

Gollub, Patrick; Van Roje, Marie; Oberdorf, Andreas

"Schule – als Abbild des umfassenden Lebens". Die Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen und ihre (architektonischen) Potenziale für eine inklusive Schule

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 109-135. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Gollub, Patrick; Van Roje, Marie; Oberdorf, Andreas: "Schule – als Abbild des umfassenden Lebens". Die Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen und ihre (architektonischen) Potenziale für eine inklusive Schule - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 109-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335390 - DOI: 10.25656/01:33539; 10.35468/6176-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335390>

<https://doi.org/10.25656/01:33539>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Patrick Gollub, Marie van Roje und Andreas Oberdorf

„Schule – als Abbild des umfassenden Lebens”. Die Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein- Westfalen und ihre (architektonischen) Potenziale für eine inklusive Schule

Zusammenfassung:

Hans Scharoun zählt zu den führenden Architekten der deutschen Nachkriegsmoderne und hat – für viele unbekannt – nicht wenige Schul- und Bildungsgebäude im gesamten Bundesgebiet geplant. Die vorliegende explorative Studie fokussiert die beiden Schulbauten Scharouns in Lünen und Marl (Nordrhein-Westfalen). Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Fragen, welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag der beiden Schulen haben sowie welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Beschulung bieten. Hierzu wurde an jeder Schule ein Gruppeninterview mit Lehrkräften geführt und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte der Potenziale bewusst sind und diese in ihre didaktischen Überlegungen integrieren. Zudem wird offenbar, dass Überlegungen inklusiver Beschulung mit den Gebäuden kompatibel sind und die architektonischen Überlegungen Scharouns nichts von ihrer Aktualität verloren haben.

Schlagworte: Schularchitektur, Lernumgebung, Inklusion, Gruppeninterview

Abstract:

Hans Scharoun is one of the leading architects of German post-war modernism and – unknown to many – designed quite a few school and educational buildings throughout Germany. This explorative study focusses on Scharoun's two school buildings in Lünen and Marl (North Rhine-Westphalia). At the centre of the study are the questions of what influence Scharoun's architectural plans have on everyday school and teaching life in the two schools today and what potential the school buildings offer for inclusive schooling. To this end, a group interview was conducted with teachers at each school and subsequently analysed. The results show that the teachers are aware of the potential

and integrate it into their didactic considerations. In addition, it is evident that considerations of inclusive schooling are compatible with the buildings and that Scharoun's architectural ideas have lost none of their relevance.

Keywords: school architecture, learning environment, inclusion, group interview

1 Einleitung

„Im Alter, so die mündliche Überlieferung, hielt Scharoun drei seiner Bauten für ‚einigermaßen‘ gelungen: Das Innere der [Berliner] Philharmonie, das Haus Schminke in Löbau und das Mädchengymnasium in Lünen.“ (Huse 2014, 15)

Hans Scharoun (1896–1972) war ein deutscher Architekt und Städtebauer. In seinem Fach gilt er heute als einer der einflussreichsten Vertreter der deutschen Moderne und der organischen Architektur im 20. Jahrhundert (Dahle 1994). Sein bekanntestes Werk ist die zwischen 1956 und 1963 errichtete Philharmonie in Berlin. Daneben dokumentieren zahlreiche Wohn- und Geschäftshäuser, einschließlich größerer Wohnquartiere und Hochhäuser sowie mehrere Gebäude, die er für öffentliche Einrichtungen entworfen hat, sein vielfältiges und weitreichendes Schaffen in der BRD. Auch Schulgebäude sowie einen Kindergarten hat Scharoun geplant (Krohn 2018), die in ihrer Architektur die reformpädagogischen Ansätze der Nachkriegsmoderne aufgreifen (van der Ree 2001). Dass Schulgebäude gemäß eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu konzipieren seien, um Kreativität, Flexibilität und Zusammenarbeit zu fördern, bildete das Fundament seines Verständnisses von Schularchitektur. Ebenso unterliegen seine Gestaltungsprinzipien den Prämissen von Anthropologie, Ästhetik und Funktionalität (Scharoun 1964). Schule müsse sich, so Scharoun, „als Abbild des umfassenden Lebens“ (Scharoun 1964, 52) verstehen und stelle einen wichtigen Faktor bei der Entwicklung von Heranwachsenden dar. Daraus ergab sich der Gedanke, „dass [der] Raum den Menschen prägt und beeinflusst und dass der Mensch auch den Raum bestimmt, beeinflusst, prägt“ (Kirschenmann & Syring 1993, 215).

Aus der Fülle der zahlreichen Bauwerke, die Scharoun für öffentliche Einrichtungen schuf, stechen die beiden Schulbauten in Nordrhein-Westfalen (NRW) hervor. Noch heute sind diese Gebäude – wenn sie auf den ersten Blick auch unkonventionell erscheinen – „von großer bauhistorischer Bedeutung und architektonischer Qualität“ (Spital-Frenking & Ewers 2014, 1), wie die heutige Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen, die zwischen 1956 und 1962 als Mädchengymnasium errichtet wurde. Außerdem plante Scharoun zwischen 1960 und 1964 eine Volksschule in Marl, die heute von einer katholischen Ganztagsgrundschule und der städtischen Musikschule genutzt wird und den Namen des Architekten trägt.

Beide Schulgebäude verfügen über architektonische Besonderheiten wie eine Aula, die in ihren Grundzügen an die Berliner Philharmonie erinnert, wabenförmige Klassenräume – auch Klassenwohnungen genannt – sowie eine Pausenhalle, die als Raum der Begegnung dienen soll.

Das Beispiel Marl zeigt, dass die Gebäude bis heute zwar für unterrichtliche Zwecke genutzt werden können, es hinsichtlich der Anforderungen und der Nutzer*innen jedoch zu Veränderungen gekommen ist, die sich bildungspolitisch und gesamtgesellschaftlich erklären lassen. Der Beitrag geht den Fragen nach, (1) welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag haben und (2) welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Schule bieten. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden an beiden Schulen Gruppeninterviews mit Lehrkräften geführt.

2 Schulbauten im Spannungsverhältnis von Anforderungen, schulpädagogischer Forschung und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen

2.1 Herausforderungen und Potenziale

Die umfassende Sanierung, der Umbau oder gar der Abriss und Neubau eines Schulgebäudes ist stets mit großen Herausforderungen verbunden. Viele Bestandsgebäude, die in der Bildungsexpansionsphase der 1960er-Jahre errichtet wurden, befinden sich mittlerweile in einem kritischen Zustand – und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer Bausubstanz. Die Investitionen, die heute für eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Modernisierung der veralteten – bisweilen auch fehlgeplanten, asbestbelasteten, zu großen oder zu kleinen – Schulbauten aufgewendet werden, schließen dabei immer auch Maßnahmen mit ein, die den veränderten pädagogischen Ansprüchen und Erwartungen an die räumlichen und technischen Infrastrukturen des schulischen Lernens und Lebens gelten. Von bildungshistorischem Interesse ist hierbei die Tatsache, dass die Architektur von Schulen, Kindergärten, Universitäten, Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen immer auch ein Zusammenspiel vielfältiger gesellschaftlicher, politischer und (reform-)pädagogischer Gestaltungsprozesse widerspiegelt, die der Errichtung der neuen Gebäude und der Umsetzung der als innovativ begriffenen Raumprogramme zeitlich vorausgingen. Es liegt auf der Hand, dass etwa die anvisierte ‚Schule der Zukunft‘ nach einer langwierigen Planungs- und Bauphase zum Zeitpunkt der Eröffnung schon wieder Geschichte sein kann, sofern das Konzept nicht fortwährend evaluiert und auf die aktuellen Anforderungen hin abgestimmt wird. Im Gegensatz zur Bildungseuphorie und -expansion der späten 1960er Jahre, die sich vor allem darin zeigt, dass in Relation zu den Bestandsgebäuden viele Schulen neu gebaut wurden, herrscht heute eine abgeklärte und

bisweilen zurückhaltende Einstellung, wenn es darum geht, Schulgebäude neu zu bauen. Hingegen werden reformpädagogische Modelle zur Schulraumgestaltung und Konzepte einer neuen Lernkultur, die von der „klassischen“ Klassenraum-Flur-Schule abweichen, stärker berücksichtigt, obschon jeder Versuch dieser Art immer auch einer „Expedition ins Ungewisse“ (Zenke 2020) gleicht.

Seit einigen Jahren zeichnet sich bereits ein klarer Trend ab, in dem die Schularchitektur und die Gestaltung der schulischen Lebens- und Lernräume zu einer Aufgabe und einem Instrument der Schulentwicklung werden (Schneider 2012). Dies lässt sich am Beispiel inklusiver Schul- und Pausenhöfe verdeutlichen (Bükers, Wibowo & Henriksen 2020). Schulen werden mehr und mehr zu „Häusern des Lernens und des Zusammenlebens [...], in welche Kinder gerne gehen, weil sie sich dort aufgenommen wissen, so, wie sie sind“ (Brockmeyer 2007, 14). Es „genügt nicht mehr eine rein äußerliche funktionelle Bauweise“ (Berger 1960, 11), bei der jedem Raum eine einzige Aufgabe zugewiesen wird. Vielmehr sollen die Räume individuell geplant bzw. (um)gebaut werden (können), damit sie „auf den neusten Forschungsergebnissen zum Lernverhalten von Kindern aufbauen“ (Chiles 2015, 25) und ihre Potenziale für eine Nutzung im Schulalltag ausschöpfen können. Maßgabe ist hierfür eine „architektonische Gesamtkonzeption, die ausgehend von einer pädagogischen Leitidee ein differenziertes und in sich schlüssiges Raumkonzept beinhaltet“ (Montag Stiftungen 2017, 15).

Neben allgemeinen baurechtlichen Vorschriften für öffentliche Gebäude definiert die Schulbaurichtlinie Nordrhein-Westfalens (SchulBauR NRW) vom 19.11.2020 zentrale architektonische Einheiten von Schulgebäuden für allgemeinbildende Schulen sowie Förderschulen, z. B. Unterrichtsräume, Lernbereiche, Grundfläche von Lernbereichen, Hauptgänge etc. Die Einheiten „Unterrichtsräume“ und „Lernbereiche“ sollen kurz voneinander abgrenzt werden, da die Neufassung der Schulbaurichtlinie zum ersten Mal „Lernbereiche“ aufführt. Unterrichtsräume werden beschrieben als „baulich abgeschlossene Räume innerhalb von Schulen, die für die Nutzung von Unterrichtszwecken bestimmt sind und die sich nicht innerhalb eines Lernbereichs befinden“ (SchulBauR NRW 2020, Nr. 3.1). Lernbereiche werden hingegen als „baulich abgeschlossene Bereiche für die Nutzung zu Unterrichtszwecken“ definiert. Innerhalb dieser Bereiche „können sowohl Räume als auch multifunktional genutzte Zonen beliebig miteinander verbunden oder voneinander getrennt werden“ (SchulBauR NRW 2020, Nr. 3.2). Durch die Aufnahme des Begriffs „Lernbereiche“ in die Schulbaurichtlinie werden neue, nicht genuin klassenraumgebundene pädagogische Raum- bzw. Unterrichtskonzepte wie Lerncluster oder offenen Lernlandschaften berücksichtigt (Kühn 2022). Die Ergänzung erfolgte, um sowohl den im veralteten Gebäudebestand „noch häufig anzutreffenden Klassenraum-Flur-Schulen als auch zukunftsfähigen Schulbauten mit Lernbereichen“ (SchulBauR NRW 2020, Anlage) besser gerecht

werden zu können. Ergänzend zur Schulbaurichtlinie NRW formulieren einige Städte und Kommunen eigene Schulbauleitlinien.

Die Verbindung von Schularchitektur und neuer Lernkultur birgt unterschiedliche Herausforderungen und vielfältige Potenziale in sich, die Schulentwicklung im Allgemeinen (Zenke 2018) und insbesondere die Anforderungen an eine inklusive Gestaltung von Schule und Unterricht miteinschließen. Wie dies „gelöst“ werden könnte, ist allerdings nicht Gegenstand des Beitrags. Mit den Schulgebäuden von Hans Scharoun sollen vielmehr zwei prominente Sonderfälle betrachtet werden, die aus der Vielzahl der Schulneubauten der jungen Bundesrepublik deutlich herausstechen.

2.2 Schularchitektur als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Der Raum war bis vor wenigen Jahren keine „zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten und Theoriebildung“ (Böhme 2009, 13), sondern wurde eher unreflektiert betrachtet oder gänzlich vernachlässigt. Mit reichlicher Verspätung hat sich die (deutschsprachige) Erziehungswissenschaft erst ab den 2000er-Jahren explizit raumbezogenen Fragestellungen geöffnet und dafür Modelle, Konzepte und Diskussionen aus anderen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen aufgenommen (Bachmann-Medick 2018, 285-329). Spätestens seit dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ im Jahr 2016 an der Universität Kassel ist das Thema Raum und Räumlichkeiten aus vielen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungskontexten nicht mehr wegzudenken (vgl. Kessl 2016; Glaser, Koller, Thole & Krumme 2018). Heute gibt es eine „breit gefächerte und facettenreiche erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion über Raum und Räumlichkeit“ (Mattern 2023, 2). Auch die Schule als Ort des Lernens ist Gegenstand dieser raumbezogenen Forschung in der Erziehungswissenschaft, bezieht sich jedoch weniger auf Schularchitektur(en), sondern vielmehr auf die gestaltbaren pädagogischen Räume des Lernens und begreift den Raum oftmals nur als etwas, dass für eine Unterrichtssituation vorbereitet werden muss, in seinem Vorhandensein und seiner Kubatur aber erst seit einigen Jahren (wieder) diskutiert wird. Bildungspolitische Entscheidungen in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen wie die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems wirken ihrerseits auf die Diskussion mit ein und werden zum Anlass genommen, auch über Veränderungen in der Schularchitektur nachzudenken sowie neue Räumlichkeiten des Lernens zu schaffen, etwa durch die Etablierung von Ganztagschulstrukturen (Buddensiek 2003), die Etablierung inklusiven Unterrichts (Zenke 2017; Kricke, Reich, Schanz & Schneider 2018) oder die fortschreitende Digitalisierung in Gesellschaft, (Hoch-)Schule und Unterricht (Kanwischer & Gryl 2022; Vötsch, Steiner, Gerth & Schwabl 2022).

Als ein weiterer Bereich der Schularchitektur muss die Raumdidaktik berücksichtigt werden, die sich mit der Gestaltung der konkreten Lern- und Bildungsorte befasst (Billerbeck 2008; Wacker, Seydel & Herrmann 2021). Der klassische Ort des Lernens sollte die Kriterien des pädagogischen Raums erfüllen: „1. Die (pädagogische) Funktion oder der Zweck des Raums, 2. die (pädagogische) Intention, mit der im Raum agiert wird und 3. die im weitesten Sinn pädagogische Wirkung, die ein Raum auslöst oder hinterlässt“ (Kemnitz 2001, 47). Pädagogische Räume sind „nach diesem Verständnis stets mit pädagogischen Absichten und mit der Erwartung, dadurch Effekte bei den Lernenden zu erzielen, verbunden“ (Zschesche 2019, 21) und stellen immer auch soziale wie symbolische Räume dar. Der „Ausgangspunkt raumdidaktischer Ansätze ist die Annahme beziehungsweise das Bestreben, durch die Gestaltung gebauter Umwelt einen Effekt auf die Lernenden zu erzielen.“ (Mattern 2023, 72). Daraus ergibt sich, dass der Raum so geschaffen und organisiert werden muss, dass er Schüler*innen beim Lernen unterstützt (Kühn 2022) und eine Symbiose zwischen Lernenden, pädagogischen Absichten und architektonischen Gegebenheiten anvisiert wird (Roßmann 2020; Wacker u. a. 2021).

Insgesamt ist festzuhalten, dass „innerhalb eines Zeitraums von gut zwei Jahrzehnten [...] eine Bewegung stattgefunden [hat], in der sich der Raum in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften von einer vergessenen zu einer dominanten Kategorie entwickelt hat“ (Mattern 2023, 146). Dem Urteil von Mattern ist insofern zu folgen, als dass in den letzten zehn Jahren die Berücksichtigung des Raumes in erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskursen zugenommen hat, die Auseinandersetzung mit Schularchitektur im Zusammenhang mit inklusiver Schule in der Disziplin jedoch immer noch ein weitgehendes Desiderat darstellt (Ausnahmen u. a. Kricke u. a. 2018; Zenke 2017; 2019) und bildungspolitische Maßgaben sowie gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse der letzten 20 Jahre nicht hinreichend mit Blick auf diesen Aspekt berücksichtigt und beforscht worden sind.

2.3 Der Einfluss von gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen auf die Architektur und Nutzung von Schulen

Diversität wird im deutschen Diskurs mit Vielfalt oder Vielfältigkeit umschrieben. „Eine Überschrift, unter der diese Diskussion der Diversität auch geführt wird, ist die der ‚Inklusion‘“ (Fromm 2019, 9), wobei Diversität die Gegebenheit und die Inklusion „bereits eine Maßnahme und Lösung“ (Fromm 2019, 9) beschreibt. Für Schulgebäude älteren und neueren Datums stellt sich daher die Frage, wie diese die Diversität von Schüler*innen und Lehrkräften berücksichtigen, damit Inklusion in Form inklusiven Unterrichts und Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft möglich ist. Schule als Institution und Schulgebäude als zentraler Ort der Wissensvermittlung, des Lernens und des Arbeitens müssen der

Herausforderung diverser Nutzer*innen gerecht werden. Die Vorstellung, dass sich der „Unterricht in der Schule [...] zwangsläufig an einen fiktiven Durchschnittsschüler richtet [und nie] an alle[n] mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Voraussetzungen“ (Fromm 2019, 73) orientieren kann, gilt als überholt und wird den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht mehr gerecht.

Formen und Möglichkeiten der inneren Differenzierung sowie individuellen Forderung und Förderung gelten als adäquate Maßnahmen, um den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden (Sturm 2016) und Unterricht diversitätssensibel zu planen (Greiten 2018). Vor allem die individuelle Förderung stellt in Nordrhein-Westfalen

[...] ein zentrales Kriterium für Schulentwicklung und Schulevaluation [dar], gilt als Voraussetzung für inklusive Bildung, taucht in den Schulgesetzen aller Bundesländer auf und wurde von der Kultusministerkonferenz bereits als grundlegend für ein erfolgreiches Bildungssystem bezeichnet (Decristan 2021, 308).

Um der mangelnden Schärfe des Begriffs der individuellen Förderung entgegenzuwirken, „hat Dumont (2019) den Begriff auf Basis wissenschaftlicher Konzepte und empirischer Befunde für den Unterrichtskontext konkretisiert“ (Decristan 2021, 309). Ihre Definition schlägt vor, „individuelle Förderung als eine Gesamtunterrichtsstrategie zu verstehen, die sämtliche Unterrichtsaktivitäten einschließt und sich nicht auf einzelne Fördermaßnahmen beschränkt“ (Decristan 2021, 309). Daraus ergibt sich, dass nicht nur der Unterricht, sondern auch die Lernumgebung – sprich auch das Schulgebäude – kontinuierlich an die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen und Lehrkräfte angepasst werden muss. Einzelne Konzepte liegen hierzu bereits vor und werden an ausgewählten nationalen wie internationalen Schulen erprobt (z. B. Kricke u. a. 2018, 56-434).

3 Die Schulbauten Hans Scharouns

Den Schulbauten Hans Scharouns im Allgemeinen und den beiden Schulen in Nordrhein-Westfalen im Besonderen liegen architektonische Planungen der 1950er und 60er-Jahre zu Grunde, die sich – analog zur Scharouns eigener architekturtheoretischer Verortung – der organischen Architektur zuschreiben lassen (Dahle 1994; Walz, Strege & Dreier 2017; Krohn 2018). Unbestritten ist, dass diese Gebäude den aktuellen Bestimmungen zur Verkehrssicherheit nicht umfassend genügen können und dass Um- und Einbauten z. B. hinsichtlich des Brandschutzes unumgänglich waren und sind (Kurz 2014; Walz 2016). Gilt es – wie oben beschrieben – heute als opportun, Schulgebäude ohne Bezug zu pädagogischen Überlegungen oder ohne Einbezug pädagogischer Fachkräfte zu planen,

so war Scharouns Berücksichtigung seiner Vorstellungen zur Verbindung und Wechselwirkung zwischen Architektur und Erziehung in den 1950- und 60er-Jahren eher die Ausnahme. Neben der Prämisse, dass „die wichtigste Aufgabe der Erziehung [...] die Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft“ (Scharoun 1961, 12) sei, vertrat er den Standpunkt, dass es „dabei [gemeint ist die Schule; Anm. der Verfasser*innen] nicht nur um Wissensvermehrung, sondern um Erlebnisvermittlung und Bewußtseinsbildung [geht], damit der Einzelne den echten Kontakt zum öffentlichen Leben und Beziehung zur politischen Gemeinschaft finden kann“ (Scharoun 1961, 12). Scharoun sieht die Architektur der Schulräume als ein wichtiges Werkzeug und Hilfsmittel, um diese beiden Punkte der Erziehung zu bewältigen. Durch die Schaffung von inspirierenden und förderlichen Lernumgebungen wird die Entwicklung der Schüler*innen durch ihre Umgebung unterstützt. Ein zentrales gestalterisches Anliegen Scharouns war es, dass jeder Klasse nicht nur ein Klassenraum, sondern eine gesamte Klassenwohnung zu Verfügung steht. Diese Klassenwohnungen umfassen den Klassenraum, eine Garderobe und einen Gartenhof mit Terrasse für Unterricht im Freien (Ochsmann 2017). Darüber hinaus plante Scharoun besondere Fachräume für die naturwissenschaftlichen Fächer sowie Musik und Kunst. Maßgeblich dazu bei trägt Scharouns Verständnis zum architektonischen Raum: „Der Raum teilt dem Menschen etwas mit – er hat thematischen Gehalt“ (Janofske 1984, 113). Die Vorstellung eines Raumes bildet sich erst durch sukzessives Erleben. Denn der Mensch erlebt den Raum erst dann, wenn er sich in ihm bewegt und „ist damit aktiv in den Raumbildungsprozeß eingezogen“ (Janofske 1984, 114). Darüber hinaus ist Scharoun „davon überzeugt, dass Raum den Menschen prägt und beeinflusst und dass der Mensch auch den Raum bestimmt, beeinflusst, prägt“ (Kirschenmann 1993, 215). Spezifischer und zentral mit Blick auf die hohe Aufenthaltsdauer von Schüler*innen in Schulgebäuden:

Der Mensch [ist] dem jeweiligen Raum und der sich wandelnden Zeit verbunden und verpflichtet, indem er sie schafft und zugleich von ihnen bestimmt wird, so ist der Raum, in dem wir leben – seinem Sinn und Wesen nach – nicht statischer, sondern dynamischer Natur. (Kirschenmann 1993, 215)

Diese Dynamisierung in der Beziehung zwischen Individuum und Raum sowie gleichzeitige Überwindung des Statischen korrespondiert mit dem heutigen Verständnis von diversen und heterogenen Lerngruppen (Sturm 2016). Die Korrelation zwischen Mensch und Raum wird erst dann vollständig sein, wenn der Mensch den Nutzen dieses Raumes erkennt und annimmt (Kirschenmann 1993).

Für seine öffentlichen Bauten, worunter auch die Schulbauten fallen, bedient sich Scharoun zweier Grundmuster. Zum einen wird in dem Raum eine Vielzahl von Treppen, Galerien und Podesten untergebracht, damit „der Mensch sich auf un-

terschiedlichen Niveaus offen im Raum für die anderen sichtbar bewegen kann“ (Janofske 1984, 114). Zum anderen plant Scharoun in seinen Gebäuden Straßen, Gassen und Promenaden, um Bewegungsabläufe aufzunehmen (Janofske 1984). Scharouns (Schul)Architektur sucht also „nach einer Synthese von architektonischer Aussage und konkretem Lebensvollzug“ (Kirschenmann 1993, 215).

3.1 Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen

Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule Lünen wurde zwischen 1955 bis 1962 in vier Bauabschnitten gebaut; damit stellt das Gebäude das erste von Hans Scharoun realisierte Schulprojekt dar. Seit 1985 wird die Schule als Baudenkmal des Landes Nordrhein-Westfalen gewürdigt (Spital-Frenking 2014). Ursprünglich als Mädchengymnasium geplant, werden dort seit 1975 auch Jungen unterrichtet. Ab 1966 erfolgten aufgrund steigender Schülerinnenzahlen Erweiterungen durch Anbauten und weiterer Pavillons.

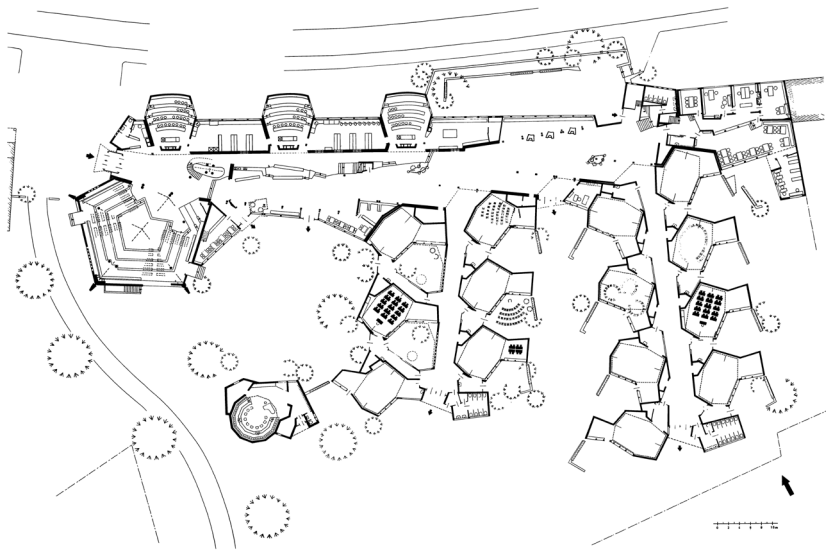


Abb. 1: Grundriss Erdgeschoss der Geschwister Scholl-Gesamtschule in Lünen (Spital-Frenking & Ewers 2014, 7)

Im Erdgeschoss der Schule finden sich die „Aula, die Gruppe der naturwissenschaftlichen Unterrichtsräume, die Schulverwaltung und Lehrerzimmer, sowie der größte Teil der Klassenräume“ (Janofske 1982, 95), wobei die Klassenräume hierbei nur einstöckig gebaut wurden und pavillonartig zum Schulhof hin ausgerichtet sind (Spital-Frenking 2014). Besonders auffällig ist, dass sich die Hörsäle für die naturwissenschaftlichen Fächer in ihrer Form von den anderen Räumen

unterscheiden und deutlich sichtbar in Richtung Straße ausgerichtet sind. Der für die Bauzeit an einem Mädchengymnasium ungewöhnliche naturwissenschaftliche Unterricht wurde so „demonstrativ der Öffentlichkeit gezeigt“ (Spital-Frenking 2014, 5). Alternierend dazu finden sich keine Räume zum Unterrichten von Hauswirtschaft oder Kochen. Der Zutritt zur Schule erfolgt über die Pausenhalle, die ‚Straße der Begegnung‘, mit unterschiedlichen öffentlichen Elementen (z. B. Beete, Brunnen und Sitzgelegenheiten) und „ist wie eine vielgestaltige Fußgängerpassage angelegt, [... die als] Verkehrsraum und Ort für intensive soziale Kommunikation“ (Behrens 2014, 168) fungiert. Von dieser Pausenhalle gehen sowohl alle Flure zu den Klassen- und Fachräumen, den Räumen der Verwaltung und zur Aula ab. „Sehr wichtig für das schulische Leben ist die Aula“ (Behrens 2014, 169), die eine ähnliche Akustik wie die Philharmonie in Berlin hervorbringt. Analog zu den Überlegungen für ein Schulbauprojekt in Darmstadt und auch der Schule in Marl plante Scharoun die Klassenräume als eigene Klassenwohnungen. Diese bestehen jeweils aus dem Klassenzimmer, einer Garderobe, einem Gruppenraum und einem Raum im Freien, teils als Terrasse, teils als Balkon gestaltet. Alle Klassenräume sind nach Südwest oder Südost ausgerichtet und haben eine wabenartige Grundstruktur.

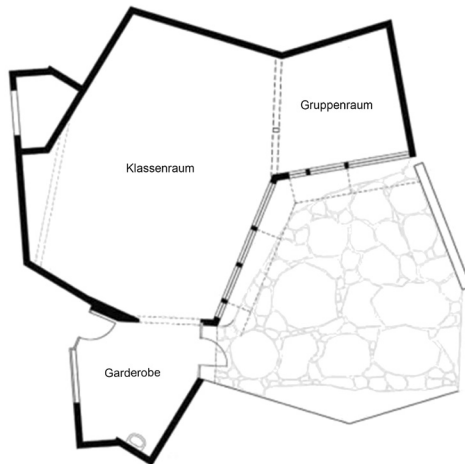


Abb. 2: Beispielhafte Klassenwohnung der Unterstufe (© Spital-Frenking + Schwarz, Lüdinghausen/Dortmund)

Durch die heutige Nutzung des Gebäudes als Gesamtschule werden die Klassenräume zurzeit nur noch von den Klassenstufen fünf bis sieben genutzt. Der Kunstraum wird auch heute noch als solcher verwendet und die naturwissenschaftlichen Fachräume werden heute ausschließlich für das Fach Biologie genutzt. In den Jahren 2009 bis 2013 wurde das Schulgebäude denkmalgerecht baulich instandgesetzt und energetisch saniert. Durch An- und Umbauten sowie Instandhaltungsschau waren von Scharoun geplante räumliche Zusammenhänge sowie Licht- und Farbkonzepte nicht mehr erkennbar. Bei der Renovierung wurde versucht, „die Potenziale der Scharoun’schen Architektur wieder erlebbar zu machen“ (Spital-Frenking 2014, 3) und die ursprünglich geplanten baulichen Vorteile wieder herzustellen (Spital-Frenking 2014).

3.2 Scharounschule in Marl

Das Schulbauprojekt in Marl bot für Scharoun die Möglichkeit, „die Darmstädter Idee, in modifizierter Form und den besonderen natürlichen und kulturellen Gegebenheiten angepasst, zu wiederholen“ (Scharoun 1961, 20f.). Die heutige Scharoun-Schule wurde vom Herbst 1964 bis Herbst 1971 in drei Bauabschnitten fertiggestellt. Konzipiert ist der Bau für eine Volksschule und wird heute von einer katholischen Ganztagsgrundschule und der städtischen Musikschule genutzt. Die Volksschule vereinte früher die Klassenstufen 1-8; in ihnen vollzieht sich nach Scharoun „das entscheidende biologische und geistige Wachstum unserer Kinder“ (Scharoun 1964, 49).



Grundriss Erdgeschoss, M 1 : 1 000

Abb. 3: Grundriss Erdgeschoss im Maßstab 1:1.000 (© Deutsche BauZeitschrift)

Architektonisch ist der Schulbau in zwei Raumkomplexe gegliedert: „Das Grundschemata besteht aus zwei eigenständigen Flügeln von Klassenräumen, die durch eine gemeinsame Halle voneinander getrennt werden.“ (Scharoun 1964, 50) Dabei werden vier Klassenwohnungen an eine Gruppenhalle gruppiert. Die Gruppenhallen sollen als Pausenraum nutzbar sein, jedoch „in erster Linie der Darstellung der Gruppengemeinschaft gemäß deren stufenmäßigen Entwicklung“ (Scharoun 1964, 50) dienen. Im Kern der Anlage finden sich zum einen weitere

Pausenhallen, zum anderen auch der „Raum der Mitte“, der zunächst „offenes Forum, später einmal gedeckte Aula“ (Scharoun 1964, 50) sein wird. Neben den Klassenwohnungen bietet das Gebäude außerdem Räume für die Naturwissenschaften, den Werkunterricht, eine Plattform für Himmelsbeobachtungen und eine Turnhalle (Scharoun 1964, 51f.). Den Schulwohnungen sind Gartenhöfe mit eigenen Terrassen zugeordnet. Scharoun schließt seine Rede zur Grundsteinsetzung damit, die Relevanz der „Schule – als Abbild des umfassenden Lebens“ (Scharoun 1964, 52) zu betonen, da sie für ihn eine Stadt im Kleinen darstellt (Ochsmann 2017, 98).



Abb. 4: Holzmodell der Scharoun Schule in Marl (© Lehr- und Forschungsgebiet Denkmalpflege und Historische Bauforschung, RWTH Aachen)

Die Schulform der Volksschule wurde 1968 in Nordrhein-Westfalen abgeschafft, sodass in späteren Jahren eine Nutzung durch Haupt-, Gesamt- und Grundschulen stattfand. Nachdem der bauliche Zustand sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts stetig verschlechterte, entschied die Stadt Marl zu Beginn der Sommerferien 2006 das denkmalgeschützte Gebäude der Schule aufzugeben. Nach Vandalismus und natürlichem Verfall sollte das Gebäude abgerissen werden (Dreier 2015). Damit diese „Ikone der städtebaulichen und architektonischen klassischen Nachkriegsmoderne“ (Dreier 2015, 124) erhalten werden konnte, gründete sich eine Bürgerinitiative. Im November 2007 wurde ein Gesamtkonzept zur umfassenden Sanierung entwickelt, sodass das Schulgebäude seit dem 19. August 2016 wieder offiziell als Schule genutzt wird.

4 Methode

Um die beiden Forschungsfragen zu beantworten, (1) welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag haben und (2) welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Schule bieten, eignet sich insbesondere ein qualitatives Vorgehen. Wie oben dargelegt, ist sowohl die empirische Befundlage zur inklusiven Schularchitektur im Allgemeinen als auch im Besonderen zu den Schulbauten Hans Scharouns nicht zufriedenstellend. Die vorliegende Studie ist daher als explorativ und im Weiteren als ausschnitthaft zu charakterisieren, da aus der Summe der Schul- und Bildungsbauten Scharouns nur jene zwei aus Marl und Lünen in Nordrhein-Westfalen berücksichtigt werden. Da beide Fragestellungen direkten Bezug zur individuellen Tätigkeit von Lehrkräften haben, fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf nichtstandardisierte, leitfadengestützte Gruppeninterviews (Gläser & Laudel 2009). Diese haben in der Regel einen natürlichen Gesprächsfluss, wodurch interviewte Personen nicht selten eigenständig ein bestimmtes Thema ansprechen. Geschieht dies, sollte die interviewende Person Nachfragen stellen. Für die Erhebung wurde die Methode des Gruppeninterviews gewählt, da die Personen die Aussagen der anderen Lehrkräfte direkt befürworten, ablehnen sowie kommentieren können und so – bestenfalls – ein intersubjektiv-kommunikativer Austausch entsteht. Auch die Tatsache, dass die Reflexionsintensität der Lehrkräfte hinsichtlich der Berücksichtigung bzw. der Vorteile der Schularchitektur für ihren Unterricht unterschiedlich sein könnte, gab den Ausschlag zum Einsatz von Gruppeninterviews. Die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Architektur der Schulen und deren Unterrichtsräume können somit gemeinsam diskutiert, ergänzt und analysiert werden. An beiden Schulen wurde jeweils ein Gruppeninterview mit drei Lehrkräften durchgeführt. Die Interviews hatten eine Länge von 35:58 Minuten in Lünen und 50:52 Minuten in Marl.

4.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Um den Interviewleitfaden¹ zu erstellen, wurden vier thematische Cluster gebildet, wobei das letzte zusätzlich in drei Facetten untergliedert ist. Zu den einzelnen Clustern wurden offene Fragen formuliert, die sich in Faktfragen und Meinungsfragen gliedern (Gläser & Laudel 2009, 122f.). Der Interviewleitfaden beginnt mit einem Warm-Up (sechs Fragen). Hierbei handelt es sich um soziodemografische Angaben (u. a. Dienstalter, Fächerkombination) der interviewten Lehrkräfte. Im Anschluss an das Warm-Up folgen Fragen in drei Clustern zum Schulgebäude. Die Fragen setzen sich progressiv mit der Schularchitektur auseinander (z. B. „Was wissen Sie über die architektonischen Ansätze Scharouns in Bezug

1 Der Interviewleitfaden und die Transkripte können im Beitrag leider nicht umfänglich dargestellt werden. Die ausführlichen Dokumentationen können bei den Autor*innen angefragt werden.

auf Ihre Schule?“), bevor die Klassenräume (z. B. „Fallen Ihnen Unterschiede/Besonderheiten zu Klassenräumen anderer Schulen auf?“) und der Unterricht (z. B. „Werden die Besonderheiten der Räume (entsprechend Scharouns Vorstellung) auch heute noch genutzt?“) thematisiert werden. In Anlehnung an das Gestaltungskonzept Scharouns werden auch Fragen zu einzelnen Räumen (z. B. der Aula) und deren heutiger Nutzung gestellt. Im letzten Cluster werden aktuelle Herausforderungen im Unterricht thematisiert. Exemplarisch werden die Diversität der Schüler*innen (z. B. „Helfen die räumlichen Bedingungen und architektonischen Gegebenheiten im Umgang mit Diversität?“), Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. „Unterstützen Sie die räumlichen Gegebenheiten bei der Differenzierung im Unterricht?“) und Aspekte individueller Förderung (z. B. „Erleichtern die räumlichen Gegebenheiten die Umsetzung des Ansatzes der individuellen Förderung?“) behandelt. Den Abschluss bildet die Frage, ob und inwiefern die räumlichen Bedingungen und die architektonischen Gegebenheiten bei der Bewältigung der Herausforderungen helfen beziehungsweise den Umgang damit erleichtern. Als Ausklang der Gruppeninterviews werden die Lehrpersonen gefragt, ob sie in der Gestaltung des Raumes generell einen Mehrwert sehen und worin der vielleicht größte Mehrwert für das Individuum liegt. Durch diese offenen gestellte Abschlussfrage können die Lehrkräfte noch einmal zusammenfassend den für sie größten Vorteil der Scharoun'schen Architektur nennen.

4.2 Stichprobe

An den beiden von Scharoun gestalteten Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde jeweils ein Gruppeninterview mit drei Lehrpersonen durchgeführt. Bei der Zusammensetzung der Personen für die Gruppeninterviews wurde auf eine große Varianz zwischen den Unterrichtsfächern, der Funktionen innerhalb der Schule und der Berufserfahrung geachtet, um möglichst viele Facetten des Kollegiums zu berücksichtigen. So sind beispielsweise in beiden Interviews (ehemalige) Mitglieder der Schulleitung befragt worden.

Zunächst wurde das Gruppeninterview mit den Lehrkräften der Grundschule in Marl durchgeführt. Ursprünglich war das Interview mit vier Lehrkräften geplant; eine Lehrkraft musste krankheitsbedingt kurzfristig absagen.

Tab. 1: Teilnehmende des Gruppeninterwies in Marl

Kürzel	Dienst- erfahrung	Fächer Studium	Funktionen	Vorerfahrungen an anderen Schulen
M1	13 Jahre	Deutsch, Ma- thematik, kath. Religion	Lehrkraft und Koordination Lese-Rechtschreib- Förderung	Ja, an einer anderen Grundschule
M2	> 30 Jahre	Mathematik, Kunst- und Textilgestaltung (Sek. I)	Ehemalige(s) Lehr- kraft und Mitglied der Schulleitung sowie Koordina- torin des Umzugs in das Scharoun- Gebäude	Ja, an anderen (weiterführenden) Schulen
M3	11 Jahre	Deutsch, Tex- tilgestaltung (Sek. I)	Lehrkraft	Ja, an anderen (weiterführenden) Schulen

Auch bei dem Gruppeninterview in Lünen sollten ursprünglich vier Lehrpersonen anwesend sein. Allerdings konnte eine Lehrkraft mit Funktionsaufgaben inner-
halb der Schule durch einen spontanen dienstlichen Termin nicht am Interview
teilnehmen.

Tab. 2: Teilnehmende des Gruppeninterwies in Lünen

Kürzel	Dienst- erfahrung	Fächer Studium	Funktionen	Vorerfahrungen an anderen Schulen
L1	5 Jahre	Deutsch, Kunst	Lehrkraft	Ja, an Gymnasien
L2	0,5 Jahre	Englisch, Son- derpädagogische Förderung (körperliche und motorische Ent- wicklung)	Lehrkraft und Sonderpädagogin	Ja, an Gymnasien
L3	25 Jahre	Latein, Biologie	Lehrkraft und Mitglied der Schul- leitung	Ja, an Gesamtschu- len und Gymnasien

4.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Nachdem die Daten erhoben und die Gruppeninterviews durchgeführt wurden, wurden wörtliche Transkripte von beiden Interviews erstellt. „Ziel einer Transkription ist es, die Flüchtigkeit zu überwinden und der Erinnerung eine gute Stütze zu sein“ (Dresing & Pehl 2015, 17), damit das Gesprochene für anschließende Analysen zugänglich gemacht wird. Die Transkription erfolgte anhand des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2015, 20-25), „um die Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten und eine bessere Basis für spätere Analyse zu bekommen“ (Dresing & Pehl 2015, 20). Die Auswertung erfolgte gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, 129-156) durch die Autor*innen auf Grundlage eines Kategoriensystems. Nach unabhängiger Kodierung wurden im Rahmen einer Kodierkonferenz Abweichungen abschließend aufgelöst. Die thematischen Fragecluster wurden in Hauptkategorien für das Kategoriensystem überführt, um eine strukturierte und aspektorientierte Auswertung sicherstellen zu können:

- Schularchitektur von Hans Scharoun,
- Schulräume von Hans Scharoun,
- Nutzen der besonderen Gegebenheiten für den Unterricht,
- aktuelle Herausforderungen im Unterricht (Diversität, Differenzierung und Individuelle Förderung)

Anhand dieser Kategorien werden die Ergebnisse im nächsten Kapitel dargestellt. Hierbei wird zum einen stets der Vergleich der Antworten innerhalb eines Gruppeninterviews, zum anderen aber auch der Vergleich beider Gruppeninterviews zueinander aufgeführt. Dieser zweite Vergleich ist deshalb interessant, da hierbei die unterschiedliche räumliche Nutzung zwischen der Grundschule und der Gesamtschule deutlich wird.

5 Ergebnisdarstellung

5.1 Schularchitektur Hans Scharouns

Nach Abfrage der soziodemografischen Daten wurden zu Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzungen in beiden Gruppeninterviews jeweils sechs Fragen zur Schularchitektur Scharouns gestellt. Hinsichtlich der architektonischen Besonderheiten erwähnt M2 direkt das organische Bauen und den Versuch Scharouns, „keinen rechten Winkel zu benutzen“ (Transkript Marl, 0:05:26.0). Auch L1 weiß, dass „die Form von der Funktion abgeleitet wird“ (Transkript Lünen, 0:04:15.3) und L3 ergänzt, dass Scharoun das Ziel verfolgte, „sich von der nationalsozialistischen Architektur abzugrenzen und eine neue Gesellschaft zu prägen“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2). Sowohl M2 als auch L3 erwähnen

die Architektur der Aula, die Scharoun als „Herzstück des gesamten Gebäudes“ (Transkript Marl, 0:05:26.0) beschreibt, „in dem auch Partizipation stattfinden sollte“ (Transkript Marl, 0:05:26.0). Die Aula soll dafür da sein, dass alle „auf Augenhöhe sind, dass niemand emporgehoben ist, sondern alle gleich, gleich wert sind und deren Meinungen gleichwert und alle auf Augenhöhe diskutieren können.“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2).

Ebenfalls in beiden Interviews thematisiert wurde die „Konzeption vom Klein ins Groß“ (Transkript Marl, 0:08:27.5), die den Übergang von den „kleinen“ Klassenwohnungen über die Pausenhalle, dem Raum der Begegnung, bis hin zur großen, weiten Aula beschreibt. M3 beschreibt, dass sich das Individuum „in der Klassengemeinschaft zunächst einmal festigen kann wie in einer Familie. Deswegen auch Wohnung. Und dann in die Gesellschaft der Schule hinausgeht“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2). Den familiären Charakter bekommt der Klassenraum, den Scharoun Klassenwohnung nennt, vor allem durch seine wabenförmige Form, durch die eigene, anschließende Terrasse und Garderobe sowie in Marl die für die jüngsten Kinder eingebauten Toiletten verliehen, weiß M2 (vgl. Transkript Marl, 0:05:26.0).

Daran schließt sich die Frage an, ob alle Räume auch heute noch – wie von Scharoun geplant – genutzt werden. Hier unterscheiden sich die Antworten der Lehrkräfte aus Lünen und Marl deutlich: Während in Lünen nahezu alle Räume noch so genutzt werden, wie von Scharoun ursprünglich vorgesehen, weicht die Nutzung an der Grundschule in Marl ab. Das Schulgebäude war als Volksschule geplant und wird gegenwärtig gemeinsam von der Grundschule mit offenem Ganztag und der städtischen Musikschule genutzt. Lediglich zwei der vier Trakte mit Klassenwohnungen nutzt die Grundschule, ein Trakt dient heute der Offenen Ganztagsschule und ein Trakt der Musikschule. Zudem gibt es für viele der zusätzlichen Räume eine Doppelnutzung. Darüber hinaus ist es bei einzelnen Räumen in den beiden Schulgebäuden zu Umnutzungen gekommen, da ein Observatorium (Marl) oder ein Textilraum (Lünen) für den Unterricht nicht mehr benötigt werden. Um den steigenden Schüler*innenzahlen gerecht werden zu können, werden diese Bereiche gegenwärtig als Klassenräume oder für die Offene Ganztagsschule genutzt (vgl. Transkript Marl, 0:12:11.1-0:15:07.2; Transkript Lünen, 0:07:15.5-0:08:51.8).

5.2 Schulräume Hans Scharouns

Um den besonderen Aufbau eines von Scharoun geplanten Klassenraumes – der Klassenwohnung – in Erfahrung zu bringen, wurden die Lehrkräfte gebeten, diese an ihrer Schule zu beschreiben. Die Räume in Marl und Lünen sind grundsätzlich gleich aufgebaut und unterscheiden sich nur in Akzenten. Die Klassenwohnungen werden durch einen Eingangsbereich (auch Vorbereitungsraum genannt) betreten. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Jacken aufhängen und am eingebauten Waschbecken ihre Hände waschen. In der Schule in Marl sind

dort in vier Klassenräumen außerdem noch jeweils zwei Toiletten eingebaut; diese Wohnungen waren für die untersten Klassenstufen gedacht. In einigen Klassen betritt man vorne die Klasse „und steht direkt an der Tafel, bei anderen läuft man quasi von hinten in den Klassenraum rein“ (Transkript Lünen, 0:18:11.8). Der Klassenraum selbst ist wabenförmig gestaltet, wodurch es viele kleine Ecken und Nischen gibt. Alle Klassenräume verfügen außerdem über einen kleinen wabenförmigen Anbau, von dem aus man in den angrenzenden Klassengarten, beziehungsweise im Obergeschoss in Lünen auf die Balkone, gelangt. In der Nutzung dieses Anbaus unterscheidet sich die Gesamtschule von der Grundschule: In der Gesamtschule ist der Anbau durch Regale, in denen die Kinder eigene Fächer haben, vom Rest des Klassenraumes abgetrennt. Im Anbau selbst stehen nochmal vier zusätzliche Tische, die zur individuellen Förderung oder für Gruppenarbeiten genutzt werden. In der Grundschule findet sich im Anbau jedes Klassenraumes ein eingebauter Sitzkreis. (vgl. Transkript Marl, 0:20:13.7-0:25:05.2; Transkript Lünen, 0:17:46.3-0:19:54.2). Sowohl L2 als auch L3 betonen noch einmal, dass die Aufteilung des Raumes sinnvoll ist und einen großen Nutzen für die sonderpädagogische Arbeit haben kann. Denn in einem rechteckigen Raum wäre eine solche Aufteilung, wie sie in Lünen mit der Wabenform zu finden ist, schwer möglich. Die Kinder hätten, insbesondere durch das Fehlen der Terrasse oder des Innengartens, weniger Rückzugsorte.

5.3 Nutzen der besonderen Gegebenheiten für den Unterricht

Nach der Skizzierung der räumlichen Situation durch die Lehrkräfte wurden diese nach Unterschieden bzw. Besonderheiten zu Klassenräumen anderer Schulen gefragt. In beiden Gruppeninterviews wurden die klasseneigenen Terrassen als ein besonders großer Unterschied gesehen. Denn „normalerweise [ist] es an anderen Schulen ja so, man geht erst mal durch einen lauten Flur und dann geht man unglaublich lange dunkle Gänge runter und [...] hat dann diese Klassenräume. Man kommt eigentlich aus dem Klassenraum so gar nicht mal schnell raus“ (Transkript Lünen, 0:20:08.1), so L1. M1 erwähnt, dass man den Kindern eine viel größere Selbstständigkeit zutrauen kann: „Wenn Kinder zügig sind oder was anderes arbeiten als die anderen, kann man die eben auch bequem bei gutem Wetter auf die Terrasse schicken.“ (Interview Marl, 0:27:28.1) Darüber hinaus wird auch die Wabenform als eine Besonderheit genannt: Durch die besondere Form und Größe bietet der Klassenraum viel mehr Platz für Bewegung, wenn die Kinder beispielsweise die Sitzordnung ändern oder zur Gruppenarbeit zusammenkommen. Außerdem kann für Gruppenarbeiten die gesamte Klassenwohnung genutzt werden, sodass Gruppen sich im Vorbereitungsraum, im Klassenraum, im Anbau oder auch auf der Terrasse verteilen können. M2 ergänzt die Bemerkung „[...] dass das Ganze wie so eine Wohnung ist, dass du auch gleichzeitig so die Achtung

der Kinder vor dem Gebäude, also so dieses Wertschätzende schon von Anfang an üben“ (Transkript Marl, 0:29:07.3) und vermitteln kannst.

Hinsichtlich des Schulgebäudes im Gesamten werden in beiden Gruppeninterviews die Oberlichter und die großen Fenster genannt, durch die die Schulen in Gänge offen und hell wirken. „Das macht eine ganz tolle Atmosphäre, etwas Helles also nichts Dunkles, nichts Bedrohliches, sondern ganz, ganz offen und hell. Dass man auch weiß, wir sind da, wir können anfangen, wir können lernen. Wir können uns hier wohlfühlen.“ (Transkript Lünen, 0:21:16.9), so L3. L1 ergänzt, dass das aber „auch ein Manko im Sinne der Digitalisierung“ (Transkript Lünen, 0:21:44.1) sei. Denn durch die Helligkeit und das Hineinfallen der Sonnenstrahlen kann es teilweise schwer sein, scharfe Bilder an die Wand zu projizieren. Auch M1 und M2 erwähnen diese Problematik, dass „man zeitweilig die digitale Tafel kaum erkennen“ (Interview Marl, 0:23:30.4) und die Oberlichter nur schwer abdunkeln kann. Zudem kann es vorkommen, dass die Kinder durch die großen Fenster und das einfallende Sonnenlicht geblendet werden (vgl. Transkript Marl, 0:23:13.3).

Um die Kategorie abzuschließen, wurde die Frage gestellt, ob es Unterschiede in verschiedenen Fächern gibt. L3 sagt, dass sich die Fächer nicht so dramatisch unterscheiden und der zur Verfügung stehende Raum in jedem Fach ähnlich genutzt wird. „Wer hier im Gebäude besonders verwöhnt sind, sind die Künstlerinnen und Künstler mit dem Fachraum.“ (Interview Lünen, 0:25:51.2). Die Lehrkräfte aus Marl finden, dass besonders der im Anbau eingebaute Sitzkreis für alle Fächer sehr nützlich ist. M1 erwähnt, dass der Sitzkreis und der große wabenförmige Klassenraum vor allem im Sachunterricht von Vorteil sein können, wenn die Kinder zum Beispiel in Gruppen- oder Partnerarbeit an Stationen forschen (vgl. Transkript Marl, 0:31:55.5).

5.4 Herausforderungen im Unterricht

Zum Abschluss des Interviews wurde auf die Themen Diversität und Inklusion eingegangen. Beide Gruppen wurden danach gefragt, wie sie den Umgang mit Diversität und die Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule einschätzen und ob die räumlichen Bedingungen die Lehrkräfte dabei unterstützen können. M1 berichtet, dass Diversität an jeder Schule eine wirkliche Herausforderung ist. Sie ergänzt: „Im Moment haben wir zum Beispiel auch das Glück, dass wir personell so aufgestellt sind, dass wir eben auch Unterstützung haben, im Umgang mit Diversität.“ (Transkript Marl, 0:35:04.7) Jedoch ist die Diversität immer eine Herausforderung, „unabhängig vom Gebäude“ (Transkript Marl, 0:35:04.7). Sie betont außerdem, dass „die räumlichen Voraussetzungen dafür [zwar] gut sind. Aber [es] müssen auch immer die Personellen stimmen.“ (Transkript Marl, 0:36:30.7) M3 erwähnt außerdem die Herausforderungen während der Corona-Zeiten. Hierbei halfen die räumlichen Gegebenheiten enorm. Denn alle Klassen

konnten durch ihren eigenen Eingang über die Terrasse in den Klassenraum gelangen, ohne dabei anderen Kindern aus anderen Klassen zu begegnen. Die Abstandsregeln konnten in Marl also ohne Probleme eingehalten werden.

In Lünen analysiert L1 das Gebäude direkt im Hinblick auf die Barrierefreiheit. Sie sagt: „Die Klassenräume unten, sind ja aufgrund des Klassengartens [...] ebenerdig begehbar. Allerdings, die erste Etage ist nicht erreichbar für jemanden mit einer Behinderung, und auch hier, die Pausenhalle ist nicht barrierefrei. Die hat auf beiden Seiten Treppen.“ (Transkript Lünen, 0:28:01.8) Auf die Nachfrage, wie die Schule mit dieser Herausforderung umgeht, antwortet L3, dass dann bei Verletzungen temporäre Lösungen gefunden werden müssen. Die Räume können beispielsweise so verlegt werden, dass alles ebenerdig erreichbar ist, beziehungsweise wird ein anderes Gebäude genutzt, in dem ein Aufzug verbaut ist (vgl. Transkript Lünen, 0:29:00.6). In Bezug auf beispielsweise unterschiedliche Lerntempi, Sprachförderung oder andere Punkte, erwähnt L3, dass dafür die Klassenwohnungen hinreichende Möglichkeit bieten.

Für Formen der Differenzierung werden laut M1 alle Möglichkeiten der Klassenwohnungen ausgenutzt (Transkript Marl, 0:38:47.0), denn die „räumlichen Begebenheiten, die wir schon angesprochen haben, helfen dabei der inneren Differenzierung [...] auf jeden Fall.“ (Transkript Marl, 0:38:47.0) So wird oft von den Möglichkeiten Gebrauch gemacht, eine Lerntheke auf der Fensterbank oder im hinteren Bereich der Klasse aufzubauen und die Schüler*innen in der ganzen Klassenwohnung in Gruppen arbeiten zu lassen. Zudem ergänzt M1, dass es sehr wichtig ist, dass Kinder nicht nur von einer erwachsenen Person, sondern auch Kinder von Kindern lernen. Hierfür ist genügend Platz, damit sich die Kinder „frei bewegen und auch zu anderen Kindern gehen oder eben auch helfen“ (Transkript Marl, 0:40:20,3) können.

Abschließend sollen die Ergebnisse zur Frage, ob die Lehrkräfte die architektonische Gestaltung Scharouns an sich als inklusiv einschätzen, dargestellt werden. L2 erklärt, dass der Raum, der jetzt als Inklusionsraum beziehungsweise Lerninsel genutzt wird, früher ein normaler Klassenraum war. In diesem Raum haben „die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, [...] sich individuell zurückzuziehen.“ (Transkript Lünen, 0:14:43.8) Die Kinder können dort sowohl mit Unterrichtsmaterialien als auch an individuellem Fördermaterial in einem kleineren Rahmen und in Ruhe arbeiten. In Lünen ist der Inklusionsraum in drei Bereiche, von laut zu leise, aufgeteilt, sodass es Zonen des Miteinanders und Bereiche des Rückzugs gibt (vgl. Transkript Lünen, 0:14:26.8-0:16:18.2). Sowohl L2 als auch L3 betonen noch einmal, dass die Aufteilung des Raumes sinnvoll ist und einen großen Nutzen für die sonderpädagogische Arbeit haben kann. Denn in einem rechteckigen Raum wäre eine solche Aufteilung, wie sie in Lünen zu finden ist, schwer möglich. Die Kinder hätten, auch durch das Fehlen der Terrasse beziehungsweise des Innengartens, weniger Rückzugsorte.

6 Ergebnisdiskussion und Fazit

Zentrales Anliegen der explorativen Studie war es, eine Vorstellung davon zu bekommen, ob und wie die Schulbauten Hans Scharouns mit ihren architektonischen Besonderheiten in der heutigen Zeit Lehrkräfte bei gesamtgesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen und Aufgaben unterstützen. Die architektonischen Ideen Scharouns, Schulen als Orte der Zusammenarbeit und Mitverantwortung zu gestalten (Scharoun 1961; 1964/2017), sind gemäß den Schilderungen der Lehrkräfte nicht überlebt (vgl. Transkript Marl, 0:06:26.0). Generell stellen die Aula als der „Raum der Mitte“ und die Pausenhalle als der „Raum der Begegnung“ in Marl und Lünen eine große Besonderheit im Vergleich zu anderen Schulbauten dar. Die vor über sechzig Jahre geplanten räumlichen Strukturen helfen auch heute, den schulischen Herausforderungen pädagogisch angemessen zu begegnen, denn „Scharoun hat seine Schule ganzheitlich entwickelt und konnte somit einen Ort für vielgestaltiges Leben, für das Wohnen und das intensive soziale Miteinander realisieren“ (Behrens 2014, 170). Neben den für die Gemeinschaft konzipierten Bereichen bieten die Klassenwohnungen Rückzugs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Schüler*innen einer Lerngruppe, damit sich das Individuum, „in der Klassengemeinschaft zunächst einmal festigen kann, wie in einer Familie. Deswegen auch Wohnung. Und dann in die Gesellschaft der Schule hinausgeht.“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2) Die Symbiose aus Raumgestaltung und inklusiver Didaktik wird seit einigen Jahren auch an anderen Schulen umgesetzt (Kricke u. a. 2018, 56-434), respektive im inklusionsdidaktischen Diskurs als Zielperspektive formuliert (u. a. Zenke 2017; 2020; Mattern 2023). Gleichwohl muss im Rückblick auf die Ergebnisse der explorativen Studie kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Separierung von Schüler*innen in „Inklusionsräumen“ (vgl. Transkript Lünen, 0:14:26.8-0:16:18.2) der Idee inklusiver bzw. inklusionsdidaktischer Raumnutzung genügt oder vielleicht sogar widerspricht. Nicht selten werden jedoch neben den zeitlichen die räumlichen Ressourcen als ausschlaggebend für einen gelingenden inklusiven und auch kooperativen Unterricht angeführt (Gollub, Besa, Gräsel & Welling 2021, 412). Die Aktualität der Architektur Scharouns beschränkt sich dabei nicht nur auf die Gliederung der Räumlichkeiten, sondern ist gleichsam anschlussfähig an schul-, unterrichts- und inklusionstheoretische Überlegungen im Umgang mit den Lernenden (Wacker u. a. 2021). Insofern liefert die explorative Studie das Ergebnis, dass zeitgemäße Vorstellungen einer inklusiven Schule kompatibel sind mit architektonischen Überlegungen der deutschen Nachkriegsmoderne, die schon damals den Prämissen von Anthropologie, Ästhetik und Funktionalität gefolgt sind (Zenke 2017; Zschiesche 2019) und, obschon einige Jahrzehnte zurückliegend, auch nicht als einziges Beispiel einer subjektorientierten Schulraumgestaltung gelten (Zenke 2017). Der Architektur Scharouns gelingt sogar

eine doppelte Anschlussfähigkeit an den heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, nimmt sie doch mit den Klassenwohnungen das Konzept der Lernräume dem aktuellen Diskurs nicht vorweg, aber stellt der vorherrschenden Klassenraum-Flur-Schule ein anderes architektonisches Konzept entgegen und ermöglicht durch ihre Vielfalt in den Formen und Räumen einen Zugang für die diverse Gesellschaft, indem Individualität, Selbständigkeit und Mündigkeit durch sie unterstützt werden (u. a. Behrens 2014, 167f.). Darüber hinaus bieten die architektonischen Gegebenheiten der beiden Schulen viele Vorteile und erfüllen – auch nach über 60 Jahren – die Anforderungen einer modernen Lernumgebung (Hellgart 2014; Spital-Frenking 2022). So halten Spital-Frenking und Ewers fest, dass „in der aktuellen Diskussion um zeitgemäße, schulgerechte Architekturen [Scharouns Schulen] immer wieder als wegweisende [...] Schulgebäude benannt“ (2014, 1) werden. Sie können den aktuellen Herausforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag gerecht werden; ihre Eignung für die aktuellen und spezifisch-situativen Anforderung muss jedoch immer wieder kritisch geprüft werden.

Die vorliegende explorative Studie hat sich exemplarisch den beiden Schulbauten Scharouns in Nordrhein-Westfalen gewidmet. Auch wenn das eingangs skizzierte Desiderat zu den Bauten Scharouns für dieses Bundesland bearbeitet werden konnte, muss limitierend ergänzt werden, dass nur ein kleiner Teil der Kollegien an der Studie teilgenommen hat. Darüber hinaus bleibt offen, wie die weiteren Bildungsbauten Scharouns (das Haus der Berliner Staatsbibliothek an der Potsdamer Straße oder der Kindergarten in Wolfsburg-Detmerode) von ihren heutigen Nutzer*innen wahrgenommen und genutzt werden. So erkenntnisreich die Ergebnisse auch sind, es muss konstatiert werden, dass in weiteren, gegebenenfalls quantitativen Untersuchungen eine breitere Stichprobe von Lehrkräften und eventuell auch Schüler*innen und Erziehungsberechtigten erreicht werden müsste, um eine Evidenzgrundlage zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (2018): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, G., Bilstein, J. & Liebau, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Behrens, H. (2014): Der Raum als Pädagoge. In: P. Kurz (Hrsg.): Geschwister-Scholl-Schule. Geschichte einer Instandsetzung. Stuttgart: Krämer, 167-171.
- Berger, W. (1960): Schulbau von heute für morgen. Göttingen, Berlin und Frankfurt: Musterschmidt.
- Billerbeck, B. (2008). Raum und Lernen in der Weiterbildung – Wirkung und Relevanz von Raumdidaktik. In: C. Dehn (Hrsg.): Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover: Expressum, 75-86.
- Bilstein, J. (2003): Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffs. In: F.-J. Jeilich & H. Kemnitz (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-53.

- Böhme, J. (2009): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.
- Brockmeyer, R. (2007): Neues Lernen und die Erwartungen an eine neue Lernkultur. In: J. Watschinger & J. Kühbacher (Hrsg.): *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: hep, 13-26.
- Buddensiek, W. (2003): Schularchitektur als dritter Pädagoge. Ganztagschule als Lern- und Lebensraum. In: *NDS – die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft* 55 (8/9), 22–23.
- Chiles, P. (Hrsg.) (2015): *Schule bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf*. Basel: Birkhäuser.
- Dahle, T. N. (1994): *Plastisch-organische Architektur*. Stuttgart: Fraunhofer-IRB-Verlag.
- Decristan, J. & Dumont, H. (2021): Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht. In: K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer, 308-316.
- Dreier (2015): Scharoun-Schule Marl – gerettet. In: H. Dreier, R. Günter & M. Walz (Hrsg.): *Marl-Industrie-Stadt eigener Art. Neuer Aufbruch mit Natur und Kultur*. Essen: Klartext. S. 123-128.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), 249-277.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997): *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromm, M. (2019): *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Münster und New York: Waxmann.
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollub, P., Besa, K.-St., Gräsel, F. & Welling, L. (2021): Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 396–417.
- Greiten, S. (2018): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen – Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 158-171.
- Hellgart, M. (2014): Scharoun-Schule Marl. Eine Anregung zur künftigen Nutzung im Sinne Scharouns. In: H. Dreier, R. Günter & M. Walz (Hrsg.): *Marl. Industriestadt eigener Art. Neuer Aufbruch in Natur und Kultur* (Schriften des Deutschen Werkbunds Nordrhein-Westfalen, Band 23). Essen: Klartext, 91-100.
- Hellgart, M. (2017): Entwurfsablauf, -methode und Realisierungsprozess. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story, 83-120.
- Janofske, E. (1982): Die Architekturauffassung Hans Scharouns. Ihr gedanklicher Ansatz und dessen praktische Umsetzung. Darmstadt: Technische Hochschule Darmstadt.
- Janofske, E. (1984): *Architektur-Räume. Idee und Gestalt bei Hans Scharoun*. Braunschweig: Vieweg.
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022): Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. In: *Die deutsche Schule* 114 (1), 34–45.
- Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: *Die Deutsche Schule* 93 (1), 46-57.
- Kessel, F. (2016): Raum und Räumlichkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 5-19.

- Kirschenmann, J. C. & Syring, E. (1993): Hans Scharoun. Die Forderung des Unvollendeten. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018): Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim: Basel.
- Krohn, C. (2018): Hans Scharoun. Bauten und Projekte. Basel: Birkhäuser.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kühn, C. (2022). Die Schule als Raum für Teams. Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden. In: Die deutsche Schule 114 (1), 61-72.
- Kurz, P. (2014): Hans Scharoun. Geschwister-Scholl-Schule in Lünen. Die Geschichte einer Instandsetzung. Stuttgart: Krämer.
- Landeshauptstadt Düsseldorf Schulverwaltungsamt (2018): Schulbauleitlinie. Online unter: https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/40_Schulbauleitlinie_neues_CD_web_bf.pdf (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Mattern, P. (2023): Bildungswissenschaftliche Raumbegriffe. Zur theoretischen Problematik der neuen Diskussion über Bildungsorte und Lernräume (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Band 25). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020a): Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen (Schulbaurichtlinie – SchulBauR). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=1&gld_nr=2&ugl_nr=23213&bes_id=44088&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Schulbaurichtlinie (Abrufdatum: 26.09.2023).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b): Erläuterungen zur Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen (Schulbaurichtlinie – SchulBauR). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_show_anlage?p_id=41672 (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.) (2017): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland (3., überarbeitete Auflage). Bonn und Berlin. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publicationen/2017_06_20_Schulbauleitlinien.pdf (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Ochsmann, H. (2017): Die Scharounschule in Marl. Weiternutzung und Sanierung einer organhaften Architektur der 1960er-Jahre. In: LWL-Denkmalpflege, Landschafts- und Baukultur in Westfalen (Hrsg.): Denkmalpflege und die Moderne 1960+. 17. Arbeitsheft der LWL-Denkmalpflege, Landschafts- und Baukultur in Westfalen. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 95-110.
- Roßmann, N. (2020): Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau. In: M. Fiebert & I. Kunze (Hrsg.): Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen. Osnabrück: Universität Osnabrück, 93-101.
- Scharoun, H. (1961): Raum und Milieu der Schule. In: Bauen und Wohnen 15 (8), 12-22.
- Scharoun, H. (1964/2017): Ansprache anlässlich der Grundsteinlegung zum Bau der Volksschule in Marl-Breddenkamp. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben. Berlin: Berlin Story, 49-53.
- Schneider, J. (2012): Neue Schulen in alten Gebäuden? Wie sich Schulen durch Umbaumaßnahmen neuen pädagogischen Anforderungen stellen können. In: Lernende Schule 15 (59), 8-13.
- Spital-Frenking, O. & Ewers, A. (2014): Licht in der Schule von Hans Scharoun. In: B. Weller & S. Tasche (Hrsg.): Glasbau 2014. Bauten und Projekte, Bemessung und Konstruktion, Forschung und Entwicklung. Berlin: Ernst & Sohn, Verlag für Architektur und technische Wissenschaften, 1-15.
- Spital-Frenking, O. (2022): Die Geschwister-Scholl-Schule in Lünen von Hans Scharoun. In: K. G. Beuckers, J.-O. Kempf, N. Meyer & M. Ide (Hrsg.): Licht, Luft und eine neue Pädagogik. Die Kieler Pavillonschulen und der Schulbau der 1920er bis 1950er Jahre (Kieler Kunsthistorische Schriften, Band 21). Kiel: Ludwig, 471-490.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2., überarbeitete Auflage). München und Basel: Reinhardt.

- Van der Ree, P. (2001): *Architektur der Wandlung. Der Bauimpuls Rudolf Steiners und die organische Architektur im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Volksschule in Marl-Breddenkamp. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story, 49-53.
- Vötsch, M., Steiner, A., Gerth, S. & Schwabl, G. (2022). Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum? Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-Rooms. In: B. Standl (Hrsg.): *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster u. a.: Waxmann, 92-103.
- Wacker, A., Seydel, O. & Herrmann, U. (Hrsg.) (2021): *Wie lassen sich zeitgemäße Lehr-Lern-Räume gestalten*. In: *Lehren und Lernen* 47 (8-9) (Themenheft).
- Walz, M. (2016): *Die Scharounschule in Marl*. In: B. Gropp & D. Scholle (Hrsg.): *Die Bauten von Hans Scharoun in Westfalen (Westfälische Kunststätten, Band 120)*. Münster: Westfälischer Heimatbund, 21-36.
- Walz, M., Strege, P. & Dreier, H. (Hrsg.) (2017): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story.
- Zenke, C. T. (2017): *Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441> (Abrufdatum: 29.09.2023).
- Zenke, C. T. (2018). *Raum für Veränderung. Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung*. *Transfer Forschung – Schule* (4), 112-123.
- Zenke, C. T. (2019): *Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld*. *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 1 (1), 20-41 <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>
- Zenke, C. T. (2020): „Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft?“ Über eine Expedition ins Ungewisse. In: *Die deutsche Schule* 112 (3), 338–353.
- Zschiesche, B. (2019): *Schulraum als Heimat. Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Gollub, Patrick, Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe ‚Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

Van Roje, Marie, M. Ed.

Studienreferendarin für das Lehramt an Grundschule beim Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Neuss.

E-Mail: marievanroje@aol.com

Oberdorf, Andreas, Dr.

Studienrat im Hochschuldienst, Arbeitsgruppe ‚Historische Bildungsforschung‘, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung, transatlantische und transnationale Bildungsgeschichte, Schul- und Universitätsgeschichte.

E-Mail: andreas.oberdorf@uni-muenster.de