



Wolfgang Schönig

„Der Raum als dritter Pädagoge“?

Von einer Leerformel zu den pädagogischen
Grundlagen für die Erneuerung von Schulräumen

Wolfgang Schönig

„Der Raum als dritter Pädagoge“?

Von einer Leerformel zu den
pädagogischen Grundlagen für die
Erneuerung von Schulräumen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe 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>.

2024 © Verlag 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.

Covermotiv: tegning © Eva Kobberød.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6104-5 digital

ISBN 978-3-7815-2649-5 print

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitende Überlegungen	11
Teil I	
Raum, Erziehung, „erziehender Raum“ – kontroverse Diskurslinien, Forschungsstand und theoretische Eckpunkte eines Konzepts	
2 „Der Raum als dritter Pädagoge“ – konzeptionelle Überlegungen zum inflationären Gebrauch eines Schlüsselbegriffs der Reggio-Pädagogik ..	15
3 Stufen der Theorieentwicklung – zum gegenwärtigen Stand des Diskurses über Bildungsräume in der Bundesrepublik Deutschland	18
4 Schularchitektur, Lernräume und Bildung – fachöffentliche Kritik, Diskussion, Reform und Entwicklungsimpulse	26
4.1 Erhöhte Bildungsansprüche, Strukturwandel und die Erwartungen an veränderte ‚Lernarchitekturen‘	26
4.1.1 Schule im Sog gesellschaftlicher Modernisierung	27
4.1.2 Kontextverschiebungen: Reformimpulse der letzten vier Dekaden und ihre Widersprüche	36
4.1.3 Schule als Lern- und Lebensort: Ganztägige Betreuung	47
4.2 Initiativen und Bewegungen zur entwicklungsförderlichen Gestaltung des Schulraums	52
4.3 Im Dialog? Vom Verhältnis der Disziplinen Architektur und Pädagogik	58
5 Der Forschungsstand: Lernen, Wohlbefinden und Leistung in den Räumen der Schule	64
5.1 Konzepte und Studien zum Wohlbefinden der Lernenden im Kontext von Schulräumen	64
5.2 Und die Schulleistung? Empirische Hinweise zum Zusammenhang von ‚gebauter Pädagogik‘ und Leistung	73
6 Der Erziehungsbegriff – Zusammenhänge zwischen Erziehung und Raumwirkung	78
6.1 Positionierungen: erziehungstheoretische Diskurslinien und Grundriss eines raumrelationalen Erziehungsbegriffs	79
6.2 Schulräume, die erziehen – Marksteine des erziehungstheoretischen Konzepts	90

Teil II

Modellvorstellungen zum erziehenden Schulraum und deren
Konsequenzen für die inklusive Schulentwicklung

7	Konzeptionelle Eckpunkte: Pädagogische Dimensionen als Maßgabe für die Gestaltung des Schulraums – ein antinomisches Modell	99
7.1	Aktivität und Bewegung vs. Ruhe und Entspannung	105
7.1.1	Gestaltungsmöglichkeiten im Schulhaus	109
7.1.2	Gestaltungsmöglichkeiten im Außenbereich der Schule ...	132
7.2	Beisammensein vs. sich zurückziehen und für sich sein	137
7.2.1	Merkmale der Schulkindheit bis zum Beginn der Adoleszenz	139
7.2.2	Die Lebensphase Jugend: Auf der Suche nach der eigenen Identität zwischen Elternhaus, Peer-Group und Schule	141
7.2.3	Soziale Einbindung und für sich sein können – Ermöglichungsstrukturen durch den Schulraum	147
7.3	Individuelles Spielen und Lernen vs. kollektives Spielen und Lernen	162
7.3.1	Das Spiel – Begriff, Formen und seine Beiträge zur verstehenden Weltbegegnung	162
7.3.2	Individuelles und kollektives Spielen und Lernen in der Schule	169
7.3.3	Spiel-Räume für Lernen und Bildung in der Schule	189
7.4	Lernen mit digitalen Medien vs. Natur erfahren und sich gesund ernähren	198
7.4.1	Lernen mit digitalen Medien	199
7.4.2	Natur in der Schule und gesunde Ernährung	211
7.5	Arbeiten vs. Feiern	228
7.5.1	Das Arbeiten in der Schule als eine Form des Weltzugangs .	228
7.5.2	Gemeinschaftsbildende Ritualisierung: Die Feier als Erfahrungsfeld für die Vergewisserung des erfolgreichen Schulalltags und ihr Bezug zum Raum	244
8	Inklusive Pädagogik als Spezialfall für Bau, Sanierung und Gestaltung schulischer Lern- und Lebensräume?	255
8.1	Inklusion im Spannungsfeld von Förderpädagogik und Allgemeiner Schulpädagogik	257
8.2	Desillusionierung oder: Inklusion in der Schule verlangt angepasste Raumprogramme	261

9 Pädagogisch akzentuierte Raumprogramme als Aufgabe der Schulentwicklung	268
9.1 Eine zentrale Aufgabe: Die Betroffenen zu Akteuren im Prozess der pädagogischen Baubegleitung machen	268
9.2 Der Dreh- und Angelpunkt der Schulentwicklung: die Organisationskultur der Schule	273
10 Ausblick	279
Verzeichnisse	291
Literatur	291
Abbildungen	304
Tabellen und Grafik	304

Vorwort

Dieses Buch wendet sich an Personen, die direkt oder indirekt in Projekte des Neubaus, Umbaus oder der Sanierung von Schulgebäuden einbezogen sind – Lehrer und Lehrerinnen, Schulleitungen, Fachleute der Schulverwaltung, Personen in den Bauämtern der Sachaufwandsträger, Architekten und Architektinnen sowie wissenschaftlich tätige Pädagoginnen und Pädagogen. Es schließt an Themen im Kontext der Schulqualitätsforschung an, die der Verfasser seit 1984 in Theorie und Praxis verfolgt hat. Zu nennen sind vor allem die Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule, die Organisationsberatung in Schulen, die Bildungsreform und die Inklusion. Hinzugekommen ist mit der Hinwendung der Erziehungswissenschaft zu den Fragen nach der Lern- und Bildungsqualität von Räumen, dem „spatial turn“, die Suche nach den Merkmalen von bildungsförderlichen Räumen in Schulen. Schulräume sollen den jungen Menschen optimale Bedingungen für Lernen, Bildung, Entwicklung und Wohlbefinden, kurzum: für ein gedeihliches Aufwachsen in der inklusiven Schule bereitstellen.

Angestoßen wurde die Auseinandersetzung mit der Qualität der Schulräume durch die in der Schulpädagogik recht salopp verwendete Formulierung vom Raum als dem „dritten Pädagogen“. Ihren Ursprung hat diese pädagogische Formel in einem Konzept der Elementarpädagogik, das in den späten 1960er Jahren im zwischen Modena und Bologna gelegenen Städtchen Reggio Emilia erprobt wurde. Es trägt seither die Bezeichnung „Reggio-Pädagogik“. Die große Bedeutung, die die Reggio-Pädagogik dem Raum für die Erziehung der Kinder zuspricht, kommt in jener Formulierung zum Ausdruck, der Raum sei „der dritte Pädagoge“ (nach den beiden Erzieherinnen für eine Gruppe von etwa 30 Kindern).

Von dieser Formulierung wird (nicht nur) im schulpädagogischen Diskurs eifrig Gebrauch gemacht, um die erzieherische Kraft von ideal gestalteten Schulräumen zu betonen. Es wird zwar allenthalben gefordert, Schulen sollten ihren architektonischen Gestaltungsspielraum besser nutzen, und auch an praktischen Beispielen mangelt es nicht. Aber es ist offen, was es inhaltlich bedeutet, wenn von der Erziehung durch den Raum die Rede ist. Deshalb spricht der Buchtitel von einer Leerformel. Wie kommen also beide, Erziehung und Schulraum, zusammen? An diesem Punkt setzen die Überlegungen des Buches an. Es wird ein heuristisches Modell vorgestellt, das den Zusammenhang von unterschiedlichen schulischen Raum- und Gebäudetypen einerseits und erzieherischen Wirkungen andererseits theoretisch begründet und nachvollziehbar erklärt. Dazu werden immer wieder Beispiele herangezogen und Einblicke in die Schulpraxis, auch in die Bauberatungspraxis, vorgestellt, ohne dass der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit vernachlässigt würde.

Der Buchtext wäre ohne die Zusammenarbeit mit einigen Schulen und dem regen Austausch mit Architekten nicht zustande gekommen. Ich danke vor allem jenen Schulen, in denen jeweils eine mehrjährige Begleitung der Schulentwicklung stattgefunden hat: dem Kollegium der Grund- und Mittelschule Thalmässing, geleitet von Ottmar Misoph; dem Kollegium des Albrecht Ernst Gymnasiums Oettingen unter wechselnder Leitung von Claudia Langer, Günther Schmalisch und Christian Heinz; dem Kollegium der Erzbischöflichen Pater-Rupert-Mayer-Volksschule Pullach, geleitet von Barbara Reif. Danksagen möchte ich auch jenen Architekten und weiteren Baufachleuten, mit denen ich über Jahre hinweg im Gespräch war oder enger kooperiert habe: Wolfgang Obel, obel architekten GmbH, Donauwörth; Markus Würmseher, ehemals obel architekten GmbH; Werner Beck, Architekturbüro Beck Hauk Denzinger, Neuburg a. d. Donau; Željko Marin, Architekturbüro Marin GmbH, Basel; Karin Doberer und ihr Team der Pädagogischen Baubegleitung, Inhaberin der Firma LernLandSchaft, Röckingen. Darüber hinaus sei all jenen Personen gedankt, die mit Fotos zum Buch beigetragen haben. Schließlich möchte ich jenem Mitarbeiter und jenen Mitarbeiterinnen danken, die mir mit Anregungen, Moderation von Beratungsprozessen in Schulen und deren Aufarbeitung zur Seite gestanden haben: Christina Schmidlein-Mauderer, Hildegard Schmidt und John Andreas Fuchs. Nicht zu übersehen ist das Bild auf dem Bucheinband. Das Gemälde mit dem Titel „tegning“ („Zeichnung“) stammt von der dänischen Künstlerin Eva Kobberrød. Ich danke ihr für diese Bereicherung des Buches.

Eichstätt und Schwäbisch Hall im Februar 2024
Wolfgang Schöning

1 Einleitende Überlegungen

Wer sich heute mit der inzwischen überbordenden Fachliteratur zum Schulraum als Lern-, Lebens- und Aufenthaltsort befasst, stößt unweigerlich auf die Formulierung, der Raum sei „der dritte Pädagoge“. Die Formulierung ist wie ein roter Faden, der sich durch die Raumdiskussion, Fachbücher und Zeitschriftenbeiträge zieht. So wird beispielsweise von dem bekannten Bildungsjournalisten Reinhard Kahl dem Buchtext von Michael Baum und Oliver G. Hamm (2010) das Thema des „Dritten Pädagogen“ als Leitmotiv vorangestellt. Kahl zitiert die Schlüsselperson der Reggio-Pädagogik, den 1994 verstorbenen Loris Malaguzzi (ohne Quellenangabe), der Lehrer sei der erste Pädagoge, die Mitschüler der zweite und der Raum der dritte. Offenbar ist diese Lesart vom Raum als dem dritten Pädagogen über Schweden zu uns gelangt und inzwischen über die Kontinente verbreitet worden, was am Beispiel Australiens ablesbar ist (Miller 2019). Bemerkenswert ist indes, wie *selbstverständlich* diese pädagogische Formel allenthalben verwendet wird, ohne sie *inhaltlich* zu füllen. Wenn aber dem (Schul)Raum eine bildende und erzieherische Kraft zugesprochen wird, dann stellt sich die Frage nach der inhaltlichen Ausarbeitung eines entsprechenden Erziehungsverständnisses: Wie kann der Schulraum erziehen?

Eine Vorstellung von dem Gemeinten gewinnt man, wenn man die reichhaltig gestalteten Bildbände zum Zusammenhang von Schulbau und Lernen betrachtet, so etwa die Veröffentlichungen von Josef Watschinger und Josef Kühbacher (2007), von Wolfgang Schönig und Christina Schmidlein-Mauderer (2015) oder die internationalen Einblicke in die gebauten Bildungslandschaften von Prue Chiles (2015) und Mark Dudek (³2015). Hier wird an zahlreichen Beispielen für Schulneubauten, für die Restaurierung und Modernisierung von Bestandsgebäuden und eben auch für die Neugestaltung der Innenräume sichtbar gemacht, dass es sich um *Gegenentwürfe* zur konventionellen, linear gebauten Riegel- bzw. Flurschule handelt. Die Schule: abgebildet als ein ästhetisch ansprechender und architektonisch vielseitiger Ort für junge Menschen, der zum Lernen einlädt und an dem das Aufwachsen eine subjektiv bedeutsame Erfahrung wird. Die Schule soll als ‚gebauter Pädagogik‘ die *Identitätsentwicklung* der Heranwachsenden voll umfänglich fördern und zu einem „Kraftort des neuen Lernens“ werden (Watschinger & Kühbacher 2007, Einleitung, 12). Wo sich die Schule für den jungen Menschen und seine Bildungsanstrengungen öffnet, muss sich auch ihre Architektur öffnen. Durch ein pluriformes Raumangebot sollen alle Daseinsvollzüge des Heranwachsenden im Kontext von Lernen und Bildung eine konstruktive Antwort finden.

Maßgebend für dieses Anliegen ist die Erkenntnis, dass die dynamische moderne Gesellschaft eine Schule benötigt, die auf die *raschen gesellschaftlichen Veränderungen* reagiert, ja, sie mit ihren pädagogischen Programmen sogar antizipiert. Wie die

zukünftige Welt aussehen wird, entzieht sich jeder soliden Prognose. Aber wir kennen eine Reihe von Entwicklungsindikatoren, die uns mahnen, jetzt Entscheidungen für eine bessere Schule von morgen zu treffen. Mit ihrer scharfsinnigen Analyse gesellschaftlichen Wandels haben der norwegische Schulforscher Per Dalin und der Kanadier Val Rust (1997) zehn Indikatoren identifiziert. Sie bezeichnen sie als „Revolutionen“, d. h. „langfristig (d. h. auch in der überschaubaren Zukunft) wirksame, die Gesellschaft verändernde Grundströmungen von hoher Durchschlagskraft“ (Dalin & Rust 1997, 21). Die Forscher äußern nachvollziehbare Zweifel daran, dass die Schule als Institution überleben kann, wenn sie sich nicht radikal ändert. Bereits heute müssten Schulen vorausschauend auf die nächsten Schülergenerationen gebaut werden. Selbstredend, dass diese neue Institution Schule nicht bloß auf die von internationalen Schulleistungsvergleichen vorwiegend verlangten fachlichen Kompetenzen zielt, sondern auf Kompetenzen, die eine friedvolle, solidarische, demokratische, klimafreundliche und gerechte Gesellschaft benötigt. Dafür muss die Schule anders gebaut werden.

Wie weit wir auf diesem Weg zu einer *Einheit aus Architektur und Schulkultur* schon vorangeschritten sind, lässt sich schwer ermitteln. Zwar erzeugen die ‚Eyecatcher‘ in den genannten Bänden den Eindruck einer rasch sich erneuernden Schullandschaft, tatsächlich geht der Umbau der Schule aber nur langsam voran. Die Coronapandemie hat uns durch die Berichterstattung vor allem der Fernsehsender einen tiefen Einblick in die Klassenzimmer deutscher Schulen gewährt. Von wenigen Ausnahmen abgesehen zeigt(e) sich immer wieder dasselbe Bild: *karge Klassenzimmer*, aneinandergereiht an *tristen Fluren*; in den Lernräumen hintereinander gestaffelte *Tischreihen* mit der Blickrichtung nach vorn zur Lehrkraft – „serielle Pädagogik“ (Rittelmeyer) in *öden Schulräumen*.

Dieses Buch geht der Frage nach, wie eine Schule architektonisch beschaffen sein sollte, die dem Anspruch, durch die Wirkungen ihres Raums einen erzieherischen Beitrag zum Aufwachsen junger Menschen zu leisten, genügen kann. Wenn es denn stimmt, dass der Raum der „dritte Pädagoge“ ist, dann muss sich zweierlei darlegen lassen. Zum einen benötigt man Vorstellungen davon, welche Schulräume auf welche Weise in jungen Menschen *positive Spuren* hinterlassen. Zum anderen braucht es einen *tragfähigen Begriff von Erziehung*, der das Gebäude als ‚pädagogische Architektur‘ stützt, wenn das Reden vom „dritten Pädagogen“ nicht erziehungstheoretisch leer bleiben soll.

Dazu wird die folgende Systematik erarbeitet. Das Buch ist in zwei große Teile gegliedert. *Teil I* (Kap. 2 bis 6) legt den aktuellen Diskussionsstand zur Wirkung von Räumen und die Propagierung eines „erziehenden Raums“ dar. Die vornehmlich empirische Forschung wird daraufhin geprüft, inwieweit sich ein Zusammenhang zwischen der Raumqualität einerseits und dem Wohlbefinden und der Schulleistung andererseits nachweisen lässt. Wenn von einem „erziehenden Raum“ oder dem Raum als „drittem Erzieher“ gesprochen wird, setzt dies eigentlich einen Begriff von

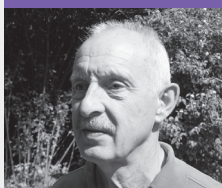
Erziehung voraus. Im Diskurs fehlt aber ein explizierter Erziehungsbegriff. Deshalb wird ein *funktionaler Erziehungsbegriff* erarbeitet, der ein Konzept des „erziehenden Schulraums“ zu tragen vermag. Damit sind die Grundlagen und die Brücke für den *Teil II* (Kap. 7 bis 9) des Buches geschaffen. Dort wird ein antinomisches Modell des „erziehenden Schulraums“ konzipiert, in dem zehn pädagogischen Dimensionen nachgegangen wird, die paarweise geordnet werden. Sie weisen für die praktische Schulpädagogik theoretisch fundiert aus, wie sich „erziehende Räume“ konzeptionell fassen lassen. Deren Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung wird geklärt. So gesehen besteht das Buch aus einem primär theoretisch begründenden und einem konzeptionellen, praxisbezogenen Teil.

Der erste Schritt im *Teil I* gilt dem Konzept der Reggio-Pädagogik mit dem Fokus auf das Grundverständnis vom Lern- und Lebensraum. Zwar gibt es auch heute zahlreiche Initiativen, mit denen die Reggio-Pädagogik im Vorschulalter fruchtbar gemacht wird, so sind bspw. Schwerpunkte in Berlin und Hamburg zu finden. Um aber zu klären, woher die Formulierung vom Raum als „drittem Pädagogen“ stammt, ist es sinnvoll, zum historische Konzept zurückzugehen (Kap. 2). Dieser Exkurs leitet zum Thema der Bedeutung des Raums für das Leben und Erleben des Menschen über. Die theoretischen Grundlinien zum Raumbegriff, zur Wirkungsanalyse von Räumen und der Diskussionsstand zur Raumtheorie werden vorgestellt (Kap. 3). Dieser *raumtheoretische Grundriss* erlaubt es, die Erkenntnisse zum Raum auf die Schulpädagogik und die der Schule zugewandten Architektur zu beziehen. Dafür sieht das Kapitel 4 drei Schritte vor. Zunächst werden die gestiegenen Lern- und Bildungsansprüche an die Institution Schule vor dem Hintergrund der *gesellschaftlichen Modernisierung*, aber auch der staatlichen Reformen im Schulwesen beleuchtet (Kap. 4.1). Mit dem zweiten Arbeitsschritt wird ein *praxeologischer Weg* beschritten. Es wird gezeigt, wie sich der architektonische Umbau im Schulwesen im Zusammenschluss von Menschen und im Engagement von Organisationen widerspiegelt. Hier wird auch das für die Praxis so leidige Thema der *Schulbauvorschriften und -richtlinien* behandelt (Kap. 4.2). Inwieweit das Zusammenspiel von wissenschaftlicher Pädagogik, Architektur und Betroffenen gelingt, wird in Kapitel 4.3 erläutert. Die Sicht auf den Denkwandel bei Schulbehörden und Schulträgern wird dabei berücksichtigt. Damit sind die Informationen bereitgestellt, um stärker in die Ergebnisse der *empirischen Forschung* einzudringen (Kap. 5). Die Trennung von Kapitel 4 ist durchaus künstlich. Aber sie ist gewollt, weil dieser deutliche Schnitt zu einem besseren Verständnis der verschiedenen Systemebenen – Praxis- gegenüber Forschungsebene – beitragen könnte. Die Forschungsergebnisse werden nach zwei Gesichtspunkten voneinander unterschieden. Zum einen wird gezeigt, welchen Beitrag die empirische Forschung zum Verstehen des Zusammenhangs von *Wohlbefinden* und Schulraumparametern leistet (Kap. 5.1). Zum anderen wird dem Zweifel nachgegangen, das Wohlbefinden in der Schule ließe sich womöglich durch eine

schülersensible Architektur und Schulraumgestaltung positiv beeinflussen, die *Leistung* hingegen eher nicht (Kap. 5.2).

Im Kapitel 6 wird der Erziehungsbegriff geprüft, denn er generiert die Grundfrage nach der Erziehung durch „den dritten Pädagogen“, nämlich den Raum. Dieser Teil steht zentral, d. h. in der Mitte des Buches, weil er, systematisch gesehen, eine Gelenkfunktion zwischen den analytischen Bestrebungen bis einschließlich Kapitel 5 und dem dann folgenden *Teil II* des Buches ab Kapitel 7 hat, von wo ab der Text konstruktiv im Sinne der Erarbeitung von *Modellvorstellungen* verfasst ist. Es wird ein bipolares bzw. antinomisches Modell entworfen, das mit *fünf Begriffspaaren* arbeitet. Von Antinomien wird deshalb gesprochen, weil es sich um scheinbare Gegensätze handelt, um Begriffe, die zwar in Spannung zueinanderstehen, gleichwohl aufeinander angewiesen sind. Es handelt sich um Aktivität und Bewegung vs. Ruhe und Entspannung (Kap. 7.1); Beisammensein vs. sich zurückziehen und für sich sein (Kap. 7.2); Individuelles Lernen und Spielen vs. kollektives Lernen und Spielen (Kap. 7.3); Lernen mit digitalen Medien vs. Natur erfahren und sich gesund ernähren (Kap. 7.4); Arbeiten vs. Feiern (Kap. 7.5). Es wird herausgearbeitet, inwieweit diese pädagogischen Dimensionen des Lernens und Lebens ein Gegenüber in der Qualität von Schulräumen – innen wie außen – finden müssen. Kapitel 8 wendet sich der *inkluisiven Pädagogik* zu. Spätestens seitdem die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine inklusive Pädagogik auch in unseren Schulen verlangt, wird kontrovers diskutiert, inwieweit die Schule *besondere* Räume für Menschen mit Handicaps vorhalten müsste oder wahre Inklusion mit ein und demselben Raumangebot für alle Lernenden *gleichermaßen* auskommen kann. Dazu bedarf es auch einiger Hinweise zum Inklusionsbegriff und -verständnis. Schließlich wird thematisiert, dass Schulräume nur dann ihr volles Potenzial entfalten können, wenn es eine *Korrespondenz* zwischen dem Raum und den Akteuren, also ihren Einstellungen und Handlungsformen gibt (Kap. 9). Es ist zu erwarten, dass *Einstellungen* zum Raumangebot dann positiv geleitet werden können, wenn die Akteure in den Prozess der (Um)Bauplanung einbezogen werden (Kap. 9.1). Letztlich ist die Einstimmung auf neue Schulräume und die reformierten pädagogischen Praktiken aber keine Angelegenheit von einzelnen Personen. Sie bedarf vielmehr der langfristigen, systematischen und gemeinsamen Arbeit des gesamten Kollegiums an der *Organisationskultur* der eigenen Schule – *Schulentwicklung* (Kap. 9.2). Mit einem Ausblick (Kap. 10) werden Folgerungen aus den gesamten Überlegungen vorgestellt und einige Leitgedanken für den Schulraum der Zukunft zur Diskussion gestellt.

Die Qualität der jeweiligen Schule hängt auch von der Güte ihres Raumangebots ab. Das kommt in der Forderung zum Ausdruck, der Schulraum müsse „der dritte Pädagoge“ sein. Aber es ist bislang keineswegs wissenschaftlich geklärt, was diese Formel bedeutet. Das Buch erhellt das Verhältnis zwischen Pädagogik und Architektur und stellt sich der Schwierigkeit, Raum und Lernen so aufeinander zu beziehen, dass die Schule von jungen Menschen als subjektive Bereicherung erfahren werden kann. Dazu dient ein Modell, das zehn pädagogischen Dimensionen wie bspw. Ruhe, Bewegung, Spiel, Arbeit und Naturerfahrung besondere Aufmerksamkeit schenkt. Das Buch wendet sich an Personen, die in Wissenschaft, Verwaltung, Beratung und Schulpraxis mit den Raumkonzeptionen befasst sind, sei es wegen Sanierung, Umbau oder Neubau.



Der Autor

Prof. em. Dr. Wolfgang Schönig, Jg. 1955, war nach seiner Tätigkeit als Lehrer an verschiedenen Schularten an den Universitäten Tübingen und Jena sowie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beschäftigt. Von 2000 bis 2021 hatte er den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt inne.

978-3-7815-2649-5



9 783781 526495