



Barbara Zschiesche

# Schulraum als Heimat

Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern

Barbara Zschiesche

# Schulraum als Heimat

Eine empirische Studie zum Raumerleben  
von Grundschulkindern

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig unter dem Titel „Schulraum als Heimat – Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern“ als Dissertation genehmigt.  
Gutachterinnen: Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz, apl. Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk.  
Tag der Disputation: 10.02.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

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

Foto Umschlagseite 1: Barbara Zschiesche, Braunschweig.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2283-1

## Zusammenfassung

In reformpädagogisch orientierten Schulversuchen hatte das (Schul-)Haus sowohl im übertragenen (Schaffen von familiären Strukturen) als auch im wörtlichen Sinne (Herstellen von Wohnlichkeit) einen hohen Stellenwert. Die so verstandenen und nach dieser Prämisse gestalteten pädagogischen Räume sollten anthropologisch erklärbare Bedürfnisse nach Vertrautheit und Geborgenheit befriedigen, kurz: Heimat schaffen. Die an diese Konzeptionen anschließende Diskussion um die Bedeutung pädagogischer Räume für das Leben und Lernen in der Schule bildet den Rahmen für die vorliegende Dissertation. „Heimat“ wird darin als ein emotional-kognitives Konstrukt aufgefasst, das vom Einzelnen aktiv hervorgebracht werden muss und sich daher in Teilen als gestaltbar und veränderlich erweist. Aus der Perspektive der Kinder lässt sich „Heimat“ damit auch als „Beheimatung“ erfassen. Auf sie richtet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, in deren Zentrum die Raumwahrnehmung und das Raumerleben von Kindern einer Grundschule stehen.

Die als Einzelfallstudie angelegte Arbeit nutzt als ersten Zugang zum Forschungsgegenstand Schulraumfotos, die von Kindern aus zwei dritten Klassen angefertigt und kommentiert wurden. Die Auswertung folgt dem Setting der seriell-ikonografischen Fotoanalyse (Pilarczyk & Mietzner). Die Klassifizierung der Fotos nach ihren Aufnahmeorten in privaten (Klassenräume), halböffentlichen (Klassenflure) und öffentlichen Räumen (z.B. Pausenhalle) sowie im „Niemandland“ (z.B. Treppenhäuser) dient dem Aufdecken je spezifischer Ordnungen und Sinnstrukturen. Anhand von Einzelbildinterpretationen werden anschließend drei Merkmalspaare (Dimensionen) herausgearbeitet, mit denen sich „Beheimatung“ im fotografischen Bild erfassen lässt. Sie lassen sich als eine zeitliche (*Bewegen* und *Verweilen*), eine räumliche (*Innen* und *Außen*) sowie eine strukturelle Dimension (*Ordnung* und *Freiheit*) beschreiben. Den zweiten Zugang bilden Gruppeninterviews, deren Auswertung sich an dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz) orientiert. Die daraus hervorgegangenen Fall- und Raumporträts geben Aufschluss darüber, wie die Kinder das jeweilige Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit bzw. von Öffnung und Schließung innerhalb der schulischen Räume ausdeuten und mitgestalten.

Die vorliegende Studie zeigt, dass die Raumwahrnehmung kaum von dem Erleben im Raum zu trennen ist. Identifizieren sich die Kinder mit den Räumen, dann wird auch der reale Raum positiv ausgedeutet und im fotografischen Bild entsprechend inszeniert. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass ein als „schön“ erlebter (und fotografierter) Raum nicht generell ein Zeichen für eine Beheimatung der Kinder in den schulischen Gemeinschaften ist, sondern dass diese sich auch über das Bilden peerkultureller (Gegen-)Räume beheimaten können. Nur wenn Räume als sozial und symbolisch codiert wahrgenommen und in dieser Bedeutung anerkannt werden (können), weist der als ästhetisch ansprechend wahrgenommene Raum auf eine Identifikation mit Schule und Schulgemeinschaft hin.

## Summary

In school experiments adapting German New Education concepts, the (school)house is of high importance both figuratively and literally, decoding the former as the establishment of familiar structures and the latter as the creation of a cosy and homelike atmosphere. Educational spaces conceived and designed consistent with this premise should satisfy anthropologically explicable needs for intimacy and security, in short: thus, creating a “Heimat”. The discussion on the significance of pedagogical spaces for life and learning in schools following New Education conceptions forms the framework for this doctoral thesis. The German concept of “Heimat” in this context is defined as an emotional-cognitive construct that must be actively produced by the individual and therefore proves to be in part configurable and changeable. From the perspective of the children “Heimat” can also be translated here as establishing a state of belonging and identity (*Beheimatung*). Accordingly, the following research focuses on the perception of space and the spatial experience of children in an elementary school.

In the initial phase of research, this case study used photographs of pedagogical spaces, which were taken and commented on by third-graders from two different classes. The photographic images have been evaluated by means of serial-iconographic photo analysis (Pilarczyk & Mietzner). The pictures were thus categorized according to the location in private (classrooms), semi-public (class corridors), public spaces (e.g., the pause hall) and in so-called “no man’s land” (e.g., stairwells). This served to uncover specific patterns and meaning structures. A frame-by-frame interpretative analysis disclosed three dimensions, which capture the degree of “Beheimatung” in the photographic images. Each dimension occurred in two contrasting forms: a temporal dimension encompassing “movement” and “lingering”, a spatial dimension conveying “inside” and “outside”, and a structural dimension expressing “order” and “freedom”. Group interviews provided a supplementary analytical perspective. Their evaluation was based on the content analysis process (Kuckartz). Evolving case and space portraits provide information on how the children interpret and help shape the relationship between openness and closeness or respectively between opening and closing within the school environment.

The present study shows that spatial perception can seldom be distinguished from spatial experience. When children identify with a certain space, they tend to interpret it in a positive way and stage it accordingly in the photographs taken. However, the results also show that a space perceived (and photographed) as “beautiful” does not necessarily mean that the children have developed a sense of “Beheimatung” within educational communities. Rather, children may develop a sense of “Beheimatung” by generating (contra-)peer cultural spaces. Only when spaces are perceived as socially and symbolically coded and can be recognized in this meaning does space, which is perceived as aesthetically pleasing, point to identification with school and school community.

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Einleitung – Die Schule als Heimat denken?</b> .....	<b>11</b>
<b>2 Zielsetzung und Fragestellung</b> .....	<b>17</b>
<b>3 Begriffliche Klärung(en)</b> .....	<b>21</b>
3.1 Schule als (pädagogischer) Raum .....	21
3.2 Aus dem Blickwinkel des Individuums – Leiblicher Raum .....	22
3.3 Zum Zusammenhang von Handeln, Struktur und Raum – Sozialer Raum .....	24
3.4 Raum angesichts der Rede von seiner Aneignung .....	25
3.5 Raum und Sinnstrukturen – Symbolischer Raum .....	26
3.6 Zusammenführung – Schulraum als Heimat .....	26
<b>4 Empirische Klärung(en)</b> .....	<b>31</b>
4.1 Forschungsstand .....	31
4.2 Eigene Vorarbeiten und Genese der Fragestellung .....	37
4.3 Das Exempel – „Die rosa Kugel“ .....	39
<b>5 Gliederung(en) des schulischen Raums</b> .....	<b>45</b>
<b>6 Untersuchungsdesign</b> .....	<b>49</b>
6.1 Anlage der Untersuchung .....	49
6.2 Forschungslogik .....	49
6.3 Das Forschungsfeld – Die Regenbogenschule in Wolfsburg .....	55
6.4 (Grundschul-)Kinder als Forschungsobjekte .....	57
6.4.1 Forschung mit Kindern .....	57
6.4.2 Die Rolle der Forscherin im Feld .....	59
6.4.3 Fähigkeiten von Kindern der untersuchten Altersgruppe .....	61
<b>7 Methoden und Vorgehensweise bei Erhebung und Auswertung</b> .....	<b>67</b>
7.1 Fotografien als Mittel des Erkenntnisgewinns .....	67
7.1.1 Die Foto-Erkundung (Datenerhebung) .....	69
7.1.2 Die seriell-ikonografische Fotoanalyse .....	70
7.1.3 Komparative Analysen von Bild und Text .....	74
7.1.4 Geltungsprüfung .....	75
7.2 Qualitative Interviews mit Kindern .....	76
7.2.1 Die Gruppeninterviews (Datenerhebung) .....	78
7.2.2 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse .....	79

<b>8 Schulraum aus Sicht der Kinder – Ergebnisse und Auswertung .....</b>	<b>83</b>
8.1 Die fotografischen Bilder .....	83
8.1.1 Serielle Analysen .....	83
8.1.1.1 Klassifikationen nach Themen, Motiven und Darstellungsweisen .....	83
8.1.1.2 Analyse von Bildtiteln und Kommentaren .....	87
8.1.1.3 Zwischenfazit .....	91
8.1.1.4 Das „Eigene“ und das der „Anderen“ – Verortungen im Schulgebäude .....	93
8.1.1.5 Zwischenfazit und Forschungshypothesen .....	99
8.1.1.6 Die kommentierte Bildauswahl der Kinder .....	101
8.1.2 Einzelbildinterpretationen .....	104
8.1.2.1 + Chillecke .....	104
8.1.2.2 + Die Spielhalle .....	112
8.1.2.3 + Flur oben .....	120
8.1.2.4 Befunde für „Beheimatung“ im fotografischen Bild .....	127
8.1.2.5 Prüfung der Befunde am Beispiel „- Flur“ .....	130
8.1.3 Komparative Analysen .....	138
8.1.3.1 „Schöne“ und „langweilige“ Orte im Schulgebäude .....	138
8.1.3.2 „Schöne“ Orte, die „langweilig“ aussehen? .....	140
8.1.4 Fazit – Schulraum im Bild .....	144
8.2 Die Gruppeninterviews .....	146
8.2.1 Fallporträts – Gemeinsam Gesagtes .....	151
8.2.2 Zusammenführung und Interpretation .....	157
8.2.3 Raumporträts – Abbild und Abgebildetes .....	159
8.2.3.1 Öffentliche Räume – Chillecke und Spielhalle .....	159
8.2.3.2 Halböffentliche Räume – Flure in Alt- und Neubau .....	166
8.2.3.3 Private Räume – Kuschecke und Sofa .....	170
8.2.3.4 Schulische Räume im Spiegel der „Anderen“ – Wahrnehmungsmuster .....	175
8.2.3.5 „Niemandland“ – Räume in den zentralen Erschließungswegen .....	177
8.2.3.6 „Ganztag“ – Der Flur im Kinderhaus .....	181
8.2.4 Zusammenführung und Interpretation .....	182
<b>9 Die Schule als Heimat denken? – Ergebnisse, Folgerungen und Ausblick .....</b>	<b>185</b>
<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>193</b>
Literatur (Gesamtes Literaturverzeichnis) .....	193
Abbildungsverzeichnis .....	203
<b>Anhang .....</b>	<b>205</b>

## Vorwort

Das Interesse daran, wie Kinder ihre Schulräume wahrnehmen und erleben, ist aus der Mitarbeit in zwei interdisziplinären Forschungsprojekten erwachsen, in denen es um die Sanierungsplanung von Schulgebäuden ging. In diesen Projekten hatten sich die Beteiligten – Bauphysiker, Architekten, Akustiker und Erziehungswissenschaftlerinnen – im Vorfeld darauf verständigt, die Wünsche und Perspektiven der Nutzerinnen und Nutzer konsequent mit einzubeziehen. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler haben wir im erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt zu erfassen und zu ergründen versucht, indem wir sie gebeten haben, Fotos von Schulräumen zu machen. Bei der Analyse der Fotos hat sich gezeigt, dass die von den Kindern in ihren Bildern formulierten Aussagen über das Erleben der materialräumlichen Qualitäten, auf die der Arbeitszusammenhang seinerzeit ausgerichtet war, hinausgingen. Ebenso deutlich wurde aber auch, dass ein zweiter methodischer Zugang mittels verbaler Daten erforderlich sein würde, um auch die Gründe und Bedingungen für das Raumerleben der Kinder aufzuschließen. Inhaltlich inspiriert durch andere Forschungsarbeiten, in denen die Sicht von Kindern auf den erlebten und gelebten Raum im Mittelpunkt stand – allen voran die Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha und Hans Heinrich Muchow und eine empirische Studie zur schulischen Raumkultur von Leonie Fuchs – entstand so das Vorhaben, dem Raumerleben von Grundschulkindern mithilfe fotografischer Bilder und fotobasierter Gruppeninterviews auf die Spur zu kommen.

Die Idee, sich den auf den Schulraum bezogenen Bedeutungszuweisungen und Sinngebungen der Kinder über das Konstrukt der „Beheimatung“ zu nähern, ist auf eine Anregung meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz, zurückzuführen. Bis aus der ersten Projektskizze ein tragfähiges Konstrukt für eine Dissertation wurde, war es jedoch noch ein langer Weg, der nicht immer ganz gerade verlief, Stolpersteine und Fallstricke bereithielt, aber zu guter Letzt auch eine Zielgerade erkennen ließ. Im Herbst 2016 wurde die vorliegende Arbeit von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig als Dissertation angenommen.

Ohne das Engagement vieler Menschen in meinem beruflichen und privaten Umfeld wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Danken möchte ich zuallererst Frau Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz, die mich in vielfältiger Weise auf meinem Weg begleitet und unterstützt hat. Sie hat mir den notwendigen Freiraum geschaffen und verstand es stets, mich zu ermutigen und auf den Weg zurückzuführen, wenn dies erforderlich war. Durch die forschende Beschäftigung mit Fotografien hat sich mein Weg ebenfalls schon früh im Forschungsprozess mit dem von Frau apl. Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk, der Zweitgutachterin meiner Dissertation, gekreuzt. Ihr möchte ich an dieser Stelle ebenfalls herzlich für ihren wichtigen Beitrag am Gelingen der Arbeit danken.

Der Schulleitung und dem Kollegium der Regenbogenschule in Wolfsburg danke ich für das entgegengebrachte Vertrauen und die Unterstützung bei der Umsetzung der Datenerhebungen. Mein besonderer Dank gilt hier den beiden Klassenlehrkräften und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern der Untersuchungsklassen.

Den Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig danke ich für die offenen Ohren, die zahlreichen wertvollen fachlichen und methodischen Anregungen, aufmunternden Worte und die Hilfe beim Korrekturlesen des Manuskripts.

Mein besonderer Dank für das Interesse an meiner Arbeit sowie für unzählige Schulraumgespräche und Denkanstöße gebührt hierbei Theresa Jahns. Auch den sieben Teilnehmenden des von mir initiierten Workshops – neben den bereits namentlich Genannten waren dies Dr. Daniel Blömer, Susanne Sandau sowie die beiden Architekten Marc-Philip Reichwald und Peter-Karsten Schultz –, sei vielmals für den konstruktiven interdisziplinären Austausch über den erhobenen Bildbestand gedankt. Marc-Philip Reichwald und Peter-Karsten Schultz danke ich außerdem für ihren an den beiden Datenerhebungstagen geleisteten Beitrag und dafür, dass ich die von ihnen erstellten Grundrisse vom Schulgebäude weiterverwenden durfte.

Für die seelische Unterstützung und Ermutigung gilt meinen beiden Freundinnen Sandra Hartung und Tina Laudahn ein ganz besonderer Dank. Gisela Zschiesche, Christiane, Karl-Heinrich und Finn Ole Koch sei für die familiäre Mithilfe ganz herzlich gedankt. Von Herzen danken möchte ich auch meinem Mann, Mani Zargari, der mein Vorhaben stets unterstützt und für die notwendige zeitliche Entlastung gesorgt hat. Meinem Sohn Mika danke ich für seine Geduld und die vielen schönen und fröhlichen Momente mit ihm.

Braunschweig im Juli 2018

*Barbara Zschiesche*

# 1 Einleitung – Die Schule als Heimat denken?

Schulen sind und waren noch nie Orte der reinen Wissensvermittlung, sondern leisten seit je her einen darüber hinaus gehenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen. Aus anthropologischer Perspektive sind sie damit maßgeblich am Prozess der Selbst-Werdung (Individuierung) beteiligt. Da sich diese grundsätzlich nur über eine (aktive) Auseinandersetzung mit der bestehenden Kultur vollziehen kann, ist damit gleichzeitig der Prozess des Hineinwachsens in die Kultur (Enkulturation) erfasst (vgl. Duncker 2007, S. 43). Der Schule kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da sie die Aufgabe übernimmt, die Kinder (systematisch) in die Inhalte und Ordnungen der Kultur einzuweisen (ebd., S. 50).

Dass Schule in diesem Zusammenhang ein biografisch wichtiger Ort ist, an dem allgemeine Einstellungen, Werte und Normen sowie spezifische Entwürfe und Vorstellungen (auch) von Schule nachhaltig geprägt und Bildungskarrieren beeinflusst werden, ist inzwischen auch empirisch gut belegt (vgl. Kramer 2014, S. 423 ff.). Da in der einzelnen Schule Kinder aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten und kulturellen Kontexten zusammen treffen, ist die Bedeutung der Schule als soziokulturellem Ort unverkennbar. Sie vermag Gemeinschaft und soziale Zusammengehörigkeit zu stiften (Integration) und wirkt neben der Förderung individueller Identität auch an der Herausbildung kollektiver Identität(en) mit (vgl. Duncker 2007, S. 50). Es darf heute als Konsens angesehen werden, dass nur eine Schulkultur, die von Vertrauen und Sicherheit geprägt ist, günstige Voraussetzungen für Bildungs- und Integrationsprozesse schafft. Besonders mit Blick auf diejenigen Kinder, die im Elternhaus ungünstige Erziehungsstile erleben<sup>1</sup>, sozialer Benachteiligung ausgesetzt oder aufgrund von Flucht und Migration von dem Verlust primärer Heimat(en) betroffen sind (vgl. Daschner 2016, S. 9), ist das gemeinschafts- und identitätsstiftende Potenzial von Schule kaum zu überschätzen.

Die mit dieser Sicht auf Schule verbundene Forderung, dass Schule nicht nur ein Lern-, sondern *auch* ein Lebens- und Erfahrungsraum sein solle, hat durch Hartmut von Hentig (1973) Verbreitung gefunden und sich seitdem vielerorts von einer „pädagogischen Idee“ hin zu einem „pädagogischen Programm“ (Zierer 2006, S. 49) entwickelt<sup>2</sup>. Der „Lebensraum Schule“ ist so verstanden Erfahrungs- und Handlungsraum und als solcher zu gestalten (vgl. Kemnitz 2001, S. 47; Zierer 2006, S. 49). In erster Linie bezieht sich die Gestaltung des Lebensraums Schule auf soziale Prozesse, die sich in den Schulräumen abspielen (vgl. Kemnitz 2001, S. 47): Schulen sollen Gemeinschaften von Schüler/innen und Lehrer/innen (Klassen-, Flur-, Schulgemeinschaft), Begegnungen von Kindern und Jugendlichen (Peergroup) und Kontakte mit anderen Personengruppen (Eltern, Bewohner/innen des Stadtteils, Vereine, Firmen u.a.) ermöglichen sowie Mitgestaltung, Selbst- und Mitbestimmung in und außerhalb von Unterricht fördern (vgl. Loser/Terhart 2001, S. 981 f.; Höhmann 2012). Offenheit, Verantwortung sowie gegenseitiger Respekt, Wertschätzung und Anerkennung sind kulturelle Wer-

1 Wild/Lorenz (2010) verweisen darauf, dass es für „eine störungsfreie psychosoziale Entwicklung von Kindern“ (S. 105) am vorteilhaftesten ist, wenn Eltern und Lehrkräfte ein autoritatives Erziehungsverhalten (strukturgebend und responsiv) aufweisen. Die Autorinnen können aufzeigen, dass ein entsprechendes Lehrerverhalten bei einem davon abweichenden elterlichen Erziehungsstil kompensatorische Effekte zeitigen kann (S. 103 ff.).

2 Eine Ausgabe aus dem Jahr 2010 der Zeitschrift „Pädagogik“ mit dem Themenschwerpunkt „Schule als Erfahrungsraum“ enthält zahlreiche Praxisberichte, in denen das nachvollzogen werden kann (Pädagogik 62/2010, Heft 4).

te, die in den Bildungsaufträgen der Bundesländer aufgegriffen werden, in Schulprogramme Eingang gefunden haben und das öffentliche Bild „guter“ Schulen prägen (vgl. Warnke 2010; Link 2010, S. 48; Fauser et al. 2007).

Im Zusammenhang mit dem Ausbau ganztags schulischer Angebote und der damit einhergehenden Ausweitung schulisch betreuter Zeiten ist die Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum mit neuer Aufmerksamkeit bedacht worden. Auch die Forschung über Ganztagschulen hat die Aneignung von Räumen im Fokus (markant etwa Reh/Kolbe 2009). Dass Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte einen beträchtlichen Teil ihrer Tages- und Lebenszeit in der Schule verbringen, wurde zwar schon vor dem aktuellen Ausbau ganztags schulischer Angebote als Argument dafür angeführt, dass Schule per se auch Lebensraum bzw. Lebensort sei (vgl. Dreier et al. 1999, S. 24; Loser/Terhart 2001, S. 980). Deutlich zugenommen hat aber das Bemühen sich den Einflüssen und Wirkungen der (Ganztags-)Schule auch empirisch anzunähern (vgl. Kolbe et al. 2009; Radisch 2009).

Das vielfach verwendete Bild vom „Haus des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 77 ff.; Girmes 2002; Brockmeyer 2007, S. 13) verweist darauf, dass die tatsächlich gegenständlichen Räume bei der Konzeption von Schule als Lern- und Lebensraum mitgedacht sind, der Architektur von Schulgebäuden und der realen Gestaltung schulischer Räume also eine spezifische Bedeutung bei der Erfüllung pädagogischer Aufgaben zugemessen wird. Davon zeugt auch die Metapher vom Raum als dem „dritten Pädagogen“ (Kahl 2005, S. 53; vgl. auch Dreier et al. 1999, S. 64), die an die Reggiopädagogik anknüpft und kürzlich in der Erziehungswissenschaft als Spezialdiskurs ausgewiesen wurde (vgl. Nugel 2014, S. 135 ff.). Es gibt zudem historisch weit zurückliegende Beispiele für geplante und realisierte Schulgebäude, die sich als „materialisierte Pädagogik“ (Kemnitz/Jelich 2003, S. 11) beschreiben lassen<sup>3</sup>. Wichtige Impulse für die räumliche Gestaltung von Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum kamen vor allem aus der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (vgl. Link 2010).

Für viele Reformpädagogen hatte das Haus dabei sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinne einen hohen Stellenwert, denn mit einer als Lebensraum gestalteten Schule waren stets auch Überlegungen verbunden, die Gestaltung der schulischen Räume an familiären Mustern und kindlichen Bedürfnissen auszurichten (vgl. Bilstein 2003, S. 36). Die auf diese Weise verstandenen und nach dieser Prämisse gestalteten pädagogischen Räume sollten anthropologisch erklärbare Bedürfnisse nach Nähe, Überschaubarkeit, Vertrautheit und Geborgenheit befriedigen, kurz: Heimat schaffen (ebd.). Bilstein (2003) konkretisierte dies in einer Abhandlung über Willy Steigers Buch „S'blaue Nest“, in dem ein Lehrer seine Arbeit in einer Schulklasse in den 1920er Jahren beschreibt. Steiger inszenierte seinen Klassenraum als Heim, indem er sein „pädagogisches Nest“ (ebd., S. 34) gemeinsam mit seinen Zöglingen wohnlich einrichtete. Schüler und Lehrer schmückten das Klassenzimmer mit Vasen, frischen Blumen, Bildern, Kissen und Kerzen aus; sie stellten ihr „Heim“ selbst her: „Diese Heimat ist nichts Vorgefundenes, sondern eine erarbeitete und erschaffene, [...] ganz und gar eigene Welt“ (ebd. mit Verweis auf Ernst Bloch, S. 36). Sie schafft „Behaglichkeit und Zutrauen“ (ebd., S. 35) und „zwingt“ – entgegen den vorherigen Raumarrangements mit Bänken und Lehrerpult – „zu anderer Arbeitsart“ (Steiger 1925/1978, S. 60), die dazu führt, dass die Kinder die innere Ordnung als die ihre anerkennen und selbst die Verantwortung

<sup>3</sup> Beispiele für „pädagogische Architekturen“ der 1920er und 1950/60er Jahre siehe Kemnitz 2003; Kemnitz 2005; Link 2010; wichtige historisch-systematische Analysen und Exempel auch bei Lange 1967, später zur pädagogischen Umgebung auch Göhlich 1993.

für *ihre* Räume übernehmen. Die Einrichtung des Schulgebäudes als „Haus des Lernens“, als „Schulwohnstube“ war in reformpädagogisch orientierten Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts weit verbreitet (vgl. Link 2010, S. 39 ff.).

Obgleich die Tendenz (Grundschul-)Klassenzimmer dergestalt wohnlich einzurichten als pädagogisches Motiv bis in die heutige Zeit hinein zu finden ist (vgl. Schüler 2008, S. 20), erscheint es nach wie vor problematisch, die Schule als Heimat zu denken<sup>4</sup>. Der Begriff „Heimat“ gehört zu den emotional, z.T. auch sentimental aufgeladenen Wörtern der deutschen Sprache (vgl. Waldenfels 2005, S. 194). Häufig wird mit ihm ländlich geprägtes Leben inmitten intakter Landschaften assoziiert, wie es in unzähligen Heimatliedern, Heimatromanen und Heimatfilmen immer wieder reproduziert wurde und wird (ebd.). Diese tief in unserem kollektiven Gedächtnis verankerten romantisierenden Bilder, aufgrund derer dem Heimat-Begriff bis in die heutige Zeit hinein etwas Kleinbürgerliches, Kitschiges und Triviales anhaftet, gehen auf das Bürgertum des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Bausinger 1984, 14 f.). Noch weitaus schwerer wiegt das Erbe, das der Nationalsozialismus dem Begriff Heimat hinterlassen hat<sup>5</sup>. Zwar hatte die Gleichsetzung von Heimat, Volk und Vaterland bereits vor dem Ersten Weltkrieg eingesetzt, doch erst durch die Ideologisierung, Mystifizierung und die politische Nutzung während des Dritten Reiches wurde das Wort „Heimat“ nachhaltig diskreditiert (vgl. Kühne/Spellerberg 2010, S. 14). Ganz im Sinne der Herausbildung eines völkischen Bewusstseins stand während der Zeit des Nationalsozialismus in den Schulen die Erziehung zu Heimatliebe und Heimatverbundenheit im Vordergrund (vgl. Daum 2007, S. 1). Nach 1945 blieb in schulischen Kontexten das von völkischer Ideologie nunmehr entkoppelte Ziel erhalten, eine emotionale Bindung zu einer geografisch zu bestimmenden Region zu fördern (ebd.). Bis in die Anfänge der 1970er Jahre war das Fach Heimatkunde maßgeblich für die Vermittlung der mit „Heimat“ verbundenen Vorstellungen zuständig. Erst zu Beginn der 1970er Jahre wurde der heimatkundliche Unterricht in den meisten Bundesländern „versachlicht“ und vom Sachunterricht abgelöst<sup>6</sup>. Seitdem hält sich diese Tendenz den politisch sowie bildungspolitisch als stark belastet angesehenen Heimatbegriff aus den Schulgesetzen und Lehrplänen eher auszuklammern<sup>7</sup>.

Wenn es also Wörter gibt, „die Nuancen früheren Gebrauchs als kaum sichtbare Ablagerungen mit sich tragen und deshalb von jeder Seite wieder etwas anders aussehen“ (Bausinger 1984, S. 11), dann gehört der Begriff „Heimat“ zweifelsfrei dazu. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist Heimat der konkrete Ort, an dem man geboren wurde und aufgewachsen ist, gleichzeitig aber auch ein Netzwerk sozialer Beziehungen, durch das der Einzelne in seinen Einstellungen und Mentalitäten geprägt wurde (vgl. Daum 2007, S. 2). Weiter gefasst, bezeichnet Heimat eine Region, mit der man sich verbunden fühlt und die in der eigenen Vorstellung assoziativ verknüpft ist mit als typisch empfundenen Gepflogenheiten, Bräuchen, Dialekten, Berufen,

4 Der Themenschwerpunkt der Zeitschrift Grundschule (Heft 1/2012) „Unsere Heimaten. Ein ambivalenter Begriff und was er für die Schule bedeutet“ verweist schon im Titel darauf.

5 Im Kontext von Schulräumen scheint auch der Begriff Heim – bei Willy Steiger (1978) einst (reformpädagogischer) Inbegriff von Gemeinschaft – durch den Nationalsozialismus seine „Unschuld“ verloren zu haben.

6 In Bayern und Schleswig-Holstein wird das Fach Heimat- und Sachunterricht, in Thüringen Heimat- und Sachkunde genannt (vgl. Rütz 2012, S. 11).

7 Die Förderung von „Heimatliebe“ mit eindeutigen geografischen Bezug fordern heute nur noch die Schulgesetze Bayerns und Baden-Württembergs. In Art. 1 des bayerischen Schulgesetzes heißt es z.B. „Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerveröhnung zu erziehen.“ Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-1> (Stand: 09.08.2018).

Landschaften oder Speisen (vgl. Kühne/Spellerberg 2010, S. 105 ff.). „Heimat“, so hat es Hermann Bausinger (1984) formuliert, „ist das Produkt eines Gefühls der Übereinstimmung mit der kleinen eigenen Welt“ (S. 23). Heimat bezeichnet etwas, mit dem sich der oder die Einzelne identifiziert. Ob es sich dabei *nur* um die „kleine eigene Welt“ handelt, um das Herkunftsland oder – gänzlich losgelöst von geografischen Orten – um abstrakte Kategorien wie Nation, Sprache oder Religion oder ob Heimat gar als Utopie, als Nichtort (vgl. Schlink 2000, S. 32) aufgefasst wird, ist abhängig von Kontext und eigenem Standort.

Seit den späten 1970er Jahren hat sich ausgehend von der Kulturanthropologie und der Sozialgeographie allmählich ein Verständnis von Heimat durchgesetzt, das konkrete Orts- oder Raumbestimmungen nicht mehr zum Ausgangspunkt der Betrachtungen macht, sondern sie als „Lebensqualität“ versteht, die weder angeboren ist noch verordnet werden kann (vgl. Greverus 1979, S. 17). Die vorhandene und durch andere Menschen bereits gestaltete Umwelt muss aus dieser Sicht vom Einzelnen durch tätige Auseinandersetzung erst zu Heimat gemacht werden. So gesehen ist Heimat (auch) ein aktiver Prozess, der sich mit dem Begriff der „Beheimatung“ erfassen lässt. Beheimaten können sich Kinder und Jugendliche dort, wo eine Übereinstimmung zwischen Umwelt und Individuum möglich ist, wo sie mit den Personen, den Dingen und den gelebten Werten und Normen sicher umgehen können, wo sie das Gefühl haben, diese beeinflussen und mitgestalten und sich darin als Subjekt wiedererkennen zu können (vgl. Daum 2007, S. 3).

So verstanden stellt Heimat ein emotional-kognitives Konstrukt dar, das vom Individuum aktiv hervorgebracht wird und sich in Teilen als veränderlich erweist. Aus dieser Sicht ist Heimat stark subjektiv und gefühlsgebunden, gleichzeitig aber ohne einen konkreten, sinnlich erfahrbaren Raum kaum zu denken. Das „Heimischwerden in der Welt“ (Waldenfels 1985, S. 36) ist auf das Vorhandensein von überschaubaren, soziokulturell gegliederten Räumen angewiesen. Solche Räume befriedigen menschliche Grundbedürfnisse nach Vertrautheit und Verlässlichkeit (vgl. Göhlich 2009a, S. 498 f.) und sind grundlegend für die Anbahnung „raumbezogener Identitäten“ (Weichhart 1999). Ein auf diese Weise verstandener Heimatbegriff erscheint als theoretischer Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung mit schulischen Räumen geeignet. Mit ihm könnten ältere, auf den Raum fixierte, sentimental überfrachtete Heimatvorstellungen durch eine dynamischere, auf das „Tun“ des Individuums gerichtete Perspektive abgelöst werden (vgl. Daum 2007, S. 3).

Obwohl auch aktuell verschiedentlich gefordert wird, die Schule selbst müsse ein Zuhause oder Heimat sein (vgl. Szymanski 2007; Minkmar 2008; Kahl 2010; Opp 2010, S. 19; Brosch 2010, S. 66), konnte sich der „Heimatraum“ entgegen dem „Lebens- und Erfahrungsraum“ in Verbindung mit Schule in der Geschichte der Bundesrepublik nie etablieren. Daher kann m.E. auch heute in diesem Zusammenhang kaum von einer Renaissance des Heimatbegriffs gesprochen werden (vgl. Daum 2002). Zum einen war „Heimat“ in den letzten Jahrzehnten nie ganz aus den pädagogischen Diskursen verschwunden<sup>8</sup> und zum anderen gab es immer wieder Vorstöße zu seiner Rehabilitierung. Diese bezogen sich aber vorrangig auf Fragen einer erneuten Legitimierung des Heimatbegriffs als didaktische Leitkategorie für den (Sach-)Unterricht (vgl. Götz 2002; Sandfuchs 2012, S. 10)<sup>9</sup>. In diesen Diskussionen wurde vereinzelt auch der Anspruch formuliert, Schule als (Teil der) Heimat aufzufassen

8 Vgl. Thementeil „Schule als Heimat?“ in Westermanns Pädagogische Beiträge 37/1985, Heft 7/8; Zehetmair 1992; Göhlich 1993, S. 55 ff. und S. 245 ff.; Zierer 2012, S. 128 ff.

9 Zu einer Neuausrichtung des Themas „Heimat“ in Unterricht und Lehrplänen siehe auch Hempel/Wittkowske 2011; Thomas 2009; Nießeler 2007; Hasse 2007; Engelhardt/Stoltenberg 2002; Zehetmair 1992; Bundeszentrale

(Zehetmair 1992, S. 166; Daum 2002, S. 78). Da Nahwelt und Region dabei allzu oft als zentrale Bezugsgrößen der unterrichtlichen Behandlung erhalten bleiben, läuft dieses Unterfangen jedoch Gefahr den Heimatbegriff letztendlich doch wieder auf das Herstellen einer „Bindung zum angestammten Ort, zur vertrauten Landschaft“ (Zehetmair 1992, S. 166) zu reduzieren. Das öffnet ihn für „die Erzeugung einer kollektiven regionalen Identität“ (Götz 2002, S. 55), die aber auch mit der als kritisch zu bewertenden „Grundannahme einer lokal, regional oder auch national geteilten Homogenität von Lebens-, Denk-, Glaubens- und Verhaltensgewohnheiten“ (ebd., S. 54) operiert.

Daums Plädoyer, Heimat als Begriff nicht aufzugeben, nicht das Feld zu räumen und ihn „allein den ewig Gestrigen und Vorgestrigen“ zu überlassen (Daum 2002, S. 81), ist m.E. dennoch zuzustimmen, aber nicht wegen der vom Autor konstatierten „kaum lösbare[n] Probleme unserer Zeit“ und der „zunehmende[n] Unwirtlichkeit ringsum“ (ebd., S. 80), sondern weil er Bedeutungen transportiert, die kein anderer Begriff in so konzentrierter Form in sich vereint. Heimat ist eben „auch verbunden mit positiven Aspekten wie Geborgenheit, Sicherheit, Anerkennung, Gemeinschaft, Familie, Zuhause und anderen mehr“ (Sandfuchs 2012, S. 6), die sowohl in reformpädagogischen als auch in den aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskursen als grundlegend für Erziehungs- und Bildungsprozesse angesehen wurden und werden.

Eine zentrale These Otto Friedrich Bollnows lautet: „Das ursprüngliche Verhältnis zum Raum ist [...] das des Wohnens und nicht das der Intentionalität“ (Bollnow 1963/2000, S. 304). Wohnen heißt für Bollnow, „an einem bestimmten Ort zu Hause sein, in ihm verwurzelt sein und an ihn hingehören“ (ebd., S. 125). Dieser Ort der Vertrautheit und Geborgenheit, den Bollnow mit der Metapher des Hauses versinnbildlicht, stellt für ihn die „Mitte des erlebten Raums“ (ebd., S. 123) dar. Folgt man den Thesen Bollnows weiter, dann kann das Kind nur in die Welt hineinwachsen, weil es im Haus verwurzelt ist (ebd., S. 148). Damit schließt Heimat durch seine Nähe zu begrifflichen Kategorien wie Haus, Wohnung und Heim „eine psychologische und eine anthropologische Dimension“ ein, die sie für „die Entwicklung und Existenz des Menschen unverzichtbar“ (Sandfuchs 2012, S. 6) macht. Auch wenn Bollnows Thesen nicht direkt auf professionelle pädagogische Räume übertragbar sind (vgl. Göhlich 1999, S. 168), so ist die Schule für die Kinder neben der Familie doch ein in diesem Sinne bedeutsamer Heimat-Ort in der Mitte des (zurecht)gelebten Raums (vgl. Blömer 2011, S. 16; dazu auch Noack 1996, S. 168).

---

für politische Bildung 1990 (darin die Beiträge von Manfred Tremel, Peter Döbelstein-Osthoff, Hanns Reichel sowie Dieter Emig und Alfred G. Frei).

**Im Zentrum der vorliegenden Studie steht, wie die Kinder einer Grundschule ihre Schulräume erleben und mit welchen Bedeutungen sie unterschiedliche Orte im Schulhaus versehen.** Der theoretische Zugriff erfolgt über das Konstrukt der „Beheimatung“. An reformpädagogische Ideen anknüpfend, wird Schule als ein Ort verstanden, der neben der Wissensvermittlung auch Vertrautheit und Geborgenheit stiften, kurz: Heimat schaffen sollte.

Den Zugang bilden von Schülerinnen und Schülern angefertigte Schulraumfotos und fotobasierte Gruppeninterviews. Anhand von seriellen Analysen, Einzelbildinterpretationen und Raumporträts werden die je spezifischen Ordnungen der Aufnahmeorte aufgedeckt und Merkmale herausgearbeitet, mit denen sich „Beheimatung“ im fotografischen Bild erfassen lässt. In der Unterscheidung von öffentlichen, halböffentlichen und privaten Räumen sowie Orten im schulräumlichen „Niemandland“ wird deutlich: Identifizieren sich die Kinder mit den Räumen, dann wird auch der reale Raum positiv ausgedeutet und im Bild entsprechend inszeniert.



#### **Die Autorin**

**Barbara Zschesche**, geboren 1974, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.

