

# 1 Einleitung

Im Zusammenhang mit den Bildungsreformen der 1960er/1970er Jahre entstanden in der Bundesrepublik Deutschland Gesamtschulen. In diese Zeit fallen die Auseinandersetzung mit neuen pädagogisch-didaktischen Prämissen, die Debatte um Strukturveränderungen im Bildungswesen, die Errichtung zahlreicher Schulneubauten und der Umbau vieler bestehender Schulen. Mit Blick auf die *Integrierten Gesamtschulen*, ihre Verteilung in der Bundesrepublik, ihre Standorte im städtischen bzw. ländlichen Kontext, ihr äußeres Erscheinungsbild und v.a. auf ihre innere Architektur lässt sich von einer „Topographie der Gesamtschule“ sprechen, deren Entwicklungsmomente für das Verständnis von Kontinuität und Wandel von Bedeutung sind, weil sie die Gesamtschule nach wie vor prägen. Die folgende Analyse dieser Topographie konzentriert sich auf Integrierte Gesamtschulen, da sich im Zusammenhang mit diesem Gesamtschulmodell<sup>1</sup> – zumindest anfänglich – recht einheitliche und typische Vorstellungen hinsichtlich der schulräumlichen Gestaltungen durchsetzen. Mit der Fokussierung auf Integrierte Gesamtschulen lassen sich die Transformation neuer didaktisch-pädagogischer Prämissen zu räumlichen, baulichen und gestalterischen Umsetzungen, die Erfahrungen von Schülern und Lehrkräften in den so entstandenen räumlichen Kontexten und die im Zeitverlauf erfolgten Veränderungen und (Weiter-)Entwicklungen beschreiben und analysieren.

## 1.1 Bedeutung des Themas

Im Rahmen des „Konjunkturpakets II“, mit dem die Bundesregierung ab dem Jahr 2009 8,5 Milliarden Euro für Investitionen im Bildungsbereich bereitstellte, spielen Schulräume bildungs- und wirtschaftspolitisch eine Rolle. Es war nämlich beabsichtigt, dass ein Großteil dieses Geldes als „Zuwendungen zu Neu-, Um- und Erweiterungsbauten, zum Erwerb von Gebäuden für schulische Zwecke, zur Erstausrüstung von Schulen und zur Ausstattung mit besonderen Einrichtungen sowie zur Modernisierung und Sanierung von Schulanlagen gewährt“ (Niedersächsischer Kultusminister 2009) wird. In diesem Zusammenhang sprach sich das Netzwerk „Archiv der Zukunft“<sup>2</sup> in der „Münsteraner Erklärung zur Erneuerung der Schulen und anderer Bildungshäuser“ dafür aus, „das Geld nicht nur für Wärmedämmung und andere energetische Maßnahmen“ (Redaktion 2009, S. 88) zu verwenden, sondern den „Raum“ in seiner Bedeutung für die Bildung anzuerkennen. Grundsätzlich kann von drei – obschon recht pauschalen – „universellen“

---

<sup>1</sup> Gesamtschulmodelle Kooperativer und Additiver Gesamtschulen entsprechen strukturell weitgehend dem gegliederten Schulwesen. Architektonische Tendenzen bei derartigen Gesamtschulen entsprechen zumeist dem jeweiligen Zeitgeist.

<sup>2</sup> Das „Archiv der Zukunft“ ist eine vom Bildungsjournalisten Reinhard Kahl ins Leben gerufene Initiative, die sich dem Gelingen schulischen Lernens widmet (vgl. <http://www.archiv-der-zukunft.de/> [03.02.2010]).

Erfahrungen mit bereits existierenden Schulräumen ausgegangen werden: Viele Klassenräume werden als zu klein empfunden, die Art der Nutzung vorhandener Räume ist eine Frage „der Initiative, der Phantasie und des Engagements der Beteiligten“ und es gibt „wirklich schöne Schulen“ (Dreier/Kucharz/Ramseger/Sörensen 1999, S. 9).

Analytisch lässt sich die Bedeutung des Themas „Topographie der Gesamtschule“ in Bezug auf zwei Reflexionsebenen verdeutlichen: nämlich zum einen anwendungsorientiert – im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Debatte um Schulqualität – bezogen auf den Umgang mit und die Gestaltung von Schulraum und zum anderen (grundlagen)theoretisch – im Zusammenhang mit dem spatial-turn, d.h. mit der sozialwissenschaftlich auf das Räumliche ausgerichteten Wende – bezogen auf den Raum im wissenschaftlichen Diskurs.

Reflexionsebenen	Fokussierungen	Kontext
(grundlagen)theoretisch:	„Raum im wissenschaftlichen Diskurs“	spatial turn
anwendungsorientiert:	„Umgang mit und Gestaltung von Schulraum“	Schulqualität

Abb. 1 Reflexionsebenen zur „Topographie der Gesamtschule“

Eine solche Bedeutungs begründung folgt den Thesen, dass die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit (historischen wie aktuellen) räumlichen Aspekten der Gesamtschule eine Relevanz für den Schulalltag hat und dass darüber hinaus eine Modellbildung des Gegenstandsbereichs durch eine Ausweisung seiner ihn determinierenden Merkmale zu erzielen ist.

Obschon räumliche Bedingungen einer Schule in der Regel als Gegebenheiten wahrgenommen werden, wird auf sie verwiesen, wenn sie als störend erlebt werden. Es scheint räumliche Bedingungen zu geben, die als hinderlich zur Realisierung von zeitgemäßer Arbeit in Schulen angesehen werden. Im Umkehrschluss könnte es räumliche Bedingungen geben, die die pädagogische Praxis nicht behindern und bestenfalls sogar unterstützen. Aus der Perspektive der Schulqualität und des Organisationsmanagements geht es darum, diese Bedingungen zielgerichtet strategisch auszunutzen. Es stellt sich die einer „Topographie der Gesamtschule“ übergeordnete Frage nach dem „pädagogischen Raum“ auf den Ebenen der Schulstruktur, der Einzelschule, des Unterrichts und der Professionalisierung von Lehrkräften<sup>3</sup>.

*Schulstrukturell* wird der Zusammenhang zu räumlichen Aspekten deutlich, wenn man an die Auswirkungen der Aufteilung von Schülern nach Alter bzw. Leistung denkt (Stichworte: integrierendes bzw. separierendes Schulwesen; sowie der gegenwärtige Trend zu so genannten „Zwei-Säulen-Modellen“ in mehreren Bundesländern, bei denen

---

<sup>3</sup> Wenn in dieser Untersuchung überwiegend nur die grammatisch maskuline Form zur Bezeichnung von Personengruppen verwendet wird, so sind – von ausgewiesenen Ausnahmen abgesehen – sowohl Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Architektinnen und Architekten, Planerinnen und Planer etc. gemeint.

es neben den Gymnasien nur eine weitere Schulform gibt<sup>4</sup>) oder auch an die Orte, an denen bestimmte schulische Bildungsangebote vorgehalten oder eben nicht vorgehalten werden (Stichworte: Wohnortnähe, Schülertransport). Der Raum, der zuweilen auch als „Schulraum“, „pädagogischer Raum“ oder „Lernumgebung“ bezeichnet wird (vgl. Abschnitt 1.3), ist keine explizit ausgewiesene Kategorie, an der die Güte oder Qualität einer *Einzel*schule direkt abgelesen werden könnte. Allgemein ausgedrückt beschreibt Qualität die Beschaffenheit eines Systems in der Einheit von Ergebnisqualität, Prozessqualität und Strukturqualität (vgl. Riecke-Baulecke 2001, S. 119). Nach diesem Verständnis wird die Kategorie des Raumes über die Strukturqualität angesprochen, die die „Produktionsmittel“ und die funktionalen „Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 118) einer (schulischen) Organisation umfasst. Eine etwas andere Zuordnung nimmt Heinz Günter Holtappels (2007, S. 508) vor, indem er die Merkmalsbereiche „Raumorganisation und Raumgestaltung“ sowie „äußere Lernorganisation“ (z.B. Differenzierung, Lerngruppenbildung) im Zusammenhang mit der Organisationskultur sieht, die die Schulqualität bestimmt. Ähnlich berücksichtigt der niedersächsische „Orientierungsrahmen Schulqualität“ das Kriterium „Schule als Lebensraum“ in der Kategorie Schulkultur. Der Zustand der schulischen Gebäude und Anlagen wird dort im Qualitätsmerkmal 1 „Ergebnisse und Erfolge“ sowie durch die Niedersächsische Schulinspektion, einer dem Kultusministerium direkt untergeordneten, eigenständigen Behörde zur Überprüfung der Qualität niedersächsischer Schulen, erfasst. Mit dem Orientierungsrahmen werden noch weitere Aspekte angesprochen, die ebenfalls das Räumliche betreffen und im Bereich der Strukturqualität im Sinne Riecke-Bauleckes anzusiedeln sind: beispielsweise Rahmenbedingungen oder Ressourcenmanagement und Arbeitsbedingungen (erstere in der Kategorie „Ziele und Strategien“, letztere in der Kategorie „Schulmanagement“; vgl. Niedersächsischer Kultusminister 2006). Bezogen auf die *Unterrichtsebene* kann mit Helmkes „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ (Helmke 2003, S. 42) davon ausgegangen werden, dass seine Gestaltung und sein Erfolg „vom historischen und kulturellen Kontext“ ebenso wie „vom regionalen, kommunalen und schulischen Kontext“ (ebd., S. 43) abhängen. In diesem Sinne können Schulgebäude und deren Einrichtung als Vorgaben und Ressourcen zu denjenigen Variablen gezählt werden, die als Input auf die Qualität von Unterricht einwirken.<sup>5</sup> Die Raumstruktur stellt für Hilbert Meyer (2004, S. 25) neben der Zielstruktur, der Inhaltsstruktur, der Zeit- oder Prozessstruktur, der Methoden- oder Handlungsstruktur und der Sozial- und Beziehungsstruktur einen Baustein des „didaktischen Sechsecks“ dar. Damit findet die „Wo-Frage“ Berücksichtigung, also die Frage nach den räumlichen Bedingungen, unter denen schulische Lehr-Lernprozesse durchgeführt werden.<sup>6</sup> Hilbert Meyer zählt die „Vorbereitete Umge-

---

<sup>4</sup> Aus demografischen Gründen mag ein solcher Trend nachvollziehbar sein. In jedem Fall ergibt er sich keinesfalls zwangsläufig aus den Ergebnissen internationaler und nationaler Vergleichsstudien zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern (etwa TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU; VERA).

<sup>5</sup> Bereits in Fends „Angebots-Nutzungsmodell der Schulleistungen“ (1982, S. 215) fanden sich den Schulraum betreffende Indikatoren, nämlich vermittelt über „organisatorische Rahmenbedingungen“ bzw. über das „Schulklima“.

<sup>6</sup> Angemerkt sei, dass hier nur eine Facette der Wo-Frage angesprochen wird, denn es gibt auch außerschulische Lernorte und informelle Lernsettings, auf die mit der vorliegenden Studie nicht explizit eingegangen wird.

bung“, eine von Montessori übernommene Kategorie, mit seiner ökologischen Raumqualität und materiellen Ausstattung und Größe als äußerer Seite und mit einer „guten Ordnung“ als innerer Seite zu den Merkmalen guten Unterrichts. Ein empirischer Nachweis von Kausalbeziehungen zwischen diesen Strukturvariablen und Prozess- und Ergebnisvariablen ist bislang allerdings nicht erbracht worden. Gleichwohl dürfe, so Hilbert Meyer, nicht automatisch geschlossen werden, dass Lernergebnisse keinesfalls von der „materiellen“ Ausstattung abhängen, wie es etwa die von Scheerens (1992) analysierten empirischen Studien nahe legen. Dessen Folgerung, dass auf einer empirisch hinreichenden Basis davon ausgegangen werden könne, dass „Material, Schulgebäude“ und „Klassenraum“ (ebd., S. 84) einen nur unbedeutenden Einfluss auf die Schulqualität haben, ist dem sekundäranalytischen Vorgehen zunehmender Merkmalsreduktion geschuldet. Da „Schularchitektur nicht *allein* für die Veränderung traditioneller Praxis ... verantwortlich gemacht werden kann“ (Gather Thurler/Krainz-Dürr 2008, S. 6)<sup>7</sup>, kommt der *Professionalisierung von Lehrkräften* bezüglich der Lernorganisation eine besondere Bedeutung zu. Heidemarie Kemnitz (2001) bezeichnet das Wissen um die Bedeutung von Räumen als Einflussfaktoren für schulisches Lehren und Lernen ganz in diesem Sinne als „*Teil professionellen Wissens*“ (ebd., S. 56).

In dieser Studie soll ein bildungshistorischer Blick auf die „Topographie der Gesamtschule“ die Reformbestrebungen der 1960er/1970er Jahre unter räumlichen Gesichtspunkten erhellen, denn durch die Einführung von Integrierten Gesamtschulen erfuhre die gesamte bis dato bekannte Bildungslandschaft (auch) eine räumliche Umstrukturierung. Die vorliegende Studie ist der historischen Bildungsforschung als „fester Bestandteil der Schulpädagogik“ (Leschinsky 2004, S. 72) zuzuordnen. Im Unterschied zu einer pädagogischen Geschichtsschreibung früherer Zeit generiert sie Erkenntnisse aus einer im weitesten Sinne als Triangulation zu verstehenden Kombination von Methoden in enger Verbindung zu Nachbardisziplinen (bspw. Soziologie, Architektur) mit dem Ziel mehrperspektivische Ergebnisse zu gewinnen (vgl. Abschnitt 1.4). „Da die Mehrzahl der Lehrer/innen nicht die Chance auf einen Schulneubau nach pädagogisch innovativen Konzepten hat, liegt die Herausforderung [in Zukunft; D.B.] in der Gestaltung einer wirksamen sozialen Architektur“ (Schratz 2008, S. 29).

Die zweite Reflexionsebene zur Verdeutlichung der Bedeutung des Themas „Topographie der Gesamtschule“ betrifft ein seit dem Ende des 20. bzw. spätestens seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmendes Interesse an einer wissenschaftlichen Erforschung des „Raums“. Vom „spatial turn“, der räumlichen Wende<sup>8</sup>, wird in den westlichen Kulturwissenschaften analog zum „linguistic“ und „iconic turn“ verstärkt seit den 1990er Jahren gesprochen; vereinzelt auch schon seit knapp drei Jahrzehnten und in der japanischen Philosophie ohnehin schon seit längerer Zeit. Zuvor wurde der „linguistic turn“, d.h. die linguistische oder auch sprachliche Wende der Geistes- und Kulturwissenschaften, durch den amerikanischen Philosophen Richard Rorty spätestens Mitte der 1960er Jahre bekannt. Diese Wende nahm beispielsweise Einfluss auf die Philosophie,

---

<sup>7</sup> In dieser Arbeit werden Hervorhebungen in Originaltexten durchgängig als Hervorhebungen beibehalten und *kursiv* wiedergegeben.

<sup>8</sup> Die Debatte um die Bezeichnung als ‚spatial turn‘ (Bachmann-Medick 2007; Schlögel 2003), ‚topological turn‘ (Günzel 2005) oder ‚topographical turn‘ (Weigel 2002) ist bisher nicht abgeschlossen.

die Linguistik, die Semiotik und in Form einer Hinwendung zum Diskurs über sozial artikulierte Wahrheiten und Fakten anstelle eines Verharrens bei der Aufdeckung reiner Fakten auch auf die Geschichtswissenschaft. Vom „iconic turn“ wird etwa seit dem Ende des 20. Jahrhunderts gesprochen. Gemeint ist eine veränderte Sicht auf Bilder, die selbst zum Forschungsgegenstand werden, sowie ein forschungsmethodischer Wandel bezüglich ihrer Verwendung im wissenschaftlichen Kontext, der hier mit den Stichwörtern Ikonologie und Videografie lediglich benannt sei (vgl. etwa Pilarczyk/Mietzner 2005). Mit dem „spatial turn“ wird nun die (Neu-)Ausrichtung mehrerer Wissenschaftszweige auf das Räumliche beschrieben (vgl. Döring/Thielemann 2008). Roland Lippuner und Julia Lossau (2004) warnen allerdings vor einer „Raumfalle“ (ebd. S. 47) und kritisieren die Auffassung eines „spatial turns“ als kurzfristig. „Durch die Bezugnahme auf Raum wird bei der Erklärung gesellschaftlicher Phänomene nämlich oftmals genau das ausgeblendet, was für die Erklärung gesellschaftlicher Phänomene eigentlich relevant wäre“ (Lippuner/Lossau 2010, S. 115). Doch „wegdiskutieren lässt sich die aktuelle Vorliebe für den Raum nicht“ (ebd., S. 110). Allgemein ist ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse an der Dimension „Raum“ auszumachen, in welchem sich Kultur und Geschichte ereignen. Dabei führt der „Raum“ selbst zu spezifischen Raumwahrnehmungen oder er vermittelt diese über Modelle und Karten. Zwar wiesen beispielsweise Simmel (1903) und Foucault (1967) aus soziologischer und philosophischer Sicht schon früher auf die soziale Konstituiertheit von Räumen hin und erteilten damit der Ansicht per se existierender Räume eine Absage, doch erst seit jüngerer Zeit generiert der Raum zum Forschungsgegenstand und zur Forschungskategorie. Beispiele für einen solchen „spatial turn“ finden sich u.a. in der Philosophie oder der Soziologie, wenn man an Systemmodelle in „Netzen“ mit räumlichem und topischem Charakter denkt, oder auch in der Psychologie und den Kulturwissenschaften. Bezogen auf die Erziehungswissenschaft spiegelt sich die Komplexität eines derartigen Raumverständnisses insbesondere in Veröffentlichungen der 1990er Jahr wider:

„absolutistische und relativistische Raumvorstellungen, reale und virtuelle Räume, physische und soziale Räume, kontinuierliche und diskontinuierliche Raumerfahrungen erscheinen darin, doppeldeutige Formeln wie *Räume bilden* verweisen auf Wechselwirkungen zwischen Bedingung und Entwicklung – dies alles in fließenden Übergängen und ständigem Wandel“ (Huber/Thormann 2002, S. 65).

Um die hohe Komplexität des Raumverständnisses im Rahmen dieser Studie bearbeitbar zu machen, erfolgt eine Konzentration auf die „Topographie der Gesamtschule“. Analysiert werden schulräumliche Bedingungen von Gesamtschulen als historische Codierung von Schularchitektur hinsichtlich architektonischer und baulicher Strukturen und deren Auswirkungen auf den schulischen Alltag. Die Untersuchung widmet sich längsschnittartig einem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bislang offenen Aspekt zur Materialität der Gesamtschule als einer seinerzeit quasi neuartigen Bildungseinrichtung und spürt deren architektonischen Ausgestaltungen und Formen in ihrer pädagogischen Bedeutung nach.

## 1.2 Ziel der Studie und Leitfragen

Die Bildungsreformen der 1960er/1970er Jahre stellten eine deutliche Zäsur des gesellschaftspolitischen Verständnisses der Gestaltung des Bildungswesens dar. Um die gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler über die Grundschulzeit hinaus zu realisieren und die Bildungsaspiration zu erhöhen, wurden Integrierte Gesamtschulen als Schulversuche eingeführt. In der vorliegenden Studie wird analysiert, welche Umsetzungen die gesellschaftspolitischen Forderungen und pädagogischen Denkmuster in Schulbauten für Integrierte Gesamtschulen fanden. Gesamtschulbauten sind deshalb von Interesse, weil in ihnen mit der Gesamtschulidee verbundene Forderungen unter unterschiedlichen räumlichen Bedingungen umgesetzt werden sollten. So bezogen zahlreiche Gesamtschulen der 1960er/1970er Jahre unter den Vorzeichen des „Neuen Schulbaus“ entstandene Schulneubauten. Vorbild war ein ab 1967 im baden-württembergischen Osterburken verwirklichter Entwurf der Architekten Bassenge, Puhan-Schultz und Schreck für ein Gymnasium als Ganztagschule („Tagesheimgymnasium“ genannt<sup>9</sup>), der sich vom bisherigen Schulbau abwandte und die Intention verfolgte, grundlegende Veränderungen der Vermittlungsprozesse und des schulischen Lebens zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3). Die gesellschaftspolitischen Forderungen wie auch die Veränderungen im Schulbau beeinflussten über den konkreten Schulbau hinausgehende Aspekte der „Topographie der Gesamtschule“, etwa die Fragen der Anzahl von Gesamtschulen, ihrer Standorte und notwendigen Grundstücksgrößen. Vornehmlich die Integrierten Gesamtschulen der so genannten „zweiten Generation“ mussten sich mit vorhandenen Bausubstanzen begnügen, die saniert, modernisiert und zum Teil erweitert wurden. In diesem Sinne besitzen pädagogische Räume „Historizität“ und können als „Spiegel von Kontinuität und Veränderung pädagogischen und didaktischen Denkens“ (Kemnitz 2001, S. 56) angesehen werden. Darüber hinaus gibt es eine „Historizität“ pädagogischer Räume aufgrund eines sich über Generationen tradierenden Wissens beispielsweise zum „erwarteten, angemessenen“ Umgang mit bzw. Verhalten in Schulräumen wie Aulen, Sporthallen oder auch Klassenräumen.

Analog zu den beiden oben genannten Reflexionsebenen sind mit der „Topographie der Gesamtschule“ als Forschungsgegenstand zwei Ausrichtungen angedeutet, denen mit unterschiedlicher Gewichtung nachgegangen wird. Der Schwerpunkt liegt auf der Ebene des konkreten Umgangs mit Schulräumen bzw. auf ihrer Gestaltung. Mit Benito (2003) ist Schulraum „a historical construction, subject to the changes of values which reflect its material structures. But in addition, the school is also a container subject to the transformations which are produced in concepts relative to the organisation of teaching“ (ebd., S. 64). Die Studie zielt darauf ab, den Wandel des Gesamtschulraums parallel zu gesellschaftlichen Veränderungen zu untersuchen. Herausgearbeitet werden die planungslei-

---

<sup>9</sup> Die auch gegenwärtig anhaltende Forderung nach Ganztagschulen geht laut Herrmann (2008b) auf die „Entwicklung von *Tagheimschulen* [sic!] nach dem Ersten Weltkrieg“ (ebd., S. 2) zurück. Die Eröffnung der ersten beiden Ganztagschulen der Bundesrepublik erfolgte in Frankfurt am Main und Kassel im Jahr 1956. Die Bezeichnung „Ganztagschule“ setzte sich allmählich durch und verdrängte die zunächst übliche Bezeichnung „Tag(es)heimschule“. Dass die Debatte um „Ganztagschule“ und „Gesamtschule“ in späteren Jahren häufig gleichgesetzt wurde, ist eher kritisch zu sehen.

tenden Denkmuster von Architekten, Pädagogen und Vertretern des Schulträgers zur Umsetzung der mit der Gesamtschulidee verbundenen Forderungen, um sowohl strittige Auffassungen zu schulräumlichen Aspekten aufzudecken als auch die im Laufe der Zeit vorgenommenen Veränderungen der zunächst innovativen Ideen nachvollziehbar zu machen. Derartige Reflexionen haben eine Relevanz für das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis. Sie sollen Anregungen für künftige gesamtschulräumliche Gestaltungen geben und zur theoretischen Reflexion ihrer historischen Entstehungsweisen und des Umgangs mit ihnen beitragen. Indem die Studie zur „Topographie der Gesamtschule“ diesen Ansprüchen entspricht, trägt sie zur wissenschaftlichen Theoriebildung über das Verhältnis von Pädagogik und Raum bei. Die theoretische Ebene der systematischen Reflexion gesamtschulräumlicher Bedingungen sowie ihrer Konsequenzen, die den Raum im wissenschaftlichen Diskurs anspricht, wird immer dann berührt, wenn über die vorgebrachten Einzelfälle hinausgehende, verallgemeinernde Aspekte zur Sprache kommen. Obschon verschiedene Integrierte Gesamtschulen eine durchaus unterschiedliche räumliche Beschaffenheit aufweisen, steht zu erwarten, dass es typische räumliche Formen und Lagebeziehungen hinsichtlich der Standorte von Gesamtschulen und insbesondere auch bezüglich der Profile räumlicher Strukturen im Inneren dieser Schulen gibt.

Folgende Fragestellungen sind für die Arbeit zentral:

- Was weiß man über die Realisierung der Gesamtschulidee in Schulbauten?
- Wie beeinflussten pädagogische Überlegungen die Planung, Errichtung und Gestaltung von Schulräumen für Gesamtschulen in den frühen 1970er Jahren?
- Welche Bedeutung wird räumlichen Arrangements für die Umsetzung pädagogischer Konzepte in Schulneubauten wie auch in vorhandenen Schulanlagen beigemessen?
- Inwiefern hängt die Umsetzung pädagogischer Konzepte von Integrierten Gesamtschulen von den Möglichkeiten und Grenzen schulräumlicher Bedingungen ab?
- Welche erziehungswissenschaftlichen Folgerungen für künftige schulräumliche Strukturen von Gesamtschulen und insofern für entsprechende Strukturen des Bildungswesens lassen sich aus der exemplarischen Analyse der „Topographie der Gesamtschule“ ziehen?

Einen zusätzlichen Impuls hat die Untersuchung durch Einschätzungen aus heutiger Zeit erhalten, nach denen die ursprünglichen Intentionen der Planer von Gesamtschulen des „Neuen Schulbaus“ schon frühzeitig nicht gänzlich aufgegangen zu sein scheinen. So äußerte sich etwa der durch seine Studien (bspw. 1982) als Gesamtschulexperte ausgewiesene, emeritierte Pädagogikprofessor Helmut Fend kürzlich mit Blick auf die 1970er/1980er Jahre dahingehend, „dass viele Gesamtschulen damals baulich und von der Atmosphäre her in einem desolaten Zustand waren“ (Goddard 2009). Die ersten Gesamtschulen waren in den 1960er Jahren und unter den Prämissen des „Neuen Schulbaus“ vor allem Anfang der 1970er Jahre gebaut worden. Wenn Fends Rückblick die Situation zutreffend beschreibt, erhebt sich die Frage, wie es in so kurzer Zeit dazu kommen konnte.

### 1.3 Begriff und Forschungsstand zum „pädagogischen Raum“

Im Rahmen einer „Topographie der Gesamtschule“, die sich dem „Zusammenhang von Pädagogik und Raum“ zuwendet, bedarf es einer Klärung, was unter dem pädagogischen Raum der Gesamtschule zu verstehen ist. Angesprochen sind somit einerseits der Raumbegriff auf einer abstrakten Ebene und andererseits der „pädagogische Raum“ als Forschungsgegenstand.

#### 1.3.1 Vom Raumbegriff zum Verständnis der „Topographie der Gesamtschule“

Dieser Studie liegt ein Raumbegriff zugrunde, der den Menschen als Raumerlebenden und Raumwahrnehmenden versteht. Gesellschaftliche, kulturelle und zeitliche Merkmale bilden die Basis dieses Raumbegriffs. Bei einem derartigen Verständnis handelt es sich um eine Erweiterung eines reinen physikalisch-mathematischen Raumverständnisses. Als Voraussetzung für das Entstehen von Raum gilt aus physikalisch-mathematischer Sicht, dass Platz vorhanden sein muss. „Raum setzt Grenzen voraus. Raum wird durch seine Grenzen wahrnehmbar“ (Bäcker 2003, S. 19). Eine sprachliche Unterscheidung wie im Englischen zwischen „room“ und „space“ ist im Deutschen nicht möglich. Zu den physikalisch-mathematischen Raumdimensionen (Länge, Breite, Höhe) kommen diejenigen der „leiblich-sinnlich gebundenen Raumerfahrung“, d.h. der Aistesis (vgl. Becker/Bilstein/Liebau 1997, S. 13), des Denkraumes sowie des Erziehungs- und Bildungsraumes hinzu.

Alle Dimensionen des Raumes lassen sich einerseits aus der Schwerpunktperspektive des sozialen Raumes betrachten, denn sie werden für den Einzelnen vornehmlich durch den sozialen Austausch mit anderen geprägt. Der Schwerpunkt kann aber andererseits auch stärker beim Individuum angesiedelt werden, so dass die einzelnen Dimensionen aus der Perspektive des „gelebten Raumes“ Bedeutung erlangen. Nach der existenzphilosophischen Auffassung Otto Friedrich Bollnows (1963) kann der hodologische Raum als die Summe aus allen überwundenen Strecken und dem mit den Händen begriffenen Raum verstanden werden. Während der geometrische Raum einen eindeutig bestimmbareren Mittelpunkt hat, trifft dies für den gelebten Raum nicht zu. Jeder Mensch erschafft selbst den Mittelpunkt seines gelebten Raumes. „Der Mittelpunkt wird durch die Bewegung des Fortgehens und des Zurückkehrens bestimmt. ... Am Ende gibt es einen Punkt, an dem der einzelne verwurzelt ist, die Wohnung. Sie ist die Mitte, von der aus die räumlichen Beziehungen geordnet werden“ (Noack 1996, S. 27 unter Bezug auf Bollnow). Führt man Bollnows Auffassung weiter, so generiert Schule, insbesondere als Ganztageseinrichtung, für Schüler neben der Wohnung der Eltern (als dem Zuhause und eigentlicher Heimat) zu einem nahezu ebenso bedeutsamen „Heimat“-Ort, zu einem „Mittelpunkt“ im gelebten Raum, der diesen vom geometrischen unterscheidet. Ein derartiges, verkürztes Verständnis des Phänomens „Heimat“ soll für diese Studie hinreichend sein.

„Heimat“ stellt sich „dar als eine unmittelbare alltäglich erfahrene und subjektive Lebenswelt, die durch längeres Einleben in ihre sozialen, kulturellen und natürlichen Bestandteile Vertrautheit und Sicherheit, emotionale Geborgenheit und befriedigende soziale Beziehungen bietet und ... insbesondere verschiedene (Grund-) Bedürfnisse befriedigt“ (Neumeyer 1992, S. 127).

Angemerkt sei, dass das Phänomen „Heimat“ eng verknüpft mit den Konzepten „Vertrautheit/Identität“ und (Raum-) „Aneignung“ zu sehen ist.

„Menschen existieren leiblich; sie sind dreidimensionale, räumlich begrenzte Wesen, die sich als solche immer nur an einer Stelle im objektiven Raum befinden können“ (Becker et al. 1997, S. 11). Auf der objektiven Seite ist der Raum somit von der Individualität, der Bewegungsmöglichkeiten und der Zeitgebundenheit der Raumerlebenden abhängig. Die subjektive Seite von Raum wird beispielsweise durch atmosphärische Auswirkungen von Räumen geprägt. Räume haben eine Ausstrahlung auf Menschen, die bei aller Subjektivität auch Gemeinsamkeiten aufweisen. So empfinden verschiedene Menschen in bestimmten räumlichen Kontexten z.B. ganz ähnliche Stimmungen. Waldenfels (1985, S. 179 ff) bezeichnet diesen Aspekt als „Stimmungsraum“. Um zu verdeutlichen, was unter einem „Stimmungsraum“ zu verstehen ist, kann man sich sowohl Räume in der Natur (zum Beispiel Seen oder Täler) als auch gestaltete Räume (beispielsweise Volksfeste, Kathedralen oder auch Gedenkstätten) vorstellen. Während erstere Ruhe und Geborgenheit ausstrahlen, vermögen gestaltete Räume mitzureißen. Gestalteten Räumen gelingt es über die von ihnen ausgehenden Atmosphären oftmals, so verschiedene Stimmungen und Gefühle wie Ausgelassenheit, Ehrfurcht und Ergriffenheit auszulösen (vgl. dazu z.B. Faulenbach 2003, Zimmer 2003). „Das Besondere an den Atmosphären ist es, daß sie als quasi-objektive Eigenschaften des Raumes erlebt werden“ (Becker et al. 1997, S. 12). Mit den subjektiv wahrgenommenen Empfindungen und den damit verbunden individuellen Bedeutungskonstruktionen hängen die Perspektiven des „Anschauungsraumes“ und des „Handlungsraumes“ zusammen. Mit dem Aspekt des Anschauungsraumes ist hier die selektive Wahrnehmung verschiedener Menschen angesprochen, also die unterschiedliche Wahrnehmungsausrichtung. Stimmungsraum und Anschauungsraum dienen als Basis für den Raumaspekt, in dem der Einzelne aktiv wird, nämlich den „Handlungsraum“. „Räume können bestimmte Tätigkeiten nahe legen oder auch auf eingegrenzte Tätigkeiten festgelegt sein – Kirchen lassen eben nur einen begrenzten Satz von Aktivitäten zu“ (ebd., S. 12). Damit wird der Raum in enger Relation zur Anthropologie gesehen. Er stellt eine Grundbedingung des Daseins von Menschen dar. „Der Raum wirkt auf den Menschen und der Mensch wirkt in seinem Handeln auf den Raum, auf die anderen Menschen, aber auch auf Gegenstände“ (Noack 1996, S. 13). Dass jeder Mensch aktiv wahrnimmt, wird in den Dimensionen des Raumes als Denkraum aufgegriffen. Der Raum als Denkraum umfasst innere Bilder, Gedanken und Ideen jeweils in den Lesarten des „erkannten Raums“ bzw. des „Imaginationsraums“. Dies ist der Aspekt in dem der Raum selbst zum Erkenntnisgegenstand wird. Es gelingt dem Menschen immer nur auf der Grundlage seines Erkenntnisvermögens den objektiven Raum zu erkennen beziehungsweise zu (re-)konstruieren. Erste Erfahrungen machen heranwachsende Kinder in räumlichen Kontexten, die von erziehenden Erwachsenen – zumeist den Eltern – vorbereitet wurden. In diesen laufen zweiseitige Prozesse des einerseits Sich-Selbst- und andererseits des Welterkennens ab. Die Erkenntnisse generieren sich aus Bewegungen im Raum und zwar aus dem Be-Greifen. Erforscht wurde dieser Aspekt aus entwicklungspsychologischer Sicht von Jean Piaget (Piaget/Inhelder 1971). Zudem ist es dem Menschen möglich, neben dem erkannten Raum einen imaginären Raum zu entfalten, der sich – mehr oder weniger – bewusst vom ersteren unterscheidet. Zur Verdeutlichung sei auf die Comic-, Cyber-, Geschichten-, Roman- oder Filmwelt

verwiesen oder bspw. auch auf das Spiel von Kindern, bei dem ein Dachboden zu einer Geisterbahn wird.

Raum lässt sich auch aus der Perspektive von Erziehung und Bildung betrachten. Die Familie ist ohne Frage „ganz selbstverständlich mit dem Aufziehen des menschlichen Nachwuchses“ (Becker et al. 1997, S. 13) betraut. Neben dem privaten Ort der Familie kann heute die Schule als öffentlicher „Erziehungsraum par excellence“ (ebd., S. 14) für Kinder und Jugendliche gelten.

„Dort wird ihnen alles Nötige beigebracht, und dazu muß die ganze Welt von draußen im Drinnen des Schulraumes noch einmal vorgeführt werden: in Büchern und Modellen, auf Bildern und Schautafeln, mit – neuerdings – Filmen und elektronischen Medien. Der Binnenraum der Schule ist mit dem Außenraum des wirklichen Lebens in repräsentativer Spiegelung verschränkt“ (ebd.).

In der Dimension des Bildungsraumes geht es weniger darum, dass der Raum den „menschlichen Wünschen und projizierten Bedürfnissen möglichst vollständig unterworfen“ (Bilstein 2003, S. 52) ist, sondern eher um eine Art Respekt vor dem Raum. Wie das konkrete Arrangement eines Bildungsraumes ausfällt, ist auf der Grundlage einer gesellschaftlich- kulturellen Folie immer auch im Zusammenhang mit der vertretenen Pädagogikaffassung zu sehen. Pädagogischer Raum entspricht grundsätzlich einer „*Ausdrucksform funktionalen und intentionalen pädagogischen Denkens*“ (Kemnitz 2001, S. 55). Darüber hinaus weist er eine „*technologische Dimension*“ (ebd.) auf. Damit ist gemeint, dass räumliche Gegebenheiten zwar nicht allein die in ihnen praktizierte Pädagogik bestimmen, selbige aber gleichwohl durch Ausstattung und Struktur beeinflusst wird. Räumliche Konstellationen bilden sozusagen die Variationsgrenzen im Lehr-Lernprozess. Allgemein gilt, dass die jeweilige Planung einer Raumgestaltung auf der Grundlage von Intentionen geschieht, die im Vorfeld des Lehr-Lernprozesses aus einer bestimmten Perspektive z.B. von Architekten, Schulverwaltungen und -trägern und Schulleitungen bei der Konzipierung neuer Schulen oder auch von jeder Lehrkraft bei der alltäglichen Unterrichtsplanung als sinnvoll erachtet werden. Diese Intentionen können bewusst oder unbewusst sein. Benito (2003) bezieht das auf die in der Vergangenheit entstandenen Schulbauten:

„In the school buildings of the past, it is possible to perceive, intuit or suspect, from an historical perspective, the organisational means of a life world involving teachers and students as well as the norms which supported the educational sociability of the agents intervening in the instructional processes“ (ebd., S. 53).

Kemnitz (2001) stellt drei Kriterien heraus, die es erlauben, vom Vorliegen eines „pädagogischen Raums“ zu sprechen. Zu nennen seien eine pädagogische Funktion (also ein Zweck), eine pädagogische Intention und schließlich eine auszumachende pädagogische Wirkung.

„Schule ist als Ort des Lernens, mit der diesem Ort zugewiesenen Funktion, per definitionem pädagogischer Raum. Von außen betrachtet handelt es sich um ein Gebäude, dem ein pädagogischer Zweck zugeschrieben ist. In diesem Gebäude, das als Gehäuse pädagogischen Wirkens betrachtet werden kann, vollzieht sich einerseits der pädagogisch intendierte Prozess des Lernens. Andererseits herrschen hier aber Strukturen, die die Schule unabhängig von ihren kon-

kreten Räumlichkeiten und unabhängig von den Intentionen zu einem pädagogischen Raum machen, der Wirkungen zeitigt, die mit dem heimlichen Lehrplan umschrieben werden“ (Kemnitz 2001, S. 48).<sup>10</sup>

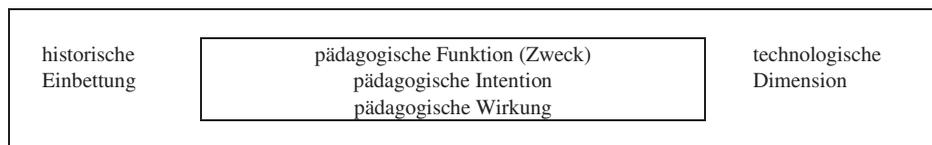


Abb. 2 Grafische Darstellung von Kriterien des pädagogischen Raumes nach Kemnitz (2001)

Nach Göhlich (2009, S. 501) benötigen pädagogische Räume „einen deutlich höheren Legitimationsaufwand“ als Räume der Produktion oder Konsumtion. Er sieht darin eine „der pädagogischen Praxis notwendig eigene Humanität“ (ebd., S. 501). Lernen erfolge durch den Lerner autonom. Die Pädagogik habe diesen Sachverhalt anzuerkennen und das Verhältnis von Raum und Selbst des Lernenden zu berücksichtigen, indem der pädagogische Raum so gestaltet wird, dass eigenverantwortliches Lernen und die „Findung eigener Erneuerung“ (ebd., S. 502) möglich sind.

In dieser Untersuchung wird die Auffassung, dass jede Schule bereits aufgrund des zugedachten Zwecks immer ein pädagogischer Raum ist, zugrunde gelegt. Herrmann (2008a) vertritt eine Auffassung des pädagogischen Raumes, die nicht allein von der „zugewiesenen“ Funktion des Ortes Schule ausgeht. „Seine *erziehende* Funktion kann der Raum ... nur ausüben, wenn sie ihm zuvor zugebilligt und übertragen wurde“ (Herrmann 2008a, S. 38). Dieser Auffassung Herrmanns folgt die vorliegende Studie nicht, denn eine Abhängigkeit des „pädagogischen Raums“ vom aktiven „Zubilligen“ und „Übertragen“ wird dem Raum in seiner Funktion als „dritter Pädagoge/Erzieher“ nicht gerecht. Als solcher wird der Schulraum in zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre<sup>11</sup> sowie vom Münsteraner Konvent „Archiv der Zukunft“ (vgl. Füller 2009) neben den Mitschülern und der Lehrkraft begriffen. Die Auffassung des „Raumes als dritter Pädagoge/Erzieher“ geht auf die Reggio-Pädagogik Loris Malaguzzis zurück und wurde schon früh bei Bildungsbauten in skandinavischen Ländern berücksichtigt. Demnach kann ein Schulraum z.B. Geborgenheit bieten oder auch herausfordernd wirken.

<sup>10</sup> In diesem Sinne ordnet Georg Breidenstein die in seinen ethnographischen Studien fokussierte Peer-Interaktion der Schule als einem „Ort der Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer eigenständigen, von schulischen Zielsetzungen weitgehend unabhängigen Peer-Kultur der Schülerinnen und Schüler“ (2004, S. 921) zu. Es bestehe eine Gleichzeitigkeit zahlreicher „Seh-“, „Hör-“ und „Tast-/ Fühlräume“ parallel zum pädagogisch intendierten „Lernraum“.

<sup>11</sup> Vgl. z.B. die Themenhefte „Bildungs-Räume – Raum-Bildung“ der Zeitschrift pädForum 29(2001)2; „Schularchitektur“ der Zeitschrift Grundschule 39(2007)10; „Räume bilden“ der Grundschulzeitschrift 22(2008)217; „Architektur“ des Journals für Schulentwicklung (2008)3; „Schulraum als Lebensqualität und Lebensraum“ der Zeitschrift pädForum 27(2009)6 sowie Walden/Borrelbach 2002; Jelic/Kemnitz 2003; Wüstenrot-Stiftung 2004, Westphal 2007, Böhme 2009 u.a.m. Darauf, dass der Raum als pädagogische Kategorie schon eine sehr lange Geschichte mit unterschiedlichen Raumpraxen hat, kann hier nur am Rande hingewiesen werden (vgl. für einen Überblick – mit zum Teil gewagten Thesen – z.B. Göhlich 2009).

Gleichwohl verbirgt sich hinter der Klausel des „dritten Pädagogen/Erziehers“ in aktuellen Debatten oftmals nur eine eher diffuse Vorstellung.

Für den Architekten Max Bächer ist nicht nur jede Schule, sondern sogar „jeder Raum ein pädagogischer Raum“, doch „man muss es nur erst erkennen“ (Bächer 2003, S. 22). Inwiefern die von räumlichen und baulichen Bedingungen ausgehenden, erziehenden Raumwirkungen normativ erwünscht sind, bleibt vorerst offen.

Um die Andersartigkeit des pädagogischen Raums integrierter Gesamtschulen gegenüber älteren Schulräumen und um die diesen pädagogischen Raum prägenden Strukturen geht es in dieser „Topographie der Gesamtschule“. Die Bezeichnung „Topographie“ folgt einem über geographische und architektonische Bezüge von Räumen in Schulen hinausgehenden philosophischen Verständnis analog zu Gerold Becker, Johannes Bilstein und Eckart Liebau (1997).<sup>12</sup> Die zu erarbeitende „Topographie der Gesamtschule“ versteht sich als eine Darstellung und Beschreibung von Lage- und Ortsvariablen der „Gesamtschule“. Es handelt sich nicht um eine chronistische Berichterstattung, sondern um die Analyse eines ausgewiesenen Gegenstandsbereichs. Gesamtschulräume werden als pädagogische Reflexionskategorie aus einer historischen Perspektive betrachtet. Lehrkräfte und Schüler sind als Nutzer von Schulen mit dem historischen Prinzip der Remanenz konfrontiert: Es wirkt „das, was aus der Vergangenheit in unsere Praxis hineinwirkt, ohne dass wir uns seines Ursprungs und seiner Hintergründe bewusst sind“ (Bugnard 2008, S. 20). Ein Wissen über die mit schulischem Raum verbundenen ursprünglichen Intentionen, also über das Gewordensein des Schulraums, kann bei Schülern, Lehrkräften und insbesondere bei für die Schulqualität verantwortlichen Schulleitungsmitgliedern wie auch bei Planern auf Seiten der Verwaltung und Architekten zu einer höheren Sensibilität im Umgang mit dem Schulraum, dessen (Neu-) Konzipierung oder Veränderung beitragen. Benito (2003) macht darauf aufmerksam, dass Schulanlagen nicht nur als Gehäuse für institutionalisierte Bildungsprozesse betrachtet werden sollten:

School place „should not be examined only as a *container* in which institutional education is located, that is, as a designed scenario from exclusively formal and functional assumptions in which the actors are *situated* who intervene in the processes of teaching-learning to perform a determined repertoire of behaviour. School architecture is itself a programme as well, a class of discourse which, in its materiality, institutes a system of values, the frames in which the appropriation of educational culture and a complete semiology which exhibits different aesthetic, social and ideological symbols are carried out“ (ebd., S. 53).

Der „Raum“ dient als Reflexionskategorie bezogen auf Unterricht, Schule oder auch auf das Schulsystem<sup>13</sup>. Die „Topographie der Gesamtschule“ widmet sich einer genauen

---

<sup>12</sup> Hingewiesen sei auch auf Renate Schmalenbach (2003), die sich mit der „Topographie des Grauens“ im Zusammenhang mit der „Gestaltung literarischer Räume in unheimlich-phantastischen Erzählungen“ befasst und auf die Berliner Dauerausstellung „Topographie des Terrors“, die über zentrale Verfolgungs- und Terrorreinrichtungen während der NS-Zeit informiert und die europäische Dimension der NS-Schreckensherrschaft sichtbar macht (<http://www.topographie.de/start.html> [06.03.2010]).

<sup>13</sup> Erst im geschichtlichen Rückblick auf den Schulraum offenbaren sich die Pendelbewegungen innerhalb des Spannungsfeldes zwischen einerseits dem „Plädoyer für eine reizarme Umgebung“ und andererseits der „Befürwortung einer engen Verbindung von Leben und Lernen“ (Göhlich 2009, S. 490), die durch eine offene Zurschaustellung vieler Lernmaterialien zum Ausdruck komme.

Orts- und Lagebeschreibung räumlicher Bedingungen der Gesamtschule und skizziert unterschiedliche räumliche Strukturen, die die Arbeit dieser Schulen (mit)prägen.

### 1.3.2 Der „pädagogische Raum“ als Forschungsgegenstand

Von Seiten der Erziehungswissenschaft ist das Erkenntnisinteresse am „Raum“ rückblickend als facettenreich zu beschreiben. Bei erziehungswissenschaftlichen Forschungen zum Schulraum geht es beispielsweise darum, den räumlichen Aspekt von Schule als pädagogisch nutz- und planbare Dimension herauszuarbeiten. Relevante Forschungsaspekte sind die Geschichte des pädagogischen Raumes, sein Wandel im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen und die den pädagogischen Raum ordnenden und formenden Elemente. Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zum Schulraum können die mit den Intentionen der Schulraumgestaltung verbundenen Raum-Wirkungen reflektiert werden. „Dabei ist die Bedeutungshaltigkeit der Orte und Räume aus der Sicht der diese Räume Erlebenden ... von besonderem Interesse, wenngleich ihrer Erforschung und Analyse Grenzen gesetzt sind“ (Kemnitz/Jelich 2003, S. 12). Die Deskription innerer Räume und die Art, wie Räume bildend wirken, sind aus einer bildungs- und erziehungshistorischen Perspektive bisher wenig erforscht. Über lange Zeit bis in die 1990er Jahre hinein erfolgte in Forschungsarbeiten keine systematische Zuordnung räumlicher Bedingungen zu Schule und Unterricht<sup>14</sup>.

Im Zusammenhang mit der Gestaltung von Schulräumen wurde auf die Kategorie des „Wohlfühlens“ bereits früh hingewiesen. Lange Zeit blieb sie jedoch in ihrer Umsetzung nahezu beliebig. Dies gilt sogar, obwohl seitens der Reformpädagogik durchaus früh festgestellt wurde, dass räumlichen Bedingungen eine nicht unerhebliche Bedeutung für das Lernen zukommt. Erinnert sei an Peter Petersens Überlegungen zu Gesprächen im Kreis (Petersen 1950, S. 98ff) sowie denjenigen unter dem Stichwort „Anweisung zur Leitung frei vergesellschafteter Schüler“ (ebd., S. 156ff). Auch Maria Montessori erkannte die Bedeutung räumlicher Bedingungen und sprach von der „vorbereiteten Umgebung“, die dem Kind die Erkenntnisarbeit erleichtere. „Während an programmatischer und deskriptiver Literatur über Neuerungen der pädagogischen Konzeption von Raum reichlich vorhanden ist, existiert kaum eine Theorie oder zumindest systematische Reflexion des pädagogischen Raums“, wertete Göhlich (2009, S. 493) jüngst. Diese Einschätzung ist Göhlichs dahingehendem Verständnis geschuldet, was für ihn als „theoretisch“ bzw. „systematisch“ gilt. Mit einem anderen Verständnis ließe sich etwa Hildegard Kaspers (1979, S. 19) bereits vor drei Jahrzehnten erschienene Veröffentlichung als Systematisierungsversuch werten. Demnach können Bildungspolitik, pädagogisch-didaktische Prämissen, Schulorganisation und Schulrecht, regionale und kommunale Bedingungen, Architektur und Bautechnik sowie das Ausmaß finanzieller Investitionen als Einflussgrößen gesehen werden, die die Baugliederung, die Bauausführung, die Raumarten, die Innengestaltung, die Freiflächen und die Verknüpfung mit außerschulischen Lernorten beeinflussen. Die Raumstrukturen haben wiederum Folgen auf das Schulklima und die Klassenatmosphäre, auf die Psychosomatik, das soziale Lernen und das autonome und kreative Verhalten. Mit den Beiträgen im Sammelband von Franz-

---

<sup>14</sup> Einen kurzen Überblick über einige Arbeiten zur Bedeutung des Raumes und der Architektur liefern Rieger-Ladich und Ricken (2009).

Josef Jelich und Heidemarie Kemnitz (2003) liegt eine grundlegende Publikation vor, in der der pädagogische Raum aus historischer Perspektive einer systematischen Reflexion unterzogen wird. Aus anthropologischer Perspektive sind die Arbeiten von Jutta Earius und Martina Löw (1997), von Gerold Becker, Johannes Bilstein und Eckart Liebau (1997), von Cornelia Rehle (1998) sowie von Eckart Liebau, Gisela Miller-Kipp und Christoph Wulf (1999) zu nennen. Kunst- bzw. architekturhistorische Bezüge mit einer Ausrichtung auf Praxisanregungen bieten A. Dreier, D. Kucharz, J. Ramseger, und B. Sörensen (1999). Die Arbeiten Christian Rittelmeyers (bspw. 1994 und spätere Veröffentlichungen) sowie Johanna Forsters (2000) liefern eine Verbindung von Architektur, Anthropologie und Psychologie. Die historische Perspektive wird schließlich außer von der genannten Veröffentlichung von Jelich und Kemnitz (2003) auch durch den Sammelband von Lothar Wigger und Norbert Meder (2002) bedient. Einen raumphänomenologischen Zugang skizziert Kristin Westphal (2007) am Ende des von ihr herausgegebenen Sammelbandes „Orte des Lernens“. Göhlich's oben zitierter Beitrag entstammt dem kürzlich von Jeanette Böhme herausgegebenen Sammelband „Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs“ (2009), der auf die Darstellung des gegenwärtigen Forschungs- und Theoriestandes zum Thema Schul- und Bildungsraum ausgerichtet ist. Zudem gab Michael Luley (2000) bereits vor einigen Jahren einen schemenhaften Einblick in die Geschichte des deutschen Schulbaus. Außerdem liegen einige regional-spezifische Forschungsarbeiten vor, die jeweils auf bestimmte Epochen beschränkt sind, etwa Michael Ruhland (1999) mit einer regionalspezifischen historischen Analyse des Schulbaus im Großherzogtum Baden des 19. Jahrhunderts oder Jenny Rohlmann (2004), die sich mit Schulbaukonzepten in Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkrieg befasst.

Jede Schulraumplanung verfolgt das Ziel, dass Kinder und Jugendliche als Schüler unter vorgegebenen räumlichen, zeitlichen, personellen und materiellen Bedingungen lernen. Auf den Aspekt der „Macht durch Raum“ und die damit verbundenen Gefahren eines Machtmissbrauchs kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. In Bezug auf Macht und die Institution Schule sei auf Illich (1971) verwiesen; mit Bezug auf Macht durch bzw. über Raum in der NS-Zeit bietet der Beitrag Miller-Kipps (2003) einen interessanten Zugang. Eine machttheoretische Raumlektüre entlang der Kategorien Materialität, Sozialität und Symbolik regen Rieger-Ladich und Ricken (2009) an.

Die Auffassung von Schule als „gebaute Pädagogik“ und damit verbunden ein Verständnis des schulischen Raums als so genannter „dritter Erzieher“ (vgl. oben) stehen heute nach einer Zeit, in der Forschungen zur Funktionalität und pädagogischen Intentionalität des Schulbaus das Forschungsinteresse prägten, stärker im Zentrum neuerer Untersuchungen (vgl. v.d. Beek 2001; sowie die Videodokumentation Reinhard Kahls 2002). Kemnitz (2005, S. 607) zeichnet drei Ansätze nach, die bei der Verfolgung des Primats des Wohlfühlens von Lernenden in Schulräumen auszumachen sind: Die direkte Berücksichtigung von Schülerinteressen (z.B. bei dem von F. Hundertwasser umgebauten Martin-Luther-Gymnasium in Wittenberg), die empirische Wirkungsforschung (z.B. im Sinne von Christian Rittelmeyer (1994; sowie zahlreiche inhaltsähnliche spätere Beiträge) oder Johanna Forster 2000) und die Interessen an historischen Konkretionen und Präsentationen zum Raum sowie deren Bezug zur Wahrnehmung (schulischer) Bildungsprozesse (z.B. in Jelich/Kemnitz 2003).

In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der „Topographie der Gesamtschule“ sind insbesondere die Forschungen von Christian Rittelmeyer, Johanna Forster, Marleen Noack und Klaus Zierer sowie einige vom Schulbauinstitut der Länder in Berlin herausgegebene Studien aus den 1970er Jahren von Relevanz. Im Folgenden wird zunächst dargelegt, was Christian Rittelmeyer unter einer „sozialen Rhetorik“ der Architektur versteht. Eine solche Darlegung ist für das Verständnis von Gesamtschulbauten der 1970er Jahre hilfreich, die in vielen rückblickenden Beschreibungen einheitlich und zumeist negativ z.B. als „unfreundliche Fabriken“ oder gar „unmenschliche Mammutschulen“ beschrieben werden<sup>15</sup>. Da dem sozialen Lernen in Gesamtschulen eine hohe Bedeutung beigemessen wurde und (unter veränderten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen) wird, sind Johanna Forsters Untersuchungen zum sozialen Lebensraum beachtenswert. Anschließend wird auf Marleen Noacks Studie zu verschiedenen Raumarrangements eingegangen, unter die auch Großräume und Lernzonenklassenzimmer fallen. Mit dem Hinweis auf die erziehungsphilosophisch angelegte Arbeit von Klaus Zierer wird die Bedeutung der Unterscheidung zwischen erkanntem Raum und Imaginationsraum unterstrichen. Mit Blick auf die räumlichen Bedingungen von Gesamtschulen der 1970er Jahre aus der Perspektive von Architekten werden außerdem einige vom Schulbauinstitut der Länder in Berlin (SBL) herausgegebene Forschungsarbeiten referiert. Die Vorstellung entsprechender Studien von Jean Ader, Barbara Gollnow und Volker Petersen, Dorothee Wahren und Hartmuth Meyer-Buck sowie von Jörg M. Roedler, Bernd Fittkau und Reinhard Tausch wird bereits einige Inhalte ansprechen und zum Teil Entwicklungen vorwegnehmen, deren Entfaltung im Rahmen der vorliegenden Studie an späterer Stelle ausführlicher folgt.

Der Aspekt des Raumerlebens von Studierenden und Schülern wurde von Christian Rittelmeyer durch phänomenologische Analysen und Befragungen untersucht. Er strebte eine Operationalisierung der Kategorien ‚Wohnlichkeit‘, ‚Gemütlichkeit‘, ‚Farbigkeit‘ und ‚Freundlichkeit‘ im Zusammenhang mit Schulanlagen an. Dazu untersuchte er Blickbewegungen, Blickverläufe und visuelle Abtastbewegungen von Schülern und Studierenden beim Betrachten von architektonischen Schemazeichnungen, also beim Betrachten zweidimensionaler Bilder von Fassaden und Gebäuden. Zudem analysierte er schriftsprachliche Äußerungen der Schüler. Insbesondere interessierte er sich für die *„pädagogischen Bedeutungen der unmittelbar architektonischen Elemente des Schulbaus“* (Rittelmeyer 1988, S. 381). Er fand ein „aktives Erschließen“ (ebd., S. 380) architektonischer Formen bestätigt, das vor allem durch das Gleichgewichtsempfinden, also durch das in-Balance-bringen der Betrachter, geprägt ist. Rittelmeyer konnte aufzeigen, dass eine „soziale Rhetorik“ der Architektur vorliegt, da „Analogiebildungen zwischen erlebter fremder Körperartikulation, eigener Körpererfahrung und Bauform“ (2002, S. 220) von Schülern zur Beschreibung von Fassadenansichten vorgenommen wurden. Die Betrachter griffen zur Beschreibung ihrer Empfindungen auf soziale Kategorien zurück, die Rittelmeyer zu Polaritätenprofilen zusammenstellte. Bei einer erschwerten Raumorientierung beurteilten sie ein Bauwerk beispielsweise als „unangenehm“, „pro-

---

<sup>15</sup> Lesenswert zu diesem Aspekt sind die abgedruckten Rundfunkvorträge des Kulturkritikers und Humanökologen Hugo Kükelhaus über „Somatische Pädagogik und elementare Architektur“ (1973). Er spricht beispielsweise von einer „dummen Wand“, die „eine prozeßleere Fläche“ (ebd., S. 36) darstelle.

vozierend“ oder „chaotisch“ (vgl. Rittelmeyer 1994, S. 35). „Sympathische“ Schulbauten hingegen wurden mit den sozialen Kategorien „befreiend“, „anregend“, „nicht erdrückend“ oder „nicht langweilig“ attribuiert. Mit Rittelmeyer bleibt festzuhalten, dass jede Planung von Schulanlagen innerhalb ihres aktuellen pädagogischen, politischen, ökonomischen und technischen Bedingungsgefüges einer Analyse des Schulraums in historischer Perspektive bedarf.

Johanna Forster (2000) legte den Fokus ihrer Videostudie auf die Gestaltung und Wirkung von Pausenhöfen. Sie interessierte sich für die Wirkungen gebauter Umwelt aus humanethologischer Sicht und analysiert das Schülerverhalten auf Pausenhöfen zweier Grundschulen. Im Zuge der Einführung weiterer Ganztagschulen und damit verbundenen häufigeren und ggf. längeren Pausen wird der soziale Raum des Pausenhofs nach ihrer Auffassung für künftige Forschungen von Interesse sein. Mit steigendem Schüleralter werde die Darbietung strukturierter Räume zunehmend bedeutsam. Unter Bezugnahme auf zahlreiche Ergebnisse der psychologischen Wirkungsforschung merkte Forster an, dass es noch keine Ergebnisse aus Langzeitforschungen zu den Auswirkungen von Schulbauten bzw. allgemein von schulischen Umgebungen auf das künftige Leben der Schüler gebe. Ihre Arbeit zielt darauf ab, über Begründungen für die Notwendigkeit einer schülerorientierten Planung und Gestaltung von Schulanlagen zu informieren. Dazu deckt sie auf, wie die Struktur und Gestaltung von Räumen mit der alters- und geschlechtsabhängigen Bevorzugung von bestimmten Raumsettings zusammenhängen. Fragen im Zusammenhang mit dem sozialen Raum ergeben sich, wenn es um den Kontaktraum, die Häufigkeit der Interaktionen sowie deren Förderung geht. Eine hohe soziale Dichte, bei der sich eine große Personenanzahl mit einem geringen Raumangebot begnügen muss, wird nicht als angenehm empfunden. Bei jüngeren Kindern korrelieren aggressive Verhaltensweisen mit hoher sozialer Dichte. Zehnjährige wählen bei hoher sozialer Dichte bereits eher den Rückzug (vgl. die Darstellung der Forschungsergebnisse von Loo (1972) dargestellt in Forster 2000, S. 65). In den von Forster aufgezeichneten Grundschulpausen zeigen Jungen und Mädchen im Spielverhalten selbst und hinsichtlich der Zeiten, in denen sie Aktivitäten ergreifen, deutliche Unterschiede. Jungen werden eher gegen Pausenende aktiv, während der Zenit an Aktivitäten von Mädchen in der ersten Pausenhälfte liegt.

Marleen Noack (1996) befasste sich mit den Arrangements von Schullernenräumen. Sie beschreibt jeweils einen exemplarischen Vertreter dreier klassischer Schulumgebungen, nämlich einen wohnlichen Schulraum, dann einen offenen und schließlich einen Schulraum als differenzierte Lernumgebung. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist vor allem der von ihr vorgestellte offene Schulraum von Interesse. Noack widmet sich insbesondere der Laborschule Bielefeld als Großraumschule. „Das besondere [die Autonomie der Lernenden anerkennende; D.B.] pädagogische Konzept soll eine räumliche Entsprechung erhalten, der offene Unterricht soll im offenen Schulraum stattfinden“ (Noack 1996, S. 190). Lediglich wenige Funktionsräume von Werkstätten und der Bibliothek sowie Räume der Verwaltung und die Toiletten existieren in der Laborschule als abgeschlossene Räume. Alle Lerngruppen finden im Großraum Platz. Dabei handelt es sich um einen an eine Fabrikhalle erinnernden großen Raum mit verschiedenen Ebenen. Die im Vergleich zu den Verkehrsflächen tiefer liegenden Flächen für die Lerngruppen können auf den ersten Blick wie Wannen wirken. Begrenzungen gibt es lediglich durch

Blechspinde und Stellwände. Selbst die Lehrer haben kein eigenes Lehrerzimmer, sondern verfügen nur über frei im Raum stehende Lehrertische. Einerseits wären als Vorteile offener Lernräume nach Noack die möglichen Sozialkontakte und die (vornehmlich sozialen) Lernanlässe zu nennen. Andererseits fehlen Wände mit ihrer für die Konzentrationsentfaltung eine Grundvoraussetzung schaffenden Funktion und mit ihrer Schutz bietenden Funktion vor Sicht- und Hörbarkeit anderer Lerngruppen. Insofern schneidet der Großraum als offener Lernraum bei einem Vergleich mit dem geschlossenen Klassenraum in Noacks Interpretation schlechter ab.

Klaus Zierer (2003) richtete seinen Blick auf einer recht abstrakten Ebene auf die Gestaltung von Außenanlagen als Teil des Lebensraumes Schule. „Weder der Raum an sich noch seine Beziehung zum Menschen sind aus pädagogischer Sicht bis jetzt in einem Maß geklärt, das es ermöglichen könnte, die damit verbundenen Sachverhalte ausreichend zu operationalisieren, zu messen, zu testen und so weiter“ (Zierer 2003, S. 15). Daher schien es Zierer ausgeschlossen, einen rein empirischen Forschungszugang zu wählen. Er arbeitete hermeneutisch und wählte die Etymologie, die Phänomenologie sowie die Dialektik als Zugangsweisen. Zierer ist der Auffassung, dass die von Schülern und Lehrkräften vorgenommenen Klassenraumgestaltungen unabhängig von dem durch die gebaute Pädagogik vorgegebenen Programm zu sehen sind. Sie können, aber müssen sich nicht entsprechen. So wie es möglich sei, dass Kinder den eigentlich als Abstellraum fungierenden Dachboden für sich z.B. als Geisterbahn gestalten und dabei dem durch die Erwachsenen vorgegebenen Raumprogramm ein diesem nicht entsprechendes Raumprogramm hinzufügen, es jedoch nicht verunmöglichen, gelte gleiches für den Schulraum. Hier spricht Zierer die oben erwähnte Dimension des Imaginationstraumes an:

„Alle Beteiligte nehmen in diesen Situationen die objektiven Qualitäten des Raumes auf und setzen darüber hinaus ihre gemeinsamen Vorstellungen um. Sie gestalten demnach das Klassenzimmer aktiv, ohne dem bestehenden Raumprogramm entgegenzuwirken“ (ebd., S. 92).

Die Koexistenz unterschiedlicher und vom pädagogisch intendierten Raumkonzept abweichender „Hör-“, „Seh-“ und „Tast-/ Fühlräume“ innerhalb von Unterrichtsräumen belegen Georg Breidensteins (2006) Forschungen. Auf die von Noack (2000) für offene Lernräume angesprochene Problematik ungebremster Sicht- und Hörbarkeit wurde bereits zuvor aufmerksam gemacht. Zierer plädiert für ein Raumprogramm mit ‚halboffenem‘ bzw. ‚halbgeschlossenem‘ Charakter, um so zu ermöglichen, dass Kinder Räume anders wahrnehmen können als Erwachsene. Für sinnvoll hält er eine gliedernde Einteilung des Raumes in Lernzonen. Die Möblierung und das zur Verfügung stehende Material sollten den Schülern entsprechen und diese dazu anregen, mitzugestalten (ebd., S. 141). Insgesamt mündet Zierers Studie in einen Leitfaden zur Um- beziehungsweise Neugestaltung von Außenanlagen, die die Raumaspekte des Erholens, Bewegens, Spielens und Arbeitens berücksichtigen.

Jean Ader (1975) befasste sich im Kontext erster aufkommender Kritik an den baulichen Konzepten der Schulen des „neuen Schulbaus“ aus Architektensicht mit baulichen Implikationen der Gesamtschule. Bei seiner Studie handelt es sich um die deutsche Fassung eines Abschlussberichts eines von der OECD getragenen Sonderprogramms für den Schulbau. Ausgehend davon, dass es in den beteiligten Ländern vergleichbare Problema-

tiken im Bereich des Schulbaus gab, dass sich der Schulbau der 1970er Jahre so wie jeder Schulbau zuvor in einer „Übergangsphase“ (ebd., S. 8) befand und dass sich konkrete „Arbeitsschritte bei Schulbauprojekten“ (ebd., S. 8) analysieren ließen, kam Ader zu dem Ergebnis, dass der Schulbau der industrialisierten Länder „den pädagogischen Zielen der Gesamtschule Rechnung tragen“ (ebd., S. 56) müsse. Dabei gebe es „keinen notwendigen logischen Zusammenhang zwischen den Bauentwürfen und den theoretischen Grundlagen“ (ebd., S. 56). „Flexibilität“ sei durchaus ambivalent zu sehen, denn sie ermögliche Differenzierung, könne aber unter Umständen zugleich Gruppenbildungs- und Gruppenidentifikationsprozesse behindern. Statt einer Ausrichtung der Raumkonzepte nach dem veralteten Klassenraumprinzip und auch nach dem neuerlich beherzigtem Fachraumprinzip sei die Zugrundelegung der Kategorie „Aktivität“ vielversprechender. „Der Begriff *Aktivität* erweist sich als operationalisierbarer für die Raumprogrammierung, da in jedem Fach mehrere Arten von Aktivitäten vorkommen und manche von ihnen mehreren Fächern gemeinsam sind“ (ebd., S. 57). Über Simulationen müsse es möglich sein „Komplexe von vorhersagbaren Aktivitäten“ (ebd., S. 57) auszumachen. Bei allem Bemühen um eine größtmögliche Raumprogrammierung, die die Raumkapazitäten sowie die Raumqualitäten umfasse, müsse von Architektenseite eingeplant werden, dass die pädagogischen Methoden künftig an die sich wandelnden Bedürfnisse schulischer Praxis angepasst werden können.

Um die Bewährung der neuen architektonischen Qualitäten ging es auch in der empirischen Untersuchung von zwanzig charakteristischen Merkmalkomplexen durch Barbara Gollnow und Volker Petersen (1976). Die Merkmalkomplexe ließen sich den Kategorien „Schule gesamt“, „Allgemeiner Unterrichtsbereich“, „Freizeitbereich“ und „Lehrerberreich“ zuordnen. Bei dieser Untersuchung am Beispiel von zehn Schulbauten, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen Oktober 1973 und Frühjahr 1974 zum Teil noch nicht vollständig ausgebaut waren, handelt es sich um eine methodische Kombination von standardisierter Erhebung baulicher Daten, teilnehmenden Beobachtungen zu Nutzungspraxen sowie von Einzelinterviews mit Schulleitern und Lehrkräften. Von den facettenreichen Ergebnissen ist für die „Topographie der Gesamtschule“ bezogen auf die Kategorie „Schule gesamt“ interessant, dass die Standorte allein aufgrund der erforderlichen Schulgröße nur dann in einem zentralen (städtischen) Bereich liegen konnten, wenn es sich um eine neue Siedlungsplanung handelte. Allerdings sei die Einbettung der Schule als Schul- und Bildungszentrum mit außerschulischer Nutzung nicht allein von der Größe des Schulstandortes abhängig und insgesamt äußerst unterschiedlich ausgeprägt. Bei einem Großteil der untersuchten Schulen gab es keine vom Bautyp ausgehende Festlegung auf unterrichtsorganisatorische Differenzierungsmöglichkeiten. Schiebe- und Faltwände fanden sich immerhin in einigen wenigen, zu Großräumen erweiterbaren Einzelräumen, doch „eine spontane Nutzung“ wurde „kaum vorgefunden“ (Gollnow/Petersen 1976, S. 12). Selbst die eingesetzten „Beobachter“ sahen sich teilweise einer erschwerten Orientierung in den kompakten Schulbauten ausgesetzt, denen auch die „Hinweistafeln und Farbleitstreifen“ (ebd., S. 13) wenig halfen. Bisher sei ungeklärt, „inwieweit die Orientierbarkeit ... überhaupt eine wesentliche Rolle“ (ebd., S. 13) spiele. Hinsichtlich des „Allgemeinen Unterrichtsbereichs“ wurde konstatiert, dass das „Raumangebot allein ... noch nicht zu Großgruppenunterricht“ (ebd., S. 16) führe. Vielmehr käme es auf eine Gesamtausrichtung zum Großraum an, bei der jedoch eine

akustische Störanfälligkeit auftreten könne. Ungeklärt blieb die Frage der besseren Bewahrung entweder flexibel oder stationär vorgehaltener Mediensysteme. Bezogen auf den „Freizeitbereich“ wurde beobachtet, dass „sich die Schüler während der Pausen und Mittagsfreizeiten überwiegend im Gebäudeinneren“ (ebd., S. 19) aufhielten. Im „Lehrerbereich“ hätten sich „Planungskonzepte, die nur Lehrerstationen oder eine zentrale Lehrerzone vorsahen“ (ebd., S. 21) nicht bewährt. Vielmehr sei ein diversen Funktionsansprüchen gerecht werdendes differenziertes Raumangebot im Lehrerbereich vonnöten. Die „Identifikationsmöglichkeit des Lehrers mit seinem Arbeitsplatz“ hänge von der „Ausstattung des Lehrerbereichs“ und vom „Vorhandensein einer Erholungszone mit entsprechender Möblierung“ (ebd., S. 22) ab.

Dorothee Wahren und Hartmuth Meyer-Buck (1976) wollten sich ursprünglich mit der räumlichen Organisation und Ausstattung des allgemeinen Unterrichtsbereichs an vier Gesamtschulen befassen, um „Flächen- und Ausstattungsstandards für Unterrichtsbereiche“ (ebd., S. 7) zu bestimmen. Die „Vielfalt schulreformerischer Ansätze“ (ebd., S. 7) und damit die Vagheit pädagogischer Konzepte vereitelte dieses Vorhaben. Eine Neuausrichtung ihres Forschungsvorhabens fokussierte schließlich „Bandbreiten für Flächenansätze verschiedener Typen von Unterrichtsaktivitäten und -räumen im allgemeinen Unterrichtsbereich“ (ebd., S. 7) der neuen Schulbauten. Sehr früh fiel auf, „daß die ursprünglichen Planungsabsichten mit der Realität teilweise sehr stark divergierten“ (ebd., S. 7). Die Untersuchung lieferte ausführliche Beschreibungen räumlicher Bedingungen von vier Gesamtschulen in Kelsterbach, Rodenkirchen, Weinheim und Berlin, die mit zahlreichen tabellarischen Übersichten ergänzt sind. Schließlich mündete sie in Planungskriterien und Organisationsempfehlungen, von denen die Anpassbarkeit „an sich ändernde Bedingungen“ (ebd. S. 40) und die „Überschaubarkeit“ besonders hervorgehoben werden. Einer Kritik wurden die Aspekte „Akustik“, künstliche „Belüftung“ und „Beleuchtung“ unterzogen. Besonders interessant sind Skizzen „vorgefundener typischer Möblierungsformen“ im Deutsch- und Sozialkundeunterricht, im Englischunterricht, im Mathematikunterricht und bei Tests. Tischgruppen, die auf Gruppenarbeit hindeuten könnten, finden sich nicht. Die Möblierungsformen sind außer im Falle von Tests in der Regel frontal ausgerichtet, d.h. analog zur auch bis dahin üblichen Klassenraummöblierung. Entsprechend wurde festgehalten, dass „die Mittelgruppenarbeit in Kern- und Kursgruppen“ zum Untersuchungszeitpunkt „den überwiegenden Anteil“ (ebd., S. 47) der Arbeit in den allgemeinen Unterrichtsfächern darstellte.

Bei einer empirischen Untersuchung der Lehrer- und Schülersicht zur Bewertung ihrer schulischen Umwelt (Roedler/Fittkau/Tausch 1978) ergab „der Vergleich der Bewertungskonzepte der Lehrer und Schüler miteinander ... , daß Lehrer und Schüler insgesamt gesehen weitgehend ähnliche Maßstäbe anlegen“, jedoch – wie zuvor bereits erwartbar – „die Schüler ihre Schulen weniger differenziert wahrnehmen“ (ebd., S. 29). Über Polari-tätenprofile zur Gebäudewirkung wurde festgestellt, dass aus Schülersicht

„ein wichtiger Bewertungspunkt ist, ‚wie das Gebäude aussieht‘, die ‚Unterrichtsbedingungen‘ und der ‚Freizeitbereich‘. ‚Übersichtlichkeit und Orientierung‘ sind wesentlich: das ‚Geborgenheitsgefühl‘ des Schülers in der Schule hängt mit diesen Bereichen relativ eng zusammen“ (ebd., S. 29; Hervorhebungen i.O.).

Solche von Architektenseite in den 1970er Jahren vorgenommenen Forschungen belegen die Suche nach adäquaten Untersuchungsmethoden des Gesamtschulraums und deuten zugleich auch auf ein in dieser Studie im weiteren Verlauf zu zeigendes „Unverständnis zwischen Planenden und Unterrichtenden“ aufgrund unterschiedlicher „Wissenschaftssprachen“ (Grunder 2009, S. 243) und verschiedener Perspektiven auf den Gegenstand des Gesamtschulraums hin.

Die exemplarischen und knappen Ausführungen zu Forschungen zum Schulraum mögen an dieser Stelle genügen. Weitere Arbeiten zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum stammen beispielsweise von Perlick (1969) oder Göhlich (1993). Außerdem bedarf die Studie von Grit Arnhold (2005) im Zusammenhang mit Überlegungen zur Größe von Schulen einer Erwähnung. Darüber hinaus kann nur angedeutet werden, dass bereits einige den Schul- und Bildungsraum betreffende Regionalstudien vorliegen (wie bereits erwähnt Ruhland 1999, Rohlmann 2004, außerdem Richter 2004, Rätzel 2006) und dass es für „Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens“ (Buddensiek 2001) Ideen gibt, die bereits erprobt und geprüft wurden<sup>16</sup>. Es ist zutreffend, dass bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zu Gesamtschulen vorliegen, von denen einige auch Fragen der schulräumlichen Qualitäten von Gesamtschulen betreffen<sup>17</sup>. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung haben sich „nicht so sehr die Fragestellungen ... gewandelt, vielmehr ist ein Fortschritt in ihrer Bearbeitung zu verzeichnen“ (Leschinsky 2004, S. 71).

## 1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Zur Bearbeitung und Beantwortung der oben genannten Fragen (Abschnitt 1.2) wird in der vorliegenden Studie hermeneutisch vorgegangen. Hermeneutik wird als „Oberbegriff für ein Spektrum an methodischen Perspektiven auf den Text“ (Böhme 2004, S. 131) aufgefasst, d.h. in dieser Studie auf Dokumente und Quellen. Die Dokumente bestehen hier aus (Fach-) Publikationen, schriftlichen Planungsunterlagen aus der Entstehungszeit ausgewählter Gesamtschulen, aus Grundrissen, Zeichnungen und Schriftgut von Gesamtschulen. Diese werden ergänzt durch Informationen aus Gesprächen mit Experten aus Gesamtschulen. Das Material wird einem chronologischen Zirkel „Forderungen – Folgerungen – Kritik – Veränderungen“ zugeordnet, sowohl deskriptiv verwendet als auch im Zuge von Vergleich, Kontrastierung und Triangulation analytisch genutzt.

Hermeneutik ist die „Methode, die ... die Welt menschlicher Objektivierungen als *Produkte* des Handelns und des Handlungsprozesses analysieren soll. ... Verstehen als Ziel hermeneutischer Bemühungen hat ... Prozesscharakter. Dieser Prozess verläuft nach dem Modell eines Zirkels, in dem die einzelnen *Variablen* ... ein dynamisches System“ bilden, „das sich selbst ... kontrollieren und korrigieren kann“ (Roth 2001, S. 49). „Die historisch-hermeneutische Methode beschränkt sich auf die Bewusstseins-ebene, auf objektivierte Intentionen Handelnder. ... Die

---

<sup>16</sup> Beispielsweise konnte der Schulträger hinsichtlich der Ausstattung neuer Klassenräume einer vierten Integrierten Gesamtschule Braunschweigs im Jahr 2009 für die Anschaffung und Erprobung flexibler Schulmöbel gemäß den Vorstellungen einer „Fraktalen Schule“ (vgl. Buddensiek 2001) gewonnen werden.

<sup>17</sup> Vgl. für einen Überblick etwa Herrlitz/Weiland/Winkel 2003, Bönsch 2006 oder Oelkers 2006; zu schulräumlichen Aspekten der Laborschule Bielefeld z.B. von Hentig 1997 oder von der Groeben 1997.

Dokumente als Objektivationen müssen ... nicht historisch vorliegen, sondern können als Rekonstruktionen produziert werden“ (ebd., S. 50f).

In den 1960er Jahren gab es bestimmte Forderungen an das Bildungswesen, die zu Folgerungen für den Bau von Schulen bzw. für räumliche Aspekte der Einrichtung von Gesamtschulen führten. Grundsätzlich wird in dieser Untersuchung der These gefolgt, dass ein vergleichendes Vorgehen unter Fokussierung auf typische gesamtschulräumliche Kontexte sinnvoll ist. Der Vergleich bezieht sich auf zwei Typen von Gesamtschulen: auf den Typ „Gesamtschule im Neubau“ sowie vergleichend auf den Typ „Gesamtschule in vorhandener Bausubstanz“, d.h. zum einen auf die Variante „Gesamtschule im nicht als Schule geplanten Gebäude“ und zum anderen auf die Variante „Gesamtschule in einer vorhandenen Schulanlage“. Spätestens im Zusammenhang mit ersten Erfahrungen in auf diese Art bereitgestellten Schulbauten erwuchs eine Kritik an derartigen räumlichen Situierungen, die zu Veränderungen führte, welche den Schulbau und seine Nutzung betrafen. Ein analytisches Verständnis des Zirkels „Forderungen, Folgerungen, Kritik, Veränderungen“ wird in dieser Studie durch drei Zugriffsweisen angestrebt.

*Erstens* wird die Entwicklung der Realisierung der Gesamtschulidee hinsichtlich wesentlicher Typen der räumlichen Unterbringung von Gesamtschulen auf der Grundlage des Referats allgemeiner Trends der Umsetzung der Gesamtschulidee nachgezeichnet. Bei einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Raum Gesamtschule ist insbesondere die historische Einbettung seiner Entstehung zu berücksichtigen und zudem sind die mit der Gesamtschulidee verbundenen konzeptuellen Vorstellungen von Interesse. Ein Verständnis des schularchitektonischen und bildungspolitischen Kontextes zur Einrichtung von Gesamtschulen ergibt sich aus zeitgenössischen (Fach-)Publikationen aus Politik, Pädagogik und Architektur.

Zur Annäherung an die auf den Gesamtschulraum bezogenen Folgerungen aus gesellschafts- und bildungspolitischen Forderungen der 1960er/1970er Jahre werden *zweitens* Analysen von Veröffentlichungen in Architektur- und Pädagogikfachzeitschriften durchgeführt. Über Häufigkeitsanalysen, d.h. über quantitative Auswertungen von Zeitschriftenveröffentlichungen, wird die von Architekten und Pädagogen<sup>18</sup> zwischen 1969 und 1974 geführte Debatte über die Planung und Gestaltung von Gesamtschulneubauten rekonstruiert. Forschungsmethodisch gilt es bei diesem in Anlehnung an eine historische Diskursanalyse vorgenommenen Zugang Vorsicht walten zu lassen (vgl. Kapitel 3). Um dem Vorwurf eines „methodologischen Defizits“ durch eine „unzulässige Vermischung von quantitativen und qualitativen Forschungslogiken“ (Krüger/Pfaff 2004, S. 177) zu entgehen, wird der Weg der Triangulation mit qualitativen Herangehensweisen beschritten. Dieser liegt „in der gegenstandsangemessenen komplementären Ergänzung vor dem Hintergrund einer beide Ansätze einbeziehenden theoretischen Modellierung des Gegenstandes“ (ebd., S. 177). Mit anderen Worten dürfen die Häufigkeitsanalysen nicht vorschnell verallgemeinert werden, sondern sie müssen im Zusammenhang mit der darauf folgenden inhaltlichen Analyse von den Gesamtschulraum betreffenden Aspekten wahrgenommen werden.

---

<sup>18</sup> Die Bezeichnung „Pädagogen“ wird in dieser Untersuchung zur Benennung derjenigen Kategorie verwendet, in die alle Personen eingeordnet werden, die beruflich im Bereich Pädagogik tätig sind, d.h. darunter fallen bspw. Lehrkräfte ebenso wie Erziehungswissenschaftler.

Als *dritte* Zugriffsweise im Rahmen der zirkulären Fokussierung der „Topographie der Gesamtschule“ wird der Blick auf Fallbeispiele für die typischen gesamtschulräumlichen Kontexte gerichtet. Der Vorzug des methodischen Zugangs über Einzelfallanalysen<sup>19</sup> liegt in Vergleichsmöglichkeiten von Schulen der gleichen Schulform, jedoch unterschiedlicher baulicher und räumlicher Konventionen. In der traditionellen empirischen Sozialforschung dienen Fallstudien in erster Linie der Exploration und Illustration und zwar zumeist bezogen auf Informationen über eine Person. Selbstredend wird Veranschaulichung in der vorliegenden Studie angestrebt. Darüber hinaus geht es um die Herausarbeitung einer über die „Einzelfälle“ hinausgehenden „Topographie der Gesamtschule“ und um die Rekonstruktion typischer Umgangsweisen mit gesamtschulräumlichen Bedingungen. Durch die Fokussierung auf eine lokalhistorische Rekonstruktion schulräumlicher Bedingungen von Gesamtschulen wird eine Berücksichtigung der historischen Entstehens- und Entwicklungsbedingungen in besonderer Weise gewährleistet. Die vorliegende Studie nähert sich der „Topographie der Gesamtschule“ durch eine Auseinandersetzung mit den schulräumlichen Bedingungen dreier Gesamtschulen der Stadt Braunschweig, die als Beispiele für die genannten wesentlichen Typen der räumlichen Unterbringung von integrierten Gesamtschulen stehen:

- die IGS Braunschweig-West, als Fallbeispiel für eine Gesamtschule der „ersten Generation“, die in den 1970er Jahren einen Schulneubau bezog,
- die IGS Franzshes Feld (Braunschweig) als Fallbeispiel für eine Gesamtschule der „zweiten Generation“ in einem nicht als Schule geplanten Gebäude, die als Schule in einem „Denkmal“ – also unter zunächst eher ungünstig erscheinenden (schulräumlichen) Bedingungen – zu den Preisträgern des ersten Deutschen Schulpreises im Jahr 2006 gehörte und
- die IGS Querum (Braunschweig) als Fallbeispiel einer in einer vorhandenen Schulanlage untergebrachten Gesamtschule der „zweiten Generation“.

Gerade weil diese drei als Fallbeispiele herangezogenen Gesamtschulen zu ganz unterschiedlichen Zeiten, jedoch in der gleichen Stadt entstanden, lassen sich an ihnen Kontinuität und Wandel gesamtschulräumlicher Settings längsschnittartig studieren und lokal-spezifische Zusammenhänge von Pädagogik und Raum erkennen. Der Schwerpunkt der Analysen betrifft die Gesamtschule im Neubau, weil besonders an diesem Fallbeispiel die Ideengeschichte sowie Kontinuität und Wandel schulräumlicher Settings aufgezeigt werden können. Die Braunschweiger Gesamtschulen spiegeln – zumindest in schulräumlicher Hinsicht – die Entwicklung der Niedersächsischen Gesamtschulen wider.

---

<sup>19</sup> Vgl. zum Verständnis von „Fall“ bspw. Fatke 1997.

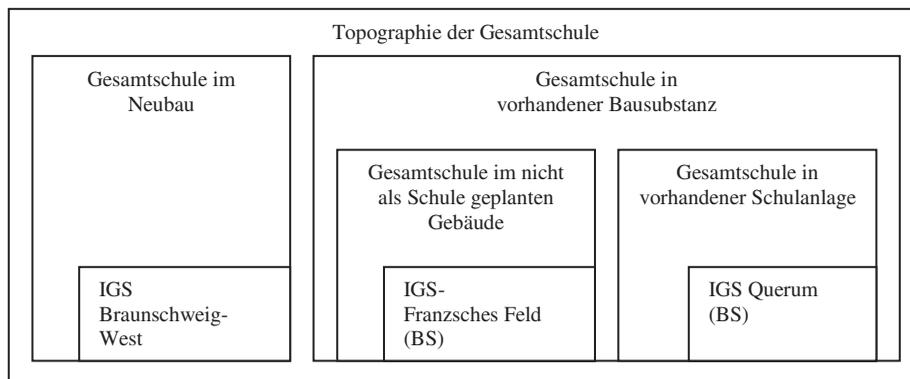


Abb. 3 Zugang zur „Topographie der Gesamtschule“ über Einzelfälle

Die Rekonstruktion der jeweiligen räumlichen Organisation der Fallbeispiele lässt Gemeinsamkeiten und Unterschiede als topographische Eigentümlichkeiten von Gesamtschulen hervortreten. Als schriftliche Quellen dienen hier Unterlagen derjenigen Gruppen, die an der Planung der jeweils neuen Schule beteiligt waren, sowie Unterlagen von Gesamtkonferenzen, d.h. architektonische und pädagogische Konzepte, Briefwechsel, konzeptuelle Planungen, Konferenzprotokolle, Zeitungsausschnitte und Chroniken. Derartige Unterlagen gelten als Dokumente, die „in Bezug auf Felder, Rahmen und Netzwerke von Handlungen“ (Prior 2003 zitiert nach Flick 2007, S. 323) betrachtet werden müssen. „Faktisch ist der Status von Dingen als *Dokument* gerade davon abhängig, wie solche Objekte in Handlungsfelder integriert werden. Dokumente können nur in Bezug auf solche Felder definiert werden“ (ebd.). Entsprechende Quellen finden sich in den Archiven der ausgewählten Schulen und ihres Schulträgers. Hinzu kommen Gespräche mit an den Planungen beteiligten Experten. Solche Experten sind Zeitzeugen, die derzeit und ehemals etwa im Rahmen ihrer Schulleitungstätigkeit bzw. als Lehrkräfte für Fragen der räumlichen Organisation in den zur Rede stehenden Schulen verantwortlich waren, sowie Verantwortliche der Schulaufsicht und Schulverwaltung. Mit den Expertengesprächen werden vornehmlich weitere Fakten und auch subjektive Erfahrungen erfragt; beispielsweise hinsichtlich gemeinsamer Planungsprozesse von Architekten und Pädagogen oder ausgewählter Erfahrungen mit bestimmten Formen räumlicher Organisation. Diese Expertengespräche ermöglichen Nachfragen zu Informationen aus schriftlichen Quellen und dienen zu deren Ergänzung. Sie stellen somit keine Experteninterviews im engeren Sinne dar. Sofern derartige Gespräche bzw. Interviews innerhalb eines Forschungssettings „lediglich einen Meilenstein bilden“, beendet man deren „Auswertung ...“, wenn ihr Zweck erfüllt ist“ (Meuser/Nagel 2002, S. 77). Gleichwohl wird forschungslogisch auch in der vorliegenden Studie „das Interesse verfolgt, Strukturen und Strukturzusammenhänge des ExpertInnenwissens/handelns zu analysieren“ (ebd., S. 76). In diesem Sinne geht es um die Eruierung von Betriebswissen. „Dieses Prozesswissen hat im Gegensatz zum technischen Wissen weniger die Merkmale von Fachwissen im engeren Sinne ..., sondern ist praktisches Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext“ (Bog-

ner/Menz 2002, S. 43). Im Unterschied zu Experteninterviews werden nachfolgend die „subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten“ nicht weiter im „Feld der Ideen und Ideologien“ als „Deutungswissen“ konstruiert (ebd., S. 43f). „Wenn das Experteninterview in erster Linie der Erhebung „sachdienlicher Information“ und Aufklärung über ‚Fakten‘ dienen soll ..., wird sich das fachlich hohe Niveau der Interaktion zwischen Co-Experten produktiv auswirken und das Interview gewinnbringend für detaillierte Sachanalysen nutzbar sein“ (ebd., S. 52).

Die gewählten Zugriffsweisen sind zur Aufdeckung topographischer Besonderheiten im institutionellen Kontext der Gesamtschule vielversprechend. Gleichwohl gilt es, die forschungsmethodisch bedingten und die den gewählten Quellen inhärenten Grenzen zu bedenken. Im Rahmen einer bildungshistorischen Betrachtung ist nur eine Annäherung an die (bereits vergangene) Realität möglich. Um diese Annäherung facettenreich anzulegen, folgt insbesondere eine intensive Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel „Neubau“. Doch auch unter der Bedingung, dass der zeitgenössische Kontext auf der Grundlage von Veröffentlichungen und o.g. Dokumenten in vielfältiger Weise nachgezeichnet wird, bleiben andere Aspekte der „Realität“ un(ter)beleuchtet, wie etwa die damalige Sicht von Schülerinnen und Schülern auf „ihre“ Schule. Bei der Verwendung von Dokumenten wie Protokollen und Briefwechseln ist bedenkenswert, dass ihr Entstehungskontext grundsätzlich nur annäherungsweise bestimmt werden kann.

Die Studie gliedert sich in sechs Kapitel. Dieser Einleitung folgt in Kapitel 2 die Darstellung der Forderungen und Erwartungen an Gesamtschulen in den 1960er/1970er Jahren. Erst auf der Grundlage des damaligen Verständnisses der Gesamtschule als „demokratischer Leistungsschule“ werden die Versuche zur Umsetzung der Gesamtschulidee im Schulbau, wie sie in Kapitel 3 aufgezeigt werden, nachvollziehbar. Die Schulneubauten für Gesamtschulen der „ersten Generation“ folgten pädagogischen Intentionen, die sich von zuvor gemeinhin geltenden Intentionen unterschieden und die zu Versuchen mit neuen räumlichen Ausgestaltungen führten. Die Beschreibung und Analyse des Profils und des Wandels räumlicher Strukturen der Integrierten Gesamtschule Braunschweig-West erfolgt im vierten Kapitel als Fallbeispiel einer Gesamtschule im Neubau. Im fünften Kapitel geht es um die Eignung vorhandener Bausubstanzen zur Umsetzung innovativer pädagogischer Gesamtschulkonzepte. Die Studie schließt im sechsten Kapitel mit Interpretationen und Folgerungen aus der dargelegten „Topographie der Gesamtschule“.