

Wolfgang Schönig, Christina Schmidlein-Mauderer (Hg.)

Gestalten des Schulraums

Neue Kulturen des Lernens und Lebens



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 7 |
| Einleitung von Wolfgang Schönig und Christina Schmidlein-Mauderer | 9 |
| Schule als Lernraum | 21 |
| Historische und zeitgenössische Analysen | |
| <i>Michael Göhlich</i> | |
| Die Entwicklung des Schulraums | 23 |
| Eine historische Skizze | |
| <i>Daniel Blömer</i> | |
| Veränderungen des Schulraums in der Bundesrepublik Deutschland | 43 |
| Diskrepanzen zwischen geplanten und tatsächlichen Schulraumnutzungen, dargestellt am Beispiel integrierter Gesamtschulen | |
| <i>Christian Rittelmeyer</i> | |
| Der Lern- und Lebensraum Schule | 67 |
| Ein vernachlässigter Bereich der Schulentwicklung | |
| Ganz Ohr | 85 |
| Raumakustische Gestaltung der Schule | |
| <i>Gerhard Tiesler</i> | |
| Viel Lärm um nichts? | 87 |
| Akustische Bedingungen in Klassenräumen und ihre Wirkungen auf das Lernen und Lehren | |
| <i>Christian Nocke</i> | |
| Akustische Gestaltung von Schulräumen | 107 |
| Ein Leitfaden für die Planungspraxis | |
| Unterrichtsqualität, offener Unterricht und das Klassenzimmer | 121 |
| Einblicke in die Praxis des »flexiblen Klassenzimmers« | |
| <i>Wolfgang Schönig, Christina Schmidlein-Mauderer</i> | |
| Das »flexible Klassenzimmer« | 123 |
| Dezentrale Raumordnung für die Öffnung des Unterrichts | |
| <i>Michael Kirch, Kai Nitsche</i> | |
| Das »flexible Klassenzimmer« in der Lehre | 147 |
| an der Ludwig-Maximilians-Universität München | |

| | |
|--|-----|
| Von der Macht des Schulraums | 161 |
| <i>Laura Kajetzke, Jessica Wilde</i> | |
| Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler? | 163 |
| Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern | |
| <i>Ina Herrmann</i> | |
| Die Entgrenzung des Pädagogischen | 183 |
| Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materialer Schließung | |
| | |
| Schulentwicklung braucht Raum | 197 |
| <i>Karin Doberer, Jörg-Michael Brückner</i> | |
| Gebäudearchitektur, die pädagogische Architektur unterstützt! | 199 |
| Der Planungsprozess, erläutert anhand der Beruflichen Schulen Witzenhausen | |
| <i>Jutta Schöler</i> | |
| Eine Schule für alle – auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen | 219 |
| <i>Florence Verspay, Frank Hausmann</i> | |
| Wie sich Schulen verändern müssen | 233 |
| Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Architektur | |
| <i>Josef Watschinger</i> | |
| Südtirol auf dem Weg zu pädagogisch gestalteten Lehr- und Lernräumen | 255 |
| | |
| Fazit von Wolfgang Schönig | 269 |
| Autorinnen und Autoren | 272 |

Bildnachweise

(Aufschlagseiten der Hauptkapitel)

| | |
|-----------|---------------------------------|
| Seite 21 | Ecophon |
| Seite 85 | Digital Version |
| Seite 121 | privat (Seefeld) |
| Seite 161 | privat (Herrmann) |
| Seite 197 | Jörg Hempel Photodesign, Aachen |

Vorwort

Wer als Schulpädagogin oder Lehrer in Schulen ein und aus geht, dem ist die Tristesse, Unwirtlichkeit und Unfreundlichkeit unserer Schulen geläufig: lange und öde Flure, Verkehrsflächen, die für das Lernen nicht genutzt werden, versiegelte Schulhöfe, die die Kreativität ersticken und den Bewegungsdrang hemmen. Die Klassenzimmer gleichen sich in ihrer Monotonie und eingeschränkten methodischen Nutzbarkeit. Gestaffelte Tisch- und Stuhlreihen legen die Aufmerksamkeit der Lernenden in einer Richtung, nämlich nach vorne, fest. Keine Gesprächsatmosphäre, kein kooperatives Ringen der Schüler und Schülerinnen um Lösungen und kein Blickkontakt mit einem entfernt sitzenden Schüler sind ohne größere Umstände möglich. Um der Prozedur des Umstellens der Tische zu Gruppentischen zu entgehen, heißt es: »Dreht euch mal zu eurem Partner um und besprecht das Arbeitsblatt!« Freilich, wir kennen auch ganz andere Schulen! Erstaunlich aber ist, dass trotz des aufgehäuften Wissens über die Bedeutung des Schulraums für das Lernen und Wohlbefinden der Schulmitglieder nur wenige Schulen das Potenzial des Raums für die Bildungsprozesse zu nutzen wissen. Woran liegt das?

Unsere Aufmerksamkeit wurde besonders angesprochen, als wir vor einigen Jahren in einer unserer Kooperationschulen mit dem Mobiliar des »flexiblen Klassenzimmers« Bekanntschaft machten. Unterricht kann auch anders ablaufen, wenn eine räumliche und methodische Dynamik im Klassenzimmer entsteht – das war unser erster Eindruck. Die Gespräche, die wir mit Lehrkräften und Lernenden führten, motivierten uns, der Frage der Nutzung des flexiblen Klassenzimmers durch ein Forschungsprojekt nachzuspüren. Wir danken Frau Dr. Astrid Baltruschat für wichtige Impulse in der Anfangsphase des Projekts. Eine Tagung mit dem Thema »Neue Kulturen des Lernens und Lebens im Raum der Schule« am 7. und 8. Oktober 2011 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt schloss sich an. Unser Interesse am Thema des vorliegenden Buches entstammt also nicht in erster Linie dem seit Jahren zu beobachtenden Diskurs zum Zusammenhang von Raum und Bildung, sondern vor allem der Anregung durch die Praxis selbst.

Wir freuen uns, dass dieses Buch, an dem viele mitgewirkt haben, entstehen konnte. Ohne die Öffnung zahlreicher Schultüren und ohne die Gesprächsbereitschaft unserer Kooperationspartner wäre dies nicht geschehen. Wir danken vor allem Frau OStDin Langer, Albrecht-Ernst-Gymnasium Oettingen, und Herrn Rektor Ottmar Misoph, Mittelschule Thalmässing, sowie ihren Kollegien für die unablässige Unterstützung durch Gespräche, Schulbesuche und Bereitstellung zahlreicher Fotos. Weitere Schulen, Architekten und Autoren haben uns wertvolles Bildmaterial zur Verfügung gestellt, das in das Buch Eingang gefunden hat. Auch dafür herzlichen Dank! Unsere Arbeit hat bei Frank Thybo, dem Inhaber der Firma Nordisk Skoletavle

Fabrik (NSF) in Kolding (DK), viel Interesse und Wertschätzung gefunden. Er hat unsere Bemühungen nicht nur mit hoher pädagogischer Aufmerksamkeit begleitet, sondern auch das Entstehen des Buches finanziell möglich gemacht. Wir danken ihm für sein hohes Engagement! Auch Christine Geyer, Sekretärin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Eichstätt-Ingolstadt, ist zu danken für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts. Schließlich gebührt dem hep Verlag ein herzliches Dankeschön für vielfältige Unterstützung, Beratung und ein ausgezeichnetes Lektorat.

Eichstätt im Januar 2013

Wolfgang Schönig, Christina Schmidlein-Mauderer

Einleitung von Wolfgang Schönig und Christina Schmidlein-Mauderer

Für den Menschen ist der Raum ein Medium des Lebens. Als Subjekt ist er in räumliche Strukturen und Ordnungen involviert und geht mit ihnen Beziehungen ein. Somit ist er untrennbar mit dem ihn umgebenden Raum verbunden (vgl. Rehle, 1998). Der Tübinger geisteswissenschaftliche Pädagoge Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des »erlebten Raumes«: »Nicht gemeint ist damit der nur vorgestellte, imaginäre Raum, der eine vom Menschen losgelöste Wirklichkeit bezeichnet, sondern der Raum, wie er für den Menschen da ist, und in eins damit [...] das menschliche Verhältnis zu diesem Raum; denn beides ist voneinander gar nicht trennbar« (Bollnow, 2004, 18). Graf Dürckheim (1896–1988) geht einen Schritt weiter und macht auf die Ambivalenz des gelebten Raumes aufmerksam: »Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium der leibhaftigen Verwirklichung, Gegenform oder Verbreiterung, Bedroher oder Bewahrer, Durchgang oder Bleibe, Fremde oder Heimat, Material, Erfüllungsort und Entfaltungsmöglichkeit, Widerstand und Grenze, Organ und Gegenspieler dieses Selbstes in seiner augenblicklichen Seins- und Lebenswirklichkeit« (Graf Dürckheim, 1932, 389).

Demnach kann man die Mensch-Raum-Beziehung als eine anthropologische Konstante verstehen, die gleichwohl intersubjektiv unterschiedlich zur Geltung kommt, je nachdem, welche Raumkonzepte Menschen entwickeln. Raumdimensionen werden nämlich auf verschiedene Weise wahrgenommen, sodass sie unterschiedliche Qualität erhalten. In der wahrgenommenen Differenzierung der Raumdimensionen teilen sich je eigene Bedeutungsinhalte des Raumes mit. Die Begegnung mit dem Raum ist ein weitgehend unbewusster Erlebnisvorgang, mit dem das Subjekt eine innere Raumordnung bzw. einen »phänomenalen Raum« bildet. Die kognitionspsychologische und neuropsychologische Forschung macht darauf aufmerksam, dass der erfahrene Raum im Gehirn nicht als »objektiver Raum« bzw. nicht mathematisch exakt repräsentiert wird, sondern in einer neuen Qualität erscheint. Raumerfahrung ist unlösbar mit der Erfahrung des eigenen Leibes und mit einer Vielfalt affektiver Tönungen verknüpft. Der Körper fungiert dabei als ein räumliches Referenzsystem, das die Eindrücke der verschiedenen Sinne zu einem eigenen »subjektiven Raum« verdichtet. Die Eindrücke unserer verschiedenen Sinne vom Raum werden nicht etwa separat kodiert im Sinne eines Hörraums, Tastraums oder Sehraums, sondern werden sie vom Hirn »intermodal« gespeichert. Ontogenetisch gesehen, kommt der taktil-kinästhetischen Sinneserfahrung dabei eine besondere Bedeutung zu. Für das kleine Kind ist das Tasten und Sichbewegen im Hör- und Sehraum die wesentliche Basis für die Entwicklung von Raumgefühl und einem sicheren Raumkonzept. In der taktil-kinästhetischen Aktivität des jungen Menschen eröffnet sich ihm ein sensorischer Raum. Die Wahrnehmungen von Zeit-Raum-Relationen, von

Bewegungsunterschieden und Ereignisfolgen werden zu einem inneren Vorstellungsbild vom Raum verdichtet. Die Körpererfahrungen verschaffen ihm einen Zugang zur Welt (vgl. Liechti, 2000, 226 ff.).

Bereits diese wenigen Hinweise deuten an, dass das Lernen unauflöslich an die Erfahrung des Raumes gebunden ist. Durch die Körperwahrnehmungen bildet sich ein Verständnis für die Phänomene und ihre Eigenschaften. Die leibhaftigen Eindrücke werden mental zu Vorstellungen verarbeitet, denen die Bildung von Symbolen wie Sprache oder Zahlen folgt. Vereinfachend gesagt, gelangt der Mensch von der Bewegung (des Greifens) zum Begreifen und zum Begriff. Der Begriff erscheint somit als eine Abstraktion der vielfältigen leibhaften Veränderungen, die das Subjekt in seinen räumlichen Bezügen erfahren hat. Die Räume, in denen wir leben, erziehen und beeinflussen uns weit über die bewussten Wirkungsmechanismen hinaus, Räume bilden und werden gebildet (vgl. Becker/Bilstein/Liebau, 1997).

Diese Überlegungen werfen nicht nur Fragen an ein einseitiges symbolisch-abstraktes Lernen auf, das die Lernroutine unserer Schulen immer noch prägt, sondern sie weisen darauf hin, dass die Bedeutung der räumlichen Gestaltung sowie die Art der Nutzung unserer Schulräume für das Gelingen schulischer Bildung noch oft unterschätzt wird. Wie müssen schulische Lernräume beschaffen sein, damit sich Lernen und Bildung ereignen können, die Schule für die Heranwachsenden subjektiv bedeutsam sein und als ein Ort des Lebens eine Bereicherung anstatt eines hingenommenen Zwangs sein kann?

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden diese Fragen seit einigen Jahren aufgegriffen. Konnte Jeanette Böhme festhalten, dass »der Raum« bislang keine zentrale Kategorie der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung war und im Diskurs eher »implizit mitgeführt« wurde (Böhme, 2009a, 13), so hat das Raumthema vor allem in der Schulpädagogik neuen Auftrieb bekommen. Es wird von einem »spatial turn«, von einer Wende zum Raumthema gesprochen (Böhme, 2009b). Die Raumvergessenheit insbesondere der Pädagogik scheint ein Ende gefunden zu haben. Inzwischen wird deutlich gesehen, dass der Schulraum kein Behältnis für Schülermassen – ein Container – ist, sondern ein sozial, kulturell, soziologisch und psychologisch hochsensibles Phänomen, das von den Akteuren in der Schule selbst hervorgebracht wird. Georg Breidenstein (2004) hat im Anschluss an die Raumsoziologie von Martina Löw (2001) für dieses Raumverständnis den Begriff des relationalen Raums eingeführt und stellt drei gleichzeitig vorhandene Dimensionen der Strukturierung des Klassenzimmers vor. Diese Dimensionen sind der visuelle, der akustische und der haptische Raum. Umgekehrt gilt aber auch, dass die materiale Raumordnung die sozialen Handlungen der Akteure bestimmt. Räumliche Verhältnisse sind nicht allein das Produkt, sondern auch die Bedingung des Handelns. Dies ist insbesondere dort zu bedenken, wo es um das Gelingen der schulischen Bildung im Sinne neuer didaktisch-pädagogischer Prämissen sowie um die Analyse der Machteinflüsse des Raums auf die Heranwachsenden geht (Rieger-Ladich/Ricken, 2009; Kajetzkze, 2010; Böhme/Herrmann, 2011).

Das Interesse am Schulraum ist inzwischen durch zahlreiche Buchpublikationen dokumentiert, und kaum eine pädagogische Fachzeitschrift lässt das Raumthema aus (beispielhaft: PÄD Forum, Heft 6/2009; Engagement, Heft 4/2011; Erziehung & Unterricht, Heft 5, 6/2011), jedoch ist bei Weitem noch nicht geklärt, wie Räume bilden, in welcher Vielfalt und Varianz, mit welcher Intensität und mit welcher Dauer sie das tun. Es ist wohl nicht zu prognostizieren, ob es sich um einen durchschlagenden Trend oder eher um eine vorübergehende Konjunktur handelt, wie Daniel Blömer (2011) sie für die Raumkonzepte der bildungspolitisch angefachten Gesamtschulentwicklung in den 1960er- und 1970er-Jahren vorgestellt hat.

Das (wieder-)erwachte Interesse am Schulraum ist heute allerdings von anderen Kontextbedingungen markiert als vor etwa fünfzig Jahren. Zwar ist das Koordinatensystem des Interesses unübersichtlich, erkennbar ist allerdings, dass die Schulen zunehmend unter Druck geraten sind, ihre ›Gestalt‹ zu verändern. Noch nie in der Geschichte des staatlichen Schulwesens sind die Veränderungen der Schule so rasch und tief greifend bis in die Systemstrukturen erfolgt wie in der Gegenwart. Die entscheidenden Antriebskräfte liegen allerdings weniger in der Pädagogik – auch wenn sie sich das seit der Reformpädagogik gerne so gewünscht hat – als vielmehr in durchgreifenden gesellschaftlichen, bildungspolitischen und vor allem ökonomischen Veränderungen. Mit PISA ist ein internationaler Bildungswettbewerb entfacht worden, der den Schulen im Zuge einer neuen Steuerungsphilosophie des Staates ein permanentes ›Qualitätsmanagement‹ abverlangt. Schulen sollen rundum besser werden! Bildungsstandards, Kerncurricula, Fremd- und Selbstevaluation – um nur einige Stichworte zu nennen – sollen dafür sorgen, dass Europa als Wirtschaftsraum den Anschluss an den globalen Wettbewerb nicht verpasst (kritisch dazu: Schönig/Baltruschat/Klenk, 2010). Der Ausbau des Ganztagschulbetriebs soll die Erwerbstätigkeit der Frau fördern und die Familie entlasten. Und: Es soll in den Schulen anders gelernt werden – schneller, effektiver, flexibler. Begriffe wie Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie selbstverantwortetes Lernen bestimmen die Programmatik der neuen Lern- und Lehrkultur. Innerhalb dieses Szenarios kommt auch dem Schulraum eine neue Bedeutung zu. Die Schulräume sollen den neuen Anforderungen besser als bisher genügen; die Ganztagschule benötigt nicht mehr nur Räume für das Lernen, sondern auch für Aufenthalt, Mittagessen und Freizeitbeschäftigung. Und dies in einer ungewohnten Qualität. Denn wenn sich der Schule vermehrt die Aufgabe stellt, Schüler und Schülerinnen zu beheimaten, dann muss sich das auch in ihrem Raumprogramm niederschlagen. Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland hatte insbesondere zur Unterstützung des Ausbaus von Ganztagschulen ein vier Milliarden Euro teures Förderungsprogramm mit der Bezeichnung »Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) aufgelegt. Das Programm lief von 2003 bis 2009 und hat mehr als 8200 Schulen finanziell unterstützt. Ein erheblicher Teil der Mittel floss bzw. fließt noch in die Sanierung von Schulbau-

ten.¹ In der Praxis ist zu beobachten, dass manche Schule vor der Frage steht, ob die anstehende Sanierung der Schulgebäude wirtschaftlich zu rechtfertigen ist oder ob ein Neubau entstehen soll. In solchen Situationen muss zumeist über die bauliche und damit auch die pädagogische Zukunft der jeweiligen Schule rasch entschieden werden. Jedoch sollte vor aller Planung überlegt werden, welches pädagogische Konzept, welche unterrichtlichen Lehr- und Lernformen gefragt sind und was mit den Heranwachsenden gemeinsam angestrebt wird. Dazu benötigen alle Beteiligten – Architekten, Schulträger, Lehrerkollegium, Eltern und Schüler – einen gemeinsamen Lernprozess, der Zeit verlangt. Auch eine professionelle pädagogische Baubegleitung kann diesen Lernprozess nicht ersetzen, wohl aber optimieren.

Bemerkenswert ist, dass seit wenigen Jahren zahlreiche Beispiele gelungener Schularchitektur in der Bundesrepublik Deutschland und im benachbarten Ausland in der Fachliteratur vorgestellt werden (vgl. Watschinger/Kühebacher, 2007; Walden/Borrelbach, 2002; Böhme, 2009b; Dreier u. a., 1999). An ihnen lässt sich manches über das gelungene Zusammenspiel von Architektur und Pädagogik ablesen. Aber sie werfen auch Fragen nach den Gelingenbedingungen auf, Fragen nach den Kosten, der zeitlichen Planung, dem Einbezug von Schülern und Eltern in den Planungsprozess oder nach der Festlegung der Pädagogik durch Schulbaurichtlinien in den Bundesländern der BRD.

In der Praxis sind die Irritationen über die Bindung durch konventionelle Bauverordnungen bzw. Schulbaurichtlinien groß. Dies liegt wohl daran, dass die Verordnungen von den Bauverwaltungen der Schulträger in recht unterschiedlicher Weise für die Bauplanung und Schulbausanierung herangezogen werden. Tatsächlich schreiben sie nur wenige Parameter fest, so etwa die *Mindestfläche* oder das Luftvolumen pro Schüler im Klassenzimmer. Das bedeutet, dass darüber hinausgehende Planungsoptionen offen sind und eine großzügigere, pädagogisch angemessene Raumplanung Verhandlungssache der Baureferenten der Schulträger, der Architekten und Ingenieure sowie der direkt Betroffenen ist. Die entscheidende Rolle spielen sicherlich die Finanzkraft der jeweiligen Gemeinde, die pädagogische Einsicht des Schulträgers und die Entschlossenheit der Pädagogen, ihre Vorstellungen von einer Schule mit anderem Gesicht zu realisieren. Baurichtlinien können aber auch rigide ausgelegt werden und dadurch einem ›heimlichen Lehrplan des Raums‹ (z. B. Festigung von Macht durch Kontrolle und Disziplinierung, Stilllegung des Schülerkörpers, methodische Engführung des Lernens) Vorschub leisten. Josef Watschinger hat am Beispiel von Südtirol gezeigt, wie wichtig es deshalb für eine pädagogisch legitimierte Schulraumnutzung ist, dass die Baurichtlinien eine flexible Aufteilung von Verkehrs- und Nutzflächen je nach dem pädagogischen Konzept der jeweiligen Schule *verlangen* (Watschinger, 2011). Aber auch die pädagogische Öffnung von Schulbaurichtlinien ist nur dann wirksam, wenn die beteiligten Interessengruppen den

¹ www.ganztagsschulen.org/1108php; aufgerufen am 23.03.2012.

Willen aufbringen, gemeinsam ein pädagogisches Raumkonzept zu entwerfen. Dies setzt wiederum voraus, dass die Schule bereits ein pädagogisches Profil hat, zumindest aber anstrebt. Auf eine Formel gebracht: Raumkonzept folgt Schulkonzept!

Es ist allerdings festzuhalten, dass der Dialog zwischen Bauträgern, Architekten, Pädagogen und den direkt Betroffenen anspruchsvoll ist und nur selten gelingt – vielleicht ein Grund dafür, dass wir bislang noch zu wenig gelungene Schularchitektur vorfinden. Offenbar sind die einzelnen Interessengruppen noch weit davon entfernt, sich wechselseitig zu respektieren, geschweige denn eine gemeinsame Sprache zu sprechen. Selbst in der Frage, inwieweit man die Meinungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler bei der baulichen Gestaltung berücksichtigen sollte, besteht Uneinigkeit insbesondere zwischen Pädagogen und Architekten. Exemplarisch für den Graben, der zwischen den Zünften verläuft, ist die Kontroverse zwischen dem Pädagogen Rittelmeyer und dem Architekten Hahn. Rittelmeyer ist die emotionale Qualität von Schulhäusern wichtig, weil sich ihr Einfluss auf Lernen und Wohlbefinden nachweisen lässt. Für Hahn hingegen ist dies von untergeordneter Bedeutung. Für ihn steht im Vordergrund, dass »dauerhafte Architektur-Standards« mit Blick auf »Volumina, Materialität und Proportionalität« festgeschrieben werden.² Wie viele Mitspracherechte sollten wem im Blick auf welche Entscheidungssubstanz gegeben werden?

Der vorliegende Band geht auf eine Tagung mit dem Thema »Der Schulraum im interdisziplinären Dialog: Neue Kulturen des Lernens und Lebens im Raum der Schule« zurück, die am 7. und 8. Oktober 2011 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt stattgefunden hat. Die Beiträge der Referentinnen und Referenten sind durch weitere ergänzt worden, um das Fragenspektrum zu vervollständigen. Es ist unser Ziel, den in der Fachliteratur sich abbildenden Dialog zwischen den Disziplinen, aber auch zwischen Theorie und Praxis fortzusetzen und vorhandene Ansätze weiterzuentwickeln.

Der Band gliedert sich in fünf Teile. Im *ersten Teil* nehmen die Verfasser vorwiegend eine historische Perspektive ein. *Michael Göblich* legt, ausgehend von der frühen Neuzeit, in einigen Schritten dar, wie sich der Schulraum von einer ständisch geprägten Nutzungsweise allmählich funktional ausdifferenziert hat. Es wird beschrieben, wie sich das Lernen sowohl in der Lateinschule als auch in der Rechenmeisterschule des 16./17. Jahrhunderts für die Schüler unterschiedlicher Standeszugehörigkeit in ein und demselben Raum vollzieht. Ein Frontalunterricht ist der Schule noch fremd. An Beispielen zeigt Göblich auf, wie in der Epoche der Aufklärung ein neues Verhältnis zu Natur und Körperlichkeit dazu führt, dass Schulen den Lebensbezug stärken und den Unterricht »erfahrungsorientiert« und auf Realien bezogen auszurichten versuchen. Erst mit der Industrialisierung und Militarisierung des preußischen

² BDA-Düsseldorf (Hg.): Schulbauten. Bunte Vielfalt oder klare Ordnung. Eine Kontroverse. www.bda-duesseldorf.de/fileadmin/mediaFiles/NRW-Duesseldorf/Bilder/BDA_Duesseldorf/Meldungen/BDA_Schule-Hahn-Rittelm.pdf, aufgerufen am 06.02.2013.

Staates im 19. Jahrhundert werden diese Bemühungen durch einen gegenläufigen Trend zunichte gemacht. Der »kasernenförmig« organisierte wilhelminische Schulbau fordert ein Lernen im Gleichschritt sowie Zentralisierung und Kontrolle der Schülermassen. Das Abrücken von diesem Schulraumtypus ist erst mit der beginnenden Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts zu erkennen, die auf die Förderung der Lebensgemeinschaft und die Selbsttätigkeit des Individuums setzt – eine Idee, die ein halbes Jahrhundert später erneut aufgegriffen wird und zu den Konzepten des offenen Unterrichts, der Öffnung der Schule und der Reggio-Pädagogik führt. Einen neuen Typus der Öffnung des Lernraums sieht Göhlich in der Virtualisierung des Lernens: Das Lernen mithilfe von Computertechnologien und in digitalen Netzen bringt unerschöpfliche Lernmöglichkeiten wie auch Gefahren mit sich.

Die Überlegungen von *Daniel Blömer* setzen in der Nachkriegszeit an, die auf die Rehumanisierung der Erziehung setzt. Das Ideal der multifunktionalen Schulräume, der erzieherischen Tätigkeit im aufgelockerten Klassenzimmer und der flächigen Schulbauten in der 50er-Jahren wird freilich dort konterkariert, wo das Argument der steigenden Geburtenquoten und die Urbanisierung für mehrgeschossige Rasterbauten zu sprechen scheint. Am Beispiel der Gesamtschule zeichnet Blömer nach, wie die veränderte gesellschaftspolitische Lage der 60er- und 70er-Jahre eine stärkere Ausrichtung der Erziehung an Chancengleichheit, Demokratie und sozialem Lernen den Schulbau beeinflusst. Ebenso sollen neue didaktische Orientierungen zu einer Rationalisierung und zugleich Individualisierung des Lernens führen. In den kompakten Schulgebäuden für bis zu 1500 Schüler sollen Sprachlabore, Fachräume, Mediatheken, Tonstudios usw. dem Zeitgeist entsprechen. Gesellschaftsreform und Bildungsreform sollen auch schularchitektonisch in eins gehen. Blömer zeigt, wie die Reformen des Bildungswesens sowohl Architekten als auch Pädagogen veranlassen, gemeinsam über geeignete Schulräume nachzudenken. Gleichwohl macht er auf Diskrepanzen zwischen geplanten und tatsächlichen Schulraumnutzungen von Gesamtschulbauten aufmerksam und zeichnet nach, wie sich eine pragmatische Schulraumnutzung im schulischen Alltag der Gesamtschule durchgesetzt hat.

Christian Rittelmeyer variiert den Blickwinkel, indem er die Qualität heutiger Schulgebäude analysiert. Sein Beitrag bildet eine Klammer zwischen den historisch akzentuierten Texten und denen der folgenden Teile des Buches. Rittelmeyer verdeutlicht an Beispielen, dass die Qualität von Schulräumen von Architekten und anderen Baufachleuten einerseits und den Nutzern der Schulräume andererseits recht kontrovers beurteilt werden kann. Er leitet daraus fünf Forderungen ab, die auf die enge Kooperation der am Schulbau beteiligten Interessengruppen und auf den Widerstand gegen die der Pädagogik ferne stehenden Eigeninteressen von Gruppen und Netzwerken zielen: Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Nutzer, Initiativen gegen nutzerfeindliche Interessen, Evaluation der Raumqualität, Verständigung der Lehrerkollegien auf ein umfassendes Bildungsverständnis unter Berücksichtigung der Lebenswelten Heranwachsender, Berücksichtigung der Ergebnisse der Schulbauforschung. Zum letzten Gesichtspunkt zieht Rittelmeyer eigene

Forschungsergebnisse heran und referiert drei aus der Schülersicht gewonnene Qualitätskriterien.

Der *zweite Teil* des Buches schließt an die Qualitätsdiskussion Rittelmeyers an, fokussiert aber die akustische Qualität der Schule. *Gerhart Tiesler* befasst sich mit der akustischen Sanierung von Klassenzimmern. Es wird anhand von empirischen Studien gezeigt, wie sich Räume mit schlechter Akustik auf das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer auswirken, insbesondere vor dem Hintergrund der ›Öffnung‹ des Lernens. Die physiologischen Vorgänge, hervorgerufen durch akustischen Stress, werden erklärt. Demgegenüber wird an Beispielen erörtert, wie sich die akustische Sanierung von Klassenzimmern auswirkt. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Beanspruchung der Lehrkräfte gewidmet. Zusammenfassend legt Tiesler dem Leser einige Konsequenzen aus den empirischen Studien nahe. An diese Überlegungen schließt der Text von *Christian Nocke* unmittelbar an mit der Absicht, Leitlinien für die akustische Gestaltung des Schulraums vorzustellen. Der Autor erklärt in einem knappen Aufriss die Grundlagen und die Bedeutung der raumakustischen Planung und Gestaltung von Räumen. Besonderes Augenmerk wird auf die Nachhallzeit entsprechend der DIN 18041 gelenkt. Anhand unterschiedlicher Raumgrößen und Nutzungsweisen werden Konsequenzen für die raumakustische Planung in Schulen gezogen. Eine empirische Studie an einer Grundschule verdeutlicht die unterschiedlichen raumakustischen Verhältnisse vor und nach der Sanierung von Klassenzimmern.

Um das Klassenzimmer geht es auch im *dritten Teil* des Buches. Allerdings sind die Beiträge von *Wolfgang Schönig* und *Christina Schmidlein-Mauderer* sowie von *Michael Kirch* und *Kai Nitsche* ausschließlich auf die Nutzung des Mobiliars im Kontext von Lehren und Lernen konzentriert. Der Text von Schönig und Schmidlein-Mauderer referiert eine empirische Studie zum Gebrauch des »flexiblen Klassenzimmers« in verschiedenen Schularten. Dazu werden der gegenwärtige Reformkontext gekennzeichnet und die Bestandteile des flexiblen Klassenzimmers vorgestellt. Anschließend wird anhand von Bildmaterial und exemplarischen Originalzitatzen von Lernenden und Lehrenden aufgezeigt, wie das flexible Klassenzimmer tatsächlich verwendet und von beiden Gruppen (teils unterschiedlich) beurteilt wird. Abschließend werden die Ergebnisse kommentiert und Vorschläge für eine Integration des flexiblen Klassenzimmers in den Schulalltag und die Kultur der jeweiligen Schule unterbreitet. Michael Kirch und Kai Nitsche plädieren dafür, den Integrationsproblemen früh zu begegnen, nämlich bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Sie stellen flexible Grundschulklassenzimmer vor, die zudem mit einer Anlage für den Video-Mitschnitt ausgestattet sind. Dieses Ensemble wird für die Schulpraktika der Lehramtsstudierenden der Ludwig-Maximilians-Universität München genutzt. Es erlaubt, die Unterrichtsversuche einzelner Studierender zeitgleich in einen benachbarten Seminarraum der Studierendengruppe zu übertragen. Die Studierenden erfahren auf diese Weise, dass das Klassenzimmer keine zu vernachlässigende Größe ist, sondern die räumlichen Verhältnisse bereits bei der Unterrichtsplanung hinsichtlich der Passung mit den anderen Strukturmomenten des

Unterrichts wie z.B. mit Zielen, Methoden und Medien sorgfältig bedacht werden müssen.

Dass Schule und Unterricht immer auch mit Machtkonstellationen verbunden sind, wird im *vierten Teil* des Bandes erörtert. *Laura Kajetzke* und *Jessica Wilde* ist wichtig zu verdeutlichen, dass trotz der Bestrebungen der Öffnung von Unterricht auch für das flexible Klassenzimmer die Frage nach Macht und Kontrolle zu stellen ist. Dazu bedienen sich die Autorinnen soziologischer Konzepte, insbesondere der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) von Bruno Latour. Macht wird mit Foucault und Latour als ein Phänomen gesehen, das nicht allein in der Begegnung von Subjekten erzeugt wird, sondern das auch durch scheinbar periphere Elemente wie die Materialität des Raumes entsteht – der Raum wird zum Akteur. Mit der ANT zeigen Kajetzke und Wilde, wie die Materialität bzw. die Artefaktwelt von »klassischen« und »flexiblen« Klassenzimmern neu vermessen werden kann. Dabei ist auch von Interesse, welche Machtwirkungen – positive wie bedenkliche – durch das flexible Klassenzimmer entstehen können. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang von Bewegungen und Macht sowie von ermöglichenden und einschränkenden Bedingungen im Klassenzimmer erhellt. *Ina Herrmann* öffnet den Fokus der machttheoretischen Betrachtung des Klassenzimmers und betrachtet die Schule-Umwelt-Relation unter dem Gesichtspunkt von Öffnung und Schließung. Ihr Text geht von dem Widerspruch aus, dass sich die räumlich-institutionellen Grenzen des Pädagogischen zwar auflösen, aber der Schulraum noch weitgehend auf die Schließung räumlicher Grenzen hin angelegt ist. Mithilfe des poststrukturalistischen Ansatzes von Michel Foucault wird zunächst am Beispiel einer Realschule die Schule-Umwelt-Abgrenzung erklärt. Der Bautypus dieser Schule wird sodann mit der Foucault'schen Figur des »Panopticons« konfrontiert. Danach wird die Mikroperspektive eingenommen und die »zellenförmige« Architektur am konkreten Beispiel gekennzeichnet. Abschließend wird auf die baulichen Hindernisse einer »Entgrenzung des Pädagogischen« durch die Schularchitektur hingewiesen.

Der *fünfte* und letzte *Teil* des Buches ist perspektivisch ausgerichtet. Er schließt an die in den anderen Kapiteln referierten Qualitätsstandards und Leitlinien für eine pädagogisch ausgerichtete Schularchitektur an und markiert die Eckpunkte für eine Schulentwicklung, die eine anspruchsvolle Lernkultur, das Anliegen der Lebensraumorientierung und die Schulraumgestaltung zusammenzubringen versucht. Am Anfang steht der Beitrag von *Karin Doberer* und *Michael Brückner*, dem die Erfahrung der pädagogischen Baubegleitung in Korrespondenz mit Architekten zugrunde liegt. Zunächst werden die Verhältnisse im Schulbau vor dem Hintergrund moderner Lernanforderungen aufgezeigt und die räumlichen Voraussetzungen für Kooperation im Kollegium als unzulänglich charakterisiert. Vorgestellt wird das Konzept »Raumfunktionsbuch« als Basis des gemeinsamen Planungsprozesses aller Beteiligten. Doberer und Brückner greifen einen Bezugspunkt des Planungsprozesses, das Klassenzimmer, heraus und zeigen dessen Veränderung zur »LernLandschaft«. Am Beispiel der Sanierung der Beruflichen Schulen Witzenhausen werden die vorgestellten Planungsprämissen buchstäblich ins Bild gesetzt.

Jutta Schöler greift das Thema der Inklusion auf und zeigt, auf welche baulichen Merkmale der Schule eine Pädagogik trifft, die mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention des Jahres 2009 Ernst machen soll. Eine inklusive Schule, die sich auf die besonderen Bedürfnisse behinderter Menschen einlässt, ist, so Schöler, ein Lernort, an dem sowohl die Einstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen proaktiv sind als auch die räumlichen Gegebenheiten für die Aufnahme und Annahme behinderter Menschen umgestellt werden. Schöler erläutert dies an verschiedenen Beispielen: den Wegen im Schulhaus für die Rollstuhlfahrerin, dem Klassenraum für im Sehen oder im Hören eingeschränkte Schüler, der gemeinsamen Toilette für behinderte und nichtbehinderte junge Menschen und der gemeinsamen Nutzung der Schulküche im Rahmen eines lebenspraktischen Unterrichts. Der Beitrag von *Florence Verspay* und *Frank Hausmann* kann als ein Beispiel für eine veränderte Sicht der Architektur auf den Schulraum und somit als Quintessenz der im Buch referierten Reformvorschläge gelesen werden. Der Titel des Beitrags »Wie sich Schulen verändern müssen ...« kündigt paradigmatisch an, dass der Wandel der Lehr- und Lernkonzepte eine Entsprechung in der schulischen Architektur finden muss. Damit diese Forderung erfüllt werden kann, ist eine enge Zusammenarbeit von Nutzern und für den Bauprozess Verantwortlichen Voraussetzung. Der erste Schritt einer Kooperation besteht aus einer Analyse des Ist-Zustandes der räumlichen Gegebenheiten im Schulalltag. Anhand verschiedener Praxisbeispiele wird sichtbar, wie pädagogische Konzepte in der räumlichen Umsetzung abgebildet werden können. Damit der Entwicklungsprozess optimiert werden kann, plädiert das Verfassersteam für eine »Phase null«, eine Integration aller Beteiligten in die Planung von Anfang an. Gemeinsam erstellte Nutzungsszenarien sollen helfen, räumliche Abhängigkeiten rechtzeitig zu erkennen. Anschließend legen Hausmann und Verspay wesentliche Aspekte dar, die exemplarisch als Prozessgrundlage für eine auf pädagogische Anforderungen ausgerichtete Architektur dienen können. Der Beitrag von *Josef Watschinger* setzt diese gedankliche Linie fort und verdeutlicht exemplarisch das Ergebnis eines gelungenen Planungsprozesses. Watschinger spricht an, welchen Weg das Land Südtirol beschreitet, um die Lehr- und Lernräume in Einklang zu bringen mit der sich entwickelnden erweiterten Lernkultur, und geht kurz auf die neuen Schulbaurichtlinien ein. Am Beispiel der neuen Grundschule Welsberg wird ein Mut machender Ansatz präsentiert. Abschließend wird der Versuch unternommen, einige Merkmale pädagogisch gelungener Architektur zu formulieren.

Literatur

- Becker, Gerald/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hgg.) (1997): Räume bilden. Donauwörth: Kallmeyer.
- Blömer, Daniel (2011): Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette (2009a): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Böhme, Jeanette (2009b), S. 13–22.
- Böhme, Jeanette (Hg.) (2009b): Schularchitektur im interdisziplinären Dialog. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (Hgg.) (2011): Schule als Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollnow, Otto Friedrich (2004): Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, Georg (2004): Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1, S. 87–107.
- Dreier, Annette/Kucharz, Diemut/Ramseger, Jörg/Sörensen, Bernd (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Dürckheim, Karlfried Graf von (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebniswirklichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchungen II. In: ders.: Psychologische Studien, Bd. 6, H. 4. München: C. H. Beck, S. 383–480.
- Kajetzke, Laura (2010): Machtbewegungen. Eine raumsoziologische Perspektive auf die Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86. Jg., H. 4., S. 427–439.
- Liechti, Martin (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Edition S.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Noack, Marleen (1996): Der Schulraum als Pädagogikum. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rehle, Cornelia (1998): Gelebte Räume – Erfahrungsräume und Zeiträume. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rieger-Ladich, Markus/Ricken, Norbert (2009): Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: Böhme, Jeanette (2009b), S. 186–203.
- Schönig, Wolfgang/Baltruschat, Astrid/Klenk, Gerald (Hgg.) (2010): Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Walden, Rotraut/Borrelbach, Simone (2002): Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Heidelberg: Asanger.

- Watschinger, Josef (2011): Südtirol auf dem Weg zu pädagogisch gestalteten Lehr- und Lernräumen. In: *Erziehung & Unterricht*, 161. Jg., H. 5/6, S. 530–541.
- Watschinger, Josef/Kühebacher, Josef (Hgg.) (2007): *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: hep.

Schule als Lernraum

Historische und zeitgenössische Analysen



Die Entwicklung des Schulraums

Eine historische Skizze

In einem Durchgang durch die Geschichte seit der frühen Neuzeit legt Michael Göhlich in sechs Schritten dar, wie sich der Schulraum von einer ständisch geprägten Nutzungsweise allmählich funktional ausdifferenziert. Er spannt den Bogen von der Lateinschule und der Rechenmeisterschule des 16./17. Jahrhunderts über die Epoche der Aufklärung, der Industrialisierung und Militarisierung des preußischen Staates und den wilhelminischen Schulbau im 19. Jahrhundert, die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts sowie die ein halbes Jahrhundert später erscheinenden Konzepte des offenen Unterrichts, die Öffnung der Schule und die Reggio-Pädagogik bis hin zur Virtualisierung des Lernens im 21. Jahrhundert. Die Merkmale des jeweiligen Raumkonzepts werden vor dem Hintergrund der Polarität von Zentralität und Dezentralität näher bestimmt.

Einführende Überlegungen

Die historische Entwicklung des Schulraums impliziert und indiziert den Wandel der Auffassungen von Unterricht, Schule und Menschen. Den Raum pädagogisch zu nutzen und als nonpersonalen Erzieher oder Lehrer, präziser: als Lernunterstützer zu verstehen, ist eine zentrale Forderung heutiger pädagogischer Ansätze, beispielsweise der Montessori-Pädagogik, des offenen Unterrichts und insbesondere der Reggio-Pädagogik (vgl. Göhlich, 1998 und 2009a, 67 ff.). Die bewusste pädagogische Nutzung des Raumes ist jedoch viel älter. So fordert Erasmus schon im frühen 16. Jahrhundert, Wandinschriften als stumme Lehrer einzusetzen (vgl. Michael, 1963, 30). Von Melanchthon ist der Einsatz eines die Tugend der Mäßigung versinnbildlichenden Holzschnitts hinter seinem Katheder bekannt (vgl. Greschat, 2010). Und in der mittelalterlichen Bezeichnung der Unterlehrer als Lokaten klingt die regelmäßige Verortung verschiedener Schüler»haufen« an verschiedenen Stellen (»loci«) des damals noch einen Schulraums an.

Die Geschichte des Schulraums und des Verhältnisses zwischen dem Schulraum und den Auffassungen von Schule, Unterricht, Lehrern und Schülern lässt sich grob in die Zeit des Ancien Régime und die Zeit der Moderne unterteilen. In Ersterer zeugt der Schulraum von ständischer, in Letzterer von funktionaler Differenzierung. Vom Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert hinein wird das Schulhaus als Haus des Lehrers konzipiert, in dessen einem großen Unterrichtsraum Schüler verschiedenen Alters und verschiedener Leistungsstufen gemeinsam, wenngleich gegebenenfalls auf verschiedenen Bänken nach Ständen und/oder Leistungsstufen sitzend und zuweilen von mehreren Lehrkräften unterrichtet werden. Der Übergang zur modernen Gesellschaft und zu der ihr eigenen funktionalen Differenzierung wird schulräumlich durch die Ausgliederung der Wohnräume des Lehrers bzw. Schulleiters aus dem Schulhaus sowie durch die bauliche Abtrennung und Reihung mehrerer, jahrgangsdifferenzierend genutzter Klassenzimmer angezeigt.

Diese grobe Unterscheidung lässt sich weiter ausdifferenzieren, insbesondere im Hinblick auf Konzeption und Realität des Schulraums und die pädagogische Praxis in der Moderne. Die folgende Skizze, in die frühere Arbeiten des Autors eingegangen sind (vgl. Göhlich, 1990, 1993, 1997, 1999, 2009b), geht in sechs Schritten vor: Frühe Neuzeit (16./17. Jh.) – Aufklärung (18. Jh.) – Industrialisierung/Militarisierung (19. Jh.) – Reformpädagogik (frühes 20. Jh.) – neue Reformpädagogik (spätes 20. Jh.) – Virtualisierung (frühes 21. Jh.).

1 Frühe Neuzeit

Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit gilt das ganze Schulhaus als Wohnung des Lehrers. Anders gesagt: Unter den Bezeichnungen »Schulhaus« oder »Schule« wird das Haus des Schulmeisters verstanden, in dem eben auch der Unterricht stattfindet. Berufstätigkeit und Privatleben werden noch nicht getrennt. Selbst in den großen Lateinschulen des 16. und 17. Jahrhunderts wohnen der Rektor und seine Schulgesellen nach Möglichkeit im Schulhaus; wo dies mit zunehmender Größe der Schule und entsprechender Anzahl der Lehrkräfte nicht möglich ist, werden Wohnräume für die Lehrkräfte in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule erstellt, wobei der Bau im Einzelfall für den Rektor bzw. Schulmeister das Privileg vorsieht, unmittelbar aus seiner Wohnung (im Nachbarhaus) in seinen Lehrraum (im Schulhaus) zu gelangen. In kleineren und einfacheren Schulen ist selbst ein separater Unterrichtsraum im Haus des Schulmeisters keineswegs selbstverständlich. Das »Schulehalten« erfolgt dort in der Wohnstube des Schulmeisters und ist dementsprechend eng in dessen allgemeines Hauswesen – von der Kleinkindversorgung bis zur Altenpflege, vom Haushalt bis zur nichtschulischen Erwerbstätigkeit – eingebunden.

Obwohl die Regel, dass das Schulhaus eben das Haus des Schulmeisters ist, für die damaligen Schulen generell gilt, sind schon im späten Mittelalter und dann die frühe Neuzeit hindurch zwei Schulraumtypen zu unterscheiden: die zunächst (als Kloster- und Domschule) kirchliche, später zunehmend auch (als Ratsschule) städtische Lateinschule und die private (handwerklich-zünftige)

Abbildung 1

Lateinschule (1592)

Quelle: Alt, 1966, 351



Schreib- und Rechenmeisterschule. Exemplarisch lässt sich dies an der Gegenüberstellung zweier im 16. Jahrhundert entstandener Bilder belegen. Das erste zeigt eine Lateinschule (s. Abb. 1), das zweite eine Rechenmeisterschule (s. Abb. 2).

Gemeinsam ist beiden, dass der gesamte Unterricht in einem einzigen Raum stattfindet. Gemeinsam ist beiden auch, dass der Raum nicht frontal ausgerichtet ist. Unterricht vorrangig frontal und/oder jahrgangsspezifisch durchzuführen, ist der damaligen Zeit fremd und setzt sich erst im 19. Jahrhundert durch.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind die erheblichen Unterschiede der beiden Schulraumtypen im 16. Jahrhundert offensichtlich. Bei aller Dezentralität des verwinkelten Großraums der Lateinschule, in dessen verschiedenen Bereichen Unterlehrer Abteilungen von Schülern unterrichten, ist in Kathedra und Rute des Schulmeisters auf den Darstellungen jener Zeit doch dessen Lehr- und Sanktionsprimat eindeutig auszumachen. Das hausherrliche Recht gilt zwar grundsätzlich auch für die Rechenmeisterschulen, aber das selbstverständliche Zelebrieren der Körperstrafe fehlt dort, und die räumliche Dezentralität wird weniger durch Insignien der Macht des Lehrers konterkariert als in der Lateinschule. Während die Lateinschüler auf langen Bänken in fester Ordnung sitzen oder in Reihen vor dem auf dem Lehrstuhl sitzenden Schulmeister stehen, sitzen die Schüler in der frühneuzeitlichen Rechenmeisterschule um einen Tisch, auf dem ihnen mittels Rechenbrett und Rechenpfennigen eigenständige und selbst kontrollierbare Lösungsversuche ermöglicht werden. Die bildliche Ebenbürtigkeit von Schülervater und Rechenmeister und die im Hintergrund selbstständig lernenden oder ungestraft



Abbildung 2
Rechenmeisterschule
(16. Jahrhundert)
Quelle: Alt, 1966, 209

schlafenden Schüler stärken den innerschulischen Stellenwert des neu als Schüler eintretenden Kaufmannssohns ebenso wie der Vertrag (s. die Papierrolle in der linken Hand des Meisters) über seine Ausbildung, in dem sich der Rechenmeister dazu verpflichtet, ihm alles beizubringen, was er selbst beherrscht. Im Unterschied zu den privaten Schreib- und Rechenmeisterschulen sind die Lateinschulen der damaligen Zeit in der Regel zudem (im Verhältnis zur Schülermenge) kaum mit Tischen ausgestattet. Dies ist darin begründet, dass in diesen Schulen hauptsächlich gehört, gelesen, gesungen und rezitiert, dagegen weniger geschrieben und noch weniger gerechnet wird. Die unterschiedlichen Raumgestalten verkörpern unterschiedliche Bilder vom Menschen: Lateinschüler werden auf Orthodoxie und Hierarchie vorbereitet, Rechenschüler dagegen auf betriebliche Selbstständigkeit, Vertraglichkeit und Gleichrangigkeit innerhalb der Zunft.

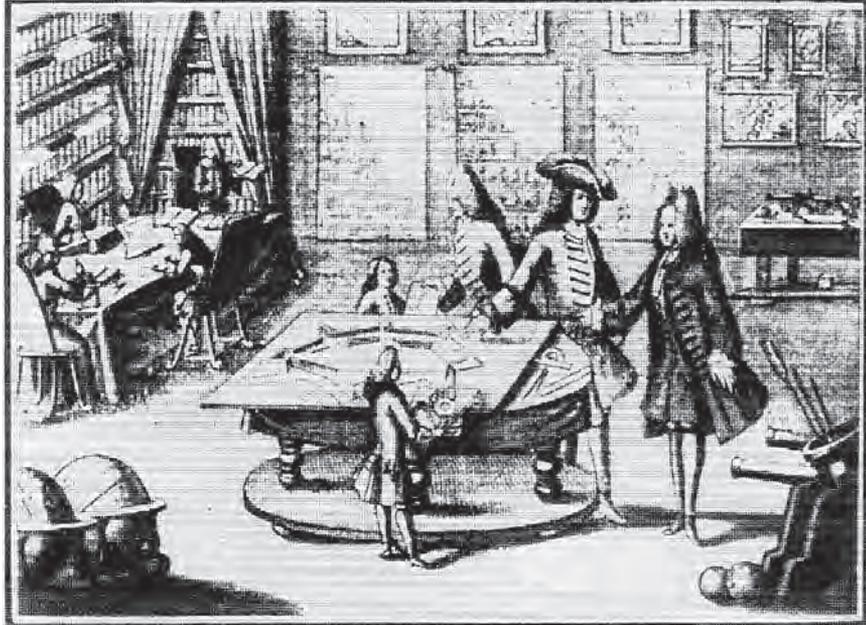
2 Aufklärung

Die oben beschriebenen Schul- und Schulraumtypen bestehen bis ins 19. Jahrhundert weiter fort. Zwar werden bei großem Schülerzulauf und baulichen bzw. finanziellen Möglichkeiten der Stadt in manchen Schulen getrennte Räume für verschiedene Klassen eingerichtet. Aber die separaten Klassen sind nach wie vor nicht als Jahrgangsklassen und der Unterricht ist nicht als Frontalunterricht konzipiert. So lässt sich am Beispiel der Elementarklasse des Gymnasiums in Burgsteinfurt um 1800 (s. Abb. 3) erkennen, dass in dem einen Raum – der übrigens immer noch nur zwei Schreibtische enthält – rund um den Ofen und eben nicht als Ensemble frontal angeordnete Bänke stehen, welche die Menge der in ein und demselben Raum unterrichteten Schüler zum einen ständisch (Bauern- und Bürgerbänke), zum anderen curricular (Abc-Bänke, lateinische Bank, Neue-Testament-Bank) differenziert. Wie Lange (o.J.) bemerkt, »können wir anhand der Bezeichnungen für die Bürgerbänke das gesamte Schulprogramm oder Lernpensum der Elementarschule des einen Präzeptors durchlaufen: vom Abc bis zu den lateinischen Anfangsgründen«.

Abbildung 4

Ritterakademie 1719

Quelle: Alt, 1966, 378



Noch stärker ausgeprägt ist dieses Bemühen in den Philanthropinen des späten 18. Jahrhunderts und in Wolkes 1805 publiziertem Denklehrzimmer (s. Abb. 5 auf S. 31; vgl. Göhlich, 1993, 204 ff.). Wolke empfahl die Einrichtung eines solchen Denklehrzimmers »für diejenigen, die noch ganz ohne Buch Vorstellungen und Begriffe erlangen oder in der Sprache und im richtigen Denken geübt werden sollen« (Wolke, 1805, 474), also sozusagen für die Eingangsstufe einer Schule sowie für das Haus der (adligen und/oder bürgerlichen) Familie. Auch wenn es sich bei den auf der Abbildung im Raum vorzufindenden Erwachsenen und Kindern nicht um Lehrer und Schüler, sondern um Vater, Mutter und Kinder einer Familie handelt und das Denklehrzimmer somit in der Abbildung nur im Haus der Familie und (im Unterschied zu Wolkes Begleittext) nicht auch im Schulhaus verortet wird, steht es für aufklärungspädagogische Neuerungen der Konzeption des pädagogischen Raums. Der pädagogische Raum wird weniger als Lehrraum denn vielmehr als Lern- und Erfahrungsraum konzipiert. Nicht zufällig nennt Wolke in seinen Ausführungen zum Denklehrzimmer eines der Kinder »Denking« und ein anderes »Lerning«. Der Raum soll offensichtlich Erfahrungen ermöglichen und Lernprozesse anregen. Die sich schon im Raum der Ritterakademien andeutenden schulräumlichen Neuerungen auf die Spitze treibend, zielt Wolkes Konzeption des Denklehrzimmers darauf, den Raum selbst als Lehrer zu nutzen, »ein lebloses Zimmer die Stelle eines Lehrers vertreten« (Wolke, 1805, 474) zu lassen und hierzu den Unterrichts- bzw. Lern- und Erfahrungsraum auf möglichst vielfältige Weise – z. B. durch geometrische Rasterung der Wände, durch zur Beobachtung von Pflanzenwachstum und Vögeln angebrachte Fenstersimse, durch für Lernende verschiedenen Alters



Abbildung 5
Denklehrzimmer
(Wolke 1805)
Quelle: Rutschky,
1977, Abb. 12

teils auf dem Boden, teils auf Tischen unterschiedlicher Höhe zur Verfügung stehende Materialien – mit der sonstigen Welt und dem Leben zu verbinden.

3 Industrialisierung/Militarisierung

Solche in der Aufklärung zu findende, wenn auch im Schulwesen ihrer Zeit Einzelfälle bleibende Ansätze, den Schulraum weltoffener zu gestalten, insbesondere Naturphänomene und technische Erfindungen im Schulraum erfahrbar zu machen, werden im 19. Jahrhundert – obwohl sie eigentlich gut zur dann entstehenden Industriegesellschaft zu passen scheinen – eher abgewürgt als weiterentwickelt, was nicht zuletzt mit der von Humboldt mitbegründeten, bis heute im deutschen Schulwesen problematischen Trennung zwischen Bildung und Beruf in Verbindung gebracht werden kann.

Charakteristisch für den modernen Schulraum ist der preußische Schulbau des späten 19. Jahrhunderts, der »wilhelminische« Schulraum der Kaiserzeit. Nicht erst aus der späteren reformpädagogischen Sicht, sondern schon aus der (Außen-)Sicht eines (englischen) Zeitgenossen (s. u.) ähnelt dieser einer Kaserne. Das Schulhaus besteht nun aus einem oder mehreren Trakten, die von einem Flur durchzogen werden, von dem aus nacheinander gereihe gleichförmige Klassenräume betreten werden können, die ihrerseits durch eine auf Katheder und Tafel ausgerichtete frontale Sitzordnung fest installierter, gegebenenfalls aufsteigend angeordneter Bank-Tisch-Reihen gekennzeichnet sind.