



Wolfgang Schönig

„Der Raum als dritter Pädagoge“?

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

Schönig
„Der Raum als dritter Pädagoge“?

Wolfgang Schöning

„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 Kobberrød.

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 Schönig

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.

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

Zunächst stellt sich die Frage, warum die Protagonisten einer Schulbaureform zwar einerseits auf Versatzstücke der Reggio-Pädagogik zurückgreifen, andererseits das Potenzial dieses Ansatzes nicht ausloten. Dies mag an sprachlichen Zugangsschwierigkeiten liegen, denn die wesentlichen Schriften sind in Italienisch verfasst. Es mag auch sein, dass der pädagogische Ansatz wegen seiner Konzentration auf das *Vorschulalter* von der Institution Schule zu weit entfernt zu sein scheint. Mir geht es im Folgenden nicht um die Kennzeichnung der Reggio-Pädagogik im Ganzen, sondern um das *pädagogische Prinzip*, den Raum als „dritten Pädagogen“ (im Original: „Erzieherin“) zu betrachten. Ähnlich wie bei Paolo Freire ist die Idee der *Befreiung* des Menschen zu sich selbst für das Konzept grundlegend. Verständlicher wird dies vor dem Hintergrund der Befreiung des zwischen Modena und Bologna gelegenen Städtchens Reggio Emilia von Faschismus und der Besatzungsmacht im Zweiten Weltkrieg durch eine eigene Widerstandsbewegung. Das Motiv der Befreiung von äußerem Druck stärkte das Motiv der inneren Freiheit zur *Selbstverwirklichung* und führte über Jahrzehnte zu einer starken Gemeinwesenorientierung insbesondere der kommunalen Politik (Göhlich 2001). Vor diesem Hintergrund wurde jede Form der ‚Gleichschaltung‘ vor allem der Kinder obsolet. In den Kindertagesstätten wurde deshalb das pädagogische Ziel verfolgt, die *innere Autonomie des Kindes* durch Respekt, Hilfe, Nähe und Fürsorglichkeit zu stärken. „Die hundert Sprachen der Kinder“, d. h. die zahlreichen Formen des Selbstaudrucks des Kindes, sind im Konzept die Basis für das genaue Hinsehen auf die Entwicklung des Individuums: Das Kind ist *reich* an Mitteilungsbedürfnissen, lebt aus und in *Beziehungen* und ist *Forscher* in

der eigenen Welt. Es entwickelt seine Identität durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung (Stenger 2001).

Einen authentischen Eindruck von der Praxis der ursprünglichen Reggio-Pädagogik gewinnt man durch die Lektüre des nach wie vor lesenswerten Berichts, den Michael Göhlich (²1988) verfasst hat. 1982 besuchte Göhlich zwei von damals etwa 30 Kindertagesstätten in kommunaler Trägerschaft von Reggio Emilia, die *scuole dell'infanzia* (SCI) „XXV Aprile“ und die SCI „Pablo Neruda“, beide für die 3-6-jährigen Kinder. Aus seiner Beschreibung geht deutlich hervor, wie die freie Aktivität, die erzieherische Unterstützung und die räumlich-materialen Arrangements konstruktiv zusammenwirken. Auffallend ist die *Zonierung* des jeweiligen Gebäudes. Die Besucher werden durch weiträumige Eingangsbereiche empfangen. Miniatelier, Kalenderecke, Verkleidungsecke, Lesecke, Wohnküche usw. bilden funktionale Einheiten, die den Tätigkeits- und Aufenthaltsbedürfnissen der Kinder entgegenkommen. Sie lassen Aktivität ebenso zu wie Ruhe, sich verstecken und Rückzug. Die Ausstattung der Räume mit Tüchern, Baldachinen, Leinendecken, Pflanzen, Kartons, Kisten, Kästen und Regalen sowie vielfältigen *Materialien für Spiel und Lernen* sorgen im Einklang mit der *Farbgebung*, dem Tageslicht und der *angenehmen Akustik* für eine behagliche Atmosphäre. Es wird viel Wert auf weiches Material für die Innenausstattung gelegt, um lange Nachhallzeiten, Lärm und eine ‚harte Akustik‘ zu verhindern. Die Sanitäreinrichtungen sind nicht bloß für Toilettengänge bestimmt, sondern bieten Gelegenheit für das Spiel an Waschrinnen.

Von besonderer Bedeutung sind die zahlreichen Spiegel, die im Gebäude in kindgerechter Höhe, vor allem aber im Sanitärbereich verteilt sind: „Spiegel neben den Toiletten, über dem Wickeltisch, als Kacheln oder so groß, dass sie ihren ganzen Körper betrachten können, befriedigen die Neugier der Kinder, regen zu immer neuen Spielen an und fordern zum Verweilen auf.“ (Beek 2001, 198) Auf diese Weise begegnet das Kind sich selbst auf der Suche nach der eigenen Persönlichkeit.

Eigentlich sind die Einrichtungen der Reggio-Pädagogik Werkstätten, in denen die Kinder einen Zugang zur Dingwelt finden. „Die Gegenstände und die Objekte sind wichtige und aktive Gesprächspartner des Kindes“, so heißt es bei Carla Rinaldi, und „wir können von einem Dialog zwischen Kind und Objekten und einem Lernen durch sie sprechen“ (Rinaldi 1984, 217, zitiert nach Dreier 1993, 30, 31). Das Kind wird im Konzept der Reggio-Pädagogik als *aktiv*, *neugierig* und *forschend* charakterisiert, ein Reichtum, den es zu schützen und für seine Entwicklung zu nutzen gilt. Das materialreiche räumliche Ambiente ist analog so beschaffen, dass es *stimulierend* und *auffordernd* wirkt, um dem Forschergeist des Kindes freie Bahn zu geben. Loris Malaguzzi hält fest: „Ein unsicheres Kind kann nicht forschen. Ein sicheres Kind hingegen ist reich – so wie alle Kinder eigentlich reich sind –, denn es hat Neugier und Vorstellungskraft.“ (Malaguzzi 1990, o. Seitenangabe, zitiert nach Dreier 1993, 48).

In diesem Zusammenhang hat die Rede vom Raum als dem dritten Pädagogen ihren ‚Sitz im Leben‘. Der Raum bietet Kindern sowie Erzieherinnen und Erziehern eine *bedürfnisorientierte Struktur für das Leben und Lernen in Beziehungen*. Jeder Gruppe von 30 Kindern sind zwei Erzieher bzw. Erzieherinnen zugeteilt. Mit Bezug auf Claudio Gandolfi hält Göhlich zusammenfassend fest: „Der Raum ist zwar der dritte Erzieher, aber *die ersten beiden* sind eben die der 30-Kinder-Gruppe zugeteilten Erzieher/innen.“ (Göhlich ³1988, 70; Hervorhebung des Verfassers) Und er fährt fort: „Ihre Kompetenz [...] muß sich permanent weiterentwickeln, damit der Reichtum der Räumlichkeiten genutzt wird, der durch gemeinsame Arbeit und Überlegungen entstanden ist und entsteht.“ (ebd.)

Diese wenigen Hinweise zur Reggio-Pädagogik bieten wichtige Anknüpfungspunkte für das Überdenken des Umgangs mit unseren Schulräumen. Zu nennen sind: *die Befriedigung aktueller Aufenthaltsbedürfnisse im Raum*, die funktionale Gliederung des Gebäudes und die *Zonierung einzelner Räume*, die reichhaltige Ausstattung mit *anregendem Material*, die *Farbgebung*, *Lichtführung* und *Akustik* und schließlich die Verwendung von *Naturmaterialien* für die Raumausstattung. Durch die Öffnung des Raums in diesen verschiedenen Dimensionen stellt er dem Menschen Möglichkeiten der *Selbstbegegnung* und *personalen Entfaltung* bereit. Es steht aber auch die Frage im Raum, wie viel von dieser Orientierung am Menschlichen in eine vom engen Leistungsbegriff geprägten Schule transferiert werden kann. Unübersehbar ist auch Göhlichs Fingerzeig, „daß die Räumlichkeiten allein noch keine neue Pädagogik ausmachen“ (ebd.). Mit anderen Worten machen raumpädagogische Veränderungen nur dort Sinn, wo die ihr inhärenten Werte von einer *gemeinsamen professionellen Haltung* des jeweiligen Kollegiums getragen werden. Hier schließt sich Kreis von Raumentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung. Sie zusammen machen Schulentwicklung aus, von der noch die Rede sein wird (s. Kap. 9.2).

3 Stufen der Theorieentwicklung – zum gegenwärtigen Stand des Diskurses über Bildungsräume in der Bundesrepublik Deutschland

Seit nunmehr etwa 15 Jahren ist in der Erziehungswissenschaft ein Diskurs zu beobachten, der einerseits vor dem Hintergrund der vermehrten Mobilität des Menschen im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung dessen Verhältnis zu einem sich dynamisierenden Raum *theoretisch* zu bestimmen versucht. Dies betrifft selbstredend auch die Konstellationen, die sich zwischen Lernenden, Lehrenden und Bildungsräumen ergeben bzw., historisch betrachtet, ergeben haben. Andererseits ziehen sich Linien durch den Diskurs, die eher von *pragmatischen* Erwägungen geprägt sind. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie viel architektonischer Gestaltungsspielraum der Schule gewährt werden kann, wenn der Reformbedarf gegenüber sich dramatisch veränderten Rahmenbedingungen der praktischen Pädagogik – zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und Inklusion, Diversifizierung der Erfahrungshintergründe und des Weltverstehens der Lernenden, Werterelativierung in Gesellschaft und Elternhäusern, internationale Ganztagschulbewegung, veränderte Steuerungsphilosophie des Staates, sich lockernde Bauverordnungen usw. – befriedigt werden soll. Seit Anfang der 1990er Jahre hat es immer wieder einzelne Buchbeiträge gegeben, die der interessierten Fachöffentlichkeit mustergültige Beispiele für gelungenen Schulbau buchstäblich vor Augen gestellt haben. Zu nennen sind das frühe Werk des Architekten Walter Kroner mit dem Titel „Architektur für Kinder“ (1994), Annette Dreiers u. a. „Grundschulen planen, bauen und neu gestalten“ (1999), die neuere Südtiroler Veröffentlichung von Josef Watschinger und Josef Kühbacher „Schularchitektur und neue Lernkultur“ (2007), Christian Rittelmeyers „Schulbauten positiv gestalten“ (1994) und Mark Dudeks internationaler Band „Entwurf atlas Schulen und Kindergärten“ (³2015; erste Aufl. 2007). Die Veröffentlichungen zeigen ein weites Spektrum von bescheidenen räumlichen Anpassungen in Schulräumen bis hin zu spektakulären Schulneubauten. Von einem Durchbruch zu einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Schulraum kann aber erst seit Ende 2000er Jahre gesprochen werden. Als einen wesentlichen Beitrag zum fachlichen Diskurs muss man den von Jeanette Böhme herausgegebenen Sammelband „Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs“ (Böhme 2009a) ansehen. Er markiert den Weg zu einem neuen Raumdenken, der noch heute beschränkt wird. Jeanette Böhme hielt fest: „Jedoch ist der Raum keineswegs eine explizite zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten und Theoriebildung, er wird eher implizit in Diskur-

sen mitgeführt [...]“ (Böhme 2009b, 13). Und weiter: „Denn schließlich liegt eine empirisch fundierte Theoriebildung zur Bedeutung des Schul- und Bildungsraums nur ansatzweise vor.“ (ebd., 16) Aber mit dem „spatial turn“, der Hinwendung zum Raumthema, den Böhme konstatiert, wird eine *Zeitenwende des Schulraumdiskurses* ausgerufen. Betrachtet man, welche Arbeit seit dem Erscheinen von Böhmes Publikation geleistet worden ist, dann lässt sich nachvollziehen, dass die „Raumvergessenheit der Erziehungswissenschaft“ (ebd., 16) ein Ende gefunden zu haben scheint. Wenn Daniel Blömer (2010) für die Raumkonzepte der bildungspolitisch angefachten Gesamtschulentwicklung in den 1960er und 1970er Jahren feststellen konnte, dass es sich eher um eine vorübergehende Konjunktur gehandelt hat, lässt sich für den heutigen Diskurs der Theoriebildung sagen, dass wir es mit einem *durchschlagenden Trend* zu tun haben. Im Folgenden werden in einem Überblick die Ankerpunkte der Theoriebildung für Raum und Schulraum markiert.

Will man aus der *Geschichte des Schulraums* lernen, ist man bei Michael Göhlich historischen Betrachtungen gut aufgehoben (Göhlich 1993, 2009, 2013). Von der Frühen Neuzeit über die Aufklärung, die Industrialisierung und Militarisierung, die Reformpädagogik, die sog. neue Reformpädagogik im 20. Jh. bis ins 21. Jh. zeichnet Göhlich nach, wie dem Raum in diesen Jahrhunderten eine pädagogische Funktion zugesprochen wurde, wenn auch konzeptionell uneinheitlich. Er klärt darüber auf, dass die heutigen Forderungen nach der *Öffnung des Unterrichts*, nach *Gruppenarbeit*, *innerer Differenzierung*, *Dezentrierung des Raums* und selbstständigem Lernen keineswegs neu sind, sondern „Konzeption und Einsatz des Raums als Teil pädagogischer Praxis eine lange Tradition hat“ (Göhlich 2009, 489) und die modernen didaktisch-konzeptionellen Ideen bereits seit Erasmus von Rotterdam (1469–1536) im schulischen Lernen, und das heißt auch: in der schulischen Erziehung, eine Rolle gespielt haben. Lange vor der Reggio-Pädagogik, die das pädagogische Prinzip des Raums als dem dritten Erzieher *populär* gemacht hat, ist der Raum als *Lernunterstützer* und „nonpersonaler Erzieher“ (Göhlich 2013, 25) konzipiert worden. Soweit ich sehe, ist Göhlich mit der Herausarbeitung dieses Themas der einzige Erziehungswissenschaftler, der die beiden Themen Raum und Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs explizit zusammenbringt. Er vermerkt kritisch, dass die Funktion der Steuerung von Verhalten und Lernen zusehends von Pädagogen auf die räumlichen Arrangements übertragen wurde. Selbsttätigkeit, Selbstkontrolle, Selbststeuerung und Selbstdisziplinierung sind Eigenschaften, die den Lernenden durch die Beschaffenheit der Lernmaterialien und deren Organisation im Raum abverlangt werden – der Raum mit seiner Ausstattung *führt*. Man denke dabei z. B. an das Lernmaterial der Montessori-Pädagogik. Das könnte man machttheoretisch (s. u.), aber auch professionstheoretisch als De-Professionalisierung der Lehrkräfte diskutieren.

Auch jenseits der linearen historischen Betrachtung knüpft der fachliche Diskurs verschiedentlich an ältere Schriften an, die die Verwobenheit des Menschen mit dem Raum herausstellen: Für den Menschen ist der Raum ein *Medium des Lebens*. Der

Tübinger Geisteswissenschaftliche Pädagoge Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des „erlebten Raumes“: „Nicht gemeint ist damit der nur vorgestellte, imaginäre Raum, der eine vom Menschen losgelöste Wirklichkeit bezeichnet, sondern der Raum, wie er für den Menschen da ist, und in eins damit [...] das menschliche Verhältnis zu diesem Raum; denn beides ist voneinander gar nicht trennbar“ (Bollnow 1963/2004, 18). Agnes Pfrang (2018) knüpft mit einem *leibtheoretischen Ansatz*, den sie für die Grundschulpädagogik fruchtbar macht, an Bollnow an, geht seinen lebenspraktisch vorgestellten Beziehungen des Menschen zum Raum nach und stellt resümierend fest, dass Bollnow die wechselseitigen Beziehungen zwischen Raum und Mensch vernachlässigt, wie er sich auch zu Räumen mit pädagogischer Zielstellung nicht geäußert hat (Pfrang 2018, 28ff.). Deshalb führt sie die gedankliche Linie zu Karlfried von Dürckheim (1896–1988) weiter, der auf die Ambivalenz des Raums aufmerksam macht. Es ist gleichsam der Schritt von Bollnows „erlebtem Raum“ zum „gelebten Raum“ bei von Dürckheim. Bei von Dürckheim heißt es: „Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium der leibhaftigen Verwirklichung, Gegenform oder Verbreiterung, Bedroher oder Bewahrer, Durchgang oder Bleibe, Fremde oder Heimat, Material, Erfüllungsort und Entfaltungsmöglichkeit, Widerstand und Grenze, Organ und Gegenspieler dieses Selbstes in seiner augenblicklichen Seins- und Lebenswirklichkeit.“ (von Dürckheim 1932, 389). Bei von Dürckheim wird die Widersprüchlichkeit und Spannung des Raums als *Widerfahrnis* des Menschen einerseits und als *Ermöglichungsraum* für dessen Einflussnahme gesehen. Der Raum hat durch Struktur, Farbe, Akustik usw. eine Eigenqualität, die zwar durch den Menschen verändert werden kann, die aber zunächst auf ihn wirkt, Stimmungen erzeugt. Pfrang geht es u. a. um diese prä-reflexive Dimension des Raums, weil sie leiblich¹ spürbar ist. Über die Leibempfindungen und die *affektiven Tönungen des Erlebens* sieht sie einen Zugangsweg zur „atmosphärischen Macht“ des Raums. Im Klassenzimmer der Grundschule bilden die Leibempfindungen des Kindes die Raumqualitäten ihrer Umgebung gleichsam ab. Dies ist für Pfrang das Einfallstor für empirische Untersuchungen zur Raumerfahrung als eine basale Kategorie des Lernens.

Pfrangs Überlegungen korrespondieren deutlich mit Christian Rittelmeyers Aisthesis-Ansatz (Rittelmeyer 2014a). Mit Rückgriff auf *phänomenologisch-philosophische* Konzepte analysiert Rittelmeyer die sinnliche Erfahrungsfähigkeit des Menschen. Grundlegend für seine Erforschung der Wirkkräfte von Schulräumen ist seine Auffassung, dass unsere *Vorstellungen*, unsere *Leistungsfähigkeit* und unsere *Gesundheit*

1 Agnes Pfrang setzt sich dabei über die traditionelle Unterscheidung zwischen Körper und Leib hinweg, dergemäß der Körper einerseits als die nach außen gerichtete Seite des Menschen erscheint und entsprechend distanziert betrachtet werden kann, während der Leib die seelischen Zustände, das ‚Innere‘ des Menschen meint. In ihrem Verständnis ist der Leib das Ingesamt der inkorporierten Erfahrungen, die im Körper spürbar sind und Zugangsmöglichkeiten zur Stiftung von Sinnstrukturen bereitstellen (ebd., 42ff.).

durch die Wirkungen des Raums und die Art, wie wir uns in ihm bewegen, bestimmt werden. Der Raum und eben auch der Schulraum haben eine eigene „Rhetorik“ und eine „Anmutungsqualität“, die sich im Körper durch „empathische Resonanzen“ widerspiegeln (ebd.). Für Rittelmeyer ist wesentlich, dass nicht etwa einzelne Sinne angesprochen werden, sondern dass es sich bei der Raumwahrnehmung immer um das *synästhetische Zusammenwirken verschiedener Sinne* handelt (vgl. Liechthi 2000). So kann z. B. die Farbe eines Klassenzimmers optisch wahrgenommen werden und zugleich ein Gefühl der Kälte erzeugen sowie den Muskel- oder Herztonus beeinflussen. Davon wird später noch ausführlicher die Rede sein (vgl. Kap. 7.1). Rittelmeyer greift u. a. auf eigene empirische Studien zurück, mit denen die Wirkungen der *Semiotik des Schulbaus* auf Schüler und Schülerinnen untersucht werden (vgl. Kap. 6).

Hirnphysiologisch gesehen werden die Eindrücke vom Raum durch unsere verschiedenen Sinne nicht etwa separat kodiert im Sinne eines Hörraums, Tastraums oder Sehraums, sondern sie werden vom Hirn *intermodal gespeichert* (vgl. Ritz-Schulte 2014). Ontogenetisch betrachtet kommt der taktil-kinästhetischen Sinneserfahrung dabei eine besondere Bedeutung zu. Für das kleine Kind ist das Tasten und sich Bewegen im ‚Hör- und ‚Sehraum‘ die wesentliche Basis für die Entwicklung von *Raumgefühl* und für ein *sicheres Raumkonzept*. In der taktil-kinästhetischen Aktivität des Kindes eröffnet sich ihm ein sensomotorischer Raum. Die Wahrnehmungen von Zeit-Raum-Relationen, von Bewegungsunterschieden und Ereignissen im Raum werden zu einem *inneren Vorstellungsbild vom Raum* verdichtet. Die Leiberfahrungen verschaffen ihm einen Zugang zur Welt (vgl. Liechthi, 2000, 226 ff.). Demnach kann man die Mensch-Raum-Beziehung als eine anthropologische Konstante verstehen, die gleichwohl intersubjektiv unterschiedlich zur Geltung kommt, je nachdem welche persönlichen Raumkonzepte Menschen entwickeln. Dies wiederum hängt davon ab, welche Raumerfahrungen der Einzelne in seiner Lebensgeschichte gemacht hat. Raumdimensionen werden von verschiedenen Personen auf unterschiedliche Weise subjektiv wahrgenommen, sodass ihnen keine einheitliche Qualität zugesprochen werden kann. Das macht eine *objektive Beschreibung* von Raumwirkungen unmöglich und stellt die Raumwirkungsforschung vor große Herausforderungen (Rittelmeyer 2014b, 63ff.).

Die Begegnung mit dem Raum ist ein weitgehend *unbewusster Erlebnisvorgang*, mit dem das Subjekt eine innere Raumordnung bzw. einen ‚phänomenalen Raum‘ bildet. Die kognitionspsychologische und neuropsychologische Forschung macht darauf aufmerksam, dass der erfahrene Raum im Gehirn eben *nicht als objektiver Raum bzw. nicht mathematisch exakt repräsentiert* wird, sondern in einer neuen Qualität erscheint. Zu diesem Phänomen ist ein sprachlicher Zugang durch den Betroffenen nur schwer möglich. Die Sprache folgt auch ontogenetisch gesehen der leibhaftigen Erfahrung im Raum. Die Bildung von Symbolen wie Sprache oder Zahlen schließt sich an die Bewegung im Raum an. Vereinfachend gesagt gelangt der Mensch von

der Bewegung (des Greifens) zum Begreifen und zum Begriff. Der Begriff erscheint somit als eine Abstraktion der vielfältigen leibhaften Veränderungen, die das Subjekt in seinen räumlichen Bezügen erfahren hat. Die Räume, in denen wir leben, erziehen und beeinflussen uns, „Räume bilden“ – um an den Buchtitel von Gerald Becker, Johannes Bilstein und Eckart Liebau (1997) anzuschließen – und werden aber auch gebildet. Hier klingt die Doppelgesichtigkeit des Raums, wie sie bei von Dürckheim aufscheint, wieder an. Menschen sind Räumen nicht einfach ausgeliefert, sie sind durch ihr Verhalten, insbesondere durch ihre Bewegungen, auch ‚Baumeister‘ des Raums bzw. Akteure im Raum. Laura Kajetzke beschreibt das Phänomen mit der Spannung zwischen „Sesshaftigkeit“ und Bewegung und verwendet den Neologismus der „Mobitektur“ (Kajetzke 2010, 430ff.). Sie hält fest: „Mit veränderten architektonischen Gegebenheiten wandeln sich auch die Bewegungsabläufe der Akteure und infolgedessen auch ihre Handlungsoptionen – was die Bewegungsfrage zu einer Machtfrage macht. [...] Raum entsteht somit erst durch Bewegungen. Akteure platzieren sich und Objekte, sie nehmen Raumdefinitionen vor.“ (ebd.) Vor dem Hintergrund, dass schulische Räume für das Lernen geöffnet werden, so etwa durch die Strukturverschiebungen von isolierten Klassenzimmern zu offenen „Lernlandschaften“², ist von besonderer Brisanz, wie viel Autonomie den Akteuren zugesprochen werden kann oder, umgekehrt, welchen *normativen Setzungen und Zwängen durch den Raum* sie unterliegen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass Anforderungen, die der strukturierte Raum, z. B. das Klassenzimmer, an Disziplin, Ordnung, „Sesshaftigkeit“ usw. stellt, von den Schülern und Schülerinnen unterlaufen werden, indem sie die in den Raum eingeschriebenen Intentionen durch gegenläufige Handlungen konterkarieren (vgl. Breidenstein 2004). Diese Überlegungen führen zu *machttheoretischen* Erklärungsansätzen, die die Abhängigkeit der Akteure von bestimmten Raumparametern betonen und denen auch Kajetzke zuzuzählen ist. Markus Rieger-Ladich und Norbert Ricken (2009) legen dar, wie die materiale Ordnung des Schulraums Spielräume für soziale Interaktionsmuster eröffnet oder verschließt, wobei die Chancen, aus dem Raum für sich selbst Kapital zu schlagen, ungleich verteilt sind. Dies betrifft das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden ebenso wie das der Lernenden untereinander. Mit Blick auf das konventionelle Klassenzimmer ist eine Raumordnung erkennbar, mit der sich *Fremdbestimmung* der Schüler und Schülerinnen präzise steuern lässt. Die frontale Sitzordnung folgt der Machtlogik, dass Sitzordnung, Sichtbarkeit aller Lernenden gleichzeitig und Hörbarkeit der gesprochenen Worte jederzeit die Kontrolle über das soziale Geschehen erlauben können muss. Die asymmetrische Verteilung der Bewegungsoptionen ist durch die *Beweglichkeit der Lehrperson* im Klassenzimmer und die *Immobilität der Lernenden* an ihren Arbeitsplätzen auch optisch für jedermann *sichtbar festge-*

2 Die Konzeption der „Lernlandschaft“ bzw. „offenen Lernlandschaft“ wird unter 4.2 vorgestellt und von den Konzepten „Klassenraum plus“ und „Cluster“ abgegrenzt.

legt. Damit wird zugleich das Machtgefälle zwischen den Vertretern der Institution Schule und den Mitgliedern der Schulklasse *symbolisch* zum Ausdruck gebracht. Die Autoren wenden sich kritisch gegen Rittelmeyers Position, die einen Gegenentwurf zur von Kontrolle, Disziplin und Hygiene geprägten Flurschule favorisiere, der freilich „den trügerischen Glauben an einen idealen pädagogischen Raum“ nähere (ebd., 189). Damit würde eine falsche Polarität aufgebaut. Die architektonische Öffnung von Schulräumen für Eigentätigkeit, Selbstständigkeit und Machtfreiheit, wie von Rittelmeyer propagiert, sei irreführend, weil *auch im Offenen Unterricht Machtstrukturen* etabliert seien. Angelehnt an historische Studien von Michael Göhlich (1993) halten Sie ihm entgegen, dass auch im dezentral organisierten Lernraum disziplinierende Effekte herrschten, indem „die Sichtbarmachung der Einzelnen intensiviert“ werde (ebd.). Die Disziplinierung werde hier durch die geschickte Steuerung der Prozesse zu einer *Verinnerlichung* der vormals äußerlich sichtbaren Ordnungsstrukturen zur Selbstregulation führen. Auch Lara Kajetzke und Jessica Wilde widersprechen der Vorstellung, dass Mobilität im dezentral organisierten Klassenraum grundsätzlich positiv und „Sesshaftigkeit“ negativ zu bewerten seien. Sie machen ihre Überlegungen am „flexiblen Klassenzimmer“ (s. Kap. 7.1.1, 110ff.) fest und greifen auf die Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (so etwa Latour 2006) zurück, um die neuen Machtabhängigkeiten im Klassenraum durch die Einführung anderer Artefakte (hier: bewegliche Dreieckstische und Stühle, an Schienen geführte kleine Tafeln statt der dreiteiligen Klapptafel) zu kennzeichnen. Sie sehen das *Mobiliar als technisches Artefakt*, mit dem eine pädagogische Technik und damit eine „Handlungsprogrammierung“ etabliert werde (Kajetzke & Wilde 2013, 171). Das Handlungsprogramm sei dem Mobiliar *eingeschrieben* und führe die Lernenden zur *Übernahme der gewünschten Selbstregulationsziele* im Sinne eines freieren Lernens – ein Paradoxon. Dadurch sei aber Ausübung von Macht nicht etwa aufgehoben, sondern in sublimierender Form in die Artefakte hineingelegt: „Die bisher zum Großteil vom Lehrer oder der Lehrerin getragene Vermittlungsaufgabe wird dabei buchstäblich an eine ganze Serie neuer Hybrid-Akteure delegiert und somit auf diese verteilt.“ (ebd., 173). Vor dem Hintergrund der Aufgabe, Heranwachsende in einer modernen Schule zu beheimaten, ist auch der kritische Hinweis zu bedenken, dass ein Klassenzimmer, dessen Konstellationen durch das Umstellen des Mobiliars oft verändert werden, den Lernenden keinen verlässlichen persönlichen Raum zugestehe (ebd., 177).

Damit korrespondierend sei auf die *ethnographisch* fundierten konzeptionellen Überlegungen von Georg Breidenstein (2004) hingewiesen. Sie öffnen gewissermaßen den Weg zu einem ‚Zwischenraum‘, d.h. zu einer Dimension, die zwischen dem materialen Raum und dem pädagogischen Raum der Schule liegt. In Anlehnung an die *Raumsoziologie* von Martina Löw (2001) spricht Breidenstein vom „relationalen Raum“. Mit dem Begriff wird der *Doppelcharakter des Raums* angesprochen, nämlich, dass er nicht nur als Bedingung des Handelns verstanden werden kann, sondern

auch als dessen *Produkt*. Räumliche Verhältnisse werden durch die Akteure *erzeugt*. Die Arbeit von Martina Löw muss als grundlegend für das Raumverstehen angesehen werden, was sich darin zeigt, dass sie allenthalben im Fachdiskurs aufgegriffen wird. Gemäß Löw ist der Raum nicht bloß ein *Container*, ein Behältnis, in dem sich soziales Geschehen bloß ereignet, sondern er wird durch die Interaktionspartner einer Art Metamorphose unterzogen. Systemtheoretisch gesprochen bilden Mensch und Raum ein neues System, indem sie als ‚Elemente‘ interagieren. Das soziale Handeln selbst ist, so Löw, raumbildend. Mit dieser Position wird der mathematischen Vorstellung von einem *euklidischen Raum*, der, ohne sich zu verändern, Menschen einfach nur aufnimmt, beherbergt, ‚beinhaltet‘, widersprochen. Der Raumbegriff Löws steht für die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen und sein Handeln im Raum, also eine Relation, die einen anderen sozialen Raum hervorbringt. Dieser „relationale Raum“ entsteht durch zwei Konstituenten. Löw spricht „Spacing“ und von „Syntheseleistung“. Spacing meint das Positionieren im Raum, das Bauen, Konstruieren und Errichten. Die Syntheseleistung ist das Zusammenfügen von Gütern und Menschen zu Räumen mittels „Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, oder Erinnerungsprozesse“ (Löw 2001, 159). Die Wahrnehmung erfolgt nach Löw durch das Körperempfinden und die gleichzeitige soziale Ausstrahlung auf andere. Die Sitzkonstellation im Klassenzimmer mag als Beispiel dienen. Die Platzierung im Raum wird von der betreffenden Person und von anderen als Mitteilung über seine soziale Position, die (mangelnde) Wertschätzung durch die Lehrkraft, seine Leistungsfähigkeit usw. decodiert und löst entsprechende Körperempfindungen aus.

Breidenstein erweitert diesen Denkansatz für seine empirische Studie, indem er die vom Subjekt erwartete Wahrnehmung durch andere mit einbezieht: „Die Teilnehmer richten ihre eigene Positionierung, ihre Darstellungen und Aktivitäten an der antizipierten Wahrnehmung durch andere aus – [...] und an den antizipierten Grenzen der Wahrnehmung anderer.“ (Breidenstein 2004, 91) Dies gibt ihm die Grundlage für die Erfassung von *vorreflexiven Interaktionsmustern durch Platzierungsprozesse im Raum*. Allerdings sieht er, dass im Unterrichtsgeschehen „eine Vielzahl einander überlagernder, sich durchdringender und überschneidender Räumlichkeiten“ vorhanden ist (ebd., 88). Deshalb gliedert er den Raum aus analytischen Gründen in drei Wahrnehmungsebenen. Es handelt sich um den „visuellen Raum“, in dem es um das Sehen und Gesehenwerden geht; um den „akustischen Raum“, der das Hören und Gehörtwerden betrifft; um den „haptischen Raum“, der Auskunft gibt über das Anfassen und Angefasstwerden. Mit diesem heuristischen Konzept vermag Breidenstein gewissermaßen auf die ‚Hinterbühne‘ des Raums zu schauen, der die kontraintentionalen Effekte im Schülerverhalten offenlegt, in eine

Art ‚Gegenraum‘, der durch das ‚untergründige Verhalten‘ der Schüler und Schülerinnen erzeugt wird.³ Darauf wird noch zurückzukommen sein (s. Kap. 6.1). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Fachdiskurs von vielschichtigen und wertvollen Denkanstößen sowie theoretischen Fortschritten geprägt ist. Die einzelnen Diskursstränge liegen allerdings erwartungsgemäß auf theoretisch unterschiedlichen Zugangswegen. Die disparaten Ansätze bieten brauchbare Ecksteine für eine Theorie des Schulraums, sind aber noch ein gutes Stück von ihr entfernt. Zudem zielen die meisten Texte auf eine allgemeine Raumtheorie, nur wenige fokussieren den Schulraum. So mögen die scharfsinnigen Beiträge aus machttheoretischer Perspektive den Schulraum bis hin zum Klassenzimmer zwar kritisch beleuchten, es bleibt aber offen, welche Konsequenzen aus den Analysen für die *Gestaltung* des Schulraums gezogen werden sollten. Einigkeit besteht indessen darin, dass der Schulraum kein Behältnis für Schülermassen – ein Container – ist, sondern ein *sozial, kulturell und psychologisch hochsensibles Phänomen*, das von den Akteuren in der Schule selbst hervorgebracht wird. Aber es gibt noch keine einhellige und theoretisch plausible Antwort auf die Frage, wie schulische Lern- und Aufenthaltsräume beschaffen sein müssen, *damit* sich Lernen, Leistung und Bildung ereignen können, die Schule für die Heranwachsenden subjektiv bedeutsam sein und als ein Ort des Lebens eine Bereicherung anstatt eines hingenommenen oder unterlaufenen Zwangs sein kann.

3 Aufschlussreich dazu ist die DVD, die am Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung der Universität Halle-Wittenberg entstanden ist: Mohn, Elisabeth & Amann, Klaus: Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob. IWF 2006.

4 Schularchitektur, Lernräume und Bildung – fachöffentliche Kritik, Diskussion, Reform und Entwicklungsimpulse

Nachdem Auskunft über die Theorieentwicklung zu Bildungsräumen gegeben wurde, wird dieses Kapitel ein wenig Licht auf die Ebene der Praxisentwicklung im Zusammenhang mit der Sanierung und dem Neubau von Schulen werfen. Zunächst ist zu zeigen, wo die Antriebsquellen für das Bewusstsein eines notwendigen neuen Verstehens von Raumqualität im Schulbau liegen. Herausgestellt wird der *durchgreifende gesellschaftliche Wandel*, der zu Transition und Transformation der Schule führt. Er zeigt sich auch auf der Ebene veränderter staatlicher Steuerung und Bildungsfinanzierung sowie der ganztägigen Bildung und Betreuung (Kap. 4.1). Veränderungen im Schulbau geschehen trotz allen Veränderungsdrucks nicht von allein. Vielmehr brauchen sie Protagonisten, die sich der Sache der ‚gebauten Pädagogik‘ annehmen. Da mag es viele einzelne Personen geben, die sich für ein Umdenken im Schulbau einsetzen. Entscheidend ist indessen, dass es einflussreiche Personengruppen, Organisationen und Netzwerke gibt, die erfolgreiche Initiativen auf den Weg bringen. Drei solche Initiativen in Deutschland, Österreich und Italien werden vorgestellt (Kap. 4.2). Das neue Schulraumdenken geht an erster Stelle von der Pädagogik, der Erziehungswissenschaft und der Praxis aus. Die eigentlichen Handlungsträger im Schulbau sind jedoch die Architekten, die mit ‚maßgeschneiderten‘ Entwürfen auf die neuen pädagogischen Anforderungen reagieren sollten. Aber es ist zu prüfen, inwieweit das *Zusammenspiel* zwischen Pädagogik und Architektur gelingt (Kap. 4.3).

4.1 Erhöhte Bildungsansprüche, Strukturwandel und die Erwartungen an veränderte ‚Lernarchitekturen‘

In welcher Ausgangssituation befindet sich die Schule heute, wenn von einem wiedererwachten Interesse am Schulraum gesprochen werden kann. Was sind die Antriebskräfte für die Forderung, den Schulraum als Gegenstand der Schulreform zu begreifen? Heute wissen wir: Noch nie in der Geschichte des staatlichen Schulwesens sind die Veränderungen der Schule so rasch und tiefgreifend bis in die Systemstrukturen hinein erfolgt wie in der Gegenwart. Die entscheidenden Antriebskräfte liegen allerdings weniger in der Pädagogik – auch wenn sie sich das seit der Reformpädagogik gerne so gewünscht hat – als vielmehr in durchgreifendem gesellschaftlichem, bildungspolitischem und ökonomischem Wandel. Die Schule steht an einem Scheideweg. Es vollzieht sich die *Transition* von einer ‚Belehrungsanstalt‘ zu einem sich öffnenden teilautonomen Bildungsraum, die schrittweise auch die einzelnen *Schulen als*

lernökologische Räume erfasst. Dies wird in drei Schritten verdeutlicht. Zunächst wird dargelegt, inwieweit die grundstürzenden Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung den Gestaltwandel der Schule auf internationaler Ebene forcieren (1). Die letzten drei bis vier Dekaden staatlicher Schulreform lassen erkennen, welche Reformimpulse durch die veränderten gesellschaftlichen Kontextbedingungen der Schulpraxis geweckt worden sind. Am Wechsel der staatlichen Steuerungsphilosophie von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung kann der aus der Not geborene Widerstreit zwischen pädagogischen Ambitionen und direktiven Steuerungsinstrumenten abgelesen werden (2). Besonders herausgehoben wird die Umstellung der Halbtagschule auf eine Bildungseinrichtung mit ganztägiger Betreuung, weil die Konsequenzen für das Raumprogramm der jeweiligen Schule erheblich sind (3).

4.1.1 Schule im Sog gesellschaftlicher Modernisierung

Im Jahr 1997 erschien das erwähnte bemerkenswerte Buch des norwegischen Schulforschers Per Dalin (1936–2010)⁴, das er unter Beteiligung des Kanadiers Val Rust verfasst hatte: „Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert“. Die Publikation ist in Deutschland wenig rezipiert worden. Vermutlich ist dieser Umstand darauf zurückzuführen, dass Dalins Ausführungen zu einer guten Schule der Zukunft manchem Leser zu visionär, vielleicht sogar zu spekulativ erschienen sein mögen. In der Tat sah Dalin unter bestimmten Voraussetzungen eine neue Schule am Horizont der zivilisierten Welt erscheinen gemäß seiner Grundüberzeugung: Die Zukunft, die wir uns wünschen, können wir nur bekommen, wenn wir eine *Vision* von ihr haben. Dalin lag nicht an ein paar Retuschen am gegenwärtigen Schulsystem, sondern an Überlegungen, wie eine Schule in etwa dreißig Jahren ausschauen müsste. Tatsächlich sind seine Überlegungen alles andere als spekulativ. Die ‚neue Schule‘ sah er auf der Basis einer scharfen Analyse der „die Gesellschaft verändernde[n] Grundströmungen von hoher Durchschlagskraft“ (Dalin 1997, 21). Er spricht von „Revolutionen“ bzw. von Entwicklungsindikatoren, auf die die Schule Antworten finden muss, wenn sie ihre Bedeutung als Bildungsinstitution behalten will. Mit „Revolution“ meinte er „eine *durchgreifende Veränderung* der Wahrnehmung, Reflexion und Erklärung der Wirklichkeit, ferner eine Veränderung von Haltungen, Machtverhältnissen und Strukturen, die für die Gesellschaft der Zukunft von entscheidender Bedeutung sind“ (ebd., 56; Hervorhebung im Original). Nicht sämtliche Revolutionen können im Rahmen meiner Arbeit besprochen werden, aber ich werde mich auf einzelne von ihnen beziehen (die Leserinnen und Leser seien auf die Seiten 56 bis 94 in Dalins Buch aufmerksam gemacht). Selbstverständlich konnte Dalin nicht die Corona-Epide-

⁴ Per Dalin war Mitgründer und Direktor der Organisation International Movement Towards Educational Change und Forschungsdirektor des Centre for Educational Research and Innovation der OECD sowie Professor an der Universität Oslo. In Nordrhein-Westfalen hatte er Ende der 1980er Jahre gemeinsam mit Hans-Günter Rolff ein fundiertes Konzept für die Organisationsentwicklung an Schulen realisiert (Dalin & Rolff 1990) sowie dort die Lehrer- und Schulleiterfortbildung nachhaltig reformiert.

mie, den Überfall Russlands auf die Ukraine, die steigende Zahl rechts-nationaler Regierungen, (radikal-)ökologische Bewegungen wie „Fridays for future“, „Letzte Generation“ oder die rasante Digitalisierung vorhersagen, aber seine Zeitdiagnosen und Prognosen können, rückblickend auf das letzte Vierteljahrhundert, nur als weit-sichtig bezeichnet werden.

Dalin sah die *ökologische Krise* als den Zusammenhang zwischen dem kapitalistischen Wirtschaftssystem, der Ausbeutung ärmerer Länder und dem *drohenden ökologischen Kollaps*. Abholzung der Regenwälder, Verlust von ökologisch wertvollem Mutterboden und die Produktion von Emissionen würden es wahrscheinlich machen, dass die Durchschnittstemperatur weltweit um 4,5° C ansteigen würde, was das Abschmelzen der Gletscher und der Polkappen und ein „Ansteigen des Meeresspiegels um zwei bis drei Meter“ (ebd., 88) sowie eine Verschiebung der Klimazonen und Anbaubedingungen nach sich zöge. Ein fortgesetztes industrielles Wachstum sei nicht mehr möglich, weil es die Erde nicht mehr verkraften könne. Und:

„Weil die Natur Grenzen setzt und weil die Zivilisation mit so enormen wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten nicht mehr überleben kann, muß ein neuer Kurs gefunden werden, auf den alle Länder sich einigen können. Wir stehen an der Schwelle einer neuen, ökologisch sensiblen Weltordnung.“ (ebd.)

Jedem informierten Bürger ist das heute geläufig und wir sehen nach einer Reihe von Weltklimagipfeln, wie anstrengend diese Einigungsprozesse und der Zwang zur Selbstbeschränkung für manche Nationen sind. Der Schule kommt für die Kursänderung eine *Schlüsselposition* zu, denn sie ist außer der Familie der einflussreichste Ort der Sozialisation. Sie hat dafür zu sorgen, dass die Heranwachsenden dazu angehalten werden, *in Harmonie mit der Natur* zu leben und für eine Welt im ökologischen Gleichgewicht einzutreten. Aber was hat das mit dem Raum zu tun? Es liegt auf der Hand, dass weder das symbolisch-abstrakte Lernen noch die Vermittlung von Information via Instruktion in hermetischen Klassenzimmern einen nennenswerten Einfluss auf die gewünschten Einstellungsänderungen gegenüber der Ressource Natur haben. Das Kapitel 7.4.2 handelt vielmehr davon, dass es für ein konstruktives Lernen im ökologischen Kontext essentiell ist, dass die Natur im Raum der Schule *erfahren* werden kann. Das Schulgebäude selbst muss ‚grün‘ werden, *authentische Begegnungen* mit der Natur ermöglichen und dadurch Lernanreize schaffen, die die Schüler und Schülerinnen emotional berühren. Pflanzen und Brunnen im Schulhaus, Anlagen für die Energieerzeugung und Wärmerückgewinnung, curricular abgesicherte Schulgärten, Totholzhaufen für Kleinlebewesen, Teiche und Tierhaltung – das sind aufzählend einige Beispiele für das, ‚was geht‘ und was die jungen Menschen als Lernende in unmittelbarem Kontakt mit der Natur bringt. Der Respekt, der ihnen der Schulraum als Naturraum im Kleinen abverlangt, ist die Wahrung, mit der sie den Ökosystemen im Großen begegnen sollen.

Des Weiteren beschreibt Dalin zwei „Revolutionen“, die im unmittelbaren Zusammenhang zu betrachten sind, „*die Bevölkerungsrevolution*“ und „*die globalisierende und regionalisierende Revolution*“. Unter „Bevölkerungsrevolution“ ist die explosionsartige Vermehrung der Weltbevölkerung in unterschiedlichem Ausmaß bei den entwickelten Ländern und den ökonomisch, kulturell und technologisch wenig entwickelten Ländern, den sogenannten Entwicklungsländern, zu sehen. Es hatte Tausende Jahre gebraucht, bis die Bevölkerung auf unserem Globus Anfang des 19. Jh. eine Milliarde Menschen erreicht hatte. Danach erfolgte das Bevölkerungswachstum sprunghaft, sodass im Jahr 1950 drei Milliarden und im Jahr 2000 sechs Milliarden Menschen – eine Verdoppelung innerhalb von fünfzig Jahren – auf der Erde lebten. Ende 2022 hat die Gesamtbevölkerung die Zahl von acht Milliarden Menschen⁵ erstmals überschritten. Allerdings ist der Bevölkerungsanteil der ‚Entwicklungsländer‘ etwa fünfmal höher als der der ‚entwickelten Länder‘, was den Kontrast zwischen Arm und Reich sowie das Problem der *ungerechten Güterverteilung* massiv verschärft hat. Der Kampf um die knappen Güter in manchen Regionen der Erde, Dürrekatastrophen und Überschwemmungen, Hunger, geopolitische Konflikte, kriegerische Auseinandersetzungen und Vertreibung haben zu globalen Wanderungsbewegungen unerhörten Ausmaßes geführt. Flüchtlingsströme aus Afghanistan, Irak, Syrien und weiteren Ländern und seit 2022 auch aus der Ukraine sind nur ‚die Spitze des Eisbergs‘. Mit der globalen Migration geht zudem eine Vermischung von Ethnien und Nationen einher. Nimmt man die Mobilität zwischen europäischen Ländern hinzu, dann wird verständlich, dass Metropolen wie bspw. München einen Migrationsanteil von über 40 % an der Wohnbevölkerung haben. Das Phänomen einer wachsenden Migration ist folgenreich für die deutschen Schulen und stellt sie vor immense Herausforderungen. Was der Migrationshintergrund von Schülern und Schülerinnen⁶ bedeutet, kann man erahnen, wenn man einige Zahlen zur Situation in der Bundesrepublik anschaut. Zunächst: Laut Bildungsberichterstattung für die BRD hatte im Jahr 2020 ein Viertel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, wobei zu unterscheiden ist, ob diese Personen Zuwanderungserfahrungen

5 <https://countrymeters.info/de/World> [aufgerufen am 19.12.2022].

6 Die Zahlen zum Migrationshintergrund sind grundsätzlich mit besonderer Vorsicht zu betrachten, weil die Berechnungsgrundlagen nicht einheitlich sind. Im Allgemeinen wird von einem Migrationshintergrund gesprochen, wenn eine Person *keine deutsche Staatsangehörigkeit* hat oder *im Ausland geboren* wurde oder die in der Familie gesprochene *Sprache hauptsächlich nicht Deutsch* ist. Immer wieder dient aber lediglich das Kriterium der *Staatsangehörigkeit* für die Statistiken, so etwa bei Übertritten und Schulabschlüssen in Bildungsberichten verschiedener Bundesländer. In diesem Fall wird auch mit dem Begriff des Ausländers gearbeitet, so etwa das Bayerische Landesamt für Statistik. Häufig werden auch die konfliktbelasteten Daten des Mikrozensus und des Zensus herangezogen. Wichtig, weil für die Einschätzung von Risikolagen bedeutsam, ist die Unterscheidung, ob junge Menschen eigene Migrationserfahrungen haben oder ohne eigene Migrationserfahrung sind, wie sie im Bildungsbericht 2022 vorgenommen wird (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 55ff.). Die Zahlen geben also insgesamt lediglich Näherungswerte an und man tut gut daran, die jeweilige Erhebungsgrundlage aufzudecken.