothek dem Empfinden von Kindern gerecht wird und Arbeits- und Anregungsflächen, gemütliche Lesensnischen ... nach Kindermaß zur Verfügung stellen kann. An einer Breitseite der rechteckigen Bibliothek sind zwei besondere »Lernquader« übereinandergestellt. Diese sind Teil der Bibliothek und doch durch eine

Glasfront abgetrennt. Im unteren Quader lädt ein in Dunkelrot gehaltener Raum zum Reden und Philosophieren ein – im oberen Quader ist es ein großer Tisch mit Sitzbänken, der zum Arbeiten in der Gruppe auffordert und eine Möglichkeit dazu bietet. Die Idee finde ich fabelhaft. Das Atmosphärische könnte sich noch mehr an dem orientieren, was Kinder in diesem Alter suchen.

Am Ende meiner Besichtigung werfe ich noch einen Blick in die Kinderküche. Ich finde es hervorragend, dass es so etwas in einer Grundschule gibt. Es ist ein Raum für die praktische Arbeit. Das, was herumliegt, zeigt, dass hier gearbeitet wird.

Wochen nach meinem Besuch in der Schule sehe ich die Schule und die einzelnen Räume in ihrer Einzigartigkeit noch ganz klar vor mir und kann sie im Geiste durchwandern. Das ist nicht immer so. Die Grundschule hat ihr eigenes Gesicht, hat eine Identität. Das

finde ich gut. Das Nebeneinander der ganz unterschiedlichen Raumqualitäten gibt der Schule einen besonderen Pfiff. Die Sanierung und der Neubau überzeugen. Überall spüre ich den Versuch des Architekten, Räume und Raumgefüge im Sinne einer erweiterten Lernkultur neu zu denken. Neue pädagogische Bespielungspläne nehme ich begrenzt wahr. Dazu war mein Aufenthalt an der Schule vermutlich auch viel zu kurz.

Josef Watschinger

Schuldirektor Schulsprengel Welsberg

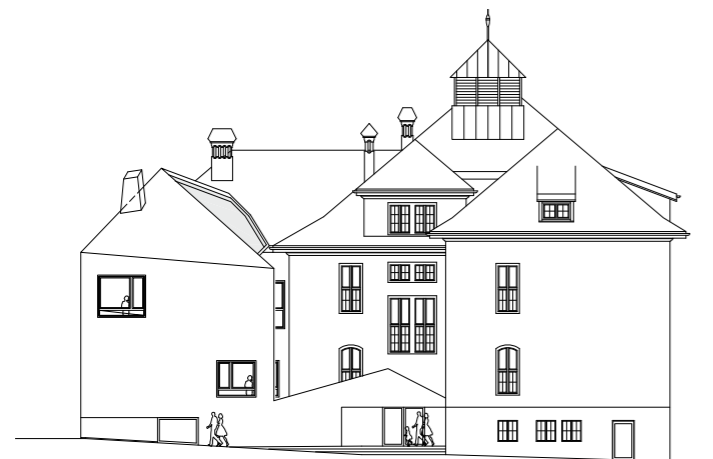
- 1 Schulküche
- 2 Werkraum
- 3 Gang
- 4 PC / Medien
- 5 Garderobe
- 6 Normalklasse
- 7 Musikraum
- 8 Schulklasse im Freien
(Bewegungsraum)



Schnitt E/E



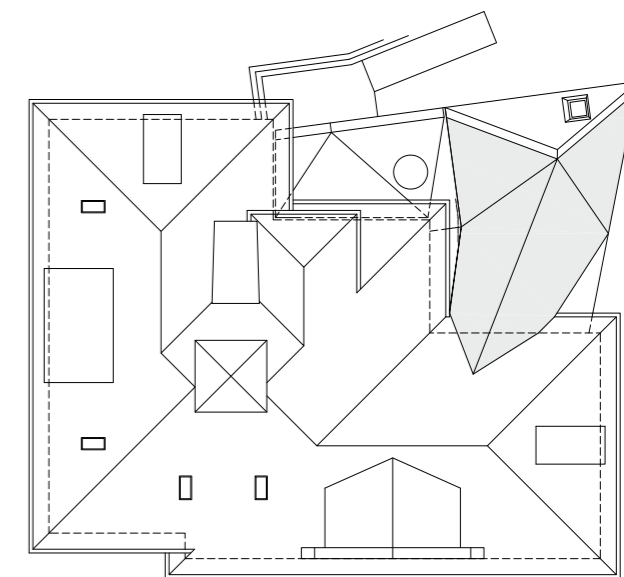
Ansicht Nordost



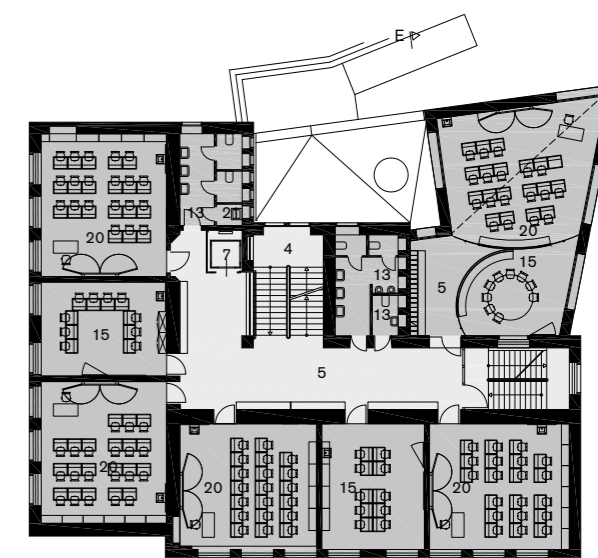
Ansicht Nordwest

0
1
5
10 m

1:400



Dachgeschoss

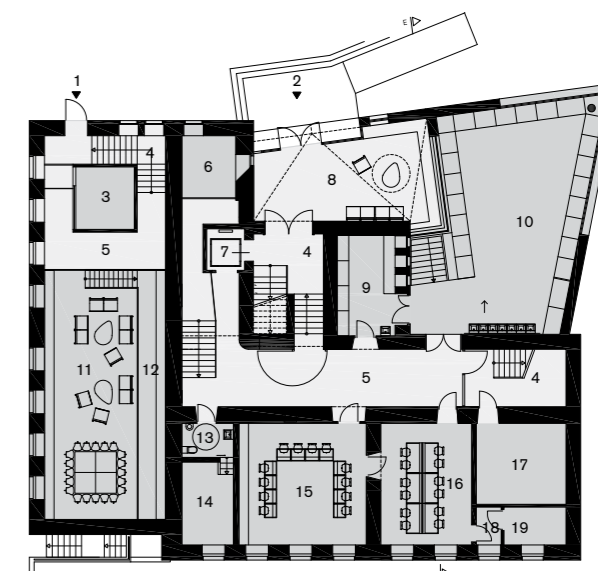


Obergeschoss

- 1 Eingang schulinterne Bibliothek
- 2 Haupteingang
- 3 Lernische
- 4 Treppenhaus
- 5 Gang
- 6 Luftraum
- 7 Lift
- 8 Foyer
- 9 Nebenraum
- 10 Werkraum
- 11 Bibliothek
- 12 Mezzanin mit Bücherregal
- 13 WC
- 14 Technik
- 15 Ausweichraum
- 16 PC/Medien
- 17 Technikraum
- 18 Server
- 19 Elektrozentrale
- 20 Normalklasse
- 21 Abstellraum

0
1
5
10 m

1:400



Untergeschoss



Künstlerische Intervention von Manfred Alois Mayr



Geografia degli spazi educativi

Sonia Ziliotto

Che collegamento c'è tra geografia e architettura? E tra geografia e innovazione pedagogica all'interno di edifici scolastici neocostruiti?

La geografia studia il rapporto tra uomo e territorio e fornisce non solo gli strumenti per una conoscenza e valutazione critiche della realtà, ma stimola anche domande sul come e sul perché di una determinata organizzazione spaziale e territoriale (Dematteis, 1985). Essendo strettamente connessa alla dimensione spaziale, oltre che a quella temporale, offre un interessante punto di vista per chi si avvicina alla costruzione di una nuova struttura scolastica o per chi abita un edificio scolastico neocostruito o ristrutturato.

Nei paragrafi che seguono chiarirò in primo luogo quali potenzialità può offrire l'approccio geografico all'interno di una scuola nuova o ristrutturata, in secondo luogo spiegherò come la dimensione spaziale sia un elemento esistenziale ed identitario fondamentale, quindi fornirò alcuni spunti per realizzare attività finalizzate all'appropriazione degli spazi in un'ottica di innovazione educativa, infine presenterò una scuola che rappresenta un esempio significativo rispetto alle riflessioni proposte.

Il contributo della geografia: lo spazio vissuto

La geografia, contrariamente alle credenze ampiamente diffuse che la considerano un sapere prettamente nozionistico e focalizzato esclusivamente su localizzazione,

descrizione e memorizzazione, porta con sé grandi potenzialità (Ziliotto, 2011). Tra poco vedremo quali esse siano e come andrebbero colte e sviluppate fin dalla prima infanzia, poiché ogni bambino inizia fin da subito ad interagire e a muoversi nell'ambiente circostante, entrando in contatto con lo spazio attraverso esperienze percettive, quindi soggettive.

La geografia basa il primo approccio conoscitivo del mondo sulla percezione sensoriale, sulle emozioni e sensazioni che l'ambiente circostante suscita, sulla conoscenza del proprio spazio vissuto, sulle geografie individuali che si strutturano fin dai primi anni di vita (Pasquinelli d'Allegra, 2010). A questo proposito, il paradigma postmoderno della geografia, ed in particolare la prospettiva umanista, si focalizza sulla lettura del mondo in chiave soggettiva, sullo studio dei luoghi come spazi vissuti, sulla considerazione del rapporto uomo-ambiente in ottica olistica, tenendo conto dell'unicità di soggetto e oggetto come parti di un tutto più vasto (Minca, 2001). La conoscenza dello spazio avviene non solo su un piano cognitivo, che permette la formazione di strategie, decodificazioni ed interazioni per usare uno spazio, ma anche su un piano affettivo, che rende possibile l'identificazione con regole provenienti dalla cultura ed il loro uso nelle interazioni (Rump e Richter, 2009). Inoltre, tale processo di conoscenza, secondo la branca della Geografia della percezione, avviene secondo una logica per cui tra individuo ed ambiente si inserisce un terzo elemento, ossia l'immagine mentale. Quest'ultima è una rappresentazione soggettiva, basata sulla

Foto Marco Zanta



percezione che l'individuo ha di un territorio, e che può confluire in una mental map (Siegel e White, 1975, citato in Axia, 1986), una «mappa topografica» strettamente connessa allo sviluppo della capacità di orientamento e al sistema di riferimento utilizzato. Tutto ciò ci conduce al settore di ricerca noto in ambito internazionale come *geography of childhood and youth* che si occupa del rapporto tra bambini/giovani e la dimensione spaziale, innestandosi in una lunga tradizione dedicata all'insegnamento della geografia ed agli studi di psicologia ambientale. Si tratta di un settore in crescente espansione, come testimonia negli ultimi anni la comparsa di riviste specializzate, quali ad esempio *Children's Geographies*.

Alla luce di quanto detto fino ad ora, è evidente come nell'ambito della ricerca geografica si stia affermando una tendenza epistemologica focalizzata sul concetto di «spazio educatore», frutto di un'elaborazione personale dello spazio che tiene in considerazione aspetti sensoriali, percettivi, emotivi, motivazionali, conoscitivi, e che può fornire spunti significativi sia ad architetti che ad insegnanti interessati a lavorare sul processo di appropriazione dello spazio dei e con i bambini.

La dimensione spaziale: concetti e proposte

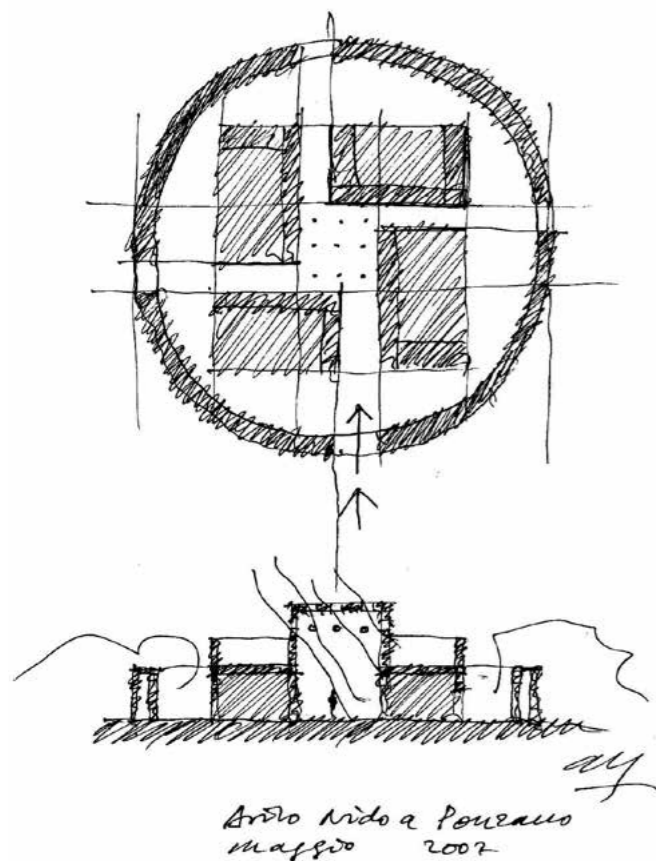
La dimensione spaziale è dimensione esistenziale fondamentale e onnipresente, è parte della quotidianità di ogni individuo. Come sostiene La Cecla

(2000, p. 128) «Noi siamo carne e geografia. Lo spazio è una condizione necessaria alla costruzione della nostra identità». L'identità umana è di fatto inscindibile dallo spazio fisico e culturale da cui si proviene e in cui si agisce. Risulta pertanto fondamentale lo studio e l'analisi del «dove siamo», ossia della dimensione spaziale nella quale quotidianamente si vive. Quest'ultima, poiché costituisce la base di qualsiasi esperienza conoscitiva, ricopre un ruolo particolarmente importante, soprattutto se riferito alle fasi della prima infanzia.

Va tenuto in considerazione che le relazioni tra spazio e bambini hanno specificità che si diversificano rispetto a quelle degli adulti: sguardo diverso, modo diverso di usare lo spazio, diversi vincoli e senso del limite, diversa percezione di luoghi e paesaggi, diversa posizione nel decision-making e diverso grado di responsabilità/partecipazione nei confronti del territorio (Matthews e Limb, 1999). In tal senso, in merito agli spazi assegnanti ai bambini dal discorso e dallo sguardo adulto (*spaces of childhood*) è necessario cambiare prospettiva e porsi entro la prospettiva interna dei bambini, indagando le loro pratiche, lo spazio da essi vissuto, interpretato, interiorizzato, socializzato, agito e negoziato (*children's spaces*) (Gagen, 2008).

Lavorare sullo spazio vissuto dai bambini significa lavorare sulla loro consapevolezza ed intelligenza spaziale (Gardner, 1987) che è strettamente connessa al mondo visivo per quanto riguarda l'osservazione, al disegno e all'immaginazione per ciò che concerne l'orientamento e la rappresentazione.

Di seguito saranno proposti alcuni spunti e possibilità per operare in tal senso con bambini frequentanti sia la scuola dell'infanzia che quella primaria. Nella realizzazione si dovrà tenere ovviamente conto delle differenze neuropsicologiche delle rispettive fasce d'età. Anzitutto è necessario organizzare un percorso che parta dal «vicino» e via via si allarghi al «lontano». A tal proposito si fa riferimento alla teoria di Bronfenbrenner (1986), psicologo americano fondatore dell'orientamento ecologico dello sviluppo umano, secondo il quale la percezione dell'ambiente non avviene in maniera lineare ma sistemica. Esiste una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra, che sono: il microsistema, ossia il complesso delle relazioni esistenti tra la persona e il contesto immediato in cui è inserita; il mesosistema, che comprende «le interrelazioni tra due o più contesti ambientali, ai quali la persona partecipa attivamente» (Bronfenbrenner, 1986, p.60); l'ecosistema è costituito da quei contesti ambientali in cui la persona non partecipa attivamente ma che hanno un influsso sui contesti in cui vive; il macrosistema include l'intero contesto sociale con le relative norme, credenze ed ideologie. Alla luce di ciò, il punto di partenza di un qualsivoglia percorso didattico dovrebbero essere le esperienze quotidiane nello spazio vissuto dai bambini, ossia le esperienze vissute nel microsistema della scuola. In un secondo momento sarà



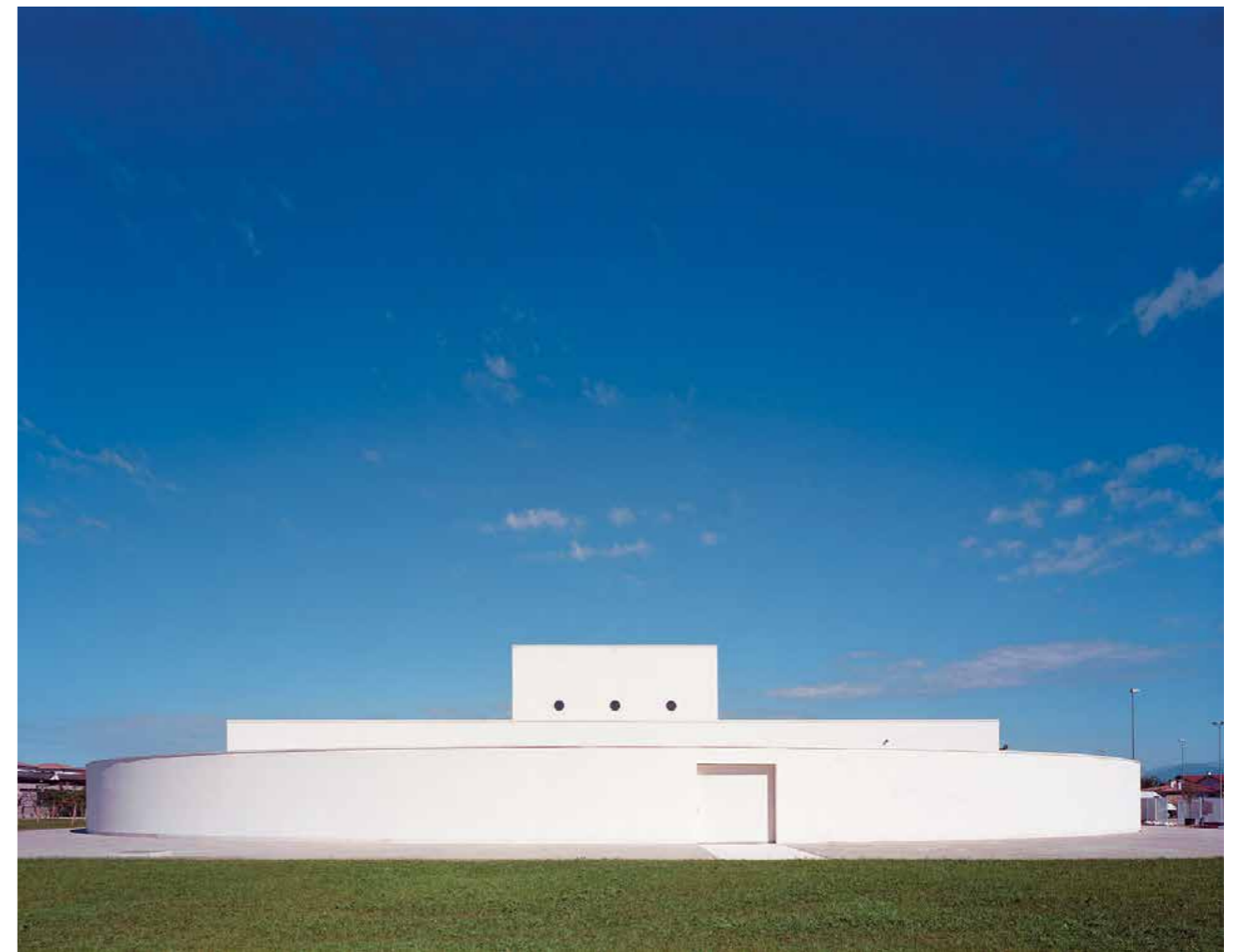
possibile ampliarsi all'esplorazione e all'analisi degli altri sistemi, magari quelli più vicini alla scuola, e seguire il progressivo allargamento della conoscenza e del movimento del bambino nei vari spazi di vita. Secondo tale modalità progressiva si lavorerà anche sulla conoscenza e consapevolezza del territorio limitrofo.

In secondo luogo, risulta fondamentale permettere ai bambini di fare esperienze fisico-corporee all'interno degli spazi per proporre loro, solo in secondo momento, di realizzare una rappresentazione mentale o cartografica degli stessi. Infatti, come ha scritto Barthes (1990) «... leggere una terra è anzitutto percepirla secondo il corpo e la memoria, secondo la memoria del corpo». L'esperienza nella dimensione reale permetterà loro il passaggio alla rappresentazione, alla dimensione simbolica.

Infatti il lavoro sulle mappe mentali, che rilevano l'immagine e la percezione che si ha di uno spazio, è di fondamentale importanza nel processo di appropriazione dello spazio. In esse, infatti, vengono inseriti i punti di riferimento, si evidenziano le relazioni di vicinanza o distanza tra i diversi luoghi, si riesce a leggere la familiarità o estraneità che l'individuo ha con l'area presa in esame e rappresentata. «Luoghi ed esperienze si legano in modo indissolubile attraverso immagini mentali, dimostrando che le emozioni e gli affetti si legano profondamente agli spazi in cui sono stati vissuti, diventando parte della propria memoria e della propria identità» (Giorda, 2006, p.33). L'uso delle mappe mentali prima, durante e dopo un percorso didattico permetterà di rilevare i cambiamenti avvenuti nei bambini in seno alla loro percezione dello spazio. E come conclusione, partendo dalle mappe mentali di ciascun bambino, si potrà giungere ad alcune mappe condivise da alcuni sottogruppi oppure ad un'unica mappa condivisa dall'intera classe. Questo processo è molto simile a quanto avviene, o perlomeno dovrebbe avvenire, durante la progettazione o ristrutturazione di una scuola: le mappe mentali cariche di bisogni, aspettative e sogni dei vari soggetti coinvolti (architetto, insegnanti, dirigente, ecc.) confluiscono in un'unica mappa, la pianta finale della scuola.

In terzo luogo, attingendo alla teoria della complessità (Turco, 1988) è possibile introdurre i bambini a specifiche attività per stimolare la riflessione sugli spazi della scuola, affrontando in particolare i seguenti aspetti: gli attributi linguistici, ossia i nomi delle cose/oggetti/aule ma anche come diversamente li si potrebbe denominare (denominazione); gli artefatti fisici, ossia gli arredi, gli oggetti e i materiali presenti nell'aula e nella scuola (reificazione); ed infine l'organizzazione territoriale, vale a dire la funzione ed

Foto Marco Zanta



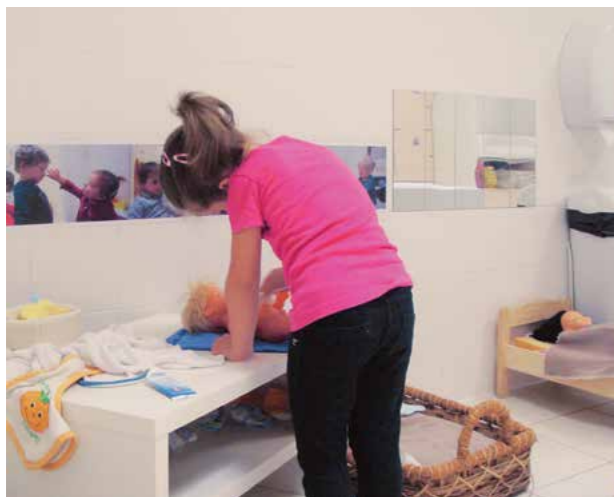
Alberto Campo Baeza, Centro per l'Infanzia Ponzano

il significato che i vari artefatti assumono all'interno della struttura scolastica (strutturazione). Ragionare su tali aspetti significa imparare ad appropriarsi degli spazi vissuti ed acquisire un'effettiva padronanza degli ambienti scolastici che si trasformano in territorio di azione sociale partecipata (Rocca, 2007).

Infine, vorrei qui presentare una struttura scolastica che rappresenta una buona pratica per quanto concerne l'approccio agli spazi scolastici ed educativi. Si tratta del «Centro Infanzia Ponzano Children», progettato dall'architetto spagnolo Alberto Campo Baeza e realizzato nel 2007 a Ponzano (Treviso) su iniziativa del Gruppo Benetton ed in stretta collaborazione con Reggio Children. La filosofia di fondo del nido e della scuola dell'infanzia in esso ospitati considera lo spazio come un interlocutore attivo, un «progetto di ricerca» in itinere, un ambiente partecipato dal punto di vista del linguaggio architettonico. Nello specifico, la cura della relazione tra bambini e spazi educativi è in primo piano e prende avvio ad ogni inizio anno scolastico, quando gli spazi non organizzati, anche detti «non-luoghi», vengono pensati, strutturati e

abitati da parte dei bambini e dei loro genitori durante le «serate lavorative». Nell'anno scolastico 2012/2013, per esempio, all'interno del muro perimetrale cavo al suo interno che circonda l'edificio scolastico sono stati allestiti il «tunnel sonoro» ed il «tunnel tattile». Altro accorgimento molto significativo per lo sviluppo dell'intelligenza spaziale, adottato da tempo in vari Kindergarten della Germania, è una lavagna magnetica suddivisa nei vari spazi della scuola dove ogni bambino può collocare il proprio contrassegno per indicare dove si trova (qui chiamato «Il gioco del chi c'è e dov'è»).

Sempre in riferimento all'uso ed all'appropriazione degli spazi scolastici, risulta molto significativa l'immagine che coglie un momento di gioco simbolico tra alcune bambine che stanno giocando «a cambiare i loro bambini» nel bagno della sezione. Quest'ultimo ha un angolo a misura di bambino per permettere ai bambini che lo desiderano di giocare in bagno. Inoltre, è la stessa presenza di «soli» 2-3 water e di 2 lavandini per bagno a comunicare come e quanto in tale struttura viene promossa l'autonomia dei



Angolo del bagno usato per il gioco simbolico.

bambini (non c'è un momento in cui tutti i bambini si recano in bagno, ma ciascuno ci va quando ne sente il bisogno), anche a partire dall'uso e dalla padronanza degli spazi.

Facendo tesoro di questo esempio di scuola ricco di interessanti accorgimenti e tenendo in considerazione quanto presentato nei paragrafi precedenti, è possibile affermare che l'approccio geografico in alcune sue declinazioni e applicazioni educa alla costruzione dell'identità individuale attraverso la consapevolezza di abitare ed appartenere ad uno spazio e di essere protagonisti attivi all'interno di esso.

Dott. Sonia Ziliotto

Insegnante di scuola dell'infanzia, consulente sui temi della didattica della geografia, collaboratrice a ricerche sui temi spazio e apprendimento

Tutte le foto si riferiscono al Centro per l'Infanzia di Ponzano progettato dall'architetto Alberto Campo Baeza.



Il gioco del chi c'è e dov'è.

BIBLIOGRAFIA

- Axia G. (1986)*, La mente ecologica. La conoscenza dell'ambiente nel bambino, Giunti Barbera, Firenze.
- Barthes R. (1990)*, Incidenti, Einaudi, Torino.
- Bronfenbrenner U. (1986)*, Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna.
- Dematteis G. (1985)*, Le metafore della terra. La geografia umana tra mito e scienza, Feltrinelli, Milano.
- Gagen E. (2008)*, Landscapes of Childhood and Youth, in J. S. Duncan, N. C. Johnson, R. H. Schein (eds.), A companion to Cultural Geography, Blackwell, Oxford, pp. 404-419.
- Gardner H., 1987*, Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano.
- Giorda C. (2006)*, La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica, Carocci, Roma.
- La Cecla F. (2000)*, Perdersi. L'uomo senza ambiente, Laterza, Roma-Bari.
- Matthews H., Limb M. (1999)*, Defining an Agenda for the Geography for Children: Review and Prospect, in «Progress in Human Geography», I, pp. 61-70.
- Minca C. (2001)*, Introduzione alla geografia postmoderna, Cedam, Padova.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2010)*, Una geografia ... da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento, Carocci Faber, Roma.
- Rocca L. (2007)*, Geoscoprire il mondo, Pensamultimedia, Lecce.
- Rump R., Richter P. G. (2009)*, Aneigung von Raum, in Richter P. G. (a cura di), Architekturpsychologie. Eine Einführung, Pabst, Lengerich, pp. 293-317.
- Turco A. (1988)*, Verso una teoria geografica della complessità, Unicopli, Milano.
- Ziliotto S. (2011)*, Analisi geo-didattica sui temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria in Veneto e in Baviera. Confronto tra Padova e Würzburg, Tesi di dottorato.

Foto Sonia Ziliotto



Foto Marco Zanta



Foto Marco Zanta

Dann war die Schule nicht mehr da

Lernen im Paradigma von Raum und Zeit am Beispiel der aufgelassenen Kleinschulen in Südtirol

Hans Karl Peterlini und Annemarie Augschöll Blasbichler

Vereinzelt schon in den 60er Jahren, und in dichter Abfolge seit den 170er Jahren wurden in Südtirol – mit abklingendem Trend – rund 170 Grundschulen aufgelassen (Quelle: Deutsches Schulamt). Es handelt sich zu einem großen Teil um Klein- und Bergschulen in entlegenen Weilern und Fraktionen. Diese aufgelassenen Schulen sind Gegenstand eines Forschungsprojektes, das als Projekt des Forschungs- und Dokumentationszentrums zur Südtiroler Bildungsgeschichte (Freien Universität Bozen) von Annemarie Augschöll und Hans Karl Peterlini durchgeführt wurde und deren Ergebnisse derzeit für eine Publikation unter dem Titel »Die Schule in der Stube. Schul- und Bildungspolitik am Beispiel der aufgelassenen Kleinschulen in Südtirol« (A. Weger-Verlag) ausgewertet werden. Aus den Fallstudien mit den geografischen Schwerpunkten Sarntal, Schlanders und Unterland werden für Turrís Babel einige Streiflichter und Reflexionen zum Zusammenspiel von Zeiten und Räumen des Lernens vorweggenommen.

Die Volksschule in Gfrill, einer Bergfraktion von Salurn, war unmittelbar an das Pfarrwidum angebaut, eine Tür verband die Räume des Pfarrers mit dem einzigen Klassenraum im Erdgeschoss. Verlor die alt gewordene und überforderte Lehrerin die Kontrolle über die Kinder, klopfte sie an die Tür zum Pfarrer, der unmittelbar in die Klasse schritt und für Ruhe sorgte, »notfalls mit dem Stock«, wie sich Sepp Pardatscher erinnert. Die räumliche Überschneidung von kirchlichem und pädagogischem Raum gab der pädagogischen Notwendigkeit von »Überwachen

und Strafen« (Foucault 1992) eine schier leibliche Unmittelbarkeit; keine anonyme Kontrolle durch gezielte Raumanordnungen (wie Foucault sie an den französischen Gefängnissen illustriert) war nötig, es reichte die physische Präsenz des Pfarrers im Nebenzimmer. Allein das Wissen darum, dass der Pfarrer im Widum war, hielt die Kinder in der Regel ruhig. Im kleinen Klassenraum waren die Schulbänke dicht hintereinander gereiht und reichten bis unmittelbar an das Pult der Lehrerin und die Tafel heran, bis zu 30 Kinder saßen, eng zusammengepfercht, im kleinen Raum. Kamen in geburtenstarken Jahrgängen noch mehr Kinder in die Schule, wurden sie – wie häufig in Kleinschulen – nach Altersgruppen auf Vormittags- und Nachmittagsunterricht aufgeteilt. An den Schulen hatten, schon an der ersten Tiroler Schulverordnung 1568 mit ihrer streng klerikalen Ausrichtung nachzuvollziehen, kirchliche und politische Macht in der Regel ineinandergreifen, mit auch heftigen Auseinandersetzungen um den bildungspolitischen Einfluss auf eine – aus Überlebensnot – wenig bildungsbereite Bevölkerung. Mit der Einführung der sechsjährigen Schulpflicht im Zuge der Allgemeinen Schulordnung durch Maria Theresia (1774) waren erste Voraussetzung für eine allgemeine Volksbildung geschaffen. Der Weg dorthin war allerdings noch ein langer. Die Halbherzigkeit der genannten Reform zeigte sich beispielsweise darin, dass die Schulpflicht mit einer Schulgeldverpflichtung verknüpft war. Im Unterschied zu den Schulen für die gehobenen Gesellschaftsschichten waren jene



Gfrill Schulhaus heute als Feuerwehrhalle

für den niederen Stand ohne staatliche Bezuschussung sowohl in der Bestreitung der Lehrergehälter als auch beim Bau von Schulhäusern auf die Eigenfinanzierung durch Gemeindegelder und Stiftungen angewiesen (vgl. Augschöll 2000). Das Schulgebäude wurde so zum Ausdruck ungleicher Durchsetzung und Verteilung von Bildung in Wechselwirkung mit sozialen, ökonomischen, politischen Verhältnissen: Vor der herrschaftlichen Goetheschule in Bozen, unter Österreich eine der vier Bürgerschulen im Land, posierte der Bürgermeister mit den Schülern jährlich für ein Gruppenfoto. In Dörfern, Weilern, Fraktionen wehte oft der Schnee durch die Ritzen in überfüllte und schlecht geheizte Klassenräume. Die Schule war meist Gemeindeangelegenheit, reichere Gemeinden statteten die Schulen besser aus, arme Gemeinden ließen die Gebäude verwahrlosen und vertrauten auf Selbsthilfe oder kirchlichen Einsatz. Trotzdem stand das Volksschulwesen zur Zeit der Annexion Südtirols durch Italien für europäische Verhältnisse nicht schlecht da: Rund 250 ordentliche Volksschulen und noch einmal an die 100 sogenannte Notschulen gab es auf Südtiroler Gebiet, ergänzt in den ersten Jahren nach der Annexion durch den Bau einzelner italienischer Schulen (Seberich 2000: 53), bis dann mit der Lex Gentile von 1923 die deutsche Schule in ihrer Gesamtheit innerhalb weniger Jahre vollständig italianisiert wurde (Ebd.: 69).

Als Sepp Pardatscher von 1938 bis 1946 in Gfrill zur Schule ging, wechselte sich im engen Klassenraum das Duce-Bild mit dem Hakenkreuz ab, auf den Unter-

richt in italienischer Sprache folgten ab 1939/40 die Deutschkurse für Deutschland-Optanten (in Gfrill fast 90 %) und ab dem Einmarsch der Deutschen 1943 die wiedereingeführte deutsche Schule (Ebd.: 91 – 110), in der nun der Unterricht mit »einem Vaterunser für Hitler« begann (Erinnerung von Edeltraud Hertha Lazzeri). Noch vor dem Unterricht hatten die Kinder um halb acht in der Früh in der Kirche zu sein. Die Kinder von entfernteren Höfen stapften im Winter bis zu einer Stunde durch den Schnee, kamen mit durchnässten Schuhen und durchfroren an, dann bibberten sie in der ungeheizten Kirche. Aufgebrochen waren sie ohne Frühstück, weil sie vor der Kommunion nichts essen durften. Bei der Bäuerin des Fichtenhofes, der unmittelbar neben der Schule gelegen war, durften sie die in Blechkandeln mitgebrachte Milch wärmen, dann begann der Unterricht. Bis auf die jüngste Tochter gingen auch die Kinder von Sepp Pardatscher und Edeltraud Lazzeri alle in Gfrill zur Schule. 1960 wurde mit dem Bau einer Straße von Salurn nach Gfrill begonnen, bis dahin hatte es nur einen Weg für Ochsespanne gegeben, der auch mit Traktoren kaum zu bewältigen war. 1963 war die Straße so weit hergerichtet, dass sie mit dem Auto befahren werden konnte. An eine Schließung der Schule dachte in Gfrill noch niemand. Erst als in Salurn die neue Grundschule fertig gebaut war, und zwar ausreichend geräumig auch für die Fraktionen, kam 1981 das Aus ihrer Schule. »Wir hatten damals noch schulpflichtige Kinder, da hätte man die Schule nicht schließen müssen« (Sepp Pardatscher).

Bei Schulbeginn gab es noch keinen organisierten Schülertransport von Gfrill nach Salurn, die auf Privatgrund errichtete Straße war nie kollektiviert worden; erst eine Intervention bei der Bozner Staatsanwaltschaft führte zum Einsatz eines Busses durch die Gemeinde. Der Verlust der eigenen Schule wurde in Gfrill – bis heute nachwirkend – als Randstellung empfunden, das Dorf hatte eine seiner zentralen, gemeinschaftsbildenden Einrichtungen verloren. Das alte Schulgebäude wurde, wie als Kompensation, zum Sitz für die Freiwillige Feuerwehr umgebaut.

Die Aufhebung eines Lernraumes am Beispiel Gfrill ist, neben der schulbaupolitischen Strategie, geradezu exemplarisch für das Zusammenspiel von Entfernung und Geschwindigkeit bei der Veränderung sozialer Räume. Seit der Weg von Gfrill nach Salurn von zwei Stunden abwärts und drei Stunden aufwärts auf eine Viertelstunde Autofahrt reduziert wurde, ist die Ortschaft in den Sog einer außerhalb schneller verlaufenden Zeit gezogen worden, angebunden an Arbeitsplätze außerhalb, an Einkaufsorte außerhalb, an Unterhaltungsorte außerhalb, dadurch möglicherweise gestärkt als Lebensraum für Pendler, die sonst wegziehen würden, aber teilweise um jene Mitte eines eigenständigen Dorflebens gebracht, die von der Kirche, von der Schule, vom Gasthof repräsentiert war. Ähnliche Wechselwirkungen zwischen dem Bau von Straßen, der Einführung des Schülertransports, der Verkürzung von Distanz und dem Auflösen der Schule zeigen sich – besonders in den 70er und 80er Jahre, aber auch noch nach 1990 und 2000 – an vielen Fallbeispielen. So bewahrheitet sich an den aufgelassenen Schulen häufig eine etwas augurenhaft anmutende Zeit-Raum-Analyse von Schroer (2009: 128): »Raum ist gewissermaßen ein Opfer der Beschleunigung, die als Grunderfahrung der Moderne gelten kann. (...) Was sich nicht an das Tempo des modernen Lebens anpasst, geht unter – auch der Raum.«



Dieser Blick auf Räume, die nicht nur geografisch verstanden werden, sondern als Orte und Dynamiken sozialer Interaktion, hat seit den 80er Jahren in den Sozial- und Kulturwissenschaften einen Perspektivenwechsel eingeleitet, der zunehmend auch für die Bildungswissenschaften an Bedeutung gewinnt (vgl. Westphal 2007).

Raum wird, im Paradigma des Spatial-Turn (Döring/Thielmann 2009), als jene Dimension wahrgenommen, in der sich der Mensch in seiner Um- und Mitwelt als soziales und damit auch lernendes Wesen konstituiert. Studien über Bildungschancen und Lernmöglichkeiten von Migranten in europäischen Städten verweisen auf die Bedeutung der Konstitution sozialer Räume, in denen sich Menschen gegenüber anderen positionieren, verbunden mit Symbolsetzungen, Vorstellungs- und Erinnerungsleistungen (Lang 2007: 166). Während sich Kindern und Jugendlichen der Mittelschicht ihre Räume immer fragmentierter darstellen, weil sie an einem Ort wohnen, an einem anderen Ort Fußball spielen, wieder irgendwo anders den Musik- oder Tanzunterricht erhalten und noch einmal irgendwo anders Freunde besuchen, meist hin- und hergeführt im Auto von den Eltern, sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Regel darauf angewiesen, ihre unmittelbaren Lebensräume zu nutzen, knüpfen dort ihre sozialen Netze, entfalten ihre sozialen Spiele, entwickeln jene subjektiven Ressourcen, die Catherine Delcroix (2001; zit.n. Lang 2007: 163) am Modell der sozialen Benachteiligung Bourdieus vermisst (vgl. u.a. Bourdieu/Passeron 1997). Zugleich stehen sie, durch ihre Transkulturalität (Welsch 2009), über Telefon und Internet mit weit auseinanderliegenden Räumen in Verbindung.

Ein solcher Blick auf die Verinselung von Lebenswelten kann auch für eine pädagogische Reflexion über das Verschwinden der Kleinschulen und die damit zusammenhängende Mobilisierung von Lernräumen lohnend sein. Um die Kleinschulen



Vormeswald Bauernhof mit Schulklasse

entstand meist ein Mikrokosmos, der örtliche Sozialität bündelte: Entstanden waren manche dieser Schulen aus dem Selbstbewusstsein eines Ortes heraus, weil er eine eigene Kuratie hatte oder gar Gemeinde war, weil die Bauern genug Eigenstolz und Eigeninteresse hatten, sich selbst eine Schule zu bauen, wenn dafür der Lehrer zu ihnen kam und sie die Schüler in der Nähe wussten. Für das Holz zum Heizen waren in der Regel die Bauern zuständig; gab es einen Gemeinewald, konnten sie es sich dort holen, aber zur Schule liefern und aufarbeiten mussten sie es. Nahe Bäuerinnen übernahmen die Aufgabe der »Aufräumerin«, gegen wenig oder gar kein Entgelt, oft zusammen mit dem Bauern oder den größeren Kindern. In der Früh hieß es, vor der Lehrerin oder dem Lehrer in der Schule zu sein und einzuheizen, am Abend musste aufgeräumt und der Boden gespült werden. War die Schule, wie an vielen Orten, direkt in einem Bauernhof untergebracht, lebte die Lehrerin mit am Hof. In

Vormeswald im Sarntal etwa hatte die Lehrerin ihre Kammer unmittelbar neben dem Klassenzimmer, auf der anderen Seite des schmalen Ganges schliefen die Bauersleute. Die Magd dort war den Lehrerinnen nicht sehr gesonnen, weil sie in ihnen Konkurrentinnen um den Jungbauern sah, aber da diese meist nur ein Jahr blieben, behielt am Ende sie die Oberhand und wurde Bäuerin. In Windlahn war, auch dies nur ein Beispiel von vielen, ein Lehrer so einbezogen in das Sozialleben der wenigen umliegenden Höfe, dass er manchmal vom nächtlichen Kartenspiel direkt am nächsten Morgen in die Schule kam. Einmal in der Woche kam der/die Italienischlehrer/in, in der Regel zu Fuß, an manchen Schulen fiel der Italienischunterricht im Winter, wenn die Wege zu beschwerlich waren, wochenlang aus. Religionsunterricht fand, wenn die Pfarrei zu weit weg war, oft am Sonntag vor oder nach der Messe im Hauptort statt. Je nach Gegebenheit hatte die Lehrperson eine kleine Küche



Rabenstein Schulklasse 1976

oder aß bei den Bauersleuten. An manchen Schulen kochte die Lehrerin auch für die Kinder. Zum Turnen ging man ins Freie oder in den nahen Wald. Im Naturkundeunterricht konnte es sein, dass übers Jahr gemeinsam Hasen aufgezogen wurden und am Ende des Jahres jedes Kind seinen Hasen nach Hause nahm. Oder es konnte passieren, dass der Bauer den Lehrer aus der Klasse rief, ihm doch beim Kälbern einer Kuh zu helfen. Die größeren Kinder halfen den Kleineren, bei schwierigen Rechenaufgaben ebenso wie beim Zubinden der Schuhe. Der Lernort Schule war eng eingebunden in ein Sozialleben, das sich nach den Möglichkeiten und nach den Notwendigkeiten richtete: Kinder, die zu weit weg von der Schule lebten, wurden oft von einem Bauern »gehalten«, dessen Hof nahe an der Schule lag. Wurden die Kinder im Herbst und im Frühjahr für die Arbeit auf dem Hof gebraucht, dann wurden sie einfach nicht mehr in die Schule geschickt.

Der Widerstand gegen die Entklerikalisierung der Schule bei gleichzeitiger Verschärfung der Schulpflicht, die den Tiroler Kulturkampf in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausgelöst hatten (vgl. Fontana 1978), hat sich in einem teils expliziten, teils stillschweigenden Kompromiss verlaufen: Die Schule war möglichst im Dorf, der Schulbesuch konnte dem Bedarf angepasst werden, der Pfarrer wahrte seinen Einfluss, der Lehrer kam als neue anerkannte Autorität hinzu. So berichten viele Lehrkräfte ehemaliger Kleinschulen, dass die elterliche Autorität hinter ihnen stand – wenn die Kinder schon Schule gingen,

mussten sie sich dort aufführen. Bekam ein Kind eine ungerechtfertigte Watschen, sagte es daheim lieber nichts, sonst hätte es noch eine bekommen. Umgekehrt erzählen Lehrer, wie sie allmählich den Blick schärften für die Verhältnisse, aus denen Kinder kamen, etwa, wenn diese ungewaschen und mit dem Stallgewand in die Schule kamen. Die Struktur, die den Lehrpersonen Autorität verlieh, war an den Kleinschulen nicht das Gebäude, das Teil des Bauernhofes war oder eine kleine Hütte, sondern es war die autoritäre Struktur des gesellschaftlichen und politischen Lebens, die den Lehrer zu etwas machte: Der Lehrer, die Lehrerin war jemand, weil die Eltern die Kinder zur Schule schickten und damit ihre Autorität an diese delegierten; die Italienischlehrer/-innen hatten, da wo sie auf kulturelle Ablehnung bei den Eltern stießen, vielerorts auch noch in den 70er und 80er Jahren einen schweren Stand.

Im Sarntal wurde, 1969, als erstes die Schule in Vormeswald aufgelassen. Schon in den Jahren davor, war die Schülerzahl auf unter sieben gefallen, was die Grenze für einen Ganzjahresunterricht war. In der Folge wurde der Unterricht auf ein halbes Jahr zusammengezogen, die Lehrkraft unterrichtete die andere Jahreshälfte zunächst in Flaas (das wie Jenesien zum selben Schulsprenkel gehörte) und zuletzt in Fennberg im Unterland, wo es auch nur mehr eine Halbjahresstelle trug. 1969 gingen in Vormeswald nur noch zwei Kinder zur Schule, beide aus derselben Familie, das jüngste ging in die zweite, das älteste in die fünfte Klasse, im Jahr darauf wechselte das älteste



Halbweg Schulhaus vor Abbruch nach Schließung

Kind in die Mittelschule in Sarnthein, damit war an eine Aufrechterhaltung der Schule nicht mehr zu denken. Bis zur Einführung der Mittelschule – und mancherorts länger – blieben die Kinder acht Jahre in der Volksschule, und da diese nur fünf Schuljahre vorsah, wurden einzelne Schuljahre einfach öfters wiederholt. Durch das neue Angebot der Mittelschule sanken die Besuchszahlen der Volksschule noch zusätzlich.

Nach und nach folgte Kleinschule um Kleinschule: Halbweg, Unterreinswald, Windlahn, Rabenstein (mit dem Bedeutungsverlust des dortigen Bergwerks). Die Schließung der Schule ist jeweils Ausdruck einer Veränderung im kulturellen, sozialen und ökonomischen Schnittfeld von Zeit und Raum: Geburtenrückgang aufgrund von Pillenknick und verändertem Wohlstandsempfinden, Verbesserung der Verkehrswege, Verkürzung der Fahrzeiten, Erreichbarkeit von attraktiveren Arbeitsmöglichkeiten außerhalb, Verlust von Arbeitsmöglichkeiten in der Nähe, Umstellung der Bewirtschaftung – die Milchsammelstellen und Gemeinschaftspostkästen im Tal sind das Spiegelbild des Schülertransports. Der einst abgeschiedene Raum öffnet sich zu den Zentren hin, bewahrt sich teilweise zwar seine Qualität als intimer Lebensraum, tritt aber viele seiner sozialen Funktionen an die größeren Zentren ab. Als die Vormeswalder anderswo zur Schule gehen mussten, bestanden sie darauf, nicht nach Bundschen gehen zu müssen, wo die nächstgelegene Kleinschule gewesen wäre, sondern wenschon wollten sie in den Hauptort. Als

Halbweg geschlossen wurde, fuhren die Halbweger Kinder mit dem Linienbus an Bundschen vorbei nach Sarnthein.

Die Übernahme der primären Kompetenzen im Bereich Schulbau durch das Land im Zuge des II. Autonomiestatutes und die Ende der 70er Jahre mit Landesgesetzen zweckbestimmten Fördergeldern gaben einigen Kleinschulen neue Perspektiven. In Öttenbach wurde 1985, während andere geschlossen wurden, sogar noch ein neues Schulhaus gebaut, ebenso in manchen anderen Südtiroler Ortschaften, zum Teil geschickt integriert in Mehrzweckbauten oder Vereinshäuser als Ausdruck neuer Bedürfnisse des Sozial- und Gemeinschaftslebens. Nur neun Jahre später, 1994, wurde die neue Schule in Öttenbach wieder geschlossen, die Kinderzahl erlaubte keinen Lehrbetrieb mehr. In Bundschen wurde die Schule noch 1999 ausgebaut und mit einer Mensa ausgestattet, eine neu ausgewiesene Wohnbauzone versprach in absehbarer Zeit die Ansiedlung junger Familien, die Eltern der umliegenden Siedlungen wurden vom Bürgermeister aufgerufen, ihre Kinder nach Bundschen zu schicken. Als selbst viele Bundschener die Kinder lieber nach Sarnthein schickten, wurde 2004 auch diese Schule, als bisher letzte im Sarntal, geschlossen.

So erwies sich das Ineinandergreifen (Foucault würde von einem Dispositiv sprechen) von beschleunigter Zeit, gesteigerter Mobilität, veränderten Lebensverhältnissen als stärker als die politische Bildungsplanung: An der Sogwirkung moderner Mittelpunktschulen



zeigt sich zugleich ein urbanisierter Lebensstil auch auf dem Land, der seine Randständigkeit im Wohnen bewahrt, im sozialen und wirtschaftlichen Leben aber zu überwinden trachtet. Die alten Schulen boten ein Lernen eingebunden in den Rhythmus einer abgechiedenen, langsameren, oft harten Lebenswelt. Die Lernräume waren die eigene Lebenswelt, eine Bauernstube, ein Häuschen im Wald, die oft langen, beschwerlichen, oft auch gefährlichen, zugleich lehrreichen Schulwege, eine Lernwelt, die bruchlos eingeklammert war in die Ordnungsstrukturen eines überschaubaren, der Natur verbundenen, aber auch engen und isolierten Mikrokosmos. Die Aufhebung dieser Lernwelten durch den Schülertransport hin in die Mittelpunktschule hat neue Möglichkeiten eröffnet, die Geborgenheit aufgehoben und die Horizonte geweitet; sie hat nicht nur die Wege zu den Schulen beschleunigt und die Lebenswelten inselartig fragmentiert, sie hat auch neue Lernwelten geschaffen, in denen erweiterte Möglichkeiten gegeben sind, aber auch – abzuhören am noch hilflosen Ruf nach Entschleunigung – härtere Wettbewerbsregeln und höhere Geschwindigkeiten herrschen.

Manche der aufgelassenen Gebäude wurden – wie Windlahn und Öttenbach – als Wohnhäuser an Familien versteigert, andere wurden zum Nicht-Ort (Augé 1994), wie zum Beispiel die Schule in Halbweg. Sie lag in der Kehre eines Straßenstücks, das jetzt untertunnelt ist – eine geradezu manifeste Vernichtung von Raum durch Geschwindigkeit; die Kubatur wurde, dank der gelockerten Raumordnungsbestimmungen, nach Sarnthein verlegt. In der Schulklasse in Vormeswald richteten die jungen Brautleute, wie als Symbol für die Privatisierung des abgechiedenen Raums, ihr Ehezimmer ein.

Hans Karl Peterlini

Südtiroler Journalist sowie zeitgeschichtlich und bildungswissenschaftlich orientierter Autor

Prof. Dr. Annemarie Augschöll Blasbichler

Fakultät für Bildungswissenschaften Freie Universität Bozen

QUELLEN

- Augé, Marc (1994)* Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt a.M.: Fischer
- Augschöll, Annemarie (1999)* Die Institutionalisierung der »niederen Bildung« in Südtirol. Innsbruck-Wien-München: STUDIEN Verlag
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971)* Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Delcroix, Catherine (2001)* Ombres et lumières de la famille Nour. Paris: Éditions Payot & Rivages
- Deutsches Schulamt* Verzeichnis der aufgelassenen Schulen; Manuskript. Kopie im Besitz der Verf.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (2009)* Spatial Turn – Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript
- Fontana, Josef (1978)* Der Kulturkampf in Tirol. 1861-1892. Bozen: Athesia
- Foucault, Michel (1992)* Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. 10. Aufl. Frankfurt a.M., Suhrkamp
- Lang, Susanne (2007)* »Spacing« als transkulturelle Praxis. Zur Konstitution von Bildungsräumen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund«, in: Westphal 2007, 161-172
- Seberich, Rainer (2000)* Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz. Bozen: Raetia
- Schroer, Markus (2009)* »Bringing space back in« – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie«, in: Döring/Thielmann, 125-148
- Wolfgang Welsch (2009)* »Was ist eigentlich Transkulturalität?« In: Lucyna Darowska, Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. Bielefeld: Transcript, 39-66
- Westphal, Kristin (Hg.) (2007)* Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa

Spazio e apprendimento

Cronaca di un convegno

Beate Weyland

«Una rete diventa realtà», con queste parole l'assessore Florian Mussner ha dato come dire lo scocco di inizio a un progetto di cooperazione a lungo termine del network interistituzionale altoatesino «spazio&apprendimento» durante il convegno promosso per sancirne la nascita presso la Facoltà di Scienze della Formazione il 10 Novembre 2012. Al mattino sono intervenuti referenti di fama internazionale sui temi pedagogici, normativi e architettonico-progettuali, mentre al pomeriggio nei foyer dell'università si sono presentati i diversi partner del network con le diverse competenze e specificità. La giornata si è conclusa con una tavola rotonda focalizzata sui processi della progettazione di scuole. L'ampia partecipazione di architetti, committenti, insegnanti e dirigenti scolastici, interessati e curiosi conferma che l'argomento spazio e apprendimento sta diventando sempre più importante e che riscuote oggi sempre maggiore attenzione nel variegato contesto culturale altoatesino.

Orizzonte pedagogico

«spazio&apprendimento» si colloca nello spirito europeo richiamato da Peter Hollrigl, Intendente Scolastico di lingua tedesca, che punta sull'innovazione delle relazioni di insegnamento e apprendimento all'interno delle istituzioni formative attraverso strategie come la peer education, il cooperative learning e il problem solving. L'orizzonte pedagogico del network, in piena corrispondenza con le solle-

citazioni di Margareth Rasfeld, illustre relatrice al convegno, si orienta allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento in cui il soggetto sia sempre più attivo e coinvolto. Concordando sull'assunto che la forza dell'ambiente di apprendimento, in termini di spazi fisici e contesti specifici, incide molto sullo stile e sulle modalità di azione e di comportamento all'interno delle istituzioni scolastiche, obiettivo della rete è quello di discutere proprio su come si possono trasformare le idee in spazi, o di come si costruisce una sinergia tra approccio didattico e opportuna soluzione architettonica.

Cornice normativa

Il terreno che si è preparato per la costituzione del network risente molto delle iniziative intraprese dalla Ripartizione di Edilizia Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano. L'internazionalizzazione dei concorsi, la definizione di criteri di qualità per la valutazione delle soluzioni vincenti e fattibili, l'inserimento nelle Normative di edilizia scolastica di spazi più chiari per la definizione di concetti pedagogici per la progettazione di edifici sempre più rispettosi delle tendenze innovative all'interno della scuola, sono la cornice istituzionale descritta dall'architetto Josef March, entro la quale si può inserire un dialogo fruttuoso sui temi dello spazio e dell'apprendimento. I criteri di qualità dell'architettura (che si definiscono nell'attenzione ai contesti, alle soluzioni urbanistiche, architettoniche e tecniche, alla qualità dei volumi unita

a quella degli interni) si riverberano su una scuola, che, con un chiaro profilo pedagogico-didattico, può orientare la progettazione in direzione innovativa. Come indica l'architetto Paolo Bellenzier, inoltre, è proprio grazie alle Normative 2009 che il dialogo tra pedagogia e architettura comincia a trovare un terreno fertile: il riferimento ai metri quadri per alunno, piuttosto che alle classi, il modello organizzativo-funzionale basato sul concetto pedagogico della scuola, la valorizzazione degli spazi polifunzionali della scuola per la comunità, per la cultura, per la formazione, la possibilità di creare spazi di apprendimento anche interrati, tutti questi sono elementi per pensare in modo nuovo alla scuola, intesa non solo come luogo d'apprendimento ma come luogo di cultura e di vita.

Un dialogo urgente

Durante il convegno la tavola rotonda «Dall'idea alla scuola» (alla quale hanno partecipato l'architetto Eva Damia dello studio BAAS di Barcellona, gli architetti Chiara Cecilia Cuccaro e Antonio Serafini del comune di Roma, e l'arch. Mariagrazia Mura di Firenze) ha messo in evidenza l'urgenza fondamentale di un dialogo tra pedagogia e architettura e ha confermato che la nascita di «spazio&apprendimento» è una corretta via per rispondere alle impellenti sfide che si pongono agli universi dell'edilizia scolastica. I tre relatori hanno illustrato alcuni progetti di scuole contestualizzati in territori molto diversi tra loro: la Spagna, dove la committenza non prevede nessun tipo d'interscambio comunicativo tra architetti e utenza; Roma, che a fronte di budget contenuti e di ambienti socio-culturali e formativi molto eterogenei tra loro si è avviata a interessanti processi di ristrutturazione e riqualificazione degli ambienti, la Toscana, nella quale si sta diffondendo il progetto «A scuola senza zaino» in cui si ridisegna l'aula come un luogo abitato non solo dalle persone, ma anche dalle cose, dai libri e dagli oggetti che non vanno e vengono da casa a scuola, ma che rimangono sempre nello stesso ambiente che si organizza e vivifica intorno a una didattica centrata sull'apprendimento, l'esperienza e l'interesse degli alunni. Gli esempi di scuole riportati dai relatori sono stati l'occasione per aprire un acceso dibattito con alcuni amici critici (Carlo Calderan e Matteo Scagnol in qualità di architetti, Filippo Ceretti e Mariagrazia Marcarini in qualità di pedagogisti, e Kuno Prey come designer, invitati con la responsabilità di animare la discussione ciascuno con le sue competenze) e con il pubblico sulla qualità dell'architettura in rapporto alla qualità delle concezioni pedagogiche emergenti. Sembra che alle eccellenze riconosciute per quanto riguarda

l'architettura scolastica non corrisponda spesso e necessariamente una concettualizzazione pedagogica forte o innovativa. Lo stesso dicasi per i modelli pedagogici che hanno fatto storia, come quello di Loris Malaguzzi e delle scuole di Reggio Emilia, o come il modello toscano e via dicendo, che non hanno trovato nella realizzazione architettonica una pari eccellenza riconosciuta. L'auspicio di architetti e pedagogisti è quello di trovare sempre maggiori sinergie per non lasciare scomposte queste due anime dell'edilizia scolastica. Forse è proprio puntando su criteri di qualità, sul confronto internazionale e sulla relazione dialogica che si può immaginare una scuola innovativa sotto l'aspetto pedagogico ed architettonico-progettuale insieme.

La conferenza è stata la prima risposta all'urgenza di un dialogo tra pedagogia e architettura: il primo frutto della collaborazione tra i partner di un network interistituzionale. Il suo successo si deve all'impegnato sforzo dei vari enti nella definizione dei temi, nel reperimento dei fondi, oltre che nell'organizzazione delle presentazioni. Dimostra la disponibilità al dialogo tra le diverse discipline, i diversi ambiti istituzionali e le diverse competenze, nella ricerca di ipotesi e soluzioni creative, funzionali, e corrispondenti ai bisogni. Promette la disponibilità a tenersi aperti sulla domanda di cosa e come s'intesse al meglio il rapporto tra pedagogia e architettura.

Prof. Beate Weyland

Ricercatrice di didattica - Libera Università di Bolzano



lernen&raum, un network interistituzionale

Il 10 Novembre 2012, nell'occasione di un convegno organizzato presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, è ufficialmente nato il network interistituzionale «spazio & apprendimento». L'accordo di cooperazione mette in rete diverse istituzioni operanti sul territorio altoatesino che, sotto diversi punti di vista, hanno a che fare con la scuola. S'interessa in modo specifico al tema dell'organizzazione spaziale degli edifici scolastici in relazione ai bisogni educativi e didattici orientati a una nuova cultura dell'apprendimento. È un tavolo di concertazione interdisciplinare che mette in dialogo le diverse qualità e competenze nel confronto tra le posizioni tecnico-progettuali e architettoniche e quelle pedagogico-didattiche e socio-culturali. Si pone l'obiettivo di intraprendere ricerche, azioni e collaborazioni su modelli e proposte innovative sia in campo pedagogico-didattico, sia in ambito architettonico-progettuale e s'impegna a sostenerne la realizzazione.

Das interdisziplinäre Netzwerk »lernen&raum« wurde am 10. Nov. 2012 im Rahmen einer Tagung an der Fakultät für Bildungswissenschaft an der Freien Universität Bozen aus der Taufe gehoben. Eine Kooperationsvereinbarung bindet alle Organisationen aus den unterschiedlichsten Bereichen, die mit der Schule zu tun haben, zu

einem Netzwerk zusammen. Dieses Netzwerk widmet sich im Besonderen der Organisation und Gestaltung des Raumes im Hinblick auf die pädagogischen und didaktischen Notwendigkeiten einer erweiterten Lernkultur. Das Netzwerk schafft Voraussetzungen und Anlässe, damit die Erkenntnisse und Kompetenzen aus den Feldern der Pädagogik, der Architektur und der Planung im Dialog bleiben. Es bemüht sich um gemeinsame Forschungsarbeit, um Initiativen und Kooperationsprojekte zur Entwicklung und Umsetzung innovativer Konzepte und Ideen, die sowohl den pädagogisch-didaktischen als auch den planerisch-architektonischen Bereich betreffen.



Elfriede Fritsche, Lehrerin, Mitarbeiterin im Deutschen Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung
Deutsches Bildungsressort, Bereich Innovation und Beratung.

Beratung und Unterstützung bei der Erstellung des pädagogischen Konzepts (s. Organisationskonzept mit pädagogischer Ausrichtung, Schulbaurichtlinien, Art. 104). Beratung und Begleitung bei den laufenden Koordinierungssitzungen mit allen Projektbeteiligten in den Pflichtschulen.

Deutsches Bildungsressort,
Amb-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen

Dr. Markus Fritz, Stellvertretender Amtsdirektor Abteilung Deutsche Kultur, Amt für Bibliotheken und Lesen. Wir bieten Beratung und Informationen für Schulen und Gemeinden zur Konzeption sowie zu Bau und Einrichtung von Schul-, Öffentlichen und kombinierten Bibliotheken.

Andreas-Hofer-Str. 18, 39100 Bozen



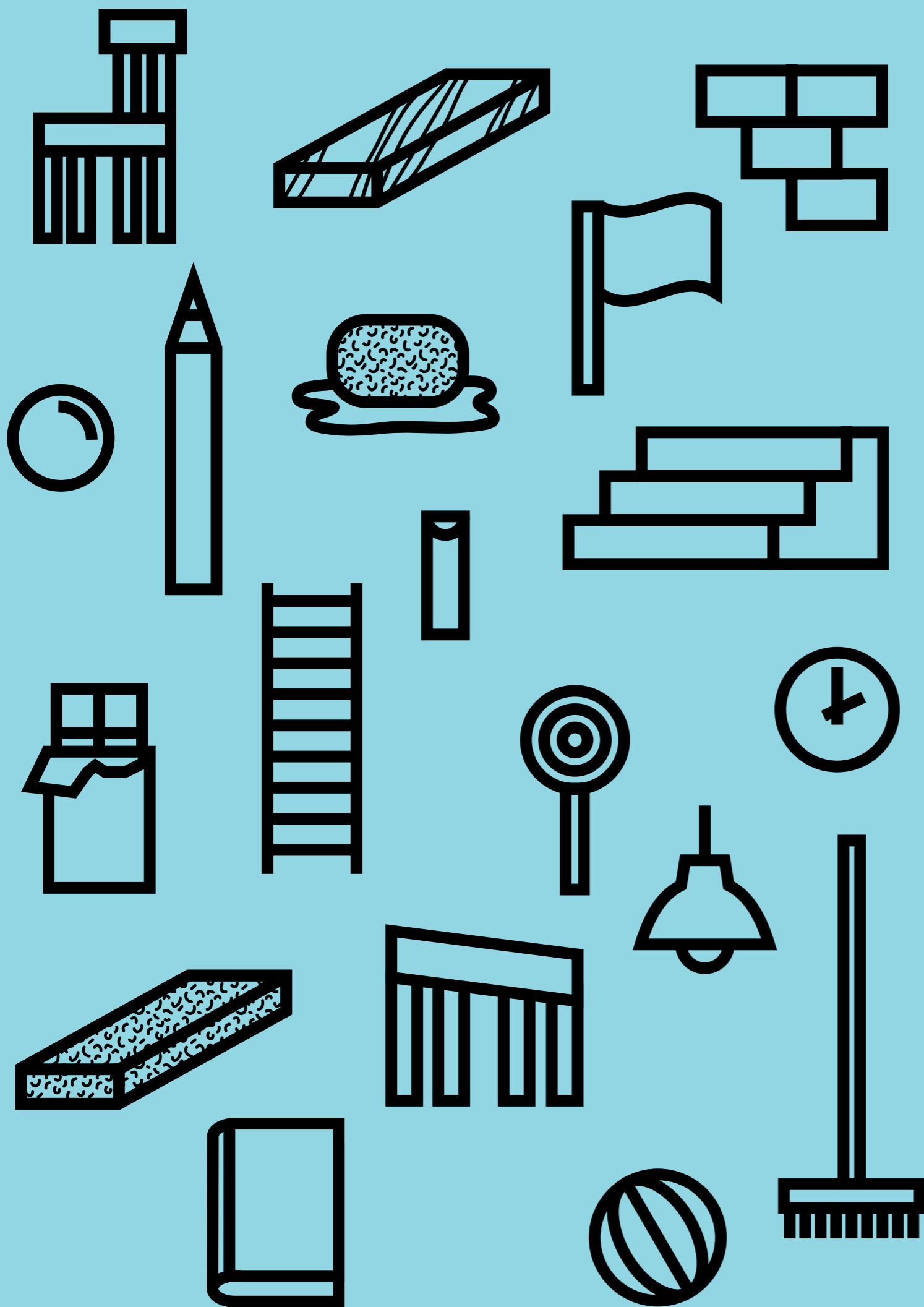
Sandy Attia, architetta
Modus architects, Attia Scagnol. Progettazione architettonica, degli arredi

e direzione lavori degli edifici scolastici. Coordinamento tra le varie figure coinvolte nelle fasi di progettazione delle scuole. Ricerca sullo scambio tra l'architettura e approcci didattici.

Via Fallmerayer 7, 39042 Bressanone

Klaus Hellweger, Architekt
Dez. 2011 – Okt. 2012 Stiftung Architektenkammer. Meine persönlichen Kompetenzen: Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen; Strukturierung der Entwicklungsprozesse zwischen den Organisationskonzepten und der baulichen Umsetzung.

Josef-Renzler-Str. 11, 39030 St. Lorenzen



Erika Hofer, Stellvertretende Vorsitzende des Landesbeirat der Eltern für die deutschsprachige Schule. Landesbeirat der Eltern für die deutschsprachige Schule. Blick von »außen« als Laien und Stellvertreter der »Nutzer«.



Lois Kastlunger, Verantwortlicher für Gesundheitserziehung am lad. Schulamt, Ladinisches Bildungs- und Kulturreisort. Kommunikationsprozesse moderieren, Beratung über gesundheitsfördernde Kindergärten und Schulen, Organisation von Bildungsfahrten. Schulsprengel Abtei, St.-Leonhard-Str. 11, 39036 Abtei

Christa Messner, Inspektorin der deutschsprachigen Kindergärten Kindergarteninspektorat. Koordination der deutschsprachigen Kindergartensprengel. Zusammenarbeit mit Kindergärten und Gemeinden bei Neubauten und Sanierungen. Beratung und Begutachtung der Projekte. Kindergarteninspektorat, Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen



Joachim Moroder, Ao. Univ. Prof. Dr. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Interdisziplinäre Kooperation mit Pädagogen schon seit 12 Jahren zu raumgestalterischen Studien, um die Inszenierung der Lernlandschaft den neuen Bedürfnissen anzupassen. Ziel dieser gemeinsamen Anstrengungen ist es, pädagogische und architektonische Raumstrukturen vorzuschlagen, die eine erforderliche Flexibilität aufweisen, eine optimale Raumatmosphäre bieten und wahrnehmungspsychologisch das »Neue Lernen« unterstützen. Institut für Gestaltung-Studio 2, Technikerstraße 21, 6020 Innsbruck



Alberto Muzzo, docente di lingue in servizio presso L'Area Pedagogica italiana, istituto di ricerca pedagogica e didattica che opera in autonomia scientifica; fa capo al Dipartimento Istruzione e Formazione della Provincia Autonoma di Bolzano. Esso per-

segue le sue finalità attraverso un'attività di ricerca applicata per l'innovazione e per la sperimentazione educativa e didattica, per la documentazione e l'informazione nella scuola e nel sistema di educazione, istruzione e formazione, per la formazione continua di insegnanti, educatori e formatori.

Edificio Plaza, Via Del Ronco 2, 39100 Bolzano

Deborah Pallé, Verwaltungsinspektorin. Amt für Schulfinanzierung, Deutsches Schulamt Beratung und Erstellung des Raumprogrammes für die deutschen Oberschulen sowie Beratung und Begleitung bei den laufenden Koordinierungssitzungen.

Amba-Alagi-Str. 10 39100 Bozen



Ruth Pinzger, Architektin Vertreter der Architektenkammer. Die Kammer der Architekten RLD übernimmt bei Schulbauprojekten Informations- Beratungs- und Koordinierungsarbeiten. Die Architekturstiftung Südtirol organisiert einen themenspezifischen Architekturpreis und Fortbildungen, Veranstaltungen und Vorträge.

Malaunstraße 117, 39028 Schlanders

Josef Watschinger, Schuldirektor Schulsprengel Welsberg, ASSA Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer und Schulführungskräfte zum Thema durch verschiedene Initiativen und Publikationen. Beratung von Schulen in der Erstellung der Organisationskonzepte und in der Gestaltung der Prozesse. Kontakte zu Organisationen im Ausland.

Mittelschule Paul Troger, Schlossweg 14, 39035 Welsberg/Taisten



Beate Weyland, Ricercatrice di Didattica alla Libera Università di Bolzano. La Facoltà di Scienze della Formazione svolge in questo campo attività di ricerca e documentazione, ricerca sul campo e ricerca-azione nelle scuole, formazione e consulenza scientifica.

Via Ratisbona, 16, 39042 Bressanone



Ingrid Keim, Vorsitzende des Verbandes der Autonomen Schulen.

Der Verband der Autonomen Schulen vertritt deutsche, italienische und ladinische Schulen der Provinz Bozen und bemüht sich um die Stärkung der einzelnen autonomen Schule in unterschiedlichen Bereichen. Die ASSA gehört mit zu den Initiatoren des Netzwerkes, unterstützt die Herausgabe der Hefereihe des Netzwerkes »lernen&raum« und bemüht sich um die zielorientierte Entwicklung von Themen im Sinne ihrer Mitglieder.

Fagenstraße 10, 39100 Bozen



Paolo Bellenzier, Architetto Ripartizione Edilizia e Servizio Tecnico Provincia Autonoma di Bolzano.

Esperto tecnico per edilizia scolastica Esperto tecnico per management edilizio Giudice di giuria tecnica.

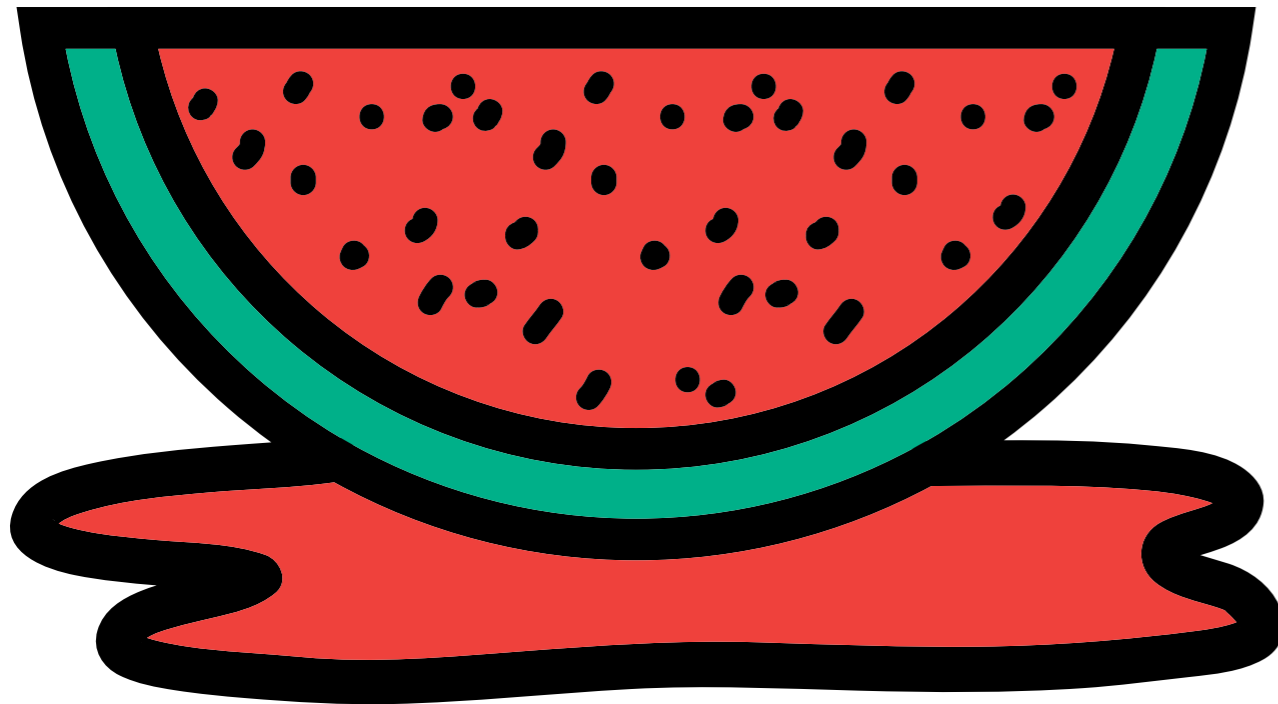
Piazza.S. Magnano 10, 39100 Bolzano

Dr. Edith Ploner, Inspektorin für die ladinischen Kindergärten, Koordination des ladinischen Kindergarten-sprengels. Begleitung und Beratung von Lehrpersonen und Leiterinnen der ladinischen Kindergärten.

Bindergasse 29, 39100 Bozen



Una buona scuola in tre parole? Eine gute Schule ... in 3 Worten?



Hinterlässt lebenslang Spuren.

Edith Zemmer, Architektin

Wohlfühlen (Gutes Feng Shui), Unterstützen (Gutes Feng Shui), sozialer Treffpunkt (Gutes Feng Shui).

Angelika Watschinger, Lehrerin

Quadratisch – im Sinne von »in alle Richtungen gleichermaßen ausgerichtet«. Praktisch – im Sinne von »angewandt«. Gut – im Sinne von »subjektiv positiv empfunden«.

Heike Pohl, Architektin

Tecnologica, organizzata, che sia comunità.

Marco Cottini, Architetto

Menschlichkeit, Bildung, Wertevermittlung.

Andreas Plank, Architekt

Treffpunkt – Lernen – Zukunftsorientierung.

Colz Albert, Architekt

Geborgenheit – Begeisterung – Wissen.

Hartmann Tasser, Architekt

Schule ist ein Treffpunkt ... das Lernen sein positiver Nebeneffekt.

Alexa von Lutz, Architektin

Vertrauen, Liebe, Begeisterung.

John Carter, Lehrer

Ist ganzheitlich, lehrt drinnen und draußen, leitet liebevoll zum Handeln.

Helene Hölzl, Architektin

Funktionale, allegra, sportiva.

Daniela Eisenstecken, Architektin

Pareti fonoassorbenti, ricca di luce naturale, spaziosa, «calda» / austera.

Ingrid Zamboni Oberkalmsteiner, Architetta

Italiana tedesca inglese (multilingue, multiculturale, molteplice).

Roberto d'Ambrogio, Architetto

Stimolante, rispettosa delle individualità, multiculturale.

Marianna Beltramini Boveri, Architetta

Scoperta, intelligenza, passione per la cultura e il Mondo.

Marco Grollo, responsabile Servizi educativi e formativi, Comune di Aviano

Se non lo sei, deve farti diventare curioso.

Paolo Clozza, Architetto

Lehrer streng, Ferien lang, Jause gut.

Michael Dejori, Architekt

Atmosphäre, Sicherheit, Risikobereitschaft.

Armin Pedevilla, Architekt

Lebensraum Nummer zwei.

Itta Maurer, Architektin

Erkennt deine Vorlieben.

Paul Senoner, Architekt

Offen (nach außen und innen), liberal, individuell (Betreuung).

Josef Gritsch, Architekt

Raumkonzepte und Pädagogik ergänzen einander.

Michael Rieper, Architekt

Was bedeutet gut?

Martin Taschler, Architekt

Freunde, Freude, Spaß.

Philip Stauder, Architekt

Streng, freundlich, cool.

Stefan Pur, Architekt

Hell, streng, vielseitig.

Jutta Winkler, Architektin

Luce, calore, colore.

Pietro Barbato, Architetto

Nachfrageorientiert, freundlich, mit vielfältigem räumlichen und fachlichem Angebot.

Debora Palle, Verwaltungsinspektorin

... Wo der Lehrer zum Schüler und der Schüler zum Lehrer werden kann ...

Norbert Dalsass, Architekt

Zeit, Raum, Verständnis.

Lois Kastlunger, Ladinisches Bildungsressort

Qualitätsorientiert, zielorientiert und offen.

Rosa Maria Mussner, Evaluationsstelle für die ladinische Schule

Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen, Freiraum für Kreativität, ein Ort mit Geschichte und Zukunft.

Annalisa Cimino, Insegnante scuola primaria

Offen, spannend, anregend.

Dorothea Aichner, Architektin

Wertschätzung – es sind Möglichkeiten da, die eigenen Potenziale zu entfalten – Anregungen sind da und eine gute Begleitung.

Josef Watschinger, dirigente scolastico

Wohin ich immer gerne ging, das große Lernen anfang, und stets ich blieb ein Lehrling.

Erna Floess, Lehrerin, Pädagogische Mitarbeiterin

Con buoni maestri, una buona integrazione e una bella struttura.

Gigi Accardo, genitore

Plurilingue paritetiche – con ampi spazi e luce naturale – con attività didattica anche all'aperto.

Stefano Zanotti, Presidente del consiglio dei genitori dell'Istituto delle Scuole delle Località Ladine di Ortisei

Una scuola che ti chiede qualcosa.

Valentino Andriollo, Architetto

Offen für alle und alles, neugierigkeitsfördernd, Schwerpunkt Vermittlung der Grundlagen.

Un genitore anonimo

Libertà, competenza degli insegnanti ovvero che sappiano spiegare la loro materia dimostrandoti che a loro piace, individualizzata, nel senso che ciascuno possa scegliere ciò che gli piace studiare.

Samuel Messner, 4 liceo

Gentile, educativa, senza compiti a casa.

Theo Pietracupa, alunno 4 elementare

Real, inklusiv, keine Zicke.

Klaus Hellweger, Architekt

Seria, credibile, innovativa

Nicoletta Minnei, Intendente Scolastico di lingua italiana

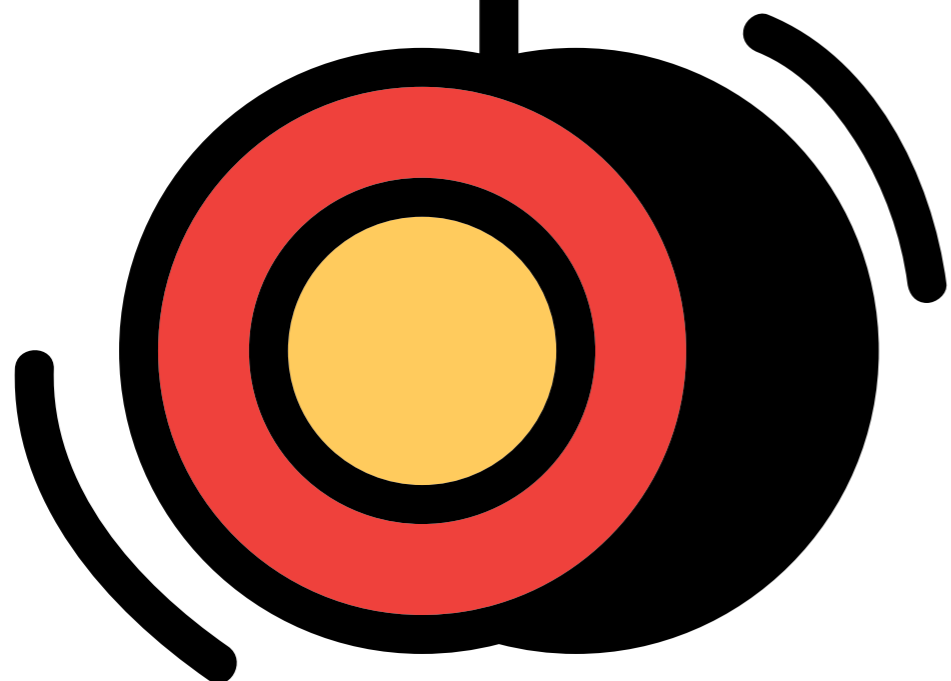
Officina e salotto culturale: luogo per dare forma alle idee, rendere concreto un pensiero educativo e vederlo, toccarlo, sentirlo con i cinque sensi.

Beate Weyland, Ricercatrice di didattica LUB

Funktionale, accogliente, poliedrica.

Massimo Valduga, Architetto

Welcher Ort, welcher Gegenstand erinnert dich an deine Schulzeit? Un luogo e un oggetto nei ricordi della tua scuola.



Il corridoio, lungo ma pieno di luce come una strada; l'attaccapanni lungo la parete dell'aula, con i grappoli di cappotti che facevano una cortina tessile sul lato lungo.

Giovanni Dissegna, Architetto

Kleiner Volksschulzubau zum Kindergarten in Kaltern, dort die großen Fenster in den Pausenhof und die »Kloaz« als Lehrerin ...

Walter Angonese, Architekt

L'atrio per la ricreazione, l'obelisco segno di ritrovo.

Marco Cottini, Architetto

L'albero davanti alla finestra, il campanile che suona le ore.

Vito Mussner, Architekt

Gli scaloni e i grandi fori nella parete rossa, gli uniposca.

Francesco Flaim, Architetto

Ein großer schützender Baum – Aussicht aus den Klassenzimmern in die Weite.

Kurt Wiedenhofer, Architekt

Erste Reihe – Schultafel.

Colz Albert, Architekt

Provisorische Unterbringung meiner Oberschulklasse in einem Wohnhaus mit direkter Verbindung zum Garten.

Hartmann Tasser, Architekt

Der weitläufige Eingang mit den wartenden Schülern ... aufregend.

Thomas Mahlkecht, Architekt

La classe ed i gessetti colorati.

Daniela Eisenstecken, Architektin

Die Bibliothek: unterschiedliche Lichtstimmungen, von dunkel bis hell; ein Hügel im Pausenhof.

Caroline Willeit, Architektin

Volksschule Lana, Mädcheninternat Brixen: alte Gebäude, große, hohe Räume, lange breite Gänge, Holzbänke und Holzstühle.

Angelika Margesin, Architektin

Oggetto: le forbici e la matita perché li uso molto. Luogo: il corridoio, il posto dove ci si vede tutti al mattino e terra di nessuno durante la giornata.

Theo Pietracupa, alunno 4 elementare

Werkraum Vinzentinum: Holzfigur Murmeltier.

Alois Franz Rauter, Architekt

Die langen und breiten Gänge mit der winzigen Glocke.

Richard Glira, Architekt

le scale (incontro) ed il righello (esperienza).

Walter Colombi, Architetto

I banchi di legno con il calamaio incassato.

Maurizio Giuliani, Architetto

Il parco esterno pieno di alberi e il mio banco.

Massimo Valduga, Architetto

L'aula magna nella sede dello IUAV a Venezia ai Tolentini e i tavoli da lavoro, credo disegnati da Carlo Scarpa.

Rolando Dalla Torre, Architetto

Il banco, la lavagna e l'odore di matite.

Carla Maria Crosina, Architetta

Spazio interno per le pause luogo di socializzazione, tavolo con panca all'interno di tale spazio.

Andrea Fregoni, Architetto

Atrium mit Ausblick auf ...

Kathrin Dorigo, Architektin

Pausenhof mit übergroßem Baum.

Evelyn Unterpertinger, Architektin

Die Klasse in der Bergschule mit der Wasserschüssel zum Händewaschen: und alles war wieder gut, die Hände wieder sauber, die Luft rein, fein ...

Lois Kastlunger, Architekt

Ein großer Kasten, in den wir uns zum Kartenspielen zurückgezogen haben.

Josef Watschinger, dirigente scolastico

Corridoio ampio luminosissimo. la pedana con cattedra in ogni classe.

Sandra Donà, Architetta

La mia classe con il pavimento in legno di abete con le doghe belle larghe e piene di fessure e i termosifoni pesanti di ghisa. L'oggetto che invece ricordo era la scatola con il compasso che mi aveva regalato mio zio architetto. Oltre al compasso e ai vari accessori vi era

anche un cacciavite con il quale avevo, annoiandomi a lezione, svitato i contatti elettrici della campanella che suonava ad ogni cambio di ora. ovviamente ero finito davanti al direttore ...

Kuno Prey, Professore ordinario di Product Design alla Facoltà di Design e Arti, Libera Università Bolzano

Luogo: La finestra dei bagni, si affacciava su un pendio e in fondo in lontananza si vedeva la strada provinciale che attraversava tutta la valle. Ero così affascinata di poter vedere quella strada che percorrevo dal basso ogni giorno per arrivare a scuola, dall'alto della collina. Oggetto: il banco stretto, che delimitava lo spazio di «mia» appartenenza, che attaccavo e staccavo da quello della compagna di turno, la sedia che facevo dondolare e che scarabocchiavo nei momenti di noia, la lavagna, centro di tutte le attività didattiche, sogno di noi bambini quando potevamo avvicinarci insorvegliati e usare il gesso, rigorosamente bianco.

Beate Weyland, ricercatrice Didattica Libera Università Bolzano

Imparare é come un gioco.

Vito Mussner, Architetto

L'attaccapanni, una lunga fila di cappotti appesi lungo la parete.

Giorgio Marchi, Architetto

Die Tafel und tausend Geschichten.

Christian Schwienbacher, Architekt

Piazza Duomo di Bressanone, anni 80; panino con la mortadella.

Erna Floess, Insegnante di scuola dell'infanzia

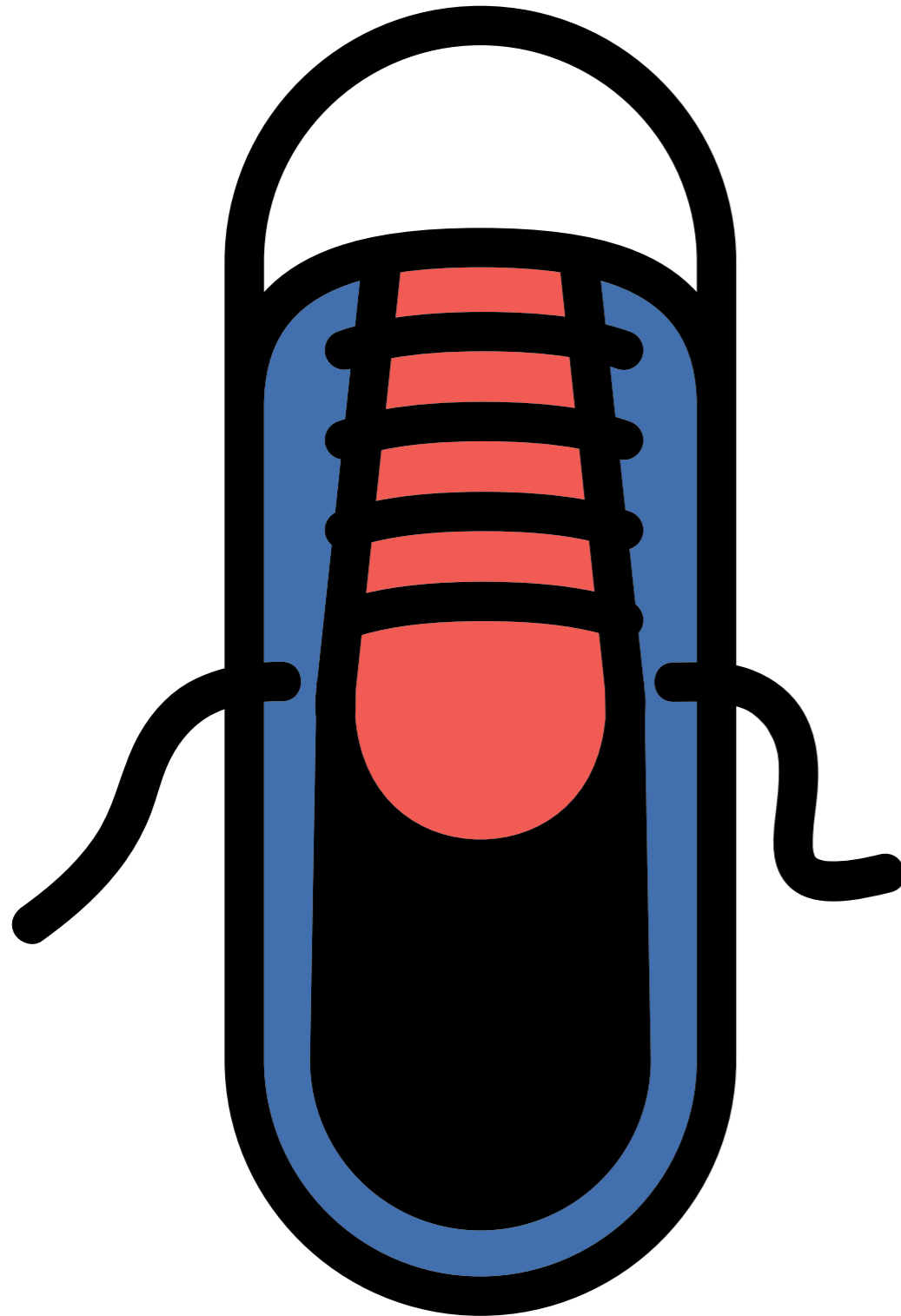
Il cortile grande ma ricoperto di orribili sassolini che entravano nelle scarpe e la mia prima penna stilografica rossa Pelikan.

Antonella Fellet, Insegnante scuola primaria

I corridoi del Carducci, lunghissimi, infiniti, un po' da incubo, larghi, dove arrivavo sempre in ritardo e dove vedevo un compagno di classe che ci camminava sempre strisciando contro i muri con la mano, un compagno tra l'altro bravissimo.

Filippo Ceretti, dottorando Libera Università Bolzano, studioso, filosofo

Se la scuola avesse un gusto, quale sarebbe? Wie schmeckt Schule?



Sollte sie eine salzige Meerbrise sein, gut dosiert mit Blick in die Weite. Oft allerdings wird sie als zu bitter erlebt ... Schade eigentlich.

Nicola Oberhollenzer, Architektin

Amaro, prof inadeguati.

Sandro Laera, Architetto

... Dann sollte sie nach Büchern riechen.

Walter Angonese, Architekt

Caffè, dolce o amaro.

Edoardo Cappuccio, Architetto

Kirsche: Farbe, Geschmack, zu viel tut nicht gut ... !

Itta Wackernell, Architektin

Vanille, regt den Appetit an, Lust auf mehr.

Arnold Lochmann, Architekt

Staubig – warum? Schwierig zu begründen ... es ist mein Gefühl, wenn ich an Schule denke, sowohl an die vor 30 Jahren als auch an die heute.

Kordula Hell, Architekt

Pomodoro. Da solo non dice molto, ma è la base per centinaia di ricette se si aggiunge un pò di fantasia.

Marianna Beltramini Boveri, Architetta

Metallisch – wegen der damals erneuerten Geländer.

Günther Fritz, Architekt

Holz, weil es beruhigt und warm ist, greifbar, einladend.

Philipp Gamper, Ingenieur

Menta. I tavoli, il linoleum: è (era) tutto verdino.

Valentino Andriollo, Architetto

Schule hat einen Geschmack; ich glaube, das sind die Böden, Schränke, Bücher, die abgestandene Luft ... aber besonders gut war der Geschmack nicht ...

Heinrich Norbert Zöschg, Architekt

Bitter: »Mit der Schule ist es wie mit der Medizin. Sie muss bitter schmecken, sonst nützt sie nichts«. (Zitat aus dem Film »Die Feuerzangenbowle«)

Roland Baldi, Architekt

Acida perché tartassa.

Emanuel Kostner, Architetto

Wäre sie scharf, süß und sauer, weil Schule ein Raum des »Sich-Entfaltens« sein sollte und nicht ein Raum der Gleichschaltung.

Kathrin Dorigo, Architetta

Süß+pikant: gute Erinnerung+nicht immer leicht.

Michael Dejori, Architekt

Säure: Sarebbe un insieme di pane e marmellata, dolce e familiare, come gli insegnanti che ho incontrato.

Carla Maria Crosina, Architetta

Würde sie nach Wasser schmecken, dies gießt den Garten des Lernens.

Margot Wittig, Architektin

Wie Curry, da von allem was drin steckt.

Richard Glira, Architekt

Gusto alla mandragola, perché potrebbe essere il gusto del tutto e del niente.

Walter Colombi, Architetto

Cioccolato piace a tutti, libera endorfine, è stimolante e compensa carenze affettive-famigliari-sociali.

Manuela Pegoretti, Architetta

Il gusto del Mont Blanc. Il perchè lo spiega Nanni Moretti in Bianca.

Thomas Demetz, Architetto

Banane ... schwer zu verdauen, aber gibt Kraft fürs Leben.

Paolo Bellenzier, Architekt

Süß. Im Nachhinein erinnert man sich lieber (und leichter) an die schönen Stunden während der Schulzeit.

Christoph Flarer, Architekt

Salato, perché bisogna lavorare tanto per raggiungere qualcosa che non è sempre facile e dissetarsi.

Samuel Messner, studente di liceo

Zwiebel und Knoblauch ist scharf, hält lange nach ... !

Stefan Pur, Architekt

»Geschmack« in welchem Sinne? Vielleicht so was in der Mitte zwischen wohlthuend abenteuerlich und prickelnd neu.

Reinhard Bachmann,

Bürgermeister von Olang

Meine Schule schmeckt nach Mandelmilch. Teilweise süß, dann doch bitter und eben nicht ganz klar. Sehr frisch und kühl.

Ruth Pinzger, Architektin und Teilzeitbeauftragte an einer Oberschule

Come la pece del larice. Quando la metti in bocca, prima si sbriciola ma poi, insistendo nel masticarla si lega e diventa gustosa.

Kuno Prey, Professor für Produktdesign an der Fakultät für Design und Künste, Freie Universität Bozen

Dann wäre es der Geschmack von Gummi. Vom Radiergummi bis zu den Hausschuhen, alles dasselbe Material mit demselben Geschmack.

Paul Senoner, Architekt

Schule riecht nach Bodenwachs. Schule schmeckt nach Vanille: gut, fremd, künstlich.

Dorothea Aichner, Architekt

Olive, etwas säuerlich aber charakteristisch, genussvoll; macht Lust auf mehr.

Frank Weber, Architekt.

Bitter bis süß, alle Geschmacksrichtungen sind vertreten – wie im Leben.

Andreas Plank, Architekt

Holz – Tinte – Leder – Papier ... die ersten Eindrücke in der Bergdorfschule.

Ute Oberrauch, Architektin

Erba, ricordo i pantaloni sporchi di verde, dei prati e dei giardini della scuola.

Matteo Scagnol, Architetto

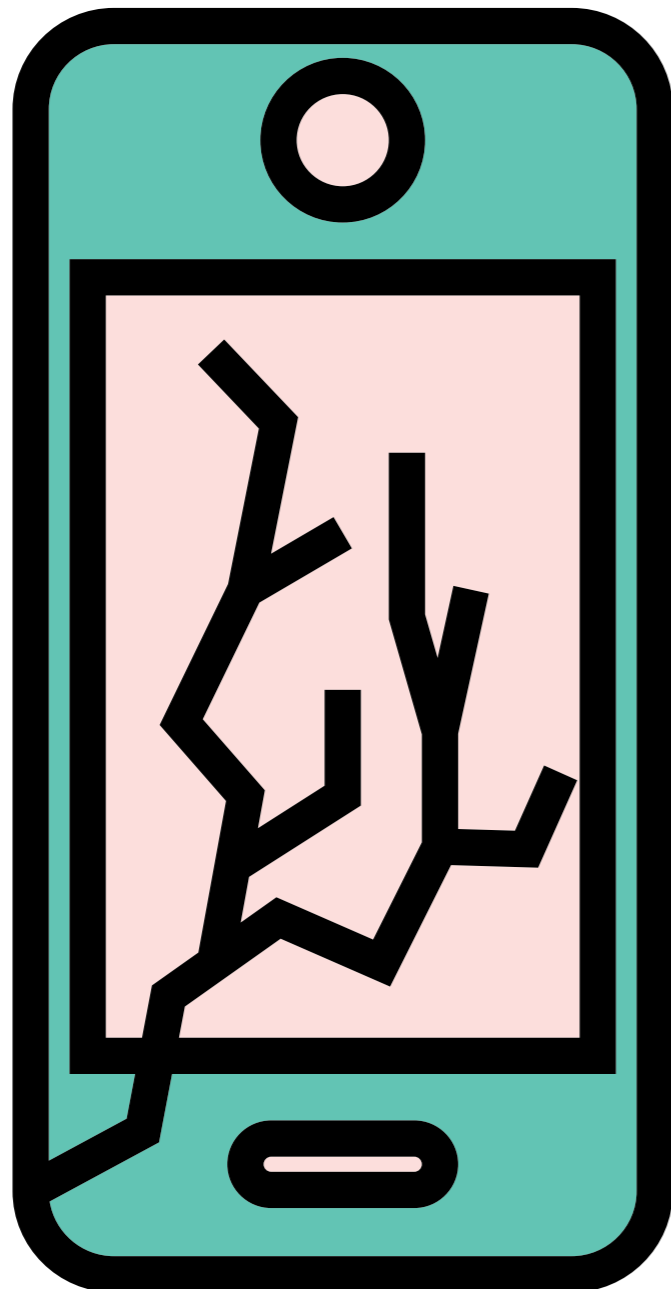
Nicht süß, nicht sauer, vielleicht salzig? So entsteht Durst und Hunger auf das Leben!

Anna Lena Goerke, Lehrerin

Gusto di pane, la cosiddetta »michetta« o »rosetta« il pane più semplice che c'era allora là dove vivevo, bianco, vuoto dentro, nè duro nè morbido, quasi insipido. Lo stesso gusto della scuola, un pò insipida, vuota, che si colorava un pò di più quando ci mettevo dentro qualcosa io...

Beate Weyland, ricercatrice Didattica Libera Università Bolzano

Innovare la scuola significa ...? Wie könnte man die Schule erneuern?



Altes loslassen, Bedürfnisse der heutigen Schüler und Lehrer berücksichtigen, Achtsamkeit in Umgang.

Ellen Stören, Architektin

Stimolare la curiosità, ampliare le conoscenze, promuovere la ricerca e migliorare i rapporti tra le persone, tutte.

Fulvio Giorgi, Architetto

Die Schüler begeistern und motivieren, mit Kursen oder neuen Fächern, die in der Arbeitswelt von großem Nutzen sind. Praxis Praxis Praxis.

Martina Stampfl

Aprire gli spazi alla prossima generazione.

Vito Mussner, Architetto

Stare al passo con le tecnologie. Ripristinare il «patto» genitori – insegnanti.

Valentina Bonato, Architetta

Auf die Fragen der Zeit eingehen, den Schülern Richtungen zeigen.

Martin Stauder, Architekt

Die jungen Menschen zu verstehen und sie im Zusammenhang mit dem gesamten gesellschaftlichen und globalen Geschehen zu sehen. Innovation entsteht aus dem Zusammenspiel der persönlichen Entwicklung und der Fragen der Schüler, Lehrer und der Gesellschaft.

Anna Lena Goerke, Lehrerin

Schule nicht nur auf das Gebäude und den Schulhof zu begrenzen. Schule soll nach außen gehen (können) und von außen soll man »wieder« in die Schule gehen (können). Räumlich und menschlich.

Marlene Roner, Architektin

Inhalt.

Robert Veneri, Architekt

Viverla, se ci vivi la cambi; non pensare di avere *la* soluzione, ma costruirla insieme ogni giorno.

Roberto d'Ambrogio, Architetto

Conferirle un senso / un ruolo all'interno della società: fucina di idee, laboratorio di comunicazione positiva, offerta democratica di opportunità per tutti.

Vally Valbonesi, Dirigente scolastico

Fließende Übergänge innen und von innen nach außen.

Caroline Willeit, Architektin

... Althergebrachtes zu hinterfragen und Neues zu wagen.

Angelika Margesin, Architektin

Einen Schritt nach dem anderen machen zu können, vorwärts und nicht rückwärts.

Edith Ploner, Inspektorin für die ladinischen Kindergärten

Puntare più sullo sviluppo del lavoro di equipe, non abusare del termine «eccellenza» troppo demagogico.

Giorgio Marchi, Architetto

Aktuelles Wissen vermitteln, selbstständiges Weiterarbeiten fördern, neue Arbeitsmethoden erproben.

Karlheinz Lampacher, Architekt

Beste Wissensangebote und ruhige Orte zum Lernen.

Ute Oberrauch, Architektin

Nicht jedes Jahr Schule (auf dem Rücken der Kinder) neu erfinden zu müssen!

Frank Weber, Architekt

Attraktives Lernen (Synergieeffekte nutzen) Selbsterkenntnis durch Erfahrung (auch durch den Raum vermittelt Austausch – Lehrer > Schüler – Schüler > Schüler – Schüler > Umgebung).

David Calas, Architekt

Mehr Geschmack nach Gummibärchen.

Itta Maurer, Architektin

Renderla viva aperta e attraente.

Maurizio Agea, Genitore

Gibt es die Tafel überhaupt noch?

Christian Schwienbacher, Architekt

... Kindern Werte und Wissen nahezu bringen ebenso wie ihnen Weltoffenheit und Toleranz zu lehren.

Gianpaolo Nogarole, Architetto

Aprire al mondo, alla pratica, ai viaggi anche mentali.

Emanuel Kostner, Architetto

Innovation im Kindergarten bedeutet: offene Sinne für die Bedürfnisse und Themen der Kinder, kontinuier-

liche Beziehungsarbeit mit Mädchen und Buben, Fragen sind wichtiger als Antworten, Reflexion und Austausch im Team und auch mit den Familien.

Christa Messner, Inspektorin für die deutschen Kindergärten

Außerhalb der Schulräumlichkeiten zu lernen.

Matthias Rainer, Architekt

Klassenverbände auflösen.

Roland Girardi, Architekt

Spazi pieni di luce, vuoti da poter dare espressione alla creatività, valorizzare l'aspetto estetico anche da fuori con forme semplici, nitide, quindi armoniche.

Erna Floess, Lehrerin / Pädag. Mitarbeiterin

Ridurre l'impatto prodotto da sollecitazioni ambientali come luci colori rumori ...

Sandra Donà, Architetta

Fondere la tradizione (carta, appunti, libro, studio, contenuti, competenze ...) con l'innovazione (tecnica, arredi mobili, ambienti ristrutturabili e modulabili aperti).

Alberto Muzzo, Area Pedagogica

Kleinere Schulen, größere Gedanken, wirkliche Emotionen.

Klaus Hellweger, Architekt

Significa che sia bella, curata e funzionante.

Theo Pietracupa, alunno 4 elementare

Renderla più internazionale e multilingua, dove ci sia possibilità di scambio culturale sia tra gli alunni sia tra gli insegnanti. Renderla anche più pratica e pragmatica, utile dal punto di vista lavorativo, per formare persone competenti sul campo del lavoro a diversi livelli.

Federico Cappelletti, giovane laureato

Anregende Materialien und Lernräume, Lehrpersonen, die von den Inhalten, die sie lehren, begeistert sind, die Lernen begleiten und abwechslungsreich vermitteln, ein Ort, wo selbstgesteuertes Lernen nicht nur möglich ist, sondern gewollt und unterstützt wird.

Elfride Fritsche, Lehrerin, Mitarbeiterin im Deutschen Bildungsressort



W. Schönig, C. Schmidlein-Mauderer Hg. (2013)

Gestalten des Schulraumes
Neue Kulturen des Lernens und Lebens
Bern: Help Verlag Ag

Im Buch wird der Kraft des Raumes in der Entwicklung einer erweiterten Lernkultur nachgespürt. Die vielfältigen Beiträge zeigen unterschiedliche Ansätze von Raumgestaltungen in Verbindung mit pädagogischen Konzepten. Dabei stehen grundlegende Prinzipien wie Flexibilität, Aufenthaltsqualität, Akustik ... im Fokus. Das Buch ist ein Plädoyer für partizipative Ansätze im Entwerfen und Gestalten der Lernräume. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen auf, wie flexibles Mobiliar die Lernkultur verändern und helfen kann, kooperatives Lernen zu entfalten. Die zahlreichen Abbildungen vermitteln dem Betrachter neue Bilder einer sich wandelnden Schule.



M. Fritz, J. Watschinger Hg. (2013)
Innovative Schulbibliotheken
ASSA

Die Publikation, die in der Heftreihe »Wege zu pädagogisch gestalteten Lehr- und Lernräumen« erschienen ist, zeigt im ersten Teil auf, welche didaktischen und bibliothekarischen Überlegungen bei der Konzeption und Planung einer

Schulbibliothek im Mittelpunkt stehen. Im zweiten Teil der Broschüre werden gelungene Beispiele und Einrichtungsdetails vom Kindergarten bis zur Oberschule vorgestellt.

Auf der Homepage des Amtes für Bibliotheken und Lesen kann die Broschüre kostenlos angefordert werden: <http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/bibliotheken/1140.asp>



U. Egger, A.G. Hempel (2013)
Innovative Schulbauten in Südtirol.
Scuole innovative in Alto Adige
Tapeiner

Una pubblicazione recentissima che presenta i più attuali progetti di architettura scolastica altoatesina con un occhio fotografico particolare e con sobrie recensioni architettoniche. È un tentativo interessante in cui si cerca di offrire una lettura innovativa sull'edilizia scolastica altoatesina. Non sono casuali le interviste all'architetto March e al dirigente Watschinger in apertura del volume, come figure simbolo del processo che ha portato l'Alto Adige a configurarsi come un territorio di sperimentazione pedagogica e in cui si premia la qualità della progettazione architettonica.



Montag Stiftung Hrsg. (2012)
Schulen planen und bauen.
Grundlagen und Prozesse
Berlin: Jovis Verlag.

Un manuale che con dieci tesi descrive le sfide centrali per i partner di un processo di costruzione/ristrutturazione di un edificio scolastico, offrendo esempi di scuole innovative, modelli e procedure per la pianificazione condivisa. Redatto da un team di esperti della fondazione Montagstiftung, offre uno sguardo di sintesi sulla grande esperienza acquisita sui temi del dialogo tra spazio e apprendimento nei contesti scolastici.

Ein Arbeitsbuch, das zeigen möchte, wie Schulbau heute erfolgreich geplant und koordiniert werden kann. Wenn Pädagogik, Architektur und Verwaltung konstruktiv zusammenarbeiten, ist der Grundstein für eine gute Schule gelegt. Das Buch vermittelt das Know-how der Montag-Stiftung zu Zielen, Prozessen und zur Praxis einer integrierten Schulbauplanung. Es bietet konkrete Handlungsmodul und umfangreiches Kontextwissen.



C. Jäger-Klein, S. Plakolm-Forsthuber (2012)

Schulbau in Österreich 1996-2011
Wege in die Zukunft
Wien-Graz: NWV

Il libro, commissionato dal Ministero per l'istruzione austriaco, offre contributi di taglio architettonico, tecnico-progettuale e pedagogico sul tema dell'architettura scolastica e recensisce 23 scuole costruite negli ultimi 15 anni. Gli interessanti contributi argomentano sull'edilizia scolastica in termini di innovazione progettuale in dialogo con la tradizione, affrontano problematiche tecniche specifiche ma offrono anche ampio spazio al dibattito aperto tra pedagogia e architettura scolastica. Di particolare interesse risultano anche i contributi sugli ambienti esterni della scuola.



L. Paolino, M. Cagelli, A.S. Pavesi (2011)
Guida alla progettazione degli edifici scolastici

Ravenna: Maggioli Editore

Il libro affronta il tema della progettazione delle scuole dell'infanzia e primaria secondo le Normative di Edilizia Scolastica (Dm. 18 dicembre 1975 e successive norme tecniche) in un'ottica tecnica non tralasciando gli aspetti culturali. Tenendo conto del fatto che non sono state ancora varate le norme tecniche legate alle «Linee guida per l'architettura scolastica» 6/2013 del MIUR, il testo ha ancora la sua attualità. Nella seconda parte del volume vengono considerati alcuni significativi aspetti riguardanti: lo spazio e la funzione, la sostenibilità degli edifici scolastici e l'uso del colore. Di sicuro interesse per lettori sia del campo pedagogico e anche di quello architettonico, presenta una selezione di casi, scelti in base a indicatori di qualità specificati in: tipologica, ambientale, tecnologia, urbana, sociologica, pedagogica e percettiva.

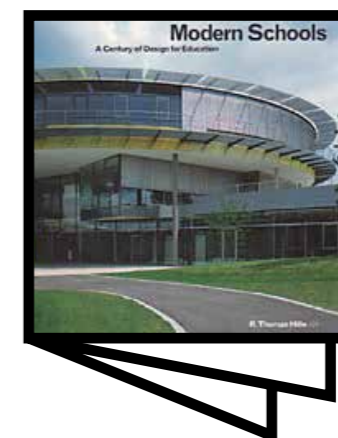


Dudek, M (2011)
Schools and Kindergartens - A Design Manual

Basel: Birkhauser, 2007, second edition 2011
Ravenna: Maggioli Editore

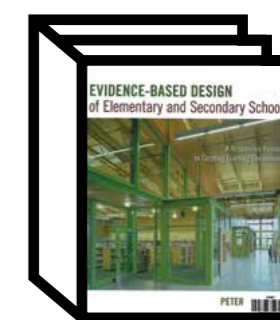
L'importanza dell'istruzione in un'economia globale è indiscussa e

sulla scia delle innovazioni internazionali le scuole sono diventate argomento di notevole interesse pubblico. Questo manuale aiuta gli architetti a cogliere le teorie educative di base e a capire come possano essere tradotte sotto forma di costruzione per una nuova generazione di spazi educativi. Il volume illustra oltre 80 esempi che prendono in considerazione diverse tipologie di scuole, esaminate e spiegate in differenti contesti internazionali e culturali. Tra i concetti chiave analizzati: l'impatto delle tecnologie, la progettazione acustica e luminosa, la sostenibilità, gli spazi esterni, la ristrutturazione e l'adattamento alle nuove esigenze.



R.T. Hille (2011)
Modern Schools: A century of design for education
New Jersey: Wiley

Una rassegna di scuole costruite lungo tutto l'arco del secolo scorso sino ai tempi più attuali. Un'ottima dispensa per architetti e un'interessante raccolta per le figure del mondo scolastico, soprattutto per l'organizzazione del libro in capitoli che descrivono la scuola non solo in ordine temporale ma anche in ordine ai modelli pedagogici sottostanti: scuole centrate sul bambino, scuole del benessere e naturali, scuole associative, interattive, scuole situazionali, circostanziali, interstiziali. Queste denominazioni incuriosiscono il lettore nel comprenderne le qualità e le caratteristiche attraverso le descrizioni e le immagini.



Lippman, P. (2010)
Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments
New Jersey: Wiley

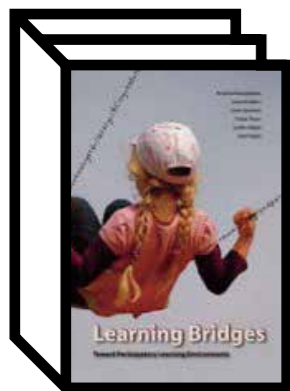
Un libro fondamentale per chi intende approfondire l'argomento pedagogia e architettura sotto vari aspetti: conoscere le teorie dell'apprendimento alla base dei concetti pedagogici nell'ultimo secolo e la loro relazione con lo spazio, riflettere sull'avvento delle tecnologie e dell'online learning, analizzare anche in termini di organizzazione degli ambienti i tre modelli di scuola più noti del 21° secolo, la scuola di Reggio Emilia, la scuola montessoriana e quella steineriana. Il volume presenta studi di caso di scuole di diversi ordini e grado costruite negli ultimi dieci anni negli Stati Uniti, interessanti per la corrispondenza con le più attuali riflessioni sull'architettura scolastica innovativa. A fronte di una grafica semplice il libro è ricchissimo di contenuti utili sia per gli architetti sia per i pedagogisti.



A.A.V.V. (2010)
The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning
by Inc. OWP/P Cannon Design

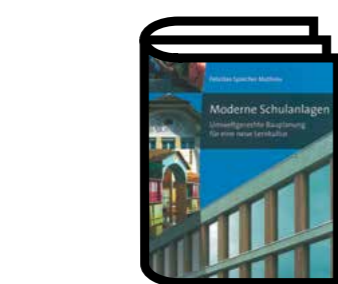
Prendendo spunto dal concetto di Loris Malaguzzi, fondatore del Reggio

Approach negli anni '40, che insisteva sull'ambiente, lo spazio fisico, come terzo educatore, un team internazionale di designers e architetti esplora le connessioni critiche tra architettura, design e apprendimento. Propone 79 idee pratico-progettuali per stimolare i lettori a pensare alla scuola in modo innovativo. Con una grafica d'impatto gli autori presentano un intrecciato dialogo culturale intorno al tema dello spazio e dell'apprendimento riportando fatti e statistiche, interviste e storie da parte di esperti dei vari campi afferenti al mondo della scuola. Il libro è il frutto di una collaborazione tra OWP/P Architects, VS Furniture, and Bruce Mau Design.



K. Kumpulainen, L. Krokfors (2010)
Learning Bridges – Toward Participatory Learning Environments
Helsinki: Helsinki University Print

Questo libro nasce da un progetto di ricerca dell'università di Helsinki con lo scopo di offrire prospettive per creare ponti e superare le distanze tra i diversi contesti formali ed informali dell'apprendimento. Oltre alla teoria, il libro presenta interessanti esempi di progetti concreti e conclude con una serie di raccomandazioni destinate sia ai rappresentanti degli universi pedagogico-didattici, sia ai soggetti politici, sia al mondo della formazione extrascolastica sull'opportunità di lanciare ponti tra i diversi universi della formazione. Di facile lettura e con molte immagini, il testo ci invita a riflettere sulle caratteristiche della scuola che si apre alla comunità e al territorio.



F.Sprecher Mathieu (2010)
Moderne Schulanlagen
Zürich: vdf Hochschulvlg

Dieses Buch zeigt auf, wie Schulhäuser und Schulzimmereinrichtungen besser auf die Erfordernisse der heutigen Unterrichtsformen abgestimmt werden können. Bei Neubauten, Umbauten, aber auch bei kleinen Veränderungen gilt es, pädagogische Überlegungen konsequent und sensibel einzubeziehen. Es werden Varianten vorgestellt, wie Gruppenräume in neuen und in bestehenden Gebäuden realisiert werden können. Schulzimmereinrichtungen werden analysiert und verbesserte Sprech- und Zuhörbedingungen vorgeschlagen. Ein wichtiges Anliegen ist die Qualität des Raumklimas. Das Buch ist sehr praxisnah und enthält zahlreiche illustrierte Beispiele. Es schlägt eine Brücke zwischen Baufachleuten einerseits, denen pädagogische Anliegen des modernen Unterrichts nähergebracht werden, und Lehrpersonen und Schulbehörden andererseits, die ermutigt werden, ihre Unterrichtsräume und Schulanlagen altersspezifisch und kreativ zu gestalten und bei Planungen frühzeitig zu partizipieren.



F. Mclachlan, R.Hallett (2009)
Thinking, Teaching, Learning. Explorations in Primary School Design
Edinburgh: The University of Edinburgh Press.

Un volumetto snello che documenta una selezione di progetti e rendering per la scuola primaria sviluppati dagli studenti del corso di Design dell'Architettura presso l'Università di Edimburgo dal 2004 al 2008 per rispondere alla politica educativa del governo scozzese del 2007 «Building Excellence» che punta sui learners, protagonisti fiduciosi, responsabili ed efficaci del processo di apprendimento. Molto interessanti risultano gli elementi distintivi della scuola focalizzati in forma di diade contrapposta e in continuo dialogo: individuale-collettivo, la misura e il tutto, protezione-libertà, ordine-disordine, chiaro-scuro, flessibilità-permanenza, esterno-interno.



D.Trapp (2008)
Der Klassenraum als Pädagogikum
Saarbrücken: VDM Verlag

Una breve analisi dello spazio classe, come ambiente di insegnamento e apprendimento dal medioevo ad oggi, con riferimenti interessanti ai maggiori esponenti del pensiero pedagogico moderno. L'approfondimento pedagogico sulle caratteristiche soft e hard di questi ambienti didattici può essere un utile spunto di riflessione sia per i progettisti sia per gli insegnanti per studiare nuovi modi di fare scuola anche in classe.



P. Woolner (2010)
The Design of Learning Spaces
London: Continuumbooks

L'autrice, pedagoga e ricercatrice presso l'Università di Newcastle (UK), a partire da quattro studi di caso di scuole costruite nell'arco degli ultimi quarant'anni in Inghilterra, analizza una serie di problematiche di estrema attualità per il campo della progettazione: il fattore economico al quale si legano le soluzioni a basso costo per costruire; tutte le problematiche che ne conseguono (rumore, qualità dell'aria, spazio, temperatura, illuminazione ecc.); la particolare attenzione alle specificità dei diversi soggetti coinvolti nel processo progettuale (chi sono, come possono contribuire, quando ha senso che siano coinvolti ecc.). Il volume ha un carattere teorico e non è corredato di molte immagini, ma offre interessanti spunti di riflessione nel dialogo tra pedagogia e architettura.



P.Nair, R.Fielding, J.Lackney (2009),
The language of school design
Minneapolis: Design Share

Il libro è un progetto di DesignShare.com, una rete internazionale di partner tra architetti, imprese, fondazioni ed enti per l'educazione che hanno lo scopo di offrire servizi e consulenza sul tema dell'innovazione degli edifici scolastici. Scritto da due architetti e un consulente per la progettazione di scuole innovative, intende offrire, con un approccio interdisciplinare, 28 modelli progettuali da considerare per la scuola del 21° secolo. L'idea alla base del volume è di stabilire un comune vocabolario progettuale tra educatori e progettisti e di definire alcune categorie fondamentali dello spazio scolastico tra cui quelle di: essere parte di un insieme; avere specifiche qualità (come la trasparenza e la flessibilità); essere brain based, ovvero di poggiare su specifiche e riconosciute caratteristiche della mente

(qui il riferimento è alle intelligenze multiple di Howard Gardner); corrispondere a criteri di sostenibilità e di performance elevata; essere connessi con la comunità. La qualità del lavoro non si rileva tanto nella presentazione dei progetti, esteticamente discutibile, ma offre contenuti e tematiche molto validi.



M. Costa (2009)
Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento
Milano: Franco Angeli

Questo manuale di psicologia ambientale si rivolge sia ad architetti e urbanisti sia a insegnanti e pedagogisti interessati ad approfondire il rapporto tra psiche e ambiente. Sono interessanti le analisi che riguardano lo spazio personale e la prossemica negli ambienti di apprendimento. Utili le indicazioni che riguardano l'estetica del paesaggio architettonico, valide le analisi psicologiche degli effetti dell'illuminazione, del rumore e delle condizioni climatiche sugli individui. Una lettura che arricchisce il discorso sulla relazione tra spazio e apprendimento sostanziandola con importanti dati della psicologia.



H.Hertzberger
Space and learning
010 Publishers, Rotterdam 2008
Un libro fondamentale per chi intende

rapportare l'architettura all'educazione. Nella prefazione il noto architetto descrive come questa pubblicazione intende raccontare di ciò che sta tra l'architettura e l'educazione e come entrambi si influenzano tra loro. Interessato alla pedagogia Montessoriana, Hertzberger descrive come l'architettura può informare il famoso detto «aiutami a fare da solo» e offrire interessanti soluzioni alla scuola per raggiungere l'obiettivo aiutare ad apprendere. Dall'analisi della classe come dominio privato o come spazio condiviso nelle open schools, alla riflessione sulla scuola come micro città e allo stesso tempo sulla città come macro scuola, il contributo straordinario di Hertzberger consiste nel cogliere e presentare le qualità dell'architettura come occasioni per concretizzare buone pedagogie.



Holl, S. J. Pallasmaa and A. Pérez-Gómez (2006)
Questions of Perception
San Francisco: William Stout Publishers

Un volume che analizza il ruolo della percezione umana e dell'esperienza fenomenologica in rapporto agli spazi architettonici. Ricco di riferimenti culturali ci ricorda come l'architettura dialoghi continuamente con i significati e le rappresentazioni, con i «sette sensi», e come sia costruita e percepita in base all'esperienza e all'intuizione. Un buon punto di riferimento per focalizzare l'attenzione sulle dimensioni umanistiche del processo generativo dell'architettura.

—
Testi in italiano di Beate Weyland
Deutsche Texte von Josef Watschinger

Kurt Wiedenhofer
5 Jahre Hotel Masatsch
der Lebenshilfe onlus

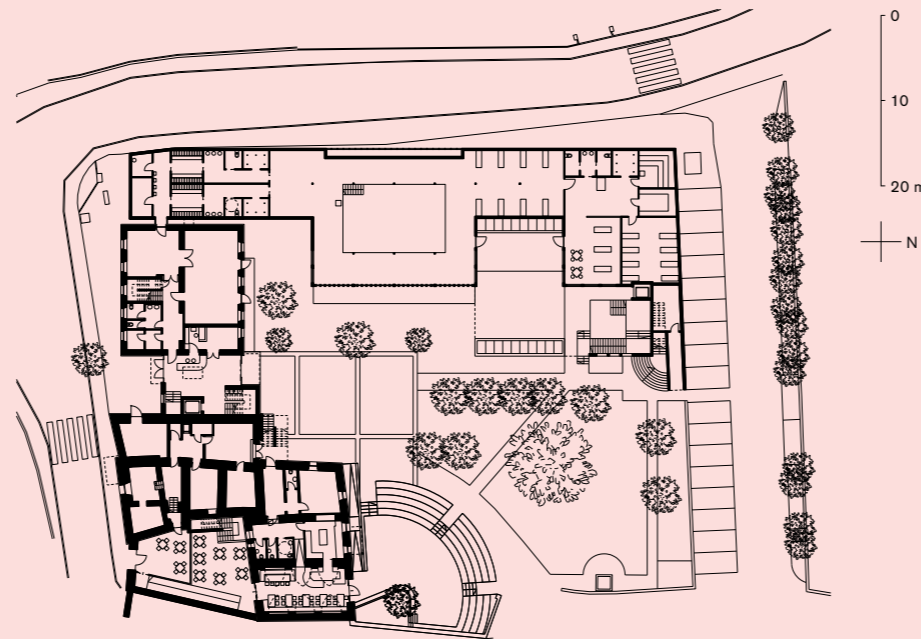


Das Hotel Masatsch befindet sich in Oberplanitzing in der Gemeinde Kaltern im Gebäude des ehemaligen Josephinums, das bis zum Jahr 2001 eine Fachschule für Hauswirtschaft für Mädchen mit Lernschwierigkeiten beherbergte. Das Gebäude ist Eigentum der Autonomen Provinz Bozen und wurde im Jahr 2003 der Lebenshilfe Südtirol zur Umsetzung eines Integrations- und Inklusionsprojektes anvertraut. In den folgenden Jahren wurden ein Konzept und ein Businessplan für das zukünftige Hotel ausgearbeitet und im Juli 2007 wurde mit den notwendigen Umbauarbeiten im Bestandsgebäude begonnen. Im April 2008 konnten im vormalig genannten »Ferienhof Masatsch« die ersten Gäste begrüßt werden. Nach kurzer Zeit fiel jedoch die Entscheidung, dass die Struktur nicht nur für Menschen und Institutionen des Sozialbereichs, sondern für alle offen stehen soll. Somit wurde um eine Lizenz als Hotel- und Restaurantbetrieb angesucht, die im Jahre 2010 erteilt wurde. »Die Öffnung des Hotels Masatsch für Dritte gewährleistet eine kontinuierliche und bessere Auslastung des Hotel- und Bildungshauses sowie sämtlicher Strukturen des Therapie-, Sport- und Freizeitbereichs. Mit der Öffnung der Einrichtung wird das Hotel Masatsch in mehrfacher Weise zu einem Ort der Integration von Menschen mit Beeinträchtigung bzw. zu einem Ort der Begegnung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung im Mitarbeiterstab, am Arbeitsplatz, am Ferienort, bei Aus- und Fortbildungen, bei Tagungen etc.« (aus »Unbehindert arbeiten, unbehindert leben«, Verlag W. Kohlhammer 2013).

Wie bereits erwähnt, wurde das Bestandsgebäude im Jahr 2007 saniert und für die neue Funktion adaptiert. Dabei wurde die gesamte Struktur den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung angepasst, wobei der Charakter einer »Krankenhausästhetik« vermieden werden konnte. Im Zuge dessen wurde das öffentlich zugänglich Bistro und die Freilicht-/Kulturarena im Innenhof in das Konzept integriert. Durch diese beiden Funktionen wurde das Hotel Masatsch zu einer bedeutenden gesellschaftlichen Einrichtung für Oberplanitzing. In weiterer Folge wurde der Zubau, der ein Schwimmbad, Konferenzräume und zusätzliche Zimmer beinhaltet, realisiert. Das neue Gebäude ist zum Großteil eingeschossig ausgeführt und erstreckt sich entlang der Hauptstraße. Dadurch wurde der bestehende Garten klar gefasst und zu einem ruhigen und erholsamen Innenhof aufgewertet. Im Zusammenspiel mit der Freilichtarena und dem Kräutergarten ist der Innenhof nicht nur ein Erholungsraum für Hotelgäste, sondern zudem ein zentraler Kommunikations- und Treffpunkt bei öffentlichen Veranstaltungen wie Lesungen, Theateraufführungen und Musikdarbietungen. Selbstverständlich wurde der Neubau entsprechend den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung realisiert. Die Planungsarbeit für Menschen mit Behinderung ist geprägt von intensiver Auseinandersetzung mit der Verschiedenartigkeit individueller Bedürfnisse und führt zu Lösungsansätzen, welche in ihrer Einfachheit allen Menschen – mit oder ohne Beeinträchtigung – gerecht werden. (Erläuterungen der

Projektverfasser Dr. Arch. Dietmar Dejori für das Bestandsgebäude und das Gesamtkonzept, sowie die Architektengemeinschaft OFAS für den Neubau) In diesem Jahr feiert die Lebenshilfe das 5-jährige Bestehen des Hotels im Rahmen des alljährlich stattfindenden Sommerfestes am 08.09.2013. Im Zuge dieser Feier werden auch die neuen Räumlichkeiten des Hotels (10 neue Zimmer, die Bistroeinrichtung und die neuen Tagungsräume) eingeweiht. Für Herbst 2013 (voraussichtlicher Termin: 29.11.2013) ist außerdem eine Fachtagung zum Thema »Design für alle« geplant, wo unter anderem die Architektin Ulrike Rau aus Berlin zum Thema »Architektur mit Mehrwert – Nachhaltige Konzepte im Design for All« referieren wird. Ein Vortrag von People First zum Thema Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, die Vorstellung des ESF-Projektes »IMQ – all inclusion« und ein Erfahrungsbericht des Hotelbetreibers zum Thema Inklusion in der Gastronomie, werden die Tagung abrunden.

Kurt Wiedenhofer
für den Vorstand der Lebenshilfe



Karin Kretschmer
Bozner Filmtage 2013



»IRL – in real Life«, Filmstill: ZeLIG - School for documentary, television and new media



»IRL – in real Life«, Filmstill: ZeLIG - School for documentary, television and new media

Zum 27. Mal haben vom 17. bis 21. April die Bozner Filmtage stattgefunden. An 5 Tagen wurden ca. 50 Filme gezeigt, darunter viele Produktionen, die teilweise oder ganz in Südtirol realisiert wurden.

Auch wenn es in den anderen Jahren mehr Filme gab, in denen Städte, Häuser und Landschaften eine Rolle – wenn nicht sogar eine tragende Rolle – spielten (z. B. »Die Vaterlosen« von Marie Kreutzer, »Snowman's Land« von Tomasz Thomson, oder »Poll« von Chris Kraus – alle bei den Bozner Filmtagen 2011 gezeigt) oder die sich mit architektonischen und räumlichen Themen auseinandersetzten, so gab es dennoch auch dieses Mal einige Filme, die vom architektonischen Gesichtspunkt aus gesehen von Interesse waren.

Zunächst soll hier der Kurzfilm »IRL – in real live« des Zelig-Studenten Juri Mazumdar erwähnt werden, der sich mit dem Thema der Online-Computerspielsucht auseinandersetzt. Mittels eines Chatinterviews führt die nur akustisch und durch die auf der Leinwand sichtbaren Chatzeilen präsente Protagonistin »Plumpudding« durch ihre Welt. Stilistisch äußerst interessant gestaltet, kombiniert der Film die geschriebenen wie auch gelesenen Zeilen des Chats mit Szenen aus einem Computerspiel. Die Landschaften dieses Spiels wurden alle in Südtirol gefilmt aber derart entfremdet, dass man zwar ab und zu einen Südtiroler Berg zu erkennen meint, sich ansonsten aber in einer computeranimierten

Umgebung wähnt. Diese Verfremdung erlaubt einen ganz neuen Blick auf die normalerweise durch die Fotos der Tourismuskampagnen geprägte Wahrnehmung der Südtiroler Landschaft. Für diejenigen, die ihre Ortskenntnis testen möchten, dies sind die Motive im Film: Castelfeder bei Montan oberhalb von Auer, die Stoanerne Mandl im Sarntal, Eggental, der Schwarzbach in Auer, Jenesien und die Laimburg in der Nähe des Kalterer Sees.

In dem Film »Grenzfälle« bereisen der Filmemacher Kurt Langbein und der Schriftsteller Robert Menasse gemeinsam verschiedene Grenzen in Europa und loten mittels Bildern und Kommentaren die unterschiedlichen Varianten des Begriffes »Grenze« aus. Es geht um räumliche, ideelle, politische, sprachliche, kulturelle, menschliche und geographische Grenzen; um die Frage, wie weit Grenzen in den Himmel und in die Erde hineinreichen; um das Verschieben von Grenzen; um das Auflösen von Grenzen; um das Überschreiten von Grenzen. Illustriert werden diese verschiedenen Lesarten des Begriffes durch Beispiele aus mehreren Ländern. An der tschechisch-österreichischen Grenze z. B. wird durch den Wegfall des Grenzzaunes sowohl das Landschaftsbild und dessen räumliches Erleben verändert wie auch die Sichtbarmachung einer politischen Grenze eliminiert und zeitgleich schafft wenige Meter weiter zum Schutz von Privateigentum errichteter neuer Zaun eine nicht nur räumlich neue Situation.



»Grenzfälle«, Filmstill: Langbein & Partner Media GmbH & Co KG



»Aquadro«, Bibliothek der Freien Universität Bozen, Filmstill: Moodfilm



»Aquadro«, Museion in Bozen, Filmstill: Moodfilm

Anhand von den Grenzen Südtirols werden die Themen des illegalen Grenzübertretts von Schmugglern und die nutzlosen und viele Toten fordern den Stellungskriege des 1. Weltkrieges («Nationale Grenzen zu verteidigen heißt in Dreck und Scheiße zu liegen» wie Robert Menasse trocken im Film bemerkt) thematisiert. Im Bezug auf die Definition des Begriffes »Grenze« gibt auch der Besuch des Grenzabschnittes zwischen Südtirol und Österreich, in dem Ötzi gefunden wurde, neue Denkanregungen. Hier gibt es zwei Grenzen: Auf dem Papier wurde die Wasserscheide als Grenzlinie festgelegt, aufgrund der dortigen Geographie und der damit verbundenen technischen Probleme jedoch wurden die Grenzsteine auf eine davon abweichende Linie gesetzt. Menasse und Langbein werfen aufgrund der dortigen Abweichung von theoretischer und praktischer Grenzziehung in der Horizontalen die Frage auf, bis wohin eigentlich die Grenzen in der Vertikalen, also nach oben und nach unten hin, reichen.

Der Spielfilm »Aquadro« des jungen, aus Grosseto stammenden Regisseurs Stefano Lodovichi ist fast zur Gänze in Bozen gedreht. Einmal davon abgesehen, dass einen auch die Geschichte der ersten Liebe zwischen zwei Schülern in Zeiten von Smartphone, SMS, Web, Video Chat und Social Network aufgrund der guten Regie und der hervorragenden schauspielerischen Leistung der zwei jungen Akteure gefangen nimmt, ist aus architekto-

nischer Sicht die Darstellung Bozens geradezu bemerkenswert. Endlich einmal erscheint Bozen als eine »ganz normale« zeitgenössische Stadt, weit abseits der üblichen Südtirolardarstellungen der Sonntagabend-Filme, die quasi einer Werbekampagne des Fremdenverkehrsamt gleichkommen. Zu der Wahl des Drehortes Bozen heißt es in der »nota di redazione« auf der Internetseite zum Film: »La scelta di Bolzano prima che da strategie finanziarie è stata dettata da una precisa volontà degli autori, affascinati dai contrasti di una cittadina di provincia costituita da edifici super moderni e tecnologici e chiese e cattedrali romaniche, gotiche e barocche e dove la natura è sempre presente e imponente; confini e contrasti che i due autori hanno trovato importanti per raccontare la distanza tra il mondo dei giovani e quello degli adulti.«

In alten, dem Verfall preisgegebenen Gebäuden hat die Südtiroler Choreografin und Regisseurin Veronika Riz ihren Film »Lafnetscha« gedreht. Zwei junge Menschen nähern sich gemeinsam, aber auf unterschiedliche Weise, den alten Gebäuden (Villa Mutschlechner, Remise Franzensfeste, Kaiserbad Innichen, Casòn Hirschprunn, Therapiezentrum Josefsberg, Hotel Paradiso und Hofkeller Salurn): ein Mädchen – der Verstand – mit einem Notebook, auf dem sie eine Dissertation über verfallenden Häuser in Südtirol schreibt und ein Junge – das Gefühl – mit einem traditionellen Notizbuch, in dem er seine Notizen für eine Geschichte festhält. Die Häuser

selbst sind bewohnt von Geistern bzw. den von vier Tänzern und einem Sänger dargestellten »Seelen«. So interessant sich diese poetische Herangehensweise an die verfallenden Gebäude zunächst anhört, so wenig kommt dann leider im Film davon hinüber. Während es eine Freude ist, Robert Menasse beim Sinnieren über »Grenzen« zuzuhören (und zuzuschauen) und in »Aquadro« Bozen aus einer filmisch ungewohnten Perspektive zu sehen, so enttäuscht der »Lafnetscha« darin, wie wenig er die räumlichen, architektonischen und sonstigen Qualitäten der einzelnen Gebäude zu nutzen und in Filmbilder umzusetzen weiß. Einzig einige Aufnahmen, insbesondere die des wenig oder gar nicht bekannten Therapiezentrum Josefsberg mit seinen wunderbaren Mosaiken im Schwimmbadbereich lassen dem Film aus architektonischer Sicht etwas abgewinnen.

I.R.L. – in real life, Italien 2012, 15.50 Min.,
Regie: Juri Mazumdar

Grenzfälle – erzählt von Robert Menasse
Österreich 2012, 52 Min., Regie: Kurt Langbein, Drehbuch: Kurt Langbein und Robert Menasse

Aquadro, Italien 2013, 96 Min., Regie:
Stefano Lodovichi (der Film kann nur
im Internet angesehen werden
www.aquadrofilm.it)

Lafnetscha, Italien 2013, 75 Min., Regie:
Veronika Riz

Verschwendung war gestern



In Zeiten bedrohter natürlicher Ressourcen ist ein behutsamer Umgang mit dem Naturprodukt Holz unerlässlich. Wir von Höller arbeiten vorwiegend mit Hölzern aus nachhaltigem Anbau. Mit der FSC und PEFC Zertifizierung unseres Betriebes haben wir uns selbst dazu verpflichtet, deren Herkunft genau zu hinterfragen. Unabhängig davon, ob es sich um heimische, europäische oder außereuropäische Hölzer handelt.

Wo gehobelt wird, da fliegen Späne. Und die gehören zum Abfall, aber nicht in den Müll. Wir verwenden sämtliche Holzabfälle umweltschonend für die betriebs-eigene Hackschnitzelheizung. Denn Verschwendung natürlicher Rohstoffe war gestern.





Raiffeisenbank - Sölden (A)

nHow Hotel - Milano (I)

Health Care Center - Dubai (UAE)

Goldberg Restaurant - Fellbach (D)

Lufthansa Training - Seeheim (D)

Berufsförderungsinstitut - Innsbruck (A)

Hotel Flona - Ischgl (A)

Hotel Flona - Ischgl (A)

Biblioteca A. Delfini - Modena (I)

Residence Sonja - Wolkenstein (I)

Airport Vip Lounge - Vienna (A)

Aztecpoint - München (D)

Hotel Rosenalp - Oberstaufen (D)

Stichting Careander - Harderwijk (NL)

Hotel 4 Points Sheraton - Bozen (I)

Hotel Laurin - Wolkenstein (I)

rossin

PETER EBENSBERGER
TERRAZZO

WWW.TERRAZZO.IT
info@terrazzo.it

Neu: Auf Facebook sehen Sie Gesamtprojektvorstellungen unserer Terrazzoarbeiten, auch ohne Registrierung.

www.facebook.com/pages/Terrazzo-Ebensperger

In der Welt zuhause.
In Südtirol daheim.



Mazaya Shopping Center - Dubai (UAE)

Hotel Waldklause - Langenfeld (A)

Bäckerei Moshammer - Böhlerwerk (A)

Hotel Explorer - Fischen (D)

Restaurant Roma - Riyadh (KSA)

Hotel Europe - Zermatt (CH)

Hotel Marriott - Berlin (D)

Rossin GmbH
Reichsstrasse 2/2
I - 39044 Neumarkt/Laag (BZ)
t (+39) 0471 881488
f (+39) 0471 881489
info@rossin.it
www.rossin.it

Sessel • Stühle • Sofas • Betten • Schlafsofas • Sonderanfertigungen



Prad am Stj.- Dornweg 3a Tel. +39 0473 61 62 25 Handy +39 335 616 7070

Unsere Terrazzoböden bestehen aus rein natürlichen Bindemitteln und Granulaten

arper



Arper SPA
Via Lombardia 16
31050 Monastier
di Treviso (TV), Italia
T +39 0422 7918
F +39 0422 791800

Juno Collection
Design by
James Irvine
info@arper.com
www.arper.com

HINTER JEDEM
GUTEN PROJEKT
STEHT EINE
GROSSARTIGE
GESCHICHTE,
DIE DARAUFG WARTET,
ENTFALDET ZU
WERDEN.



SCHLÜSSELFERTIGER
INNENAUSBAU

WWW.RESCH.IT
GARGAZON
T 0473 291 187

RESCH
INTERIORS

BESUCHEN SIE UNS AUF DER BOZEN HOTEL, STAND B06/26

Wir bringen Holz in Form

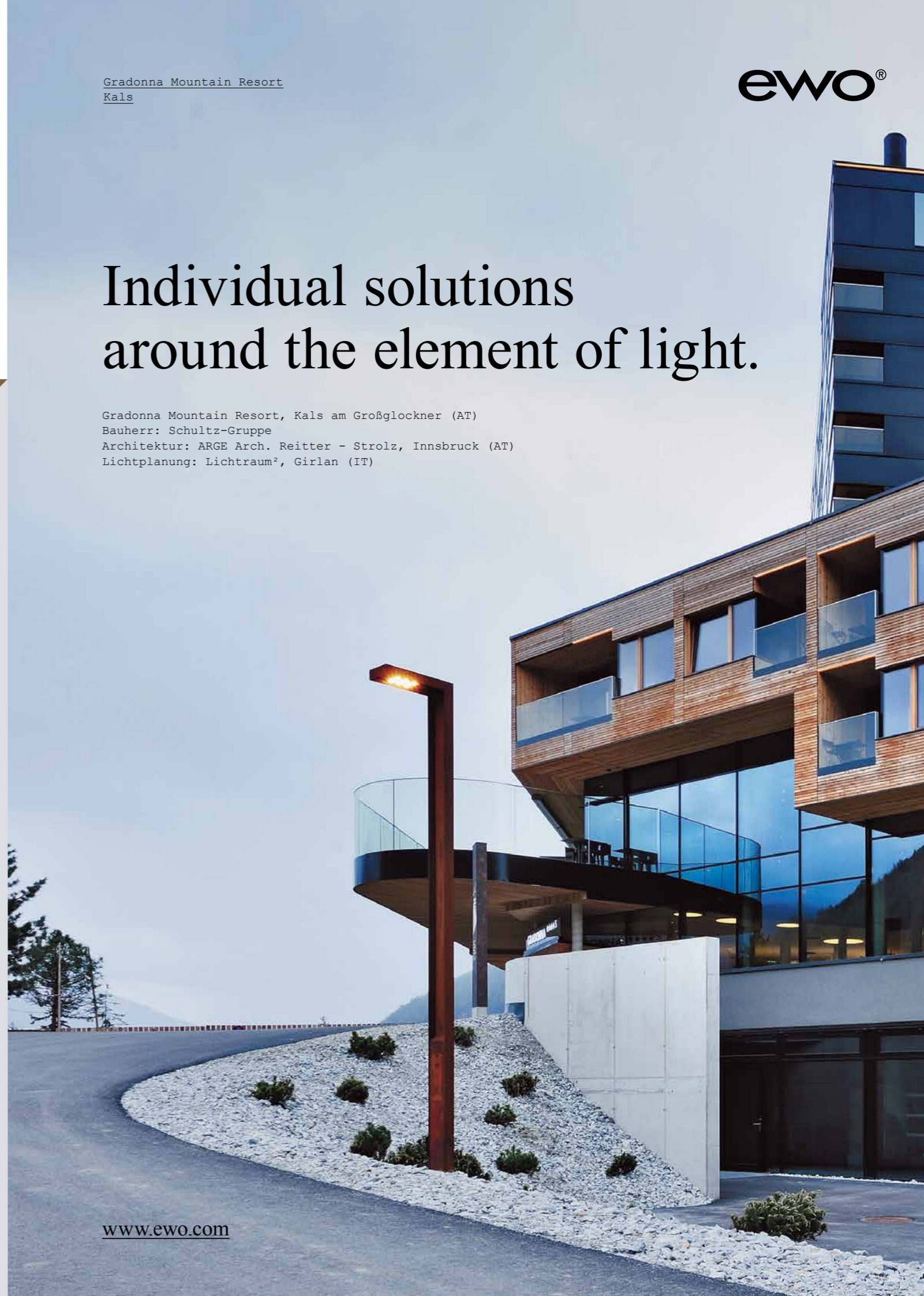


Grundschule, Kindergarten und Naturparkhaus St. Magdalena/Villnöß

Fertigung und Ausführung
des Holzausbaus, der Türen,
der massiven Holzböden,
der Maßmöbel, der Wand- und
Deckenverkleidungen in der Grundschule,
Kindergarten und Naturparkhaus.

Individual solutions around the element of light.

Gradonna Mountain Resort, Kals am Großglockner (AT)
Bauherr: Schultz-Gruppe
Architektur: ARGE Arch. Reitter - Strolz, Innsbruck (AT)
Lichtplanung: Lichtraum², Girlan (IT)



SELECTRA®

Elektrogroßhandel

Berker

*Berker

einfach intelligent wohnen

Hier finden Techniker und Projektanten
Ideen zu Licht und Haustechnik.

Showroom Selectra
Bozen Pacinottistraße 11 T 0471 558800