

Tettenborn, Annette; Tresp, Peter

Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29 (2011) 3, S. 301-311



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tettenborn, Annette; Tresp, Peter: Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 29 (2011) 3, S. 301-311 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137852

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema

Annette Tettenborn und Peter Tresp

Zusammenfassung Welche Hinweise bieten Orte und Räume auf das, was dort stattfindet? Lern- und Studienräume wie Hörsaal, Bibliothek oder Praktikumsschule zeigen immer auch Zusammenhänge mit spezifischen Lehr- und Lernkonzeptionen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf. Und umgekehrt lässt sich akademische Bildung freilich nicht einfach in Räume sperren, sondern charakterisiert sich gerade durch «Freiräume des Denkens», die ermöglicht und realisiert werden. Der einleitende Beitrag erörtert unterschiedliche Raum-Bezüge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und führt damit zugleich in die Beiträge dieses Themenhefts ein.

Schlagworte Räume – Lernort – Architektur – Schulhaus

Places and Spaces in Teacher Education: Introductory Passages into the Issue

Abstract What are the hints revealed by places, spaces, and localities about what happens inside? Learning places and study rooms like lecture halls, libraries, or teacher training schools reflect connections with specific teaching-learning concepts for prospective teachers. And vice versa, academic education cannot simply be locked up in rooms or spaces, but is, as it were, characterized by the creation and existence of «free scope for thinking». Thus, the introductory article discusses various spatial relations and spatial concepts of teacher training and teacher education, and at the same time introduces the papers contributed to our current editorial focus.

Keywords rooms and spaces – learning place – architecture – school building

Institutionalisierter Unterricht und akademisches Studium kennen ihre traditionellen Orte: Schulhaus oder Hörsaal sind hier sichtbarer Ausdruck der spezifischen «Schulförmigkeit» des Lernens. Die Räume und Bauten prägen denn auch unsere Erinnerung an Schul- und Studienzeiten. Die Verbindung von räumlichen Konzepten und akademischer Bildung ist immer auch begleitendes Thema bei der Entstehung neuer Hochschulbauten. Doch zeigen «Räume» vielfältige Bezüge zu Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die weit über Architektur hinausreichen. Die folgenden Eingangspassagen bieten einen Einstieg ins Themenheft – und gleichzeitig einige Anregungen zum Eigensinn von Lernorten.

1 Raumbegriffe

«Räume» werden von verschiedenen Disziplinen thematisiert. Alltagssprachlich meint «Raum» zunächst den physikalischen Raum, den Erdraum bzw. die Landschaft im Sinne des materiell Vorfindlichen. Die kantisch geprägte Erkenntnistheorie setzt Raum wie auch Zeit als a priori gegebene Kategorien der Anschauung voraus. Ausserhalb von Raum und Zeit sind Denken und Erkenntnisgewinnung schlicht unmöglich. Neben Geografie und Erkenntnistheorie erwähnt Reichert (2009) den analytischen Raumbegriff der Logik, der Mathematik und der Geometrie. Der Zahlen- oder Merkmalsraum ist ein gedachter Raum, der Ordnung im Denken ermöglicht, wie etwa der Farbraum die Wellenlängen des Lichtes in einem linearen Spektrum räumlich anordnet. Skizzen, Modellabbildungen oder Mental Maps stellen in einem visualisierten Raum Beziehungen zwischen Begriffen und Konzepten her. Der gedachte Raum ermöglicht eine Ordnung der Gedanken, so wie wir im realen Raum Dinge auf- oder wegräumen und an ihren Ort stellen.

Aber selbst der physikalische Raum einer bestimmten Landschaft enthält in seiner kartografischen Abbildung zugleich Hinweise auf kulturelle und wirtschaftliche Bedeutungen der Region. Anhand von Karten des Bergells aus dem 16. bis 19. Jahrhundert lässt sich beispielsweise eindrücklich zeigen, wie Landschaftskarten «den Zweck oder auch die unausgesprochene Absicht der jeweiligen Kartierung» abbilden, «sei das nun militärischer, ökonomischer oder wissenschaftlicher Art». Topografische Karten seien zwar «Abbilder eines Gebiets, verraten aber häufig mehr über den Kartografen als über das Gebiet selbst» (Furrer, 2008, S. 33).

Historisch gesehen frühe Raumvorstellungen enthalten in der Regel einen Handlungsbezug zum erfahrbaren Lebensraum, was an Raumkartierungen von Naturvölkern sichtbar wird, während der Wechsel in den abstrakten, analytischen Raumbegriff sich erst seit der Renaissance mit der Entstehung eines naturwissenschaftlichen Weltbildes durchzusetzen begann (vgl. Läßle, 1991).

Überträgt man solche Überlegungen auf das Thema «Räume» im Zusammenhang mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung, so fällt auf, dass der Raumbegriff auch hier in verschiedener Weise verwendet wird. Einmal geht es um den physikalisch gebauten Raum, um neuere Hochschulbauten (vgl. die Beiträge von Bürgi, Rüedi und Bühlmann in diesem Heft). Beschrieben werden Raumabmessungen, Fassadengestaltung, Grösse und Gestaltung verschiedener Funktionsräume. Schule und Hochschule sind im Grunde für einen spezifischen Ort zu einer bestimmten Zeit entwickelte räumliche Strukturen (Neubauten, Umbauten bzw. Erweiterungsbauten, Umnutzungen), welche in ihren äusseren Ausmassen und inneren Raumgestaltungen mögliche Handlungsräume markieren.

Die räumlichen Gegebenheiten der Hochschulen und ihrer Umgebung sind dabei aber auch Träger gedanklicher Überlegungen zu zeitgemässen Bildungsprozessen an den

Hochschulen. Gebaut wird für «Kommunikation und Begegnung»; das räumlich bestimmte Unterrichtsmodul muss angesichts wechselnder hochschuldidaktischer Lehr- und Lernformen und wechselnder Gruppengrößen möglichst ein «Alleskönner» sein (vgl. Beitrag Bühlmann) bzw. eine «breite Auswahl und Vielfalt an Möglichkeiten und Lernarrangements» (vgl. Beitrag Bürgi) zulassen. Betont wird, dass das Hochschulgebäude erst durch seinen Gebrauch in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, d.h. durch seine Nutzerinnen und Nutzer zu einem Bildungsort auf Hochschulstufe wird (vgl. Beitrag Rüedi).

Die Frage, ob der physikalisch-materielle Ort des Lernens und Arbeitens die Handlungsräume für Lehren, Lernen und Forschen beeinflusst, wird jedoch unterschiedlich beantwortet. Denkt man an den Neu- oder Umbau von Schulen, so geht es zumeist (auch) um die «Schaffung neuer pädagogischer Möglichkeiten durch schularchitektonische Veränderungen» (vgl. Vogel, 2011, S. 494; für einen Überblick auch Watschinger & Kühbacher, 2007). Brett Steele, Leiter der angesehenen, 1917 gegründeten Architectural Association School of Architecture, die für eine Architekturhochschule unüblich in kleinen georgianischen «Reihenhäusern» aus dem späten 18. Jahrhundert am Bedford Square in London untergebracht ist, vertritt eine gegenteilige Meinung: «I don't ever see space as an obstacle in a school. I think it is simply a condition that you either learn to understand and to work with, or you ignore it» (Interview mit Brett Steele, 2010, S. 43).¹

2 Lernräume und Lernkonzepte

Traditionelle Studienräume an Hochschulen sind Ausdruck bestimmter Lernkonzepte. So lässt sich beispielsweise ein Hörsaal charakterisieren durch ein Verständnis von Lernen, bei dem Studierende vorwiegend «rezeptiv» tätig respektive als «aktive Zuhörerinnen und Zuhörer» fungieren. Der *Hörsaal* ist die räumliche Entsprechung der Vorlesung, welche ein systematisches Grundlagen- und Orientierungswissen vermitteln will. Hier wird Expertise präsentiert. Entsprechend sind die hochschuldidaktischen Anstrengungen, die Aktivierung der Studierenden und generell die Interaktivität zu erhöhen, immer wieder mit der Logik der Gegebenheiten konfrontiert. Hier zeigt sich auch, wie der Hörsaal mit typischen Abläufen verbunden ist, die sich als Erwartungen an Studierende manifestieren.

In dieser Verbindung von räumlicher Anordnung und Lehr- respektive Lernform übernimmt der Hörsaal eine bestimmte Funktion in einem Studienkonzept, das sich gerade durch die Kombination verschiedener Räume beschreiben lässt. Dazu gehören insbesondere

¹ So eignete sich das neue Gebäude der PH Thurgau offenbar auch dafür, in der bekannten Krimireihe «Tatort» in der Folge «Wer schön sein will, muss sterben» als Schönheitsklinik zu dienen (vgl. NZZ-Beitrag vom 10. Juli 2010).

- der *Seminarraum* als Ort des Austauschs. Hier wechseln sich Information und diskursive Durchdringung ab, hier wird das «wissenschaftliche Gespräch» als Form des Lernens gepflegt.
- Das *Labor* als Ort der (naturwissenschaftlichen) Untersuchung. Hier wird gemessen und überprüft, hier wird erprobt und protokolliert. Lernen ist hier als eigenständige «kontrolliert-systematische Erfahrung» strukturiert.
- Oder die *Bibliothek*. Diese ist Ort des Selbststudiums, das sich mit dem bestehenden Wissensschatz auseinandersetzt und sich in individueller Erarbeitung und Vertiefung zeigt.

Diese traditionelle Unterteilung von Hochschulräumen greift heute allerdings zu kurz. Zwar gibt es weiterhin Hörsäle, Seminarräume und Bibliotheken, doch zeigen sich in diesen traditionellen Studienräumen veränderte Ausstattungen und technologische Entwicklungen, die damit auch neue Lehr- und Lernkonzepte ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise der inzwischen weitgehende Verzicht auf die klassische Wandtafel und die zunehmende Verbreitung von Beamer und Internetzugang. Die technologische Entwicklung hat zudem eine Entgrenzung ermöglicht, die «Hochschulkommunikation» nicht mehr an einen gemeinsamen Ort und eine gemeinsame Zeit bindet. So können Vorlesungen beispielsweise in andere Räume übertragen oder aber zu individuellen Zeiten abgerufen werden. Der Beitrag von Schelling (in diesem Heft) über den informellen Lernraum Hochschulbibliothek zeigt auf, was erweiterte Lernkonzepte, neue Medien und veränderte Formen der Wissenskommunikation aus dem einstmaligen stillen Leseraum gemacht haben.

Selbstverständlich: Lernen und Studium haben sich nie lediglich auf Schulhäuser und Hochschulräume beschränkt, sondern finden auch «ausserhalb» statt, sei es bei der Exkursion in Museen, anlässlich von Beobachtungen auf Stadtwanderungen oder bei Erkundungen eines Ökosystems. Prinzipiell kann nun jeder Ort zu einem Ort des Lernens werden, indem sich die Perspektive verändert und damit eine «Funktionsverschiebung des Raumes» stattfindet. Mit «Lernort» sind dann Erwartungen an didaktische Qualitäten verbunden. Nach Nuißl sind mit dem «didaktisierten Lernortbegriff» (vgl. Nuißl, 2006) einige Ansprüche verknüpft, damit sich in ihm und durch ihn ein spezifisches didaktisches Konzept auch realisieren lässt:

- «Lernorte sind handlungsbezogen, ermöglichen Praxis und eigene Erfahrungen damit, ermöglichen die Reflexion der Praxis, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen;
- Lernorte ermöglichen einen eigenen Interessenszugang, eigene Freiheitsgrade und persönliche Entwicklungsperspektiven;
- Lernorte ermöglichen einen emotionalen Zugang zum Gegenstand;
- Lernorte ermöglichen eine ganzheitliche Verbindung von sozialen, inhaltlichen und persönlichen Bezügen» (Nuißl, 2006, S. 75).

Der Beitrag von Brovelli, von Niederhäusern und Wilhelm (in diesem Heft) fragt danach, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um das Potenzial ausserschul-

lischer Lernorte für die Schülerinnen und Schüler lernwirksam werden zu lassen. Ihre Beispiele machen deutlich, dass es für den Kompetenzaufbau der Studierenden nötig sein kann, die Lernorte Hochschule und Schule für einmal auch zu verlassen.

Zwar werden sowohl die Bedeutung von solchen «ausser(hoch)schulischen Lernorten» als auch die Möglichkeiten des technologieunterstützten Studiums seit einiger Zeit intensiver diskutiert, doch bleiben die spezifischen Lern- und Studienräume weiterhin zentral. Hochschulen sind nach wie vor Einrichtungen, die anregende Austauschorte und gleichzeitig Orte des stillen Studiums und der individuellen Tätigkeit sein wollen. Und wie akademische Bildung mehr ist, als was in einer Vorlesung vorgetragen wird, so ist Hochschule mehr als der Hörsaal. Hochschulen sind immer auch als «Gesamtformen» verstanden worden. Dies drückt sich wohl an den klassischen Campus-Universitäten am deutlichsten aus mit ihrer spezifischen Verbindung von Studium, studentischen Freizeitaktivitäten und studentischem Wohnen. Damit ist auch eine bestimmte Konzeption von Hochschulen verbunden, die akademische Bildung gerade auch als Erziehungsprojekt versteht. So hat beispielsweise der Deutsche Wissenschaftsrat vor 50 Jahren – und damit zu Beginn eines grossen Ausbaus der Universitäten in Deutschland – angeregt, vermehrt Kollegienhäuser in einer neu zu denkenden Hochschulumgebung zu bauen, gerade weil Lehrveranstaltungen einige erzieherische Anliegen nicht in genügendem Masse erfüllen könnten (vgl. Schelsky, 1963, S. 254). Die räumliche Gestaltung der Hochschule hat hier die Integration verschiedener Funktionen von Hochschulen zu unterstützen, die Kollegienhäuser sollen «zum Mittelpunkt der akademischen Lebens- und Studiengemeinschaft werden». Der Vorschlag wurde freilich schon damals sehr kontrovers diskutiert, zeigt aber, dass räumliche Gegebenheiten sehr wohl Zusammenhänge mit Zielsetzungen akademischer Bildung haben können.

Selbstverständlich: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat diese «Bildungswirkung» von räumlichen Gegebenheiten schon lange gekannt und betont. Eine Reihe von traditionellen Lehrerbildungseinrichtungen der deutschsprachigen Schweiz haben ihre baulichen und räumlichen Verhältnisse als Ermöglichung spezifischer Lebensformen gesehen und genutzt. Geradezu idealtypisch zeigte sich dies beispielsweise im seminaristischen Internatskonzept mit landwirtschaftlicher Fundierung im ehemaligen Kloster Wettingen und also in kirchlich geprägter Raumstruktur. Dass die Wahl des richtigen Ortes der Lehrerbildungsanstalten auch von bestimmten Konzeptionen von Professionalisierung des Lehrberufs bestimmt ist, dokumentiert der Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz (in diesem Heft) anhand eines Kommissionsberichts von 1930.

Auch moderne Campus-Konzepte von neuen Hochschulen, wie sie beispielsweise in der Folge der Bildungsexpansion entstanden sind, verstehen sich als Konkretisierungen von Bildungskonzeptionen. So formuliert beispielsweise das Architektenteam der Campus-Universität Bielefeld:

Keinen Repräsentationspalast galt es zu bauen, sondern eine Werkstatt für geistige Auseinandersetzung. Sie lässt Spielraum zu schöpferischem Handeln. Dennoch sollte keine Funktionskiste, sondern Umwelt für hochempfindliche Kommunikationsprozesse entstehen. Einerseits werden die funktionalen Anforderungen immer komplexer und wird Offenheit für alles, bis hin zu völliger Neutralität verlangt, andererseits besteht das Bedürfnis der Menschen nach Identität, sinnlicher Erfahrbarkeit, Entfaltungsmöglichkeit und Mitgestaltung, aber auch nach Geborgenheit und Überschaubarkeit. (zitiert nach Schäfers, 2010, S. 51)

Die Planung «auf der grünen Wiese» erleichtert zwar die Realisierung solcher Konzepte, umgekehrt allerdings wird «durch die städtebauliche Isolierung die wissenschaftliche Praxis dem Modell der Industriearbeit angeglichen» (zitiert nach Schäfers, 2010, S. 53–54).

In Bezug auf den jüngeren schweizerischen Hochschulbau vertritt der Architekt André Bideau (1999) die These, dass die grössere Nähe zur Wirtschaft bzw. allgemein zur Berufswelt für den Fachhochschulbau im Vergleich zur Universität eine andere, in der Raumkonzeption sichtbare Identität nahelege. Während die Universität ohne einen urbanen Kontext im Grunde nicht denkbar ist (vgl. den Beitrag von Füssler in diesem Heft) – auch die Idee der Universität auf der grünen Wiese, die Campus-Universität, versteht sich als «Stadt» mit Arbeits- und Wohnbereich, Einkaufsmöglichkeiten und Kultureinrichtungen –, zeige sich im regionalen, weniger innerstädtisch verorteten Fachhochschulbau die Tendenz, städtische Kommunikationsformen des Flanierens und des informellen Austausches gestalterisch im Sinne eines «hausinternen Städtebaus» ins Gebäude hineinzuverlegen (Bideau, 1999). Die drei im vorliegende Heft vorgestellten Neubauten pädagogischer Hochschulen in Luzern, Zürich und Bern, zwei davon in gemeinsamer Nutzung mit der Universität (Luzern/Bern), scheinen in dieser Hinsicht weniger den Fachhochschulen als den Universitäten zugehörig zu sein. Sie liegen im Universitätsquartier (PH Bern), betont werden jeweils der innerstädtische Standort und die damit verbundene enge Verbindung zur städtischen Öffentlichkeit (PHZ Luzern, PH Zürich).

Hochschulbauten zeigen nicht nur Zusammenhänge mit Konzeptionen akademischer Bildung, sondern können auch Verbindungen zu detaillierten didaktischen Konzeptionen und Leitlinien für Lehre und Studium dokumentieren. Besonders schön sichtbar wird dies beispielsweise in Hochschulen, die einem besonderen Lehrprofil verpflichtet sind und entsprechende räumliche Situationen schaffen konnten. So hat beispielsweise die Universität Maastricht – eine Hochschule mit pointiertem Problem-Based-Learning-Ansatz – ihre räumliche Struktur entsprechend organisiert: Eine Reihe von Kleingruppenräumen mit der Bibliothek im Zentrum.

Auch das 2010 eröffnete ROLEX Learning Center der EPF in Lausanne, das nach EPFL-Präsident Patrick Aebischer als Gebäude die Vorstellung einer zukünftigen Universität

ohne disziplinäre Schranken widerspiegelt (vgl. Pressemitteilung vom 17.2.2010²), bildet gleichsam das Herz des EPFL-Campus.³ Das eingeschossige, über 20'000 Quadratmeter grosse Gebilde aus Glas und Beton mit einer Deckenkonstruktion aus Stahl und Holz, das nach Gerhard Mack (2010) «einer Untertasse von einem anderen Stern» gleicht, ist in seiner äusseren Form kaum beschreibbar. Die weiten eingeschossigen «Gangräume» verlaufen in leichter Berg- und Talfahrt um mehrere kleinere und grössere Lichthöfe. Besucherinnen und Besucher durchwandern eine leicht gewölbte Landschaft mit immer wieder unterschiedlichen Ausblicken gegen innen wie nach aussen durch die durchgehenden Fensterbänder. Trennende Wände fehlen, der Raum lädt ein zu ungestörtem Flanieren durch eine eigenartige Lernlandschaft. In Talböden oder auf Bergplateaus befinden sich insgesamt 860 studentische Arbeitsplätze. Sitzgelegenheiten für Arbeitsgruppen oder stille Einzelarbeit finden sich an vielen Stellen. Das Learning Center enthält neben der umfangreichen EPFL-Bibliothek eine Mensa, ein Café und ein Restaurant, neben Büroräumen auch einen Buchladen, eine Bank und ein multifunktionales Forum. Es bleibt abzuwarten, welche Lernpraktiken, Arbeits- und Kommunikationsformen das neuartige, von seiner Architektur her viel gerühmte Gebäude bei seinen Nutzerinnen und Nutzern auslösen wird.

3 Raummetaphern

Auch Reden und Schreiben über Bildung und Erziehung sind geprägt von «Räumen»: Raummetaphern sind in pädagogischen und didaktischen Diskussionen sehr verbreitet (vgl. insgesamt z.B. Guski, 2007). Dabei werden unterschiedliche Aspekte ins Zentrum gerückt: Lernen und Bildung werden beispielsweise als Weg oder Aufstieg beschrieben und damit in einen räumlichen Bezug gesetzt, Lehrpersonen werden entsprechend zu Weg- und Reisebegleitern. Die Metapherntheorie verweist auf den handlungsleitenden Charakter solcher Sprachbilder, die viel von «dahinterliegenden» Konzeptionen aufgreifen, dabei zugleich immer auch mehrdeutig bleiben und damit der Interpretation bedürfen. Werden Studierende aufgefordert, ihren Kompetenzzuwachs im Studium rückblickend zu beschreiben, so verwenden sie manchmal das Bild vom «(Bildungs-)Rucksack»: «Der Inhalt des Rucksackes, welchen wir aus der Studienzeit an der PHZ mitnehmen, reicht für eine gute Zwischenmahlzeit, nicht aber für ein komplettes Menü» (These einer Studentin für die Abschlussprüfung in den Bildungs- und Sozialwissenschaften der PHZ Luzern, 2011). Im Gespräch mit der Studentin bildete das Sprachbild vom gepackten Rucksack die Möglichkeit, über den selbst- oder fremdbestimmten Packzettel und Vorstellungen zu notwendigem und überflüssigem Proviant für die weitere Wanderung im Berufsfeld zu diskutieren.

² Die betreffende Pressemitteilung zur Eröffnung des Rolex Learning Center ist online einsehbar unter: <http://actualites.epfl.ch/presseinfo-com?id=873> (11.01.2012).

³ Einen visuellen Einblick bietet ein Video auf der Website der EPFL unter: <http://rolexlearningcenter.epfl.ch/> (12.02.2012).

Nach Herzog (2002) finden sich in der Sprache der Pädagogik über Erziehung und Unterricht häufig Architektur- und Baumetaphern: «Aus Begriffen wie Skizze, Modell, Grundlegung, Fundament, Pfeiler, Aufbau, Gerüst, Träger, Umbau, Renovation sowie weiteren einschlägigen Termini werden pädagogische und didaktische Konzepte» (Herzog, 2002, S. 54). Als Protagonist der Bezugnahme auf Architektur zitiert Herzog Klaus Pranges «Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer» (Prange, 1986). Die Konstruktion des Wissens durch Unterricht folgt nach Prange einem Bauplan, stützt sich auf ein Fundament, kennt Grundmauern, Rohbau, Geschosse und den Schlussstein (vgl. Herzog, 2002, S. 54).

Eng verknüpft mit solcherart Raumvorstellungen der Didaktik ist auch die räumliche Anordnung des Wissens in einem Gebäude und seinen verschiedenen Zimmern, durch welche nun dieser Bildungsweg führt. Als im Kanton Bern in der Primarschule aus Kostengründen Schullektionen gestrichen wurden, titelte «Der Bund»: «Der Bildungsturm beginnt zu wackeln» (Der Bund vom 26.11.2011). Offenbar sollte mit dieser Zeile daran erinnert werden, dass man am Fundament eines Bildungsturmes nicht zu viel graben darf, soll der Bildungsgang «inhouse» ohne Erschütterungen weiterverfolgt werden können. Der Turm – allerdings aus Elfenbein – hat sich als Metapher für Hochschulen gehalten. Beklagt wird damit die unterstellte Abgeschiedenheit der Hochschulen von gesellschaftlichen Bezügen und Fragestellungen, also eine Bildungs- und Forschungseinrichtung, die sich selbst unterhält und genügt.

Die metaphorische Verwendung des Raumes zeigt sich auch in der Konzeption der Hochschule als «Freiraum» (vgl. Beitrag Füssel in diesem Heft). Hochschulen sind dann Orte, die Raum geben und diesen auch abstecken müssen, um zu klären, wo diese Besonderheiten denn gelten. Füssel zeichnet bauliche Entwicklungen der Hochschulen von der Klosterarchitektur der Kollegien über schlossähnliche Hochschulanlagen hin zu den städtischen Repräsentationsbauten einschliesslich der Campushochschule nach und parallelisiert diese «Raumentwicklung» mit der Entwicklung akademischer Freiräume des Denkens und Forschens. Räumliche Strukturen – so Füssel – sind «Ergebnisse sozialer Praxis». Dies zu begreifen, könnte Gegenstand einer neuen Raum-Bildung sein.

4 Raum-Bildung

Architektur und Raum sind auch – vergleichsweise neue – Lerninhalte in Schule und Hochschule. Unterrichtsprojekte mit Kindern und Jugendlichen zu den Themen gebaute Umwelt, Wohnen und Einrichten, zu Architekturwahrnehmung und raumplanerischen Fragen finden sich in jüngeren Veröffentlichungen zum Thema (vgl. Gaus-Hegener, Hellmüller, Wagner & Weber-Ebnet, 2009). Die auf Initiative des emeritierten ETH-Professors Alexander Henz seit 1998 durchgeführten Schulprojekte mündeten 2008 in die Gründung eines Vereins, der – unterstützt vom Bund der Schweizer Architekten – eine Internetplattform für interessierte Lehrpersonen betreibt (www.spacespot.ch). Space-

spot geht es um die «Sensibilisierung für Architektur und den gestalteten Lebensraum». Auf der Website befinden sich Unterrichtsmaterialien für verschiedene Zielstufen und Hinweise auf Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen. Seit 2009 besteht zudem ein weiteres Netzwerk, Bildung und Architektur (www.netzwerk-bildung-architektur.ch/), das sich schwerpunktmässig mit dem Thema Schul(um)bauten beschäftigt. Schule als zu gestaltender Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist ein Leitmotiv des Netzwerks.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich die Frage, ob zukünftige Lehrpersonen (und Dozierende) über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise in den entsprechenden Unterrichtsfächern hinausgehend einer «Raum-Bildung» bedürfen. Schulentwicklungsprozesse gehen häufig mit einer veränderten Schulraumgestaltung einher, die These von den Räumen, die bilden, und vom Raum als drittem Pädagogen ist vielfach belegt worden (vgl. dazu Hammerer & Koch, 2011; Kahl, 2011). Lehrpersonen sitzen bei solchen Raumentwicklungsprozessen meist in den Steuer- oder Begleitgruppen. Eine gewisse Expertise beim Thema Raum und Raumgestaltung wäre sicher wünschenswert (vgl. hierzu auch die Beiträge in Watschinger & Kühbacher, 2007).

Breckner und Sturm (1997) plädieren in ihrem Aufsatz zur Raum-Bildung weniger in Richtung «Architekturvermittlung», sondern in Anlehnung an Läßple (1991) für ein gesellschaftstheoretisch begründetes Raum-Verstehen. Anhand von drei Fallbeispielen aus ihrer universitären Lehrpraxis zeigen sie auf, wie sie Raum-Bildung als interdisziplinäre Theorie und Praxis in ihren Ortserkundungen mit Studierenden didaktisch umsetzen. Ihr Konzept beruht auf der reflektierten Wahrnehmung wesentlicher Elemente des aus ihrer Sicht immer schon gesellschaftlich konstituierten Raums. Mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den beiden (Lern-)Orten Schule und Hochschule könnten Lernschritte zur Raum-Bildung folgendermassen beschrieben werden: Erfahre sinnlich die Materialität (Fassade, Raum- und Farbeindruck, Gerüche, Temperatur, Licht, Klima). Beobachte und reflektiere, welche Interaktions- und Handlungsstrukturen bzw. welche institutionalisierten und normativen Regulationssysteme der Raum für welche Akteursgruppen zulässt. Wer darf und kann den Raum in welcher Art und Weise zu welchen Zwecken nutzen? Welche Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssysteme sind erkennbar, wie läuft die «grammar of schooling» in Schule und Hochschule?

5 Lehrerinnen- und Lehrerbildung und schulförmiges Lernen

Schulhäuser können als sichtbarer Ausdruck einer bestimmten Form des Lernens verstanden werden. Lernen können wir zwar prinzipiell jederzeit und überall. Der Erfolg der modernen Schule verdankt sich nicht zuletzt der Tatsache, dass dem Lernen nun Zeit und Raum zugeordnet werden und dieses Lernen systematisch – in einem längerfristigen Aufbauprozess – organisiert wird. Diese Schulförmigkeit des Lernens wird in der entsprechenden räumlichen Struktur abgebildet.

Auch die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann als Geschichte ihrer Orte beschrieben werden. Die moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten knapp 200 Jahre setzt auf einen eigenständigen Raum. Sie entscheidet sich also für ein Modell, das die Ausbildung separiert vom Ort, an dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden, und führt damit die «Schulförmigkeit» des Lernens auch auf dieser Stufe fort. Damit stellen sich zum einen Fragen nach der Ausgestaltung dieses spezifischen Ortes, zum anderen – und schwergewichtiger – die Frage nach dem Verhältnis dieses Ortes zu den Orten des Volksschulunterrichts.

Die sogenannten Übungsschulen können hier als Scharnierstelle verstanden werden: Übungsschulen – gewissermassen die seminaristische Antwort auf das Konzept der Normalschulen und den Vorbehalt der Praxisferne (zur Gegenüberstellung von Lehrerseminar und Musterschule vgl. beispielsweise Criblez, 2000) – sind ein zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden. Allerdings verändert sich damit der Blick auf die Volksschule, deren Funktion nun verschoben wird: Aus der Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Volksschule eben als «Übungsschule» verstanden, nicht als Ort des Lernens von Kindern und Jugendlichen. Die «Übungsschule» wird zum Ort der Erkundung und der Bewährung unter Berücksichtigung einer spezifischen Logik, die hier eben gilt und die sich vom «Seminar» respektive der «Hochschule» unterscheidet. Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist traditionell also gleichzeitig auf mindestens zwei hauptsächliche Orte verteilt und zeigt sich damit in der Struktur der Berufsbildung: Das «schulförmige» Lernen im Seminar einerseits, die einübende Umsetzung in den Schulhäusern und Schulzimmern der Volksschule andererseits.

Die einphasige Ausbildung von Lehrpersonen, wie sie der Tradition in der Schweiz entspricht, lässt sich damit gerade durch ihre häufigen Ortswechsel charakterisieren. Aber nicht nur die Studierenden nehmen solche Ortswechsel vor: Dozierende machen Praktikumsbesuche vor Ort, Schulmentorinnen und -mentoren und Praxislehrpersonen haben Lehraufträge, die sie in die Räume der Hochschule führen.

Über die Auswirkungen solcher Ortswechsel auf die Handlungsräume der Beteiligten ist bisher wenig bekannt. Das Themenheft möchte dazu anregen, über die Qualität und den Eigensinn der verschiedenen Orte und Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter nachzudenken. Die Frage danach, wie die Lernräume von Hochschule und Praxisort, Bibliothek und ausserschulischen Lernorten erlebt werden und wie sie sich zielgerichtet gestalten lassen, verdient mehr Aufmerksamkeit.

Literatur

- Bideau, A.** (1999). Areale des Lernens. *Werk, Bauen + Wohnen (Thema: Bildungswege. Berufsschulen, Gewerbeschulen, Fachhochschulen in der Schweiz)*, Heft 10, 4–37.
- Breckner, I. & Sturm, G.** (1997). Raum-Bildung: Übungen zu einem gesellschaftlich begründeten Raum-Verstehen. In J. Eccarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 213–236). Opladen: Leske + Budrich.

Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Criblez, L.** (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299–338). Bern: Lang.
- Furrer, R.** (2008). Der Blick der Geografen: Topografie im Bergell, 16. bis 19. Jahrhundert. *Quarto. Zeitschrift des Schweizerischen Literaturarchivs*, Nr. 26, 25–34.
- Gaus-Hegner, E., Hellmüller, A., Wagner, E. & Weber-Ebner, J.** (Hrsg.). (2009). *Raum erfahren – Raum gestalten. Architektur mit Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Guski, A.** (2007). *Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Lang.
- Hammerer, F. & Koch, Th.** (2011). Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und ihre Entsprechung im Raum. Modelle einer zukunftsweisenden Schulraumgestaltung. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 502–520.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Interview mit Brett Steele.** (2010). Prototype AA. An Ongoing Experiment. *archithese (Thema: Universitäre Räume/Space and Pedagogy)*, Heft 3, 40–47.
- Kahl, R.** (2011). Der Raum als der dritte Pädagoge. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 470–476.
- Läpple, D.** (1991). Essay über den Raum. In H. Häussermann, D. Ipsen & T. Krämer-Badoni (Hrsg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Mack, G.** (2010). Eine Bibliothek zum Flanieren. *art. Das kunstmagazin* vom 24.2. Online unter: http://www.art-magazin.de/architektur/26817/rolex_learning_center_sanaa (11.1.2010).
- Nuissl, E.** (2006). Orte und Netze lebenslangen Lernens. In R. Fatke & H. Merken (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 69–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NZZ.** (2010). *Eine Hochschule dient als Schönheitsklinik*. Artikel vom 10. Juli. Online unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/panorama/eine_hochschule_dient_als_schoenheitsklinik_1.6509441.html (11.01.2012).
- Prange, K.** (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichert, D.** (2009). Räumliches Denken als Ordnen der Dinge. In E. Gaus-Hegner, A. Hellmüller, E. Wagner & J. Weber-Ebner (Hrsg.), *Raum erfahren – Raum gestalten. Architektur mit Kindern und Jugendlichen* (S. 24–31). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Schäfers, B.** (2010). Die Universität als Lehrgemeinschaft. Soziologische Anmerkungen über ihren Wandel und ihre Architektur. In K. G. Beuckers (Hrsg.), *Architektur für Forschung und Lehre: Universität als Bauaufgabe. Beiträge zur Tagung des Kunsthistorischen Instituts der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am 5. bis 7. Juni 2009* (S. 41–55). Kiel: Ludwig.
- Schelsky, H.** (1963). *Einsamkeit und Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogel, W.** (2011). Schularchitektur und Unterricht: Wie der Raum den Unterricht beeinflusst. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 493–501.
- Watschinger, J. & Kühbacher, J.** (Hrsg.). (2007). *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: hep.

Autorin und Autor

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tremp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, peter.tremp@phzh.ch