

Kemnitz, Heidemarie

"Pädagogische" Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums

Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 46-57



Quellenangabe/ Reference:

Kemnitz, Heidemarie: "Pädagogische" Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 46-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275404 - DOI: 10.25656/01:27540

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275404>

<https://doi.org/10.25656/01:27540>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Heidemarie Kemnitz

„Pädagogische“ Architektur?

Zur Gestaltung des pädagogischen Raums

Wollte man unter dem *Stichwort* „pädagogischer Raum“ in pädagogischen Lexika, Handbüchern oder Schulpädagogiken nachschlagen, würde man rasch enttäuscht, denn diese Wortverbindung – so plausibel sie zu sein scheint – kennt die Pädagogik bislang nicht. In der Soziologie sieht das anders aus. Hier wird der Raum mit dem Verständnis, dass alle sozialen Vorgänge ihren Platz in Raum und Zeit haben, als „Grundvoraussetzung des Sozialen schlechthin“ bezeichnet. In diesem Sinne stellt der Raum in der Soziologie (ähnlich dem Raum in der Philosophie) eine zentrale Kategorie dar. Raum, in dieser so grundlegenden Bedeutung, als „Grundvoraussetzung des Sozialen schlechthin“, wird zum „sozialen Raum“. Er kann verstanden werden als „die systematische Konfiguration konkreter physischer Gegenstände“, die „in sozialen Prozessen und zu bestimmten Zwecken hergestellt“ wird (Hamm 1989). Übertragen auf die Erziehung als einem sozialen Prozess könnte der Raumbegriff des Sozialen durchaus auch in der Erziehungswissenschaft Verwendung finden. Vielleicht ergäbe das Sinn und aus dem sozialen Raum könnte die Spezifik eines pädagogischen Raums abgeleitet werden.

1. Was ist ein pädagogischer Raum, was ist „der pädagogische Raum“?

Die Erziehungswissenschaft allerdings ist bislang ohne den „pädagogischen Raum“ ausgekommen. Oder anders: Im Vokabular der in Handbüchern verfügbaren Erziehungswissenschaft gibt es keinen „pädagogischen Raum“, dafür aber durchaus *Hinweise auf Orte*, an denen Erziehung, Bildung und Lernen stattfinden. Meist ist der Raum in Wortverbindungen zu entdecken, die das gegenständliche Umfeld von Schule beschreiben. In dieser Form taucht der Begriff des Raumes als „Schulraum“ auf, in historischen Lexika auch als „Schulhaus“, mitunter in der Kombination, „Schulhaus, vom ästhetischen Standpunkt“, wie zum Beispiel in der Reinschen Encyklopädie vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Hier wird das Innen und Außen des Ortes, an dem Schule stattfinden soll, besprochen, werden Empfehlungen zum vorbildlichen *Arrangement des Raumes*, zu Bauart und Mobiliar, Lichteinfall und Reinigung gegeben und schließlich – mit Hinweis auf die Schulbehörde (den Inspektor) – Ordnung und Gefälligkeit des Schulraums als Zeugnis beruflichen Engagements des Lehrers ausgegeben (vgl. z.B. Fischer 1908).

In pädagogischen Wörterbüchern jüngerer Datums ist der Raum der Schule mit Stichwörtern wie *Klassenraum* bzw. *Klassenraumgestaltung* präsent (vgl. etwa Keck/Sandfuchs 1994 o. Hintz/Pöppel/Rekus 1995). Hier kann man zum einen historische Hinweise auf die Entstehung des Wortes, aber auch auf die

reale Entwicklung des Klassenraums bis hin zur Diskussion über dessen zeitgemäße, „gute“ Gestaltung und Ausstattung finden.

Von dieser gegenständlichen Fassung zu unterscheiden ist der Raum, wie er in Visionen und Entwürfen von Schule vorkommt, etwa im Anschluss an die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995, S. 77 ff.). Hier und in einer Reihe schulpädagogischer Publikationen finden Ort und Raum vor allem als Metaphern Verwendung. D.h., Ort und Raum werden nicht oder nur wenig in ihrer gegenständlichen Bedeutung benutzt, sondern bilden die Formel für eine *pädagogische Programmatik*, eine Formel, in der sich fortschrittliches pädagogisches Denken kundtun soll. Semantisch hat sich Schule vom schlichten „Lernort“ zum „Haus des Lernens“ entwickelt. Schule in diesem Sinn ist als „Lern- und Lebensraum“ verstanden, den es nach reformerischen Gesichtspunkten – analog *Hartmut von Hentig* als „Erfahrungsraum“ zu gestalten gilt. Ein Teil dieses Erfahrungsraums ist freilich immer auch tatsächlich gegenständlicher Raum. Insgesamt aber ist der soziale Prozess des Erfahrens gemeint, der sich im Raum Schule mit allen seinen Komponenten abspielt.

Was nun kann unter einem oder dem „pädagogischen Raum“ verstanden werden, wo ist er zu finden und wie kann man ihn beschreiben? Zunächst ist festzuhalten, dass prinzipiell jeder Ort, ob umbaut oder nicht, irgendwann einmal zu einem pädagogischen Raum werden kann, es aber nicht auf Dauer bleiben muss. Entscheidend dafür, dass man von einem pädagogischen Raum sprechen kann, sind m.E. *drei Kriterien*, die zusammentreffen, aber auch einzeln vertreten sein können. Die Kriterien sind: 1. die (pädagogische) *Funktion* oder der Zweck des Raumes, 2. die (pädagogische) *Intention*, mit der im Raum agiert wird und 3. die in weitestem Sinn pädagogische *Wirkung*, die ein Raum auslöst oder hinterlässt. Mit dieser sehr offenen Formulierung können dann z.B. sowohl öffentliche als auch private Räume zu pädagogischen Räumen werden. Schulen, Kindergärten, Hochschulen und Lehrwerkstätten wären geradezu klassische, öffentliche pädagogische Räume, auf die in der Regel alle drei Kriterien zutreffen. Es sind Gebäude, die mit der Funktion von Schule versehen sind, in ihnen soll gelernt werden und sie hinterlassen Wirkungen, die sich als biographische Erfahrung mit Schule einprägen.

Wie man spätestens seit der kulturkritischen Verdammung der Wirkung von Straße und Stadt und den reformpädagogischen Fluchtbewegungen weiß, können auch Räume, die im engeren Sinne nicht umbaut und nicht als pädagogische Räume intendiert sind, gleichwohl als pädagogische verstanden werden. Von solchen Räumen, die nicht mit einer pädagogischen Intention versehen sind, soll in meinem Beitrag allerdings abgesehen werden. Es geht mir um den Raum, der sich gegenständlich fassen lässt, der mit einer Intention oder Funktionszuschreibung versehen ist, die auf Erziehung, Bildung und Lernen gerichtet ist.

Wie weit der Begriff des pädagogischen Raums trotz dieser Einschränkung immer noch ist, will ich im Folgenden exemplarisch knapp skizzieren. Meine *Beispiele* dafür heißen: Gedenkstätte, Kinderzimmer und Schule. Sie betreffen zunächst einen öffentlichen, dann einen privaten und schließlich wiederum einen öffentlichen Raum.

Mein erstes Exempel ist ein Extrembeispiel für einen pädagogischen Raum. Fasst man den pädagogischen Raum so, wie ich es getan habe, als einen mit pädagogischer Funktion und Intention versehenen Ort, dann fallen darunter auch *Gedenkstätten in ehemaligen Konzentrationslagern*. In ihrer ursprünglichen Intention sollten Konzentrationslager, wie sie in der frühen Phase des NS-Regimes errichtet wurden, Orte der Umerziehung sein. Diese Intention verschwand rasch und mit ihr auch der pädagogische Raum. Die Konzentrationslager wurden Vernichtungslager. Nach 1945 dienten die Konzentrationslager als Internierungs- oder Auffanglager für Umsiedler. Seit den 60er Jahren sind die ehemaligen Konzentrationslager in beiden deutschen Staaten zu Gedenkstätten umgestaltet und mit der Funktion des „ständigen Lernorts“ versehen worden. Sie dokumentieren und zeigen, was an diesem Ort geschah, haben die Funktion, aufzuklären und zu mahnen und die Erinnerung wachzuhalten. Dieser Funktion werden die Gedenkstätten gerecht, indem sie dem authentischen Ort eine bestimmte „pädagogische“ Gestalt verleihen, durch Tafeln und Hinweisschilder, durch die Bezeichnung der Orte und die Erklärung ihrer Funktion. Diese räumliche Gestalt soll aufklärerisch und pädagogisch wirken. Konzentrationslager als Gedenkstätten sind somit dezidiert pädagogischer Raum. Räumliches Arrangement und Architektur sind dem Zweck unterstellt, Lernen zu ermöglichen und dauerhaft zu machen.

Mein zweites Beispiel für einen pädagogischen Raum ist das *Kinderzimmer*. Kinderzimmer gibt es spätestens seit dem 19. Jahrhundert. Sie sind Kennzeichen einer Moderne, die auf die „Entdeckung des Kindes“ im 18. Jahrhundert zurückgeht, und die schließlich im privaten bürgerlichen Haus zu architektonischen Veränderungen führt. Ging es zunächst, beim Entwurf von Grundrissen und der Planung des Hauses oder der Wohnung, um die Separierung der Kinder von den Erwachsenen, folgte dem rasch eine Pädagogisierung des für Kinder gedachten Raumes. Der Raum, der Kinderzimmer genannt wird, wird mit anderem Mobiliar, z.T. mit anderen Farben, anderem Raumschmuck versehen und erhält schließlich durch Gegenstände wie Spielzeug eine pädagogische Intention, die sich mit dem Alter der Kinder ändert. Mit Blick auf die Geschichte der Familie bis in die heutige Zeit ist das Kinderzimmer aus der Architektur des privaten Raums nicht mehr wegzudenken. Es hat sich in Mobiliar und Ausstattung verändert, ist aber pädagogischer Raum geblieben, für den schließlich intern auch spezielle Regeln ausgehandelt werden: Regeln die die Gestaltung, Ordnung und Sauberkeit, aber auch den elterlichen Zutritt zum Raum betreffen und ihn gelegentlich als Tabuzone ausweisen.

Das dritte Beispiel eines pädagogischen Raumes ist die *Schule*. Schule ist als Ort des Lernens, mit der diesem Ort zugewiesenen Funktion, per definitionem pädagogischer Raum. Von außen betrachtet handelt es sich um ein Gebäude, dem ein pädagogischer Zweck zugeschrieben ist. In diesem Gebäude, das als Gehäuse pädagogischen Wirkens betrachtet werden kann, vollzieht sich einerseits der pädagogisch intendierte Prozess des Lernens. Andererseits herrschen hier aber auch Strukturen, die die Schule unabhängig von ihren konkreten Räumlichkeiten und unabhängig von den Intentionen zu einem pädagogischen Raum machen, der Wirkungen zeitigt, die mit dem heimlichen Lehrplan umschrieben werden.

Mit diesem pädagogischen Raum, mit der Schule in ihrer räumlichen Gestalt, werde ich mich im weiteren beschäftigen. Dabei werden zunächst einige Denk-

muster in Bezug auf die Gestaltung des pädagogischen Raumes vorgestellt, bevor anschließend, in umgekehrter Perspektive, nach den Wirkungen der gebauten Schule gefragt wird. In einem Fazit werden schließlich die Befunde thesenhaft zusammengefasst.

2. Schule und Schulraum – Annahmen und Bedeutungszuweisungen

„Die architektonisch sinnvoll gestaltete Schule kann nicht nur den pädagogischen Alltag anreichern, sondern sie vermag geradezu ... pädagogisches Leben zu konditionieren.“ Dieser Satz stammt von dem Heidelberger Erziehungswissenschaftler Hermann Röhrs. Formuliert hat er ihn 1969 im Vorwort eines Buches von *Peter Perlick*, das den Titel „*Architektur im Dienste der Pädagogik*“ trägt. Die Studie hat einen ziemlich einmaligen biographischen Hintergrund: Perlick war Architekt, hatte mehrere Schulen entworfen und er hatte Pädagogik studiert. Die doppelte Ausbildung unterschied ihn von allen anderen, die sich bisher zum Thema des Schulbaus geäußert hatten. Diese anderen waren entweder Erziehungswissenschaftler (Pädagogen) oder Architekten. Zu letzteren zählen u.a. Berühmtheiten wie Bruno Taut, der bereits in den zwanziger Jahren in Berlin mit dem Pädagogen Fritz Karsen zusammen das Projekt einer „Schule der Zukunft“ entworfen hatte, oder Hans Scharoun, der 1951 in Darmstadt und 1960 in Marl Schulen gebaut hatte, deren Außen- und Innen-Architektur er bewusst pädagogisch-anthropologisch begründet hatte. Form- und Farbgebung der Gebäude folgten verschiedenen aus der Anthropologie bekannten Annahmen über die Entwicklungstypik von Kindern verschiedener Altersstufen, die Bedürfnisentwicklung und die Ausprägung von Bewusstseinsformen. So sollte etwa für die jüngeren Schüler Nestwärme durch Südbelichtung der Klassenräume und die Raumfarben Gelb und Orange gewährleistet werden, während für die älteren Schüler die Nordbelichtung der Räume gewählt wurde. Die Argumentation erinnert an die architektonische Gestaltung von Waldorfschulen, in denen die Farb- und Formgebung allerdings sehr viel strikteren Regeln der anthroposophischen Lehre folgt.

Vergleicht man diese Architektur-Perspektive mit der des *Erziehungswissenschaftlers Hermann Röhrs*, der der Schularchitektur die Möglichkeit einer „Konditionierung“ pädagogischen Lebens zutraut, treten neben Gemeinsamkeiten auch deutliche Unterschiede zutage. Röhrs interessierte sich sehr viel stärker für ein funktionales Raum-Arrangement, das eine bestimmte Art und Weise des pädagogischen Umgangs nicht nur unterstützt sondern bedingt. Dahinter stand umgekehrt die feste Überzeugung dass sich ein pädagogisches Konzept in den bautechnischen Kontext übersetzen lässt. Die Gewissheit, die er mit vielen Pädagogen teilt, schöpfte er aus dem Denkmuster reformpädagogischer Experimente mit dem Raum, wie sie von Maria Montessori über Peter Petersen, Bertold Otto, Georg Kerschensteiner oder Fritz Karsen zu finden sind.

Perlicks Buch, das sich auch als Plädoyer für eine „Architektur im Dienste der Pädagogik“ verstehen lässt, erschien zu einem Zeitpunkt, als in Deutschland West wie Ost über die „neue Schule“ heiß diskutiert wurde. Im Westen war die Diskussion der späten sechziger Jahre eine Antwort auf die in den 60er Jahren entstandenen Schulen, über die *Gerold Becker* 1966 schrieb, sie verkörperten „*Pädagogik in Beton*“. Gleichzeitig ist die Diskussion zu verstehen als Auf-

bruch zur Demokratie in der Pädagogik und zur Öffnung der Schule. Die Schulbauten der sechziger Jahre, die oftmals das von Pädagogen geforderte quadratische Klassenzimmer enthielten, reichten den pädagogischen Reformern nicht aus. Zudem war von Irrtümern, Fehleinschätzungen und Gleichmacherei die Rede. Ob künstlich belichtete Arbeitsplätze oder die ewig gleichen Raumformen, so ziemlich alles fiel der Kritik anheim. Sie galt dabei nicht allein der ästhetischen oder schulhygienischen Komponente der Bauten, sondern speiste sich aus der Wahrnehmung, dass die Formen pädagogischen Handelns noch immer in den alten Bahnen frontalen Unterrichtens verharren.

Diese Entwicklung wiederum wurde der Architektur angelastet. Doch nicht nur das: Die Architekten wurden aufgefordert zu korrigieren, was ihre Bauweise angeblich angerichtet hatte. Ihnen wurde aufgegeben, durch den Raum zu bewirken, was die Pädagogen nicht vermocht hatten. Sie sollten der inneren Reform der Schule durch eine veränderte Architektur auf die Sprünge helfen: Sie sollten „Arbeitsschule und Gruppenunterricht“ unwiederbringlich architektonisch verankern und so den *Aufbruch zu einer neuen Schule* verwirklichen helfen. Gerold Becker, einer der Hauptkritiker in diesem Diskurs, suchte dafür verzweifelt nach einem Architekten und fragte, wer denn solche „Schulen“ bauen würde, die die innere Reform der Schule „einfach erzwingen und nicht nur ‚auch möglich‘ machen“ (Becker 1966, S. 177)?

Becker schlug flexible Arbeitsformen vor und erwartete dafür von der Architektur Hilfe. Die Klasse und der Klassenraum boten Becker die Angriffsfläche. Sie waren seiner Meinung nach überholte Organisationsformen, erwachsen aus den Notwendigkeiten und Zufälligkeiten des 19. Jahrhunderts. Sie seien lediglich durch „Bequemlichkeit am Leben“ erhalten geblieben und würden „mehr zur Behinderung als zur Förderung des einzelnen Schülers“ beitragen. Deshalb sei ein Schulbau, der sich weiterhin zum Klassenraum bekenne, nicht mehr zu verantworten – aus ökonomischen Gründen nicht und erst recht nicht aus pädagogischen (ebd., S. 178).

Von der Vision, die Becker 1966 seiner *Kritik des Klassenraums* anschloss, glaubte er, dass sie zwanzig Jahre später verwirklicht wäre. Er schrieb von Bauformen, die für verschiedene Unterrichtsformen optimale Voraussetzungen bieten, von demontierbaren und leicht versetzbaren Zwischenwänden, verschiebbaren Wänden und Faltwänden, Spezialräumen und unspezialisierten Großräumen. Beckers Traum von 1966 hat sich nicht verwirklicht, zumindest nicht in den Regelschulen. Für die Mehrheit der Schulen ist der Klassenraum noch immer der zentrale pädagogische Raum. Als Becker sich zum Thema Schulbau 1991 noch einmal äußerte, hat er seiner einstigen These von der „Pädagogik in Beton“ die vom „*Beton in der Pädagogik*“ hinzugefügt (Becker 1991). Architekten könnten das als Entschuldigung interpretieren, schließt doch diese Kritik, 25 Jahre später, die Schulpolitik, die Pädagogik und die Lehrer selbst mit ein.

Die Überzeugung, dass sich pädagogisches Denken in eine Architektur übersetzen lässt, teilte Becker zu Beginn der siebziger Jahre mit vielen anderen Pädagogen. Die Möglichkeiten, dieser Überzeugung auch radikal praktische Konsequenzen folgen zu lassen, waren allerdings von vornherein recht begrenzt, aus Kostengründen und aus Gründen der insgesamt doch eher gemäßigten Reformstimmung in Schule und Schulverwaltung. Das einzige Projekt, das den

Namen einer radikalen Schulreform verdient, ist die *Laborschule Bielefeld*. Sie wurde 1974 eröffnet. Dass sie in der deutschen Schullandschaft eine Ausnahme darstellt, sagt schon ihr Name. Sie ist Labor- und damit Versuchsschule. Sie sollte Laboratorium sein, das hieß, sie durfte und sollte experimentell arbeiten und per Beobachtung und reflektierter Erfahrung der Erziehungswissenschaft dienlich sein.

Ihr Credo waren das „Haus des Lernens“ und die „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“. Dieses Haus und diese Schule brauchten eine „pädagogische“ *Architektur*, die als Gegenentwurf zur alten Schule verstanden wurde (vgl. Thurn/Tillmann 1997, S. 17). Die ersten Überlegungen dazu waren ausgesprochen schlicht und auch ungenau. Schule sollte ein „guter Aufenthaltsort für Kinder“ sein – aber nicht nur für sie, sondern auch für die Erwachsenen. Deren Arbeitsplatz sollte nicht nur, er musste anders aussehen als bisher: „der Lehrertisch unmittelbar vor oder neben der Tafel und ein Schrankfach im Lehrerzimmer – dazwischen ein Gang durch die Flure und ein abschließbares Lehrer-Klo. Wer will da in der Schule verweilen und gar in ihr ein Gespräch mit Schülern suchen?“ – so von Hentig 1993 (S. 208 f.).

Alles, was vom räumlichen Arrangement der alten Schule bekannt war, wurde verworfen. Die Anordnungen der traditionellen Belehranstalt – Tafel, Sitzreihen, Gang, Flure, Lehrerzimmer, abschließbare Klassenräume – sollten aufgegeben und durch eine neue Ordnung des Raumes ersetzt werden. Der Raum als solcher sollte vor allem kommunikativ sein, Offenheit repräsentieren und die Idee der integrativen Gesamtschule als einer demokratischen Schule verwirklichen helfen. Nicht mehr das Denken in Lehrplänen und Leistungskategorien sollte ausschlaggebend sein, sondern die Förderung jedes einzelnen Kindes.

Die Architektur, die daraus gefolgert wurde, erkor den *Großraum* ohne Klassen- und Lehrerzimmer zum Ideal. Es ist ein Raum ohne Innenwände, wenngleich mit erkennbaren Strukturen und Ordnungen. Er soll Transparenz, Mobilität und Flexibilität demonstrieren, Arbeit in Gruppen, gemeinsame Bildung und innere Differenzierung, Einzelarbeit und Studium zulassen. Der äußeren Differenzierung nach Gruppen und Altersstufen diene die Stufung des Raumes, seine Unterteilung in verschiedene Raumebenen, die die so genannten Stammflächen bilden. Die Stammflächen ersetzen die Klassenzimmer. Auf ihnen richten sich die Stammgruppen ein.

Jede Stammgruppe hat ihre Fläche, einen *Raum ohne feste Wände*. Der Höhenunterschied zwischen den einzelnen Ebenen beträgt zehn Treppenstufen. Die obere Ebene wird am Rand von einem Metallgitter begrenzt. Das Mobiliar besteht aus normalen Tischen und Schulstühlen, grauen oder gelben Garderobenschränken, Regalen und Pinnwänden, aus denen die Schüler wiederum Trennwände gemacht haben, um sich von den anderen Stammgruppen abzugrenzen. Statt der üblichen Lehrerzimmer gibt es frei im Raum stehende Lehrerarbeitstische, die den Schülern die ständige *Verfügbarkeit der Lehrer* signalisieren.

Was hat diese „pädagogische“ Architektur erbracht, was kann man aus dem Großraumexperiment der Laborschule für die Frage der Übersetzbarkeit von Pädagogik in Architektur ableiten?

Studiert man die Literatur über das Projekt Laborschule, liest man bei Hartmut von Hentig selbst, aber auch bei Robert Schmittmann (1985), der die Architektur einer Evaluation in handlungstheoretischer Absicht unterzogen hat, zunächst von *Vorstellungen, Annahmen und Vermutungen*, die die Pädagogen mit dem Raum verbunden haben. Annahmen, die sich auf gewünschte soziale Erfahrungen beziehen, die die Kinder miteinander machen und die z.B. zu gegenseitiger Rücksichtnahme und Kooperation führen sollten, haben sich nicht in der Weise erfüllt, wie gedacht. Von Hentig beschreibt, dass er manchmal das Gefühl hatte, in einer verkehrten Einrichtung zu sein, in „einer Einrichtung, die über ihre eigenen Voraussetzungen schlecht verfügt“ (Hentig 1997, S. 133). Es gebe Lärm und gegenseitige Revierabgrenzungen, mit denen die Pädagogen nicht gerechnet hätten. Auch ist das Konzept, dass der Raum die Kinder ermutige, ihre Stammgruppe zu verlassen, um am Unterricht einer anderen teilzunehmen, nicht aufgegangen. Die Vor- und Nachteile gegenübergestellt, müsse man deutlich zwischen den *Chancen und Dysfunktionalitäten des Großraums* unterscheiden.

Die für mein Thema und die Schulpädagogik wohl bedeutsamste Erkenntnis ist, erstens, dass Schule so funktionieren kann, und zweitens, dass der Großraum offene Arbeitsformen, Gruppen- und Einzelarbeit, deutlich begünstigt. Formen des frontalen Arbeitens sind hier zwar möglich, sie wirken aber deplatziert. In diesem Sinne kann man von Hentig zustimmen, der meint, dass der Großraum „gleichsam die ihm angemessene Didaktik (hervor bringt)“ (ebd.).

Welche Wirkungen der Großraum auf die Kinder insgesamt hat, kann man bislang eher an den Reaktionen ablesen, die gegen ihn gerichtet sind, im Errichten von Sichtschutz und Barrieren um die Stammfläche etwa oder im Bedürfnis nach Schutz vor Übergriffen aus anderen Gruppen, Rückzug und Orientierung. Die positiven Wirkungen des Raumes zu erforschen, steht dagegen noch aus. (Karin Kleinespel, die über die Laborschule gearbeitet hat, hat in ihrem Buch „Schule als biographische Erfahrung“ (1990) die Raumwirkungen weitgehend ausgelassen.)

3. Forschungen zur Wahrnehmung von Schulbauten

Die Wirkung von Schulgebäuden und Räumen empirisch zu erfassen, ist in der Erziehungswissenschaft überhaupt bislang kaum versucht worden. Die wichtigsten Ansätze und Forschungen sind dazu in den letzten Jahren von *Christian Rittelmeyer* vorgelegt worden. Er beschäftigte sich in einem Forschungsprojekt an der Universität Göttingen mit der Architekturwahrnehmung durch Schüler und konzentrierte sich auf die sinnliche Wahrnehmung von Farben und Formen (Rittelmeyer 1994). Von einer Analyse des Schulbaus ausgehend, untersuchte er mit Blick auf die Schulgebäude der 70er und 80er Jahre zunächst, wie Pädagogen, Architekten und Journalisten sie bewerten. Er stieß dabei auf Metaphern, die zeigen, dass Architektur mit *Vokabeln des sozialen und körperlichen Empfindens* beurteilt wird, z.B. wenn Schulen als seelenlose Lernfabriken, brutale Klötze, unmenschliche Betonburgen, abweisende Lernkästen oder gesichtslose Bauten beschrieben werden.

Seine Schlussfolgerung ist, dass sich Gebäude gewissermaßen sozial oder asozial verhalten und entsprechend auf die Sinne wirken können. Über die im Zuge

der Bildungsreform entstandenen Schulbauten, die ein weitgehend technokratisches Konzept umsetzten, kommt er zu dem Urteil, dass sich in ihnen zwar der postmoderne Trend des Bauens ausdrückt, der ironische Verfremdungen, Fabrikstil mit viel Stahlgestänge, Glas, Bullaugen, schrägen Säulen und grellen Farben gebracht habe, viele seiner Exemplare aber einer geradezu unpädagogischen Sphäre entsprungen seien. Möglicherweise teilt Rittelmeyer nicht gerade von Hentigs Meinung über die „pädagogische“ Architektur, doch dass es eine Architektur geben könnte, die ein *positives Raumgefühl* hervorruft und damit Lernen unterstützt, davon ist Rittelmeyer überzeugt. Er setzt dabei allerdings auf die Ästhetik. Schulgebäude, die in einem bloß technischen Sinne funktional sind, sind für ihn nicht akzeptabel. Die ästhetische Durchgestaltung der Schulanlage, die für ihn im Vordergrund steht, hält er keineswegs für „Schnickschnack“, sondern selbst schon für einen wesentlichen Teil ästhetischer Erziehung, die möglicherweise auch vor Vandalismus schützt.

Die Ergebnisse seiner Forschungen zum Raumerleben, bei denen er mit aufwendigen Prozeduren und Apparaturen u.a. die Blickbewegungen von Kindern beim Abtasten von Gebäudefassaden analysiert hat, lassen sich schlaglichtartig folgendermaßen zusammenfassen. Um zu einer positiven Gestaltung von Schulbauten zu kommen, sind zunächst Sinnesschulung und Reflexion zum Thema einer anregungs- und abwechslungsreichen Farb- und Formgebung notwendig. Erst muss überhaupt erfasst werden, wie Räume und Farben von Kindern verschiedener Altersstufen wahrgenommen werden, was nicht zuletzt heißt, das oftmals Unbewusste ins Bewusstsein zu holen und *für den Raum zu sensibilisieren*.

Mit diesem sehr offenen Resultat mag man unzufrieden sein – Lehramtsstudenten und Lehrer wünschten sich sicher mehr praktische Ratschläge, doch Rittelmeyer *kann* sie nicht geben. Es gibt keinen allgemein gültigen Maßstab für die positive Gestaltung eines Schulhauses. Die einzigen, die wagen könnten, dies zu behaupten, sind die Architekten der Waldorfschule. Sie können der anthroposophischen Lehre Verbote und Gebote entnehmen: etwa keine rechten Winkel im Raum zuzulassen, kein Weiß und keine grellen Farben zu verwenden und in abgerundeten Formen zu bauen. Die *Unsicherheit hinsichtlich der Wirkung* dieses so gestalteten pädagogischen Raums bleibt dennoch bestehen. Ähnlich ist es auch bei der Frage, welchem Kriterium Priorität einzuräumen ist, der Formgestaltung des pädagogischen Raums oder nicht vielleicht doch der Funktionalität und den Personen, die in ihm wirken. Es könnte schließlich auch sein, dass die Frage nach der geraden oder schiefen Decke, den Formen und Farben des Hauses, den engen oder weiten Fluren, den Materialien von Schultüren und Schränken für die Entwicklung der Kinder ohne Belang ist (vgl. Rittelmeyer 1986, S. 65).

Rittelmeyer hat sich in dieser Frage systematisch um Aufklärung bemüht – unter anderem, indem er Kindern Gebäudeschemata von Schulen (alten und neuen) vorgelegt und sie gebeten hat, aufzuschreiben, ob sie gern in solch eine Schule gehen würden oder nicht. Aus ihren Antworten und der Analyse des „Semantischen Differentials“, nach dem Schüler im Alter zwischen 14 und 16 Jahren abgebildete Schulbauten beurteilten, konnte er zeigen, wann Bauten eher als sympathisch oder unsympathisch empfunden werden: „Eine reale oder abgebildete Schule wurde dann als schön, einladend, anziehend oder freundlich ein-

gestuft, wenn sie zugleich in Farbe und Formgebung – abwechslungs- und anregungsreich, – freilassend und befreiend, – warm und weich erschien.“ Diese Merkmale galten aus Schülersicht als *Kriterien sympathischen Schulbaus* (Rittelmeyer 1994, S. 47).

Die Gestaltung des pädagogischen Raums nicht nur funktional, sondern bewusst auch von der ästhetischen Seite aus zu betrachten, hat jenseits der Forschungen von Christian Rittelmeyer seit längerem dazu geführt, dass Schüler nach dem Aussehen ihrer „*Traumschule*“ gefragt werden. Im Kunstunterricht werden gelegentlich die schönsten Schulen entworfen, die Visionen aber – von Diskussionen über Farbgestaltung und Geschmack abgesehen – kaum ernst genommen.

Eine Ausnahme bildet vielleicht das *Martin-Luther-Gymnasium in Wittenberg*, Sachsen-Anhalt. Die Schule wurde 1975 als Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule gebaut und war für 1.400 Schüler angelegt. Sie liegt in einem Wohngebiet, das zwischen 1970 und 1980 in Plattenbauweise errichtet wurde. Die Polytechnische Oberschule (POS) war die Einheitsschule der DDR. Sie umfasste die Klassen 1 bis 10 und war auch von ihrem Lehrplan, den Schulbüchern und den jährlichen Aufgaben in der schriftlichen Abschlussprüfung einheitlich. Das *Einheitsschulkonzept* der DDR wirkte bis in die Gebäude der Schule hinein. Nach 1965 wurden für den Schulneubau Typenreihen entwickelt, die sich lediglich durch die Anzahl von Gebäudeflügeln, die Lage des Schulhofes, die Anzahl der Klassenräume, die Anordnung der Fachräume und durch einige wenige Fassadenelemente unterschieden. Der Gebäudetyp, in dem heute das Martin-Luther-Gymnasium und eine Grundschule untergebracht sind, wurde zwischen Ostsee und Thüringer Wald ca. 450 mal gebaut.

Nach der politischen Wende wurde bekanntlich in den neuen Bundesländern das Schulsystem der Bundesrepublik übernommen. Aus den Polytechnischen Oberschulen in Sachsen-Anhalt wurden entweder Gymnasien, Grund-, Haupt- oder Realschulen. Von der räumlichen Seite betrachtet bedeutete diese Anpassung die Umsetzung von Mobiliar und Einrichtungsgegenständen, und z.T. den Umbau von Gebäuden. Die POS, die mit dem Plattenbauwohngebiet „Trajunscher Bach“ in Wittenberg entstanden war, wurde Gymnasium und sollte 1995 nach 20-jähriger Nutzung saniert und baulich erneuert werden. Auf der *Suche nach einem neuen Profil* im Themenspektrum von Ökologie und Kunst hatten sich Schüler, Eltern und Lehrer bereits seit Anfang der 90er Jahre intensive Gedanken um die neue Gestalt des Hauses gemacht. Im Kunstunterricht entstanden 1993 Ideenskizzen und Bilder für ein neues Erscheinungsbild, die mit der Formen- und Bildersprache des Künstlers *Friedensreich Hundertwasser* assoziiert wurden. Es wurden Kontakte zwischen dem Landkreis Wittenberg und Hundertwasser hergestellt. Im Ergebnis sagte Hundertwasser – inspiriert durch die Schülerzeichnungen – zu, die künstlerische Umgestaltung zu übernehmen. Nach einjähriger Sanierung und Neugestaltung war die Schule 1999 wieder bezugsfertig.

Wer andere von Hundertwasser gestaltete Gebäude kennt, findet bekannte Elemente wieder: bewegte Dach- und Fassadenlinien, Säulen, Türme und vor allem viel Farbe. Es gibt aber auch „bewahrte“ Teile, die den ursprünglichen Plattenbau erkennen lassen. Die Absicht, die dahinter steckt, ist pädagogisch. Sie zielt auf einen historisch reflektierten Umgang mit der DDR-Vergangen-

heit, mit ihrer Architektur und ihrer Schule. Die neue Gestalt der Schule soll darüber hinaus eine *Identifikation der Schüler mit ihrer Schule* bewirken. Ob das Konzept längerfristig aufgeht, bleibt abzuwarten. An Tagen der offenen Tür begegnet man an der Hundertwasserschule jedenfalls in aller Regel Schülerinnen und Schülern, die von ihrer Schule, ihren Räumlichkeiten, Farben und Formen, aber auch ihren engagierten Lehrerinnen und Lehrern geradezu begeistert erzählen.

Zur Gestaltung des pädagogischen Raums an der Hundertwasserschule gehört nicht nur die Fassade. Unter den Dachflächen ist ein kommunikativer Aulabereich entstanden, es gibt begrünte Dachflächen, die teilweise erschlossen wurden und als freie Unterrichtsräume genutzt werden können. In den Turmaufbauten entstanden neue Bibliotheksräume und eine Sternwarte. Trotz der zahlreichen, außergewöhnlichen Neuerungen gilt der pädagogische Raum grundsätzlich als nicht „fertig“. Das Unfertige ist erklärte Absicht und insofern pädagogisch gewendet worden: Die *Unfertigkeit* wird als Reiz für Umgestaltung interpretiert und soll als *Symbol für Offenheit* verstanden werden. Der pädagogische Raum ist in dieser Gestalt zum Hoffnungsträger der Pädagogen geworden.

4. Bilanz

Was lernt man aus der Beschäftigung mit dem Verhältnis von Pädagogik und Raum, was ist der erziehungswissenschaftliche Ertrag des Blicks auf die gegenständliche Gestalt von Schule als pädagogischem Raum? Ich will am Schluss eine thesenhafte Zusammenfassung geben:

(1.) Der pädagogische Raum ist eine *Ausdrucksform funktionalen und intentionalen pädagogischen Denkens*. Seiner inneren und äußeren Gestaltung gehen Überlegungen, Annahmen und Vermutungen über die im weitesten Sinn pädagogische Wirkung räumlicher Arrangements voraus. Dieses belegt der schulkritische Diskurs, der hier am Beispiel von Gerold Becker und Hartmut von Hentig in seiner theoretischen und praktischen Variante expliziert wurde.

Der Wunsch nach einer „Architektur im Dienste der Pädagogik“ führte von der Schulkritik zum Entwurf einer „pädagogischen“ Architektur, die sowohl politisch-ideologisch als auch pädagogisch begründet wurde. Demokratie, Emanzipation, Offenheit und Transparenz in den bautechnischen Kontext übersetzt, führte bei Becker zum Abschied vom Klassenraum und zur Forderung nach flexiblen Raumformen. Im Experiment der Laborschule folgte dem Bekenntnis zur inneren Reform von Schule und Gesellschaft das Bekenntnis zum pädagogischen Großraum. In seiner positiv verstandenen Ideologie galt er als Erfüllung einer neuen Lebensform, die Verständigung und Kooperation in sich schloss. Die Wand als „Symbol von falscher Eingrenzung, von Trennung, von Hierarchie und unaufgeklärtem, unpolitischem ‚Fürsichseinwollen‘“ (Hentig 1997, S. 129) musste weichen.

Das räumliche Arrangement von Erziehung und Lernen im Großraum war Ergebnis eines neuen Verständnisses von Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“. Es führte Erwartungen und Hoffnungen mit sich, für die der Großraum die beste Entsprechung zu sein schien. Die nüchtern-fabrikmäßige Außenansicht der Laborschule störte das Programm des „guten Aufenthaltsortes“ für Kinder nicht.

(2.) Im Anschluss an die Exempel Laborschule Bielefeld und Hundertwasserschule (Martin-Luther-Gymnasium) Wittenberg kann man auch die *Historizität des pädagogischen Raumes* konstatieren. Die Laborschule steht dabei für die innere Reform der Schule in der Bundesrepublik der 1960er Jahre, die Hundertwasserschule für die äußere und innere Reform von Schule in den neuen Bundesländern der 90er Jahre.

Auf der Suche nach einer Entsprechung von Pädagogik und Raum werden pädagogische und didaktische Intentionen in Bauformen und Raumordnungen übersetzt und ergeben die Architektur des pädagogischen Raums. Sie ist abhängig von bildungspolitischen und ökonomischen Bedingungen und unterliegt dem architektonisch-ästhetischen Zeitgeist. Der pädagogische Raum ist damit zugleich historischer Raum. Er ist in seiner Historizität Spiegel von Kontinuität und Veränderung pädagogischen und didaktischen Denkens.

(3.) Der pädagogische Raum hat eine *technologische Dimension*. Ausstattung und Struktur des Raumes können pädagogisch und didaktisch motiviert sein. Sie können Formen pädagogischen und didaktischen Handelns unterstützen oder hemmen. Diese Formulierung ist eine stark abgeschwächte Version der Behauptung einer Konditionierung des pädagogischen Alltags durch Architektur. Im Durchgang durch die Exempel kann man nämlich lediglich von einer Förderung oder Hemmung bestimmter Sozialformen durch räumliches Arrangement sprechen.

Abgeschwächt ist die Behauptung von der Konditionierung des pädagogischen Alltags durch Architektur, weil Bauformen und räumliches Arrangement allein keine Aussage über die Qualität pädagogischen Handelns zulassen. Gestalt und Arrangement des pädagogischen Raums führen nicht notwendigerweise zu bestimmten Sozialformen des Unterrichts und des Lernens. Offener Raum und autoritärer Führungsstil schließen sich nicht von vornherein aus.

(4.) Im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft und die erziehungswissenschaftliche Ausbildung ist schließlich festzuhalten, dass die Analyse des pädagogischen Raums keine Antwort auf die Frage nach seiner besten Gestalt gibt. Der distanzierte Blick auf den pädagogischen Raum, die Analyse seiner Gestalt und seiner Nutzung kann aber zu einem reflektierteren Umgang mit dem Raum führen. Insofern ist das Wissen über den pädagogischen Raum *Teil professionellen Wissens*. Es in der Ausbildung zu vermitteln, sollte Aufgabe von Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik sein

Literatur

- Becker, Gerold: Pädagogik in Beton. In: Neue Sammlung. 6, 1966, S. 171-182
- Becker, Gerold: Pädagogik in Beton – Beton in der Pädagogik. Zehn kommentierte Thesen zur „Ökologie des Schulbaus“. In: Pädagogisches Forum. 4, 1991, 2, S. 55-62
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Fischer, Theodor: Schulhaus, vom ästhetischen Standpunkt. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1908, Bd. 8, S. 176-182
- Hamm, Bernd: Raum, sozialer. In: Wörterbuch der Soziologie. Hg. v. Günter Endruweit u. Gisela Trommsdorff. Stuttgart 1989, Bd. 2, S. 524

- Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München 1993
- Hentig, Hartmut v.: Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 120-147
- Hintz, Dieter / Pöppel, Karl Gerhard / Rekus, Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim und München, 2. überarb. Aufl. 1995
- Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994
- Kleinespel, Karin: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim, Basel 1990
- Perlick, Peter: Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen. Wuppertal 1969
- Rittelmeyer, Christian: Zur pädagogischen Beurteilung der Schulbau-Architektur. In: Baumeister. 83, 1986, 2, S. 64-69
- Rittelmeyer, Christian: Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden und Berlin 1994
- Schmittmann, Robert: Architektur als Partner für Lehren und Lernen. Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluationsstudie am Großraum der Laborschule Bielefeld. Frankfurt am Main, Bern, New York 1985
- Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek 1997

Heidmarie Kemnitz, geb. 1955, PD Dr., Oberassistentin am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung, insbesondere Forschungen zum Lehrerberuf und zur Mädchen- und Frauenbildung.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6 (Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7), 10099 Berlin

E-mail: heidmarie.kemnitz@educat.hu-berlin.de