pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rosenberger, Katharina

Raumbildung

Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 1, S. 104-114

Quellenangabe/ Reference:
Rosenberger, Katharina: Raumbildung - In: Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 1, S. 104-114 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336346 - DOI: 10.25656/01:33634; 10.35468/jlb-01-2025-10

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336346
https://doi.org/10.25656/01:33634

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

journal für lehrerInnenbildung
jlb
no.1
2025

Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bibliografie:
Katharina Rosenberger (2025).
Raumbildung.
journal für lehrerInnenbildung, 25 (1), 104–114.
https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

Gesamtausgabe online unter:
http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net
https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025

ISSN 2629-4982

klinkhardt

10

Katharina Rosenberger

Raumbildung

Abstract • Mit dem Begriff „Raumbildung“ sind mehrere Dimensionen angesprochen, die in diesem Beitrag entfaltet werden. Einerseits geht es um das Entwerfen und Gestalten von Bildungsräumen, andererseits aber auch um baukulturelle Bildung und schließlich um die Frage der Raumgestaltung als Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Diese drei Dimensionen sind nicht nur für den akademischen Diskurs, sondern auch für die konkrete pädagogische Praxis grundlegend, weshalb sie im Zuge der Ausbildung von Lehrpersonen ausreichend thematisiert werden sollten.
Der Zusammenhang von Raum und Bildung stellt sich allerdings auch in Bezug auf die Gestaltung der Hochschulen selbst als interessant heraus, da auch auf diesem Sektor möglichst optimale Lernumgebungen geschaffen werden sollen. Die Lehrer*innenbildung mit ihrem Anspruch eines „second order teaching“ hat hier spezielle Anforderungen zu erfüllen.

Schlagworte/Keywords • Bildungsräume, baukulturelle Bildung, Raumgestaltung, Raumerfahrungen, Raumkompetenz

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

Ein Begriff mit unterschiedlichen Dimensionen und vielfältigen Anknüpfungspunkten

Mit dem hier vorgestellten Stichwort soll ein Denkhorizont eröffnet werden, der die räumliche Dimension pädagogischer Felder in den Blick nimmt. Dabei wird nicht nur jenes Begriffsverständnis vorgeschlagen, das sich in der Literatur verschiedener Fachrichtungen finden lässt, sondern die linguistische Tatsache genützt, dass Wortzusammensetzungen meist zu einer Informationsverdichtung führen und dabei gleichzeitig einen Interpretationsspielraum frei lassen. Mit dem Begriff „Raumbildung" können unterschiedliche Richtungssetzungen angesprochen werden. Einige Varianten seiner terminologischen Reichweite werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Der Begriff ist indes nicht ganz risikofrei, weil er sich aus zwei Komponenten zusammensetzt, die jede für sich alles andere als semantisch abgegrenzt gelten:

Zunächst ist der Begriff „Raum" klärungsbedürftig. Löw (2001) klassifiziert die unterschiedlichen in den jeweiligen Diskursen vorzufindenden Auffassungen grundsätzlich als „absolutistische" und als „relationale" Raumkonzepte. Während in ersteren davon ausgegangen wird, dass der Raum wie ein Behälter ohne Zusammenhang von den in ihnen agierenden Subjekten und deren sozialen Prozessen existiert, wird in letzteren der Raum als Verhältnis der Beziehungen zwischen Körpern gesehen und folglich als ein im Handeln hergestelltes, prozessuales Ergebnis definiert. Solch ein relationales Verständnis bezieht sowohl die Handlungs- wie auch die Strukturebene mit ein. „Raum wird demnach durch soziale Prozesse immer wieder hergestellt und wirkt strukturierend auf diese zurück. Oder anders ausgedrückt, Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat *und* Bedingung sozialer Prozesse begriffen." (Fritsche et al., 2010, S. 14) Diese Interdependenz zwischen Akteur*innen und sozialen Strukturen knüpft an Giddens Dualitätsthese wie auch an Bourdieus Verständnis der Wechselbeziehung von Habitus und Feld an. Eine ähnliche Auffassung vertritt Lefebvre (1991), dessen Raumverständnis ebenfalls die soziale Konstituiertheit und damit die wirkenden Produktions- und Reproduktionsverhältnisse hervorhebt. Ihm zufolge lässt sich der Raum als dialektische Triade von räumlicher Praxis (der im Alltag reproduzierte Raum als Ergebnis räumlich-materieller Praktiken, inkl.

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

der Wahrnehmung von Raum), Raumrepräsentationen (der abstrakte, konzeptionalisierte Raum, wie er in Diskursen, Ideologien etc. erzeugt wird) und Repräsentationsräumen (erlebte Räume, die auf Symbolisierungen und Imaginationen wie Werte, Traditionen oder kollektive Erfahrungen verweisen) denken (ebd., S. 38f).

Der Bildungsbegriff ist nicht minder schwierig zu fassen wie der Raumbegriff, denn er bleibt ohne Bezugnahme auf bestimmte theoretische Positionen verschwommen und vieldeutig. Stetig von Transformation betroffen, weist er auf die „oszillierenden, schillernden, mehrdeutigen, paradoxal-gespannten Bedeutungshorizonte" (Sattler, 2023, S. 64), die sich im Nachdenken über pädagogische Fragen und Problemstellungen auftun. Dieses Pädagogische beschreibt Reichenbach (2021, S. 60) folgendermaßen:

> „Während – nebst anderen Disziplinen – insbesondere die Soziologie und Psychologie Fragen der Prägung der menschlichen Entwicklung in und durch bestimmte ökologische Verhältnisse erforschen, das heisst [sic] günstige und weniger günstige Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen zu erfassen versuchen, fragt Bildungstheorie weniger danach, was das Leben (bzw. die Lebensbedingungen) mit und aus dem Menschen ‚macht', als vielmehr, was der Mensch nun aber mit dem ‚macht' oder machen kann, was das Leben mit ihm und aus ihm macht und gemacht hat."

Die semantische Offenheit der Begriffe „Raum" und „Bildung" lässt sich nun nutzen, um eine mehrdimensionale Auslegung des pädagogischen Begriffs „Raumbildung" zu entfalten bzw. Zugänge zu folgenden Fragestellungen anzubieten:

- Wie können bzw. sollen zeitgemäße Bildungsräume gestaltet sein? – In anderen Worten wird hiermit das Thema *Bildung von Raum*, also das Entwerfen, Bauen und Gestalten von Räumen für Bildungsangebote und -prozesse angesprochen. Die sich so durch verschiedene Stakeholder[1] äußernde baulich materialisierte Schulpraxis, immer eingebunden in einen kollektiven und historischen Kontext, zeigt sich in Bereichen wie Raumorganisation und Raumausstattung.
- Wie bilden Räume? – Thematisiert wird damit die *Bildung über und durch Raum*. Einerseits kann dies im Sinne einer ästhetischen

1 Architekturbüros, Normungsinstitute, Bautragende, Bildungspolitik und -verwaltung, pädagogisches Personal etc.

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

bzw. baukulturellen Bildung verstanden werden. Es bedeutet aber auch generell, dass architektonische Räume die Praxis, das Wissen und die Subjekte mitkonstituieren. Räume strukturieren schulische Praktiken – und entfalten damit eine Affordanz. In diesem Sinne sind sie bildend bzw. haben eine pädagogische Dimension (vgl. Göhlich, 2016).

- Wie kann Raumgestaltung konkrete Lehr- und Lernprozesse unterstützen? – Diese Frage nach einer *Bildung mit Raum* ist mit dem „spatial turn" der Kultur- und Sozialwissenschaften (Döring & Thielmann, 2008) in den Fokus gerückt. In Bezug auf die pädagogische Praxis bezieht sich dies vor allem auf den intentionalen Umgang mit Raum als Teil des methodisch-didaktischen Handelns von Pädagog*innen.

Alle drei Aspekte sollten in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen Thema sein, denn sie betreffen fundamentale Angelegenheiten des (Schul-)Pädagogischen und repräsentieren gemeinsam „eine zentrale Bildungskategorie" (Westphal, 2016).

Raumbildung als Bildung von Raum

Dass das Räumliche ein elementarer Erfahrungshorizont des Menschen ist, der sich in Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Schaffensprozessen realisiert, ist etablierter Gegenstand philosophischer, sozial-/kulturwissenschaftlicher und architektur-/kunsttheoretischer Überlegungen. Bezogen auf den hier im pädagogischen Sinn diskutierten Begriff der Raumbildung müsste korrekterweise von der „Raumbildung als Bildung von Bildungsräumen" gesprochen werden, geht es doch um die in der Pädagogik klassischen Frage nach geeigneten Umgebungen organisierter Bildungsprozesse. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass die bauliche und ausstattungsmäßige Gestaltung von Schulbauten und Bildungsräumen sowohl eine Rahmung wie auch eine Bedingung für schulische Praxis darstellt. Andererseits kommen in ihnen bestimmte (pädagogische, anthropologische, psychologische etc.) Vorstellungen zum Ausdruck, weswegen Rittelmeyer (2009, S. 157) davon spricht, dass damit „grundlegende Bewusstseinsfiguren und Begriffe anschaulich inszeniert" werden. So herrschten etwa in der städtischen Schulbauarchitektur des 19. Jahrhunderts Formen vor,

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

welche die sozialen Standards, Strukturen und den Formalisierungsgrad der damals üblichen Vorstellungen von Schule und Unterricht widerspiegelten. „Der äußeren Ordnung sollte die innere Haltung des Schülers entsprechen." (Schultheis, 2019, S. 194) Im Gegensatz dazu entwickelten reformpädagogische Ansätze Bildungsraumideen, die sich von den sowohl inhaltlich wie auch formal verfolgten Zielen und Praktiken, wie sie in den von ihnen kritisierten Buchschulen vorherrschten, absetzten. Beispielhaft seien dazu Petersens „Schule als Gemeinschaftsort", Montessoris „Vorbereitete Umgebung", Steiners „Stilformen des Organisch-Lebendigen" oder Freinets „Schule als Werkstatt" angeführt.

Die damalige Auseinandersetzung bezog sich auf grundsätzliche Fragen der Schulbildung, etwa ob Schule der Vorbereitung auf die Arbeitswelt dienen oder einer anderen Zielsetzung folgen sollte. Diese Kardinalfrage der Pädagogik ist nach wie vor aktuell, da die jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen (etwa wachsende globale Ungleichheiten, Migrationsbewegungen, Digitalisierung, Klimakrise) die Institution Schule scheinbar an einen Punkt gebracht haben, an dem ein grundsätzliches Überdenken tradierter Praxis und das Setzen von Weichenstellungen für künftige Entwicklungen notwendig sind.

Wie müssen nun Bildungsräume geschaffen sein, um Heranwachsende auf die Zukunft vorzubereiten? In den letzten Jahren gab es im Schulbau eine Reihe an Weiterentwicklungen, die einerseits die Schularchitektur an sich, andererseits aber auch die Planungs- und Bauprozesse umfassen. Auf beides kann in diesem Artikel nur hingewiesen werden (vgl. etwa Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft et al., 2017; Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012; Hammerer & Rosenberger, 2020). Während ersteres häufig die Vernetzung unterschiedlicher Institutionen (wie Kindergarten und Schule), die Berücksichtigung lokaler Bedingungen, ganztägige Betreuungsformen, Möglichkeiten für ein breites Spektrum an Bildungsangeboten und individualisierten Lernprozessen, individuelle Rückzugsnischen, die Ausstattung mit flexiblem Mobiliar und digitalen Lernmedien, die Einbeziehung von Außenräumen etc. beinhaltet, wird bei zweiterem immer öfter versucht, in einer „Planungsphase 0" die künftigen Nutzer*innen in den Planungsprozess mit einzubeziehen, um zu gewährleisten, dass ein an die tatsächlichen Bedürfnisse des Standorts abgestimmtes Raumprogramm entwickelt wird.

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

Raumbildung als Bildung über und durch Raum

Die *Bildung über Raum* wird in Fachkreisen als „Baukulturelle Bildung" bezeichnet. Als relativ junger Teilbereich der Kulturellen Bildung geht es ihr um jene Bildung, die sich auf die gestaltete Umwelt bezieht. Der Begriff „Baukultur" ist dabei ähnlich komplex wie der der Kultur oder der Bildung und bewegt sich „zwischen dem Besonderen und dem Alltäglichen, dem Verwirklichten und dem Möglichen" (El-Qasem, 2020, S. 81).

Die (transdisziplinäre) Bildungsarbeit wie auch die Bildungsprozesse sind jedenfalls nicht vorstellbar ohne eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit Raumerfahrungen. „Baukulturelle Bildung sensibilisiert das Bewusstsein und regt die Wahrnehmung für die natürliche und gebaute Umwelt an […]." (Bundesstiftung Baukultur, 2023, S. 21) Sie gilt damit als Teil der Allgemeinbildung, deren Ziel es ist, dass Menschen sich durch die Aneignung von Wissen, der Verfeinerung der Wahrnehmung und der Entwicklung von Urteilskompetenzen hinsichtlich lebensraumprägender Artefakte „zum hergestellten Lebensraum in leiblicher, emotionaler und geistiger Hinsicht zunehmend differenzierter in ein Verhältnis" (Reichenbach, 2021, S. 68) setzen können. In der schulischen Praxis spielt Baukulturelle Bildung im Schulunterricht noch einen nachgeordneten Rang und ist, wenn, dann eher punktuell Teil des Bildungsangebots (Million, 2022, S. 81f).

In der Dimension *Bildung durch Raum* geht es um die pädagogische Wirkung der gebauten Umgebung auf den Menschen. Wie sich dieses Verhältnis denken lässt, wird durchaus kontrovers diskutiert. Mit Latour (2001, S. 247) ist die menschliche Interaktion eine „gerahmte Handlung", d. h. sie ist „in einem Rahmen situiert […], den sie immer nach allen Seiten hin überschreitet" (ebd.). Latour kritisiert damit die Annahme einer determinierenden Struktur. Auch Löw (1997, S. 29) betont, dass Raum keine Determinationsinstanz für Handlungen (und damit auch des Lernens und Lehrens) ist, sondern vielmehr eine soziale Konstruktion, d. h. dass die Konstitution von Raum das Ergebnis von Bildungsprozessen ist.

Kann man nun von einer „Pädagogik des Raums" (Viehhauser, 2016, S. 91) sprechen? Wie in Kapitel 2 gezeigt, sind mit gebauten Räumen stets Absichten bzw. Wirkungsansprüche verbunden, ohne kausal determinierend zu sein. Besonders in „pädagogisierten Räumen" (ebd., S. 101) wie bspw. Klassenzimmern oder Hörsälen stellen diese vor-

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

strukturierte Bedingungen dar oder zeigen sich in Aneignungsprozessen durch die Nutzer*innen. Durch die Gestaltung der Räume und ihrer Ausstattung (seien sie Bedingung für das Handeln oder Produkt des Handelns) werden bestimmte Normvorstellungen und Praxisregime vermittelt bzw. unterstützt oder erschwert. In diesem Sinne lässt sich durchaus von einer „räumlich vermittelten Pädagogik" (ebd.) sprechen. Besonders deutlich wurde dies im Konzept vom „Raum als dritten Pädagogen" der Reggio-Pädagogik, in der räumliche Qualitäten sowie Überlegungen, wie durch Raumgestaltung bestimmte Ziele unterstützt werden können, ganz bewusst in das pädagogische Konzept miteinbezogen wurden. Malaguzzi (1975/2016, S. 230) ging es darüber hinaus nicht nur darum, wie Schulraum gestaltet werden sollte, sondern auch um Rechte der Kinder, die durch die Raumgestaltung eingelöst werden sollten: das Recht, sich genug bewegen zu können, das Recht, unordentlich sein zu können, um ungehindert kreative Erfahrungen machen zu können, das Recht auf Ruhe und auf Lärm, das Recht, allein oder mit anderen zu sein etc.
Schüler*innen lernen nicht nur in Räumen, sondern auch durch Räume. Dies sollte, wie im nächsten Kapitel erläutert wird, von Lehrpersonen methodisch-didaktisch genützt und bewusst gestaltet werden.

Raumbildung als Bildung mit Raum

Die Nutzung der Wirkmächtigkeit von Bildungsräumen ist ein wichtiger Faktor des Gestaltens von Unterricht sowie der Entfaltung der dort lernenden und arbeitenden Akteur*innen.

> „Ein Raum wird zum pädagogischen Raum im besten Sinne des Wortes, wenn der Raum (und das heißt immer auch: die Raumproduktion) zum einen das Interesse der an der pädagogischen Praxis Beteiligten, insbesondere das des vorrangig Lernenden weckt, an dessen Vorwissen anschließt, das Tätigwerden und die Eigenkontrolle des Lernenden ermöglicht, und wenn der Raum (und die Raumproduktion) zum anderen auch dem Selbst der an der pädagogischen Praxis Beteiligten, insbesondere des vorrangig Lernenden, Raum zur Findung eigener Erneuerung bietet." (Göhlich, 2016, S. 48)

Neben der methodisch-didaktischen Aufbereitung des inhaltlich zu Vermittelnden für Lehrer*innen ist die Schaffung einer „baulich-materialisierte[n] Ermöglichungsbedingung" (Viehhauser, 2016, S. 92) ein

wichtiger Teil der Planungs- bzw. Unterrichtstätigkeit – auch wenn dies von Lehrpersonen mitunter gar nicht als elementarer Teil ihres pädagogischen Auftrags wahrgenommen wird. Die räumliche Dimension von Lehr-Lern-Arrangements betrifft vor allem die Gestaltung oder bestimmte Nutzung der Lernbereiche und des Mobiliars, der räumlichen Positionierung der Akteur*innen und deren szenisches Verhältnis. Allerdings sind den Gestaltungsmöglichkeiten von Pädagog*innen oft durch schon vorhandenes Mobiliar, Raumgrößen etc. Grenzen gesetzt.

Ausgehend davon, dass Atmosphäre und Raumerleben von besonderer Bedeutung bei der Gestaltung von Lehr-Lernräumen sind, zeigt Uzarewicz (2013, S. 150ff) Wege auf, wie (Klassen-)Räume von Lehrenden analysiert und arrangiert werden können. Dabei sollen eingespielten ästhetischen und praktischen Geneigtheiten entgegengewirkt und auf intersubjektiver Ebene neue Optionen entwickelt werden. Diese Überlegungen (Was soll im Raum wie passieren? Wer hat welche Erwartungen? Wer könnte in welcher Stimmung sein?) werden dann mit einer Ist-Analyse des Raums in Beziehung gesetzt. Letztere nimmt die Raumform (Größe, Höhe, Proportionen, Position von Türen und Fenstern etc.), die Raumausstattung (Art und Anordnung des Mobiliars, Freiräume, Materialien, Boden etc.) und andere Faktoren (Licht, Akustik, Farben, Gerüche etc.) in den Blick. Daraus lassen sich die Ressourcen bzw. Beschränkungen des Raumes herausarbeiten, die in einem Soll-Konzept, welches auf die Gestaltungswünsche der Akteur*innen eingeht und tatsächlich umgesetzt werden könnte, konkretisiert werden. Die Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner wäre dabei empfehlenswert, um zu einem realisierbaren und für alle befriedigenden Ergebnis zu gelangen. Nach Umsetzung sollte im Anschluss und dann in regelmäßigen Abständen das Raumkonzept von den Beteiligten kritisch evaluiert werden.

Schlusswort

Wenn Lehrpersonen unterrichtliche Prozesse planen und gestalten, ist dies stets mit der Schaffung und Nutzung von räumlichen Gegebenheiten verbunden. Insofern stellt die Raumbildung ein wichtiges Thema in der Lehrer*innenbildung dar. Dabei geht es darum, dass künftige Lehrpersonen nicht nur lernen, wie der Raum für Unterrichtszwecke

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

praktisch genützt werden kann, um Lernprozesse der Schüler*innen optimal zu unterstützen, sondern dass eine (interdisziplinäre) theoretische Auseinandersetzung mit Aspekten rund um das Thema „Raum" zu einer hohen Sensibilität bezüglich der Verräumlichung von Lehr-Lernprozessen führt. Lehrer*innen sollten sich zum Beispiel bewusst machen, was der Raum, in dem sie unterrichten, zum Gelingen des Unterrichtsgeschehens beiträgt bzw. wobei er hinderlich ist. Sie sollen sich mit den möglichen Raumerfahrungen der Lernenden antizipativ auseinandersetzen, weil das maßgeblich auf das schulische Lernen und Erleben Einfluss haben kann. Sie sollen sich kritisch mit unterschiedlichen Körper- und Raumkonstellationen beschäftigen, um die sozialen Praktiken im Unterricht auch auf dieser Ebene analysieren zu können. Eine auf Raum sensibilisierte Lehramtsausbildung sollte auch dazu führen zu erkennen, dass bzw. wie Machtverhältnisse, soziale Ordnungen, Exklusionsprozesse, Ressourcenverteilung, Partizipationsmöglichkeiten etc. in den schulischen Praktiken eingewoben sind. Neben einem fachlich korrekten und pädagogisch sinnvollen Lernangebot sollen so Unterrichtsstrukturen und Lernumgebungen gestaltet werden können, die Schüler*innen in ihren Befähigungen stärken und zur Erfüllung der gesetzten Ziele ermächtigen.

Diesbezüglich kann wohl von einem Desiderat in den meisten Lehramtscurricula – sowie der Vermittlungspraxis – gesprochen werden. Parallel stellt sich ergänzend zum expliziten Behandeln der oben angesprochenen Inhalte im Kontext der Lehrer*innenbildung die Frage nach der Gestaltung und Aneignung von Hochschulbauten selbst, da Bildungsräume natürlich auch im tertiären Bereich ein wirkmächtiger Faktor für Studium und Lehre sind. Dies betrifft zum einen generelle Überlegungen zu räumlichen Umgebungen für eine zeitgemäße Lehre (und Forschung), wobei die Anforderungen an Hochschulbauten mit den Begriffen „flexibel" und „nachhaltig" in Bezug auf Flächenbedarf, Infrastruktur und Ausstattung zusammengefasst werden können. Es ist davon auszugehen, dass Räume einer sich dynamisch ändernden Nutzung gerecht werden müssen (etwa was Entwicklungen im Bereich der Technik oder der Lehr- und Prüfungsmethoden betrifft, die Veränderungen in der Studierendenschaft und damit einhergehend des Studienangebots (physisch, digital, hybrid), die Art des akademischen Arbeitens und Forschens, Transferaktivitäten wie auch Umstrukturierungen hochschulischer Bereiche). Zum anderen erfordert die Tatsache, dass es sich im Lehramtsstudium um ein „second order teaching"

jlb no. 1/2025 https://doi.org/10.35468/jlb-01-2025-10

(also Lehren und Lernen über das Lehren und Lernen) handelt, mitunter auch das Entwickeln bzw. Umsetzen eigenständiger Konzepte. So haben in den letzten Jahren zunehmend schulische Innovationen auch Einzug in die Lehrpraxis von Hochschulen gefunden. Diese können dort, gewendet als hochschulische Praxis, interessante Lernerfahrungen wie auch fachliche Erkenntnisse bringen. In der Lehrer*innenbildung müssen Hochschulen Schulen nicht eins-zu-eins nachbilden. Aber das Schaffen von spatial-experimentellen Möglichkeiten (etwa für Lernwerkstätten, kooperative Projektarbeit etc.) kann im Sinne von Reallaboren für die Lehrer*innenbildung eine wertvolle Ergänzung des allgemeinen räumlichen Hochschulangebots sein.

Literatur

Bundesstiftung Baukultur (2023). *Baukultur braucht Bildung! Ein Handbuch* (2., akt. Aufl.). Bundesstiftung Baukultur. Abgerufen am 16.12.2024, unter https://www.bundesstiftung-baukultur.de/publikationen/handbuecher/baukulturelle-bildung

Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn.* transcript.

El-Qasem, K. (2020). Paradigmen baukultureller Bildung – erster Versuch. In S. Keuchel & B. Werker (Hrsg.), *Gesellschaftspolitische Dimensionen der Kulturellen Bildung* (S. 81–92). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839451816-007

Fritsche, C., Lingg, E. & Reutlinger, C. (2010). Einleitung. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 11–24). VS Verlag.

Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36–50). Klinkhardt.

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2020). *RaumBildung 6*. o. V. Abgerufen am 16.12.2024, unter https://kphvie.ac.at/ebooks/Raumbildung-6/

Jäger-Klein, C. & Plakolm-Forsthuber, S. (2012). *Schulbau in Österreich 1996–2011.* Neuer Wissenschaftlicher Verlag.

Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, *11*(2), 237–252.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.

Löw, M. (1997). Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume.* (S. 16–32). Leske + Budrich.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.

Malaguzzi, L. (2016). The premises of Reggio Emilia. In P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi & P. Moss (Eds.), *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993* (pp. 227–230). Routledge. (Erstausgabe 1975)

Million, A. (2022). Baukulturelle Bildung. *Die Deutsche Schule*, *114*(1), 80–85.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten BDA & Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.). (2017). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten*

in Deutschland (3., überarb. Aufl.). o. V. Abgerufen am 16.12.2024, unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_06_20_Schulbauleitlinien.pdf

Reichenbach, R. (2021). Baukulturelle Allgemeinbildung. In Archijeunes (Hrsg.), *Elemente einer baukulturellen Allgemeinbildung* (S. 55–69). Park Books.

Rittelmeyer, C. (2009). Schulbauten als semiotische Szenerien. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 157–179). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sattler, E. (2023). *Bildung*. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), B*ildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 59–66). Springer VS.

Schultheis, K. (2019). Klassenraum. In J. Hasse & V. Schreiber (Hrsg.), *Räume der Kindheit* (S. 191–197). transcript.

Uzarewicz, C. (2013). Räume zum Lernen – Räume zum Lehren? In E. Linseisen & C. Uzarewicz (Hrsg.), *Aktuelle Pflegethemen lehren* (S. 143–162). De Gruyter Oldenbourg.

Viehhauser, M. (2016). Räume des Möglichen: Betrachtungen zur erzieherischen Wirkmacht von Raum. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 91–103). Klinkhardt.

Westphal, K. (2016). Raum: eine zentrale Bildungskategorie. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 9–13). Klinkhardt.

Rosenberger, Katharina, Priv. Doz., HS-Prof. Mag. Dr.,
Professorin für Schulpädagogik,
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
Arbeitsschwerpunkte:
praxistheoretische Schul- und Unterrichtsforschung
(insb. zum Thema „Schule und Raum“ sowie „Diversität“),
Lehrer*innenbildung und pädagogische Professionalität.
katharina.rosenberger@kphvie.ac.at