

Günther Opp | Angela Bauer (Hrsg.)

LEBENSRAUM SCHULE

Raumkonzepte
planen • gestalten • entwickeln

2., erweiterte und aktualisierte Auflage



Fraunhofer IRB  Verlag

Günther Opp | Angela Bauer (Hrsg.)

Lebensraum Schule

Günther Opp | Angela Bauer (Hrsg.)

Lebensraum Schule

Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln

2., erweiterte und aktualisierte Auflage

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar.

ISBN (Print): 978-3-8167-9419-6

ISBN (E-Book): 978-3-8167-9420-2

Herstellung: Andreas Preising

Layout: Sonja Frank

Lektorat: Susanne Jakubowski

Umschlaggestaltung: Martin Kjer

Satz: Fraunhofer IRB Verlag

Druck: AZ Druck und Datentechnik GmbH, 87437 Kepten

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die über die engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes hinausgeht, ist ohne schriftliche Zustimmung des Fraunhofer IRB Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Speicherung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen und Handelsnamen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass solche Bezeichnungen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und deshalb von jedermann benutzt werden dürften.

Sollte in diesem Werk direkt oder indirekt auf Gesetze, Vorschriften oder Richtlinien (z. B. DIN, VDI, VDE) Bezug genommen oder aus ihnen zitiert werden, kann der Verlag keine Gewähr für Richtigkeit, Vollständigkeit oder Aktualität übernehmen. Es empfiehlt sich, gegebenenfalls für die eigenen Arbeiten die vollständigen Vorschriften oder Richtlinien in der jeweils gültigen Fassung hinzuzuziehen.

© Fraunhofer IRB Verlag, 2015

Fraunhofer-Informationszentrum Raum und Bau IRB

Nobelstraße 12, 70569 Stuttgart

Telefon +49 711 970-2500

Telefax +49 711 970-2508

irb@irb.fraunhofer.de

www.baufachinformation.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Grundlegende Aspekte.....	9
<i>Günther Opp</i> Schule als Raum und Lebenswelt.....	9
<i>Jörg-W. Link</i> Schule als Lebensraum – Reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven	27
<i>Angela Bauer</i> Schule als pädagogischer Raum – theoretische Überlegungen und praktische Konsequenzen	55
<i>Herbert Lutz</i> Schulräume – Schulträume	71
Didaktisch-pädagogische Aspekte.....	81
<i>Nicola Unger und Angela Bauer</i> Didaktik und Raum – Lernformen und Raumstrukturen	81
<i>Bernd Albert und Eduard Wisgalla</i> Erziehung als Ortshandeln – Bauen für Geborgenheit	97
<i>Jörg Jakobi und Renée Braun</i> Die »Dinos« gestalten ihren Klassenraum Beispiel einer pädagogisch begründeten Klassenraumgestaltung an einer Förderschule	117
Konzeptionelle Überlegungen.....	127
<i>Nadine Metlitzky, Lutz Engelhardt</i> »Bauliche Barrierefreiheit im Lebensraum Schule«.....	127
<i>Ute Reeh</i> Was Kunst kann – Schulen brauchen Künstler	147
<i>Stefan Appel</i> Lebens-, Bildungs- und Erfahrungsräume in der Ganztagschule	167

<i>Wilfried Buddensiek</i>	
Flexible Lernraumgestaltung – Am Beispiel von Ganztagschulen.....	183
<i>Bernd Gebert und Günther Opp</i>	
Das macht Schule – Schüler gestalten ihre Schule	201
Praxiserprobte Gestaltungsbeispiele.....	213
<i>Florian Glowatz-Frei</i>	
Schulfreiräume nachhaltig gestalten	213
<i>Manzo-Waldtraum</i>	
Auf zur Natur – Die Manzoschule nutzt ihre Möglichkeiten	233
<i>Elke Frenzel</i>	
Alles im grünen Bereich! Pflanzen zur Gestaltung von Schule als Lebensraum	255
<i>Manfred Ross und Joachim Schmidberger</i>	
Licht für den Lebensraum Schule	281
<i>Dörte Gebert</i>	
Schulspeisung: Wie eine Schülerfirma auf Sankt Pauli Leib und Seele zusammen hält	295
<i>Günther Opp, Angela Bauer und Jana Teichmann</i>	
Schule als sozialer Lern- und Erfahrungsraum	311
Coda: Wie Schüler ihre Schule sehen	321
Autorenverzeichnis.....	331
Stichwortverzeichnis	335

Vorwort

Seit der ersten Auflage dieses Buches sind nur fünf Jahre vergangen, trotzdem zeigen sich neue Schwerpunkte in der schulischen Diskussion. Zum einen ist dies eine deutliche Intensivierung der Frage nach schulischer Inklusion, auf die wir mit einem zusätzlich aufgenommenen Beitrag zur Barrierefreiheit in Schulen reagieren. Zum anderen weiten sich die Angebote schulischer Ganztagsbetreuung deutlich aus. Eine solche Entwicklung verlangt konzeptionelle Neuausrichtungen, die sich auch in baulichen Veränderungen spiegeln müssen. Diese Fragestellung wird ebenfalls in einem neuen Beitrag thematisiert.

Nach wie vor halten wir den Lebensraum Schule für einen wesentlichen Aspekt des Wohlbefindens von Kindern und sehen ihn als grundlegende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. Wenn 30 Kinder einen ganzen Schultag hinweg in engen Klassenzimmern miteinander und mit ihren Lehrern und Lehrerinnen verbringen müssen, erzeugt allein die räumliche Dichte Stress und Konfliktpotential. Konflikte können auch dadurch befeuert werden, dass sich die Akteure des schulischen Alltags nicht aus dem Weg gehen können. Überhaupt ist es wichtig, dass soziale Spannungen und Anspannungen durch Bewegungsmöglichkeiten, Aktivitäts- und Raumwechsel entschärft werden. Das Waldklassenzimmer ist diesbezüglich ein kreativer Ansatz für die Auslotung praktikabler Alternativen zum Lernen im Klassenzimmer und der Ausweitung schulischer Handlungsräume. Ein Praxisbeispiel dafür wurde in die neue Auflage aufgenommen.

Auch mit der zweiten Auflage des Buches verbindet sich unsere Hoffnung, dass sich die Pädagogik als Theorie und Praxis verstärkt im Diskurs um die Gestaltung des sozialen Lern- und Lebensraumes Schule engagiert.

Die Herausgeber

Grundlegende Aspekte

Günther Opp

Schule als Raum und Lebenswelt

Der Stuhl war unbequem. Die Wände ziemlich angegraut. Vor mir ein alter Tisch mit Metallbeinen. An der Wand ein zerfleddertes Plakat des menschlichen Skeletts. Darunter eine Krankenliege. Daneben eine Sauerstoffflasche und eine Atemmaske. Ich war für ein Elterngespräch in die Schule meines Sohnes gekommen und wartete auf die Lehrerin. Was für ein Ambiente für ein Elterngespräch! Welche Botschaft sollte ich dieser Umgebung entnehmen? Sollte ich mich angesichts der Nachrichten, die ich nun gleich über meinen Sohn hören würde lieber gleich auf die Liege legen? Falls mir der Atem stockte, könnte das vorsorglich vorhandene Sauerstoffgerät sofort eingesetzt werden. Es kam dann doch alles nicht so schlimm. Es war kein passender Gesprächsraum verfügbar.

Die Räume, in denen wir uns bewegen geben uns eindrückliche symbolische Botschaften. In bestimmten Räumen fühlen wir uns wohl, in anderen unwohl. Wir fühlen uns willkommen, werden neugierig auf weitere Räume, haben das Empfinden uns orientieren zu können oder verlieren die Orientierung. Räume können in uns Angst erzeugen, Gefahr signalisieren oder ein Gefühl des Erhabenen oder Feierlichen auslösen. Räume können Distanz schaffen und Wohlbefinden auslösen. Zwei Beispiele:

1. Der Bürger, der in das Schloss des Fürsten zur Audienz ging, überquerte einen Schlossplatz. Er war auf diesem Weg mit der ganzen Pracht des Schlossbaus konfrontiert, in der sich die Macht des Fürsten ausdrückte. Die Bedeutung des Bürgers und sein Anliegen wurden mit jedem Schritt durch das repräsentative Treppenhaus und durch die sich daran anschließenden Repräsentationsräume immer kleiner. Der Weg aus dem Schloss heraus zurück in die Stadt war gleichsam die Rückverwandlung in einen stolzen Bürger.

2. Im Eingangsbereich der Bayerischen Staatsbibliothek ließ ihr Erbauer König Ludwig I. einen grandiosen Treppenbau errichten. Es war angeblich allein dem König vorbehalten, diese Treppe zu benutzen. Wer heute diesen Treppenaufgang zu den Lesesälen der Bibliothek emporsteigt, spürt immer noch dieses Gefühl eines stolzen Treppenschreitens. Das Treppenhaus symbolisiert die Erhabenheit kultureller Errungenschaften. Der Schlüssel und Zugang zu dieser Kultur sind die Bücher, denen man sich auf dieser Treppe respektvoll nähert.

Räume können elementare Gefühle in uns auslösen und sie geben uns wichtige symbolische Botschaften über die Bedeutung und Funktion des Raumes sowie über die Bedeutung der Menschen, die diesen Raum nützen.

Wenn wir unsere Schulen anschauen, dann finden wir teilweise moderne Gebäude, die überlegt in die Landschaft oder eine Nachbarschaft eingepasst sind und sich durch ansprechende Farben, helle Räume und strukturelle Transparenz auszeichnen. Viel zu oft sehen wir jedoch heruntergekommene Gebäude mit undichten Fenstern oder Turnhallen, die aus Sicherheitsgründen gesperrt sind. Kaputte Heizungen, schmutzige Wände, verkommene Toiletten, provisorisch abgestützte Treppen und undichte Dächer gehören zum Alltag deutscher Schulen. Hinzu kommen Schulen, in denen grundlegende Raumbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen kaum berücksichtigt werden. Zu den schlimmsten Fehlern bei Schulgebäuden, die es zu vermeiden gilt, zählt Rotraut Walden (2008, 116 f.):

- »Zu große Gebäude, die zu Anonymität führen
- Zu kleine Gebäude, die wenig Vorkehrungen für Arbeitsgemeinschaften und Aktivitäten treffen, weil es in ihnen an Fachräumen mangelt
- Eine zu geringe Verbindung zwischen Eingang und Klassenräumen
- Zu kleine Klassenräume
- Zu wenige und schlechte Gemeinschaftseinrichtungen für die Lehrer und die Schüler (technische Ausstattung, ergonomische Möbel, Lärm) zu wenige und zu kleine Räume für die Verwaltung
- Eine unzureichende Lärmisolierung
- Keine behindertengerechten Einrichtungen (fehlende Aufzüge, Rampen, Handläufe, elektrische Türöffner)
- Schlechte Instandhaltung und Wartung, die zu einem Anstieg des Vandalismus führen und

- Fehlende Sauberkeit aufgrund von schwierig zu pflegenden Materialien und unzureichende Möglichkeiten zur Müllsammlung.«

Die bauliche Verkommenheit vieler Schulen spricht der Proklamation Deutschlands als *Bildungsrepublik* Hohn. Weil der Anteil der deutschen Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken ist, leiden die Bildungseinrichtungen unter einem Sanierungsstau. Im Rahmen eines Konjunkturpaketes soll dieser Mangel nun zumindest gelindert werden. Immerhin! Aber einmal mehr geht es um Erziehung nur in zweiter Linie.

»Es ist schwer zu ertragen, dass selbst die kleinsten Filialen der Banken opulenter eingerichtet sind als die meisten Schulen und Hochschulen. Es ist unnötige Bescheidenheit, wenn Lehrer und Erzieher bereits zufrieden sind, falls das Dach dichthält und es nicht hineinregnet [...]«, schrieb Tanjev Schulz (2008) jüngst in einem Kommentar für die Süddeutsche Zeitung. Dabei ist unbestreitbar, dass guter Unterricht und gute Pädagogik nicht durch optimale Raumgestaltung zu ersetzen sind. Aber guter Unterricht und gute Pädagogik können unterstützt werden durch überlegte und funktionale Raumgestaltung.

Das Klima einer Schule lebt nicht davon, dass die Schule ein Neubau ist. Vor vielen Jahren hatte Michael Rutter (1979) darauf hingewiesen, dass die Qualität von Schulen weder vom Alter oder Zustand ihrer Gebäude von den sozialen Einflüssen ihres Schulsprengels, dem Bildungsstand der Eltern oder der Höhe ihrer Finanzierung allein abhängig ist. Rutter sprach von einem *Schulethos*. Er meinte mit Schulethos die von den schulischen Akteuren miteinander geteilten pädagogische Zielsetzungen und Maßnahmen und die grundlegende Überzeugung, dass Schulen eine wichtige Aufgabe erfüllen und Lehrerinnen und Lehrer im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler etwas bewirken können. Der Schulethos-Gedanke wurde in den vergangenen Jahren zur Vorstellung einer übergreifenden *Schulkultur* weiterentwickelt. Dabei zeigten vielfältige Forschungsergebnisse, dass sowohl die Kultur wie auch die Qualität von Schulen im Sinne ihrer Lernergebnisse sich innerhalb einzelner Schularten signifikant unterscheiden (Fend 1998) und Schulkultur vor allem als Eigenschaft einzelner Schulen verstanden werden muss. Unter Anerkennung enormer Unterschiede ist Schulkultur ein Konglomerat der individuellen Eigenschaften von Schu-

len. Und dazu gehören auch Qualitäten der räumlichen Beschaffenheit, der Lichtverhältnisse, Farben, Formen, Größe und Funktionalität von Räumen, die von den Akteuren des schulischen Alltags individuell unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Schule als symbolischer Raum verkörpert immer auch die soziale Identität der Institution, ihre gelebten Werte und ihre Kultur. Kultur deutet dabei nicht auf Homogenität sondern auf die ritualisierten Formen des Umgangs mit unterschiedlichen Ansprüchen, Erwartungen und Interessen hin. Der Kulturbegriff impliziert insbesondere die Partizipationschancen Schwächerer, reziproke Fürsorge und Fairness im alltäglichen Umgang miteinander.

Der pädagogische Raum

Das Erleben und die Wirkung von Räumen ist immer gebrochen von subjektiven Wahrnehmungen, individuellen Bedürfnissen und ästhetischen Bewertungsmaßstäben, ist abhängig von Zwecksetzungen, akteursbezogenen funktionalen Zuschreibungen und sozialen Bedingungen. Während die pädagogischen Absichten der Raumgestaltung gut bestimmbar sind, ist weitgehend unbestimmt, wie die Wirkung von Räumen zustande kommt, wie einzelne Elemente der Raumgestaltung zusammenwirken. Räume *bilden*, aber »es ist bei weitem nicht geklärt, wie sie das tun, in welcher Vielfalt und Varianz, mit welcher Intensität und mit welcher Dauer. Übergreifend ist lediglich klar, dass es bei der Beurteilung von Wirkungen zu ein und demselben räumlichen Phänomen immer mehrere Perspektiven zu beachten gilt und dass sich die dem Raum unterstellte Wirkung noch lange nicht als tatsächlich herausstellen muss« (Kemnitz, Jelich 2003, 12).

Die Relation zwischen der Intention und Wirkung pädagogischer Räume bleibt schwach und ambivalent. »So, wie ein geschlossener Raum je nach Kontext sowohl Zwang und Bedrohung als auch Geborgenheit, Schutz und Rückzugsmöglichkeit symbolisieren kann, gilt Ähnliches auch für den offenen Raum, der nicht automatisch als ästhetisch, moralisch und pädagogisch höher oder besser zu bewerten ist als der geschlossene Raum« (ebd., 13).

Pädagogik verweist immer schon auf einen Raum, den sie als ihren Gestaltungsraum beschreibt. Das ist der pädagogische Handlungsrahmen, in dem das *unmündige Kind zum Bürger* erzogen wird. Zugleich ist dieser pädagogische Wirkraum immer auch ein *Innen-Raum*, den pädagogische Selbstbeschreibungen gerne als *Schutzraum* für sich reklamieren, in dem das Kind vor den Gefährdungen des *Außen-Raumes*, einer bedrohlichen Welt, geborgen ist. Die Semantik der Natur wird ersetzt durch den Erziehungsraum, der mit Beginn des 19. Jahrhunderts immer mehr die Kinderstube, die Schulstube und das Schulhaus wird. Für lange Jahre war es geradezu der Verweis auf sein Schulhaus, der die Autorität des Schulmeisters nach außen symbolisierte.

»Wie in einer herrschaftlich geordneten Welt jede Schule einen Hausherrn brauchte und Amt und Schulhaus von ihm her begriffen werden müssen. [...] So konnte der Schulmeister jederzeit das Lehr- und Studienwesen der ganzen Schule *regieren*, seine Schulgesellen nach Bedarf anweisen und zugleich ein Auge auf sie haben. Die Einheit der Schule war gewährleistet« (Lange 1967, 37, Hervorhebungen im Original).

Das Konstrukt eines eigenständigen Erziehungsraumes ist der notwendige Rahmen einer fortschreitenden Systematisierung der Erziehung in *zeitlicher* (Schulstunde, Schultag, Schuljahr), *sozialer* (Lehrer) und *inhaltlicher* Hinsicht (Lehrplan). Der gefühlte Verlust von Natur bereitet den Erziehern dabei durchaus Unbehagen. Das Artifizielle, das der Schulstube anhaftete, versuchte man alsbald durch die Rückholung der Natur durch Landschulheime, die *Luftklasse* der Wald-Volksschule oder durch Schulgärten zurückzugewinnen. Daneben waren es Sport, Bewegung und die Künste, die als Remedium gegen die institutionelle Rationalität der Schule und gegen die gefühlte Enge des institutionalisierten Erziehungsraumes und seine Disziplinierungsfunktion in Anschlag gebracht wurden. Dem Zwecke der Öffnung von Schule diente auch die Hinwendung zu den Handwerken einschließlich des Besuchs von Werkstätten und der Einführung von Praktika unterschiedlichster Provenienz.

Raumgestaltung ist dabei eine Form der Ordnung und Strukturierung von Welt. Pädagogische Raumgestaltung ist immer schon Ausdruck eines pädagogischen Programms. Der *innere Raum*, den die Pietisten des 18.

Jahrhunderts in den Kindern schaffen wollten, wurde gerahmt durch strenge äußere Disziplin und durch hochragende Bauten, die die göttliche Ordnung der Welt nicht nur eindrucksvoll sondern auch bedrohlich dominant für die Kinder symbolisierten.

Der Zusammenhang zwischen pädagogischer Programmatik und ihrem räumlichen Ausdruck war schon in pietistischen Zeiten prekär (Pädagogisierung des Raumes), insofern das, was als Schutz vor der *schlechten Welt* propagiert werden konnte, immer auch mit der Gefahr der Isolation von der Wirklichkeit, der Bevormundung der Kinder, einem bedrohlichen Eingesperrt-Sein und einer in Stein gemeißelten religiösen oder staatlichen Autorität verknüpft war, die dem Kind eine Botschaft des Unentkömmlichen vermittelte. Die Zuweisung eines Ortes der Erziehung und die Pflicht zur Erziehung (*Schulpflicht*) war immer schon ein disziplinarischer Bestimmungsakt. Die Zuordnung zu einer Schule, einem Klassenraum und einem Platz in einer Schulbank war zugleich die Bestimmung einer disziplinarischen Rolle für das Kind und ein Hinweis auf die pädagogischen Selbstbeschreibungen der Institution. Der *Schüler* und die *Schülerin* waren schulisch-räumlich vorgeschriebene Rollenbeschreibungen, die über den Schultag hinausgingen. Es ging um Pünktlichkeit, die Einhaltung sozialer Regeln (zum Beispiel das Melden) und alltägliche Pflichterfüllung (zum Beispiel Hausaufgaben). Verstöße dagegen fanden auch in den räumlichen Verortungen der *Eselsbank* und dem *Karzer* ihren Ausdruck.

Pädagogische Reformbemühungen suchten immer nach räumlichen Symbolisierungen. Die Idee des *Kinderzimmers* in der Biedermeierzeit nahm Maß an einer Erwachsenenwelt, die in Miniaturform als Spielzeug den Kindern die Aneignung einer zunehmend komplexer werdenden ausdifferenzierten Welt erleichtern sollte. Auch das Kinderzimmer der Biedermeierzeit war vor allem familiärer, schützender Innenraum. Die Verlagerung des Kinderlebens in den Innenraum des Kinderzimmers war aber nicht nur Schutz sondern zugleich auch das Programm einer *Pädagogisierung des Alltags* (Güntheroth 2003, 187) und eine Domestizierung der Kinder weg von der Straße. Die Zielsetzung dieser Erziehung war die Sozialisation in familiäre Arbeitstraditionen und die Fortschreibung familiärer und gesellschaftlicher Hierarchien.

Der Typus des *preußischen Schulhauses* repräsentierte nicht nur die staatliche Macht sondern eben auch ein auf Autorität gestütztes pädagogisches Arbeitsprogramm. Die Schulpforte verschluckt die Kinder und übernimmt für die Dauer des Schulalltags, abgeschottet von außen, die räumliche und zeitliche Kontrolle über ihr Leben.

Gebäude sind Bedeutungsträger. Schulbauten propagieren eine pädagogische Programmatik oder Reformidee (vgl. Kemnitz, Jelich 2003). Als Symbolisierungen von Erziehung sind Schulgebäude Ausdruck gesellschaftlicher Visionen. Die gegenwärtig vorherrschenden schulischen Gestaltungsprinzipien baulicher Offenheit und Transparenz sind in dieser Hinsicht gleichzeitig Ausdruck eines modernen Demokratieverständnisses und eines auf Partizipation hin ausgelegten Erziehungskonzeptes. Die Verhältnisse von Innen und Außen, Offenheit und Geschlossenheit werden dabei neu vermessen, ohne ihre Ambivalenz lösen zu können.

Schule als Lebenswelt

Im Laufe des Lebens entwickelt jeder Mensch seine Lebenswelt, die nicht nur seine räumliche Umwelt und seinen zeitlichen, räumlichen Erlebnisraum sondern auch die Summe seiner sozialen und biographischen Erfahrungen umfasst. Über den Begriff der Lebenswelt hat sich die Pädagogik in den letzten Dekaden wieder verstärkt auf die alltägliche Welt der Kinder und Jugendlichen hin orientiert (*Alltagswende*) und Konzepte des schülerorientierten Unterrichts vorangetrieben. Lebenswelt suggeriert dabei nicht nur Lebensnähe und Lernen auf der Grundlage praktischer Erfahrungen und sinnlicher Erlebnisse. »Gerade der Wortteil *Welt* verspricht Ordnung in einer Zeit zerbröckelnder Ordnungen« (Grunder 2001, 54, Hervorhebungen im Original). Der Wortteil *Leben* schließt an reformpädagogische Vorstellungen der Ganzheitlichkeit von Lernen und Leben in einer gegebenen Mit- und Umwelt an. Der Begriff der Lebenswelt fasst damit einerseits die wachsende Entfremdung der Schülerinnen und Schüler von ihren Schulen und gibt andererseits den Impuls für notwendige pädagogische Reformen. Problematisch ist der Lebensweltbegriff immer dann, wenn er Vernunft und wissenschaftliches Wissen trivialisiert, gegen Subjektivität, Multikulturalität oder sinnliche Erfahrungen ausspielt, statt unterschiedliche Dimensionen menschlichen Seins miteinander zu

versöhnen. Wesentlich befeuert wurde der Lebensweltbegriff durch ein ökologisch ausgelegtes Verständnis menschlicher Entwicklung. Bronfenbrenner (1980) skizzierte menschliche Entwicklung als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie eine Person ihre Umwelt wahrnimmt und sich mit verschiedenen Lebensbereichen ihrer Umwelt, wie zum Beispiel Elternhaus oder Schule auseinandersetzt. In solchen Lebensbereichen können Individuen mit anderen Menschen interagieren. Die Aktivitäten und Tätigkeiten, die sozialen Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die sie dabei übernehmen und aufnehmen sind Elemente oder Bausteine ihrer Nahwelt (*Mikrosystem*). »Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenzierte und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexen oder komplexerem Niveau umzubilden« (Bronfenbrenner 1980, 44).

Schule ist ein Ort menschlicher Entwicklung, aber die Orientierung an kindlichen Lebenswelten macht die Aufgaben der Schulen nicht einfacher, sondern schwieriger. Sie polarisiert eher die unauflösbaren schulischen Widersprüche zwischen der fachwissenschaftlichen Systematisierung der Lerninhalte (Lehrplan), der Heterogenität individueller Lebenswelten und den Zufälligkeiten biographischer Erfahrungen (vgl. Grunder 2001, 1). Die Schulen können ihre Schüler nicht unterrichten ohne ihre Biographien, ihre kulturellen Erfahrungen und ihr Wohlbefinden zu berücksichtigen.

Eine traditionelle Arbeitsteilung zwischen der Sozialpädagogik, die sich auf die Lebenswelten der Kinder bezieht und der Schulpädagogik, die sich um schulische Bildungsprozesse kümmert, ist dabei längst hinfällig. Die sozialen Voraussetzungen dafür, dass Unterricht gehalten werden kann, können heute nicht mehr einfach vorausgesetzt werden, sie müssen erst geschaffen werden. Schulpädagogik und Sozialpädagogik überschneiden sich an dieser Stelle immer mehr und sind auf Kooperation angewiesen. Dabei geht es um die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Lebensbereiche und Lebenserfahrungen, also um gefühlte Kohärenz. Die Schule ist schon auf Grund ihres umfänglichen Anteils an der Lebenszeit der Kinder und Jugendlichen aber auch wegen der Bedeutung, die sie für die

zukünftigen Lebenschancen für ihre Schüler hat, wichtig. Und die Schule gewinnt wegen der wachsenden Risiken in kindlichen Lebenswelten noch zunehmende Bedeutung (vgl. Scriba 2007). Die Angst vor Versagen wächst auf Seiten der Eltern und der Schüler. Der Druck, mit dem die Lehrerinnen und Lehrer umgehen müssen, steigt.

Die soziale Konstruktion des Raumes (Spacing)

Betrachtet man Schule als Lebensraum, dann stellt sich die Frage nach dem verwendeten Raumbegriff. Die neuere Soziologie geht von einem physikalischen Raumbegriff immer mehr ab. Von einem *spatial turn* in den Sozialwissenschaften wird gesprochen. Neue Raumvorstellungen und Raumerfahrungen, wie beispielsweise die Kopernikanische Wende und die erste Weltumsegelung markierten in historischer Perspektive immer den Beginn umfassenderer gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse.

»Mit dem Beginn der Moderne wird der Raum immer stärker vom Ort gelöst, indem Beziehungen zwischen *abwesenden* anderen begünstigt werden, die von jeder gegebenen Interaktionssituation mit persönlichem Kontakt örtlich weit entfernt sind. Unter Modernitätsbedingung wird der Ort in immer höherem Maße phantasmagorisch, das heißt: Schauplätze werden von entfernten sozialen Einflüssen gründlich geprägt und gestaltet« (Giddens 1995, 31, Hervorhebungen im Original).

Diese Prozesse veränderter Raumwahrnehmung, werden durch Globalisierungsprozesse, und die raumzeitlichen Beschleunigungen durch das Internet, Cyberspace und Hochgeschwindigkeitsverkehrsmittel ermöglicht und beschleunigt. All dies kulminiert in einer »Entbettung [...] sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen« (ebd., 32), die neben der Vervielfältigung von Interaktionschancen auch die Gefahren der Verflachung und örtlichen Entwurzelung auf ihrer Schattenseite mitführen.

Die Soziologie fasst diese Einsichten in einem prozessualen Raumbegriff zusammen, indem sie Räume unterscheidet und mit sozialen Gütern, Menschen und ihrem Handeln in Relation setzt (vgl. Löw 2001). Die Konstitution von Raum erfolgt danach einerseits durch die Positionierung von sozialen Gütern und Handlungen von Menschen (*Spacing*) und gleichzeitig durch die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse, durch

die sie zwischen den Menschen verknüpft werden (*Synthese*). Raum ist immer auch gelebter Raum, in dem wir uns bewegen, Raum den wir uns aneignen. Räume sind Bereiche, die Möglichkeiten von Handlungen und Ereignisse für die Personen in diesen Räumen abbilden und gleichzeitig auch immer begrenzen. Räume können Aufforderungscharakter haben. Ein Sandkasten fordert zum Buddeln auf, ein See lädt zum Baden ein. Im Alltag vollzieht sich die Konstitution von Räumen durch Institutionenbildung (zum Beispiel Schule oder Kirche). Offensichtlich geht es hier um einen vor allem sozialen Raumbegriff. Raum wird durch Subjekte also sozial konstruiert. Räume bilden sich nach Notwendigkeit, durch Routinen, soziale Platzierungen, Regeln und die Verfügbarkeit von Ressourcen.

An einem Beispiel aus der Forschungsliteratur zeigt Löw (2001, 240), was *Spacing* und *Synthese* in schulischen Handlungsfeldern bedeuten können. Die Jugendlichen, die eine Schule in einem sozial belasteten Umfeld einer englischen Stadt besuchten, inszenierten ihren Widerstand gegen die Schule räumlich, indem sie viel Zeit mit Zigarettenpausen vor dem Schulgebäude verbrachten. Der Straßenraum vor der Schule wurde durch den ständigen Ortswechsel von Schule und Straße zum schulischen Raum. Dies zeigte sich auch daran, dass das Rauchen auf der Straße vor der Schule Teil der Erinnerungskultur ist, von der die Jugendlichen im Arbeitsleben zehren. Auch in der Erinnerung werden Straße und Schulgebäude zu einem Raum synthetisiert« (Willis 1982, 49).

Die Jugendlichen verknüpfen symbolisch den gegenkulturellen Raum der Straße mit der Schule und behaupten damit gleichzeitig ihren gegenkulturellen Lebensraum demonstrativ gegenüber dem, was sie als Annäherungen der Schule verstehen.

»Wenn es den Schülern gelingt, den Schulraum [...] um den Straßenraum zu erweitern, dann gewinnen sie nicht nur mehr Raum, sie zwingen die Lehrerinnen vor allem dazu, die kulturelle Andersartigkeit ihres Raumes wahrzunehmen« (Löw 2001, 242).

Schulische Lebenswelten im Spiegel der Architekturpsychologie

Wir formen unsere Gebäude und die Gebäude formen uns, soll Winston Churchill einmal gesagt haben und es ist wohl wahr, dass die Qualität der Räume und Umwelten, in denen wir uns bewegen, unser Wohlbefinden, unser Verhalten und insbesondere auch unsere Leistungsfähigkeit beeinflussen. Diesen Fragen geht die Architekturpsychologie nach. In der Gestaltung der schulischen Lebenswelten sollten wir deshalb auf die Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler achten.

Der Einfluss, den schulische Umwelten auf das Wohlbefinden, das Verhalten und Erleben von Schülerinnen und Schülern hat, wird in der Regel systematisch unterschätzt und resultiert in individualisierenden Ursachenzuschreibungen von schulischem Problemverhalten und in der Ausblendung situativer Einflussfaktoren. Der interaktive Kreislauf von Außenwelt und Innenwelt, von Reizsituation, Erleben und Verhalten wird allzu leicht zugunsten von Personvariablen und Persönlichkeitszuschreibungen verkürzt. Schüler und Schülerinnen werden verantwortlich gemacht für Umwelt- und Raumqualitäten, die sie zumeist nicht mitbestimmen konnten, in denen sie sich hilflos und desorientiert fühlen und die ihnen keine Rückzugsräume bieten. Wir sind weitaus schneller bei der Hand mit kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbildern und -begriffen als mit der Analyse der Qualitäten öffentlicher Räume und ihrem sozialökologischen Zusammenspiel mit dem Erleben und Verhalten unserer Kinder und Jugendlichen.

Schulen sollen nicht nur eine freundliche Atmosphäre ausstrahlen, sie sollen ihren Akteuren auch ein Stück Heimat sein (Ortsverbundenheit), mit der sie sich identifizieren können und für die sie Verantwortung mit übernehmen. Walden (2008, 117) nennt in diesem Zusammenhang folgende Kriterien, denen die *Schulen der Zukunft* genügen müssen:

- »Das Recht der Nutzer, an Entscheidungen teilzunehmen
- Die Verwendung von umweltfreundlichen Baumaterialien
- Die Möglichkeit, Umweltstressoren selbst zu regulieren (Beleuchtung, Verdunklung, Blendung, Lüftung, Heizung, Lärm, etc.) und gleichzeitig sensorische Technologie zu benutzen

- Die Wichtigkeit einer klaren Orientierung, beginnend mit dem Eingang
- Die Wichtigkeit von natürlicher Beleuchtung
- Die Flexibilität und Multifunktionalität von Räumen
- Die Anordnung von Klassenräumen und Fluren, welche Gelegenheit zur Privatheit bieten
- Die Wichtigkeit, Lehrer die Möglichkeit der Privatheit bereitzustellen
- Der Nutzen und die Wichtigkeit von akustischer Gestaltung und Lärmvorsorge
- Die Wichtigkeit unfallsicherer Spielgeräte auf dem Schulhof
- Die Wichtigkeit, Erfahrungen mit allen Sinnen machen zu können.«

In ihrer eigenen Studie zum Zusammenhang von Schularchitektur und dem Wohlbefinden von Lehrern und Schülern an einer neu gebauten Kölner Waldorfschule kommt Walden (2008) zum Ergebnis, »dass bei den Lehrern vor allem die Einschätzungen der eigenen Spuren der Gestaltung und des zukünftigen Wohlbefindens die Beurteilung der zukünftigen Lern- und Arbeitsleistung steigern. [...] Bei den Schülern erhöhen sich die Einschätzungen des Wohlbefindens, wenn sichtbare Spuren der Gestaltung ermöglicht werden [...] Eine höhere Beurteilung von Wohlbefinden trägt wiederum zu einer höheren Einschätzung von Lernleistungen bei« (ebd., 425).

Erziehung als Orts- und Beziehungshandeln

Der Trend zur Ausbreitung von Ganztagschulen konfrontiert die Schulen mit der Frage nach ihrer räumlichen Gestaltung in ganz neuer Weise. Die Klassentafel, Stühle und Tische im Klassenraum reichen bei Weitem nicht mehr aus, wenn man die Ganztagschule im Sinne eines pädagogischen Konzeptes als Tagesschule versteht, die ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur ein Mittagessen, sondern auch Hausaufgaben- und Freizeiträume, Spielflächen, Arbeits- und Neigungsgruppen anbieten will. Hinzu kommt, dass immer mehr Schulen eine strukturierte und schützende Lebenswelt für Kinder und Jugendliche sein sollen und wollen, die in hochriskanten Milieus aufwachsen. Es ist damit auch eine Aufgabe von Erziehung »Kindern und Jugendlichen Orte des Lebens und Alltagshandelns anzubieten, die Schutz, Versorgung, Sicherheit und zugleich Lernmöglichkeiten bieten« (Opp, Unger 2003, 48). Daneben ist Erziehung

immer auch Beziehungshandeln zwischen Erzieher und Educandus (*pädagogischer Bezug*, Nohl 1935).

Natürlich kann eine pädagogisch gestaltete Umwelt guten Unterricht und pädagogisch kompetente Lehrerinnen und Lehrer nicht ersetzen. Kinder brauchen Erzieher, die ihre Bedürfnisse wahrnehmen, die sich auf Konflikte einlassen, manchmal ratlos sind, Fehler machen, immer wieder nach einem neuen Anfang suchen und nicht aufgeben in ihrem Glauben an die Kraft der Kinder, ihr Leben zu meistern. Und Kinder brauchen die Erfahrung, dass sie auch dann geachtet und respektiert werden, wenn sie fehlgehen. Auch Orte und Räume können Respekt oder Missachtung ausdrücken. Es wird in der pädagogischen Theoriebildung immer deutlicher, dass der pädagogische Ort einen eigenen und bedeutsamen Einfluss auf Lernprozesse ausübt. In der baulichen Verfassung eines Schulhauses symbolisiert sich die Bedeutung, die eine Gesellschaft der Aufgabe der Erziehung beimisst und in vielen Fällen können die Kinder und Professionellen dies nur als schreiende Missachtung verstehen. Im positiven Fall ist dies eine Botschaft des Willkommenseins und der eigenen Wichtigkeit. Der Besucher eines Schulhauses nimmt solche Hinweisreize sehr schnell auf und spürt die Atmosphäre oft schon beim Betreten des Gebäudes, wenn ihm vielfältige Gedanken durch den Kopf gehen könnten:

- Bei der Gestaltung des Pausenhofes scheint man sich einiges überlegt zu haben – das ist nicht nur eine zu betonierte Fläche. Es gibt Pflanzen, Spielgeräte und einen Sportplatz mit vielen unterschiedlichen Bewegungs- und Übungsangeboten.
- Diese Schule und der Eingangsbereich machen einen freundlichen Eindruck.
- Ich sehe kein Graffiti.
- Die Eingangstüren schließen und klemmen nicht.
- Es gibt gut lesbare Hinweistafeln.
- Hier ist es sauber. Die Schule hat keinen *Hausgeruch*.
- Die Wände sind nicht verschmiert, die Farben sind einladend.
- Die Pflanzen sehen frisch aus und sind nicht angestaubt.
- Hier gibt es eine Aula, in der man Theater spielen und Feste feiern kann.
- Es gibt Bilder von aktuellen schulischen Ereignissen.
- Die ausgestellten Schülerarbeiten sind neu und beschriftet.

- Eine Schulbibliothek ist auch vorhanden und in diesem Raum wird gegessen.
- Ich sehe keine Beschädigungen, alles wirkt gepflegt.

Es sind viele einzelne Eindrücke, die ein Besucher genauso wie Kinder sehr schnell und oftmals unbewusst aufnimmt. Sie vermitteln einen Gesamteindruck von einer Schule, in die man als Kind auch gerne gehen würde. In vielen Fällen nimmt man einen Eindruck von *Schulpathologie* mit – ein Gefühl, dass man selbst als Kind nicht gerne in diese Schule gehen würde oder dass es hart sein muss in dieser Schule Schüler zu sein.

»Emotional günstige Umwelten, denen man sich zuwendet, sind diejenigen, die als angenehm empfunden werden und die das richtige Reizvolumen haben; sie sind weder zu erregend noch zu reizarm. Von Umwelten, die als unangenehm oder zu erregend oder auch als zu monoton erlebt werden, wendet man sich ab. [...] Die wahrgenommene oder erinnerte affektive Qualität eines Ortes oder einer Umwelt beeinflusst das Verhalten somit auch längerfristig. [...] Gefühlseindrücke wirken also über die Gegenwart hinaus« (Flade 2008, 109).

Die *Reggio*-Pädagogik spricht in diesem Zusammenhang vom *Raum als drittem Erzieher* (Lingenauber 2001). Damit wird unterstrichen, was vor allem in der Heimerziehung unter der Überschrift der *Erziehung als Ortshandeln* (Winkler 1999) verstanden wird. Gemeint ist damit nicht nur die Aneignung der pädagogischen Räume durch die Kinder und Erzieher sondern auch eine emotionale Ortsgebundenheit und Identität mit diesen *vertrauten* Räumen. »Die Frage ist nicht nur, welche Beziehung jede Person zu einem bestimmten Ort einnimmt, sondern vor allem: welchen Nutzen sie daraus ziehen kann« (Richter, Goller, 2008 180). Durch Ortsidentität wird Weltkomplexität überschaubarer, sozialer Zusammenhang, soziale Integration und Gruppenbindung gestärkt. All dies fördert das Bewusstsein der Selbstkompetenz, der Handlungsfähigkeit und das Gefühl eines generellen Vertrauens (*Kohärenzgefühl*) und damit wichtige Qualitäten von Lebenswelten, die kindliche Entwicklung stärken (vgl. Opp, Fingerle 2008).

Spannungsgeladen bleibt dabei das Verhältnis von öffentlichem Raum und privatem Raum. Das Gefühl der Ortsverbundenheit ist eng verknüpft mit territorialen Ansprüchen, die einerseits als Gruppenanspruch (unser

Klassenzimmer) formuliert werden und andererseits auch als Anspruch auf einen persönlichen Raum auftreten (*meine Bank*). Beim persönlichen Raum »handelt es sich um einen subjektiven Raum, der jedes Individuum ständig wie eine Blase umgibt und in dessen Zentrum sich stets das Ich des Individuums befindet. [...] Dieser Raum kann nicht verlassen werden, sondern er wandert wie ein Schatten oder ein Blase mit der Person mit. Er bildet eine psychologische Schranke zur Außenwelt, die das Individuum nach Bedarf öffnen oder schließen kann« (Richter, Christl 2008, 244).

Das Bedürfnis nach einer Privatsphäre in einer öffentlichen Einrichtung wie der Schule, die Öffnung zur Außenwelt und der Rückzug in die Privatsphäre sind grundlegende Mechanismen sozialer Regulation. In einem sozial verdichteten und beengtem Ort wie der Schule (*crowding*) ist dieser Prozess deutlich erschwert. Die soziale Verdichtung der Schulen erfordert nicht nur überlegte Verkehrswege, die Bewegungsfluss und das Wechseln von einem Ort zum anderen ermöglichen. Sie stellt auch eine Herausforderung für die räumliche Orientierung, Sicherheit und die Frage nach dem Verhältnis von öffentlichem, halböffentlichem und privatem Raum. Stress entsteht vor allem dann, wenn durch hohe soziale Dichte das Gefühl eines Kontrollverlustes entsteht.

»Wichtig ist, dass das Individuum weitgehend selbstbestimmt handeln kann und ihm durch die Umwelt möglichst viel Autonomie und Individualität gewährt wird. Damit hat die Regulation der Privatheit eine nicht zu unterschätzende psychohygienische Wirkung« (ebd., 249).

Die Territorialitätsansprüche von Gruppen und Individuen und des Ausmaß des Anspruchs auf privaten Raum sind persönlichkeits-, geschlechts- und altersabhängig. Der symbolische, schulische Ort, an dem die Schnittstelle zwischen öffentlichem und privatem Raum problematisch wird, sind typischerweise Toilettenräume. Hier entziehen sich die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Kontrolle, verteidigen ihre Subjektivität, rauchen oder protestieren durch Verschmutzungen oder Beschädigungen gegen die Anmaßungen des schulischen Alltags. Es ist nötig, dass Schulen überlegen, welche Rückzugsräume und welche öffentlichen und halb-öffentlichen Flächen sie ihren Schülerinnen und Schülern verfügbar machen wollen.

Schlussgedanke

Auch angesichts der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit gewinnt die Frage nach der pädagogischen Gestaltung schulischer Lebenswelten immer mehr Gewicht. Dabei geht es weniger um die Realisierung von Träumen als vielmehr um Abwägungen, Priorisierungen und Kompromisse zwischen dem, was man sich wünscht sowie den vorhandenen Möglichkeiten und verfügbaren Ressourcen. Die perfekte Gestaltung pädagogischer Räume – *der Traum vom pädagogischen Raum* – bleibt dabei eher eine Fiktion, gleichwohl eine pädagogische Leitvorstellung.

Literatur

- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1980
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. München 1998
- Flade, A.: Architektur psychologisch betrachtet. Bern 2008
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. 2. Auflage, Frankfurt am Main 1995
- Grunder, H.-U.: Schule und Lebenswelt: Ein Studienbuch. Münster 2001
- Güntheroth, N.: Konstruktion und Dekonstruktion des Kinderzimmers. In: Jelich, F.-J.; Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raumes. Bad Heilbrunn 2003, 185–206
- Kemnitz, H.; Jelich, F.-J.: Die pädagogische Gestaltung des Raumes. In: Jelich, F.-J.; Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raumes. Bad Heilbrunn 2003, 9–14
- Lange, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967
- Lingenauber, S.: Einführung in die Reggio-Pädagogik. Bochum 2001
- Löw, M.: Raumsoziologie. Frankfurt am Main 2001
- Opp G.; Fingerle M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. 3. Auflage. München 2008
- Opp, G.; Unger, N.: Begriffliche Grundlagen. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn 2003, 43–64
- Richter, P.G.; Christl, B.: Territorialität und Privatheit. In: Richter, P.G. (Hrsg.): Architekturpsychologie. 3. Auflage. Lengerich 2008, 235–260
- Richter, P.G.; Goller, K.: Ortsidentität und Ortsbindung. In: Richter, P.G. (Hrsg.): Architekturpsychologie. 3. Auflage. Lengerich 2008, 175–208
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1979
- Schulz, T.: Bessere Schulen statt mehr Autobahnen. Süddeutsche Zeitung vom 8.12.2008
- Scriba, P.C.: Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. – eine einzigartige Datensammlung zur Gesundheit der heranwachsenden Bevölkerung in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt. 2007 50 (5/6), 531–533
- Walden, R.: Architekturpsychologie. Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft. Lengerich 2008
- Willis, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main 1982
- Winkler, M.: Ortshandeln – die Pädagogik der Heimerziehung. In: Colla, H.E.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkel, M. (Hrsg.), Handbuch der Heimerziehung und des Pflegekinderwesens in Europa. Neuwied 1999, 307–323

Jörg-W. Link

Schule als Lebensraum – Reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven

»Als ich raufkam, das war 1923 zum ersten Mal, war ich also sehr freudig überrascht. Keine Schule! [Sondern?, Nachfrage Interviewerin] Jedenfalls keine Schule. Sehr schön! Und dass es keine Schule war, das war die Hauptsache!«
(Wagenschein in: Hessischer Rundfunk 1985)

Offensichtlich ist es außergewöhnlich und bemerkenswert, wenn man einer Schule ihre Funktion – ähnlich wie einer Kirche – nicht bereits von außen ansieht. Üblicherweise erwarten wir mehrstöckige Gebäude mit langen einheitlichen Fensterreihen auf der einen und endlosen Fluren auf der anderen Gebäudeseite, davor ein ordentlich gepflasterter Schulhof und hinter den zahllosen Türen funktional aufgereichte Klassenräume, in denen vorsortierte, ordentlich aufgereichte Schüler von Unterrichtsbeamten instruiert und auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden. Rechtwinklig, quadratisch, praktisch, gut. Tatsächlich laden solche Orte selten zum Verweilen ein. Viel eher lösen sie bei den meisten Menschen einen Fluchtreflex aus.

Zumindest der Pädagoge und Physikdidaktiker Martin Wagenschein (1896 – 1988), von dem die eingangs zitierte Aussage stammt, zählte sich offenbar zu den Menschen, die vor traditioneller Schule eher flüchten. Seine Aussagen stammen aus einem Interview zum 75-jährigen Bestehen der Odenwaldschule. Die Odenwaldschule gehörte zu den Schulen, die in der krisenhaften Aufbruchsstimmung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders nach dem Ersten Weltkrieg neue Wege gingen, um durch äußere und innere Umgestaltung aus Unterrichtsanstalten Schulen zu machen, die für Schüler wie Lehrer Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume boten.

Mit drei Beispielen aus dieser Zeit werde ich im Folgenden den Blick auf die Geschichte von Entwürfen und Praktiken der räumlichen Konkrektion, Gestaltung und Präsentation von Bildungsprozessen richten und den Raum dabei als materialisierte Pädagogik betrachten (vgl. Jelich, Kemnitz

2003). Die pädagogische Wirkung räumlicher Arrangements ist unbestritten. Offen ist dagegen, zumindest empirisch-bildungshistorisch, zu welchen langfristigen Effekten diese Wirkung jeweils führte. Den Fokus meiner Betrachtungen lege ich auf die pädagogische Gestaltung des Außenraumes, nicht jedoch ausführlicher auf die inneren Reformprozesse, die mit der Raumgestaltung verbunden waren. Die historischen Beispiele repräsentieren alternative und erprobte Gestaltungsmöglichkeiten schulischer Bildungsräume, in denen schulpädagogische Potenzen liegen, die nichts von ihrer systematischen Bedeutung und ihrer Impulsfunktion verloren haben und die noch längst nicht ausgeschöpft sind. Dies werde ich abschließend mit Blick auf zwei aktuelle Beispiele zeigen.

Schule auf dem Zauberberg: Die Odenwaldschule 1910 – 1934

»Die ganze Anlage« – so setzt sich das eingangs zitierte Interview mit Wagenschein fort – »ja, was kann man sagen? Die Atmosphäre ist locker, lichtdurchlässig, nicht steif. [Und das Verhältnis Lehrer–Schüler?] Beruht auf gegenseitiger Achtung. Wenig Grenzen also zwischen Erwachsenen und Kindern. Man konnte es oft gar nicht sehen, wer ein älterer Kamerad ist und wer ein junger Lehrer war. Keine Altersgruppen und Koedukation und kein fester Lehrstoff, Lehrplan« (Hessischer Rundfunk 1985). Der Film trägt den Titel: Schule auf dem Zauberberg – Die Odenwaldschule. Dies ist die *Anlage*, über die Martin Wagenschein berichtet und an der er während der Weimarer Republik selbst als Mathematik- und Physiklehrer gearbeitet hatte. *Ernsthaftigkeit der Arbeit und Heiterkeit des Orts* – so der filmische Kommentar – prägten die Odenwaldschule.

Die 1910 von Paul Geheeb (1870 – 1961) als Landerziehungsheim (LEH) gegründete Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim/Bergstraße galt in den 1920er Jahren als der »umfassendste und kühnste Schulversuch Deutschlands, ja vielleicht in ganz Europa« (Spieler 1930, 890). Sie fand internationale Anerkennung und wurde bis 1933 von rund 11.500 in- und ausländischen Gästen aufgesucht (vgl. Schmitt 1993). Was war das Besondere an der Odenwaldschule Ober-Hambach (OSO)? Es waren vor allem vier Aspekte, die immer wieder hervorgehoben wurden:

1. die Koedukation, 2. das Kern-Kurs-System und 3. eine sehr weitgehende Selbstverwaltung der Schule durch die Mitarbeiter und Schüler. Darüber hinaus zeichnete die OSO sich 4. von Beginn an durch die Verbindung von praktischen, handwerklichen und intellektuellen Elementen im Unterricht und in den schuleigenen Werkstätten aus. Heute sind das: Schreinerei, Schlosserei, Druckerei, Töpferei, Design- und Textilwerkstatt.

Die Odenwaldschule hat sich im Verlauf ihrer bald 100-jährigen Geschichte zu einer integrierten Gesamtschule mit Internat entwickelt. Sie ist eine Schule in freier Trägerschaft und bietet heute die staatlich anerkannten Abschlüsse der Haupt-, der Real-, der Fachoberschule und des Gymnasiums sowie, kombinierbar mit schulischen Abschlüssen, berufliche Ausbildungsgänge an, bis zur Gesellenprüfung im Schreiner- und Schlosserhandwerk und – in Verbindung mit dem Abitur – zur Abschlussprüfung für die Berufe des chemisch-technischen und informations-technischen Assistenten.

Pädagogisch lässt sich das Profil der OSO mit drei Leitmotiven umreißen, die von drei Schulleitern stammen. Das erste ist ein Zitat des griechischen Philosophen Pindar, das Paul Geheeb gerne verwendete, um die pädagogische Grundhaltung der OSO zu verdeutlichen. Es lautet: *Werde, der du bist*. Das zweite stammt von der Schulleiterin, die wesentlich dazu beigetragen hat, die OSO zu einer politisch wachen Schule zu machen: Minna Specht (Schulleiterin 1946 – 1951). Sie wollte »die Tore der Odenwaldschule [...] allen Kindern des Volkes öffnen« (Specht 1947, 1985, 70) und hatte zudem auch den didaktisch wichtigen *Mut zur Lücke* (Specht 1948). Und das Dritte stammt von Walter Schäfer (Schulleiter 1962 – 1972) und heißt *Erziehung durch Unterricht* (Schäfer 1957). Diese drei Pole, die Individualität der Schüler und ihre uneingeschränkte Förderung, das Hinausgehen in die soziale und politische Wirklichkeit der Gesellschaft und die zentrale Rolle eines intellektuell anspruchsvollen Unterrichts heterogener Lerngruppen in einem ganzheitlich orientierten und räumlich ausgestalteten Internatsbetrieb, sind *die* Punkte, durch die sich die OSO im Laufe ihrer Geschichte von anderen Landerziehungsheimen unterschied.

In dem von Hermann Lietz (1868 – 1919) eingeführten Begriff *Landerziehungsheim (LEH)* steckt bereits eine pädagogische Programmatik (vgl. Hansen-Schaberg, Schonig 2002, Bd.2). Alle drei Teile dieses Kompositums stehen für reformpädagogische Schulkritik. Die Gründung der Schulen auf dem *Land* war eine bewusste Reaktion auf die Lebensverhältnisse in den Städten, die mit der Industrialisierung wuchsen und dabei genauso schnell verelendeten. Im gestalteten ländlichen Raum hingegen glaubten die LEH-Pädagogen eine natürliche und gesunde Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten zu können. Dies war durchaus eine kulturkritisch motivierte, antimoderne Reaktion auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Modernisierungsprozesse. *Erziehung* fasst die zeitgenössische Kritik an der einseitig kognitiven Buch-, Pauk- und Drillschule zusammen. Denn Schule müsse immer auch wesentlich und ganzheitlich Erziehungsarbeit leisten und sich nicht lediglich auf die Köpfe der Schüler konzentrieren. *Heim* als dritter Bestandteil des Kompositums macht schließlich deutlich, dass Schule mehr ist als Unterricht, dass die Schüler sich in ihrer Schule heimisch fühlen sollen, in ihr wohnen und leben sollen. In Konsequenz dieser pädagogischen Programmatik waren die LEH daher auch Internatsschulen, ein pädagogischer Mikrokosmos, pädagogische Provinzen eben, wie unter anderem Paul Geheeb in Anlehnung an Goethe betonte.

Der Gründung der Odenwaldschule ging eine längere Suche nach einem geeigneten Ort voraus. Den fand Geheeb schließlich in einem Tal des Odenwaldes an der südhessischen Bergstraße (vgl. Näf 2006). Mit 14 Schülern und fünf Mitarbeitern bezogen er und seine Frau Edith Cassirer einen leerstehenden Landgasthof in Ober-Hambach bei Heppenheim. Geheeb's Schwiegervater, der Berliner Industrielle und Stadtverordnete Max Cassirer (1857 – 1943), hatte das Gebäude gekauft, das als *Goethehaus* nun zum Kern der frühen Odenwaldschule wurde. Cassirer finanzierte dann auch den Ausbau der Odenwaldschule: Bis 1918 wurden weitere sieben Häuser neu gebaut. In den 1920er Jahren kamen noch einmal drei Gebäude hinzu, unter anderem auch ein Werkstättenhaus und ein Sportplatz. Die OSO hatte zu diesem Zeitpunkt 14 Lehrer, 13 Lehrerinnen, 60 Schüler und 35 Schülerinnen (Stand 1925). Die Bautätigkeit begleitet die Geschichte der Odenwaldschule bis zur Gegenwart. Heute existieren 36 Gebäude und Orte als Wohn-, Unterrichts-, Arbeits-, Freizeit- und Erfahrungsräume.

Die ersten Häuser wurden vom bekannten Bergsträßer Architekten Heinrich Metzendorf (1866 – 1923) im für ihn typischen Heimatstil gebaut und fügten sich harmonisch in die Landschaft der Bergstraße ein. Auch von daher ist es kein Wunder, dass Martin Wagenschein bei seinem ersten Besuch an der OSO durch nichts an eine Schule erinnert wurde. Geschaffen wurde so der Mikrokosmos eines Schul-Dorfes, das für die Bewohner ein ganzheitlicher Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum wurde (vgl. Huguenin 1926, 8ff.). Getauft wurden die neuen Gebäude auf die Namen von Fichte, Schiller, Humboldt, Herder, Pestalozzi, Bach und Platon oder sie erhielten als Wasch- beziehungsweise Werkstättenhaus einen ihrer Funktion entsprechenden Namen. So wurden Geheebes geistesgeschichtliche Orientierungspunkte nicht nur räumlich im Alltag fixiert und erfahrbar, die Schüler und Mitarbeiter lebten gleichsam wörtlich in dieser Geisteswelt, gingen bei Schiller und Goethe ein und aus.

Wie dieser neu gestaltete äußere Raum von Mitarbeitern und Schülern, welche im frühen, jugendbewegten Sprachgebrauch *Kameraden* genannt worden, pädagogisch mit Leben gefüllt und gestaltet wurde, möchte ich exemplarisch mit einer Bildquelle darstellen.



Abb. 1: Unterricht in der Odenwaldschule, Lehrer Martin Wagenschein

Das Schwarz-Weiß-Foto zeigt eine Gruppe von neun Personen, drei Schülerinnen, fünf Schüler und einen älteren Mann, der aufgrund des Kontextes sofort als Lehrer identifiziert wird. Es ist Martin Wagenschein. Die Gruppe befindet sich auf beziehungsweise vor und hinter einer Bank, die vor Sträuchern, einem Rankzaun und einem Gebäude steht. Sowohl die leichte, legere und sommerliche Kleidung als auch Lichteinfall und Schattenschlag legen dem Betrachter nahe, dass das Foto im Sommer um die Mittagszeit beziehungsweise am frühen Nachmittag aufgenommen wurde. Fünf Schüler und Schülerinnen der geschlechts- und altersheterogenen Gruppe sitzen neben Wagenschein auf der Bank, eine Schülerin lehnt sich von hinten auf die Bank, drei Jungs liegen vor den anderen im Gras, teilweise mit nacktem Oberkörper. Die beiden Personengruppen sind einander zugewandt. Dem Fotografen schenkt niemand Aufmerksamkeit, so dass das Foto weder gestellt noch konstruiert wirkt, sondern den Eindruck einer zufälligen Momentaufnahme macht. Die Schüler haben untereinander teilweise Körperkontakt, ein Schüler teilweise auch zum Lehrer. Das Zentrum des Bildes bildet (auch bildsprachlich) ein nur undeutlich erkennbarer Gegenstand in der Mitte der Gruppe, über dem drei Hände in einer Bewegung fotografisch eingefroren wurden. Bei dem Gegenstand handelt es sich um einen senkrecht stehenden Stab. Das Foto wurde in einer Broschüre der Schule um 1930 publiziert und sollte den pädagogischen Alltag der OSO für ein interessiertes Publikum anschaulich darstellen. Das Foto ist in der Broschüre dem Kapitel *Unterricht* zugeordnet. Traditionelle Vorstellungen von Unterricht dürften damit zunächst wohl erst einmal irritiert worden sein.

Was sagt diese Bildquelle nun in unserem thematischen Zusammenhang aus? Da es sich nach der Broschüre um eine Unterrichtsszene handelt, fällt zunächst selbstverständlich auf, dass Unterricht hier nicht in einem Klassenraum stattfindet, sondern in der sommerlichen Natur. Die Lerngruppe besteht aus gerade einmal acht Schülern unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts. Nach dem körperlichen Entwicklungsstand zu urteilen, sind die Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 17 Jahren alt. Darin spiegelt sich sowohl die Koedukation als auch das frühe Kurssystem der Odenwaldschule, das es den Schülern ermöglichte, nach Neigung und Interesse und nicht nach Jahrgängen und

Lehrplan Kurse zu wählen und diese für eine bestimmte Epoche schwerpunktmäßig zu betreiben. Wagenschein hält sich in der Szene als Lehrer im Hintergrund. Er beobachtet aufmerksam die Aktivitäten der Schüler und hört ihren Gesprächen zu. Nicht er führt als Lehrer ein Experiment vor, nein, die Schüler experimentieren selbst. Keine Instruktion, kein klassisches Lehrer-Schüler-Gespräch in schultypischen Bankreihen. Viel eher das Bild einer experimentierenden Arbeitsgemeinschaft in einer für Unterricht ungewöhnlichen Umgebung. Bei aller Konzentration und Aktivität der Schüler strahlt dieses Foto Ruhe und Gelassenheit aus, welches unverzichtbare Bedingungen für einen intensiven Lernprozess sind. Anscheinend verschwenderisch wird hier mit Unterrichtszeit umgegangen. Wagenschein als Lehrer lässt die Schüler ihre Wege gehen, signalisiert ihnen Zeit und Gelassenheit in entspannter und konzentrierter Atmosphäre, lässt sie die Räume und Phänomene selbsttätig entdecken und weiß genau, dass sich diese verschwenderische Investition mehr als auszahlt.

Die kontextualisierende Bildanalyse entschlüsselt die abgebildete Szene schließlich weiter. Wagenschein unterrichtete an der OSO unter anderem Physik. Bei der dargestellten Szene handelt es sich zweifelsfrei um eine Szene aus einem Kurs mit physikalischem Schwerpunkt. Vor diesem Hintergrund ist es dann auch kein Zufall mehr, dass die Unterrichtsszene an eben dieser Stelle fotografiert werden konnte. Die Bank stand zwischen Schiller- und Humboldthaus, an dem sich eine Sonnenuhr befand. Und die über dem Stab fotografisch eingefrorenen Hände stellen die Bewegungen der Planeten und das Spiel mit den sog. Sonnenflecken dar. Im vorliegenden Fall hat der Gegenstand des Unterrichts also auch einen ganz konkreten Bezug zur räumlichen Umgebung der Schüler. Wagenscheins didaktischer Ansatz, von den Phänomenen auszugehen, verschmilzt hier mit dem umgebenden Raum. Die Sonnenuhr war im täglichen Blickfeld der Schüler, führte zu Fragen und wurde dann zum Gegenstand eines experimentellen, arbeitgemeinschaftlichen und schüleraktiven Unterrichts. Raum, Didaktik, Pädagogik und Gegenstand bündeln sich zu einer natürlichen Gesamtkonzeption, die von den Akteuren weder als traditioneller Instruktionsunterricht wahrgenommen wurde, noch als solcher oder als künstlich konstruiert nachträglich betrachtet werden kann.