

Jeanette Böhme (Hrsg.)

Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs

Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums



LEISTUNG BILDUNG LERNEN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT KELLERSON ALTERNATIVE PÄDAGOGISCHE LEHR- UND LERNSTRUKTUR
DROGEN MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN FÜR KRITISCHKEIT FREIZEIT INSTITUTIONEN
GUTER UNGLEICHHEIT LEISTUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Jeanette Böhme (Hrsg.)

Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs

Territorialisierungskrise und
Gestaltungsperspektiven des
schulischen Bildungsraums



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR DROGEN MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Jeanette Böhme (Hrsg.)

Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs

Jeanette Böhme (Hrsg.)

Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs

Territorialisierungskrise und
Gestaltungsperspektiven des
schulischen Bildungsraums



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Titelfoto: Bodo Ueberfeld, Meerane/Sa.

Satz: format-absatz-zeichen, Susanne Koch, Niedernhausen

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16117-4

Inhalt

Vorwort 9

I Spatial Turn in der Schul- und Bildungsforschung: Ein Problemaufriss

Jeanette Böhme

Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung 13

II Territorialisierungskrisen des schulischen Bildungsraums im soziokulturellen Wandel

Jürgen Oelkers

Globalisierte Bildungsansprüche im lokalen Schulraum 25

Bernd Overwien

Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens 42

Sandra Aßmann | Bardo Herzig

Verortungsprobleme von Schule in einer Netzwerkgesellschaft 58

Daniela Ahrens

Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung? 73

III Schulische Bildungsorte im Schulentwicklungsdiskurs

Michael Göhlich

Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. 89

Sabine Reh | Fritz-Ulrich Kolbe
Grenzverschiebungen: Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen 103

Christian Reutlinger
Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung 119

Thomas Spiegler
Lernen ohne Schulraum:
Home Education und Unschooling als Gegenentwurf zu
raumgebundenem Lernen 140

IV Wahrnehmung, Praktiken, Kultur: Schulbauliche Wirkmächtigkeiten

Christian Rittelmeyer
Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze . . 157

Ingrid Kellermann | Christoph Wulf
Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken 171

Markus Rieger-Ladich | Norbert Ricken
Macht und Raum:
Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen . . 186

Jeanette Böhme | Ina Herrmann
Schulraum und Schulkultur 204

V Architektonische Potenziale für die Pädagogik

Johannes Bilstein
Raumbildung und Bildungsräume 223

Gerd E. Schäfer | Lena Schäfer
Der Raum als dritter Erzieher 235

<i>Torsten Blume</i>	
Schule der Moderne: Das Bauhausgebäude in Dessau	249
<i>Karl-Dieter Bodack</i>	
Organische Gestaltung von Schulgebäuden.	266
VI Gestaltungsperspektiven: Schularchitektur im Zeitalter der Bewegung	
<i>Christian Kühn</i>	
Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und -70er Jahre	283
<i>Laura Kajetzke Markus Schroer</i>	
Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung	299
<i>Wilfried Buddensiek</i>	
Fraktale Schularchitektur	315
<i>Bernd Baier</i>	
Flexibilisierung und Durchlässigkeit des schularchitektonischen Raumes .	330
<i>Patrick Jakob</i>	
Virtuelle Architekturen und Schulorte	342
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	357

Vorwort

In Vorbereitung auf ein nun angelaufenes Projekt zum Thema „Schulraum und Schulkultur“ setzte ich mich mit dem Forschungs- und Theoriestand zur Bedeutung von Schularchitekturen auseinander. Dabei blieben Fragestellungen offen, die letztlich der Handlauf für die Konzipierung dieses Bandes waren. Im März 2008 signalisierte Stefanie Laux vom VS-Verlag Interesse an diesem Publikationsvorhaben, das offen gestanden riskant war. Denn schließlich war ich ein Newcomer in dieser interdisziplinären Szene, kannte lediglich jeden Vierten von meiner Wunschliste der Autorinnen und Autoren über die Schriften hinaus. Doch bereits die ersten Reaktionen auf meine Anfragen zeigten ein breites Interesse an der Thematik an. Aber nicht nur dass dieser ‚Kaltstart‘ möglich war, auch gingen aus dem anschließenden Austausch mit und zwischen beitragenden Kolleginnen und Kollegen weiterführende Projekte hervor. So dokumentiert die Entstehungsgeschichte dieses Bandes: Die raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung ist in einer dynamischen Bewegung und etabliert sich.

Bilanzierend verbinde ich mit dem Band positive Erfahrungen: Über die Herausgeberarbeit habe ich Kolleginnen und Kollegen weiterführend oder erstmals kennen gelernt, die sowohl in der inhaltlichen Diskussion als auch persönlichen Begegnung eine Bereicherung sind. Schließlich hat sich um ein Weiteres die Zusammenarbeit mit Stefanie Laux bewährt, die im VS-Verlag Cheflektorin für den Bereich Pädagogik ist. Vielen Dank auch an Susanne Koch, die den Satz erstellt hat. Mein besonderer Dank gilt Sascha Spolders, der für eine gewissenhafte Korrekturlesung des Bandes die Arbeit an seiner Promotion zeitweise zurückstellte.

Ich würde mich freuen, wenn die Herausgeberschrift an das Spektrum von Interessen und Erwartungen in der Leserschaft anzuschließen vermag.

Essen, im Juli 2009

Jeanette Böhme

I Spatial Turn in der Schul- und Bildungsforschung: Ein Problemaufriss

Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung

Dieser Band zielt auf die Profilierung einer raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung. Dass dabei der Erziehungswissenschaft eine initiale Bedeutung zukommt, liegt nahe, besteht doch ihr Kerngeschäft in der reflexiven Beobachtung von Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozessen in soziokulturell und historisch konkreten Räumen. Doch wie etabliert ist in dieser Disziplin die raumwissenschaftliche Forschungslinie? Mit dieser Fragestellung diskutiert Reutlinger (2009) die Erziehungswissenschaft im interdisziplinären Spektrum der „Raumwissenschaften“ (Günzel 2009). Systematisch wird gezeigt, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher unterschiedlich auf den Raum Bezug genommen hat: Skizziert werden hier Forschungsschwerpunkte zu pädagogischen Interaktionsräumen, zu sozial/institutionellen und material/ physischen Bedingungen räumlicher Umwelten und zum Raumerleben bzw. -erschließen. Sicher, eine Ignoranz gegenüber dem Raum kann der Erziehungswissenschaft nicht unterstellt werden. Jedoch ist der Raum keineswegs eine explizite zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten und Theoriebildung, er wird eher implizit in Diskursen mitgeführt und fristet daher ein „subkutanes Dasein“ (Schroer 2008, S. 126). So ist es selbstverständlich Begriffe wie Bildungsraum, Sozialisationsraum, Lernraum, Interaktionsraum, Handlungsraum u.a. zu verwenden, jedoch verweist der Annex „-raum“ meist auf soziohistorisch konkrete Regelsysteme, in die die jeweils erstgenannten Prozesse (wie Bildung, Interaktion, Handeln etc.) eingelassen sind. In dieser Begrifflichkeit verweist der Raum eher auf einen Sozialraum oder Kontext, in denen Prozesse ablaufen. Material-physische Raumordnungen werden dabei weitestgehend ausgeblendet. Sowohl die weitestgehende Raumvergessenheit in aktuellen Forschungsansätzen als auch die Ortlosigkeit konstruierter Forschungsgegenstände rückt im interdisziplinären Spatial Turn in den Fokus der Kritik.

1 Spatial Turn: Die Wiederentdeckung der material-physischen Raumordnung als Forschungsfokus

In dem Sammelband zum „Spatial Turn“ (2008) behaupten Döring und Thielmann: „In den Kultur- und Sozialwissenschaften gibt es ohnehin kaum noch eine Disziplin, die nicht entweder ihren spatial turn eingeläutet hat, den in anderen Fächern ausgerufenen kommentiert oder sich zu ihm positioniert hat“ (ebd., S. 10). Im dokumentierten Kontinuum der Medien-, Kommunikations-, Literatur-, Film-, Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaft, der Geographie und Philosophie ist die Erziehungswissenschaft jedoch nicht zu finden. Der hier vorliegende Band zielt auf eine explizite Vernetzung der Erziehungswissenschaft mit dem interdisziplinären Diskurs zum Spatial Turn.

Was kennzeichnet den Spatial Turn? Der Topos bezeichnet eine neue Aufmerksamkeit gegenüber dem Raum, die auf zwei Begründungsmuster bezogen wird: Einerseits steht die Formel für eine Priorisierung des Raums in Konkurrenz zur Zeit als dominante theoretische und empirische Schlüsselkategorie der Moderne. In dieser Perspektive bezeichnet die Formel eine „postmoderne Moderne-Kritik“ (Döring/Thielmann 2008, S. 9), ein Programm, „die räumliche Dimension strategisch zu privilegieren“, „bis das theoretische Gleichgewicht zwischen Zeit und Raum wiederhergestellt ist“ (Soja 2008, S. 246). In diesem Sinne ist dann auch die Behauptung des eben zitierten Wortschöpfers und Humangeographen Soja zu relativieren, der den Spatial Turn als Master Turn ausweist. Unstrittig bleibt dennoch das heuristische Potenzial hervorzuheben, neben oder in zeitlich-historisch ausgerichteten Analysen von soziokulturellem Wandel und Moderne auch den Raum einzubeziehen (vgl. Döring/Thielmann 2008, S. 8).

Andererseits zeigt der Spatial Turn auch eine erweiterte Perspektive auf den Raum an. In kritischer Distanz zu den Thesen von der „Entbettung“ und „Entankerung“ des Lokalen in der Moderne, wie sie etwa von Giddens (1995) und Werten (1997) vorgetragen wurden, wird nun auf die „Grenzen der Enträumlichung“ (Ahrens 2001) verwiesen. In dieser Diskussion kristallisiert sich zunehmend heraus, dass der Raum als dimensioniert zu betrachten ist (Lefebvre 1991; Soja 2008): Die Muster der Raumpraktiken und die Raumkonstruktionen der Akteure werden in ihrer Wechselwirkung auch mit der material-physischen Verfasstheit von Raumordnungen in den Blick genommen. Der Spatial Turn zielt demnach auch auf eine „Reterritorialisierung“ des Raums im Wissenschaftsdiskurs (Döring/Thielmann 2008, S. 14), eine „Rehabilitierung des geographischen Materialismus“ (ebd., S. 26), eine „ontologische Reprivilegierung des Räumlichen“ (Soja 2008, S. 250).

So wird im Spatial Turn eine Persistenz des physisch-materialen Raumes (Schroer 2008, S. 133) wieder entdeckt, indem „eine gewisse irreduzible Materialität“ (Döring/Thielmann 2008, S. 15) behauptet wird, die sich seismographisch etwa auch in einer systemtheoretischen Raumrevision anzeigt (vgl. Döring/Thielmann 2008, S. 24 ff.; Stichweh 2008). Dabei steht dieser interdisziplinäre Trend keineswegs für einen „Rückfall in essentialistisch-geodeterministische Positionen“ (Dünne 2008, S. 50), die in der Geopolitik radikalisiert wurden. Zu stark ist im wissenschaftskulturellen Gedächtnis das Problembewusstsein, den „logischen Konnex zwischen Kultur und Raum“ normativ zu interpretieren und so in Argumentationsmuster zu verfallen, die die pervertierte Expansionspolitik im Nationalsozialismus begründeten und nachvollziehbar eine Raumforschung in der Nachkriegszeit erschwerten (vgl. Dünne 2008, S. 52; Günzel 2009, S. 10). Die Geographie etwa rettete sich damals auf den neutralen Boden der Geometrie. Doch durch die Kartierung und Vermessung des Raums erschließt sich die kulturelle Bedeutung dieser Ordnungen nicht. Die Sozialwissenschaften und hier insbesondere die Erziehungswissenschaft zogen sich auf den gegenüberliegenden Extrempol zurück, indem in den 1970er und 1980er Jahren weniger die materiale Raumordnung, vielmehr die sozialräumlichen Konfigurationen pädagogischer Praxis thematisiert wurden. Diese Perspektive wurde auch durch die „Alltagswende“ im linguistic turn gestützt (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981).

Der Bedeutung des Raumes wird in diesem Band ganz im Sinne des Spatial Turns sowohl entlang der akteurstheoretischen Frage nach den Prozessen der Hervorbringung eines relationalen Raumes als auch mit dem strukturtheoretischen Interesse an der Bedeutung hervorgebrachter, material geronnener Raumordnungen nachgegangen. Dabei sind sowohl (radikal) konstruktivistische Raumkonzepte als auch raumdeterministische Behälterauffassungen zur Disposition zu stellen. Der Spatial Turn zielt in dieser Linie auf die Herstellung einer neuen Balance zwischen voluntaristischen und deterministischen Ansätzen im Raumdiskurs (vgl. Schroer 2008, S. 137). Insbesondere der kultur- und sozialwissenschaftliche Spatial Turn fokussiert auf die Analyse der Verhältnisse zwischen material-physischen Territorialordnungen, sozialen Praxisräumen und kognitiv-mental Maps (vgl. Döring/Thielmann 2008; Bachmann-Medick 2006).

Und so ist der Begründungszusammenhang für diesen Band skizziert: Zum Ersten entkommt die Schul- und Bildungsforschung, und hier insbesondere der lobbystarke Flügel einer empirisch ausgerichteten Evaluationsforschung, dem Vorwurf einer Zeitdominanz nicht. Denn schließlich wird dort in der Logik einer ökonomischen Rationalität gemessen, wie effizient Lernprozesse ablaufen, die ihrerseits nicht verortet werden. Und auch wenn diese Forschungen etwa

Vergleiche zwischen Nationen, Bundesländern, Kommunen anstellen, können zwar raumbezogene Differenzen beschrieben, aber nicht begründet werden. Denn schließlich liegt eine empirisch fundierte Theoriebildung zur Bedeutung des Schul- und Bildungsraums nur ansatzweise vor. Hier gerade nimmt der Band eine Zwischenbilanz des Forschungs- und Theoriestandes sowie eine weiterführende Systematik vor, jedoch mit einem Fokus, den der Spatial Turn zum Zweiten präferiert. So wird zum Ausgang die Architektur und damit die material-physische Ordnung des exponierten Bildungsraums Schule gewählt. Wie sich auch in den folgenden Beiträgen zeigt, wird damit zwar kein Neuland in der Schul- und Bildungsforschung betreten, jedoch eine stark marginalisierte Forschungsperspektive aufgegriffen.

2 Das marginalisierte Interesse an der baulichen Gestalt von Schul- und Bildungsräumen

In den 1970er und 1980er Jahren dominierte in der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Schul- und Bildungsforschung die Auffassung, dass für vormoderne Vergesellschaftungsprozesse dem „geographischen Raum“, in der Moderne dagegen dem „sozialen Raum“ kulturgenerierende Bedeutung zukommt (Simmel 1908, 1903). In dieser Perspektive wurde die Bedeutung von alltagsrelevanten Wissens- und Deutungsmustern, Kommunikationsbeziehungen und sozialen Regelsystemen für schulische Transformations- und Bildungsprozesse hervorgehoben. In dieser bis heute noch stark vertretenen Linie wird somit Schule als interaktiv erzeugter Partizipations- und Anerkennungsraum im zeitlichen Wandel rekonstruiert (vgl. etwa Diederich/Wulf 1979; Steffens/Bargel 1987; Tillmann 1989; Aurin 1993; Altrichter/Radnitzky/Specht 1994; Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001) bzw. werden soziale Praktiken als Hervorbringung von Raumordnungen beschrieben (vgl. etwa Zinnecker 1978; Krappmann/Oswald 1995; Adler/Adler 1998; Breidenstein 2008). Insgesamt scheint der Vorwurf berechtigt, dass diese Forschung an dem zeitlich und damit historisch konkreten Sinn dieser Sozialräume interessiert war, dabei aber weniger deren räumliche Bedeutungsstruktur berücksichtigte. Symptomatisch für die analytische Fokussierung auf den interaktiv bzw. performativ erzeugten, letztlich aber ortlosen Sozialraum ist die geringe Würdigung der methodisch interessanten, baubezogenen wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld (vgl. Kroner/Institut für Schulbau 1980), in der gerade die Bedeutung der materialen Raumordnung für die sozialen Prozesse deutlich wird.

Mitte der 1990er Jahre wird der Raum in der Schulforschung durch zwei methodisch anspruchsvolle Studien neu thematisiert: Zu nennen sind hier die historische Analyse zum Wandel des Schulraums seit dem Mittelalter von Göhlich (1993) mit dem Titel „Die pädagogische Umgebung“ und die vielzitierte Studie von Rittelmeyer (1994), die unter dem veröffentlichten Titel „Schulbauten positiv gestalten“ die Raumwahrnehmung von SchülerInnen untersucht. Es folgen erste verdienstvolle Systematisierungen des Themenfeldes in Herausgeberbänden. Hervorzuheben sind hier insbesondere drei Bände: von Ecarius und Löw „Raumbildung-Bildungsräume“ (1997), von Becker, Bilstein und Liebau „Räume bilden“ (1997) und von Liebau, Müller-Kipp und Wulf „Metamorphosen des Raums“ (1999). Zwei Stoßrichtungen verbinden diese Publikationen: Zum einen wird darin die Raumvergessenheit der Erziehungswissenschaft laut beklagt, zum anderen wird die subkutane Tradierung einer absoluten Raumvorstellung von Schule als Behälter problematisiert. Anstelle wird als Perspektive für die Erziehungswissenschaft das explizite Aufgreifen eines relationalen Raum-begriffes ausgewiesen. Als eine Zwischenbilanz der angestoßenen erziehungswissenschaftlichen Raumforschung könnte das Kompendium „Die pädagogische Gestaltung des Raums“ von Jelich und Kemnitz im Jahr 2003 interpretiert werden. Jedoch wird in den einzelnen Beiträgen weniger an die Forderung angeschlossen, die Gestaltung und Hervorbringung des pädagogischen Raums durch die Akteure nachzuzeichnen, vielmehr wird ganz im Sinne des aktuellen Spatial Turns die Bedeutung material-konkreter Architekturen für die Verwirklichung pädagogischer Konzepte deutlich gemacht. Die vorgestellten Detailstudien in dem Band sind in der Regel auf reformpädagogische Einzelfälle konzentriert, nur ansatzweise systematisch angelegt und in ihrer methodischen Stringenz eher die Ausnahme. Dennoch kann man dieses verdienstvolle Sammelwerk als Vorgriff des Spatial Turns in der Schul- und Bildungsforschung interpretieren, werden doch die potenzielle Spannweite und die theoretisch-methodischen Herausforderungen eines bis in die Gegenwart unterrepräsentierten Forschungs-bereiches markiert, in welchem pädagogische Orte und Architekturen im Zentrum stehen. Insofern gilt auch für die Schul- und Bildungsforschung: Der Raum muss „gar nicht wieder gefunden werden, er war nie wirklich verschwunden“ (Döring/Thielmann 2008, S. 15).

Tritt man einen Schritt zurück, lassen sich vier Felder einer erziehungswissenschaftlichen Raumforschung markieren: Im ersten Forschungsfeld wird der Leitfrage nachgegangen, wie Schulräume wahrgenommen werden (Forster 2000; Rittelmeyer 1994). Im zweiten Forschungsfeld werden der Raum und sein Verhältnis zu Bildungs- und Lernprozessen, zur Identitätsentwicklung und Biographisierung untersucht (Becker/Bilstein/Liebau 1997; Schubert/Callejo-Perez/Slater/Fain 2003; Westphal 2007). Im dritten Forschungsfeld wird eher