114. Jahrgang

1
2022

DDS
Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Räume der Bildung

Schwerpunkt

Jürgen Hasse
Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht

Merle Hummrich
Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung

Detlef Kanwischer & Inga Gryl
Bildung, Raum und Digitalität

Thomas Coelen, Simon Hemmerich, Hannah Jestädt, Sarah Klepp, Angela Million & Christine Zinke
Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive

Berichte zum Schwerpunktthema

Christian Kühn
Die Schule als Raum für Teams

Vera Lisa Schneider
Qualifizierungsprogramm „Beratung Pädagogische Architektur“

Angela Million
Baukulturelle Bildung

Weiterer Beitrag

Horst Weishaupt
Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler?

Diskussion

Mark Rackles
Strukturüberlegungen zur Kultusministerkonferenz (KMK)

WAXMANN

Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dedering (Erfurt), Benjamin Edelstein (Berlin), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)
Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de
Vorsitzender der Redaktion: Detlef Fickermann (Kamen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.waxmann.com/dds). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge") ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com/dds finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731
E-ISSN 2699-5379
Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn
Satz: Roger Stoddart, Münster

Sämtliche Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0", Lizenzvertrag: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Für Abbildungen Dritter gelten die im Bildnachweis angegebenen Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01
114. Jahrgang 2022 / Heft 1

INHALT

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2021 5

EDITORIAL

Verena Schreiber & Marianne Krüger-Potratz
Editorial zum Schwerpunktthema: Räume der Bildung 6

RÄUME DER BILDUNG

Jürgen Hasse
Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht
Zur atmosphärischen Programm- und Erlebniswirkung schulischer Räume 11

Merle Hummrich
Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung 22

Detlef Kanwischer & Inga Gryl
Bildung, Raum und Digitalität
Neue Lernumgebungen in der Diskussion 34

Thomas Coelen, Simon Hemmerich, Hannah Jestädt, Sarah Klepp, Angela Million & Christine Zinke
Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive 46

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Christian Kühn
Die Schule als Raum für Teams
Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden 61

Vera Lisa Schneider
Qualifizierungsprogramm „Beratung Pädagogische Architektur“ 73

Angela Million
Baukulturelle Bildung
Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis 80

WEITERER BEITRAG

Horst Weishaupt
Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? 89

DISKUSSION

Mark Rackles
Strukturüberlegungen zur Kultusministerkonferenz (KMK)
Rahmenempfehlungen für die neue Strukturkommission zur Weiterentwicklung der KMK 112

REZENSION 120

2
2022

Vorschau

Themenschwerpunkt: Demografie und Governance

Die Wirkmächtigkeit der Demografie als Modernisierungstreiber der Schulsystemgestaltung ist empirisch gut belegt. Die „Entdeckung“ des Schulwesens als Mehrebenensystem und Gegenstand von Governance legt jedoch nahe, dass selbst bei annähernd gleichen demografischen Herausforderungen durchaus unterschiedliche Situationsdeutungen, Handlungsoptionen und Entwicklungsmuster zu erwarten sind. Vor diesem Hintergrund versammelt das Heft Beiträge und Berichte zu Governance-Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen der Bildungssteuerung, in denen die Bedeutung demografischer Veränderungen für die System-, Schul- und Unterrichtsentwicklung in unterschiedlichen Regionen reflektiert wird.

Heft 2 erscheint im Mai 2022.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01
114. Jahrgang 2022 / Heft 1

CONTENTS

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2021 5

EDITORIAL

Verena Schreiber & Marianne Krüger-Potratz
Editorial to the Focus Topic: Spaces of Education 6

SPACES OF EDUCATION

Jürgen Hasse
The Meaning of Space in Terms of Educational Theory
On the Atmospheric Effect of School Environments 11

Merle Hummrich
School Space in the Field of Inclusion and Exclusion. Forming Order Through Differentiation 22

Detlef Kanwischer & Inga Gryl
Education, Space, and Digitality
Discussing New Learning Environments 34

Thomas Coelen, Simon Hemmerich, Hannah Jestädt, Sarah Klepp, Angela Million & Christine Zinke
Educational Landscapes in Campus Form from a School Perspective 46

REPORTS ON THE FOCUS TOPIC

Christian Kühn
School as a Space for Teams
Finding a Common Ground Between Architecture and Pedagogy 61

Vera Lisa Schneider
Qualification Program „Consultancy Pedagogical Architecture“ 73

Angela Million
Built Environment Education
School as a Hub for Educational Activities on Architecture 80

FURTHER CONTRIBUTION

Horst Weishaupt
When Do Primary Schools Experience “Deprived Conditions”, and What Does This Mean for Teachers and Students? 89

DISCUSSION

Mark Rackles
Structural Considerations Regarding the Conference of Ministers of Education (KMK)
Recommendations for the New Commission for the Development of the KMK 112

REVIEW 120

2
2022

Preview

Focus Topic: Demography and Governance

Empirically, the importance of demography as a driver of modernisation in school system design is well documented. The “discovery” of the school system as a multi-level system and a subject of governance suggests that, however, even facing roughly identical demographic challenges, quite different interpretations of the situation, options for action, and patterns of development are to be expected. Against this background, the issue will comprise contributions and reports on governance processes at different levels of educational governance, reflecting on the significance of demographic changes for system, school, and teaching development in different regions.

Issue 2 will be out in May 2022.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2021

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2021

Die Redaktion der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* bedankt sich herzlich bei folgenden Kolleg*innen für die Erstellung von Gutachten für Beiträge im Jahre 2021:

The Editorial Board of the journal *DDS – Die Deutsche Schule* sincerely thanks the following colleagues for their reviews of articles in 2021:

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (München), Univ.-Prof. Dr. Tanja Betz (Mainz), Dr. Wolfgang Beutel (Hannover), Prof. Dr. Jeanette Böhme (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Nina Bremm (Zürich), PD Dr. Kerstin Drossel (Paderborn), Dr. Anika Duveneck (Berlin), HS-Prof. Dr. Tilo Felgenhauer (Linz), PD Dr. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Kathrin Fussangel (Wuppertal), Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin (Hamburg), Univ.-Prof. Dr. Uta Hauck-Thum (München), Prof. Dr. Marianne Horstkemper (Berlin), Dr. Oxana Ivanova-Chessex (Zürich), Dr. Angela Janssen (Oldenburg), Prof. Dr. Esther Dominique Klein (Marburg), Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer (Freiburg), Dr. Marcus Lücken (Hamburg), Dr. Nicole Luplow (Bamberg), Dr. Mona Massumi (Düsseldorf), Prof. Dr. Raphaela Porsch (Magdeburg), Dr. Stephan Rademacher (Bremerhaven), Prof. Dr. Christian Reutlinger (Rapperswil), Prof. i. R. Dr. Christian Rittelmeyer (Kassel), Dr. Katja Roost (Kassel), Dr. Johannes Rosendahl (Soest), Dr. Stefan Schipolowski (Berlin), Christian Schöber (Hamburg), Ulf Schönberger (Heppenheim), Prof. Dr. Claudia Schuchart (Wuppertal), Prof. Dr. Klaudia Schultheis (Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Sina Schürer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Prof. Dr. Tobias C. Stubbe (Göttingen), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Caroline Villiger Hugo (Bern), Prof. Dr. Friederike Wapler (Mainz), Prof. Dr. Heike Wendt (Graz), Isabel Wernekke (München).

EDITORIAL

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 6–10
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.01
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Verena Schreiber & Marianne Krüger-Potratz

Editorial zum Schwerpunktthema: Räume der Bildung

Editorial to the Focus Topic: Spaces of Education

Räumliche Aspekte berühren sämtliche Fragen der Bildung. Ob beim Lehren und Lernen im Klassenzimmer, ob im Rahmen bildungspolitischer und pädagogischer Programme und Leitlinien, ob in schulischen Architekturen und der gebauten Umwelt – nahezu jede Facette von Bildung weist eine räumliche Dimension auf. Meist machen wir uns diese Verbindung nicht sonderlich bewusst und agieren im Alltag eher auf der Basis hintergründiger raumbezogener Annahmen. Gerade in letzter Zeit wurde es allerdings mehr als offensichtlich, dass Raumfragen für pädagogisches Handeln von zentraler Bedeutung sind: So ist spätestens mit der Corona-Krise die Räumlichkeit von Bildungsprozessen verstärkt in unser aller Bewusstsein gerückt und (wieder) in das Blickfeld empirischer Forschung sowie theoretischer Debatten der Bildungswissenschaften gelangt (vgl. die Beihefte 16, 17 und 18 der DDS: Fickermann & Edelstein, 2020, 2021; Fickermann et al., 2021). In den letzten beiden Jahren konnten wir etwa zu Beobachter*innen zahlreicher raumbezogener Strategien der Infektionskontrolle werden – wie Abstandsregelungen, Kontakteinschränkungen, Steuerung von Bewegungsverläufen, Ausgangssperren oder Quarantäne –, die in vielen Spielarten insbesondere in Schulen zur Anwendung kommen und diese hierdurch zu zentralen Experimentierfeldern für den Umgang und die Regulierung des Infektionsgeschehens avancieren ließen. Raumfragen drängen sich im Kontext der Pandemie auch dort auf, wo Lehren und Lernen aus dem Klassenzimmer in private und virtuelle Räume verlagert sowie alternative Wege des Zusammenarbeitens gefunden werden mussten, die ohne räumliche Nähe und Begegnung auskommen können. Bildungsprozesse aus einer räumlichen Perspektive zu betrachten, weitet damit nicht zuletzt den Blick auf Phänomene und Schlüsselprobleme der Gegenwart, die nur vordergründig „unräumlich" erscheinen. In diesem Sinne möchte sich das Themenheft „Räume der Bildung" als ein Plädoyer verstehen, Bildung „geografisch" zu denken und Raum als eine Nahtstelle pädagogischer Beziehungen denkwürdig zu machen (vgl. Massey, 2005).

Dass Raumfragen mit Bildung und Schule eng verwoben sind, ist allemal keine neue Erkenntnis. Wenngleich nicht im Kern bildungswissenschaftlicher Forschung, sind im Zuge des *spatial turns* vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten eine ganze Reihe an raumbezogenen Studien in den Bildungswissenschaften entstanden, die sich beispielsweise der Wahrnehmung von Schulräumen widmen, auf Praktiken ihrer Hervorbringung fokussieren oder materiell-architektonische Aspekte von Bildungsräumen untersuchen (vgl. Berndt et al., 2016; Böhme, 2009, S. 16 ff.; Glaser et al., 2018; Westphal, 2007). „Raumproduktionen" (vgl. Belina, 2017) weisen dabei stets sowohl einschränkende und steuernde Elemente als auch eröffnende und emanzipatorische Dimensionen auf. Schon der historische Blick zeigt, dass Schulen seit jeher Orte sind, an denen Lernprozesse mittels räumlicher Ordnungen angebahnt und in gewünschte Wege geleitet wurden (vgl. Rieger-Ladich & Ricken, 2009). An diesen Orten fügen sich verschiedene Raumpraktiken zu etwas zusammen, was Michel Foucault (2005 [1966]) einmal als „Heterotopien" – als aus dem übrigen Alltag ausgegliederte und von ihnen abgegrenzte „andere Räume" – bezeichnet hat. So ist die Schule ein Geflecht vielfältiger Raumordnungen,

> „die ineinander übergehen, sich widersprechen oder eine Symbiose bilden: Die Flure verbinden als Transiträume Klassen- mit Fachräumen, der Schulhof dient mit Bewegung und Spiel als Kompensationsraum zum Stillsitzen während des Unterrichts, die Turnhalle kombiniert die Parameter von Raum, Bewegung und Unterricht miteinander" (vgl. Herrmann, 2019, S. 294).

Wissensvermittlung erfolgt in „immer neuen Raumformen und -konzepten" (vgl. Nugel, 2016, S. 12) und nutzt das Prinzip der räumlichen Parzellierung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen zur Steuerung, Disziplinierung, Versammlung, Differenzierung und Separierung von Menschen wie kaum eine andere Institution.

Weil Räume aber nicht einfach so da sind, sondern erst durch unsere Vorstellungen und unser alltägliches Tun hervorgebracht werden und einen Sinn bekommen, lassen sie sich auch verändern und im Hinblick auf gelingende Bildungsprozesse immer wieder neu erdenken und gestalten. So werden selbst noch so planmäßig hervorgebrachte Räume der Bildung situativ und subjektiv anders erlebt und vielfältiger genutzt, als es pädagogische Programme vorsehen mögen (vgl. Hasse & Schreiber, 2019). Wenn sich Lehren und Lernen also auch weitgehend in einem sehr spezifischen physischen Gewand vollziehen mag, steht die Nutzung und pädagogische Bedeutung von Räumen und Orten letztlich doch in keinem zwangsläufigen Zusammenhang mit ihren materiellen Beschaffenheiten. Räume sind wichtig – und doch bleibt es eine Gestaltungsphantasie, dass diese quasi aus sich selbst heraus emanzipatorische Impulse generieren oder zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen können (vgl. Marquardt & Schreiber, 2015, S. 43).

Mit diesem Themenheft nehmen wir jüngere Debatten – digitaler Wandel, Inklusion und Teilhabe sowie Kommunalisierung von Bildung – zum Anlass, um für die vielfältigen räumlichen Implikationen von Bildungsprozessen zu sensibilisieren und die bildungswissenschaftliche Debatte weiterzuführen. In vier Grundlagenbeiträgen und drei Berichten werden sowohl unterschiedliche Raumbestimmungen vorgenommen als auch gegenwärtige Entwicklungen in der räumlichen Gestaltung von Lernumgebungen auf verschiedenen Maßstabsebenen vorgestellt und reflektiert.

Im ersten Grundlagenbeitrag des Themenschwerpunkts nimmt *Jürgen Hasse* die Schule als Ereignis- und Erlebnisraum in Form eines Essays in den Blick. Aus phänomenologischer Perspektive stößt er uns auf die Erscheinungs-, Wirkungs- und sinnlich-affizierenden Erlebnisweisen schulräumlicher Arrangements, denen in raum- und bildungstheoretischen Betrachtungen meist nur selten uneingeschränkte Aufmerksamkeit zuteilwird. Wie der Autor deutlich macht, können schulische Räume jedoch nur dann funktionieren, wenn ihre atmosphärischen, mythischen und leiblich spürbaren Raumqualitäten der Vermittlung von Wissen, Können, Denken und Fühlen tatsächlich auch entgegenkommen. Für ein tieferes Verständnis von Schule als sozialer Welt ist daher ein gegenüber den gelebten Situationen des Lernens und den synästhetischen Wirkungen von Schulräumen geschärftes Bewusstsein unumgänglich.

Auch der zweite Beitrag verortet sich im Schnittfeld raum- und bildungstheoretischer Debatten. *Merle Hummrich* macht hierin eine sozialraumanalytische Perspektive fruchtbar, um das Spannungsfeld zwischen einerseits ermöglichenden und andererseits begrenzenden Strukturen schulischer Bildungsteilhabe zu untersuchen. Die Notwendigkeit einer raumbezogenen Betrachtung ergibt sich nicht zuletzt dort, wo Differenzordnungen und gesellschaftliche Machtasymmetrien sich in den schulischen Lernräumen selbst und in ihrem städtischen Umfeld fortschreiben oder – mit dem Blick auf aktuelle Herausforderungen – neu verhandelt werden.

Solche aktuellen Herausforderungen werden in den beiden weiteren Grundlagenbeiträgen zum Thema. Wie *Detlef Kanwischer und Inga Gryl* im dritten Text aufzeigen, macht gegenwärtig insbesondere der digitale Wandel eine Neubestimmung raumbezogener Lernumgebungen sowohl auf physisch-materieller als auch auf inhaltlicher und methodischer Ebene erforderlich. Unter Rückgriff auf einen relationalen Raumbegriff machen die beiden Autor*innen deutlich, dass Digitalisierung an Schulen nicht in der Anwendung digitaler Technologien aufgeht. Vielmehr muss sich die Gestaltung zukunftsweisender hybrider Lernumgebungen an den verschiedenen Bedürfnissen der an einer Lernumgebung Beteiligten orientieren und Fähigkeiten wie Mündigkeit, Reflexion und Partizipation fördern, die Schüler*innen in einer Kultur der Digitalität benötigen.

Der vierte Grundlagentext von *Thomas Coelen, Simon Hemmerich, Hannah Jestädt, Sarah Klepp, Angela Million und Christine Zinke* schließlich weitet den Blick über den

eigentlichen Raum der Schule hinaus in das Quartier. Vor dem Hintergrund zunehmender Kommunalisierungsprozesse von Bildung und veränderter Bildungsverständnisse geht der Beitrag den Fragen nach, wie der „Campus" als maßgebliche Form einer sozialräumlichen Umsetzung von Bildungsräumen von schulischen Akteur*innen beurteilt wird, und welche Erkenntnisse sich daraus für die Schulentwicklung ableiten lassen. Die Autor*innen können mit ihrer Studie zeigen, dass räumliche Nähe niedrigschwellige Kooperationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen schulischen wie außerschulischen Akteur*innen eröffnet sowie jungen Menschen ihren Fähigkeiten entsprechende Bildungsübergänge erleichtern kann.

Die Reihe der Berichte wird mit dem Text von *Christian Kühn* eröffnet. Er stellt sein Konzept von „Schule als Raum für Teams" vor, das auf die Schaffung zukunftsfähiger Lernumgebungen mittels partizipativer Planung und einer stärkeren räumlichen Clusterung zielt. Hierdurch könne ein flexibleres und inklusiveres Zusammenarbeiten von Pädagog*innen und Schüler*innen ermöglicht werden. *Vera Lisa Schneider* berichtet im Anschluss über das „Qualifizierungsprogramm Beratung Pädagogische Architektur", das im Frühjahr 2022 in Nordrhein-Westfalen starten wird. Im Rahmen der Maßnahme können sich 15 interessierte und möglichst schulentwicklungserfahrene Lehrkräfte zu Berater*innen von Schulen und Schulleitungen in Schulbaufragen ausbilden lassen. Den Abschluss des Themenschwerpunkts bildet der Bericht von *Angela Million* zu baukulturellen Bildungsangeboten. Diese rücken die gebaute Umwelt in ihrer technischen, ästhetischen und politischen Ausprägung auf verschiedenen Maßstabsebenen in den Fokus und schaffen damit zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine fächerübergreifende Bildungsarbeit.

Aus aktuellem Anlass enthält dieses Heft zwei weitere Beiträge: Der schon online first veröffentlichte Artikel von *Horst Weishaupt* mit dem Titel „Wann sind Schulen in ‚sozial schwierigen Lagen' und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler?" gibt für mögliche zusätzliche Analysen im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2021 wichtige Hinweise zur Identifikation besonderer Belastungssituationen von Schulen. Anlässlich der Mitte 2021 beschlossenen Einsetzung einer „Strukturkommission zur Weiterentwicklung der Kultusministerkonferenz und des Sekretariats" stellt sodann *Mark Rackles* aus seiner doppelten Perspektive als ehemaliger Staatssekretär und als mit Fragen der Bildungssteuerung befasster Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung „Strukturüberlegungen zur Kultusministerkonferenz (KMK)" zur Diskussion.

Wir möchten allen Autor*innen und Gutachter*innen danken, die an der Erstellung des Themenschwerpunkts mitgewirkt haben, und wünschen unseren Leser*innen eine anregende Lektüre!

Literatur und Internetquellen

Belina, B. (2017). *Raum* (2. Aufl.). Westfälisches Dampfboot.

Berndt, C., Kalisch, C., & Krüger, A. (Hrsg.). (2016). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Klinkhardt.

Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 13–25). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6

Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318

Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993315

Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, 18. Beiheft). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589

Foucault, M. (2005 [1966]). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Suhrkamp.

Glaser, E., Koller, H. C., Thole, W., & Krumme, S. (2018*). Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3

Hasse, J., & Schreiber, V. (Hrsg.). (2019). *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839444245

Herrmann, I. (2019). Schule. In J. Hasse & V. Schreiber (Hrsg.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar* (S. 290–295). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839444245-046

Marquardt, N., & Schreiber, V. (2015). Geographien der Macht. Für einen integrierten Blick auf Raumproduktionen mit Foucault. *Europa Regional, 21* (1–2), 36–46. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-429444

Massey, D. (2005). *For Space*. Sage. https://doi.org/10.12968/sece.2005.1.361

Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19* (1), 9–23. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0662-2

Rieger-Ladich, M., & Ricken, N. (2009). Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 186–203). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_12

Westphal, K. (Hrsg.). (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Juventa.

RÄUME DER BILDUNG

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 11–21
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.02
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Jürgen Hasse

Die Bedeutung des Räumlichen in bildungstheoretischer Hinsicht

Zur atmosphärischen Programm- und Erlebniswirkung schulischer Räume

Zusammenfassung
In bildungstheoretisch-phänomenologischer Sicht entfalten schulische Räume ihre eindrückliche Wirkung in Gefühlsqualitäten. Der architektonische Raum birgt in seiner Verwurzelung in Situationen atmosphärisch spürbare Enge- und Weiteräume. Raumprogramme kommunizieren letztlich spürbare Erlebnisqualitäten. Im tatsächlichen Raum konstituieren sich Milieus leiblicher Kommunikation, affizierender Suggestionen und performativer Ereignisverläufe. Zwei Beispiele konkretisieren die immersive Eindrucksmacht von Atmosphären als spürbaren Gefühlsräumen.
Schlüsselwörter: Atmosphäre, Stimmung, Situation, Programm, leibliche Kommunikation, Bewegungsraum, Raumwahrnehmung

The Meaning of Space in Terms of Educational Theory

On the Atmospheric Effect of School Environments

Abstract
In an educational and phenomenological view school environments unfold emotional impressions. In its rootedness in situations, the architectural space contains atmospherically perceptible spaces of narrowness and expandedness. Spatial programs eventually communicate sensible qualities of being-with. Milieus of bodily communication constitute emotions, suggestions and performative events. Two examples illustrate the power of atmospheres as felt spaces.
Keywords: atmosphere, mood, situation, program, bodily communication, movement sphere, spatial perception

Im Raum und in der Zeit gestaltet der Mensch sein individuelles wie gemeinschaftliches Leben. Schulen sind in vielen Gesellschaften nicht nur Orte des Lernens, sondern zugleich Weichen der Zivilisation. Meistens geben sie ihr bildungstheoretisches und -praktisches Programm (von der alten zweiklassigen Dorfschule bis zum modernen städtischen Gymnasium) auch in einem entsprechenden architektonischen Gesicht zu erkennen; eine Schule sieht anders aus als ein Bahnhof. In welcher Weise ein Bauwerk als Hülse eines sozialen Raumes funktioniert, hängt davon ab, was in seinem Inneren geschieht und wie es den Menschen dabei ergeht. Das aus festen Baustoffen errichtete Schulhaus muss sich mit Leben noch füllen. Lebendig wird es aber nicht erst im Milieu von Handlungen, sondern schon in seiner atmosphärischen Stimmung: einer der Leichtigkeit und Wärme oder einer der Schwere und abgründigen Kälte.

Der folgende Beitrag handelt von der Schule als Ereignis- und Erlebnisraum, vom atmosphärisch gestimmten Raum, vom leiblich spürbaren Gefühlsraum, von „herumwirklichen" mit „Vitalqualitäten" (vgl. Dürckheim, 2005) aufgeladenen Milieus, vom Raum der Bewegung und der Richtungen, wie sie durch Blicke gebahnt werden. In gebotener Kürze soll – im Stile des phänomenologischen Essays – auf eine im Allgemeinen wenig bedachte Erscheinungs-, Wirkungs- und Erlebnisweise schulräumlicher Arrangements aufmerksam gemacht werden. Dabei rückt die leibliche Selbstgewahrwerdung des Menschen im tatsächlichen, situierten und einem Zweck dienenden Raum in den Fokus. „Leib" ist in diesem Rahmen nicht gleichbedeutend mit „Körper". Während letzterer die materielle Substanz einer Person bildet, also aus Fleisch, Haut und Knochen besteht, konstituiert sich der Leib im sinnlichen und gefühlsmäßigen Spüren des eigenen Selbst, in besonderer Weise in der Spanne von Enge und Weite: in Freude und Schmerz, Gespanntheit und Langeweile, Wachheit und Müdigkeit etc. Gebaute Räume nehmen zum einen körperliche Subjekte auf, indem sie ihnen „Platz" im Sinne des Wortes bieten. Zum anderen nehmen sie aber auch leibliche Subjekte auf, indem sie ihnen einen Rahmen geben, in dem sie sich emotional und atmosphärisch finden können (oft genug gegen Widerstreben auch finden müssen). Kein Individuum „zerfällt" in einen Körper und einen Leib; vielmehr sind beide Dimensionen des Mensch-Seins existenziell ineinander verschränkt (zur phänomenologischen Differenzierung von Körper und Leib vgl. Schmitz, 2011, Kapitel 1). Die weiter unten skizzierten Beispiele werden zeigen, in welcher Weise Körper und Leib im Zusammenspiel von persönlichen und gemeinsamen Situationen miteinander reagieren und kommunizieren.

1 Zum Situationscharakter schulischer Räume

Der Raum einer Schule ist vom Geist großer (utopischer) Erzählungen über Bildung und Erziehung gleichsam durchströmt. Es gehörte stets zu den Aufgaben der Architektur, symbolisch relevante Leitideen „gestisch" (vgl. auch Jäkel, 2012) im Gesicht ei-

ner Fassade wie in der Ordnung der Räume zur Geltung zu bringen; bei einem Bahnhof anders als bei einem Gefängnis, einer Oper und einer Schule. Schulbauten geben die Komplexität ihrer Funktionen nicht zuletzt ästhetisch und atmosphärisch zu spüren. In einem metaphorischen Sinne „sprechende" Bilder sind u. a. die Porträts von Förderern oder Förderinnen und die Skulpturen von bildungsphilosophisch markanten Persönlichkeiten wie Schiller oder Herder. In seinem sinnlich-affizierenden Erleben ist ein Schulgebäude deshalb auch nicht nur Übungsraum des Denkens, sondern auch eine soziale Welt der Durchsetzung politisch „richtiger" Gefühlsregime. Die kaiserzeitlichen Schulen kommunizierten die seinerzeit herrschenden Werte der Zucht und Ordnung nicht nur durch praktizierte Disziplin, sondern zugleich durch den spürbaren Ausdruck ihrer bildhaft-architektonischen Erscheinung (vgl. auch Hasse, 2009). Und die Schulzentren der 1970er Jahre waren ganz im Geiste der Charta von Athen mit viel synthetischem Material errichtete Gebilde für die gleichsam „maschinistische Menschenproduktion".

Eine „Schule" situiert alle, die sich unter ihren institutionellen Machteinfluss begeben (müssen) – Kinder wie Jugendliche und Lehrende, wenn auch letztere (allein als Folge ihrer sozialen Rolle und der damit verbundenen Macht) auf besondere Weise. Auf keiner ihrer sozialen und hierarchisch gestuften Bühnen sind Schulen Orte für individualistische Menschen. Es sind immer Viele und vor allem Unterschiedliche, die in ihrem disziplinären wie mythischen Rahmen je eigene wie eigenartige Rollen spielen. Im Rauminneren ist es das Klassenzimmer, das programmatisch für die gemeinsame Situation einer Lerngruppe gemacht ist – für einen temporär darin zusammenkommenden Schwarm. In ihm konstituiert sich ein gestimmtes wie zugleich stimmungsanfälliges Milieu; praktisch kommt dabei ein halb geordneter, halb chaotischer Ereignisraum heraus. Was darin geschieht, folgt der Dramaturgie aller, die mitspielen: jener, die gewinnen und verlieren, Lebensfrohe und Lustige, Einsame und Angstvolle und schließlich die, die allem und jedem gegenüber fremd bleiben.

Befindlichkeiten resultieren aus Situationen, in deren Bedeutungsrahmen alle „mitspielenden" Individuen eingebettet sind. Die gemeinsame Situation des Lehrens und Lernens setzt die Synchronisierung vieler persönlicher Situationen voraus.

Situationen versteht Herrmann Schmitz als Einheiten, die gleichsam schlagartig wahrnehmbar werden und keiner komplizierten Rekonstruktion verdeckter Zusammenhänge bedürfen, noch eine aufwendige Verständigung darüber verlangen, was sie ausmacht. Schmitz spricht sie auch als Horte von Bedeutungen an, als „Heimstätten, Quellen und Partner" (Schmitz, 2003, S. 91) allen menschlichen Verhaltens. Allzumal in der komplexen Welt einer Schule sind Situationen nie einzeln wie einsame Inseln auf offener See, sondern „unübersehbar in Situationen verschachtelt" (ebd., S. 92). Schulbauten können in ihrem Zweck nur funktionieren, wenn sie geeignet sind, einen performativen Rahmen für die Integration persönlicher in gemeinsame Situationen zu schaffen. Ihre reibungslose Funktion verlangt deshalb auch nicht nur die fehlerfrei

laufende Heizung, ein wasserfestes Dach und winddichte Fenster, sondern ebenso die Situationsgemäßheit der Atmosphären, in denen sich das Drin-Sein in der institutionellen Fassung einer Schule ebenso zu spüren gibt wie das Mit-Sein im sozialen Fluss aller, die eine Schule als soziales Gebilde leben.

2 Der mit Dingen und Halbdingen erfüllte architektonische Raum

Architektur beginnt mit der Setzung des ersten Steins. Auf ganz andere Weise beginnt sie – diesseits der Inanspruchnahme fester Baustoffe – mit der räumlichen (An-)Ordnung von Personen. Schon der Sitzkreis im Sand, in dem Platon seine Schüler versammelte, war eine architektonische Gestalt; er ist der vielleicht erste Raum einer gemeinsamen pädagogischen Situation, dem eine bildungsphilosophische Idee zugrunde liegt. Ein Sitzkreis unter freiem Himmel ermöglicht die Kommunikation; er muss nur so angeordnet sein, dass alle Teilnehmenden gut miteinander sprechen und sich hören können. Technisches Lernzeug brauchen sie nicht. Sie haben sich selbst, eine sie anleitende und begleitende Person (als akzeptierte Autorität), den Willen zu lernen und die Mittel, es auch zu tun.

Das Klassenzimmer ist letztlich eine vom Sitzkreis abgeleitete Form. Aber der Raum ist mit Baustoffen errichtet. Und er ist – allzumal in der Spätmoderne – mit technischen Lernmitteln geradezu vollgestopft. Ob dies tatsächlich auch dem guten Lernen dient, bleibt eine offene Frage. Der plurale Raum des Schulhauses organisiert den räumlichen Zusammenhang der Klassenzimmer. Alles in ihm untersteht einem institutionellen Zweck. Vieles darin ist nur scheinbar simples Zeug: Türen, Fenster, Blumentöpfe und weiße Kreide. Oft erweisen sich gerade banale Dinge als symbolische Medien: die besondere Tür des Rektor-Zimmers (als atmosphärische Schwelle), Türschilder (als orientierende und soziale Hinweise), ausgehängte Zettel (als „codierte“ Botschaften oder offizielle Informationen) oder Klassenbücher (als Berichte und kryptische Protokolle). Die Stühle und Tische der Lernenden stehen in einer anderen sozialen Ordnung des Raumes als die der Lehrenden. Fast alles bedeutet etwas.

So schafft Architektur Fakten – nicht nur materielle, sondern auch atmosphärische. Atmosphären sind Halbdinge, von denen sich (im Unterschied zu feststofflichen Dingen) nicht sagen lässt, wo sie sind, wenn sie nicht mehr da sind (vgl. Schmitz, 1989, S. 116 ff.). Sie stimmen den Raum und das Befinden derer, die in ihm sind. Lichtdurchflutete, gut belüftete und schallgedämmte Räume können unter günstigen Umständen freundliche Atmosphären präjudizieren, halbdunkle und muffige eher bedrückende und abweisende.[1] Die Eindrucksmacht von Atmosphären gibt schließlich das Ge- wie Verbotene zu spüren, aber nicht im Modus wörtlicher Rede zu verstehen.

1 In einem noch eingeschränkteren Sinne sagte schon Walter Benjamin: „Bauten werden auf doppelte Art rezipiert: durch Gebrauch und deren Wahrnehmung. Oder besser gesagt: taktil und optisch“ (Benjamin, 1963, S. 40).

Trotz gleichbleibender Architektur verändert sich die pädagogische Dramaturgie im Stundentakt. In schlecht gemachten und minderausgestatteten Räumen kann das Lernen auf beste Weise gelingen, und in vorbildlichen Modellschulen mit einem Überfluss an Vielem kann alles schiefgehen. Welche Bedeutung der Raum im Leben und Lernen der Menschen letztlich gewinnt, hängt davon ab, was sie in und mit ihm machen. Gleichsam mit dem Kommen und Gehen der unterrichtenden Personen wechseln auch die pädagogischen Programme. Leibliche Präsenz, Gesten der Macht und Formen der Kommunikation wirken vor allem habituell auf das individuelle wie kollektive Ergehen. In ein und demselben Raum sind die Sphären des Drin- und Mit-Seins oft kontrastreich temperiert. Eine geradezu radikale Häutung erfährt der atmosphärische, programmatische und sachverhaltliche Raum einer Klasse, wenn er zum Ort eines Klassenfestes, Elternsprechtages oder Flohmarktes wird.

Architektur berührt und disponiert das subjektive Ergehen. Daher bietet ein Schulgebäude auch nicht nur Sitzplätze im mathematischen Raum des Klassenzimmers; es fungiert zugleich wie eine performative Wachstafel, in die bildungsphilosophische Programme eingeschrieben sind, welche im täglichen Lehren und Lernen immer wieder revidiert werden. Schulische Aufenthaltsstätten für eine Teilzeit des Tages wirken in ihren Vitalqualitäten und gefühlsmäßigen Suggestionen unterschwellig mehr auf das Befinden als das Bewusstsein. Erwin Straus hatte zwischen einem gnostischen und einem pathischen Moment der Wahrnehmung unterschieden. Mit dem ersten meinte er das gegenständlich Gegebene (hier das Bauwerk und die in ihm platzierten Dinge), mit dem zweiten das „Wie des Gegebenseins“ (Straus, 1960, S. 151), d. h. die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens in ihren stimmenden Atmosphären. Qua Sozialisation lernen die Menschen in der westlichen Welt in erster Linie die Was-Perspektive einzunehmen. Der Blick auf das Wie (das Pathische und Befindliche) wird allzu oft für unbedeutend und privat gehalten. Für das Verstehen der so verschiedenen schulischen Räume ist jedoch neben der Was- vor allem die Wie-Perspektive in den sich damit verbindenden Bedeutungen folgenreich (vgl. dazu auch schon Rittelmeyer, 2009). Im Sinne ihres Programmes können schulische Räume nur „funktionieren“ (vgl. Hasse, 2018), wenn ihre atmosphärischen, mythischen und leiblich spürbaren Raumqualitäten der Vermittlung von Wissen, Können, Denken und „richtigem“ Fühlen auch entgegenkommen.

Die Stimmungsqualitäten eines gebauten Raumes werden nicht nur *visuell* erlebt. Großen Einfluss auf das Befinden haben auch die Tast- und Geruchseindrücke. Mit den Füßen werden Betonsteine anders gespürt als glatte Kunststeinplatten oder weiche Graswege. Die eigentümlich beißenden Desinfektionsmittel der Schultoilette werden gerochen. Der Hall der eigenen Schritte im Flur wird anders gehört als die eindrucksmächtige Ruhe im Gebäude während der Unterrichtsstunden – eine Ruhe, die sich schnell in die gefühlsmäßige Starre einschüchternder Stille steigern kann.

3 Pädagogische Szenen im leiblichen Raum

Architektonische Schulräume häuten sich mit dem Beginn des Lehrens und Lernens – und werden oft plötzlich szenische Räume, die zwischen abweisenden Gefühlen leiblicher Enge und angenehmen Gefühlen der Weite erlebt werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele den schulischen Raum als eine *spürbar* werdende Erlebniswelt annotieren, deren Affektqualitäten große Macht über das persönliche Ergehen von Kindern und jungen Menschen entfalten können. Dabei kommt es nicht auf „empirische Befunde" quantitativer oder qualitativer Forschung an (hierzu vgl. z. B. Leyk, 2010, sowie Kosica, 2020). Im phänomenologischen Fokus ist das in gelebten Situationen *Mögliche* von Belang. Poetische Texte sind daher in der Trefflichkeit ihrer Sprache ebenso inspirierend wie die Aussage subjektiven Erlebens in der Perspektive der ersten Person.

3.1 Der atmosphärisch kalte Raum einer Turnstunde

Thema eines Prosa-Fragments von Rainer Maria Rilke ist die höchst prekäre Atmosphäre einer Turnstunde, die in einer Militärschule gehalten wird. Der Titel „Die Turnstunde" verdient insofern Beachtung, als er keinen gebauten Raum, sondern eine gelebte Situation des Lernens hervorhebt. Der Lernraum (ein Turnsaal) spielt nur eine nachgeordnete Rolle. Tatsächlich hätte in ihm alles Mögliche stattfinden können – ein bewegungspraktisches Spiel zur Ertüchtigung freier Menschen, aber eben auch jener menschenverachtende paramilitärische Körperdrill, um den sich Rilkes „Turnstunde" dreht.

> Unter den übenden Jungen steht Karl Gruber entschlossen an der Kletterstange; jemand der nie durch Höchstleistungen beeindruckt hat. Nun aber will er es sich und den anderen zeigen. Vor allem die Unteroffiziere und den Oberleutnant will er beeindrucken. So erklimmt er – unter Missachtung des warnenden Zurufs eines polnischen Unteroffiziers – „mit rotem Gesicht und bösen Augen" (Rilke, 2005, S. 102) die Stange bis an die Decke hinauf, auf dass allen Zusehenden die Luft wegbleibt. Doch dann rutscht der Ungeübte unkontrolliert herunter und verbrennt sich die Hände. Aber dabei bleibt es nicht. Wenig später kollabiert er. Der Regimentsarzt wird herbeigerufen und Gruber wird in eine abseitige Kammer getragen. Eine Zeitlang weiß niemand, was darin geschieht, und das Unbehagen ist groß. Dann tritt der Oberleutnant vor die Gruppe: „Achtung!" Kurz und bündig stellt er fest: „Euer Kamerad Gruber ist soeben gestorben. Herzschlag. Abmarsch!" (ebd., S. 105).

Auf den tatsächlichen Raum (des Turnsaales) kommt es in Rilkes Erzählung nicht an, viel mehr auf den atmosphärisch und leiblich spürbaren Raum höchster Anspannung. Dieser resultiert aber nicht aus dem diabolischen Programm der Züchtigung, an das seinerzeit (allzumal in einer Kadettenschule) ja alle gewöhnt waren. Eine gleichsam

erstarrende Macht sollte die Anspannung erst im Spiegel von Grubers individuellem Schicksal erhalten. Was dem Jungen widerfuhr, macht die lähmende Zudringlichkeit der Situation und ihre gefühlsmäßige Unausweichlichkeit aus. Eine Atmosphäre radikalen Scheiterns elementarster Mitmenschlichkeit breitet sich mit der Ansage des Oberleutnants aus – nach Schmitz ein im leiblichen Raum anstehendes Gefühl (vgl. Schmitz, 1993), das sich schlagartig in eine Vielzahl *persönlich* ergreifender Stimmungen überträgt. Der Übergang von einer Atmosphäre in eine gemeinsame Stimmung folgt keiner himmlischen Weichenstellung; er bahnt sich schon damit an, dass Gruber nach seinem Absturz in einen nicht einsehbaren Nebenraum getragen wird. Die Atmosphäre intensiviert sich, als ein Diener hektisch durch den Saal läuft und der Feldwebel auf Geheiß des Oberleutnants anordnet, das Turnen möge weitergehen. Die Stimmung spitzt sich schließlich in eine dystopische Situation zu, als der Oberleutnant bekanntgibt, Gruber sei tot – auf dass die Gefühle der Kadetten gleichsam einfrieren.

Räumlich ist im phänomenologischen Verständnis an diesem sozialen Ereignis die leibliche *Enge* der Gefühle, die den spürbaren Herumraum eisig und starr werden lässt. (Richtungs-)Räumlich ist aber auch der gebannte Blick der Kadetten auf die Kammer, in der sich Fürchterliches zusammenbraut. Darin drückt sich weniger ein *optisches* Hin-Sehen aus, als ein gebanntes Angezogen-Sein von der Macht eines abgründig drohenden Ungewissen, dessen Verankerungspunkt im gar nicht einsehbaren Bereich der Kammer liegt, wodurch die Macht der Atmosphäre noch größer wird.

Die lähmende Mächtigkeit des gestimmten Raumes ist Produkt der Augenblicklichkeit einer Situation und des sich darin *plötzlich* Ereignenden. Macht über den performativen wie atmosphärischen Raum hat kraft seiner Autorität in besonderer Weise der Oberleutnant. Dagegen werden die Kadetten von der Atmosphäre im Saal erfasst wie von einem Wind, der sie in die Rolle tragischer Zuschauer versetzt. Niemand *spricht* das in dieser Atmosphäre herrschende Befinden expressis verbis aus. Es ist zwar untrüglich gegenwärtig, aber nicht im „relationalen" Raum, sondern im herumwirklichen Stimmungsraum. Atmosphären und Stimmungen *können* aber durchaus zu einer Sache der Verständigung werden und sodann der Situations- wie Selbstgewahrwerdung entgegenkommen. Das setzt ihre Aussprache jedoch voraus. Sie hätte in der Tat den sedierenden Schleier des martialischen Geschehens zerreißen können. Die institutionelle Macht *totaler Institutionen* strebt jedoch danach, die Aussprache systemdestabilisierender Gefühle zur Aufrechterhaltung fraglos hinzunehmender Hierarchien zu vereiteln, um dem offenen Ausbruch möglicher Konflikte zuvorzukommen. Die rüde Mitteilung des Todes von Gruber mit den erstickenden Worten „Herzschlag. Abmarsch!" öffnet keinen atmosphärischen Raum der Anbahnung einer pathischen Situationsbewältigung. Sie verschließt ihn in der Enge menschenverachtender Kälte.

In einem Raum kann nur geschehen, was zu einer Zeit und in einem Rahmen des ethisch Möglichen wie Gebotenen, der Konkurrenz sozialer Programme und vor dem Hintergrund herrschender Menschenbilder auch geschehen *darf*. Der „Raum" dieses satanischen Dramas entfaltet sich deshalb auch in einem atmosphärischen Milieu zwischen „gelebtem Raum" (Dürckheim) und „gelebter Zeit" (Minkowski). Der tatsächliche Raum des Saales ist nur die Bühne, auf der die ganze Tragödie vor sich hingärt.

3.2 Der zersetzende Blick und die Macht personaler Nähe

Das zweite Beispiel stützt sich auf eine biographische Erfahrung. Es betrifft eine traumatische Erinnerung an meine Grundschulzeit um 1956.

> Minderer Anlass eines disziplinarischen Zwischenfalls war das unkontrollierte Zu-Boden-Fallen meines Bleistiftes. Da eine kompromisslose Stille-Disziplin herrschte, hörte die Lehrerin das „Geräusch" und zitierte mich mit einer einzigen Geste ihres Fingers zu sich. Dann ermahnte sie mich aber nicht mit laut-drohenden Worten. Sie sagte *gar nichts*. Sie setzte alles auf die bannende Macht ihres Blickes. Die Essenz ihrer Mikro-Folter war im Sinne des Wortes so immersiv, dass mir die Szene noch heute in den Gliedern sitzt. Sie zog mich auf einen Abstand von ungefähr 30 cm an sich heran, so dass sich unsere Nasen beinahe berührten. In diesem Nähe-Terror durchbohrte sie mich – immer noch stumm – mit ihrem „stechenden" Blick. Ich musste ihn vielleicht eine halbe Minute aushalten – eine Zeit, in deren Dauer sich die Peinigung noch einmal verdichten sollte. Der körperlich minimale Abstand zu ihr war quälend. Die Nähe hatte eine erdrückende und mein Selbstwertgefühl zersetzende Macht, denn auf geradezu unerträgliche Weise drang sie in meinen persönlichsten Nahraum ein. Die ältere „Dame" nutzte diese von ihr strategisch hergestellte Distanzlosigkeit aus, um mich aus und in maximaler Nähe niederzuzwingen. Ihre diabolische Attacke war unmittelbar von Erfolg gekrönt. Wie ein Wurm kehrte ich an meinen Platz in der Mitte der Bank zurück, um den Rest der Stunde wie eingefroren zwischen meinen Klassenkameraden zur Linken wie zur Rechten dazusitzen.

Das Beispiel macht auf einen gestimmten Raum der Nähe aufmerksam, der sich geradezu *plötzlich* (zur Eindrucksmacht des Plötzlichen vgl. Bohrer, 1981 sowie Schmitz, 1990, S. 257) als Situation leiblichen Ergehens konstituierte. Die Wirkung der Inszenierung vermittelte sich auf keinem symbolischen Weg, auf dem etwas zu verstehen, geschweige denn (semiotisch) zu „lesen" gewesen wäre. Die Wirkung verdankte sich allein der erzwungenen Einverleibung einer Geste der Unterdrückung. Deren Programm ging ganz in der nonverbalen Kommunikation auf. Ziel war die personale Niederwerfung im leiblichen Raum existenziellen Selbst-Seins, die aushöhlende Entwürdigung und lähmende Erniedrigung.

Den Raum maximaler persönlicher Nähe nannte Edward Hall (und nach ihm Roland Barthes) einen proxemischen Raum (abgeleitet von *proximus* = das Nächste bzw. Nächstgelegene). Proxemischen Charakter haben z. B. der Greifraum, der Raum körperlicher Berührung und der personale Gefühlsraum als Refugium (vgl. Barthes, 2007, S. 184 f.). Proxemisch sind Nische und Nest sowie die atmosphärisch spürbaren Nah- und Herumräume des menschlichen Leibes. Die Attacke der Lehrerin zielte auf die Zumutung emotional unerträglicher Enge ab. Die Schärfe ihres totalitären Kalküls ging darauf zurück, dass die natürliche Fluchtreaktion (weglaufen) zwar möglich gewesen wäre, die Strafe aber verdoppelt hätte. Die Gefangenschaft im leiblichen Näheraum wurde dadurch noch einmal intensiviert, dass das Schweigen der Lehrerin die aktuelle Situation der Disziplinierung für alle anderen im sozialen Raum der Klasse mit einer Sphäre der Rätselhaftigkeit umhüllt hat.

Die erzwungene Herstellung einer *proxemischen* Raumbeziehung war Voraussetzung für das Zustandekommen der Wirkungsmacht des (im synästhetischen Sinne) „stechenden" Blicks. Nur im Raum maximaler körperlicher *und* leiblicher Nähe konnte die totalitäre Geste der emotional entwurzelnden Durchbohrung der personalen Haut möglich werden. Der inhumane Blick war diabolisches Medium der Kommunikation, welche sich die „Einbahnstraße" des monologisch aufgespannten Richtungsraumes zunutze machte. Jede Reaktion aufs Zu- und Hineinstechen ins affektive Zentrum aktuellen Befindens war in dieser asymmetrischen Machtposition von vornherein vereitelt. Die einzig mögliche Korrespondenzbeziehung bestand in der Annahme der Erniedrigung. Jeder „Rück-Blick" (des Angeblickten und Gepeinigten) stand von vornherein unter dem neutralisierenden Machtmonopol der Unterwerfung. Der die Strafe „nehmende" Blick konnte das Gefühl der Ohnmacht nur aufsaugen. Die Augen spielen in diesem ungleichen Dialog nur eine blick-*ermöglichende* Rolle. Gestisches Medium ist allein der Blick. Deshalb sagt Jean Paul Sartre auch, „sehe ich das Auge, habe ich vom Blick schon abgesehen" (Sartre, zit. n. Zutt, 1963, S. 393).

4. Raum „leiblicher Kommunikation"

Nicht nur Schulbauten sprechen (mit Hermann Schmitz) die Menschen im Wege leiblicher Kommunikation an:

> „Von leiblicher Kommunikation im allgemeinen will ich immer dann sprechen, wenn jemand von etwas in einer für ihn leiblich spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird, daß er mehr oder weniger in dessen Bann gerät und mindestens in Versuchung ist, sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen" (Schmitz, 1989, S. 31 f.).

Edward Hall verstand solche Formen nonverbaler Kommunikation als „silent language“ (Hall, 1990, S. 2). Medien leiblicher Kommunikation sind nicht nur Personen, sondern auch Bauten (wie Schulen) und bauliche Merkmale (die kalte und nackte Betonwand), Dinge (das weich geschwungene Geländer der Treppe) und Halbdinge (der freundliche Blick oder die aggressiv schnarrende Stimme). Räume, Dinge und Atmosphären stimmen nicht nur das Raumklima, sondern auch das Ergehen der darin sich befindenden Personen.

Im Medium leiblicher Kommunikation werden im *sozialen* Raum des tagtäglichen Schullebens auch interpersonale Distanzen intuitiv abgestimmt. Spürbare Grenzen des persönlichen Nahraumes gebieten indes eine gewisse Sensibilität gegenüber Optionen der Annäherung. Der persönliche Nahraum ist empfindlich und verletzlich, eine „schwierige“ Schwelle. Es gibt aber zwei mit konträren Bedeutungen belegte Pole willkommener und illegitimer Grenzüberschreitung: Sofern der Eintritt in den intimen Persönlichkeitsraum erwünscht ist, drückt sich das affektive Ergehen im Fühlen von Weite und Wärme aus sowie in bergenden Gefühlen des An- und Aufgenommen-Seins. Im Falle der (Furcht vor der) Grenzverletzung dominieren, wie im skizzierten Beispiel, Gefühle der Beengung und Erdrückung.

Nicht zuletzt ist jedes Schulgebäude auch ein Milieu der bewegungsspezifischen Situierung – allokativ (im Hier und Dort) wie befindlich (im selbstbewussten Schreiten und angstvollen Schleichen). Im Raum der Schule bewegen sich Kinder anders als das Lehrpersonal. Otto Friedrich Bollnow pointierte mit dem *hodologischen Raum* (vgl. Bollnow, 1963, Kapitel IV.1) eine Affektqualität des Im-Raum-Seins, die sich im Maß subjektiven Erlebens von der abstrakt-mathematischen Verortung eines Körpers an einer Stelle im relationalen Raum unterscheidet.

Der architektonische bzw. mathematische Raum der Schule ist nur das Gehäuse, in dem sich immer wieder die Situationsräume über- und ineinander schieben. Ein ihnen gegenüber geschärftes Bewusstsein führt zu einem tieferen Verständnis von Schule als sozialer Welt.

Literatur und Internetquellen

Barthes, R. (2007). *Wie zusammen leben. Simulationen einiger alltäglicher Räume im Roman. Vorlesungen am Collège de France 1976–1977* (hrsg. von É. Marty, übers. von Horst Brühmann). Suhrkamp.

Benjamin, W. (1963 [1936]). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In W. Benjamin (Hrsg.), *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (S. 7–44). Suhrkamp.

Bohrer, K. H. (1981). *Plötzlichkeit*. Suhrkamp.

Bollnow, O. F. (1963). *Mensch und Raum*. Kohlhammer.

Dürckheim, K. Graf von (2005 [1932]). Untersuchungen zum gelebten Raum. In J. Hasse (Hrsg.), *Untersuchungen zum gelebten Raum* (Natur – Raum – Gesellschaft, Band 4) (S. 11–108). Selbstverlag Institut für Didaktik der Geographie.

Hall, E. T. (1990 [1966]). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.

Hasse, J. (2009). Räume der Pädagogik – zwischen Funktion und Subversion. *Pädagogische Rundschau, 63* (3), 369–385.

Hasse, J. (2018). Atmosphären. Räumliches Erleben als Zweck der Architektur. *der architekt, 6*, 40–42.

Jäkel, A. (2012). *Gestik des Raumes. Zur leiblichen Kommunikation zwischen Benutzer und Raum in der Architektur*. Wasmuth.

Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen. Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Beltz Juventa.

Leyk, M. (2010). *Von mir aus … bewegter Leib – flüchtiger Raum. Studie über den architektonischen Bewegungsraum*. Königshausen & Neumann.

Minkowski, E. (1971 [1933]). *Die gelebte Zeit. I. Über den zeitlichen Aspekt des Lebens*. Otto Müller.

Rilke, R. M. (2005 [1902]). Die Turnstunde. In R. M. Rilke (Hrsg.), *Das dichterische Werk von Rainer Maria Rilke. Die Gedichte, die Prosa mit dem Roman „Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge"* (S. 101–105). Haffmanns Verlag.

Rittelmeyer, C. (2009). Der Gleichgewichtssinn in der Architekturwahrnehmung. Bericht aus einem Forschungsprojekt. In R. Schönhammer (Hrsg.), *Körper, Dinge und Bewegung. Der Gleichgewichtssinn in materieller Kultur und Ästhetik* (S. 231–239). Facultas.

Schmitz, H. (1989 [1978]). *System der Philosophie* (Band III: Der Raum. Teil 5: Die Wahrnehmung). Bouvier.

Schmitz, H. (1990). *Der unerschöpfliche Gegenstand*. Bouvier.

Schmitz, H. (1993). Gefühle als Atmosphären und das affektive Betroffensein von ihnen. In H. Fink-Eitel & G. Lohmann (Hrsg.), *Zur Philosophie der Gefühle* (S. 33–56). Suhrkamp.

Schmitz, H. (2003). *Was ist Neue Phänomenologie? Studien zur Neuen Phänomenologie* (Band 8). LYNKEUS.

Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. DE Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110250992

Straus, E. (1960 [1930]). Die Formen des Räumlichen. Ihre Bedeutung für die Motorik und die Wahrnehmung. In E. Straus (Hrsg.), *Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften* (S. 141–178). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-87995-1_5

Zutt, J. (1963). Blick und Stimme. In J. Zutt (Hrsg.), *Auf dem Wege zu einer anthropologischen Psychiatrie. Gesammelte Aufsätze* (S. 389–399). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85694-5_19

Jürgen Hasse, Prof. emer. Dr. rer. nat. habil., geb. 1949, Professor für Geographie und Didaktik der Geographie am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

E-Mail: j.hasse@geo.uni-frankfurt.de

Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Humangeographie, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 22–33
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.03
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Merle Hummrich

Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung

Zusammenfassung
Dieser Beitrag fokussiert zwei raumtheoretische Perspektiven: erstens die Betrachtung von Schule als Sozialraum innerhalb des umgebenden Sozialraums; zweitens die institutionelle und individuell-biografische Positionierung in Möglichkeitsräumen. Dabei kommen über die räumlichen Prozessdimensionen Inklusion und Exklusion Prozesse sozialer Differenzierung in den Blick.
Schlüsselwörter: Raum, symbolische Ordnung, Inklusion, Exklusion, Differenzierung

School Space in the Field of Inclusion and Exclusion. Forming Order Through Differentiation

Abstract
This paper focuses on two perspectives of spatial theory: first, the view of school as a social space within the environmental social space; second, the institutional and individual-biographical positioning in spaces of possibility. In doing so, an understanding of inclusion and exclusion as process dimensions of social differentiation will be developed.
Keywords: space, symbolic order, inclusion, exclusion, differentiation

1 Einleitung

Der Raumbegriff in der Schulpädagogik wird in mindestens drei Varianten verwendet: manifest oder materiell, i. S. v. Schulgebäuden, Klassenzimmern und Pausenhöfen (Böhme & Herrmann, 2009); metaphorisch, wenn von Bildungslandschaften, Lern- oder Erfahrungsräumen die Rede ist (Liebau et al., 1999) und differenzierungstheoretisch, wenn es um räumliche (An-)Ordnungsstrukturen zwischen Inklusion und Exklusion geht (Hummrich, 2017). Die letztgenannte Perspektive soll hier im Zentrum stehen, auch wenn kursorisch auf die materielle Raumbedeutung fokussiert wird. Im Aufsatz werden zwei Schwerpunkte in den Blick genommen: erstens, die Untersuchung von Schule als Sozialraum in der sozialräumlichen Struktur ihrer Umgebung;

zweitens die Perspektive auf den schulischen und individuell-biografischen Möglichkeitsraum. Abschießend werden zwei Forschungsperspektiven künftiger schulpädagogischer Raumforschung skizziert.

2 Schule als Sozialraum

Schulsysteme und gesetzliche Rahmungen zu Schule formulieren eine breite Inklusivität im Sinne einer umfassenden Teilhabeermöglichung. Hierin artikuliert sich die Beschreibung von Gesellschaften als „schooled societies" (Baker, 2014), die mit dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit darauf zielt, die Chancengleichheit der Heranwachsenden sicherzustellen. Eine sozialraumanalytische Perspektive kann dazu beitragen, die Bedingungen schulischer Exklusivität in den Blick zu nehmen und die Verteilungskämpfe um schulische und soziale Privilegien differenziert zu untersuchen. Dabei soll (a) betrachtet werden, wie Schule *als* Sozialraum Bedingungen der Teilhabe jenseits der Leistungsgerechtigkeit schafft, und (b) welche Bedeutung die Position der Schule *im* Sozialraum der Umgebung (dem Viertel, dem Stadtteil, der Region) hat.

(a) Betrachtet man Schule als *Sozialraum,* wird die Perspektive auf die machtvolle symbolische Ordnung gerichtet. Dabei werden materiell-physische Räume als Ausdrucksgestalten dieser Ordnungen in den Blick genommen, die sich z. B. in Disziplinar- und Kontrollmechanismen der Schule artikulieren (Foucault, 1994). Den Zusammenhang von materiell-physischer Raumgestaltung und sozial-normativen Erwartungen analysieren Studien zur Schularchitektur (Böhme & Herrmann 2009; Yamana, 1996) sowie zur Anordnung von Dingen am Ort Schule (Grabau & Rieger-Ladich, 2014). Die normativen Erwartungen artikulieren sich strukturell auch in der Vorstellung disziplinierter Körper; die Einübung in eine dem Unterricht angemessene Lernhaltung: den Stift richtig zu halten, oder den Körper durch Tische und Stühle angemessen platzieren zu lernen, sind Beispiele hierfür (Alkemeyer, 2011; Pongratz, 2004).

In Unterrichtsanalysen zeigt sich zudem ein räumliches Prozessieren von Inklusion und Exklusion, bei dem es auch zu paradoxen Verstrickungen kommen kann. So sind in inklusiven Unterrichtsarrangements häufig exkludierende Elemente einbegriffen. In einigen Schulen z. B. sind separierte Räume – sogenannte „Differenzierungsräume" – Teil inklusiver Settings, die die Schüler*innen mit Förderdiagnose nach dem gemeinsamen Unterrichtsbeginn aufsuchen (Blasse et al., 2015); andere Schulen entsenden Schüler*innen, die „stören", in sog. Trainingsräume, in denen sie ihr Handeln überdenken sollen oder individualisierte Aufgaben bekommen. Beide Formen sind damit nicht nur ein schulischer Kontrollmechanismus, sondern hier werden immanent Orte der Ausgrenzung geschaffen, die Inklusionsbestrebungen paradox erscheinen lassen (Budde & Rißler, 2017). Schule als Sozialraum lässt sich so in der spezifischen Adres-

sierung der Schüler*innen beschreiben (Hummrich, 2016). Sie greift auf gesellschaftliche Muster der Disziplinierung und Differenzierung zurück und reaktualisiert diese inkludierend oder exkludierend.

(b) Schule positioniert sich jeweils auch *im* Sozialraum: Sie adressiert nicht nur die Schüler*innen, sondern verweist zugleich auf Erwartungen in Bezug auf das Milieu und auf die Auseinandersetzungen mit der jeweiligen schulischen Umgebung (Hummrich, 2016). Auch diese Perspektive ist nicht essentialistisch zu verstehen, i. S. der Verortung in territorialen Bedingungen und deren Wirken auf Schule (Deinet & Reutinger, 2004; Kessl et al., 2002). Vielmehr lässt sich hier die Verräumlichung sozialer Ungleichheit betrachten (Kessl & Reutlinger, 2011). In einschlägigen Untersuchungen zeigt sich, wie sich die Bedingungen ungleicher Bildungschancen in unterschiedlichen Stadtteilen manifestieren und sich Dimensionen sozialer Segregation (z. B. ethnisch und sozialökonomisch) überlagern (Fölker et al., 2015; Kemper & Weishaupt, 2015).

Die räumliche Ordnung kann sich aber auch dynamisch entwickeln. Ein Beispiel hierfür sind Gentrifizierungsprozesse, durch die Wohnviertel baulich und sozial aufgewertet werden. Frank-Olaf Radtke und Patricia Stošić (2008) zeigen in ihrer erziehungswissenschaftlichen Studie am Beispiel des Frankfurter Gallusviertels, dass in diesem marginalisierten Stadtteil die Zahl der Absolvent*innen mit „höheren" Schulabschlüssen im Untersuchungszeitraum gering war, nicht zuletzt auch deshalb, weil im Stadtteil keine gymnasialen Schulformen vorhanden waren, wohl aber drei Förderschulen. In seiner aktuellen humangeografischen Studie zum gleichen Stadtteil zeigt Sebastian Schipper, dass durch den Ausbau des gehobenen Wohnsegments in den letzten Jahren kulturkapitalstarke und ökonomisch privilegierte Familien zunehmend die prekarisierten Familien verdrängen (Schipper, 2021). Gleichzeitig werden Schulneugründungen geplant, so dass die Attraktivität des Sozialraums für privilegierte Familien weiter steigt.

Diese Ambivalenzen (Ermöglichung von höherer Bildung und Verdrängung der prekarisierten Milieus) sind ein Hinweis darauf, dass Schule die Lernenden auf der Grundlage normativer Erwartungen adressiert, die (An-)Passung an die *symbolische Ordnung* der Schule bedeuten. Die Lernenden weisen jedoch herkunftsbedingte Unterschiede auf: Je nach Milieu und habitueller Orientierung treffen sie in der Schule auf bekannte und ihrer Herkunftsfamilie nahestehende oder ihnen befremdlich erscheinende Erwartungen. Kulturkapitalstarke und dem bildungsbürgerlichen Milieu nahestehende Kinder haben im Vergleich zu jenen aus wenig privilegierten Milieus deutliche Vorteile in der Anpassung an die symbolische Ordnung (Bourdieu & Passeron, 1971). Die weniger privilegierten Schüler*innen werden schulisch nicht vollständig ausgegrenzt, sondern intern exkludiert: Sie verbleiben im System, aber die Teilhabe an exklusiven Bildungsarrangements wird ihnen verwehrt (Bourdieu, 1998). Befunde hierzu finden sich in jüngeren Untersuchungen von Schulen in nicht privi-

legierten Milieus, z. B. in der Studie „Brennpunkt-Schule“ (Fölker et al., 2015). Gezeigt wird, dass schon die Bezeichnung der Schule als „Brennpunktschule“ durch Lehrer*innen eine immanente Abwertung der Schule darstellt und Anzeichen dafür ist, dass die Schüler*innen aus der Problem- und Defizitperspektive wahrgenommen werden. Ihnen wird, wie Stefan Wellgraf (2014) in seiner Studie „Schule der Gefühle“ herausstellt, an diesem Ort vermittelt, dass sie minderwertig seien. Diese Studien zeigen, dass die Schüler*innen an diesem Ort zwar Teil des Systems Schule sind, ihnen aber Zugänge zu privilegierten Bildungsgängen verwehrt werden. Umgekehrt zeigt sich im Schulwahlverhalten von Mittelschichteltern, dass sie die Schule für ihre Kinder nach der Passung auswählen, was wiederum die begehrten Schulen veranlasst, sich in einer wettbewerblichen Struktur zu profilieren (Ackeren, 2006).

Schule *im* Sozialraum lässt sich als Institutionen-Milieu-Komplex beschreiben (Helsper & Hummrich, 2008), in dem über Inklusion und Exklusion (häufig in Gestalt der internen Exklusion) Passungs- und Abstoßungsverhältnisse produziert werden. Dabei werden sozialräumliche Lagerungen der Herkunftsmilieus i. S. v. sozialen Differenzierungen reproduziert.

3 Schule als Möglichkeitsraum der Teilhabe

In der Darstellung der Perspektiven auf Schule als Sozialraum im Sozialraum (Hummrich & Hinrichsen, 2022) wurde deutlich, wie dynamisch sich die Prozessierung von Inklusion und Exklusion gestaltet. Im Folgenden soll der raumanalytische Blick geweitet werden, indem Schule als Möglichkeitsraum beschrieben wird und so der „Ereignischarakter“ (Stichweh, 2016, S. 163) von Inklusion und Exklusion deutlich wird. Zunächst wird auf Inklusion und Exklusion als Prozessstrukturen des schulischen Möglichkeitsraums eingegangen. Anschließend werden Prozesse der sozialen Differenzierung in und durch Schule im intersektionalen Zusammenspiel betrachtet und anhand von Widerstandspraktiken Transformations- und Reproduktionsdynamiken der räumlichen Ordnung fokussiert.

3.1 Inklusion und Exklusion im Möglichkeitsraum

Die Vorstellung von Schule als Sozialraum im Sozialraum verweist implizit darauf, dass die Struktur des Raumes mit den Handlungsmöglichkeiten und -grenzen zusammenhängt. So ist die Raumstruktur einerseits als vorgängig zu verstehen, denn Räume haben eine Geschichte und sind dadurch historisch *geworden*; gleichzeitig kann die Struktur handelnd verändert werden. Das Zusammenspiel aus vorgefundener (vorgängiger) Raumstruktur und Veränderungspotenzialen untersucht Martina Löw (2008) beispielhaft. Die Autorin unterscheidet als räumliche Strukturierungsleistun-

gen *spacing* und Syntheseleistung. *Spacing* ist markiert durch die Annahmen und Anordnungen, die einem Raum normativ zugrunde liegen. Die Syntheseleistung stellt die Verknüpfungsleistung dar, die Menschen über die Anordnungsstrukturen erbringen. Diese Strukturierungsleistung kann institutionell und individuell-biografisch im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion beschrieben werden:

(a) Die institutionellen Möglichkeiten als Eröffnung und Begrenzung der Bildungsteilhabe zeigen sich in der bereits benannten Untersuchung zu Bildungsräumen (Radtke & Stošić, 2008): Die Absehung von der Möglichkeit einer Platzierung von Gymnasien in prekarisierten Stadtteilen lässt sich hier als „bildungspolitisches *spacing*" (Stošić, 2012, S. 18) bezeichnen, das mit Annahmen über die Leistungsfähigkeiten der Bewohner*innen eines Stadtteils verknüpft wird. Damit entsteht eine räumliche Anordnungsstruktur, in der Prekarisierung so lange fortgeschrieben wird, bis konkurrierende Ordnungsparameter (z. B. durch Wohnungsbau) Transformationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten schaffen, sodass sich neue Strukturbedingungen der Teilhabe (s. o., Prozess der Gentrifizierung) und damit neue Syntheseleistungen ausbilden.

Die Perspektive auf Einzelschulen wurde weiter oben mit dem Institutionen-Milieu-Komplex beschrieben (Helsper & Hummrich, 2008). Hierzu liegen differenzierte schulkulturtheoretische Befunde vor, die zeigen, wie Schulen ihre Inklusivität und Exklusivität mit Blick auf das Bezugsmilieu und den Schüler*innenhabitus entwerfen (Helsper et al., 2018; Kramer, 2011; Thiersch, 2014). In der Perspektive des dynamisierten Möglichkeitsraum-Begriffs kann dies als einzelschulische Reaktion auf die Anordnungsstrukturen (*spacing*) und die schulischen Selbstentwürfe, die als Möglichkeit daraus gefolgert werden (Syntheseleistung), beschrieben werden.

(b) Individuell-biografisch werden die schulischen Orientierungen auf Inklusivität und Exklusivität in Teilhabe- und Zugehörigkeitsordnungen bedeutsam (Hummrich, 2016). Die Erfahrungen der (Nicht-)Zugehörigkeit gestalten sich als individuell-biografische Möglichkeitsräume aus (Hummrich et al., 2017, S. 283 f.). Alheit (2007) spricht davon, dass der „Rückgriff auf Handlungsressourcen, die aus frühen individuellen Positionserfahrungen stammen", und „die Vorstellung von positionellen Chancen" (ebd., S. 284) die individuelle Grundlage der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und künftigen Positionierung in Möglichkeitsräumen seien. Auch normative Erwartungen an Teilhabe und (Selbst-)Ausschluss, wie sie etwa über Altersphasen gegeben ist, bedingen den Möglichkeitsraum. Bspw. impliziert die Jugendphase Erwartungen wie Autonomieentwicklung, Grenzüberschreitung und Generativität (Ecarius, 1997; King & Koller, 2009), die sich als *spacing* fassen lassen. Jedoch ist es gerade die Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen (Syntheseleistungen), die eine individuierende Transformationsdynamik ermöglicht. Diese ist mithin in gesellschaftliche Differenzverhältnisse eingelassen, aufgrund derer wiederum Inklusion und Exklusion prozessiert werden.

Das Konzept des Möglichkeitsraums gestattet es, Inklusion und Exklusion auf unterschiedlichen Ebenen des Handelns (hier: institutionell und individuell-biografisch) dynamisch zu verstehen und damit die Doppelperspektive der vorgefundenen Struktur und ihrer handelnden Hervorbringung (Bourdieu, 1985) hinsichtlich institutioneller Teilhabebedingungen und biografischer Verortungsperspektiven weiterzudenken.

3.2 Intersektionale Perspektiven auf Teilhabe

Die Perspektive des Möglichkeitsraums bietet den Vorteil, dass nicht nur die Reproduktion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen in den Blick genommen wird, sondern auch die Transformationsoptionen der Teilhabe analytisch zugänglich werden (z. B. Erhalt oder Aufstieg in der sozialräumlichen Ordnung). Bildungsteilhabe wird u. a. im Zusammenspiel der Kategorien Milieu, Gender, Ethnizität und Dis-/Ability betrachtet (Riegel, 2016). Sie sind für die Analyse räumlicher Ordnungen von Bedeutung, weil sie Einblick in die Hervorbringung exkludierender Ordnungsbildung geben. Meistens wird zunächst eine Differenzkategorie in den Vordergrund gestellt, von der aus die Relationierung zu weiteren Kategorien erfolgt. Dies wird auch in den folgenden Studien deutlich, anhand derer intersektionale Perspektiven auf Teilhabe im schulischen Möglichkeitsraum beschrieben werden.

(a) Mit der Studie „Institutionelle Diskriminierung" (Gomolla & Radtke, 2009) lässt sich aus raumanalytischer Perspektive das Zusammenspiel von Dis-/Ability, Milieu und Ethnizität fokussieren. Ausgehend von der Feststellung, dass im Bielefelder Landkreis die Schüler*innenzahlen zwar zurückgingen, aber die Zahl der Sonderschulen stabil blieb, ergab die Analyse der Daten, dass überproportional viele „Migrantenkinder" auf die Sonderschule überwiesen wurden. Proportional zum Rückgang der Schüler*innenzahlen insgesamt war ihre Zahl auf Sonderschulen angewachsen. Im Verlauf zeigte sich, dass häufig nicht Leistungsfähigkeit, sondern Milieuzugehörigkeit und Ethnizität Grundlage der Schulempfehlungen und der Konstruktion von Disability waren. Hierin wird ersichtlich, wie Leistung durch das Zusammenspiel sozialer Zuordnungen überlagert wird. Dies lässt sich als institutionelles *spacing* bezeichnen, in dem es aufgrund der Vorannahmen zu Syntheseleistungen kommt, die Exklusion i. S. v. sozialer Benachteiligung tradieren. Das Zusammenwirken von sozialem Raum, wie ihn etwa Pierre Bourdieu mit Fokus auf das Milieu konzipiert hat, und schulischem Möglichkeitsraum kann so verdeutlicht werden: Die „Migrantenkinder" gehörten einem Arbeitermilieu an, von dem gleichzeitig angenommen wurde, es sei sowohl kulturell als auch milieubedingt „bildungsfern". Insofern kann man hier von einem Wechselspiel aus (geringeren) Leistungserwartungen und Begrenzung der sozialen Zugehörigkeitskonstruktionen sprechen. Der schulisch exkludierende Möglichkeitsraum schränkt so die Teilhabe an privilegierenden Sozialraumstrukturen (durch Aufstieg in ein anderes Milieu) ein.

(b) In Studien zu erwartungswidrigen Biografien steht hingegen der soziale Aufstieg trotz Mehrfachbenachteiligung im Fokus. So wurde in der Studie „Bildungserfolg und Migration" (Hummrich, 2009) mit Blick auf Geschlechtszugehörigkeit, Ethnizität und Milieu herausgearbeitet, dass, entgegen der Erfahrung herabsetzender Zuschreibung der Institution, die Unterstützung durch signifikante Andere (Familie, einzelne Lehrer*innen, Freund- und Pflegschaften) eine bedeutsame Rolle bei der Realisierung von Bildungsteilhabe spielt. Anders als es die sozialräumlich benachteiligende Verortung und institutionelle Exklusionsbedrohung erwarten lassen, können durch signifikante Andere Handlungsressourcen generiert werden, die Teilhabe an privilegierenden und privilegierten Bildungsressourcen ermöglichen und somit in alternative Syntheseleistungen führen.

Verallgemeinernd zeigt sich: Sozialräumlich werden über Differenzkonstruktionen Annahmen zur Leistungsfähigkeit privilegierter und nicht privilegierter Menschen verknüpft (*spacing*). Dabei treffen Kinder und Jugendliche auf schulkulturelle Möglichkeitsräume, die Teilhabe über Ordnungsvorstellungen in spezifischer Weise regulieren (institutionelle Syntheseleistung). Den sozialräumlich und schulkulturell exkludierenden Strukturen kann individuell begegnet werden (individuelle Syntheseleistung). Dies ist jedoch abhängig von den Handlungsressourcen, die sich biografisch aufgeschichtet haben (Alheit, 2007). Dass Inklusivität hier von der individuellen Gestaltung des schulischen Möglichkeitsraumes abhängig ist, verweist schließlich darauf, dass sich strukturelle Dimensionen sozialer Ungleichheit nicht transformiert haben.

3.3 Widerstand in der räumlichen Ordnung

Die beschriebenen „Aufstiegsbiografien" lassen sich auch als widerständige Anpassungen an den schulkulturellen Möglichkeitsraum beschreiben. Widerständig sind sie deshalb, weil die entsprechenden Personen sich gegen die institutionellen und gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen wenden. Sie tun dies aber, indem sie sich an die Leistungsnormativität anpassen und so ihre Inklusion „erstreiten". Vor dem Hintergrund dieser paradoxen Figur wird im Folgenden die räumliche Dimension von Widerstandspraktiken unter dem Fokus auf Inklusions- und Exklusionsstrukturen betrachtet. Auch hier wird exemplarisch auf zwei Studien Bezug genommen.

(a) Die raumanalytische Lektüre von Paul Willis' Untersuchung „Spaß am Widerstand" (1979) demonstriert die Bedeutsamkeit der Widerstandspraxen männlicher Arbeiterjugendlicher hinsichtlich der Exklusivität des schulischen Möglichkeitsraumes (Löw, 2008). Während der institutionelle Möglichkeitsraum der Schule durch Gebäude, Schulzeiten und -stunden sowie Verhaltenserwartungen vorstrukturiert ist (*spacing*), widersetzt sich die Jungenclique aus dem Arbeitermilieu (*Lads*) dieser Teilhabeordnung. Sie schwänzen, entfernen sich vom Schulgelände, markieren ihren Widerstand durch Anrempeln anderer Personen oder herumliegende Zigarettenkippen.

So kommt es zu widerstreitenden Synthetisierungen: Lehrer*innen synthetisieren Schule als institutionalisierte (An-)Ordnung von Wissen; die *Lads* synthetisieren die Schule als Ort des Widerstands (Löw, 2008, S. 118). Dabei bleibt jedoch die Raumkonstruktion der *Lads* flüchtig. Sie erfahren individuelle und kurzfristige Bestätigung, werden aber durch die institutionalisierte Synthetisierungsleistung der Schule von Bildungsprivilegien exkludiert. Dabei zeigt sich in dem Wechselspiel aus Sanktionierung und Widerstand insgesamt eine Stabilisierung des institutionellen Möglichkeitsraums und seiner (An-)Ordnungsstrukturen.

(b) Ina Herrmann nimmt in ihrer 2014 veröffentlichten Untersuchung „Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken" das Zusammenspiel des materiellen Schulraums, seiner architektonischen (An-)Ordnungsstrukturen und die Artikulationen von Widerstand durch Vandalismus in den Blick. Dazu analysiert sie die Aufbringung von Graffitis an Schulwänden. Auch dies ließe sich zunächst als (vergängliche) gegenkulturelle Synthetisierung lesen, da die Graffitis leicht zu entfernen wären. Gleichzeitig hebt sich das Graffiti von der Flüchtigkeit der Synthetisierungsleistung der *Lads* ab, da es eine deutlich wahrnehmbare Spur hinterlässt (ebd., S. 238).

Der Blick auf den dynamischen Möglichkeitsraum impliziert so die Chance, die raumbezogenen Aushandlungsprozesse um die (An-)Ordnungsstrukturen verstehend nachzuvollziehen. Das Beispiel des Widerstands zeigt die institutionalisierte Begrenztheit schulischer Inklusivität, aber auch dessen Bedeutung als Individuation ermöglichende Auseinandersetzung, in der die Möglichkeit eigener Einflussnahme auf die Raumstruktur erprobt werden kann.

4 Resümee und Ausblick

Mit dem Sozialraum können das Umfeld der Schule und die Adressierung der Schüler*innen für die Analyse zugänglich gemacht werden. Mit dem Möglichkeitsraum wird die dynamische Struktur des Raumes fokussiert. Den Perspektiven auf Schule als Sozialraum und Möglichkeitsraum ist gemeinsam, dass sie den schulischen Raum als Anordnungsstruktur verstehen, in der soziale Differenzierungen und gesellschaftliche Machtstrukturen reproduziert und verhandelt werden. Sozialräumlich werden Inklusion und Exklusion als Strukturdimensionen fokussiert und können über Begriffe wie Passung (und Abstoßung) als symbolische Raumordnungen in den Blick genommen werden. Die Perspektive auf den Möglichkeitsraum verweist auf das Prozessieren von Inklusion und Exklusion und damit auf die dynamische Auseinandersetzung mit institutionellen Grenzen und ihrer jeweiligen Verhandelbarkeit und Wandelbarkeit.

Für künftige Forschungen zu Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen des schulischen Raumes ist nun die Frage bedeutsam, wie räumliche Anordnungsstrukturen erforscht werden können, wenn sich die Bedeutsamkeit bisheriger Raumkonstruktionen (scheinbar) auflösen. Dies betrifft zwei gesellschaftliche Entwicklungsdimensionen: (a) Transnationalisierung und (b) Digitalisierung.

(a) Prozesse der Transnationalisierung im Sinne von Grenzüberschreitung betreffen zunächst individuell-biografische Möglichkeitsräume: Von Transnationalisierung ist die Rede, wenn es um Migration und Flucht geht, aber auch wenn Fragen der Internationalisierung im Sinne der strategischen Karriereplanung bearbeitet werden. Beide Elemente spielen in Schule eine Rolle (Hummrich & Pfaff, 2018), weisen jedoch unvereinbare Unterschiede auf: Während Migration und Flucht von Defizitannahmen begleitet ist, werden mit Internationalisierung Chancenstrukturen betrachtet. Zu fragen wäre, inwiefern sich hier die Schere hinsichtlich der Bildungszugänge öffnet, soziale Differenzen vertieft und gesellschaftliche Segregationsprozesse befördert werden. Zudem verweisen die hybriden Zugehörigkeitskonstruktionen in beiden Varianten darauf, dass die nationale Verfasstheit von Schule an ihre Grenzen gerät. Welche Bedeutung dies für institutionelle Möglichkeitsräume und deren Entwicklung hat, bleibt zu untersuchen.

(b) Digitalisierung – so auch der Eindruck in der Pandemie – scheint den physischen Raum als Ort zunächst unwichtig werden zu lassen. Zudem ist Digitalität längst allgegenwärtiger Teil individuell-biografischer Erfahrungen, sodass hier auch schon von Postdigitalität gesprochen wird (Jörissen et al., 2020). Diese Entwicklung geht einher mit der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen (Keuchel & Riske, 2020), die sich nicht nur in der Schlechterstellung prekarisierter Jugendlicher hinsichtlich ihrer technischen und materiellen Ausstattung zeigt, sondern auch in den jeweiligen Möglichkeiten, sich gewinnbringend auf digitale Bildungsinhalte zu beziehen (Jörissen et al., 2020). So ist anzunehmen, dass das Zusammenspiel von individuell-biografischem und institutionellem Möglichkeitsraum fortbesteht. Empirisch zu untersuchen ist das neuartige Zusammenspiel schulischen *spacings* und daraus abgeleiteter Syntheseleistungen mit Blick auf neue Teilhabemöglichkeiten und fortbestehende Exklusionsbedingungen.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van. (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule, 98* (3), 301–310.

Alheit, P. (2007). Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 8*, 75–96.

Alkemeyer, T. (2011). Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In I. Erler, V. Laimbauer & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt* (S. 55–68). Studienverlag.

Baker, D. (2014). *The Schooled Society.* Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9780804790482

Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B., & Thon, C. (2015), Die Exklusivität des Inklusiven. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2* (S. 137–161). Prolog-Verlag. https://doi.org/10.2307/j.ctvss405z.13

Böhme, J., & Herrmann, I. (2009). Schulraum und Schulkultur. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 204–221). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_13

Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). *Das Elend der Welt.* UVK.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.

Budde, K., & Rißler, G. (2017). Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, *1* (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455

Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hrsg.). (2004). *„Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80966-7

Ecarius, J. (1997). Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In J. Ecarius & M. Löw, (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume* (S. 33–62). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11236-5_3

Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen*. Suhrkamp.

Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 63–69). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4

Helsper, W., Dreier, L, Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43–72). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3

Herrmann, I. (2014). *Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19488-2

Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3

Hummrich, M. (2016). Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In A. El-Mafaalani & P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 168–187). Beltz.

Hummrich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen* (S. 261–274). Beltz Juventa.

Hummrich, M., Hebenstreit, A., & Hinrichsen, M. (2017). Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 279–303). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_14

Hummrich, M., & Hinrichsen, M. (i. E., 2022). Raumtheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl.). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_10-1

Hummrich, M., & Pfaff, N. (2018). Editorial, Transnationalisierung. *Tertium Comparationis, 24* (2), 143–150.

Jörissen, B., Schröder, M. K., & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 61–77). Waxmann.

Kemper, T., & Weishaupt, H. (2015). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 245–257). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_18

Kessl, F., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2002). Einschließen oder aufmachen? Der Raum, sein Kapital und seine Nutzer. In M. Riege & H. Schubert (Hrsg.), *Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis* (2. Aufl.) (S. 191–206). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94995-0_10

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2011). Sozialraumorientierung in der Kinder-und Jugendhilfe. In H.-J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Handbuch Kommunale Sozialpolitik* (S. 280–293). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92874-6_21

Keuchel, S., & Riske, S. (2020). Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 79–96). Waxmann.

King, V., & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* (2. Aufl.) (S. 9–26). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_1

Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu?* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8

Liebau, E., Müller-Kipp, G., & Wulf, C. (1999). *Metamorphosen des Raums*. Deutscher Studienverlag.

Löw, M. (2008). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 243–261). VS. https://doi. org/10.1007/978-3-322-85159-8_13

Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2008). ‚Sozialraum' und ‚Netzwerke' – Semantiken kommunaler Integrationspolitik. In M. Bommes & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S. 77–112). Campus.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering.* Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434581

Schipper, S. (2021). Der Staat als Adressat städtischer sozialer Bewegungen. Wohnungspolitische Kämpfe und postneoliberale Konstellationen. *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, *65* (2), 58–71. https://doi.org/10.1515/zfw-2020-0027

Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839422946

Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. In *Tertium Comparationis, 18* (1), 12–24.

Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0

Wellgraf, S. (2014). Verachtung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 317–330). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_18

Willis, P. E. (1979). *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Syndikat.

Yamana, Y. (1996). Die Struktur der „Übersichtlichkeit" des Landerziehungsheims Haubinda. *Zeitschrift für Pädagogik, 42*, 408–421.

Merle Hummrich, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1970, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt.
E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de
Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 34–45
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.04
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Detlef Kanwischer & Inga Gryl

Bildung, Raum und Digitalität[1]

Neue Lernumgebungen in der Diskussion

Zusammenfassung
Im schulischen Kontext führt die Verflechtung von Raum, Bildung und Digitalität zu einer Diskussion über neue Lernumgebungen hinsichtlich der materiellen Ausstattung wie auch bezüglich der Lerninhalte. Im Hinblick auf materielle Lernumgebungen wird dargelegt, dass zukunftsfähige Lernumgebungen hybrid gestaltet werden müssen. Auf inhaltlicher Ebene wird diskutiert, dass Lernumgebungen zur räumlichen Bildung im Dreiklang des Lernens „über, mit und durch" Digitalität gestaltet werden können.
Schlüsselwörter: Geografie, Schule, Lernumgebungen, Hybrid, Digitalität

Education, Space, and Digitality

Discussing New Learning Environments

Abstract
In the school context, the intertwining of space, education, and digitality leads to a discussion about new learning environments in terms of material equipment as well as learning content. With regard to physical learning environments, it is argued that sustainable learning environments must be hybrid. On the content level, it is discussed that learning environments for spatial education can be designed within the triad of learning "about, with and through" digitality.
Keywords: geography, school, learning environment, hybrid, digitality

1 Zum Nexus von Bildung, Raum und Digitalität

Viele Bereiche unserer Lebenswelt haben sich in Folge des digitalen Wandels radikal geändert, aber die räumlich-materiellen Lernumgebungen entsprechen in weiten Teilen dem tradierten Bildungsprinzip des 19. Jahrhunderts. Dies wird mittels einer

1 Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Forderkennzeichen 16DHB3003 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Bildersuche mit dem Stichwort „Digitale Schule“ in Google deutlich: Es werden vorzugsweise Bilder mit Laptops, Smartboards und Menschen in klassischen räumlich-materiellen Lernumgebungen gezeigt. Hiermit wird suggeriert, dass der technisch getriebenen Entwicklung schlicht mit einem technisch orientierten Bildungsansatz zu begegnen ist. Diesbezüglich muss jedoch konstatiert werden, dass die digitale Kultur viel zu komplex, vielschichtig und unvorhersehbar ist, um den damit einhergehenden Herausforderungen – auch auf Ebene der physisch-materiellen Lernumgebungen – mit einem Ansatz zu begegnen, der Digitalität auf Aspekte der Bedienung von Medientechnik reduziert.

Dies verdeutlicht auch Felix Stalder (2016) in seinem Buch „Kultur der Digitalität“. Hierbei geht es im Kern darum, dass das Digitale keine virtuelle Parallelwelt mehr bildet, sondern in den Alltag der Menschen integriert ist. Das Digitale ist insofern keine isolierbare Entität mehr, sondern konstitutiv. Nicholas Negroponte (1998) macht diese Entwicklung mit folgendem Zitat deutlich: „Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence“ (Negroponte, 1998, o. S.). Mit anderen Worten: Die durch die Digitalisierung entstandenen kulturellen Praktiken, wie z. B. soziale Medien, Onlineshopping oder Onlinebanking, sind gesellschaftlicher Mainstream geworden. Stalder (2016) kommt in seiner Zeitdiagnose zu dem Ergebnis, dass Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität die dominierenden Prinzipien sind, die die Gesellschaft prägen. Ein Beispiel aus räumlicher Perspektive hierfür ist die Nutzung von ortsbezogenen Hashtags in Posts in den sozialen Netzwerken, wie etwa #frankfurt oder #sylt. Die Benutzer*innen generieren, synthetisieren und interpretieren damit lokale Informationen. Dadurch werden neue Attribute der Bedeutung für einen bestimmten Raum erzeugt, wie es sie vor einiger Zeit noch nicht gab. Hierbei beziehen sich alle auf den gleichen ortsbezogenen Hashtag und Raum (Referentialität). Gleichzeitig fühlen sich die Nutzer*innen durch die verwendeten Hashtags und die Nutzung der jeweiligen sozialen Netzwerke einer bestimmten Gemeinschaft auf Zeit zugehörig (Gemeinschaftlichkeit). Die Algorithmen der sozialen Netzwerke bestimmen somit, welche raumbezogenen Informationen wir wann und an welcher Stelle überhaupt bekommen. Damit entscheiden die Algorithmen letztendlich, was die Grundlage unseres räumlichen Handelns wird (Algorithmizität).

Aus fachdidaktischer Perspektive eignet sich das Beispiel der ortsbezogenen Hashtags in sozialen Medien, um konkret zu benennen, wie sich geografische Bildungsprozesse in einer Kultur der Digitalität neu konfigurieren. Auf der inhaltlichen Ebene der Lernumgebung gibt es neue Lerngegenstände. In unserem Beispiel sind dies neue Formen der Raumkonstruktionen durch ortsbezogene Hashtags in den sozialen Medien, die unter drei unterschiedlichen Blickwinkeln im Unterricht thematisiert werden können: Lernen „über“, „mit“ und „durch“ ortsbezogene Hashtags. Beim Lernen „über“ stehen technische Aspekte und gesellschaftliche Auswirkungen sozialer Medien inkl. deren zugrundeliegenden Algorithmen im Mittelpunkt. Lernen „mit“

thematisiert das anwendungsbezogene Phänomen der Raumkonstruktionen und das Lernen „durch" bezieht sich im Gesamtkontext auf die Förderung von bestimmten Fähigkeiten, wie kritisches und räumliches Denken. Diese neuen inhaltlichen Aspekte von Lernumgebungen, die sich aus der Trias von Bildung, Raum und Digitalität ergeben, implizieren auch Veränderungen auf der physisch-materiellen Ebene von Lernumgebungen. Die konkrete Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ist ohne Computer und Internetzugang im Klassenraum nicht möglich. Dies führt zu der Frage, wie Lernumgebungen auf der inhaltlichen und materiellen Ebene gestaltet werden müssen, um Schüler*innen zu einem mündigen räumlichen Handeln zu befähigen. Hiermit ist der Ausgangspunkt unseres Beitrages markiert. Im Folgenden wird zunächst eine Verständigung über den Begriff Raum erfolgen. Darauf aufbauend werden Aspekte von materiellen und inhaltlichen Lernumgebungen im Kontext von Raum und Digitalität diskutiert, bevor abschließend ein Fazit gezogen wird.

2 Verständigung über den Raumbegriff

Die Digitalisierung geht mit einem erweiterten Verhältnis zu Räumen in alltäglichen Praktiken einher. Das Digitale wird hierbei nicht als bloßes Gegenstück zum materiellen Raum verstanden, wie z. B. die ortsungebundene Online-Lernplattform als virtueller Raum im Gegensatz zum materiellen Klassenraum. Vielmehr ist die Verschneidung von Materialität und Virtualität relevant. Das Forschungsfeld der Digitalen Geografien bietet hier einige Ansatzpunkte, die unterschiedliche Aspekte des Phänomens thematisieren: a) „geographies produced through the digital", b) „geographies produced by the digital" und c) „geographies of the digital" (Ash et al., 2018). Pettig (im Druck, 2022) hat dies für den unterrichtlichen Kontext in Fragestellungen übersetzt:

- „Wie wird welches geographische Wissen digital produziert?";
- „Wie bedingt Digitalität welche Produktion sozialräumlicher Verhältnisse?";
- „Wie durchdringt Digitalität welche Lebenswelten und alltäglichen Praktiken?".

Grundlage dieser analytischen Betrachtungen bzw. Fragen ist ein generell konstruierter bzw. relationaler Charakter von Raum, dessen Betrachtung in der Geografie und in ihrer Vermittlung, der Geografiedidaktik, unabhängig von den Phänomenen der Digitalität bereits eine lange Tradition hat. Es wird unterschieden zwischen absoluten Raumkonzepten, die den euklidischen, geometrisch messbaren physisch-materiellen Raum meinen, und relationalen, die über Bedeutungszuweisungen an das Physisch-Materielle sozial konstruierte Räume beschreiben (Wardenga, 2002). Ausgehend von subjektiven Bedeutungszuweisungen (Wahrnehmungsräumen) werden Bedeutungen durch alltägliche Praktiken gelebt und kommuniziert. Sie können sozial geteilt und durch geschriebene und ungeschriebene sozial gemachte Regeln gefestigt werden, so-

dass die immer existente Pluralität von Deutungen zu Gunsten einer dominierenden Deutung unsichtbarer wird. Dies führt dazu, dass auch materielle Artefakte entsprechend der Raumdeutung nach und nach angepasst werden. Ein markantes Beispiel sind Bänke im Stadtraum, die, im Gegensatz zur physischen Nutzungsoffenheit einer Parkbank, als „hostile architecture" nicht mehr zum Hinlegen geeignet sind, sondern durch ihre Form Menschen daran hindern sollen, darauf zu schlafen.

Solch eine Form der Einengung der Nutzungsoffenheit durch dominante soziale Raumkonstruktion erleben Kinder und Jugendliche alltäglich: Physisch-materielle Stadträume sind entlang der Bedarfe und Deutungen, die die Mehrzahl der Erwachsenen lebt und damit auch teilt, konstruiert. Beispiele hierfür sind die Räume des dominanten Autoverkehrs oder die des Konsums und Verzehrs, die sich an den Einkommen der Erwachsenen orientieren. Die explizit für Kinder und Jugendliche konstruierten Räume (Spielplätze, Jugendclubs) folgen ebenfalls limitierenden, durch Erwachsene auferlegten Nutzungsregeln und sehen zudem die Überwachung durch Erwachsene vor. Tonucci und Rissotto (2001) beschreiben diese Konstruktion von Stadtraum als „sandbox city", die Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit (und damit auch die Lerngelegenheit) nimmt, im Zuge ihrer Sozialisation Räume zu gestalten. Allenfalls taktische Praktiken bieten ihnen die Chance, dominante Deutungen punktuell zu durchbrechen (z. B. Treffpunkte im Einkaufszentrum, leerer Parkplatz als Spielplatz, Sprayen, Pokémon Go). Eine gängige Strategie ist auch das Ausweichen der Kinder und Jugendlichen auf digitale Räume als eine Form sozialer Interaktionsräume, deren Überwachung weniger transparent ist und vor allem nicht so offensichtlich entlang intergenerationaler Trennlinien erfolgt. In einer Kultur der Digitalität werden sowohl materielle Räume als auch soziale Interaktionsräume im Zuge der Bedeutungsproduktion und -teilung miteinander verwoben. Dies impliziert angesichts des Lebensweltbezugs der Schule – auf Gegenwart und Zukunft bezogen – neue inhaltliche und methodische Anforderungen an Lernumgebungen, die wir in Kapitel 4 diskutieren. Davor widmen wir uns der Verwebung von digitalen und physisch-materiellen Lernumgebungen.

3 Physisch-materielle Lernumgebungen in digitalen Zeiten

Bin ich ungestört? Funktionieren Kamera und Mikrofon? Wie teile ich auf der Videoplattform Dokumente? Sitze ich bequem? Wird die Gruppenarbeit auf der Videoplattform funktionieren? Wie ist die Internetverbindung? Habe ich Getränke für die nächste Stunde? Konnten auf der Lernplattform Dokumente hoch- und runtergeladen werden? Was ist im Hintergrund des Kamerabildes zu sehen? Habe ich für unterschiedliche Lernherausforderungen unterschiedliche Lerngelegenheiten geschaffen? Wo gehe ich hin, wenn ich zwischen den einzelnen Stunden entspannen, mich sammeln und erholen will?

Diese Fragen haben sich viele Pädagog*innen während der Corona-Pandemie tagtäglich gestellt. Sie verdeutlichen beispielhaft, wie es zu einem Zusammenspiel zwischen physisch-materiellen und digitalen Lernumgebungen kommen kann. Zudem wird deutlich, dass prinzipiell jeder Ort zu einem Lernort werden kann, wenn die entsprechenden Konstellationen auf infrastruktureller, didaktischer und persönlicher Ebene gegeben sind. Diesbezüglich stellt sich dann auch die Frage nach dem Einfluss der materiellen Lernumgebung auf die Didaktik und vice versa.

Die Diskussion über den Einfluss von physisch-materiellen Lernumgebungen auf Lern- und Bildungsprozesse ist nicht neu. Der Raum als „Dritter Pädagoge" spielt im Rahmen unterschiedlicher Konzepte von jeher eine entscheidende Rolle. Zu nennen wäre beispielsweise die frühkindliche Reggio-Pädagogik, die davon ausgeht, dass die Gestaltung des Raumes unterstützend auf Lern- und Bildungsprozesse einwirkt (Dreier, 2004). Ähnlich argumentiert von Hentig hinsichtlich des Neubaus der Bielefelder Laborschule Anfang der 1970er Jahre:

> „Vollklimatisierte, voll und gleichmäßig ausgeleuchtete, farblich vereinheitlichte totale Innenräume, […] gerade Gänge und glatte Fußböden – das alles eliminiert den besten Bundesgenossen des Lernens: die Sinne […]. Wenn Lernen Erfahrung heißen soll, […] dann ist deutlich, daß die Architekten hierfür einen Rahmen schaffen müssen, der anders aussieht als alles, was wir bisher als ‚Schule' kennen" (v. Hentig, 1973, S. 82).

Wenngleich die Beispiele die Rolle des physisch-materiellen Raumes für Lern- und Bildungsprozesse hervorheben, muss darauf geachtet werden, dass man nicht in die „Raumfalle" tappt, wie es Geograf*innen formulieren würden. Damit ist die Vorstellung gemeint, dass der physisch-materielle Raum das Handeln einseitig determiniert oder, wie Brüschweiler und Reutlinger (2014, S. 186) es formulieren,

> „die Gefahr [...] davon auszugehen, dass das Objekt oder Räume als sogenannte dritte Erzieher – im Sinne von aktiven und determinierenden Gebilden, die Entwicklung der Kinder steuert – untergräbt die Vorstellung des aktiv handelnden Kindes und dessen aktive Raumkonstitution(en) in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt".

Gleichwohl wird durch die Beispiele deutlich, dass Lern- und Bildungsprozesse auch in physisch-materielle räumliche Bedingungen eingebettet sind. Diese werden im Zuge der Digitalisierung neu diskutiert.

Die im Zuge der Corona-Pandemie zu Tage getretenen Defizite im Bereich des digitalen Unterrichts haben deutlich gemacht, dass Lernen und Bildung komplexe soziale Prozesse sind, die nicht einfach ins Internet ausgelagert werden können. Zugleich kann angesichts der bisherigen Erfahrungen davon ausgegangen werden, dass pers-

pektivisch das Lernen mit digitalen Medien in sogenannten hybriden Lernumgebungen, die materielle und digitale Elemente enthalten, in der postpandemischen Zeit integraler Bestandteil von Schule sein wird. Hierbei darf jedoch „der physische Raum als sozialer Bindungsfaktor in Lernprozessen nicht aus dem Blick geraten" (Stang, 2017, S. 35). Dies bedeutet, dass der Gestaltung der digitalen wie auch der materiellen Lernumgebungen gleichermaßen Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Doch wie sehen solche hybriden Lernräume aus, die es Akteuren erlauben, miteinander in Kontakt zu treten und erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren?

Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Obwohl schon seit einigen Jahren über hybride Lernräume diskutiert wird und vielfältige Beispiele vorgestellt werden, ist die konkrete Ausgestaltung von vielen Parametern des didaktischen Feldes abhängig, z. B. von der Zielgruppe, dem Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnissen, den Lehrinhalten und -zielen, der Lernsituation und -organisation. Anhand zweier Beispiele werden im Folgenden Umsetzungsmöglichkeit vorgestellt.

Ein Beispiel sind die sogenannten „Maker-Spaces". Diese Bewegung hatte ihren Ausgangspunkt am Massachusetts Institute of Technology (MIT) Anfang der 2000er Jahre. Im Kern geht es darum, interessierten Bürger*innen gemeinnützige physische Räume mit digitalen Technologien, wie z. B. 3D-Druckern, zur Verfügung zu stellen, um kreative und innovative Produktentwicklungen zu initiieren. Mittlerweile gibt es viele Initiativen, die diesen Kerngedanken für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar machen. Jürgen Luga (2019) verdeutlicht, dass es in der Schule nicht den einen (Computer-)Raum geben sollte, der ein Maker-Space ist. Ein Maker-Space ist vielmehr ein physischer Raum, in dem forschendes Lernen und Kreativität gefördert werden. Vor diesem Hintergrund ist ein Maker-Space „ein Ermöglichungsraum, in dem digitale Medien eine zentrale Rolle spielen" (Luga, 2019, S. 31), das heißt, dass jeder physische Schulraum zu einem Maker-Space werden kann.

Ein weiteres Beispiel gibt Jürgen Handke (2020), der für die Hochschullehre verdeutlicht, dass sich mit den digitalen Lernumgebungen auch die physisch-materiellen Lernumgebungen verändern müssen:

> „Im Zentrum derartiger Lernräume steht die Idee der Konnektivität […]. Daher beinhalten diese neuen Lernräume […] nicht nur die eigentlichen ‚Lerninseln', sondern zusätzliche Rückzugsbereiche zum Debattieren, Vertiefen, Problemlösen, aber auch schlicht zum Ausruhen" (Handke, 2020, S. 82).

In diesem Zitat wird deutlich, dass Konnektivität – im Sinne von sozialen Verbindungen durch Kommunikationssysteme – nicht nur auf digitale Medien abzielt, sondern auch Auswirkungen auf die Gestaltung von physischen Räumen hat.

Alles in allem wird deutlich, dass zukunftsfähige Lernumgebungen nicht entweder materiell oder digital, sondern als „sowohl-als-auch"-Räume zu gestalten sind. Das Digitale wird hierbei wie selbstverständlich mitgedacht, aber die Lernenden stehen nach wie vor im Mittelpunkt. Diesbezüglich muss im Unterrichtsgeschehen darauf geachtet werden, dass die Lernenden Freiräume haben und es nicht zu einer technisch angeleiteten Dressur der Bedienenden bei der Nutzung neuer Hardware und maximal „gereinigter" Softwaresystem-Sprachen kommt. Insofern ist das folgende Zitat von von Hentig (1973) zum Neubau der Laborschule in Bielefeld nach wie vor aktuell:

> „In der neuen Schule muß man Gegenstände auffinden, erproben und wieder verlassen können; man muß Gruppen aufsuchen und wechseln können; man muß Tätigkeiten erfinden, Zwecke setzen, Handlungen entwerfen und in immer neuen Ansätzen ausführen können. Also: viel ‚rohes' Gelände; […]. Es geht um Mischformen, um Unfertigkeit, um überschaubare Schmuddeligkeit – in ihnen kann sich Menschlichkeit gegen System behaupten" (v. Hentig, 1973, S. 82).

4 Räumliche Bildung über, mit und durch digitale (Geo-)Medien

Wie eingangs aufgezeigt, verändern sich in einer Kultur der Digitalität die alltäglichen Praktiken und damit auch die fachlichen Lerngegenstände. Der analytische Dreiklang „über, mit und durch digitale Geomedien lernen" eröffnet Möglichkeiten zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit digitalen Artefakten in raumbezogenen Bildungsprozessen (Schulze & Gryl, 2021), die aber auch mit anderen Fachbezügen im Kontext digitaler Medien umgesetzt werden können.

4.1 Lernen über digitale Medien

Hiermit werden technologisch und funktionalistisch orientierte digitalisierungsbezogene Fähigkeiten sowie ein grundlegendes pragmatisches Metawissen über digitale Medien in einer Kultur der Digitalität angesprochen. Im Bereich der geografischen Bildung können durch Lernen über Digitalität neue fachliche Themen wie etwa „Smart Environments" erschlossen werden, die bildungswert für Felder wie Stadt-, Raum- und Regionalplanung sind und zugleich umfassende technologische Bezüge aufweisen. Auch Fragen der Nachhaltigkeit von der Verwertungskette zur Produktion und Entsorgung von Technologien vor dem Hintergrund der Grenzen natürlicher Ressourcen verbinden digitale Artefakte mit Raumbezügen. Zudem fallen fachliche Praktiken und Methoden als Schlüsselkompetenzen in diesen Bereich, wie z. B. die Geografischen Informationssysteme (GIS), die eine digitale karten- und datenbankbasierte räumliche Analyse ermöglichen. Ebenso werden die Fähigkeiten zur technisch versierten Produktion und Web-Kommunikation von digitalen Karten gefördert.

Die Verschneidung von Lernen *über* digitale Artefakte und Räumen sowie digitalen Geografien ermöglicht das Ausprobieren neuer Praktiken und Methoden. „Geobrowsing" (Abend, 2013) beschreibt z. B., wie raumbezogene Informationen im Web durch digitale Globen und multimediale Geobrowser neue Möglichkeiten der Aneignung von Welt eröffnen – etwa im Sinne eines „Spatially Enabled Learning", bei dem Informationen konsequent in ihrer Verortung gedacht, aber zugleich auch vernetzt dargestellt werden (Vogler et al., 2012).

Zum Verständnis der neuen digitalen gemeinschaftlichen Praktiken im Rahmen raumbezogener Bildung gehört auch ein Metawissen über Funktionen von Technologien, digitalen Interaktionsräumen und deren Bezug zu physischen Räumen (Kanderske & Thielmann, 2020): Eine Loslösung vom Materiellen (z. B. durch digitale Kommunikation, virale Bedeutungskonstruktion) erfolgt zeitgleich mit einer Re-Orientierung an geografischer Verortung (z. B. „places to be" auf Instagram, Informationslayer in ortsbezogener Augmented Reality).

4.2 Lernen mit digitalen Medien

Das Lernen mit digitalen Medien bezieht sich auf eine Förderung des fachlichen – in diesem Falle raumbezogenen – Lernens. Das enge Wechselspiel aus Materialität, Virtualität und relationaler Bedeutungskonstruktion ist realitätskonstituierend und damit wirksam für die Weltaneignung und daran anschließende Handlungen. Als Fach mit besonderem Weltbezug profitiert Geografie von digitalen Darstellungen von Räumen ebenso wie von neuen Darstellungsräumen. Mittels digitaler geomedialer Visualisierung werden beispielsweise vernetztes Denken, Systemdenken und analytisches Denken jenseits chronologischer Texte gefördert. Mittlerweile sind Geoinformationen dank Open-Source-Anwendungen und offenen Datenlizenzen umfangreich verfügbar, sodass das problemorientierte Lernen mit – einfachen – GIS-Anwendungen im Kontext von zahlreichen Themengebieten gefördert werden kann.

Augmented Reality erlaubt es wiederum, Exkursionen mit zusätzlichen Bedeutungslayern vor Ort anzureichern, während Virtual Reality andere Orte – in ihrer entsprechenden Inszenierung / Konstruktion – in den Klassenraum holt (Brendel & Möhring, im Druck, 2022). Soziale Interaktionsräume ermöglichen die Kommunikation mit Personen an anderen Orten und in anderen Kontexten. Nicht nur solche immersiven Räume, sondern auch die Veränderung des Blickwinkels etwa durch Navigationsapps und Drohnen (Garrett & Anderson, 2018) zeigen veränderte leibliche Bezüge auf, die einen noch zu erforschenden Einfluss auf Aneignungsprozesse haben (vgl. Kralemann-Poppell, 2019).

Klassische geografische Felder wie Orientierungskompetenz verlieren demgegenüber durch Navigationssysteme mit ihrer automatischen, personenzentrierten Veror-

tung mitunter an Bedeutung. Gefördert wird hingegen die Produktion geografischer Informationen durch Schüler*innen durch Web2.0-Praktiken der „Prosumer"- und „Produser"-Kulturen (Bruns, 2008) und entsprechende Tools, die in der Geografie als „Neocartography" bekannt sind. Zudem ist die Datensammlung in Citizen Science-Anwendungen (Volunteered Geographic Information) durch Lernende ein weiterer Zugang, fachliches und propädeutisches Lernen und im gewissen Maße auch die Partizipation der Lernenden zu fördern.

4.3 Lernen durch digitale Geomedien

Das Lernen durch digitale Medien adressiert die Herausbildung personaler, vor allem reflexiver und partizipativer Fähigkeiten. Der „Spatial Citizenship"-Ansatz (Gryl & Jekel, 2012; Schulze et al., 2015) fördert in weiten Teilen diese Fähigkeiten: Der Spatial Citizen ist in der Lage, mit Hilfe digitaler Geomedien gesellschaftliche Diskurse zu initiieren, aber auch zu hinterfragen. Bürger*innen sollen so ermächtigt werden, sich öffentliche Räume mündig anzueignen und an räumlichen Gestaltungsprozessen zu partizipieren. Erst durch die Vermittlung von mündigkeitsorientierten Fähigkeiten kann die Gestaltung und Analyse von Räumen und Orten durch reflexive Nutzung digitaler räumlicher Visualisierung und Kommunikation gefördert werden, die mit Blick auf Soziale Medien und virale Raumkonstruktionsprozesse hoch komplex und weitreichend sein kann (Dorsch & Kanwischer, 2020).

Die unterrichtliche Analyse des Stadtmarketing-Projekts „Stadtnischen.de" ist ein entsprechendes Beispiel. Es handelt sich um eine Web-Anwendung, die „Geheimtipps" von Frankfurter*innen bereitstellt und sie damit ihres Status als „Geheimtipp" entkleidet. Dabei entfernen sich das gezeichnete Web-Bild und die materielle Gegebenheit durch „Overtourism" und Nachhaltigkeitsprobleme voneinander; ganz im Sinne der Enzenberger zugewiesenen paradoxen Situationsbeschreibung: „Der Tourist zerstört, was er sucht, indem er es findet".

Die Analyse solcher geomedialer und räumlicher Web-Initiativen verdeutlicht, dass das Teilen von inszenierten Raumkonstruktionen zur Reproduktion führt sowie zu deren beschleunigter Festigung durch vielfache Kommunikation. Für die unterrichtliche Analyse ist eine Entsubjektivierung und Abstraktion notwendig, was über die „Strukturale Medienbildung" (Jörissen & Marotzki, 2009) mit ihren vier Strukturierungsdimensionen möglich ist:

1) in Bezug auf die „Grenzen des Wissens", wenn darüber reflektiert wird, wie räumliche Repräsentationen in verschiedenen Medien miteinander kombiniert werden und somit durch ihre unterschiedliche Lesart eine Vielzahl verschiedener Deutungen möglich werden;

2) in Reflexion auf den Handlungsbezug, wenn z. B. die Handlungsoptionen, die sich aus den räumlichen Repräsentationen ergeben, im Fokus stehen;
3) in Bezug auf Grenzziehungen, wenn das Verhältnis von Subjekt und Raum durch digitale Medien neu konfiguriert wird und
4) in Bezug auf Biografisierungsprozesse, wenn die Frage nach der eigenen Identität und ihren biografischen Bedingungen im Kontext räumlicher Repräsentationen virulent wird (Kanwischer & Schlottmann, 2017).

Auch „Spatial Privacy", d. h. die bewusste Entscheidung über die Freigabe der Information über die eigene Position, ist vor dem Hintergrund der beständigen Verortung und – beispielsweise kommerziellen – Verwertung von räumlichen Daten zunehmend wichtig. All dies erfordert Lernumgebungen, die eine komplexe Reflexion dieser vielfältigen Konstruktionsprozesse fördern.

5 Fazit

Es ist deutlich geworden, dass sich sowohl auf einer inhaltlichen als auch auf einer materiellen Ebene neue Herausforderungen für Lernumgebungen in einer Kultur der Digitalität ergeben. Insbesondere bei der Planung physisch-materieller Lernumgebungen muss der veränderten kulturellen Rahmung dadurch Rechnung getragen werden, dass digitale Infrastrukturen bereitgestellt werden. Gleichwohl muss in Bezug auf die Gestaltung solch hybrider Lernumgebungen festgehalten werden, dass der Mehrwert nicht automatisch aus der Technologie entspringt, sondern nur im Abgleich zwischen den verschiedenen Bedürfnissen der Beteiligten in einer Lernsituation sowie den Möglichkeiten der Technologie und den materiellen Rahmenbedingungen umgesetzt werden kann. Grundsätzlich besteht jedoch Einigkeit darüber, dass heutzutage mehr denn je Lernumgebungen gebraucht werden, die es ermöglichen, zwischen Selbstlern-, Partner*innenarbeits- und Gruppenarbeitsphasen zu wechseln. Diesbezüglich müssen die Schulen Strategien entwickeln, die vorhandenen Klassen- und Fachräume dementsprechend zu gestalten und mit digitaler Hard- und Software auszustatten.

Die Herausforderungen auf inhaltlicher Ebene sind ähnlich gelagert. Bezüglich der räumlichen Fähigkeiten, die Schüler*innen in einer Kultur der Digitalität benötigen, rücken nicht technische Aspekte in den Mittelpunkt der Diskussion, sondern Begriffe wie Mündigkeit, Reflexion und Partizipation. Vor diesen Hintergründen ist es wichtig, dass Lehrende wie auch Lernende räumliche Fähigkeiten entwickeln, zu deren Grundlage das Verständnis gehört, dass Räume Konstrukte sind. Raum ist nicht, sondern wird über Kommunikation und Handlung gemacht, und zwar von jeder und jedem, jeden Tag und zu jeder Zeit. Dazu gehören im digitalen Bereich z. B. die Entscheidungen, ob ein ortsbezogener Hashtag geteilt wird oder Orte, die als Geheimtipps im Netz verbreitet werden, aufgesucht werden oder eben nicht.

Es zeichnet sich ab, dass in einer Kultur der Digitalität der kompetente inhaltliche Umgang mit digitalen Artefakten zukünftig ebenso relevant für Lehrende sein wird wie deren Umsetzung in entsprechend ausgestatteten Lernumgebungen.

Literatur und Internetquellen

Abend, P. (2013). *Geobrowsing: Google Earth und Co. – Nutzungspraktiken einer digitalen Erde*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425138

Ash, J., Kitchin, R., & Leszczynski, A. (2018). Digital turn, digital geographies? *Progress in Human Geography, 42* (1), 25–43. https://doi.org/10.1177/0309132516664800

Brendel, N., & Möhring, K. (im Druck, 2022). Wien als resiliente, smarte, grüne Stadt. In F. Pettig & I. Gryl, (Hrsg.), *Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre*. VS.

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. Peter Lang.

Brüschweiler, B., & Reutlinger, C. (2014). Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisted. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 175–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_10

Dorsch, C., & Kanwischer, D. (2020). Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship". *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg), 11* (1), 23–40. https://doi.org/10.46499/1601.1139

Dreier, A. (2004). Raum als dritter Erzieher. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Reggio-Pädagogik* (S. 135–141). Projekt-Verlag.

Garrett, B., & Anderson, K. (2018). Drone Methodologies: Taking Flight in Human and Physical Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers, 43* (3), 341–359. https://doi.org/10.1111/tran.12232

Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centering Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica. The International Journal for Geographic Information and Geovisualization, 47* (1), 18–28. https://doi.org/10.3138/carto.47.1.18

Handke, J. (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital. Eine Anleitung* (3., erw. Aufl.). Tectum Verlag. https://doi.org/10.5771/9783828875302

Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838531892

Kanderske, M., & Thielmann, T. (2020). Virtuelle Geographien. In C. Kasprowicz & S. Rieger (Hrsg.), *Handbuch Virtualität* (S. 279–300). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16342-6_12

Kanwischer, D., & Schlottmann, A. (2017). Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 8* (2), 60–78. https://doi.org/10.46499/979.1232

Krahlemann-Poppell, T. (2019). *Schule von oben – Drohnen im Sachunterricht*. Universität Duisburg-Essen. Bachelorarbeit.

Luga, J. (2019). Schulen als MakerSpace. Ein neues Konzept für co-kreatives Lernen. *bildungSPEZIAL, 1*, 31–35.

Negroponte, N. (1998). „Beyond Digital". *Wired, 6* (12). http://archive.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html

Pettig, F. (im Druck, 2022). Digitale Transformation des Dienstleistungssektors. Sozioökonomische Implikationen der Plattformökonomie am Beispiel von Lieferdiensten reflek-

tieren. In I. Gryl, M. Lehner, K. W. Hoffmann & T. Fleischauer (Hrsg.). *Geographiedidaktik*. VS.

Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship, Kompetenzmodellierung und Lehrerbildung. Zur curricularen Einbindung von digitalen Geomedien. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, 43* (2), 139–164.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Suhrkamp.

Stang, R. (2017). Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In F. Thissen (Hrsg.), *Lernen in Virtuellen Räumen: Perspektiven des Mobilen Lernens* (S. 28–38). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110501131-003

Tonucci, F., & Rissotto, A. (2001). Why Do We Need Children's Participation? The Importance of Children's Participation in Changing the City. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*, 407–419. https://doi.org/10.1002/casp.641

Vogler, R., Hennig, S., Jekel, T., & Donert, K. (2012). Towards a Concept of "Spatially Enabled Learning". In T. Jekel, A. Car, J. Strobl & G. Griesebner (Hrsg.), *GI_Forum 2012: Geovizualisation, Society and Learning* (S. 204–211). Wichmann.

von Hentig, H. (1973). Schule als Erfahrung. *Bauwelt, 64*, 71–82.

Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute, 23* (200), 8–11.

Detlef Kanwischer, Prof. Dr., geb. 1965, Professor für Geographie und ihre Didaktik, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
E-Mail: kanwischer@geo.uni-frankfurt.de
Korrespondenzadresse: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Humangeographie, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main.

Inga Gryl, Prof. Dr., geb. 1984, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts mit Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: inga.gryl@uni-due.de
Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, SE 308, Schützenbahn 70, 45127 Essen.

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 46–60
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.05
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Thomas Coelen, Simon Hemmerich, Hannah Jestädt, Sarah Klepp,
Angela Million & Christine Zinke

Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive

Zusammenfassung

*Bildungslandschaften sollen informelle und formelle Bildungsprozesse ermöglichen. Die Campus-Form wird dabei vielerorts als Idealvorstellung angesehen. Sie soll eine engere Zusammenarbeit von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in hierfür geeigneten Architekturen und Außenräumen unterstützen. Sozialräumliche Aspekte sowie die Verknüpfung von Quartiersentwicklung und Bildungswesen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die Bedeutung der Campus-Form wird in diesem Artikel anhand von Interviews mit Schulakteur*innen herausgearbeitet.*
Schlüsselwörter: Sozialräumliche Bildungslandschaften, Campus, Stadtentwicklung, Städtebau, Bildungswesen, Schulentwicklung, Sozialraum, Öffnung von Schule, Kommunales Bildungsmanagement

Educational Landscapes in Campus Form from a School Perspective

Abstract

Educational landscapes aim to facilitate both informal and formal educational processes. Commonly, the campus form is seen as an ideal concept. It is intended to facilitate closer cooperation between schools and other educational actors by providing adequate architectures and outdoor spaces. Socio-spatial aspects as well as the linking of neighborhood development and education play an important role. The significance of the campus will be elaborated in this article based on interviews with school actors.
Keywords: socio-spatial educational landscapes, campus, urban planning, urban design, educational system, school development, social space, open school, education management

1 Einführung

Gesellschaftlicher und insbesondere demografischer Wandel sowie die Erkenntnisse aus PISA 2001 führten zu einem Überdenken bisheriger Institutionen und Strukturen im Bildungswesen und tendenziell zu einer Verlagerung der Bildungskoordination und -steuerung auf die kommunale Ebene (vgl. Coelen et al., 2019, S. 38; Deutscher Städtetag, 2007). Im Zuge dieses Kommunalisierungsprozesses von Bildung (Weiß, 2011, S. 9–22) wurde auch die Weiterentwicklung und Einbeziehung integrierter Stadtentwicklungskonzepte immer wichtiger (Million et al., 2017, S. 17 f.). Daher rückten Handlungsansätze in den Vordergrund, die Stadtentwicklung und Bildungswesen integrierten – häufig in Form sogenannter sozialräumlicher Bildungslandschaften. Das von vielen beteiligten Akteur*innen häufig beschriebene Ideal ist die Campus-Form (ebd., S. 225) – eine architektonisch verdichtete Form lokaler Bildungslandschaft, der oft ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt.

Dieser Artikel widmet sich nach einer Einführung in den Forschungsstand und der Definition relevanter Begriffe sowie der Erläuterung möglicher Wechselwirkungen von Sozialraum und Bildung den in der empirischen Forschung bisher erstaunlich wenig berücksichtigten schulischen Perspektiven auf Bildungslandschaften. Der Artikel nimmt dabei Bezug auf unser von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Projekt „Der Campus als Leitbild und Praxis in Lokalen Bildungslandschaften". Die hier angeführten Ergebnisse wurden aus Interviews mit schulischen Akteur*innen in Leitungsfunktionen in zwei ausgewählten Campusprojekten gewonnen. Ein nächster Projektschritt sieht vor, auch außerschulische Akteur*innen sowie Jugendliche in unsere Analyse einzubeziehen.

2 Forschungs- und Entwicklungsstand

Im Folgenden werden die gängigen Begriffe der Debatte skizziert. Zunächst erläutern wir das Konzept von Bildungslandschaften und gehen anschließend auf die Verbindung von Sozialraum und ganzheitlichem Bildungsverständnis ein. Abschließend betrachten wir die Besonderheiten von sozialräumlichen Bildungslandschaften, die sich in einigen Kommunen in architektonisch-städtebaulichen Formen materialisiert haben, speziell in Form von Campus.

2.1 Bildungslandschaften

Der Begriff der Bildungslandschaft wird vielfältig verwendet. Grundsätzlich impliziert er das „Zusammenspiel von Erziehung, Bildung und Betreuung im sozialen (Nah-)

Raum“ (Bollweg, 2018, S. 1162). Dabei sind vier Typen beobachtbar (vgl. Berse, 2011, S. 41–44):

1) „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“;
2) „Schule und Gestaltung von Schulentwicklung“;
3) „Lebenslanges Lernen, Weiterbildung und Wirtschaft“;
4) „Sozialer Raum als Bildungsraum“.

Sozialräumliche Bildungslandschaften in Campus-Form sind eine Spezialform der vierten Variante. Dabei steht, im Sinne Christoph Berses, der gesamte lokale Sozialraum im Fokus der pädagogischen und städtebaulichen Aktivitäten, da die „Gestaltung der sozialräumlichen Lebensbedingungen […] Grundlage für Bildungsprozesse“ (vgl. Berse, 2011, S. 43 f.) ist.

2.2 Sozialraum und ganzheitliches Bildungsverständnis

Ein ganzheitliches Bildungsverständnis stellt die Bedeutung vielfältiger sowohl formeller als auch informeller Bildungsprozesse in formalen wie non-formalen Bildungssettings in den Fokus (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 94–97). Bildung wird darin als eine Gestaltungsaufgabe und Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen verstanden (vgl. ebd., S. 424). Der Sozialraum ist dafür buchstäblich fundamental (vgl. Coelen, 2002, S. 201), indem dieser „ein Geflecht von Interaktionen, Institutionen und Normen enthält und ermöglicht bzw. verhindert“ (Coelen, 2020, S. 1292 f.). Der Sozialraum markiert in diesem Verständnis die „Bedingungen der Möglichkeit sozialer Praktiken“ (Kessl & Reutlinger, 2013, S. 60) und so auch die Bedingungen bildungsbezogener Praxis. Bildungslandschaften erweitern damit ein schulzentriertes Bildungsverständnis (vgl. Million et al., 2017, S. 26 f.). Angestrebt wird allgemein eine Verschränkung verschiedener pädagogischer, räumlicher und politischer Ermöglichungsaspekte von ganzheitlicher Bildung. Der Sozialraum bildet hierbei sowohl den Ausgangs- als auch den wesentlichen Bezugspunkt.

2.3 Campus als besondere Form sozialräumlicher Bildungslandschaften

Viele Akteur*innen auf den Ebenen von Bund, Ländern, Kommunalverbänden und Kommunen benennen einen Campus als gestalterisches Ideal von lokalen Bildungslandschaften (vgl. ausführlich Million et al., 2017). Dabei wird unter einem Campus eine besonders verdichtete Form von lokal gebauten Bildungslandschaften verstanden, die architektonisch und städtebaulich vor allem durch kraftvolle Gebäudevolumina, die Herausbildung qualitativ hochwertiger Freiräume und eine Nutzungsmischung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 207). Durch die Campusform sollen verschiedene Bildungsakteur*innen auf einem begrenzten Areal innerhalb eines

Sozialraums zusammengebracht werden. Der Kooperation der verschiedenen Einrichtungen liegt eine gemeinsame pädagogische Idee bzw. ein Leitbild zugrunde. Die Verknüpfung sozialräumlicher und bildungsbezogener Aspekte durch eine architektonisch-pädagogisch durchdachte materielle Ausgestaltung (sowohl von Gebäuden als auch von Außenflächen) soll die Basis für eine engere Vernetzung verschiedener Bildungsakteur*innen und -einrichtungen bilden. Durch die räumliche Nähe der Einrichtungen sowie deren Kooperation miteinander sollen Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen erleichtert und Zugänge zu Freizeitangeboten geschaffen werden. Dies betrifft beispielsweise Schulen, Kindertagesstätten und andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie an größeren Zielgruppen orientierte Einrichtungen wie Bibliotheken, Volkshochschulen, Schwimmbäder u. v. a. m. Somit sollen vielfältige Bildungsprozesse ermöglicht und zudem ein „Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen" (Million, 2020, S. 1329) geleistet werden.

Schulen, vor allem solche mit Ganztagsangeboten, nehmen in Bildungslandschaften einen zentralen Platz ein. Hans-Günter Rolff spricht in diesem Zusammenhang von „horizontale[r] Schulentwicklung" (Rolff, 2016, S. 174). Dabei „mutierte sie [die Schulentwicklung, Anm. d. Verf.] […] zur Entwicklung von regionalen Schul- und Bildungslandschaften" (ebd.). Dieser Prozess ist mit besonderen Herausforderungen verbunden, da bspw. Leitbilder nicht für eine einzelne Organisation wie die Schule, sondern für ein ganzes Bildungsnetzwerk innerhalb der Bildungslandschaft entwickelt und umgesetzt werden müssen. Dies erfordert ggf. Fortbildungen für die verschiedenen involvierten Professionen, um erfolgreich neue Methoden implementieren zu können, die über institutionelles Lernen hinausgehen. Schule muss sich hierfür den anderen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gezielt öffnen. Die von Rolff in den Fokus gerückte Ganzheitlichkeit (Rolff, 2016, S. 150–154) spielt insbesondere für Bildungscampus eine wichtige Rolle und soll bspw. durch ein Campusmanagement gewährleistet werden.

In den landespolitischen Diskussionen über Schulen als Teil von Bildungslandschaften geht es bislang jedoch hauptsächlich um die Schulgebäude, weniger um innerschulische Aspekte (vgl. Million, 2020, S. 1330). Solche Angelegenheiten der inneren Schulentwicklung nehmen wir im Folgenden in den Blick, indem wir nach der Bedeutung der Campus-Form für schulische Akteur*innen fragen.

3 Empirische Analyse: Methodik und Ergebnisse

Bei den folgenden Ausführungen stellen wir erste Ergebnisse aus unserem aktuell laufenden, qualitativ angelegten und von der DFG geförderten Projekt „Der Campus als Leitbild und Praxis in Lokalen Bildungslandschaften" vor. In dieser Untersuchung werden Entwicklungen und Nutzungen von ausgewählten Campusprojekten in den

Blick genommen, u. a. durch die Befragung verschiedener Akteur*innen gebauter Bildungslandschaften. Für die nachfolgende Analyse haben wir drei online durchgeführte Interviews (I1, I2, I3) mit Akteur*innen in Leitungspositionen aus der Sekundarstufe ausgewählt, deren Schulen auf jeweils einem der bisher untersuchten Campus verortet sind. Die zwei analysierten Campusprojekte befinden sich in unterschiedlichen Bau- und Umsetzungsphasen: Eines ist bereits seit mehreren Jahren fertiggestellt, das andere befindet sich noch in der Planungs-, Bau- und Umsetzungsphase. Daraus ergeben sich je nach Realisierungszustand unterschiedliche Perspektiven: Unterschieden wird zwischen Schilderungen zum Entstehungsprozess im Falle des Campus im Bau (I2 und I3) und erfahrungsbasierten Perspektiven im Falle des Campus im Betrieb (I1). Unter Rückgriff auf ausgewählte Zitate aus den Interviews, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden, wird nachfolgend insbesondere auf drei Aspekte eingegangen: (1) der Campus als Chance, (2) Herausforderungen, Grenzen und Konflikte und (3) Kooperationen auf dem und durch den Campus.

3.1 Der Campus als Chance

Die Campus(bau)projekte werden von allen Interviewpartner*innen mit Chancen für die eigene Schule, für die Lehrkräfte und für die Schüler*innen verbunden. Außerdem werden sozialräumliche Bezüge zur nächsten Nachbarschaft und zum erweiterten Quartier hergestellt. Der Campus soll nach den Worten der Interviewten zweierlei leisten. Er soll erstens Raumressourcen im Sozialraum für schulische Themen nutzbar machen sowie zweitens zur Aufwertung und Attraktivitätssteigerung des Standortes bzw. Quartiers beitragen. Ziel ist es, Menschen und Familien an das Quartier zu binden, deren Zufriedenheit vor Ort zu steigern und Abwanderung zu verhindern. Dazu könne der Campus insofern beitragen, als dass er durch das verdichtete Angebot an Schulen sowie Freizeitmöglichkeiten und die hohe Aufenthaltsqualität durch Grünflächen und andere Freiräume ein attraktives Areal für „Begegnung“ (I2_Abs. 5), „Austausch“ (I2_Abs. 5) und „Bildung“ (I3_Abs. 16) darstellt. Bedingt durch die räumliche Nähe der verschiedenen Angebote sei der Campus ein Ort der Überschneidung verschiedener Lebensbereiche – etwa zwischen Schule, Freizeit und Beruf – und habe so das Potenzial zum zentralen Dreh- und Angelpunkt des Quartiers bzw. zu einem „Lebensort“ (I1_Abs. 8) zu werden.

Die Interviewpartner*innen des Campus im Bau betonen, dass der Campus offen und für viele Zielgruppen nutzbar sein soll. Dies sei vor allem machbar, wenn – wie in einem geplanten Neubau auf dem Campus – in der architektonischen Grundidee der Gebäude eine multifunktionale Nutzung von Anfang an angelegt ist, sodass zum Beispiel „Volkshochschule, Musikschule und Schule das Gebäude nutzen können, [es] Ausstellungsflächen geben kann, […] Musikveranstaltungen möglich sind“

(I3_Abs. 6). Es wird erwartet, dass ein vielfältiges Bildungsangebot die Förderung von unterschiedlichen Bildungsprozessen ermöglicht.

Mit Blick auf die Schulen und die Schulentwicklungsprozesse formulieren die Schulakteur*innen des Campus im Bau weitere Chancen hinsichtlich der Umgestaltung des Geländes und vor allem der Gestaltung der Neubauten: „Das bietet natürlich Chancen, räumlich anders zu denken, als wenn ich die alten Mauern nur umbaue" (I3_Abs. 42). Während der Planungsphase orientierten sich alle schulischen Akteur*innen sowohl an nationalen „Erfolgsmodellen" (I2_Abs. 25), als auch an „besondere[n] Schulen" und Campusprojekten in Europa (I1_Abs. 12). Die baulichen (Um-)Gestaltungsmöglichkeiten begünstigen wiederum pädagogisch-konzeptionelle Veränderungsprozesse innerhalb der einzelnen Schulen, so die Akteur*innen beider Campus. Diese seien auch notwendig, um Schulen zukunftsfähig zu machen, denn – so argumentiert eine der befragten Personen des im Bau befindlichen Campus – Schule allein könne „so separat ja existenziell eigentlich keinen richtigen Bestand mehr" (I3_Abs. 4) haben.

Die kommunale Schulentwicklung im Kontext des Campus im Betrieb nahm das Bauprojekt zum Anlass, um verschiedene Schulformen zusammenzuführen und den Ausbau von Ganztagsbetreuung voranzutreiben. Förderlich seien dafür vor allem weitere Kooperationsmöglichkeiten mit benachbarten Bildungsinstitutionen in Form von AGs sowie der Neubau einer Mensa. Durch die Öffnung der Mensa für Zielgruppen über die Schüler*innen hinaus werde diese – so die Annahme einer interviewten Person – zum Begegnungsort zwischen Generationen, Anwohner*innen und verschiedenen Gruppen von Nutzer*innen und ermögliche so Anlässe für weitere Bildungsprozesse.

Innenarchitektonisch installierte die Schule des realisierten Campus außerdem Lernlandschaften mit eigenen Arbeitsplätzen für Schüler*innen in Kombination mit Input- und Fachräumen. Diese Umgestaltung solle den eigenen schulischen Arbeitsplatz als „kleines zweites Zuhause" (I1_Abs. 16) etablieren, welches die Schüler*innen „individuell selbst gestalten können" (I1_Abs. 16) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Lernlandschaft mit Arbeitsplätzen für Schüler*innen

Quelle: Fotoaufnahme der Autor*innen

Die Lehrkräfte arbeiten dort nun in Teams zusammen; sie verstehen sich außerdem als „Lern-Coaches", wobei die Beziehung zu den Schüler*innen im Fokus stehe. Ebenso wie für den Gesamt-Campus gelte auch für die Schule, dass solche konzeptionellen Veränderungsprozesse, die auf Fachkräfte und deren (Weiter-)Qualifizierung rückwirken, keineswegs mit der Fertigstellung der Gebäude abgeschlossen seien. Vielmehr sei eine kontinuierliche Weiterentwicklung wichtig, etwa durch das Einführen von Regeln zur gemeinsamen Nutzung oder durch spezielle Fortbildungen für Lehrkräfte. Zusätzliche berufliche und private Aktivitäten, wie die Nutzung von Sportkursen durch das Kollegium, würden sich durch die persönlichen Kontakte auf dem Campus ergeben „dadurch, dass man sich eben auf dem Campus auch begegnet [und] dann rankommt sozusagen" (I1_Abs. 48). Der Campus bietet durch die Kooperation mit vielfältigen Bildungspartner*innen also neben beruflichen auch weitere Chancen für Lehrkräfte.

Neben Fragen der Schulentwicklung und architektonischen Gestaltung von Lernräumen im Allgemeinen werden gerade in der konzeptionellen Phase des Campus im Bau auch subjektorientierte pädagogische sowie bildungspolitische Ziele formuliert, die mit dem Campus verbunden werden, wie Bildungsgerechtigkeit:

> „[E]s geht schon darum zu gucken, gerade eben auch in diesem Bereich hier, dass es ja doch einen gewissen Anteil von Jugendlichen oder Kindern gibt, die eben doch relativ bildungsfern sind [...]. Wie finde ich einen vernünftigen Beruf? [...] Und das zu vermitteln mit allen Partnern auf dem Campus, glaube ich, ist ein ganz wichtiger Aspekt, was die sozialökonomische oder die soziale Entwicklung des Gebietes auch mit anspricht […]“ (I3_Abs. 20).

Die Interviews zeigen, dass von der Campus-Form auch pädagogisch relevante Erträge erhofft werden, die zugleich als ein Beitrag zur Quartiers- und Stadtentwicklung verstanden werden.

3.2 Herausforderungen, Grenzen und Konflikte

Die Befragten beider Standorte berichteten, dass die baulich-räumliche Offenheit des Geländes sowohl in der Planungsphase als auch im Betrieb neben den bereits beschriebenen Vorteilen auch Konfliktpotenziale bereithält. Mit Blick auf den gesamten Campus diskutieren die Interviewpartner*innen des Campus im Bau vor allem über die Grenzen bei der Umsetzung von Baumaßnahmen, bedingt durch den Bestandsschutz von Bäumen und Gebäuden. Ferner wird über Zu- und Übergänge des Campus in Form von räumlichen Barrieren und Umfriedungen, wie etwa Zäunen, verhandelt. Dabei werden in Bezug auf den Leitgedanken des offenen Campus Herausforderungen und Ambivalenzen im Planungs- und Umsetzungsprozess deutlich. Einerseits stünden solche Barrieren (vgl. Abb. 2) dem Leitgedanken entgegen,

> „dass man im Prinzip eigentlich, ich sage es mal ganz extrem, zu jeder Tages- und Nachtzeit über das Gelände gehen kann [...]. Dass man also nicht ständig von Zäunen umgeben ist, sondern da entsprechende Freiräume schaffen kann“ (I3_Abs. 6).

Andererseits sehen die Schulakteur*innen die Schaffung von räumlichen Barrieren auch als notwendig an, um unzulässiges Nutzungsverhalten – genannt werden Vandalismus und Müll – einzuschränken und um „Schutzbedürfnisse, erstmal für die kleineren Kinder, […] sicher[zu]stellen“ (I3_Abs. 6).

Abb. 2: Räumliche Barrieren in Form von Umzäunungen auf Bildungslandschaften in Campus-Form

Quelle: Fotoaufnahme der Autor*innen

Ferner heben die Schulakteur*innen Herausforderungen sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen während der Bauphasen hervor: Durch die langwierigen Baumaßnahmen müsse teilweise jahrelang in „provisorischen Räumen" gelernt werden (I3_Abs. 42), welche häufig bedingt durch Lärm und Schmutz wenig lernförderlich sind (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Baustellensituation auf einem Campus

Quelle: Fotoaufnahme der Autor*innen

Zu Ärger bei den schulischen Akteur*innen des Campus im Bau führt vor allem der von Besucher*innengruppen in den Abendstunden zurückgelassene Müll auf dem Schulgelände, der dann vor Schulbeginn auf Eigeninitiative der Schule entfernt werden müsse (I2_Abs. 8, 48). Die Nutzung des Geländes in den Abendstunden stellt auch für den Campus im Betrieb eine Herausforderung dar (I1_Abs. 56).

Weiteres Konfliktpotenzial wird in den campusbezogenen Aufgaben gesehen: Die Interviewpartner*innen, deren Campus sich aktuell in der Bau- und Konzeptionsphase befindet, befürchten einen erheblichen Mehraufwand durch zusätzliche campusbedingte Aufgaben in Bezug auf Inhalt und Organisation, z. B. Planungstreffen und Vernetzungsaktivitäten. Diese Bedenken erschweren es zum Teil auch, die Lehrkräfte für die Campusidee zu begeistern (I2_Abs. 18). Außerdem könnten die zusätzlichen Aufgaben zu einer „Überforderung [beitragen], weil Schule immer mit ihrem Alltag schon sehr stark ausgelastet ist" (I2_Abs. 21). Zudem seien jene Aufgaben „in keinster Weise […] in der Arbeitsbeschreibung" (I3_Abs. 28) der Akteur*innen verankert. In diesem Zusammenhang formuliert eine befragte Person, dass sie „als allererstes […] für diese Schule verantwortlich" sei und „der Campus ist [für sie] second" (I2_Abs. 31). Hingegen kommen Klagen bezüglich zeitlicher und personeller Ressourcen in den Interviews mit den Akteur*innen auf dem fertiggestellten Campus nur am Rande zur Sprache. Rückblickend nennt die befragte Person hier vor allem, dass mit den konzeptionellen Veränderungen Organisations- und Personalentwicklungsprozesse verbunden seien, die Hürden bereithielten. „Reibereien" (I1_Abs. 6) seien etwa durch die anfängliche Skepsis von einzelnen Lehrkräften und durch veränderte Arbeitsweisen entstanden:

> „Wir waren 50, 60 Einzelkämpfer und mussten plötzlich in Teams gehen. […] und dann weiß ich noch genau da: ‚wer könnte sich denn vorstellen, in ein Team zu gehen', da gingen genau sechs Finger hoch […] mehr waren es nicht" (I1_Abs. 6).

An der Zusammenarbeit in Teams sei „immer weitergefeilt und gearbeitet" (I1_Abs. 6) worden, etwa mithilfe von Supervisionen und Weiterbildungen. Mittlerweile funktioniere die Zusammenarbeit „ziemlich gut" (I1_Abs. 6).

Die Schulakteur*innen des im Bau befindlichen Campus erläutern, dass bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur*innen im Rahmen der Campusprojekte gelegentlich Themen aufkämen, die für die Schule und die Schulentwicklung wenig relevant seien bzw. denen „unterschiedliche Wichtungen" (I3_Abs. 33) beigemessen würden. Es ginge jedoch nicht nur darum, die eigene Rolle als Schule auf dem Campus zu finden, sondern auch um das Ziel, gemeinsam als „Campus hier, als organische Einheit" (I3_Abs. 72) zusammenzuwachsen. Unterschiedliche Verwaltungszuständigkeiten für die verschiedenen Einrichtungen auf dem Campus ebenso wie Gehaltsdifferenzen würden diesen Prozess allerdings erschweren (I1_Abs. 6; I2_Abs. 16; I3_Abs. 33). Insgesamt sei aus schulischer Perspektive für das Gelingen der

Campusprojekte die Unterstützung und das Engagement von Schulträgern, Schulleitungen und Lehrkräften gleichermaßen wichtig.

3.3 Kooperationen auf dem und durch den Campus

Aus der Perspektive der Befragten ermöglichen Bildungslandschaften in Campus-Form – bedingt durch die räumliche Nähe verschiedener Bildungspartner*innen – niedrigschwellige und vielfältige Anlässe für Kooperationen. Ziel sei es, durch Kooperationen innerhalb solcher Bildungslandschaften – so die Befragten beider Campus – Bildungsübergänge zu erleichtern, eine „vorbildliche Bildungskette" (I2_Abs. 5) zu ermöglichen bzw. die „Übergangsqualität" (I3_Abs. 12) gemeinsam weiterzuentwickeln, z. B. beim „Übergang von der Kita zur Schule" (I3_Abs. 12), beim Übergang auf weiterführende Schulen, beim Nachholen von Schulabschlüssen oder bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven. Betont wird dabei, „Schülerinnen und Schüler anschlussfähig machen" (I1_Abs. 12) zu wollen, nicht nur hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, sondern damit sie „selbstständige eigenverantwortliche Menschen" (I1_Abs. 12) werden.

Die Akteur*innen des Campus im Bau erläutern, dass Übergänge zwischen Schulen und anderen Institutionen, insbesondere „von unten nach oben" (I2_Abs. 41) – also von Schüler*innen der Sekundarstufe I (v. a. Haupt- und Realschulen) in die Sekundarstufe II – weiterhin problematisch seien, da die Anforderungen der einzelnen Institutionen divergieren (I2_Abs. 19). Die Campus-Form könne jedoch die Übergänge zwischen den verschiedenen Institutionen räumlich unterstützen, etwa durch eine attraktive Freiraumgestaltung oder durch das städtebauliche Nebeneinander von Gebäuden. So haben die Schüler*innen die Möglichkeit, schulische und außerschulische Angebote im Tagesverlauf „fließend" (I1_Abs. 22) auf einem Gelände zu nutzen. Gleichzeitig kann die Campus-Form und -gestaltung als Mittel dienen, Kontinuität im biografischen Verlauf herzustellen und widerzuspiegeln. Denn die Schüler*innen könnten den Campus auch im Laufe ihrer Biografie durch die erleichterten Übergänge zwischen Schulformen und anderen Institutionen niedrigschwelliger nutzen und sich den Campus nicht nur räumlich, sondern eben auch bildungsbiografisch aneignen (I3_Abs. 13, 19).

Dazu blicken die Akteur*innen der beiden Campus auf ein breites Netz an Kooperationspartner*innen innerhalb und außerhalb der Bildungslandschaft, die unterschiedliche Angebote für verschiedene Zielgruppen vom Kleinkind bis zum Erwachsenen bereitstellen. Das Kooperationsangebot sei vielfältig; mal handele es sich um einmalige projektbezogene Tätigkeiten, mal um dauerhafte Kooperationen, mal mit starkem Schulbezug oder auch thematisch weiterführend. Unterstützend sei dabei ein gemeinsames Leitbild, das „im pädagogischen Konzept oder der inhaltlichen Ausrichtung von allen Einrichtungen mitgetragen" (I3_Abs. 31) werde. Vorteilhaft sei

außerdem die räumliche Nähe zwischen den Institutionen auf dem Campus. Dies ermögliche einen persönlichen Kontakt der Akteur*innen, der es zulasse, Themen „auf dem kurzen Wege und kurzem Draht" (I1_Abs. 55) sowie „schnell und unkompliziert" (I2_Abs. 55) zu besprechen. So falle es leichter, den Campusgedanken „mit im Kopf [zu haben] in seinem täglichen Handeln" (I3_Abs. 57). Ferner könnten so auch Ressourcen wie Räumlichkeiten oder Equipment gebündelt und gemeinschaftlich genutzt werden (I3_Abs. 7). Die bauliche Struktur sollte dabei der pädagogischen Ausrichtung entsprechen.

Gelingende Kooperationen – so eine befragte Person des im Betrieb befindlichen Campus – könne es nur geben, wenn alle Partner*innen gewillt seien zu kooperieren und zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stünden. Hilfreich seien vor allem regelmäßige Treffen der Akteur*innen und ein federführendes Campusmanagement, das Kooperationen anregt und koordiniert. Das Campusmanagement solle dabei vergleichbare Aufgaben übernehmen wie z. B. Transferagenturen im kommunalen Bildungsmanagement, jedoch nicht in gleicher Weise datenbasiert, sondern eher auf bilateralen Austausch ausgelegt und lokal stärker begrenzt. Beim untersuchten Campus im Bau übernimmt diese Funktion momentan noch überwiegend die zuständige Stadtverwaltung, wobei der Fokus hier auf baulichen Aspekten liegt. Ein Campusmanagement und eine Netzwerkkoordination werden derzeit eingerichtet.

4 Fazit

Unsere Untersuchung zeigt, dass Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive vielfältige Potenziale für Bildungs- und Entwicklungsprozesse bieten – sowohl für die Schüler*innen als auch für den Sozialraum. So schafft die neue räumlich-materielle Ausgestaltung von Bildungslandschaften in Campus-Form Anlässe für zukunftsorientierte Schulentwicklungsprozesse und ein konzeptionelles Überdenken bisheriger schulischer Praxen. Als besondere Ressource sehen die Befragten die vielfältigen und niedrigschwelligen Kooperationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteur*innen, die durch räumliche Nähe auf dem Campus befördert werden. Für Schüler*innen ergeben sich aus Sicht der Interviewten vor allem Chancen bzgl. der Übergangsgestaltung zwischen verschiedenen Schulformen und anderen Institutionen. Wenngleich Bildungslandschaften in Campus-Form Übergänge räumlich und biografisch vereinfachen, bedeute dies jedoch nicht eine Reduktion der schulspezifischen Anforderungen.

In einigen Bereichen berichten die befragten Akteur*innen von ähnlichen Erfahrungen, dazu zählen:

- die gemeinsame Nutzung von Ressourcen durch unterschiedliche Akteur*innen;
- die Möglichkeit, konzeptionelle Veränderungsprozesse zu initiieren;
- die Schaffung neuer Kooperationsmöglichkeiten;
- die Durchführung baulicher Verbesserungen an Gebäuden und Außenflächen sowie
- die Steigerung der Attraktivität des Quartiers.

Diese Gemeinsamkeiten sind mit entsprechenden Konflikten verbunden, wie auch mit der Frage nach der Öffnung des Campus für die Nachbarschaft oder nach dem Einbezug aller Akteur*innen in den Campus-Gedanken. Ein gemeinsames pädagogisches Leitbild und ein räumliches Konzept scheinen hier bei der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen zu helfen. Dabei sind je nach Realisierungsgrad des Campus unterschiedliche Aspekte für die Befragten von besonderer Relevanz – ein Zeichen dafür, dass Bildungslandschaften einem fortlaufenden Entwicklungsprozess unterliegen.

Bedeutung erhält die Campus-Form für schulische Akteur*innen somit auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Gewichtungen: Im schulischen Alltag scheint der Campus insbesondere bei den Befragten des Campus im Bau eher nebensächlich zu sein, dennoch ergeben sich durch den Bau neue Aufgaben, die auch mit Chancen verbunden seien: Chancen für Veränderungen des Sozialraums und für die Konzeption der Schulen sowie Chancen für Schüler*innen und für Lehrkräfte (sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht). Die Wahrnehmung des Campus durch schulische Akteur*innen ist somit insgesamt als ambivalent zu bezeichnen: Insbesondere in der Entstehungsphase scheinen die Konflikte verstärkt im Vordergrund zu stehen. Zugleich werden aber auch Potenziale benannt, die über bisherige Einzelschulformen hinausgehen. Aus Sicht von Schulakteur*innen wird die Schule durch ihre Verortung in gebauten Bildungslandschaften bislang (nur) ergänzt; aus unserer Sicht ist der Campus für Schulen (noch) kein Fundament, sondern (bisher) ein Additum.

Literatur und Internetquellen

Berse, C. (2011). Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung* (S. 39–50). VS.

Bollweg, P. (2018). Bildungslandschaften. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1161–1180). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_55

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* BMFSFJ. https://www.familienatlas.de/sites/fama/files/atoms/files/12._kinder-_und_jugendbericht_bmfsfj.pdf

Coelen, T. (2002). *Kommunale Jugendbildung*. Peter Lang.

Coelen, T. (2020). Kommunale Jugendbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (Band 2) (S. 1287–1298). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_95

Coelen, T., Heinrich, A. J., & Million, A. (2019). Local Educational Landscapes in Germany. Interfaces and Interlacings Between Education and Urban Development. In H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Hrsg.), *Geographies of Schooling. Knowledge and Space* (S. 35–53). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_3

Deutscher Städtetag (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt" am 22./23. November 2007*. https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2013). Jugend und Sozialraum. In Y. Kaiser, M. Spenn, M. Freitag, T. Rauschenbach & M. Corsa (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven* (S. 60–65). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsbn.11

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Million, A. (2020). Stadtentwicklung und Bildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (Band 2) (S. 1323–1335). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_98

Million, A., Coelen, T., Heinrich, A. J., Loth, C., & Somborski, I. (2017). *Gebaute Bildungslandschaften*. jovis Verlag.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Beltz.

Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven*. Juventa.

Thomas Coelen, Prof. Dr., geb. 1966, Erziehungswissenschaftler, Professor für Jugendbildung, Sozialisation und Lebenslaufforschung an der an der Fakultät Bildung · Architektur · Künste der Universität Siegen.
E-Mail: thomas.coelen@uni-siegen.de

Simon Hemmerich, M. A. Bildung und Soziale Arbeit, geb. 1990, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät Bildung · Architektur · Künste der Universität Siegen.
E-Mail: simon.hemmerich@uni-siegen.de

Hannah Jestädt, M. A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, geb. 1995, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildung · Architektur · Künste der Universität Siegen.
E-Mail: hannah.jestaedt@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät Bildung · Architektur · Künste, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen,

Sarah Klepp, M. A. Historische Urbanistik, geb. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin, Fakultät VI Planen – Bauen – Umwelt, Institut für Stadt- und Regionalplanung (ISR), Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen.
E-Mail: s.klepp@tu-berlin.de

Angela Million, Prof. Dr.-Ing., Stadtplanerin und Städtebauerin, geb. 1974, Professorin und Fachgebietsleiterin Städtebau und Siedlungswesen an der Technischen Universität Berlin, Fakultät VI Planen – Bauen – Umwelt, Institut für Stadt- und Regionalplanung (ISR).
E-Mail: million@tu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Technische Universität Berlin, Fakultät VI Planen – Bauen – Umwelt, Institut für Stadt- und Regionalplanung (ISR), Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen, Hardenbergstr. 40A, 10623 Berlin

Christine Zinke, M. A. Bildung und Soziale Arbeit, geb. 1990, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildung · Architektur · Künste der Universität Siegen
E-Mail: christine.zinke@uni-siegen.de
Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät Bildung · Architektur · Künste, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 61–72
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.06
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Christian Kühn

Die Schule als Raum für Teams

Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden

Zusammenfassung
*In den letzten Jahren hat im Schulbau ein Paradigmenwechsel stattgefunden, dessen Anfänge bis in die 1960er-Jahre zurückreichen. Cluster- und Großraumstrukturen lösen dabei das bisherige System von Gang und Klassenraum ab, wobei Flexibilität, Inklusion, Clusterung und Vernetzung die wesentlichen Kriterien sind. Die unmittelbare Wirksamkeit des neuen Paradigmas auf den Lernerfolg ist bisher allerdings durch keine Studien nachgewiesen. Metastudien wie „Visible Learning" lassen Rückschlüsse auf indirekte Wirkungen zu, die sich aus der Idee der „collaborative expertise" als entscheidendem Faktor ergeben. Für einen nachhaltigen Erfolg des neuen Paradigmas gibt es zwei wichtige Voraussetzungen: die partizipatorische Einbindung der Nutzer*innen in den Planungsprozess sowie eine pädagogische Ausbildung, die auf das Arbeiten in innovativen Lernumgebungen vorbereitet.*
Schlüsselwörter: Schulbau, Schularchitektur, Flexibilität, Inklusion, Cluster, Visible Learning, Collaborative Expertise

School as a Space for Teams

Finding a Common Ground Between Architecture and Pedagogy

Abstract
In recent years, a paradigm shift has taken place in school architecture, the beginnings of which date back to the 1960s. Cluster and open-plan structures are replacing the previous system of corridors and classrooms, with flexibility, inclusion, clustering and networking identified as key criteria. However, the direct effectiveness of the new paradigm on learning outcomes has not yet been demonstrated by any studies. Meta-studies such as "Visible Learning" allow conclusions to be drawn about indirect effects resulting from the idea of "collaborative expertise" as a decisive factor. There are two important prerequisites for sustainable success of the new paradigm: participatory involvement of users in

the planning process and pedagogical training that prepares them for working in innovative learning environments.
Keywords: school design, school architecture, flexibility, inclusion, cluster, visible learning, collaborative expertise

1 Auf der Suche nach dem Schulbau des 21. Jahrhunderts

Blickt man aus architektonischer Perspektive auf die letzten 20 Jahre des Schulbaus zurück, zeigt sich weltweit ein fundamentaler Wandel der dominanten Typologie. Das Modell der „Gangschule" mit annähernd gleich großen, an einem Erschließungs- und Pausengang aufgereihten Klassenräumen wurde durch Strukturen ersetzt, die in der Regel aus so genannten „Clustern" bestehen, in denen sich mehrere Bildungsräume um eine gemeinsame, oft als Marktplatz bezeichnet Mitte gruppieren. Häufig wird das Schulgebäude aus mehreren solchen Einheiten zusammengesetzt, die dann ihrerseits zu einer gemeinsamen Mitte hin orientiert sind, die als „Herz" der Schule dient. Diese Mitte ist oft als zentrale Halle mit tribünenartigen Sitzstufen ausgeführt, die sowohl für Veranstaltungen als auch für das offene Lernen genutzt werden kann (vgl. Kühn, 2020, S. 40). Vor allem in der gymnasialen Oberstufe finden sich als Alternative zur Cluster-Typologie Großraumlösungen, in denen die Schüler*innen eigene Arbeitsplätze erhalten, während der instruktionale Unterricht zum überwiegenden Teil in Fachklassen erfolgt.

Angestoßen wurde diese Entwicklung – in Deutschland wie in Österreich – durch die erste PISA-Studie, deren Resultate im Jahr 2000 präsentiert wurden. Die Debatte über die Ergebnisse (Stichwort: „PISA-Schock") beinhaltete bald auch die Frage, ob die bauliche Infrastruktur der Bildung, also die Kindergärten und Schulgebäude in den beiden Ländern noch zeitgemäß wären. Länder mit besseren PISA-Ergebnissen, insbesondere in Skandinavien, zeichneten sich auch im Schulbau durch räumlich-pädagogische Innovationen im Vergleich zur klassischen Gangschule aus, nicht nur als Einzelfälle, sondern als Ergebnis einer offiziellen Schulbaupolitik, die den Raum als „dritten Pädagogen" anerkannte.[1] Zu den radikalsten, im deutschen Sprachraum oft zitierten Beispielen gehörten die Hellerup-Schule und das Ørestad-Gymnasium in Kopenhagen aus den Jahren 2002 bzw. 2006. Die Hellerup-Schule für 6- bis 14-Jährige war als „Schule ohne Klassenräume" konzipiert, in der jeweils rund 60 Schüler*innen in einem offenen Bereich von einem Team von Lehrkräften betreut wurden. Das Ørestad-Gymnasium für drei Jahrgänge für 16- bis 18-Jährige kombinierte unterschiedliche Vortragsräume mit Lernzonen im Großraum und einem imposanten, über alle Geschosse reichenden Atrium.

1 Neben den Mitschülern und den Lehrern; der Gedanke geht auf Loris Malaguzzi, einen der Begründer der „Reggio-Pädagogik", zurück (Göhlich, 1993).

Dass in den Jahren zwischen 2000 und 2010 in Deutschland und Österreich kaum Veränderungen der Schulbaupraxis zu erkennen waren, lag nicht zuletzt an den Schulbaurichtlinien, die sich die verantwortlichen Bundesländer, Städte und Gemeinden in unterschiedlicher Rechtsverbindlichkeit selbst vorgeschrieben hatten. Auf nationaler Ebene, die in Österreich für den Bau von Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen zuständig ist, gab es zwar keine verbindlichen Richtlinien; allerdings war für die Erstellung der Raum- und Funktionsprogramme ein Computerprogramm im Einsatz, das aus Schultyp und Schüler*innenanzahl die Vorgaben für ein spezifisches Projekt quadratmetergenau errechnete. Der „menschliche Faktor", insbesondere die Berücksichtigung lokaler Besonderheiten, war damit im Interesse einer „objektiven" Ressourcenzuteilung ausgeschaltet. Allerdings verhinderte das System jahrelang jede Reform.[2] Auf der Ebene der Länder gab es sogar Verordnungen, in denen bis zur Lage des Waschbeckens im Klassenzimmer die Prinzipien der Gangschule verbindlich vorgeschrieben waren, wobei es zwischen den Bundesländern erhebliche Abweichungen bei den pro Schüler*in angesetzten Quadratmetern gab. Die Situation in Deutschland war ähnlich, wie eine im Auftrag der Montag Stiftung 2011 durchgeführte Studie zeigte (vgl. Kühn et al., 2011).

2 Zurück in die Zukunft

Während diese strikten Vorgaben nach und nach als überholt angesehen wurden, begann auch in den Schulbaubehörden die Suche nach einer geeigneten Typologie für die Schule des 21. Jahrhunderts. Eine wichtige Plattform für den Austausch von Ideen und praktischen Beispielen war das „Archiv der Zukunft" des Journalisten Reinhard Kahl, der 2004 den Film „Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen" herausbrachte[3], in dem zahlreiche Beispiele für innovative Lernumgebungen vorgestellt wurden.[4]

Aufgrund des Ansatzes, aktuelle, aus Kahls Sicht gelungene Beispiele zu präsentieren, blieb im Film, wie auch in der damals laufenden Reformdiskussion, eine wichtige Phase in der Entwicklung des Schulbaus unberücksichtigt, nämlich die Jahre zwischen 1965 und 1975 (vgl. Kühn, 2009). Schon damals wurden konventionelle Typologien in Frage gestellt und Ansätze entwickelt, die von einer Vielfalt von Lernaktivitäten ausgingen und diesen die bestmöglichen Bedingungen in Raum und Zeit

2 So war zum Beispiel eine „Dunkelkammer" bis in die 2010er-Jahre fixer Bestandteil in den Raumprogrammen der meisten Schultypen. Direktor*innen mussten darum kämpfen, diese Räume – die de facto als Projekträume genutzt wurden – mit Fenstern ausgestattet zu bekommen.

3 Bis 2011 wurden mehr als 60.000 Exemplare des Films verkauft.

4 Die Beispiele zeigen nicht zuletzt, dass pädagogische Innovation auch in architektonisch wenig gelungenen Räumen möglich ist. Das evangelische Gymnasium Gelsenkirchen, das der Architekt Peter Hübner in Partizipation mit Schüler*innen geplant hat, sticht unter denen im Film vorgestellten als einziges auch architektonisch hervor.

bieten wollten: „Selbstunterricht; Beratung und Einzelunterricht; Gespräch, Diskussion, Gruppenarbeit; Demonstration, Vortrag, Großveranstaltung; In-Frage-Stellen der einheitlichen ‚45-Minuten-Stunde' für jedes Fach; Thematisierung der Arbeitsplatzqualität für die Lehrkräfte" (Redaktion werk, 1969, S. 371). Auch die räumlichen Antworten gleichen den aktuellen, nämlich Cluster- und Großraum-Lösungen, wobei in der Literatur eine Präferenz für den Großraum zu erkennen war.

Trotz anfänglich positiver Ergebnisse war diesen Schulen kein nachhaltiger Erfolg beschieden. In den USA wurden in den ersten der rund 2000 realisierten „open-plan"-Schulen schon wieder Zwischenwände eingezogen, als die letzten derartigen Bauten Mitte der 1970er-Jahre fertiggestellt wurden (vgl. Marks, 2009). Die Räume erwiesen sich als akustisch nicht beherrschbar, künstliches Licht und künstliche Belüftung bewährten sich nicht. Die Planer*innen hatten flexible Raumstrukturen und Schiebewände als Ermächtigung der Pädagog*innen zur Kontrolle über ihren Lebensraum gedacht; die Nutzer*innen fühlten sich stattdessen der Technik ausgeliefert. Vor allem aber waren die Pädagog*innen nicht für das Unterrichten in solchen Räumen ausgebildet, und da sie in der Regel auch nicht in deren Gestaltung einbezogen waren, fühlten sie wenig Anreiz, einer Idee zum Durchbruch zu verhelfen, die in der Theorie attraktiv war, ihnen aber im täglichen Leben als Belastung erschien.

Dass es die Reformdiskussion der 2000er-Jahre vermied, explizit an diese Ansätze anzuknüpfen, ist nicht überraschend: In der allgemeinen Wahrnehmung wurden sie summarisch als Fehlschlag eingestuft, sowohl aus architektonischer als auch aus pädagogischer Perspektive. Erfolgreiche Beispiele, die es durchaus gab, blieben dabei ausgeblendet. Dazu gehören etwa die Laborschule Bielefeld (vgl. Thurn & Tillmann, 1997) und die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die 1974 als Cluster-Typus mit Jahrgangsclustern im Stil des Beton-Brutalismus errichtet wurde und bis heute mit heterogen zusammengesetzten „Tischgruppen" arbeitet.[5]

3 Die Schule als Raum für Teams

Ob die Ideen der 1960er-Jahre im Untergrund weiter wirksam waren, oder ob ähnliche Anforderungen zu ähnlichen Ergebnissen geführt haben, wird sich nicht eindeutig klären lassen. Ende der 2000er-Jahre waren jedenfalls einige konzeptionelle Begrif-

5 Die Schule gehört zu den wenigen Gesamtschulen in Deutschland ohne „innere Leistungsdifferenzierung". Sie setzt durchgängig auf Teamstrukturen mit größtmöglicher Eigenverantwortung. Das Kernteam ist die bewusst heterogen zusammengesetzte Tischgruppe, in der Schüler*innen nicht nur für den eigenen Lernerfolg verantwortlich sind, sondern auch für das Weiterkommen der anderen, jeweils auf das individuell erreichbare Niveau. Die Schule, in der diese Unterrichtsform seit ihrer Gründung kontinuierlich angewandt wird, war Hauptpreisträgerin des deutschen Schulpreises 2011 (Der Deutsche Schulpreis, 2011).

fe identifizierbar, die als wesentlich für den Schulbau des 21. Jahrhunderts erachtet wurden (vgl. Kühn, 2011b).

- *Flexibilität*: Der Begriff bezeichnet im Kontext des Schulbaus die Möglichkeit, unterschiedliche Lernarrangements nutzen bzw. herstellen zu können. Das kann über mobile Elemente (Schiebewände und Möbel) funktionieren, mit denen sich Räume unterteilen lassen, oder auch über ein Angebot an unterschiedlich zugeschnittenen Räumen, aus dem je nach Erfordernis gewählt werden kann. In weiterer Folge bezeichnet der Begriff die langfristige Anpassbarkeit an neue, aus aktueller Perspektive nicht vorhersehbare Anforderungen.
- *Inklusion:* Der Begriff geht weit über die Rücksichtnahme auf Kinder „mit speziellen Bedürfnissen" hinaus. Die heterogen zusammengesetzte Schüler*innenkohorte ist heute die Normalsituation, auf die idealerweise mit individuell zugeschnittenen Lehr- und Lernangeboten reagiert wird. Komplementär zu dieser Individualisierung impliziert Inklusion die solidarische Verantwortung für den Erfolg aller in einer Gruppe verbundenen Schüler*innen.[6]
- *Clusterung:* Der Begriff bezeichnet die Vorstellung der Schule als ein System von räumlichen Grundeinheiten, so genannten „Clustern", die jeweils aus mehreren um ein gemeinsames Zentrum angeordneten Bildungsräumen bestehen (vgl. Abb. 1 im Anhang). Cluster sind übersichtliche „kleine Schulen" in der großen Schule und bestehen in der Regel aus vier bis sechs Grundeinheiten mit gemeinsamer Mitte. Transparenz und Flexibilität innerhalb dieser Einheit sind hoch, um die gegenseitige Wahrnehmung der Nutzer*innen zu fördern und rasche Veränderung innerhalb des Clusters zu ermöglichen.
- *Vernetzung:* Der Begriff bezeichnet die Kooperation der Schule mit anderen lokalen Akteur*innen, in erster Linie Bildungs- und Kultureinrichtungen. Dabei bekommt der öffentliche Raum zwischen den Institutionen eine neue Bedeutung: Er ist nicht mehr nur Schulweg, sondern informeller Bildungsraum, der als solcher gestaltet werden kann.

Die ersten Projekte, in denen diese Konzepte in Deutschland und Österreich zur Realisierung kamen, stammen aus den frühen 2010er-Jahren. In Österreich war es Wien, das als erstes Bundesland sein laufendes Schulbauprogramm auf das Clusterprinzip umgestellt hat. Voraussetzung dafür war die Integration der Flächen für die Nachmittagsbetreuung, für die bis dahin eigene Horträume zur Verfügung standen, in die Nutzfläche der Schulen.[7] Die 2014 eröffnete, unter Mitwirkung des ÖISS (Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau) konzipierte Schule im Wiener Sonnwendviertel (vgl. die Abbildungen im Anhang) war das Leuchtturmprojekt, das den

6 Vgl. weiter oben die Tischgruppen der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Anmerkung 5.

7 Dass die Entwicklung in Deutschland etwas verzögert folgte, dürfte unter anderem an der eigenständigeren Position der Freizeitpädagogik in Deutschland gelegen haben, die einer Vermischung von Schule und Hort kritisch gegenüberstand.

Schulbaubehörden in ganz Österreich Mut machte, Architekturwettbewerbe mit ähnlichem Raumprogrammen auszuschreiben. Inzwischen kann man von einem Paradigmenwechsel sprechen. Vereinzelt werden noch Gangschulen errichtet, die weit überwiegende Mehrheit der Projekte folgt dem neuen Paradigma, nicht nur im Neubau, sondern immer öfter auch bei Sanierungen und Erweiterungen.

Dass diese Schulen, wenn sie architektonisch gelingen, eine Verbesserung der Lebensqualität der Menschen mit sich bringen, die sich dort viele Stunden ihres Lebens aufhalten, ist zumindest sehr wahrscheinlich und sollte – entsprechende Budgets vorausgesetzt – per se die Investition in guten Schulbau rechtfertigen. Die Frage, ob diese neuen Schulen tatsächlich zu besseren Lernergebnissen führen, ist damit freilich noch nicht beantwortet. In der 2009 veröffentlichten und seither mehrfach aktualisierten Metastudie mit dem Titel „Visible Learning" von John Hattie (Hattie, 2009) über die für den Lernerfolg wirksamen Faktoren wird der Architektur keinerlei Wirkung bescheinigt, vielmehr zählt Hattie sie zu den „policies of distraction", also den „Ablenkungsmanövern", mit denen die Politik plakativen Aktionismus betreibe (Hattie, 2015, S. 26) Nach Hattie sind die entscheidenden Faktoren jene, die das Verhalten der Pädagog*innen betreffen, also etwa gemeinsam daran zu arbeiten, ihre Wirksamkeit zu evaluieren, klare Erfolgskriterien zu entwickeln und das maximale Feedback von anderen zu ihrer Arbeit zu erhalten (Hattie, 2015, S. 7).

Ein gewichtiges Argument Hatties hinsichtlich der Annahme, dass es primär auf Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte ankomme, ist die Tatsache, dass in den PISA-Studien die Bandbreite der Schüler*innenleistungen zwischen den untersuchten Schulen mit 36 Prozent deutlich geringer ist als die innerhalb der untersuchten Schulen mit 64 Prozent.[8] Die Lösung besteht für Hattie aber nicht darin, die einzelne Lehrkraft zu ertüchtigen („fixing the teacher"), sondern, in der gemeinsamen Anstrengung der pädagogischen Akteur*innen, ihren Effekt auf den Fortschritt der Schüler*innen zu maximieren:

> „So, my claim is that the greatest influence on student progression in learning is having highly expert, inspired and passionate teachers and school leaders working together to maximise the effect of their teaching on all students in their care. There is a major role for school leaders: to harness the expertise in their schools and to lead successful transformations. There is also a role for the system: to provide the support, time and resources for this to happen. Putting all three of these (teachers, leaders, system) together gets at the heart of collaborative expertise" (Hattie, 2015, S. 2).

Folgt man dieser Argumentation, hat der Schulraum als räumlicher Teil des Schulsystems die Aufgabe, diese „Expertise der Zusammenarbeit" bestmöglich zu unterstützen. Der Vorschlag, die Schule als „Raum für Teams" zu konzipieren (Kühn, 2011a,

8 Die Zahlen beziehen sich auf die Leseleistung in der PISA-Studie 2009.

b), generalisiert diesen Ansatz über die Gruppe der Pädagog*innen hinaus und schließt die Schüler*innen mit ein, deren Schulalltag zwar auch in Zukunft individuelles Selbststudium enthalten, aber zunehmend im Team erfolgen wird. Das können stabile Teams sein, wie im Fall der erwähnten Tischgruppen in der Lichtenberg-Gesamtschule, oder dynamische, die nur für ein Projekt gebildet werden.

Was die Architektur zu dieser Schule als Raum für Teams beitragen kann, lässt sich aus den vier Begriffen Flexibilität, Inklusion, Cluster und Vernetzung im Detail entwickeln. Das würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Berichts sprengen. Dass „visible learning" in Architektur übersetzt nicht zuletzt die gegenseitige Wahrnehmung der Akteur*innen bedeutet, soll als Hinweis genügen. Wo ermöglicht die Architektur Transparenz? Wie lässt diese sich steuern? Wo gibt es Raum, sich zurückzuziehen, individuell und im Team?

Die Gefahr jedes Paradigmenwechsels – und ein solcher hat im Schulbau seit 1970 zweifellos stattgefunden – besteht in der unreflektierten Übernahme der neuen, dominanten Antworten. Das Idealbild der „Schule als Raum für Teams" kann helfen, Architektur und Pädagogik auf ein gemeinsames Ziel einzustimmen, bevor es um Nutzflächenvorgaben, Lerntreppen und Schiebewände geht.

Für einen nachhaltigen Erfolg des neuen Paradigmas gibt es jedenfalls zwei wichtige Voraussetzungen: die partizipatorische Einbindung der Nutzer*innen in den Planungsprozess sowie eine pädagogische Ausbildung, die auf das Arbeiten in innovativen Lernumgebungen vorbereitet. Die erste dieser Voraussetzungen ist heute in der Regel eingelöst. Bei vielen für den Schulbau Verantwortlichen gibt es ein Bewusstsein für die Bedeutung einer initialen Planungsphase, in der für den jeweiligen Standort ein räumlich-pädagogisches Konzept entwickelt wird, und erst darauf aufbauend ein Raum- und Funktionsprogramm.[9] Gut moderiert, wird jedes Neubau-, Sanierungs- oder Erweiterungsprojekt zu einem Anlass, die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren, im Idealfall mit Auswirkungen auch über diesen Anlass hinaus.

Ob die zweite oben genannte Voraussetzung, eine pädagogische Ausbildung, die auf das Arbeiten in innovativen Lernumgebungen vorbereitet, in Deutschland und Österreich gegeben ist, sei dahingestellt. Systematische Ansätze dafür finden sich in angelsächsischen Ländern, vor allem in Australien, wo ein Forschungsprojekt an der Universität Melbourne schon mit seinem Titel andeutet, dass neue Räume Verhaltensänderungen auf der Seite der Unterrichtenden bedingen: „Innovative Learning Environments and Teacher Change" (ILETC, 2020). Dass John Hattie einer der „chief investigators" des Forscherteams war, mag angesichts seiner Skepsis gegenüber der Bedeutung von Architektur für die Schüler*innenleistungen überraschen. Aus der

9 Im Schulbau wird diese Phase oft als „Phase Null" bezeichnet, die den üblichen neun Leistungsphasen, die in der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure (HOAI) definiert sind, vorausgeht.

Perspektive, dass innovative Lernumgebungen ein anderes Lehrer*innenverhalten bedingen, also genau an dem Punkt ansetzen, den Hattie für entscheidend hält, ist sein Engagement für das Thema jedoch schlüssig.

Literatur und Internetquellen

Der Deutsche Schulpreis. (2011). Georg-Christoph-Lindenberg-Gesamtschule Göttingen. Hauptpreisträger 2011. Robert-Bosch-Stiftung. https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/georg-christoph-lichtenberg-gesamtschule-goettingen.

Göhlich, M. (1993). *Reggio-Pädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia* (5. Aufl.). H. G. Fischer.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson. https://www.pearson.com/hattie/solutions.html

ILETC (The Innovative Learning Environments and Teacher Change ARC Linkage Project). (2020). *Innovative Learning Environments and Teacher Change. A 2016–2019 ARC Linkage Project*. https://www.iletc.com.au

Kühn, C. (2009). Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und -70er Jahre. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 283–298). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_18

Kühn, C. (2011a). Schools for the 21st Century: From Teacher's House to Space for Teams. *World Architecture, 256*, 17–23.

Kühn, C. (2011b). Die Schule als „Raum für Teams". *Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 161* (5–6), 412–419.

Kühn, C. (2020). Die Lerntreppe. Anmerkungen zu einem Element des aktuellen Bildungsbaus. *Turris Babel, Zeitschrift der Architekturstiftung Südtirol, 119* (10), 40–43.

Kühn, C., Temel, R., & Sammer, F. (2011). *Regionale Werkstattgespräche zu Schulbaurichtlinien in Deutschland – Kurzfassung. Bericht für die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft*. Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. https://www.montag-stiftungen.de/service/medien/vergleich-ausgewaehlter-richtlinien-zum-schulbau-kurzfassung

Marks, J. (2009). *A History of Educational Facilities Laboratories (EFL). National Clearinghouse for Educational Facilities.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508011.pdf.

Redaktion Werk. (1969). Non Scolae Discimus. *werk*, 371–373.

Thurn, S., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Rowohlt Tb.

Christian Kühn, Prof. Dr., geb. 1962, Professor für Gebäudelehre am Institut für Architektur und Entwerfen der Technischen Universität Wien.
E-Mail: c.kuehn@tuwien.ac.at
Korrespondenzadresse: Technische Universität Wien, Institut für Architektur und Entwerfen, Karlsplatz 13, 1040 Wien, Österreich.

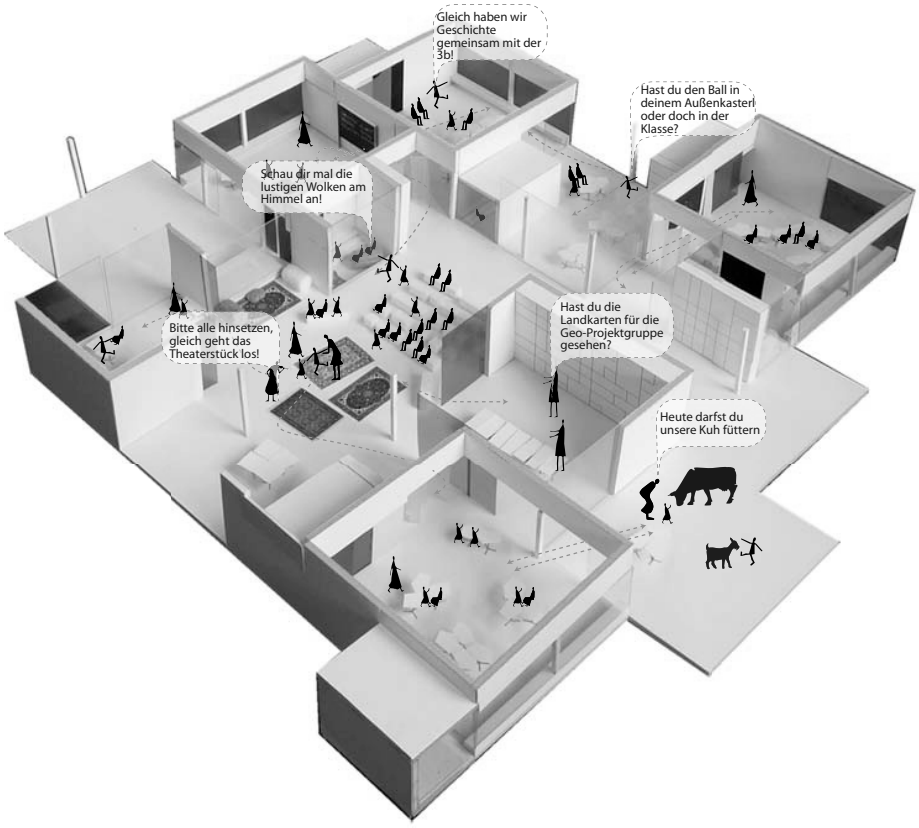
Anhang

Schule Sonnwendviertel Wien, PPAG Architekten, 2011–2014

Abb. 1: Grundriss eines Clusters mit vier Bildungsräumen und gemeinsamer Mitte

Quelle: Büro PPAG

Abb. 2: Axonometrie eines Clusters



Quelle: Büro PPAG

Abb. 3: Ausgang zur Freiklasse

Quelle: Herta Hurnaus

Abb. 4: Bildungsraum mit Blick zur Fensternische

Quelle: Herta Hurnaus

Abb. 5: Gemeinsame Mitte eines Clusters

Quelle: Herta Hurnaus

Abb. 6: Außenraum mit direktem Zugang aus allen Stockwerken

Quelle: Herta Hurnaus

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 73–79
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.07
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Vera Lisa Schneider

Qualifizierungsprogramm „Beratung Pädagogische Architektur“

Zusammenfassung
Die Qualifizierungsmaßnahme „Beratung Pädagogische Architektur“ ist eine neue Unterstützungsmaßnahme des Landes Nordrhein-Westfalen, um Schulen in Schulbaufragen zu beraten und zu unterstützen. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass die Qualität der Planungsvorbereitungen und die Einbindung pädagogischer Aspekte zu einem sehr frühen Zeitpunkt maßgebliche Gelingensbedingungen für einen pädagogischen Schulbau sind. Dementsprechend bietet die „Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen“ (QUA-LiS) ab Februar 2022 eine Qualifizierung für Lehrkräfte zu „Beraterinnen und Beratern für Pädagogische Architektur“ an.
Schlüsselwörter: Schulbauberatung, Qualifizierung, Schulentwicklung, Lehrerbildung

Qualification Program „Consultancy Pedagogical Architecture“

Abstract
The qualification program “Consultancy Pedagogical Architecture” is a new support measure of the state of North Rhine-Westphalia to advise and support schools in school construction issues. The experience of recent years has shown that the quality of planning preparations and the integration of pedagogical aspects at a very early stage are decisive conditions for the success of pedagogical school construction. Accordingly, the “Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen” (QUA-LiS) offers a qualification for teachers to become “consultants for pedagogical architecture” from February 2022.
Keywords: school building consulting, qualification, school development, teacher training

Warum pädagogische Architektur?

Die Bezeichnung „Pädagogische Architektur" findet seit etwa 15 Jahren Verwendung und hat sich mittlerweile zu einem feststehenden Begriff entwickelt. Gemäß der *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft*, die umfangreiche Veröffentlichungen über Pädagogische Architektur herausgegeben hat, z. B. das Buch „Schulen planen und bauen" (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume, 2017), verfolgt Pädagogische Architektur das Ziel, Schulgebäude zu schaffen, die eine zeitgemäße Bildung für alle unterstützen. Gemeint ist eine Architektur, die so beschaffen ist, dass alle Schüler*innen und Lehrkräfte bei allen Szenarios des Lernens und Lehrens optimal unterstützt werden und dadurch besonders gute Ergebnisse erzielen. Auch die bekannte These aus der Reggio-Pädagogik, „Der Raum ist der dritte Pädagoge", verweist auf den Einfluss des Gebäudes auf pädagogische Prozesse.

Aber stimmt das? Beeinflusst das Schulgebäude tatsächlich die Qualität des Lernens? Die Erfahrungen, die in den letzten Jahren an vielen Schulen gemacht werden konnten, sprechen eindeutig dafür: In einem „guten" Schulgebäude lernt und lehrt man tatsächlich besser.

Funktionalität erfordert pädagogisches Wissen

Eines der besonders wichtigen Merkmale, die dazu beitragen, dass ein Gebäude „pädagogisch" wirksam wird, ist die gute Funktionalität – ein Raum muss für seinen Zweck gut geeignet sein. Aber was ist eigentlich genau die Funktion eines Raumes in der Schule? Soll dort in Gruppen gemeinsam etwas erarbeitet werden? Soll der Raum dem konzentrierten Selbst-Lernen dienen? Oder soll eine große Gruppe für einen Vortrag oder eine Präsentation erreicht werden können? Ein im Sinne „Pädagogischer Architektur" funktionaler Raum ist so beschaffen, dass die Dinge, die darin getan werden sollen, durch die „Angebote des Raums" selbst besonders gut gemacht werden können – etwa, wenn Raumarrangements dazu einladen, andere Unterrichtsmethoden anzuwenden oder Kinder durch geschickt platzierte Sitzgruppen und Sitzbänke animiert werden, sich zusammen zu setzen und dort etwas gemeinsam zu erarbeiten.

Zwar werden Handeln und Fähigkeiten nicht durch Räumlich-Materielles determiniert. Aber man kann die Atmosphäre und die Handlungsmöglichkeiten in einem Raum positiv beeinflussen und somit bessere Voraussetzungen dafür schaffen, dass Interesse geweckt und motivierter gearbeitet wird, dass Lernen oder Lehren mehr Freude macht, und sich Erfolge einstellen. Pädagogisches Wissen über Vorgänge und Aktivitäten in der Schule wie etwa Anforderungen, Lehr-Lern-Methoden, Verlauf von Lernprozessen, Rhythmus des Schulalltags usw. sind dabei Voraussetzung für eine gute Funktionalität.

Beteiligung von Pädagog*innen von Anfang an

Schulbau war bisher ein Thema für Architekturbüros und Schulträger. Noch bis fast in die heutige Zeit wurden Schulen nach „Musterraumprogrammen“ geplant, die ihrerseits Ausdruck inzwischen als überholt geltender pädagogischer Vorstellungen von Lehren, Lernen und Erziehung sind. Beteiligt wurde die Schule, das Kollegium allenfalls in Bezug auf Material- oder Farbwahl oder bei der Möblierung von Einzelräumen, z. B. beim „Lehrerzimmer“. Diese Vorgehensweise war lange Jahre geübte Praxis – so konnte bis in die 1980er-Jahre schnell, zeitsparend und standardisiert geplant und gebaut werden.

Inzwischen hat sich manches geändert, vor allem seit in Nordrhein-Westfalen viele Schulbauvorschriften weggefallen sind und es keine verbindlichen Vorgaben für Raumprogramme mehr an Schulen gibt (vgl. die Schulbaurichtlinie von 2020). Heute sind Schulen individueller gestaltet, sie entwickeln ihr eigenes pädagogisches Konzept und präsentieren sich mit ihrem Profil auf ihrer Website. Zu diesen besonderen Anforderungen passen keine standardisierten Raumprogramme. Raumprogramme müssen vielmehr individuell, dem Konzept der Schule entsprechend entwickelt werden.

In den letzten Jahren hat sich schon viel getan. Vor allem Einrichtungen wie den Montag Stiftungen ist zu verdanken, dass sich eine „Szene“ von Expert*innen auf diesem Gebiet herausgebildet hat und dass es eine Fülle von hervorragenden Beispielen gibt, einschließlich entsprechender Fachliteratur (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume, 2017). Auch das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen und die Architektenkammer NW haben seit einigen Jahren diese Entwicklung unterstützt, z. B. durch Formate wie den „Schulbaupreis“ zur Auszeichnung beispielhafter Schulbauten in NRW (Bundesstiftung Baukultur, o. D.), durch Fachkongresse wie auch durch ein Angebot an Exkursionen zum Thema Schulbau. Aber auch andere Einrichtungen, Verlage und private Anbieter haben sich auf das Thema spezialisiert, so dass es viele Informations- und Bildungsangebote vor allem für Architekt*innen sowie Schulträger gibt.

Pädagogische Architektur kann nur gelingen, wenn auch diejenigen, die nachher in den Räumen arbeiten, an der Planung und an den Entscheidungen beteiligt sind. Doch immer wieder zeigt sich, dass Pädagog*innen sich in anstehende oder geplante Bau- und Planungsprozesse nicht richtig eingebunden fühlen. Daher verwundert es nicht, dass ein großes Interesse an Information besteht, wie auch die Resonanz auf die „Fachtage Pädagogische Architektur“ 2018 und 2019 in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) gezeigt hat. Diese Fachtage waren speziell an Lehrkräfte gerichtet und innerhalb von nur wenigen Stunden ausgebucht, ein Zeichen dafür, dass es einen enormen Bedarf gibt und es eine große Lücke zu schließen gilt.

Höhere Anforderungen an Pädagog*innen

Viele Schulträger planen mittlerweile bei anstehenden Bauaufgaben eine „Leistungsphase Null" ein. Ziel ist es, noch vor Planungsbeginn systematische Beteiligungsprozesse mit allen Beteiligten zu organisieren sowie alle Rahmenbedingungen und Bedarfe zu erkennen, zu ordnen, zu gewichten und zu beschreiben, um auf dieser Basis ein verbindliches Raum- und Nutzungsprogramm zu erstellen, auf dem dann die weiteren Architekt*innenplanungen aufbauen. Hierbei sind schulische Entwicklungsmöglichkeiten aufzunehmen und zu berücksichtigen, aber auch konkrete räumliche Anforderungen, z. B.: Wie müssen Räume zueinander liegen, und was soll in der Nähe sein? Wer soll in welchen Räumen mit wem arbeiten? Welche Besonderheiten muss der Raum aufweisen?

Die Kolleg*innen, die mit diesen Aufgaben betraut werden, sehen sich neuen Anforderungen gegenüber. Nicht wenige fühlen sich überfordert, wenn sie Raumbedarfe so beschreiben sollen, dass sie von Architektinnen und Architekten richtig „übersetzt" werden können, zumal ihnen in der Regel das Wissen über architektonische Prozesse, über organisatorische und funktionelle Zuständigkeiten fehlt. Ebenso bedarf es Kenntnisse über die Gestaltungsmöglichkeiten von Lernräumen, zu wissen welche Raumarten oder -konstellationen sich bewährt haben und was überhaupt möglich ist. Hier benötigen Schulen und Kollegien unbedingt Unterstützung und Beratung, um die sich aus den Beteiligungsmöglichkeiten ergebenden Chancen überhaupt nutzen zu können.

Hilfe zur Selbsthilfe: Qualifizierung von Berater*innen

In den Jahren 2013 und 2015 haben die Montag Stiftungen Jugend und Gesellschaft und Urbane Räume[1] eine Weiterbildungsmöglichkeit zum „Schulbauberater" für Pädagog*innen und Architekt*innen angeboten. Diese Seminarreihe vermittelte kombiniertes Wissen aus den Bereichen Pädagogik und Architektur für eine gemeinsame bedarfsorientierte Planung in der Phase Null[2], wurde jedoch nach 2015 nicht wieder aufgelegt.

Aus den Erfahrungen mit dieser Weiterbildungsmaßnahme, dem erkennbaren vielfältigen Bedarf und der Erkenntnis, dass die Schule selbst über wichtige Einflussmöglichkeiten zur Sicherung der pädagogischen Qualität und praktischen Nutzbarkeit eines Gebäudes verfügt, ergab sich dann die Überlegung, die Idee der Schulbauberatungsfortbildung aufzugreifen und zu einer gezielten Qualifizierungsmaßnahme für

1 Diese beiden Montag Stiftungen sind zwei von drei eigenständigen Stiftungen der gemeinnützigen Stiftungsgruppe Montag Stiftungen (https://www.montag-stiftungen.de).
2 https://www.jugendhilfeportal.de/fokus/qualifizierung/artikel/schulbauberater-werden-ausschreibung-gestartet/

Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen zu „Beraterinnen und Berater Pädagogische Architektur“ weiterzuentwickeln. Beratungsformate, die einen ähnlichen Ansatz in Bezug auf die Unterstützung von Schulen, Lehrkräften und Kollegien aufweisen, gibt es derzeit auch in Hamburg: Mit der Agentur für Schulbauberatung Hamburg stellt das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg den allgemeinbildenden Hamburger Schulen kostenlose Beratungsleistungen in Schulbaufragen und Angebote zur Vermittlung zur Verfügung.

Beratung „Pädagogische Architektur“ in Nordrhein-Westfalen

Das Konzept der in 2022 erstmalig beginnenden Qualifizierungsmaßnahme von Berater*innen für Pädagogische Architektur besteht aus einem Qualifizierungsteil und dem sich anschließenden Einsatz als Beratende vor Ort. Im Qualifizierungsteil werden die Lehrkräfte zunächst mit (Fach-)Kenntnissen über Schulbau, über die Wechselbeziehung von Pädagogik, Architektur und Städtebau, die verschiedenen Ebenen von Schulbauprozessen, die Zusammenhänge von Lernkultur und Raum und über praktische Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen sowie mit aktuellen Erkenntnissen zum Thema Pädagogische Architektur fortgebildet. Die Qualifizierungsphase ist nach der Teilnahme an den Modulen und Veranstaltungen abgeschlossen, eine Prüfung findet nicht statt.

Im sich anschließenden Einsatzteil sollen die qualifizierten Lehrkräfte dann insbesondere Schulleitungen, Kollegien und Kommunen in Schulbaufragen, z. B. bei Bauprozessen wie Schulneu- bzw. -umbaumaßnahmen, beratend unterstützen. Ziel ist es, den Schulen und Kollegien mehr spezifisches Wissen über Schulbauprozesse, pädagogisches Bauen, Leistungsphase Null usw. zu vermitteln, die Tätigkeit hat also einen „multiplikatorischen“ Charakter. Eine baubegleitende Tätigkeit bei konkreten Projekten ist dagegen – zumindest zum heutigen Zeitpunkt – nicht vorgesehen. Hier hängt es vom Erfolg und den Erfahrungen mit der Maßnahme ab, ob sich diese in künftigen Jahren verstetigen und / oder ggf. sogar auch ausbauen lässt. Als Aufgaben und Einsatzgebiete sind derzeit beispielsweise vorgesehen:

- Impulse für innovative pädagogisch-didaktische Planung und Gestaltung zukunftsfähiger Schulbauten, beispielsweise auch im Rahmen von Schulbauprozessen;
- Unterstützung bei der Entwicklung einer pädagogischen Profilausrichtung der Schulen;
- Beratung von Schulen, Schulleitungen (z. B. auch im Rahmen von Dienstbesprechungen) Kollegien etc. bei bevorstehenden (Um-)Baumaßnahmen;
- Beratung von Kommunen in pädagogisch-schulfachlicher Hinsicht;
- Moderation von Workshops in Kooperation mit Expert*innen für architektonische Beratung, Ausrichtung von Veranstaltungen, z. B. Vorbereitung, Begleitung und

Durchführung von pädagogischen Tagen mit Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, und Schüler*innen;
- Beratung von Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL).

Die Qualifizierung umfasst dabei die Länge eines Schulhalbjahres, der anschließende Einsatz ist zeitlich nicht befristet. Die gesamte Maßnahme findet „schulbegleitend" neben der sonstigen Lehrtätigkeit der Beteiligten statt, die Kolleginnen und Kollegen werden jedoch über Anrechnungsstunden sowohl während der Qualifizierung als auch im Einsatz entlastet (Landtag NRW, 10.8.2021)

Die Qualifizierung wird durch QUA-LiS NRW zentral organisiert und mit Unterstützung von externen Partnern (z. B. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Architektenkammer, Unfallkasse, Schulträger) durchgeführt. Auch die Organisation und Einsatzplanung im Einsatzteil erfolgt unter Berücksichtigung regionaler Faktoren durch QUA-LiS NRW. Insgesamt sollen in der im Februar 2022 startenden Maßnahme 15 interessierte und motivierte Lehrkräfte qualifiziert werden (QUA-LiS, 2021).

Inhalte der Qualifizierung

Die Qualifizierung umfasst rund 160 Stunden, verteilt auf insgesamt 9 Module. Methodisch wechseln sich Veranstaltungen (in Präsenz und Distanz), Exkursionen und Phasen des Selbststudiums ab. Ein wichtiger Baustein der Qualifizierungsmaßnahme sind Exkursionen zu besonderen Schulen und Schulgebäuden, denn die beste Herangehensweise ist, sich gelungene gebaute Beispiele vor Ort und in der Praxis anzuschauen. Daher wird die Qualifizierungsmaßnahme nicht nur in den Tagungsräumen in der QUA-LiS NRW, sondern auch an Orten mit beispielhaften Schulbauten stattfinden.

Vorgesehen sind die Themenfelder:

- Pädagogik und Raum (z. B. Pädagogische Architektur, Schule als Lern- und Lebensort, räumliche Organisationsmodelle für Unterrichtsbereiche wie Cluster und Lernlandschaften, Barrierefreiheit und Inklusion, Ganztag, Differenzierung und Individualisierung, Schule als Arbeitsort, Digitalisierung, …);
- Schule und Stadt (z. B. Schule im Quartier, Bildungslandschaften, Außenräume, …);
- Prozesse (z. B. Akteure und Prozessgestaltung, inner- und außerschulische Strukturen, Beteiligungsprozesse wie Leistungsphase Null, Umsetzung und Evaluation von Bauvorhaben, …).

Außerdem werden Module zu den Themen Rolle und Aufgaben der Berater*innen, Moderation sowie Grundlagen der systemischen Organisationsberatung angeboten. Sowohl die Qualifizierung als auch der Einsatz der Beraterinnen und Berater werden begleitend evaluiert. Abhängig vom Erfolg der Maßnahme und den Erfahrungen nach Evaluation sind eine Verstetigung und der Ausbau der Maßnahme geplant.

Literatur und Internetquellen

Bundesstiftung Baukultur (o. D.). *Schulbaupreis – Auszeichnung beispielhafter Schulbauten in Nordrhein-Westfalen*. https://www.bundesstiftung-baukultur.de/foerderverein/netzwerk/preise/detail/schulbaupreis-auszeichnung-beispielhafter-schulbauten-nordrhein-westfalen

Landtag NRW (10.8.2021). *Landtag Nordrhein-Westfalen, 17. Wahlperiode, Vorlage 17/ 5542 an den Ausschuss für Schule und Bildung, den Haushalts- und Finanzausschuss und den Ausschuss für Gleichstellung und Frauen des Landtags Nordrhein-Westfalen, Kapitel 05 300 TG 91 – Aus- und -fortbildung* (S. 266–271). https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-5542.pdf

MHKBG NRW (Ministerium für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung Nordrhein-Westfalen). (2020). *Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen (Schulbaurichtlinie – SchulBauR)1*. RdErl. d. Ministeriums für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung v. 19.11.2020 (ABl. NRW. 12/2020). https://bass.schul-welt.de/11208.htm#menuheader

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung Urbane Räume (Hrsg.). (2017). *Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse*. Klett / Kallmeyer.

QUA-LiS (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen). (2021). *Verbindliches Interessensbekundungsverfahren. „Dem Lernen Raum geben“ – Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern Pädagogische Architektur*. https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/2021-09-28_verbindl_Interessensbekundung_Ausschreibungstext.pdf

Vera Lisa Schneider, Dipl.-Ing., geb. 1965, Referatsleiterin Bau- und Liegenschaftsangelegenheiten Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
E-Mail: vera-lisa.schneider@msb.nrw.de
Korrespondenzadresse: Ministerium für Schule und Bildung NRW, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 80–88
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.08
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Angela Million

Baukulturelle Bildung

Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis

Zusammenfassung

Baukulturelle Bildungsangebote thematisieren den gebauten Raum und den damit verbundenen Gestaltungsprozess. Sie bieten ein soziales Bildungssetting und stärken die Selbstwirksamkeit, Kreativität und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Baukulturelle Bildung ist ein multiprofessionelles Feld, in dem Baukultur als Querschnittsthema in Kooperation mit Vereinen, Stiftungen oder Museen bereits in Schule umgesetzt wird. Darüber hinaus bestehen Notwendigkeiten und Potenziale, dieses Angebot weiter auszubauen.

Schlüsselwörter: Baukulturelle Bildung, Architekturbildung für Kinder und Jugendliche, multiprofessionelles Unterrichten in Schule, phänomenologisches Lernen, Portfolio-Lernen

Built Environment Education

School as a Hub for Educational Activities on Architecture

Abstract

Built environment education programs focus on built space and the associated processes of design, planning, and co-construction. Activities offer a social educational setting and strengthen the self-efficacy, creativity, and participation of children and adolescents. Built environment education is a multi-professional field in which "Baukultur" as a cross-cutting theme is already implemented in schools in cooperation with associations, foundations, or museums. In addition, there are necessities and potentials to further expand this offer.

Keywords: built environment education, architecture education for children and adolescents, multi-professional teaching in school, phenomenological learning, portfolio-learning

1 Baukulturelle Themen und Akteure

Baukulturelle Bildungsinhalte lassen sich in vielen schulischen Fächern verorten. In baukulturellen Bildungsangeboten werden die Planung der Umwelt und dazugehörige Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse thematisiert. Die gebaute Umwelt wird in ihren technischen, ästhetischen und politischen Ausprägungen und beeinflussenden Aspekten auf verschiedenen Maßstabsebenen des Gebäudes, der Nachbarschaft, der Gesamtstadt oder Region erkundet. Gegenstand der Diskussion sind das baukulturelle Erbe, die Geschichte und das nachhaltige Weiterbauen von Gebäuden und Stadtstrukturen. Damit bietet Baukultur auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine fächerübergreifende Bildungsarbeit. Im Folgenden wird die baukulturelle Bildungsarbeit in der thematischen Breite, vor allem aber in der Verknüpfung mit schulischer Bildung vorgestellt. Zurückgegriffen wird auf eigene Forschung (Million et al., 2019), in welcher die baukulturelle Bildungspraxis – darunter auch die schulischen Angebote – und die Sichtweise der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen untersucht worden sind.

Dabei muss vorweg betont werden, dass die baukulturelle Bildungspraxis im deutschsprachigen Raum, aber auch international, traditionell vor allem durch Architekt*innen und Stadt- sowie Landschaftsplaner*innen entwickelt worden ist (vgl. UIA Built Environment Education Network, 2016) – jenseits der schulischen Bildung. In der Praxis hingegen hat sich vielerorts ein multiprofessionelles Feld an Anbieter*innen aus den Bereichen Kunst, Handwerk und Pädagogik (von Schulpädagogik über Museumspädagogik bis Sozialpädagogik) herausgebildet. Die multiprofessionellen Anleiter*innen sind ihrerseits wiederum in verschiedenen Anbieterstrukturen verortet und organisiert, die ebenfalls die Grundlage für vielfältige Kooperationen im Bereich der baukulturellen Bildung bieten und in denen Schulen durchaus wichtige Partnerinnen darstellen (Million & Hock, 2020).

2 Baukulturelle Bildung im Schulunterricht

Auch wenn die Bezüge zu baukulturellen Themen vielfältig sind, werden diese im Schulunterricht häufig eher punktuell aufgegriffen: Vielfach geht es um theoretische Kenntnisse zu Stadtentwicklungsfragen im Fach Geografie oder auch um Stil-Epochen der Architektur, die im Kunstunterricht vermittelt werden, ergänzt um praktische Fähigkeiten, wie technisches Zeichnen oder Modellbau (Million et al., 2019, S. 12 f.; vgl. hierzu Abb. 1 im Anhang). Baukultur eignet sich vor allem als Querschnittsthema, in dem neben gestalterischen Aspekten mathematische, aber auch politische und wirtschaftliche Zusammenhänge behandelt werden können. Explizit wird international wie national die Verknüpfung mit den MINT-Fächern gesucht und eingefordert. Bei der Behandlung von scheinbar wenig komplexen Themen, wie

z. B. beim Thema „Hochhäuser", können und müssen genauso wie bei der Behandlung brisanter gesellschaftspolitischer Fragen, wie z. B. bei der Entwicklung des Wohnens, des öffentlichen Raums oder des Klimawandels, regelmäßig die oben genannten Fächer eingebunden werden (vgl. Kursmaterial für Klimawandel, Stadtumbau und Zusammenleben, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung et al., 2013; Wüstenrot Stiftung, 2017). Außerdem kann auf thematisch einschlägige Schulbücher von Verlagen, z. B. von Klett oder Schöningh, zurückgegriffen werden. Bislang gibt es jedoch keinen Überblick darüber, wie regelmäßig und wie thematisch begrenzt diese Inhalte im Unterricht behandelt werden. Doch je nach Bundesland und Schulform werden baukulturelle Themen auf freiwilliger Basis vor allem in Projektwochen als Querschnittsthemen aufgegriffen. Am *Ammersee-Gymnasium* in Dießen (Bayern) kann sogar ein ganzes „Architektursemester" belegt werden (Million et al., 2019, S. 38–43).

Baukulturelle Bildung im schulischen Unterricht ist auch international ein Thema. In einer Studie mit Lehrer*innen, Schulleiter*innen und (Schul-)Verwaltungsmitarbeiter*innen in London wurde deutlich, dass eine hohe Nachfrage nach (bau-) kultureller Bildung (*architecture education*) besteht. Gleichzeitig wurde auch offensichtlich, dass es an Informationen über mögliche Partner*innen in der Bildungsarbeit und über Methoden fehlte. Ebenso wurde die Notwendigkeit gesehen, ortsansässige Praktiker*innen in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Kendall et al., 2007a, 2007b). In einer anderen Studie zur Frage der Verankerung von baukultureller Bildung an Schweizer Schulen wird zwar festgestellt, dass Baukultur sowohl in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen als auch in den Lehrplänen der Schulen in allen geeigneten Fächern vorgesehen ist. Doch eine Befragung von Pädagog*innen in den Schulen zeigte, dass das Thema eher vereinzelt und ohne fächerübergreifende Zusammenhänge bearbeitet wird (Gaus-Hegner et al., 2019, S. 45). Es ist anzunehmen, dass ähnliche Befunde für den schulischen Bereich in Deutschland zutreffen. Hier finden sich in den jeweiligen Lehrplänen nur vereinzelte Hinweise oder „überhaupt keine Hinweise zur Einbeziehung des Themenbereichs: Architektur Baukultur" (Wüstenrot Stiftung, 2010, S. 9). Allerdings zeigt die aktuelle Praxis, dass Schulen, die mit anderen Akteur*innen als Partner*innen zusammenarbeiten, baukulturelle Themenstellungen in den Unterricht erfolgreich integrieren. Ob dies jedoch die Regel oder die Ausnahme im Schulbetrieb ist, ist ungeklärt.

3 Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis

Gerade in den letzten Jahren haben sich im Zuge der Ganztagsschulkonzepte zusätzliche Möglichkeiten ergeben, baukulturelle Angebote sowohl innerhalb als auch außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen, zum Beispiel in Kooperation mit Vereinen, Stiftungen, Hochschulen, Museen oder Berufsverbänden. Dies knüpft an den

ersten Initiativen aus den 1970er-Jahren und dem Engagement der Berufsverbände der weltweit verbreiteten Architekt*innenkammern und deren Programme *architects in schools* an. Heute werden Architekt*innen und Planer*innen an Schulen als Expert*innen für die Fragen des Bauens und Planens vermittelt und gemeinsam mit Pädagog*innen gestalten sie Nachmittags-AGs im Rahmen der Ganztagsschulbetreuung wie auch Projekttage oder -wochen. Die Architekt*innenkammern (AK) loben ebenso Schulwettbewerbe aus (z. B. „Architektur für neues Lernen" der Landesarbeitsgemeinschaft Bayern e. V. und der AK Bayern oder „Mein Bauhaus – Meine Moderne" der AK Berlin/Brandenburg). Außerdem entwickeln auch sie Unterrichtsmaterialien (z. B. „Architektur – Bausteine für den Themenplan – Eine Information für Lehrerinnen und Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen in Brandenburg").

Darüber hinaus bieten Museen relevante, auf Baukultur bezogene Programme für Schulklassen an, die gerne und intensiv genutzt werden. Hinzu kommen – wie schon angesprochen – Vereine und Einzelaktive, die als Expert*innen mit Schulen zusammenarbeiten. Ein Blick auf die Mitglieder des „Netzwerks Baukulturelle Bildung" der Bundesstiftung Baukultur (2021) zeigt, wie breit das Spektrum der Beteiligten wie auch der Angebotsformate ist; letzteres reicht von Bauworkshops, Exkursionen und Stadtspaziergängen bis hin zu konkreten urbanen Interventionen oder der Mitgestaltung von Schulhöfen. Beispielsweise ist der Verein „Jugend Architektur Stadt e. V." (JAS, 2021) derzeit häufig mit seinen Formaten beteiligt, wenn Schüler*innen im Rahmen von Neubau und Umbau von Schulen mitarbeiten. Letzteres ist zudem ein Beispiel für den fließenden Übergang zwischen baukulturellen Bildungsaktivitäten und der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an baulichen Veränderungen; in beiden Fällen wird mit gleichen Methoden gearbeitet (Edelhoff et al., 2019).

In dem eingangs angesprochenen transdisziplinären Forschungsprojekt von Million et al. (2019) wurde untersucht, wie Heranwachsende baukulturelle Angebote erleben und in ihre alltägliche Lebenswelt einbeziehen. Befragt wurden Kinder und Jugendliche zwischen acht und 18 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus. Unter den untersuchten Angeboten zu baukultureller Bildung waren auch zwei Angebote mit Partner*innen in Schulen und das schon erwähnte Architektursemester am *Ammersee-Gymnasium*. In den Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen beurteilten diese – vergleichend und quer zu allen untersuchten Angeboten – die Angebote zu baukultureller Bildung und deren Akteur*innen positiv. Sie schätzten vor allem das „selber machen" und „selbst gestalten" in einem sozialen Setting unter Anleitung von Fachleuten, die sie als überaus unterstützend und fachlich kompetent wahrgenommen hatten. So haben sie das Setting beispielsweise als „entspannt", „locker" und „fröhlich" beschrieben. Sie mochten die weniger standardisierten Abläufe der Angebote, das flexible Handling von Gruppen- und Einzelarbeit und die erfahrene gegenseitige Unterstützung, Hilfsbereitschaft und den Austausch mit den Peers in durchaus auch herausfordernden Gruppenprozessen (Million et al., 2019, S. 79 ff.). Häufig wird baukulturelle Bildung mit dem regulären Unterricht verglichen. Dabei wird deutlich, dass

das Setting Schule oder Unterricht sich positiv, aber auch negativ auf die individuelle baukulturelle Lernerfahrung auswirken kann und dass sich daraus Implikationen für die baukulturelle kooperative Bildungspraxis ergeben:

> „Schule ist besonders gut zur Vermittlung theoretischer Kenntnisse geeignet und kann diese auch mit Praxis verbinden (Prinzip der Zweipunktperspektive lernen und selbst umsetzen, Gebäudestile lernen und wiedererkennen usw.); aber Vorgaben und Regeln schulischen Unterrichts wie auch Benotung sind zu berücksichtigende Faktoren und stellen eine Herausforderung sowohl für die Offenheit als auch Kreativität in der baukulturellen Bildung dar. Schule kann als Ort der baukulturellen Bildung dann nachteilig wirken, wenn das Angebot einseitig in stark formalisierte Strukturen überführt und als aufgezwungenes Thema wahrgenommen wird. Zugleich werden gerade baukulturelle Projekte in Schulen von Kindern und Jugendlichen als mit mehr Freiheit ausgestattet empfunden. Daher legen die Befragungen nahe, gerade in diesen fächerübergreifenden Unterrichtsformaten, im Wahlbereich des Fächerkanons oder in Kooperationsprojekten baukulturelle Bildungsinhalte zu stärken“ (Million et al., 2019, S. 210–211).

Zugleich hat die Studie gezeigt, wie Bildungsbenachteiligung in der baukulturellen Bildung wirksam wird. Denn Momente baukultureller Bildung finden auch in den familiären Bildungswelten statt: beim Hausbau, bei der eigenen Zimmergestaltung oder im Rahmen von Urlaubsreisen wie in der Nutzung von (digitalen) Medien. Heranwachsende in benachteiligten Settings erleben solche Momente baukultureller Bildung deutlich seltener. Daher ist die Schule als Ort, in dem ein breit gefächerter Zugang zu solchen Erfahrungen für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht wird, unverzichtbar.

4 Ansätze zu einer Implementierung von baukultureller Bildung in die schulischen Curricula

Ausgangspunkt für eine Implementierung von baukultureller Bildung in das Bildungssystem sind die schulischen Curricula. Daher wäre zunächst eine Grundlagenermittlung der Lehrpläne hilfreich, um hier schon Vorhandenes wie auch Lücken zu identifizieren. Aktuell wird hierzu eine Studie des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung durchgeführt (BBSR, 2021). Die derzeitige Kompetenzorientierung in der schulischen Bildung bietet die Möglichkeit, die handlungsorientierte Dimension der baukulturellen Bildung auch hier stärker zu nutzen. In der Praxis zeigen sich bereits Anknüpfungspunkte für aktivierendes Lernen im Rahmen baukultureller Bildung. Genauso sollten die aktuell diskutierten zukunftsorientierten Lehr- und Lernkonzepte – das phänomenologische Lernen oder das Portfolio-Lernen – in den Blick genommen werden. Wünschenswert wäre auch eine Weiterentwicklung der baukulturellen Bildung in den Ausbildungsgängen für pädagogische

Berufe an Universitäten und Akademien, in denen die baukulturelle Bildung – insbesondere als Querschnittsthema für die schulische Bildung – bisher noch nicht Teil des Curriculums ist. Momentan gibt es weder eine Fachwissenschaft noch eine Fachdidaktik. Dennoch wird seit vielen Jahren ein fachdidaktisch unterlegtes Modell der Architekturvermittlung an der Bauhaus-Universität Weimar (2021) praktiziert; es könnte durchaus als Ausgangspunkt und Orientierung dienen. Auch wenn die Ausbildung der Pädagog*innen im Bereich der baukulturellen Bildung noch am Beginn steht: Die Weiterbildung von Lehrkräften in Fragen der Architektur und Baukultur hat sich in vielen Bundesländern mittlerweile etabliert und Vereine, Initiativen und die Architekt*innenkammern engagieren sich hier. Seit 2019/2020 widmen sich zudem die „Akademie der Kulturellen Bildung Remscheid" und die „Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V." dem Thema Baukultur.

Festzuhalten ist, dass Baukultur bzw. baukulturelle Bildung ein Querschnittsthema ist, das „zahlreiche [...] Verweise und Schnittstellen zu vielen Bildungsbereichen umfasst" (Million et al., 2019, S. 216). Diese Feststellung kann als Problem gesehen werden, weil thematische Zuständigkeiten und Abgrenzungen schwer greifbar sind, zumal viele Fächerkulturen und Fachsprachen „verschnitten" werden müssen und dies die Komplexität des Unterrichtens und Lernens erhöht. Dennoch bietet gerade die Baukultur vielfältige Möglichkeiten für integriertes Lernen und eine ganzheitliche, multiprofessionale Bildungsarbeit. Die erwähnten Kooperationen und Partnerschaften zwischen Schule und anderen Akteur*innen zeigen, wie dies in der schulischen Praxis bereits erfolgreich ausgestaltet wird. Darüber hinaus kann bereits jetzt – auch ohne Verankerung im Curriculum – „baukulturelle Bildung über die Kulturelle Bildung und auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr als bisher in Schulen" (Million et al., 2019, S. 216) thematisiert werden. Dabei geht es am Ende vor allem um die Vermittlung der Inhalte und Kompetenzen für die Gestaltung der Umwelt, und nicht darum, Baukultur als Begriff zu verankern. Das bedeutet: Baukultur kann viel und ist Vieles, auch wenn das, was gearbeitet und gelernt wird, nicht unter diesem Begriff firmiert. Oder in den Worten eines befragten Jugendlichen:

> „Ich finde auf jeden Fall den Prozess, mit der Hand zu arbeiten und so etwas zu entwerfen, sehr schön. Und gestern saß ich, auch glaube ich, an der Treppe zwei oder drei Stunden und habe da halt mit dem Cutter [gearbeitet]. Also irgendwo ist es natürlich anstrengend und viel. Aber irgendwo macht es auch wahnsinnig Spaß, das zu machen" (Million et al., 2019, S. 76).

Literatur und Internetquellen

Architekturvermittlung an der Bauhaus-Universität Weimar. (2021). *Architektur und Schule.* https://www.uni-weimar.de/de/kunst-und-gestaltung/studium/lehramt-an-gymnasien/architektur-und-schule/

BBSR (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung). (2021). *Baukulturelle Bildung: Bestand, Bedarf, Wirksamkeit*. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/programme/exwost/Studien/2020/baukulturelle-bildung/01-start.html

Bundesstiftung Baukultur. (2021). *Baukulturelle Bildung*. https://www.bundesstiftung-baukultur.de/baukultur-bundesweit/baukulturelle-bildung

DAM (Deutsches Architekturmuseum Stuttgart). (2021). *Architekturvermittlung im DAM: Plan. Werk. Stadt. Führungen, Workshops und Projekte für Kinder und Jugendliche*. https://dam-online.de/bildung/

Edelhoff, S., Fleckenstein, R., Grotkamp, B., von Jagow, B., Kataikko-Grigoleit, P., & Million, A. (2019). *Handbuch der baukulturellen Bildung*. Universitätsverlag der TU Berlin. http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-8252

Gaus-Hegner, E., Gassmann, U., Kels, S., Mosimann, P., & Schreier, M. (2019). *Baukulturelle Bildung an Schweizer Schulen. Analyse von Bestand und Bedarf*. https://www.archijeunes.ch/wp-content/uploads/2019/03/BKB-an-Schweizer-Schulen_2019.pdf

Kendall, S., Murfield, J., White, R., & Wilkin, A. (2007a). *Research into the supply and demand of built environment education in schools*. DCMS. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501876.pdf

Kendall, S., Murfield, J., & Wilkin, A. (2007b). *Engaging Places: teacher research*. DCMS. https://www.nfer.ac.uk/media/1621/bee03.pdf

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH & JAS WERK – Jugend Architektur Stadt gUG. (2013). *Stadt neu bauen – Materialien für die Kursarbeit*. https://li.hamburg.de/publikationen/4141802/stadt-neu-bauen/

Million, A., Coelen, T., Bentlin, F., Klepp, S., & Zinke, C. (2019). *Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur. Momente und Prozesse baukultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen*. Wüstenrot Stiftung.[1] https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/bildungsorte-und-lernwelten-der-baukultur/

Million, A., & Hock, L. (2020). Quo vadis baukulturelle Bildung? Eine Einordnung der baukulturellen Bildungspraxis. *Kulturelle Bildung online*. https://www.kubi-online.de/artikel/quo-vadis-baukulturelle-bildung-einordnung-baukulturellen-bildungspraxis

Stadtbau Akademie des Museums für Stuttgart. (2021). *StadtbauAkademie*. https://www.stadtpalais-stuttgart.de/stadtbauakademie/stadtbauakademie

UIA Built Environment Education Network. (2016). Architecture & Children – *UIA Built Environment Education Network*. https://www.architectureandchildren-uia.com/

Verein JAS Jugend Architektur Stadt e.V. (2021). *JAS*. http://www.jugend-architektur-stadt.de/.

Wüstenrot Stiftung. (2010). *Baukultur – Gebaute Umwelt: curriculare Bausteine für den Unterricht*. Wüstenrot-Stiftung. https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/baukultur-gebaute-umwelt-curriculare-bausteine-fuer-den-unterricht/

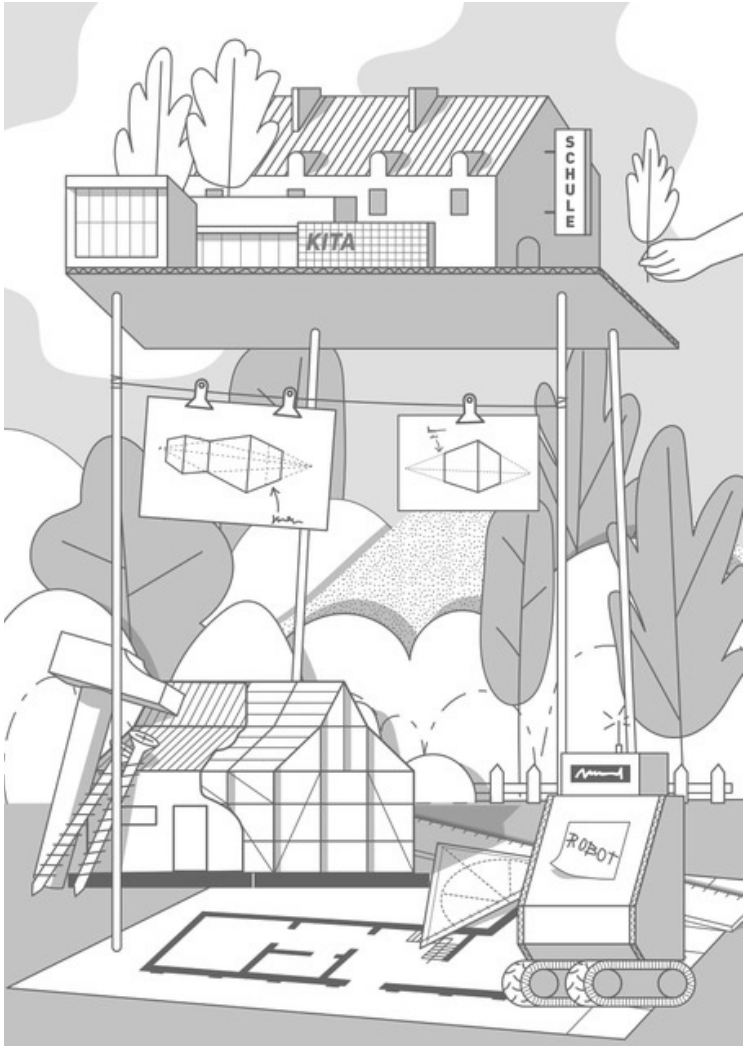
Wüstenrot Stiftung. (2017). *Baukultur – Gebaute Umwelt: Fächerverbindende Arbeitsblätter: der öffentliche Raum*. Wüstenrot Stiftung. https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/baukultur-gebaute-umwelt-curriculare-bausteine-fuer-den-unterricht/

1 Die hier angeführten Publikationen der Wüstenrot Stiftung können über die angegebenen Links kostenlos bei der Wüstenrot Stiftung bestellt werden.

Angela Million, Prof. Dr.-Ing., Stadtplanerin und Städtebauerin, geb. 1974, Professorin und Fachgebietsleiterin Städtebau und Siedlungswesen an der Technischen Universität Berlin, Fakultät VI Planen – Bauen – Umwelt, Institut für Stadt- und Regionalplanung (ISR).
E-Mail: million@tu-berlin.de
Korrespondenzadresse: Technische Universität Berlin, Fakultät VI Planen – Bauen – Umwelt, Institut für Stadt- und Regionalplanung (ISR), Fachgebiet Städtebau und Siedlungswesen, Hardenbergstr. 40A, 10623 Berlin

Anhang

Abb. 1: Baukulturelle Bildung – Kindergarten und Schule als Bildungsort



Quelle: Luca Múle

Anm.: „Interessanterweise wird baukulturelles Lernen im Kindergarten und im Schulalltag [mit Ausnahme derjenigen Befragten, die im schulischen Rahmen Baukulturangebote wahrgenommen haben] von den Befragten eher ausschnitthaft thematisiert. Im Kontext institutionalisierter Bildungssettings berichten die Befragten von punktuell erlebten baukulturellen Spiel- und Lernaufgaben, wobei diese sich in Kindergarten und Grundschule zunächst im Bereich spielerischer Bau- und Kreativtätigkeiten bewegen wie Malen, Basteln oder Bauen mit unterschiedlichen Materialien. In der weiterführenden Schule beziehen sich die Aussagen der Jugendlichen dann stärker auf strukturierte sowie formalere baukulturelle Lernaufgaben und -prozesse wie etwa räumliches Zeichnen oder Modellbau“ (Million et al. 2019, S. 190 f.).

WEITERER BEITRAG

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 89–111
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.09
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Horst Weishaupt

Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen" und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler?

Zusammenfassung
Es gibt mehrere Ansätze, unterschiedliche Anteile der Schulen als sozial benachteiligt zu bezeichnen. Diese gestatten es nicht, Veränderungen des Anteils der Schulen in sozial schwieriger Lage zu erfassen. Deshalb werden hier Daten der IQB-Erhebungen 2011 und 2016 verwendet, um nach dem Sozial- und Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler den Anteil der Grundschulen in sozial schwierigen Lagen im Zeitvergleich zu bestimmen. Deutlich wird ein erheblicher Anstieg des Anteils von Schulen in sozial schwierigen Lagen innerhalb von nur fünf Jahren. Differenziert nach den Stadtstaaten sowie ost- und westdeutschen Flächenländern werden Leistungsunterschiede und Unterschiede der innerschulischen Bedingungen zwischen Grundschulen in sozial schwierigen Lagen und sonstigen Grundschulen beschrieben. Grundschulen in sozial schwierigen Lagen sind auch hinsichtlich der innerschulischen Bedingungen benachteiligte Schulen.
*Schlüsselwörter: Grundschule, soziale Benachteiligung, sozial differenzierte Schüler*innenleistungen, Sozialindex, Chancengleichheit, Schulausstattung*

When Do Primary Schools Experience "Deprived Conditions", and What Does This Mean for Teachers and Students?

Abstract
There are different approaches to labelling different proportions of schools as being socially disadvantaged. These do not allow for assessing changes in the proportion of schools in socially difficult circumstances. Therefore, data from the IQB assessments 2011 and 2016 are used here to determine the proportion of primary schools in difficult circumstances relating to students' social and immigrant status across time. A significant rise of schools in difficult circumstances is evident within only five years. Differentiated by the city states and federal states in Western and Eastern Germany, differences in achievement and variations of conditions within schools are described, i. e. primary

schools in difficult circumstances versus other schools. Primary schools in socially difficult circumstances are also schools facing difficult within-school conditions.
Keywords: primary school, social disadvantage, socially differentiated student achievement, social index, equity, school equipment

In den letzten Jahren befassen sich wissenschaftliche Publikationen mit den besonderen Herausforderungen an Schulen in benachteiligten Quartieren, in sozial herausfordernden Lagen, in schwierigen sozialen Milieus und sozialen Brennpunkten. Eine einheitliche Definition gibt es nicht, und die Kriterien für die Definition sind nicht immer eindeutig. Hier wird davon ausgegangen, dass ausschließlich Merkmale der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der Schulen für die Kennzeichnung als sozial schwierig herangezogen werden sollten. Innerschulische Managementdefizite oder sonstige pädagogische Probleme, die auf die Lehrer*innenschaft der Schule zurückzuführen sind (Manitius & Dobbelstein, 2017), können ebenfalls Schulen in schwierige Lagen führen. Diese schulischen Konstellationen sollten aber nur dann Beachtung finden, wenn sie mit sozial-regionalen Standortbedingungen durch die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft im unmittelbaren Zusammenhang stehen.

Mehrere Stiftungen haben sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Verbesserung der Situation der Schulen in schwierigen sozialen Milieus zur Aufgabe gemacht und Maßnahmen ergriffen (z. B. Bosch-Stiftung, Mercator-Stiftung, Wübben-Stiftung). Inzwischen gibt es sogar eine vom Bundesbildungsministerium (BMBF) und der Kultusminister*innenkonferenz (KMK) 2019 beschlossene gemeinsame Initiative zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen (BMBF & KMK, 2019), die 2021 startete.[1] Besondere Aktualität bekommt das Thema durch die Kompensation der durch die Corona-Pandemie bedingten Lerndefizite von Schüler*innen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sozial benachteiligte Schüler*innen besonders stark durch die Schulschließungen und den eingeschränkten Schulbetrieb in ihrer Lernentwicklung beeinträchtigt wurden (Maaz et al., 2020). Es ist davon auszugehen, dass dadurch zuvor schon bestehende Beeinträchtigungen weiter verstärkt wurden (StäwiKo, 2021). In dieser Situation soll mit diesem Beitrag über den Anteil der Grundschulen in sozial benachteiligten Lagen in Deutschland und deren Schul- und Unterrichtsbedingungen schon vor der Corona-Pandemie informiert werden, um die aktuellen Problemlagen besser abschätzen zu können.

1 Kennzeichnend für die bildungspolitischen Prioritäten in Deutschland ist die Tatsache, dass diese Initiative erst drei Jahre nach einer vergleichbaren Bund-Länder-Vereinbarung zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler zustande kam (BMBF & KMK, 2016). Die von der KMK bereits 2010 beschlossene „Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler" (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf) ist ein auch heute noch lesenswertes, aber weitgehend wirkungslos gebliebenes Papier.

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen wird auf eine Definition der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) verwiesen:

> „Sozioökonomisch benachteiligte Schulen sind definiert als Schulen im untersten Quartil der Verteilung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf Schulebene in den einzelnen Ländern bzw. Volkswirtschaften; sozioökonomisch begünstigte Schulen sind definiert als Schulen im obersten Quartil der Indexverteilung“ (OECD, 2016, S. 245).

Der PISA-Index viertelt die Zahl der Schulen und vergleicht das untere mit dem oberen Viertel. Nordrhein-Westfalen verwendet für die Berücksichtigung der sozialen Lage der Schulen bei der Berichterstattung über die Ergebnisse der jährlichen Vergleichsarbeiten eine Aufteilung in fünf Standorttypen (Isaac, 2011) mit jeweils etwa einem Fünftel der Schulen.[2] Hamburg unterteilt die Schulen in sechs ebenfalls etwa gleich große Gruppen nach einem Index der sozialen Belastung (https://www.hamburg.de/contentblob/15055478/08aee2c81486292f648c564242bec3d6/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-22-4019.pdf) und Schleswig-Holstein unterscheidet im Grundschulbereich drei Kontextgruppen (https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/Themen/BildungHohschulen/Schulqualitaet/VERA/Downloads/vera3LandesErgebnisse2019.pdf?__blob=publicationFile&v=1).[3]

Mit diesem Vorgehen werden zwischen den Ländern variierende aber im Zeitvergleich konstante Anteile der Schulen als sozial schwierig angesehen. Veränderungen der sozialen Bedingungen an den Schulen sind nicht unmittelbar erkennbar. Um diese Situation zu umgehen, können Gruppen von Schulen anhand ausgewählter Kennziffern verteilungsunabhängig abgegrenzt werden: z. B. nach dem Anteil der Schüler*innen in SGBII-Bedarfsgemeinschaften oder mit Migrationshintergrund oder anhand der Eltern mit niedriger Bildung. Nicht angebracht ist es, die Schüler*innenleistungen zum Kriterium für sozial benachteiligte Lagen heranzuziehen, um Zirkelschlüsse zu vermeiden: Wenn schulische Leistungen in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen an den Schulen erfasst werden sollen, dann dürfen Schulleistungen nicht als Indikatoren sozialer Bedingungen an den Schulen herangezogen werden.

Die regelmäßig auf der Grundlage des Mikrozensus in den Bildungsberichten verwendeten Indikatoren zur Identifikation von Risikolagen der unter 18-Jährigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40–44) können Veränderungen der

2 Ab dem Schuljahr 2021/22 wird ein neuer Sozialindex für Schulen mit neun unterschiedlich großen Stufen eingesetzt (Schräpler & Jeworutzki, 2021).

3 Nach Auskunft des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) wird die Zuordnung auf der Grundlage mehrerer Angaben von Lehrkräften anhand einer Auswahl von Schulen vorgenommen mit jeweils einem Viertel der Schulen in den beiden Randgruppen.

sozialen Lagen im Zeit- und Ländervergleich darstellen, stehen für einzelne Schulen aber nicht zur Verfügung.

An das Vorgehen im Bildungsbericht anschließend, sollen nachfolgend der Anteil der Grundschulklassen in sozial schwierigen Lagen im Vergleich zwischen Stadtstaaten, ost- und westdeutschen Flächenländern bestimmt und die Veränderungen zwischen 2011 und 2016 beschrieben werden. Abweichend von den Darstellungen in den Berichten des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), die Leistungsergebnisse nach Schüler*innengruppen und zwischen den Ländern darstellen, werden anschließend durchschnittliche Leistungsunterschiede zwischen sozial unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen von Grundschulklassen dargestellt. Abschließend werden Unterschiede in den unterrichtsorganisatorischen und personellen Bedingungen zwischen Schulen in sozial schwieriger Lage und den anderen Schulen berichtet und ein Fazit gezogen.

1 Datenbasis und das Verfahren zur Bestimmung sozial schwieriger Lagen von Schulen

Die Daten, mit denen Schulen in „sozial schwierigen Lagen" in Deutschland erfasst werden sollen, stammen aus dem IQB-Ländervergleich 2011 (Richter et al., 2014) und dem IQB-Bildungstrend 2016 (Schipolowski et al., 2019).[4] Beide Erhebungen beziehen sich auf die 4. Klasse des Primarbereichs in allen Ländern der Bundesrepublik. Neben der Darstellung der Situation in Deutschland insgesamt können die Ergebnisse nach den Stadtstaaten, den ost- und westdeutschen Flächenländern differenziert werden, um regionale Unterschiede zu erfassen.[5] Von den Schüler*innenerhebungen stammen die Leistungsinformationen und Informationen zu motivationalen Faktoren und Einstellungen zur Schule. Von den Eltern wurden ergänzend Daten zur sozia-

4 Ich danke dem Forschungsdatenzentrum (FDZ) des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das mir die Daten zur Verfügung gestellt und mich beratend unterstützt hat:
Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D., Weirich, S., Haag, N., Roppelt, A., Engelbert, M., & Reimers, H. (2014). *IQB-Ländervergleich Primarstufe 2011* (IQB-LV 2011) (Version 3) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2011_v3
Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., Mahler, N., Kohrt, P., & Wittig, J. (2019). *IQB-Bildungstrend Primarstufe 2016* (IQB-BT 2016) (Version 1) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_BT_2016_v1
Für die Durchsicht des Manuskripts und viele hilfreiche Anmerkungen danke ich Sebastian Weirich und Aleksander Kocaj.

5 Die Daten der IQB-Erhebungen werden ohne Genehmigung durch die Kultusministerien der Länder nur mit Kennungen für Ländergruppen zur Verfügung gestellt. Unter dieser Voraussetzung erschien der gewählte Gruppenzuschnitt als aussagkräftigste Wahl. Auf Länderebene erschien die Datenbasis für die gewählte deskriptive Ergebnisdarstellung als zu schmal. Signifikanzen werden nicht berichtet, weil nahezu alle berichteten Unterschiede signifikant waren.

len Lage und der Zuwanderungssituation und der Bewertung der Schulqualität erhoben. Von den Lehrkräften und Schulleitungen stammen Daten zu den schulorganisatorischen und personellen Bedingungen an den Schulen. Nicht berücksichtigt werden nachfolgend die Förderschulen, weil an diesen überwiegend auch zieldifferent unterrichtet wird und sie dadurch die Leistungsvarianz zwischen den Schulen stark ausweiten. Sie würden den Blick auf die Grundschulen verzerren. Ebenfalls bleiben die Leistungsdaten von zieldifferent unterrichteten Schüler*innen an allgemeinen Schulen unberücksichtigt, vergleichbar dem Vorgehen bei den IQB-Auswertungen (Rjosk et al., 2017, S. 92 f.). Außerdem werden die Privatschulen nicht berücksichtigt (soweit sie über die Schulleitungsangaben identifiziert werden konnten), weil ausschließlich die Situation des öffentlichen Schulwesens, auf das sich auch das Steuerungshandeln der Politik bezieht, betrachtet werden soll.[6] Dadurch reduziert sich die Zahl der berücksichtigten Schulen 2011 von 1.349 auf 1.243 und 2016 von 1.508 auf 1.365.[7] Die auf Schulen aggregierten Datensätze bilden die Grundlage der Analysen.

Bei den IQB-Datensätzen handelt es sich um stratifizierte Clusterstichproben, „da die Grundgesamtheit in mehrere Gruppierungen oder Schichten, sogenannte Strata (hier: Land) unterteilt wird, aus denen separat Cluster (hier: Schulen und Klassen) gezogen werden“ (Weirich et al., 2012, S. 288). Die Auswirkungen der Stichprobenziehung auf die individuellen Leistungsunterschiede werden nachfolgend nur in ihrer Auswirkung auf die Klassenmittelwerte an den einbezogenen Schulen berücksichtigt. Die Länderstichproben erfassen jedoch unterschiedlich große Anteile an der gesamten Schüler*innenzahl der 4. Klassen. Dadurch entsprechen die ausgewählten Schulen einem variierenden Anteil unter allen Grundschulen (an denen jeweils eine Klasse erfasst wurde) in den jeweiligen Ländern. Hinzu kommen Schulen mit einer unterschiedlichen Zahl von Parallelklassen.

Zusätzlich müssen die Daten um den Ausfall einer Schule bzw. von Schüler*innen in einer Klasse korrigiert werden. Nur über Gewichtungen und Adjustierungen wird ein repräsentatives Abbild der Schüler*innenschaft der 4. Klassen in Deutschland und den drei Teilregionen (Stadtstaaten, ost- und westdeutsche Flächenländer) erreicht. Sämtliche hier berichteten Ergebnisse verwenden die Gewichtungen für Klassen, um die unterschiedliche Zahl der Parallelklassen an den einzelnen Schulen zu berücksichtigen. Die drei Teilregionen repräsentieren sehr unterschiedliche Anteile von Grundschulklassen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). An diesen Anteilen wird nicht nur deutlich, dass die Stadtstaaten und die ostdeutschen Länder für die schulische Gesamtsituation in Deutschland nur von untergeordneter Bedeutung sind. Die Schulen in den Stadtstaaten sind nach den Angaben der Schulleitungen 2016 mit

6 Die Daten und die Beschreibungen der Stichprobenziehung und realisierten Stichprobe geben auch einige Hinweise auf eine Untererfassung privater Schulen.

7 Da nur Aggregatdaten auf Klassenebene deskriptiv analysiert werden, lassen sich Kompositionseffekte nicht von aggregierten individuellen Effekten trennen.

durchschnittlich 404 Schüler*innen durchschnittlich sehr viel größer als im Bundesdurchschnitt (253) und in den ostdeutschen Ländern (223).

Tab. 1: Zentrale Kennziffern der analysierten Datensätze der IQB-Erhebungen 2011 und 2016 in den 4. Klassen öffentlicher Grundschulen nach den drei unterschiedenen Ländergruppen

	Deutschland insgesamt	Stadtstaaten	ostdeutsche Flächenländer	westdeutsche Flächenländer
2011				
Zahl der Schüler*innen	708.520	40.200	86.376	581.944
Zahl der Klassen	34.612	1.929	4.457	28.226
Zahl der Schulen	15.997	732	2.473	12.792
Schüler*innen in %	100	5,7	12,2	82,1
Klassen in %	100	5,6	12,9	81,5
Schulen in %	100	4,6	15,5	80,0
Schüler*innen je Klasse	20,5	20,8	19,4	20,6
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5 in %	19,0	32,1	30,0	16,3
Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund in %	14,6	39,6	0,4	15,1
Klassen mit niedrigem HISEI **und** hohem Migrantenanteil in %	7,3	25,2	0,0	7,2
Klassen mit niedrigem HISEI **oder** hohem Migrantenanteil in %	26,2	46,5	30,4	24,2
2016				
Zahl der Schüler*innen	677.333	47.165	91.949	538.219
Zahl der Klassen	33.825	2.303	4.555	26.968
Zahl der Schulen	15.385	754	2.480	12.151
Schüler*innen in %	100	7,0	13,6	79,5
Klassen in %	100	6,8	13,5	79,7
Schulen in %	100	4,9	16,1	79,0
Schüler*innen je Klasse	20,0	20,5	20,2	20,0
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5 in %	21,5	32,4	26,2	19,8
Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund in %	25,7	45,1	1,2	28,2
Klassen mit niedrigem HISEI **und** hohem Migrantenanteil in %	13,2	27,6	0,8	14,0
Klassen mit niedrigem HISEI **oder** hohem Migrantenanteil in %	34,0	49,9	26,6	33,9

Quelle: eigene Berechnung

Zwischen den Ländergruppen gibt es zusätzlich erhebliche Unterschiede in den durchschnittlichen personellen Bedingungen, die ebenfalls zu berücksichtigen sind, wenn die soziale Situation an den Schulen betrachtet wird. 2011 wich die Situation der Lehrkräfte in den ostdeutschen Bundesländern deutlich von den Stadtstaaten und den westdeutschen Flächenländern ab. In Ostdeutschland war nur ein Drittel der Lehrkräfte verbeamtet (2016 nicht mehr abgefragt), während es in den Stadtstaaten 83 Prozent und in den westdeutschen Flächenländern sogar 89 Prozent waren. 80 Prozent der ostdeutschen Lehrkräfte hatten ihre Ausbildung noch an einem Institut für Lehrer*innenbildung vor 1990 absolviert (2016 wurde dies nicht mehr in gleicher Weise abgefragt)[8] und unterrichteten mit durchschnittlich 28,1 Jahren (2016: 26,4) deutlich länger als die Kolleginnen und Kollegen in den Stadtstaaten (2011: 20,7 und 2016: 16,9) und den westdeutschen Flächenländern (2011: 18,4 und 2016: 17,0). Zu etwa 90 Prozent haben sie sowohl 2011 als auch 2016 eine Fakultas für Deutsch bzw. Mathematik. In den Stadtstaaten sind es jeweils nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte (2016: Deutsch 61 %, Mathematik 45 %). In den westdeutschen Flächenländern hatten 2016 57,8 Prozent der antwortenden Lehrkräfte eine Lehrbefähigung in Mathematik und 73,9 Prozent in Deutsch.

1.1 Verfahren der Bestimmung von Grundschulen in sozial schwieriger Lage

Im Rahmen des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40–44) werden drei soziale Risikolagen unterschieden: Die soziale Risikolage erfasst Kinder, deren Eltern beide nicht erwerbstätig sind, was zu fehlenden gesellschaftlichen Ressourcen führen kann. Die bildungsbezogene Risikolage betrifft Kinder, deren Eltern beide keine abgeschlossene Berufsausbildung und höchstens einen mittleren Schulabschluss haben. Eine finanzielle Risikolage liegt vor, wenn das Haushaltseinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt. Im Rahmen der IQB-Erhebung wird die finanzielle Risikolage von Familien nicht direkt erfasst. Mit dem in den IQB-Erhebungen erhobenen HISEI[9] (Ehmke & Siegle, 2005) als Merkmal der sozialen Lage der Schüler*innen findet aber mit einem anderen Erhebungskonzept ebenfalls die soziale und bildungsbezogene Risikolage von Familien Berücksichtigung, denn er verbindet den Berufsstatus mit Bildungsqualifikationen der Eltern.

Der HISEI gestattet es, eher manuelle, unqualifizierte Berufe von nichtmanuellen Berufen mit höheren Qualifikationsvoraussetzungen zu unterscheiden. Als Wert für diese Grenze wurde ein HISEI von 43,5 gewählt und zwischen Schulklassen unterschie-

8 Auf die Frage nach einer anderen Ausbildung (z. B. Lehrkraft für untere Klassen) gaben diese 14,7 Prozent in den ostdeutschen Flächenländern an, deutschlandweit 4,6 Prozent.

9 Der ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) kann Werte zwischen 16 (Reinigungskraft) und 90 (Richter*innen, Zahnärzt*innen, Ärzt*innen) annehmen. Der HISEI ist der Wert des höher qualifizierten Elternteils.

den, bei denen der HISEI im Mittel diesen Wert unter- bzw. überschreitet. Dadurch sollen durchschnittlich eher einkommens- und bildungsschwache Familien von Familien mit höherem Einkommen und Bildungsniveau unterschieden werden.

Obwohl sich bei den IQB-Erhebungen der durchschnittliche HISEI der Schüler*innen zwischen 2011 und 2016 von 49,6 auf 50,8 Punkte erhöht hat, nahm der Anteil der Klassen mit niedrigem HISEI von 19,0 auf 21,5 Prozent zu (s. o., Tab. 1), was auf eine zunehmende soziale Segregation zwischen den Schulen zurückzuführen ist.

Im Bildungsbericht wird darauf verwiesen, dass fast die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund mit einer oder mehreren der drei Risikolagen aufwachsen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 42). Von einem finanziellen Risiko ist jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund betroffen. Hinzu kommen die kulturellen und vor allem auch sprachlichen Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Deshalb wird der Migrationshintergrund bei der Bestimmung von sozial schwierigen Lebenslagen im schulischen Kontext häufig herangezogen. Er wird im Rahmen der IQB-Erhebungen auch erfasst und gestattet es, die Klassen, in denen mehr als die Hälfte der Schüler*innen einen Migrationshintergrund aufweist – dies betrifft 2011 14,6 Prozent und 2016 bereits 25,7 Prozent der Klassen – von den übrigen Schulklassen zu unterscheiden. Dabei wird bei der Abgrenzung des Migrationshintergrunds dem Vorgehen des IQB gefolgt (Rjosk et al., 2017, S. 239), nach dem nur die erste und zweite Generation berücksichtigt wird.[10] Diese nach zwei ausgewählten Kriterien bestimmte „sozial schwierige Lage" von Schulklassen hat den Vorteil, im Zeitvergleich Veränderungen erfassen zu können.

Beim Zusammentreffen beider Lagen in einer Klasse kann man „von sozial besonders schwieriger Lage" sprechen, weil die pädagogischen Anforderungen an die Lehrkräfte als besonders heterogen anzusehen sind. 2011 betrifft dies 7,3 Prozent aller Klassen und 2016 bereits 13,2 Prozent, also jede achte Grundschulklasse in Deutschland. Als vierte Gruppe wird die Summe der Schulen betrachtet, in denen entweder die soziale Zusammensetzung der Grundschulklassen niedrig (Mittelwert unter 43,5) oder der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund hoch (Durchschnitt über 50 %) ist. Nach diesem Kriterium befanden sich 26,2 Prozent der Klassen 2011 in – durchaus unterschiedlichen – sozial schwierigen Lagen. Bis 2016 ist dieser Anteil auf 34 Prozent aller Grundschulklassen an öffentlichen Schulen angestiegen. Von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurden 2011 34,2 Prozent und 2016 bereits 49,9 Prozent in Klassen unterrichtet, in denen sie die Mehrheit stellen (von den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund 2016 13,8 %).

10 Dies bedeutet, dass Kinder, von denen zwar Großeltern zugewandert sind, die Eltern aber beide in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, keinen Migrationshintergrund mehr haben.

Im Vergleich zwischen den Ländergruppen (s. o., Tab. 1) führen die verschiedenen Kriterien für Schulen in sozial schwierigen Lagen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Diese Unterschiede betreffen vor allem die ostdeutschen Flächenländer, deren sozioökonomische Situation durch eine niedrige Sozialstruktur und niedrige Anteile von Migrant*innen im Vergleich zu den Stadtstaaten und den westdeutschen Flächenländern bestimmt wird. Dadurch wird eine sozial schwierige Lage in den ostdeutschen Flächenländern fast ausnahmslos durch die niedrige soziale Lage der Eltern der Kinder bestimmt. Durch die Trennung von HISEI und Migrationshintergrund wird zusätzlich sichtbar, wie stark die sozialen Bedingungen in den Stadtstaaten von der Kombination von heterogenen Bedingungen der Sozialstruktur und der Zuwanderung geprägt sind und sich häufig überlagern. Auch wenn die Anteile der Klassen in sozial schwierigen Lagen in den westdeutschen Ländern vergleichsweise niedrig erscheinen, befinden sich dort mit Abstand die meisten Klassen in sozial schwierigen Lagen: 2016 beispielsweise 73,3 Prozent der Klassen mit niedriger sozialer Lage und 87,4 Prozent der Klassen mit hohem Anteil von Migrant*innen.

Ausgehend von den gewählten Kriterien für Grundschulklassen in sozial schwieriger Lage werden im Folgenden erstens die Leistungsunterschiede zwischen den sozial schwierigen und sonstigen Klassen analysiert und zweitens untersucht, ob sich die schulorganisatorischen und personellen Bedingungen zwischen den Schulklassen nach sozialer Lage unterscheiden.

2 Leistungen der Schülerinnen und Schüler in sozial schwierigen Klassen

Die nach fachlichen Kriterien ermittelten fünf Kompetenzstufen im Primarbereich unterteilen das kontinuierliche Fähigkeitsspektrum der Schüler*innen in Abschnitte mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus, die das Ergebnis ausführlicher Validierungsstudien sind (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Sie geben Auskunft über die Verteilung der von den Schüler*innen erreichten Kompetenzen in den beiden untersuchten Leistungsbereichen. In den Kompetenzstufenbeschreibungen wird ausgeführt, dass Schüler*innen auf Kompetenzstufe I deutlich hinter den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards zurückbleiben und davon auszugehen ist, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen gelingen kann. Schüler*innen auf Kompetenzstufe II erfüllen den Mindest- und erst auf Kompetenzstufe III den Regelstandard nach den KMK-Bildungsstandards.

Bei der Betrachtung der Leistungen der Schüler*innen ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass die Metrik der IQB-Bildungstrends von einem Mittelwert 500 und einer Standardabweichung 100 bezogen auf die gewichteten Leistungen der einzelnen Schüler*innen ausgeht. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzstufen der Testdo-

männen hinsichtlich ihrer „Breite“: Im Lesen umfassen die Kompetenzstufen jeweils 75 Punkte auf der Metrik der Bildungstrends, in Mathematik sind es 70 Punkte (vgl. Tab. 2). Das erschwert die vergleichende Interpretation der Ergebnisse. Hinzu kommt, dass auf der Grundlage von Studien zur Leistungsentwicklung Schüler*innen im Lesen zwischen dem 3. und 4. Schuljahr durchschnittlich ihre Leistungen um 60 Punkte steigern, während dies in Mathematik durchschnittlich 80 Punkte sind. Anhand dieser Werte kann der Leistungsstand von Klassen auf den durchschnittlichen Lernzuwachs in einem Schuljahr bezogen werden.

Tab. 2: Kompetenzstufen für die Grundschule in Lesen und Mathematik mit den zugeordneten Leistungspunkten

Kompetenzstufen	Deutsch/Lesen Grundschule (Stanat et al., 2017, S. 54)	Mathematik Grundschule (Stanat et al., 2017, S. 70)
I (unter Mindeststandard)	Unter 390 (13,6)	unter 390 (13,6)
II (Mindeststandard)	390–464 (22,4)	390–459 (20,5)
III (Regelstandard)	465–539 (29,2)	460–529 (27,3)
IV (Regelstandard Plus)	540–614 (22,1)	530–599 (22,5)
V (Optimalstandard)	615 und mehr (12,7)	600 und mehr (16,1)
Durchschnittlicher jährlicher Leistungszuwachs zwischen 3. und 4. Schuljahr	Lesen und Zuhören: 60 Punkte (Wittig & Weirich, 2017, S. 153)	80 Punkte (Haag & Kohrt, 2017, S. 168)

Anm.: in Klammern: prozentuale Werteverteilung bei normalverteilten Leistungspunkten

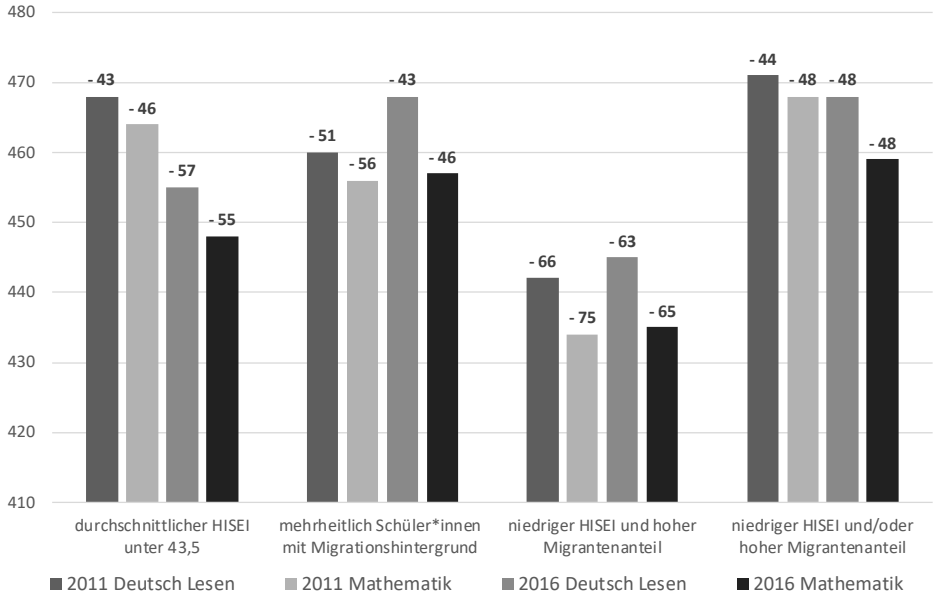
Quelle: eigene Berechnung

Die Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt den Vergleich des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Grundschulklassen mit unterschiedlichen sozial schwierigen Lagen gegenüber den sozial begünstigten Klassen 2011 und 2016 in Deutsch / Lesen und Mathematik (Globalskala) für Deutschland insgesamt.[11] Bei einem starken Anstieg des Anteils sozial belasteter Grundschulklassen hat sich die durchschnittliche Leistung dieser Klassen eher verschlechtert und der Leistungsabstand zu den sozial günstiger zusammengesetzten Klassen nicht verringert. Vor allem 2016 liegen die Durchschnittleistungen in sozial schwierigen Grundschulklassen meist durchschnittlich unter der Untergrenze des Regelstandards, den alle Schüler*innen am Ende der Grundschule wenigstens erreichen sollen. In Deutsch / Lesen liegen die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen fast ein Schuljahr hinter den Leistungen des Durchschnitts der anderen Grundschulklassen. In Mathe-

11 2011 wurden für die Berechnungen der Mittelwerte die für beide Leistungsbereiche berechneten 15 plausible values jedes Schülers bzw. jeder Schülerin verwendet. 2016 wurde jeweils der über 15 Variablen gepoolte Leistungswert berücksichtigt.

matik liegen die durchschnittlichen Leistungen in sozial schwierigen Klassen mehr als ein halbes Schuljahr gegenüber den anderen Klassen zurück.

Abb. 1: Durchschnittliches Leistungsniveau und durchschnittlicher Leistungsrückstand (Wert über den Säulen) der Klassen im 4. Schuljahr in Deutschland mit unterschiedlichen Indikatoren sozial schwieriger Lagen 2011 und 2016



Quelle: IQB-Erhebungen, IQB-Metrik, eigene Berechnung

2.1 Durchschnittsleistungen in sozial schwierigen Klassen nach Stadtstaaten, ost- und westdeutschen Flächenländern

Die sozialen Bedingungen in den drei Regionen wirken sich auf die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen in sozial schwierigen Grundschulklassen sehr unterschiedlich aus (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Klassen mit einem niedrigen HISEI erreichen 2011 in den ostdeutschen Flächenländern in beiden Fächern fast den bundesdeutschen Leistungsmittelwert[12], während sie in den westdeutschen Flächenländern um etwa ein halbes und den Stadtstaaten um mehr als ein Schuljahr in den Durchschnittsleistungen hinter dem Bundesdurchschnitt zurückliegen. Der Anteil der Klassen mit niedrigem HISEI an allen Klassen ist bis 2016 angestiegen (s. o., Tab. 1) und zugleich sind die Leistungsmittelwerte dieser Klassen in allen drei Regionen gesunken und lagen in den Stadtstaaten in Mathematik sogar unter dem Mindeststandard.

12 Die Abweichung vom bundesdeutschen Leistungsdurchschnitt ist nicht signifikant. Weiterführend könnte untersucht werden, ob dieses Ergebnis mit dem hohen Anteil von Unterstufenlehrkräften (s. o.) in Zusammenhang gebracht werden kann.

Die wenigen Klassen in den ostdeutschen Flächenländern mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund lassen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten (vgl. Tab. 3) grob der Situation in den westdeutschen Flächenländern zuordnen, mit einem Leistungsrückstand in Deutsch/Lesen von etwa einem halben Schuljahr und einem etwas geringeren Leistungsdefizit in Mathematik im Vergleich zu dem Leistungsdurchschnitt aller Klassen. In den Stadtstaaten sind die Leistungsmittelwerte nach Migrationshintergrund etwas höher als nach sozialer Lage, aber dennoch liegen die durchschnittlichen Leistungen in den Klassen mit hohem Migrant*innenanteil um etwa ein Schuljahr hinter dem deutschen Leistungsdurchschnitt. Der Anstieg des Anteils der Klassen mit hohem Migrationshintergrund zwischen 2011 und 2016 hat zu keiner beachtenswerten durchschnittlichen Leistungsverbesserung geführt.

Tab. 3: Erreichte gewichtete Mittelwerte der Leistungen der Klassen in schwierigen sozialen Lagen in Deutsch Lesen und Mathematik (Globalskala) nach Ländergruppen 2011 und 2016 nach drei verschiedenen Definitionen schwieriger sozialer Lagen

Gewichtete Zahl der Schulklassen	Leistungsmittelwerte nach gewichteten Schulklassen	Deutschland insgesamt	Stadtstaaten	ostdeutsche Flächenländer	westdeutsche Flächenländer
2011					
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5	Deutsch/Lesen	468	420	493	467
	Mathematik (Globalskala)	464	406	494	463
mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	Deutsch/Lesen	460	432	(454)	465
	Mathematik (Globalskala)	456	415	(485)	463
mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil	Deutsch/Lesen	442	415	-	448
	Mathematik (Globalskala)	434	401	-	442
2016					
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5	Deutsch/Lesen	455	409	479	456
	Mathematik (Globalskala)	448	386	473	451
mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	Deutsch/Lesen	468	433	(471)	472
	Mathematik (Globalskala)	457	408	(466)	464
mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil	Deutsch/Lesen	445	405	(461)	452
	Mathematik (Globalskala)	435	381	(449)	444

Anm.: Zahlen in Klammern basieren auf kleinen Fallzahlen und sind nur bedingt aussagekräftig
Quelle: eigene Berechnung

Die Kombination aus niedrigem HISEI und hohem Migrant*innenanteil kommt 2011 in den ostdeutschen Flächenländern nicht vor und betrifft 2016 nur wenige Schulen. Auf die sehr niedrigen durchschnittlichen Leistungen der Schulklassen in den Stadtstaaten wirkt sich die Kombination sozialer Lagen sowohl 2011 als auch 2016 kaum aus, aber in den westdeutschen Flächenländern führte sie 2011 noch zu einer weiteren substantiellen Verringerung der durchschnittlichen Leistungen der Schulklassen (um etwa 20 Leistungspunkte), die 2016 nur noch abgeschwächt zu beobachten ist.

Da sich die durchschnittlichen Leistungsmittelwerte der Grundschulklassen mit niedrigem HISEI und / oder hohem Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in dem berichteten Rahmen bewegen, wird darauf verzichtet, sie zusätzlich zu berichten.

2.2 Leistungsunterschiede zwischen Klassen in sozial schwierigen und sozial günstigeren Lagen 2016

Neben den durchschnittlich erreichten Kompetenzen wird im Rahmen der IQB-Berichte der Anteil der Schüler*innen dargestellt, die bezogen auf die Bildungsstandards den Mindeststandard nicht erreichen bzw. wenigstens den Regelstandard erfüllen. Diese Ergebnisdarstellung verdeutlicht nicht die unterschiedliche Verteilung dieser Schüler*innen auf Schulen und Schulklassen und damit nicht die Ungleichheit der Leistungszusammensetzung zwischen den Schulklassen. Deshalb werden anschließend die Grundschulklassen nach den vier unterschiedenen sozialen Lagen mit den restlichen Klassen verglichen (vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite). Neben dem Leistungsmittelwert in Deutsch/Lesen und Mathematik bezieht sich der Vergleich auf den Anteil der Klassen, deren Klassendurchschnitt in je einem der beiden erfassten Fächer und in beiden Fächern unter der Untergrenze des Regelstandards liegt. Zusätzlich wird als weitere kritische Grenze für die Leistungssituation in den Schulklassen nachfolgend erfasst, wenn mehr als ein Viertel der Schüler*innen in den einzelnen Klassen mit den gezeigten Leistungen in einem der beiden Fächer oder in beiden Fächern unter dem Mindeststandard liegt und damit weniger als 390 Punkte erreicht.

Bei dieser Übersicht wird die Konzentration niedriger Durchschnittsleistungen in den Klassen nach den unterschiedlich definierten sozial schwierigen Lagen im Vergleich zu sozial eher begünstigten Klassen für 2016 verdeutlicht (vgl. Tab. 4). Beispielhaft sei darauf hingewiesen, dass in 60 Prozent der Klassen mit niedrigem HISEI 2016 die Klassenmittelwerte in Deutsch oder Mathematik unter dem Regelstandard liegen. In mehr als der Hälfte dieser Klassen unterschreitet in beiden Fächern der Leistungsmittelwert den Regelstandard. Ebenfalls in der Hälfte dieser Klassen erreicht mehr als ein Viertel der Schüler*innen in Mathematik nicht den Mindeststandard. In mehr als einem Drittel der Klassen mit niedrigem HISEI erreicht mehr als ein Viertel der Schüler*innen nicht den Mindeststandard und in mehr als einem Viertel der Klas-

sen ist dieses Merkmal in beiden Fächern entsprechend ausgeprägt. In der Struktur der Anteile ähnlich, aber insgesamt etwas günstiger – jedoch fast identisch – ist die Situation der Klassen mit hohem Migrant*innenanteil oder den 34 Prozent Klassen mit unterschiedlichen sozialen Belastungen. Noch höhere Anteile ungünstiger Durchschnittsleistungen finden sich bei den Grundschulklassen, die beide Merkmale sozial schwieriger Bedingungen erfüllen.

Tab. 4: Klassen nach unterschiedlichen sozialen Lagen und den Leistungsmittelwerten in Deutsch und Mathematik und nach dem Anteil der Klassen, die verschiedene Merkmale ungünstiger Leistungsniveaus in den Klassen erfüllen 2016

Merkmale der Grundschulklassen (gewichtet)	Deutschland insgesamt	Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5		Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund		Klassen mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil		Klassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrantenanteil	
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Leistungsmittelwert Deutsch/Lesen	500	455	512	468	511	445	508	468	516
Leistungsmittelwert Mathematik (Globalskala)	491	448	503	457	503	435	500	459	507
Klassenmittelwert unter Regelstandard Deutsch/Lesen	21,2	59,2	10,7	43,7	13,4	68,6	14,1	44,1	9,3
Klassenmittelwert unter Regelstandard Mathematik (Globalskala)	22,4	60,0	12,1	46,6	14,0	68,0	15,4	46,5	9,9
In beiden Fächern erreicht der Klassendurchschnitt nicht den Regelstandard	15,2	51,6	5,1	35,0	8,3	60,7	8,2	35,5	4,6
Mehr als 25 % der Schüler*innen in der Klasse unter Mindeststandard Deutsch Lesen	13,9	38,1	7,2	29,6	8,4	43,7	9,3	29,5	5,8
Mehr als 25 % der Schüler*innen in der Klasse unter Mindeststandard Mathematik (Globalskala)	20,4	50,0	12,2	40,4	13,4	59,4	14,4	39,1	10,7
Mehr als 25 % der Schüler*innen erreichen in beiden Fächern nicht den Mindeststandard	9,0	28,6	3,3	22,5	4,3	37,3	4,7	21,2	2,7

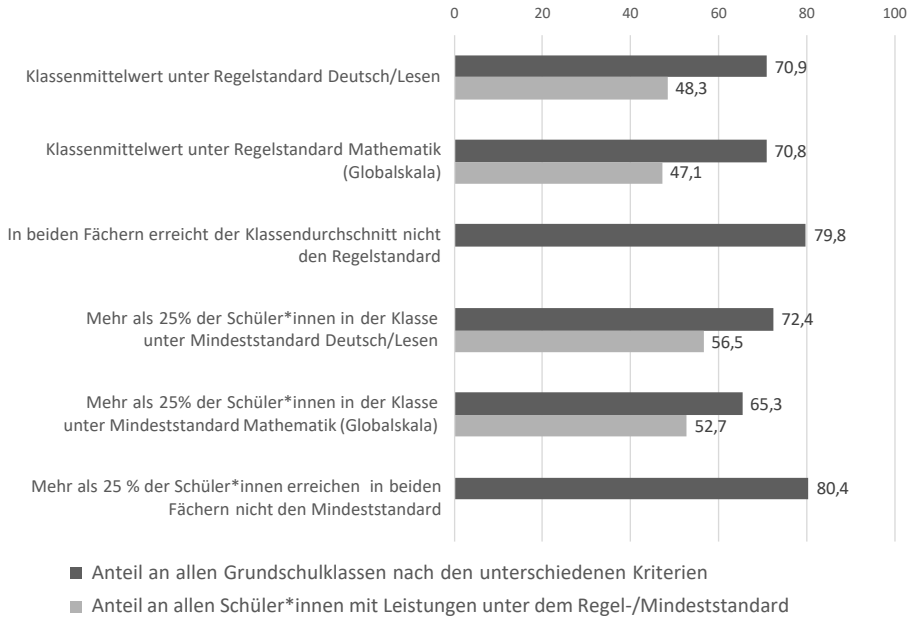
Quelle: eigene Berechnung

Auch Klassen, die nach den gewählten Kriterien nicht als sozial schwierig anzusehen sind, erreichen durchschnittlich nur sehr niedrige Leistungen der Schüler*innen. Die Anteile der Klassen mit sehr niedrigen Leistungswerten liegen bei den sozial nicht belasteten Klassen aber höchstens bei 15 Prozent und überwiegend unter 10 Prozent. Für die Lehrkräfte sind auch in sozial begünstigten Klassen diese Leistungsdefizite eine Herausforderung. Doch stehen sie weniger einer Kumulation von Herausforderungen gegenüber, wie dies bei den Lehrkräften von Klassen in sozial schwierigen Lagen der Fall ist.

Wie stark sich die Leistungsdefizite der Schüler*innen auf sozial schwierige Klassen konzentrieren, verdeutlicht zusätzlich Abbildung 2 auf Seite 18, die die Situation an den 34 Prozent aller Klassen mit unterschiedlichen sozial schwierigen Konstellationen 2016 darstellt. Während nach den einzelnen Kriterien ungünstiger Schüler*innenleistungen durchschnittlich 70 Prozent aller leistungsschwachen Klassen sozial schwierige Bedingungen aufweisen, sind es bei der Kombination der Kriterien etwa 80 Prozent: Nur etwa jede fünfte Klasse mit durchschnittlich sehr niedrigen Schüler*innenleistungen in beiden Fächern ist nicht zugleich eine Klasse in sozial schwieriger Lage.

Ebenfalls wird in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellt, welche Anteile an Schüler*innen mit den unterschiedenen Leistungsdefiziten 2016 Klassen besuchen, in denen der Leistungsdurchschnitt unter dem Regelstandard liegt bzw. mehr als ein Viertel der Schüler*innen nicht den Mindeststandard erreichen: Es sind jeweils etwa die Hälfte aller Schüler*innen, die entweder in einem der beiden Fächer Leistungen unter dem Regelstandard zeigten oder den Mindeststandard nicht erreichten.

Abb. 2: Klassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrant*innenanteil nach dem Anteil, die die aufgeführten Kriterien erfüllen und dem Anteil der Schüler*innen mit entsprechenden Leistungsdefiziten, die diese Klassen besuchen



Quelle: eigene Darstellung

Diese Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig es sowohl für die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte als auch die Gestaltung der Lernbedingungen der leistungsschwachen Schüler*innen wäre, über günstige personelle und schulorganisatorische Maßnahmen eine Verringerung der Leistungsdefizite zu unterstützen (vgl. dazu auch Dumont et al., 2013).

3 Schwierige soziale Lage der Klassen und personelle und schulorganisatorische Bedingungen

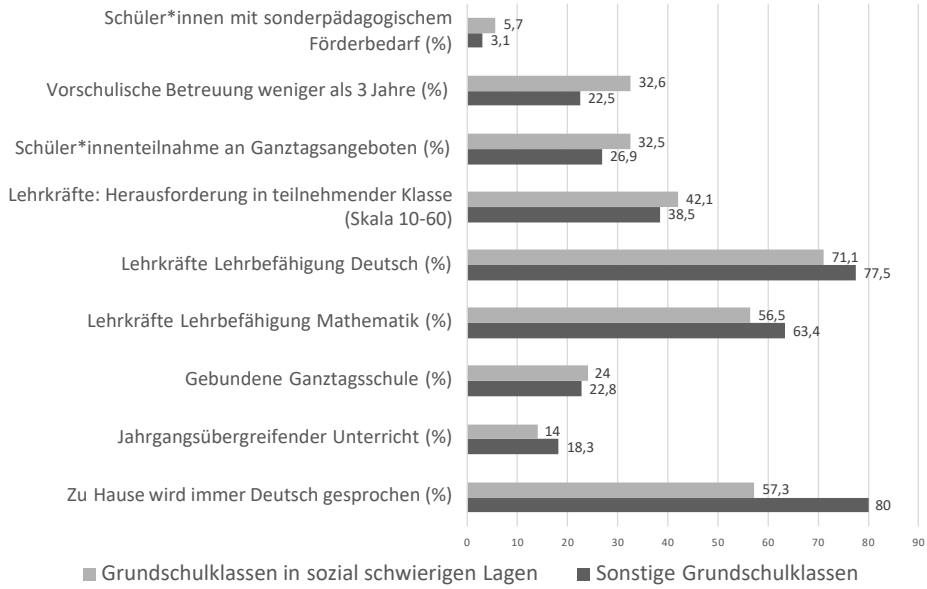
Die Forschung der letzten Jahre hat in vielerlei Hinsicht Belege dafür gefunden, dass die herkunftsbedingten Herausforderungen an den Schulen in sozial schwierigen Lagen überzufällig mit zusätzlichen Benachteiligungen durch eine quantitativ und qualitativ ungünstige Personalausstattung, dadurch bedingten Unterrichtsausfall und fachfremden Unterricht, eine erhöhte Lehrkräftefluktuation, vergleichsweise große Klassen und erhöhte Anforderungen durch einen hohen Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verknüpft sind (Weishaupt, 2021). Hinzu kommen häufig an einer Schule mit sozial benachteiligter Schüler*innenschaft ohne familiäre Unterstützung (Bremm, 2020) negative Leistungserwartungen von Lehrkräften gegen-

über ihren Schüler*innen. Dann kann „eine Eskalationsdynamik statt(finden), die die Entwicklungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler hochgradig negativ beeinflusst“ (Herrmann, 2010, S. 28).

Lassen sich in den IQB-Daten ebenfalls Belege dafür finden, dass Schulen in sozial schwierigen Lagen zusätzlich durch ungünstige personelle und schulorganisatorische Bedingungen herausgefordert sind? Die Durchsicht der im Rahmen der IQB-Erhebung 2011 und 2016 erfassten Bedingungen an den Schulen liefern dafür zahlreiche Hinweise, die hier beispielhaft in einer Auswahl für die 34 Prozent Grundschulklassen 2016 mit niedrigem HISEI und / oder hohem Migrant*innenanteil im Vergleich zu den übrigen Grundschulklassen dargestellt werden (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite) und darüber hinaus nur selektiv auf der Grundlage ergänzender Analysen (ohne Abbildung oder Tabelle) berichtet werden können. Dazu gehört vor allem ein durchschnittlich doppelt so hoher Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der an den Schulen mit sozial besonders schwieriger Lage (niedriger HISEI und hoher Migrationsanteil, hier nicht dargestellt) durchschnittlich noch besonders hoch ist. Dann hat der Anteil der Schüler*innen in 4. Klassen der Grundschule mit nichtdeutscher Familiensprache zwischen 2011 und 2016 in Deutschland insgesamt von 8,5 Prozent auf 27,8 Prozent zugenommen. In sozial eher begünstigten Grundschulklassen hatten 2016 vier Fünftel der Kinder eine deutsche Familiensprache, in den sozial schwierigen Klassen waren es weniger als 60 Prozent. Nach Schulleitungsangaben stieg zwischen 2011 und 2016 der Anteil der Grundschulen, in denen nichtdeutsche Sprachen dominieren deutschlandweit von 13 Prozent auf 19,1 Prozent an. Während von den Klassen mit einem hohen HISEI 2016 nur 12,3 Prozent Schulen mit dominanten nichtdeutschen Sprachen angehörten, waren es von den Klassen mit niedrigem HISEI 43 Prozent.

Die Lehrkräfte an Schulen in sozial schwierigen Lagen gaben bei der Erhebung 2011 deutlich seltener an, in den letzten drei Jahren an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben, sie zeigten eine niedrigere Berufszufriedenheit und gaben eine höhere emotionale Erschöpfung an. 2016 sahen sich die Lehrkräfte an Schulen in sozial schwierigen Lagen deutlich stärker durch die unterrichtete Klasse herausgefordert (vgl. Abb. 3) und schätzten ihre Selbstwirksamkeit als Lehrkraft niedriger ein.

Abb. 3: Grundschulklassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrant*innenanteil im Vergleich zu den anderen 66 % Grundschulklassen in Deutschland 2016



Quelle: eigene Darstellung

Schulen mit schwieriger sozialer Lage haben durchschnittlich eine größere Zahl von Schüler*innen, sind eher in Städten gelegen und unterscheiden sich nur wenig hinsichtlich der durchschnittlichen Klassengröße von den anderen Schulen. Auffällig sind nur die durchschnittlich größeren Klassen, wenn die Schüler*innen mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. Schulen mit Ganztagsangeboten haben von 45 Prozent 2011 auf 56,3 Prozent 2016 zugenommen und Schulen mit schwierigen sozialen Bedingungen sind deutlich häufiger Ganztagsschulen. Die höheren Anteile sozial schwieriger Schulen bei der Ganztagsbetreuung verringern sich aber deutlich, wenn der Anteil der gebundenen Ganztagsschulen 2016 betrachtet wird (diese Differenz ist als einziger Vergleich in Abb. 3 nicht signifikant) und der Anteil der Schüler*innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen. Als überraschend ist anzusehen, dass jahrgangsübergreifender Unterricht – der insgesamt zwischen 2011 und 2016 von 19,5 Prozent auf 16,8 Prozent der Schulen zurückging – an sozial herausgeforderten Grundschulen zu beiden Zeitpunkten seltener vorkommt als an den sonstigen Schulen, obwohl er gerade für Schüler*innen mit Migrationshintergrund Vorteile haben könnte (Thoren et al., 2019). Speziell die Sprachförderung hat an Schulen in sozial schwieriger Lage einen höheren Stellenwert und es stehen dort dafür mehr Lehrer*innenstunden als an den anderen Schulen zur Verfügung. Insgesamt weisen die Unterschiede aber nicht auf wirklich substantielle, sondern nur auf moderate Unterschiede hin. Während insgesamt nur etwa ein Viertel der Schüler*innen eine ver-

gleichsweise kurze Zeit der Vorschulerziehung von bis zu drei Jahren in Anspruch nahmen, sind es bei den Klassen in sozial schwieriger Lage etwa ein Drittel.

Im Rahmen der IQB-Erhebungen wurden noch viele weitere Aspekte des Schullebens, der Unterrichtsgestaltung und der pädagogischen Prinzipien der pädagogischen Arbeit an den Schulen erfasst, die jeweils eine differenziertere Betrachtung erfordern, als sie hier möglich ist. Einige für eine Überblicksbetrachtung interessante Aspekte blieben unberücksichtigt, weil sie zu undifferenziert abgefragt wurden. Ein Beispiel ist die Frage zum Angebot muttersprachlichen Unterrichts, die ohne eine Differenzierung nach Sprache und der Zahl der teilnehmenden Schüler*innen wenig aussagekräftig ist. Dies ist besonders bedauernswert, weil die Schulstatistik nur in wenigen Ländern auch den muttersprachlichen Unterricht erfasst.

4 Fazit

Die Analyse der Daten der IQB-Erhebungen für die Grundschule verdeutlichen, dass etwa ein Drittel aller Grundschulklassen 2016 eine sozial schwierige Zusammensetzung der Schüler*innenschaft aufweist. Damit sind meist gravierende Folgen für die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen sowohl in Deutsch als auch Mathematik verbunden. In den Flächenländern der Bundesrepublik besteht bis heute geringe Bereitschaft, diesen Sachverhalt anzuerkennen. Als Folge davon unternimmt die Schulpolitik bisher viel zu wenig, um sozial benachteiligte Schulen zu unterstützen, eher haben diese mit zusätzlichen Problemen zu kämpfen: In Klassen in sozial schwierigen Lagen werden deutlich mehr Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, mehr Kinder dieser Klassen hatten nur wenig Vorschulförderung, die Lehrkräfte haben häufiger keine Lehrbefähigung in Deutsch und Mathematik, nur wenig mehr Schüler*innen nehmen an Ganztagsangeboten teil, die Schulen sind kaum häufiger gebundene Ganztagsschulen, jahrgangsübergreifender Unterricht findet seltener statt und nur gut die Hälfte der Kinder wächst mit Deutsch als Familiensprache auf. Diese Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 für Deutschland insgesamt bestätigen eine zunehmende Zahl ähnlicher Befunde anderer Studien zu einzelnen Ländern (Helbig & Nikolai, 2019; Kraus et al., 2021; Weishaupt, 2018; Weishaupt, 2020).

Die Bedeutung der IQB-Erhebungen für einen bundesweiten Überblick über die Situation an den Schulen wird in den bisherigen Analysen nur selektiv genutzt. Der Blick wird vornehmlich auf die Situation der Schüler*innen gelenkt und nicht auf die Schulen bzw. Schulklassen, obwohl schulpolitische Steuerung sich über Personalzuweisungen etc. vornehmlich auf die einzelne Schule bezieht. Angesichts einer disparaten und auf bundesweite Unübersichtlichkeit ausgerichteten Schulstatistik sollte der Stellenwert der IQB-Erhebungen für einen Überblick über die Schulsituation in

Deutschland nicht unterschätzt werden. Mit viel kleinerer Stichprobe und hohen Ausfällen kann das Nationale Bildungspanel (NEPS) diese Funktion nicht übernehmen.

Wo befinden sich die Schulen in sozial schwierigen Lagen? Anhand des Zensus 2011 und der SGBII-Statistik lassen sich die Regionen identifizieren, in denen gehäuft die beschriebenen Konstellationen sicher auch noch heute anzutreffen sind (Weishaupt, 2016). In den ostdeutschen Flächenländern sind mehr als ein Viertel der Klassen sozioökonomisch benachteiligt, die Kombination mit hohem Migrant*innenanteil existiert dort nur in wenigen Ausnahmefällen. Prozentual besonders viele Schulen in sozial schwierigen Lagen gibt es in den Stadtstaaten. Dennoch befindet sich die überwiegende Mehrheit der Klassen in sozial schwierigen Lagen in den westdeutschen Flächenländern, mit einer Konzentration auf die dort gelegenen Großstädte.

Für „Symbolpolitik" wie das Programm von Bund und Ländern „Schule macht stark" zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen ist die Situation zu ernst. Die Lernrückstände der Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen sind besorgniserregend. Die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK rechnet mit pandemiebedingten Lernrückständen von einem Viertel Schuljahr, die zu den beschriebenen Lerndefiziten vor der Pandemie noch hinzukommen (StäwiKo, 2021, S. 2). Wenngleich Schüler*innen mit Leistungsdefiziten auch an Schulen in sozial begünstigten Milieus anzutreffen sind, so ist die Konzentration leistungsschwacher Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen ein deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit eines gezielten Handelns, zumal die gegenwärtigen personellen und schulorganisatorischen Bedingungen an sozial belasteten Schulen insgesamt die Unterrichtssituation eher zusätzlich erschweren. Notwendig sind weitreichende ergänzende und an die Situation der einzelnen Schulen angepasste Fördermaßnahmen für sozial herausgeforderte Schulen. Neben Maßnahmen der Personal- und Unterichtsentwicklung wäre eine unterschiedliche Finanzausstattung der Schulen über eine sozialindexgesteuerte Mittelzuweisung wichtig (Gamoran & An, 2016). Dabei scheinen spezielle Profile, wie Magnetschulen, weniger zielführend zu sein, als situativ angepasste Strategien. Sie müssten aber wirklich substantielle Mittelumschichtungen bewirken, an zielführende pädagogische Programme gebunden sein und mit Erfolgskontrollen kombiniert werden, um sicherzustellen, dass die beabsichtigten Wirkungen auch erzielt werden. Dies verlangt nach einem mit den Schulträgern abgestimmten Vorgehen. Außerdem sind umfangreiche Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, Schulleitungs- und Lehrkräftequalifizierung und -beratung mit erheblichen Zusatzmitteln notwendig, wie das erfolgreiche Beispiel „London Challenge" zeigt (Kidson & Norris, 2014).

Literatur und Internetquellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. W. Bertelsmann Verlag. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (28.11.2016). BMBF. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/bund-laender-initiative-leistung-macht-schule.html

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwieriger Lage* (23.10.2019). KMK. https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zur-unterstuetzung-von-schulen-in-s.html

Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Druck & D. Bruland (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Beltz Juventa.

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60*, 163–183. https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d

Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (4), 521–540. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7

Gamoran, A., & An, B. P. (2016). Effects of School Segregation and School Resources in a Changing Policy Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38* (1), 43–64. https://doi.org/10.3102/0162373715585604

Haag, N., & Kohrt, P. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Mathematik erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 168–186). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf

Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel von Berlin* (Discussion Paper P-2019-002). WZB. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf

Hermann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. LI Hamburg. https://li.hamburg.de/contentblob/3025990/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf

Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW, 6*, 300–301. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/Amtsblatt_SchuleNRW_06_11_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf

Kidson, M., & Norris, E. (2014). *Implementing the London Challenge*. Institute for Government. https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/ImplementingtheLondonChallengefinal_0.pdf

Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine

Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14* (1), 129–148. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7

Maaz, K., Antony, A., Becker-Mrotzek, M., Chapman, A., Diedrich, M., Eger, J., Eickelmann, B., Hanschmann, F., Hebborn, K., Heinrich, M., Iscan-Pilic, G., Leiss, D., Mülhens-Hackbarth, I., Pech, M., Scheinkönig, C., Siebert, M., Teichert, U., Wagner, L., Wassmuth, S., … Wrase, M. (2020). *Schulen in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf

Manitius, V., & Dobbelstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In dies. (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, Bd. 6) (S. 9–14). Waxmann.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2016). *PISA 2015. Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. W. Bertelsmann Verlag. https://www.oecd.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i-9789264267879-de.htm

Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_11_CF_Skalendokumentation_v1

Rjosk, C., Engelbert, M., Schipolowski, S., & Kohrt, P. (2017). Anlage und Durchführung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 83–104). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf

Rjosk, C., Haag, N., Heppt, B., & Stanat, P. (2017). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 237–275). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf

Schipolowski, S., Busse, J., Rjosk, C., Mahler, N., Becker, B., & Stanat, P. (2019). *IQB-Bildungstrend 2016. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen*. ZEFIR. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/materialien_band_14_konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen_in_nrw.pdf

StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf

Thoren, K., Hannover, B., & Brunner, M. (2019). Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethisch heterogenen Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, 14. Beiheft) (S. 38–45). Waxmann. https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.09

Weirich, S., Haag, N., & Roppelt, A. (2012). Testdesign und Auswertung des Ländervergleichs: technische Grundlagen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangs-*

stufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 (S. 277–290). Waxmann.

Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule, 108* (4), 354–369. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15517

Weishaupt, H. (2018). Regionale Unterschiede der Bildungsausstattung als Ursache für Bildungsbenachteiligung – das Beispiel Rheinland-Pfalz. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf* (S. 247–273). Waxmann.

Weishaupt, H. (2020). Sonderpädagogische Förderung im Schuljahr 2016/17 (Teil 2). *SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 25*, 12–15.

Weishaupt, H. (2021). „Passgenaue Unterstützung“ von Schulen mit besonderen pädagogischen Herausforderungen. In V. Manitius & T. Webs (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 333–352). wbv.

Wittig, J., & Weirich, S. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 153–167). Waxmann. https://www.waxmann.com/buch3730

Horst Weishaupt, geb. 1947, Prof. i. R. Dr.
E-Mail: weishaupt@dipf.de
Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main

DISKUSSION

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 112–119
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.10
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

Mark Rackles

Strukturüberlegungen zur Kultusministerkonferenz (KMK)

Rahmenempfehlungen für die neue Strukturkommission zur Weiterentwicklung der KMK

Zusammenfassung
*Die Kultusministerkonferenz (KMK) als Steuerungsarena der Bildungspolitik weist historisch gewachsene Strukturschwächen auf. Die von der KMK selbst vorgesehene Strukturkommission kann eine Chance auf verbesserte Steuerung bedeuten, wenn der Analyseauftrag nicht zu eng definiert wird. Notwendig ist ein ergebnisoffenes Hinterfragen des Kultus-Ansatzes, der drei Ressorts in eine Fachminister*innenkonferenz zwängt. Neben der Arbeitseffizienz des KMK-Sekretariats sowie der Stärkung der politischen Ebene muss schließlich auch die Ausgestaltung effizienter Bund-Länder-Beziehungen im Lichte übergreifender Erfahrungen wie der Corona-Pandemie thematisiert werden.*
Schlüsselwörter: Bildungsföderalismus, Bildungspolitik, Bund-Länder-Beziehungen, Educational Governance, Kooperationsgebot, Kultusministerkonferenz

Structural Considerations Regarding the Conference of Ministers of Education (KMK)

Recommendations for the New Commission for the Development of the KMK

Abstract
The Conference of Ministers of Education (KMK) as the arena for education policy has historically grown structural weaknesses. The new Commission for the Development of the KMK holds a chance for improved control and cooperation if the analysis assignment is not too narrowly defined. The analysis needs to question the underlying structure, which forces three departments into a single conference of ministers. Further necessary questions concern the work efficiency of the KMK administrative office, the strengthening of the political actors and the design of the federal-state relationships in the light of recent experiences such as the corona pandemic.

Keywords: educational federalism, educational policy, federal-state relations, educational governance, cooperation, conference of ministers of education

Einleitung

In der Debatte um Corona, Schulschließungen und fehlende Digitalstandards an Schulen geht unter, dass die viel gescholtene Kultusministerkonferenz (KMK) sich aktuell selbst einer kritischen Analyse unterzieht. Mitte 2021 hat sie die Einsetzung einer „Strukturkommission zur Weiterentwicklung der Kultusministerkonferenz und des Sekretariats" beschlossen, deren Arbeit im Frühjahr 2022 konkretisiert werden soll. Strukturen und Anforderungen der KMK sollen miteinander abgeglichen werden.[1] Dieser Beschluss öffnet ein Fenster der Gelegenheit, durch das nicht nur ein laues Lüftchen wehen muss, wenn man die Signale der neuen Bundesregierung[2] und die öffentliche Meinung hinzuzieht.

Die KMK ist spätestens mit der Pandemie bzw. der öffentlichen Wahrnehmung des schulischen Krisenmanagements in der Defensive (Fickermann & Edelstein, 2021; Füssel, 2021; Kuhn & Voges, 2021). Hinzu kommen über Jahre aufgestaute Strukturprobleme, die nicht systematisch und offen angegangen wurden (Scheller, 2020). Die eingesetzte Strukturkommission könnte hier als Befreiungsschlag wirken, wenn sie einen ausreichend weiten Ansatz in der Analyse der KMK-Strukturen wählt und die Schnittstelle der Bund-Länder-Beziehungen nicht ausspart. Mit diesem Beitrag soll der mögliche Rahmen einer entsprechenden KMK-Analyse abgesteckt werden.

Der „Kultus"-Ansatz muss überdacht werden

Die Probleme der Kultusministerkonferenz beginnen beim Namen: Lassen sich die drei Ressorts Bildung, Wissenschaft und Kultur heute noch sinnvoll in einer Fachminister*innenkonferenz integrieren? In der empirischen Betrachtung kann festgestellt werden, dass das Modell des klassischen und bei Gründung der KMK dominanten „Kultusministeriums" über die Jahrzehnte langsam ausgelaufen ist. Heute gibt es nur noch in einem einzigen Land (Schleswig-Holstein) eine Kultusministerin mit allen drei Zuständigkeiten, in acht Ländern verteilen sich die drei Zuständigkeiten auf zwei Ressorts, in sieben Ländern ist jede der drei Zuständigkeiten in einem eigenen Ressort konzentriert. Hier dürften zwei wesentliche Faktoren den Trend zu Einzelressorts befördern: Zum einen der Bedeutungszuwachs und die zunehmende (mit Personal und Ressourcen ausgestattete) Eigenständigkeit der Einzelressorts Wissenschaft

1 Vgl. Beschluss zu TOP 7 der 374. KMK v. 10.06.2021
2 Vgl. Koalitionsvertrag SPD, B90/Grüne, FDP (2021), „Mehr Fortschritt wagen", S. 93 f.

und Kultur.[3] Zum anderen die Tendenz zu Mehrparteienkoalitionen (oftmals mit drei Partnern), die mit der Aufteilung von Großressorts mehr politischen Spielraum gewinnen.

Für die KMK bedeutet das Festhalten an der „Kultus"-Vorstellung, dass sich nicht mehr wie früher 16 Akteur*innen aus 16 Ländern koordinieren, sondern aktuell 38 Minister und Ministerinnen. Es bedeutet auch, dass die klassische Koordination nach den Parteien SPD und CDU (sog. „A/B-Länder") schon lange überholt ist: Inzwischen gehört ein Drittel der Minister*innen weder der SPD noch der CDU/CSU an. Hinzu kommt, dass nur in fünf Ländern die drei Zuständigkeiten – unabhängig vom Ressortzuschnitt – einer politischen Farbe zugeordnet sind; in der Mehrzahl der Fälle sind die Zuständigkeiten landesintern auf unterschiedliche Parteien aufgeteilt, was die politische Koordination und Absprachen innerhalb der KMK weiter verkompliziert.

Vor allem stellt sich aber die fachpolitische Frage, ob die Menge an Gemeinsamkeiten und Schnittstellen die Zusammenführung in einer Fachminister*innenkonferenz rechtfertigt. Dies gilt auch und gerade in der Abwägung zu anderen Ressorts wie Jugend/Familie oder Sport, deren Schnittstellen sich auch über die Grenzen eigener Fachminister*innenkonferenzen durch die KMK bislang effektiv bedienen lassen. Hier müsste die Strukturkommission ergebnisoffen eine inhaltliche Schnittstellenanalyse vornehmen und die anderen Fachkonferenzen dabei einbeziehen. Der Preis des „Kultus"-Ansatzes sind ein Verlust an Koordinationseffizienz, eine Unschärfe im Themenfokus und geringe Agilität.

KMK und Sekretariat müssen agiler werden

Bereits in der Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum der KMK formulierte die ehemalige Kultusministerin Marianne Tidick deutliche Kritik an nichtssagenden Papieren, viel zu vielen Gremien, viel zu langen Plenartagungen der Minister*innen, überfrachteten Präsidentschaftsprogrammen und mangelnder Offenheit, was über Jahre zu einem Ansehensverfall der KMK führte (KMK, 1998, S. 151 f.). Zehn Jahre zuvor hatte der damalige Bundesbildungsminister Möllemann das Arbeitstempo der KMK mit dem einer griechischen Landschildkröte verglichen. Konkrete Herausforderungen der jüngeren Vergangenheit wie die schulischen Digitalisierungsbedarfe oder die Bewältigung der Pandemie haben Hinweise auf mögliche strukturelle Probleme der KMK gegeben (Füssel, 2021). Die Beratungen der KMK dauern oftmals zu lange, gehen über zu viele Instanzen (interne Gremien) und münden dann in mehrfach glattgeschlif-

3 Der Wissenschaftsbereich hat seine Eigenständigkeit schon länger mit eigenen Gremien wie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) und dem Wissenschaftsrat betont. Zur Entwicklung des Modells der Zusammenarbeit vgl. Hintze (2020). Der Kulturbereich hat sich nach vagen Debatten um eine Trennung mit der 2019 erfolgten Einrichtung der „Kulturministerkonferenz" (Kultur-MK) unter dem Dach der KMK begnügt.

fenen Konsenspapieren, die inhaltlich oftmals nicht problemgerecht wirken. Teilweise erscheint die Arbeit der KMK zu kleinteilig, das Aufgabenspektrum wirkt historisch gewachsen und nicht systematisch entwickelt. Im Laufe der Jahrzehnte wurden zudem eine Vielzahl von ergänzenden Einrichtungen in die KMK integriert oder mit der KMK verbunden, was ihre Agilität als Organisation eher behindert als befördert.[4] Hier müsste die Organisation der Leistungserbringung der KMK (Plenum, Präsidium und Sekretariat) in Bezug auf Struktur und Prozesse (Throughput), in Bezug auf Ressourcen und Personal (Input) sowie auf das Ergebnis (Output) einer Organisationsanalyse unterworfen werden, wie sie die KMK tatsächlich beauftragen will („Organisationsgutachten"). Kein Tabu sollte dabei das Hinterfragen der Präsidentschaftspraxis (hoher zeitlicher Aufwand bei jährlichem Wechsel) und der Berufungspraxis der Generalsekretärin bzw. des Generalsekretärs sein. Diese*r ist faktisch auf (Dienst-)Lebenszeit ernannt und ist angesichts der hohen Fluktuation politischer Akteur*innen einerseits die dominante Instanz mit singulärem Herrschaftswissen und andererseits qua Amt Sachwalter*in des (von ihm bzw. ihr maßgeblich beeinflussten) Status quo.

Primat der Politik sollte gestärkt werden

In der erwähnten Festschrift kritisierte der damalige Bundesratspräsident und ehemalige Kultusminister von Niedersachsen, Georg-Berndt Oschatz, den „starken Einfluß der Fachbrüder- und Schwesternschaften der Bildungsbürokratie auf alle Entscheidungen der KMK" (KMK, 1998, S. 148). Das ausgefeilte System der Gremien, die durch ca. 200 Ministerialbeamt*innen der Länder bestückt werden, ergänzt sich auf problematische Weise mit der faktisch sehr starken Stellung des KMK-Sekretariats (mit nochmal über 200 Beschäftigten). Die schlichte Menge an vorgelegtem Papier, das oftmals fehlende Hintergrundwissen und in vielen Fällen auch die Unerfahrenheit politischer Neuzugänge erschwert (neben dem bereits erwähnten Aspekt der Themenvielfalt von drei Ressorts und dem Hang zur Vorlage kleinteiliger Vorgänge) das politische Agieren und die politische Schwerpunktsetzung.

Bei einer vierjährigen Legislaturperiode gehen ca. ein bis zwei Jahre vorüber, bis der oder die neue Minister*in und der oder die Staatssekretär*in die KMK und ihre Strukturen hinreichend erfasst haben. Im letzten Jahr dominiert der landesinterne Fokus (Wahlkampf und angestrebte Wiederwahl), so dass effektiv nur wenig Zeit für eine vertiefte Beschäftigung mit den Vorgängen und Strukturen der KMK verbleiben.

4 Zu nennen sind hier insb. der Pädagogische Austauschdienst (PAD) mit ca. 20 Mitarbeiter*innen und die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) mit ca. 64 Mitarbeiter*innen; daneben sind auch das Institut für Qualität im Bildungswesen (IQB) in Berlin und das FWU Institut für Film und Bild in München als Einrichtungen der Länder mit direktem Bezug zur KMK zu nennen.

Die fehlende personelle Kontinuität ist keine Besonderheit der KMK, sie macht sich jedoch angesichts der starken Stellung des KMK-Sekretariats besonders bemerkbar; nicht zuletzt in Form fehlenden Wissenstransfers und schnellen Kompetenzaufbaus in Bezug auf KMK-relevante Fragen. Von den 38 Minister*innen der KMK ist aktuell nur ein Viertel länger als fünf Jahre im Amt. Elf Minister*innen (28 %) sind kürzer als zwei Jahre im Amt. Lediglich zwei Personen sind länger als acht Jahre im Amt: Minister Rabe (Hamburg) und Ministerin Bauer (Baden-Württemberg). Unter diesen Bedingungen ist der Wissenstransfer und das „Onboarding" von neuen Mitgliedern eine zentrale Aufgabe, um in der und über die KMK aktiv politisch zu agieren. Bislang ist die Praxis jedoch eher davon geprägt, dass man sich Erfahrungen und Hintergrundwissen über mehrere Jahre in Plenartagungen ersitzt. Die Strukturkommission sollte gezielt die Stellschrauben in den Blick nehmen, die der politischen Ebene einen schnellen und profunden Wissenstransfer ermöglicht und Vorgänge auf politisch relevante Fragen reduziert.

Bund-Länder-Beziehungen sollten einbezogen werden

Der kooperative Bildungsföderalismus unterliegt zyklischen Schwankungen: Man konnte Zeiten institutioneller Verflechtungen von Bund und Ländern auch im Bildungsbereich beobachten (insb. in den 1960er- und 70er-Jahren), dann Zeiten eines faktischen Kooperationsverbotes unter dem Label der Deregulierung und Entflechtung (Föderalismusreform 2006; vgl. Holtschneider, 2007). Die Praxis der Bund-Länder-Kooperation hat sich dabei in den drei Teilressorts sehr unterschiedlich entwickelt: von einer unverkrampften politischen Abstimmung im Kulturbereich über eine pragmatische Wissenschaftskooperation von Bund und Ländern in institutionalisierter Form bis hin zur eher verkrampften Situation im Bildungsbereich. Neben dem Aspekt, dass auch diese unterschiedlichen Modi der Bund-Länder-Kooperation für eine Trennung der drei Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur in gesonderte Fachminister*innenkonferenzen sprechen, weisen die unterschiedlichen Kooperationsformen so oder so auf den Bund als zentralen Akteur hin.

War man sich in früheren Jahren noch einig, dass die gemeinsame Rahmenplanung von Bund und Ländern eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Bildungswesens darstellt, so wird die aktuelle Weiterentwicklung der KMK ohne jeden Bezug zum Bund oder zu den Bund-Länder-Beziehungen gedacht. Auch die 2020 beschlossene und 2021 eingerichtete Ständige Wissenschaftliche Kommission, die der „Weiterentwicklung des Bildungswesens und des Umgangs mit seinen Herausforderungen" dienen soll, erfolgt ohne institutionelle Einbindung des Bundes (KMK, 2020). In der entsprechenden Ländervereinbarung findet der Bund als Partner bei exakt fünf Themen Erwähnung: Bildungsberichterstattung, Lebenslanges Lernen, Grundbildung, Auslandsschulen und (berufliche) Ausbildungsordnung.

Im Bildungsbereich herrscht bis heute ein trotziges Beharren auf die Kulturhoheit und Selbstkoordinierung der Länder (über die KMK), das oftmals sinnhaften Lösungen länderübergreifender Probleme wie im Fall der Digitalisierung, der Lehrkräftebildung, der Inklusion oder dem Ganztag entgegensteht. Regelmäßig werden Umgehungsstrategien entwickelt (teilweise sogar auf Ebene des Grundgesetztes[5]), damit formal Bundesgelder angenommen werden können und die Fiktion der reinen Länderzuständigkeit erhalten bleiben kann (Rackles, 2021).

Wenn die KMK tatsächlich der Garant gleicher Bildungschancen in Deutschland sein will[6], dann sollte sie sich an ihre Gründungsbeschlüsse erinnern, die als Ziel der KMK bestimmten, dass es um „gemeinsame Willensbildung der Länder auch für die Zusammenarbeit mit den Bundesorganen" gehe.[7] Auch 1964 wusste man, dass „[…] in einem demokratischen Bundesstaat Bildungsplanung nur in einer steten Wechselwirkung zwischen den Ländern und dem Bund erfolgen könne".[8] Die Versuche verschiedenfarbiger Bundesregierungen, den Ländern einseitig mehr institutionelle Kooperation oder gar eine verfassungsrechtliche Änderung der Kompetenzen im Bildungsbereich aufzuzwingen, sind jedoch über die Jahre gescheitert.[9]

Bundesregierung bietet mehr Zusammenarbeit an

Die neue Bundesregierung wählt aktuell dagegen einen kooperativeren Weg der Annäherung über Themen und weiche Formate: Ein Jahr nach der Ländervereinbarung steckt der Bund im Koalitionsvertrag deutlich ehrgeizigere Ziele der Bund-Länder-Kooperation. Angestrebt wird „eine engere, zielgenauere und verbindliche Kooperation aller Ebenen (Kooperationsgebot)".[10] Ziel ist „eine neue Kultur in der Bildungszusammenarbeit".

Es wird ein Bildungsgipfel angekündigt sowie eine Arbeitsgruppe von Bund, Ländern und Kommunen, „die die Zusammenarbeit strukturiert und verbessert und das Erreichen der Ziele sichert". Gespräche über Grundgesetzänderung werden „angeboten". Konkrete Projekte mit Bundesmitteln werden in den Bereichen Brennpunktschulen („Startchancen"-Programm), in der Schulsozialarbeit, der Fortschreibung des Digitalpakts 2.0, der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien und von sog. „Positivlis-

5 Zuletzt (2019) Änderung des Art. 104c GG für den Digitalpakt, der nach Art. 91b GG nicht möglich gewesen wäre.
6 So etwa KMK-Präsidentin und NRW-Kultusministerin Anke Brunn 1998; vgl. KMK (1998), S. 9.
7 Vgl. KMK (1949), Beschluss in Bernkastel.
8 Vgl. KMK (1998), S. 198.
9 So SPD/FDP 1978 mit ihrem „Mängelbericht", so CDU/CSU/SPD 2016 mit ihrem „Nationalen Bildungsrat".
10 Alle folgenden Zitate aus dem Koalitionsvertrag SPD, B90/Grüne, FDP (2021), „Mehr Fortschritt wagen", S. 94 f.

ten“ datenschutzkonformer, digitaler Lehr- und Lernmittel ebenso angekündigt wie eine gemeinsame Koordinierungsstelle Lehrkräftefortbildung, Angebote für Schulleitungsqualifizierungen, gemeinsame Erstellung von Fortbildungsmaterialien sowie eine „bundesweite Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs u. a. für das Berufsschullehramt“.

Mit diesen weitreichenden Angeboten bietet der Bund Zusammenarbeit und Finanzierung sowohl in institutioneller Hinsicht als auch in Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung an. Dies ist bezüglich der inhaltlichen Breite und finanziellen Größenordnung für den Bildungsbereich ein Novum. Dieses Angebot sollte durch die KMK aufgegriffen und in ihre strukturellen Überlegungen zur Weiterentwicklung der KMK als Ausgestaltungsfrage der Bund-Länder-Beziehungen eingezogen werden.

WZB-Kolloquium liefert Hinweise für einen kooperativen Bildungsföderalismus

Das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) befördert mit der digitalen Kolloquiumsreihe „Wunsch und Wirklichkeit deutscher Bildungspolitik“ seit Anfang 2021 den Austausch zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik. Die aktuell laufende zweite Staffel beleuchtet dabei im Sinne des Educational Governance-Ansatzes Steuerungsfragen auf den vier Ebenen Einzelschule, Kommune, Land und länderübergreifend (KMK / Bund-Länder-Schnittstelle). Thematisch wird die Frage nach effizienten Steuerungssettings an den beiden Themen Digitalisierung und Bildungsungleichheiten gespiegelt. Erste Diskussionsergebnisse deuten darauf hin, dass es sinnvoll ist, den jeweiligen Steuerungsmodus – auch und gerade im Bund-Länder-Verhältnis – inhaltlich abzuschichten, und dass es im komplexen Mehrebenensystem der Bildung keine pauschale Antwort zur richtigen Zuständigkeitsebene gibt. Unstreitig sind jedoch Themen wie Digitalisierung und die Herstellung gleicher Bildungschancen für eine (auch dauerhafte institutionelle) Kooperation mit dem Bund in dem Sinn geeignet, dass sowohl die Finanzkraft des Bundes eingebunden wird als auch dringend notwendige länderübergreifende Standards befördert werden (im Bereich Digitalisierung z. B. bundesweite Klärungen im Datenschutz und im Bereich Bildungsungleichheiten z. B. einheitliche Sozialindizes für Brennpunktschulen). Eine Orientierung an der langjährigen Praxis der „kooperativen Wissenschaftspolitik“ (Hintze, 2020) könnte Hinweise geben, wie Länder ohne Verlust an Hoheitsrechten gemeinsam mit dem Bund tragfähige Problemlösungen befördern. Zugleich sollte das Ziel nicht in einem inhaltsleeren „Zuwendungsföderalismus“ (Füssel, 2021, S. 223) bestehen.

Die KMK sollte vor diesem Hintergrund den Mut zu mehr Kooperation aufbringen – um die drängenden Probleme an den Schulen agiler anzugehen, um sich selbst in der

öffentlichen Wahrnehmung besser zu positionieren und, nicht zuletzt, um der immer wieder beschworenen gesamtstaatlichen Verantwortung der Länder gerecht zu werden. Neben der Sicherung der Kulturhoheit und der Selbstorganisation der Länder kommt dieses dritte Leitmotiv der KMK-Gründung gelegentlich zu kurz. Hier könnte die neue Strukturkommission neue Akzente setzen.

Literatur und Internetquellen

Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie – Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamische Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993315

Füssel, H.-P. (2021). Vom Wettbewerbs- zum Zuwendungsföderalismus? *Zeitschrift Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB, 69* (3), 223–232. http://dx.doi.org/10.5771/0034-1312-2021-3-223

Hintze, P. (2020). *Kooperative Wissenschaftspolitik: Verhandlungen und Einfluss in der Zusammenarbeit von Bund und Ländern*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29241-6

Holtschneider, R. (2007). Föderalismusreform und Bildung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 23* (1), 5–15.

KMK (Kultusministerkonferenz). (1998). *Einheit in Vielfalt – 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1958–1998*; Luchterhand.

KMK (Kultusministerkonferenz). (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*; Beschluss v. 15.10.2020.

Kuhn, H.-J. & Voges, M. (2021): Blindflug beenden und stark aus der Krise kommen. Bildungschancen für Benachteiligte jetzt sichern! *Die Deutsche Schule, 113* (2), 218–226. https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.08

Rackles, M. (2021). Schluss mit den Scheinlösungen. *ZEIT, 15*/2021. https://www.zeit.de/2021/15/bildungssystem-foederalismus-schule-reform-corona-lockdown-lehrermangel?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.ecosia.org%2F

Scheller, H. (2020). Zur Reform des Bildungsföderalismus in der Bundesrepublik – Kooperative Unitarisierung durch Institutionenbildung? In F. Knüpling, M. Kölling, S. Kropp & H. Scheller (Hrsg.), *Reformbaustelle Bundesstaat* (S. 333–363). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31237-4_20

Mark Rackles, geb. 1966, Staatssekretär a. D., Fellow am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
E-Mail: mark.rackles@wzb.eu
Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

DDS – Die Deutsche Schule
114. Jahrgang 2022, Heft 1, S. 120–122
https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.11
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2022

REZENSION

Schlömerkemper, Jörg. (2021). ***Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung.*** Verlag Barbara Budrich, 196 S., 19,90 €

Zwei grundlegende Probleme pädagogischer Theorie und Praxis stehen am Anfang des Buches: (1) Die Realität der Erziehung und Bildung steckt voller Spannungen, Ambivalenzen, Dilemmata und Widersprüchen (vgl. S. 22 f.), und auch das theoretische Nachdenken darüber ist von ihnen geprägt. Schlömerkemper ist eindeutig gegen ihre Verdrängung oder Bagatellisierung. Auch mit ad-hoc-Lösungen ist es nicht getan. Vielmehr müssen sie beständig und systematisch reflektiert werden, damit man zu konstruktiven Lösungen gelangt. Er plädiert beharrlich dafür, auf den unterschiedlichsten Ebenen von kognitiven „Sachverhalten" und praktischem Handeln, dass nichts so einfach ist, wie es scheint; dass es zu einem gegebenen Begriff z. B. auch noch das Gegenteil gibt. Dass Festlegungen und Fixierungen eher konstruktive Lösungen verbauen, und dass es darauf ankommt, die volle, auch widersprüchliche Breite von vorgeschlagenen Antworten auf Probleme zur Kenntnis zu nehmen und reflektiert zu verarbeiten (S. 21 ff., 58).

Schlömerkemper nennt diese Haltung und Vorgehensweise „Antinomie-Sensibilität". Sie hinterfragt „scheinbar unlösliche Gegensätze" (S. 21) darauf hin, ob zwischen ihnen nicht doch eine Gemeinsamkeit oder Verbindung besteht, und sie untersucht, ob in „scheinbaren Eindeutigkeiten" Antinomien wirksam sein können. Das sind zwei unterschiedliche Denk-Bewegungen: Das vermeintlich „Eindeutige" wird tieferschürfend angebohrt und Antinomien werden erst einmal ans Licht gebracht. Das gilt zum Beispiel für jeweils unterschiedliche Definitionen der Wissenschaft, die – wenn man sie vergleicht – auf den ersten Blick ein Gefühl von Verwirrung hinterlassen. Und umgekehrt: Wo unvereinbar scheinende Abgrenzungen im scharfen Licht stehen, fördert die antinomie-sensible Sichtweise verborgene Gemeinsamkeiten zu Tage. Das zeigt Schlömerkemper sehr schön an der Unterscheidung von Grundbegriffen wie Erziehung, Bildung und Sozialisation (S. 33 ff.) oder an der gängigen Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation (S. 54 f.).

(2) Ein zweites Grundproblem pädagogischer Theorie und Praxis liegt darin, dass die Wissenschaft keine eindeutigen Wirkungszusammenhänge finden und so etwas wie „wahres Wissen" erzeugen kann (S. 12 ff.). Daher bescheidet sich Schlömerkemper mit einem differenzierten Begriff von „Wirksamkeiten", auf die er im gesamten Buch immer wieder zurückgreift. So kann etwas unveränderlich „gegeben", historisch geworden, bewusst

gestaltet, begriffen und benannt, gewünscht, oder aber auch unbewusst „verborgen und verdrängt" sein. In das Konzept der Wirksamkeit geht also von vornherein eine Vorstellung davon ein, wie ein Zusammenhang subjektiv wahrgenommen wird.

Mit diesen Grundorientierungen steht sozusagen „alles" im weiten Feld der Pädagogik für eine antinomie-sensible Betrachtung zur Disposition. „Das Ganze" müsse in möglichst „weiter Deutung" in den Blick genommen werden (S. 30). Und entsprechend ist das Buch aufgebaut: Teil A widmet sich in vier Kapiteln „Begrifflichen Klärungen". Dazu zählen Konzepte des Verstehens; Antinomie-Sensibilität; Grundbegriffe der pädagogischen Reflexion und die „Dispositionalität" des Menschen. Teil B („Erziehung") stellt in drei Kapiteln die Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt (Leitbilder, Felder und Formen der Persönlichkeitsentwicklung) und schließt mit einem Kapitel über „Perspektiven der Diskurs-Kultur". Die gewonnenen Unterscheidungen und Einsichten werden in einem Teil C für die Schule konkretisiert. Darunter befinden sich Kapitel über Dimensionen einer „Theorie der Schule" und ihre antinomie-sensible Deutung, sowie ein Kapitel über „Persönlichkeit und Schule" und „Formen der Persönlichkeits-Erziehung in der Schule". Teil D („Perspektiven") erörtert in drei Kapiteln bildungs- und gesellschaftspolitische „Grundsatzfragen", Überlegungen zur „Zukunft der Schule" und zum Verhältnis von „Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis".

Die Fülle der behandelten Themen, der theoretischen, immer wieder mit Beispielen unterlegten Konzepte lässt sich im Rahmen einer kurzen Rezension nicht darstellen. Über weite Strecken ist das Buch eine theoretische Auseinandersetzung mit *vorhandenen* Konzepten der Pädagogik, seien es wissenschaftliche, politische oder pädagogisch-praktische Konzepte. Aber Schlömerkemper bleibt hierbei nicht stehen, sondern nutzt die antinomie-sensible Sichtweise dazu, eigene Begriffe und Thesen zu entwickeln. Das gilt zum Beispiel für seine Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen Bildungsbegriff, den er lieber zugunsten des Konzepts von „Erziehung im Medium der Kultur" aufgelöst sähe. Das gilt auch für „Bildsamkeit" als Kategorie, die er durch einen neutraleren und weiteren Begriff von „Dispositionalität" des Menschen ersetzt (S. 47 ff.). Er lässt sehr viel Platz für „Felder der Persönlichkeit", die im Rahmen von Erziehung entwickelt werden können (S. 68 ff.): Körperlichkeit, Emotionalität, kognitive Kompetenzen, sozial-ethische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit. – Den herkömmlichen Leistungsbegriff, der meritokratische Auswahlprozesse anleitet, erweitert er zu einem werthaltigen Begriff von „Tüchtigkeit in sozialer Verpflichtung", der vielfältige Fähigkeiten von Menschen zu berücksichtigen erlaubt (S. 66 ff., 145 ff.). All dies sind weiterführende, konstruktive Überlegungen, die sich auch im Unterrichtskonzept des „profilorientierten und kooperativen Lernens" niederschlagen (S. 147, 187 f.).

So nachvollziehbar und unterstützenswert ich die Stoßrichtung des antinomie-sensiblen Ansatzes finde, habe ich doch zwei allgemeine Probleme damit, die ich hier nur zusammenfassend umschreibe. Das erste Problem kann ich in die Frage fassen,

ob Schlömerkemper die Produktivität von Einseitigkeiten und Widersprüchen nicht unterschätzt. Viele Theorien und Konzepte „leben" ja davon, dass sie einseitig bestimmte Aspekte der Realität hervorheben und für besonders wichtig oder folgenreich erklären. Das regt auch an, nach Bestätigungen dafür zu suchen und „Gegenpositionen" zu widerlegen. Steril wird das nur, wenn behauptet wird, der hervorgehobene Aspekt sei der ausschließliche und wenn die übrigen Aspekte schlicht geleugnet oder verdrängt werden.

Das andere Problem betrifft die „Weichheit" oder „Härte" von Widersprüchen und Antinomien. Auf Seite 167 vermerkt Schlömerkemper: „Wenn es ernst wird", werden aus Spannungen unversöhnliche Antagonismen. Dementsprechend gibt es im Buch verstreute Hinweise auf „unaufhebbare" Widersprüche (z. B. in der Diskussion über die Gegenwart und Zukunft des bzw. der zu Erziehenden) oder auf „wirkliche Konflikte", die nicht einfach durch „Kompromissformeln" oder auch wirksame Kompromisse stillgestellt werden können. So könnte man die Ausführungen zum Konflikt zwischen dem meritokratischen und dem egalitären Prinzip verstehen, der nicht ein für alle Mal, sondern in historischen „Pendelausschlägen" zum Tragen komme. Noch etwas anderes sind Widersprüche zwischen Normen/Deklarationen und Realität. Ich habe mich gefragt, ob die „Varianten und Dimensionen der Antinomität" (S. 21 ff.) nicht vorsichtig nach „Härte" und „Weichheit" der Konflikte im Sinne der Unausweichlichkeit hätten gruppiert oder kommentiert werden können. Das hätte Konsequenzen für den handelnden Umgang mit Antinomien. Dass die „Realität" nicht den Normen und Zielvorgaben entspricht, schafft Spannung, ist aber irgendwie auch hinnehmbar. Aber unaufhebbare Widersprüche können einen ja auch, in bestimmten Situationen, geradezu „zerreißen".

„Pädagogische Diskurs-Kultur" ist in mehrfacher Hinsicht ein ungewöhnliches Buch: In der Breite des antinomie-sensiblen Ansatzes und in der Konsequenz, ihn auf allen Ebenen pädagogischen und bildungspolitischen Handelns zu entwickeln. Im Stil der gänzlich unpolemischen Darstellung, die an Essays erinnert und nichts von einer fachwissenschaftlich verengten Abhandlung hat. Dazu trägt formal auch bei, dass Schlömerkemper die umfassende Literatur, die er verarbeitet hat, in eine eigene, mit zusätzlichen Kommentaren versehene Datei ausgelagert hat, um sich ganz auf die Überlegungen im Buchtext zu konzentrieren. Leichte Lektüre ist das nicht, aber sie ist sehr lohnend. Wen könnte man sich – abgesehen von Fachwissenschaftler*innen – unter den Studierenden und Lehrkräften als Leser*innen vorstellen? Als Einführung in pädagogisches Denken ist der Text zu voraussetzungsreich. Aber für Studierende in der Magisterphase und für praktizierende Lehrer*innen ab der 2. Phase der Lehrkräftebildung, die schon eine Grundvorstellung des Faches entwickelt haben, kann er sehr fruchtbar sein. Er dürfte mit seiner Betonung der „antinomie-sensiblen" Haltung zunächst verunsichern, aber dann auch das Interesse an konstruktiven Lösungen für schwierige Probleme fördern.

Wulf Hopf, Berlin

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab (Hrsg.)

Inklusive Schule und Schulentwicklung

Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 8, 2021, 314 Seiten, br., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-4354-9

E-Book: 39,99 €, ISBN 978-3-8309-9354-4

Die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung schreitet in den deutschsprachigen Ländern stetig voran und entwickelt sich auf allen Systemebenen weiter. Dieser Sammelband vereint 33 Beiträge aus Deutschland, Österreich und der Schweiz über die Entwicklung inklusiver Schulkulturen sowie Hintergründe, empirische Studien und Praxisberichte über inklusive Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Ziel des Bandes ist es, Wissenschaft und Praxis stärker miteinander zu vernetzen, Transfereffekte zu generieren und forschungs- wie auch praxisbezogene Ideen weiterzugeben. Er richtet sich an Personen, die sich mit Fragen der Schulentwicklung im Kontext von Inklusion beschäftigen. Dies betrifft u. a. Schulleitungen, Lehrkräfte, Lehrende und Studierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Pädagoginnen und Pädagogen, Diversitätsbeauftragte wie auch politisch Verantwortliche.

www.waxmann.com

NEPS

Bildungsverläufe in Deutschland

Neue Studie **„Bildung für die Welt von morgen“** startet im Schuljahr 2022/2023

NEPS ist die größte Langzeitstudie zu Bildung in Deutschland. Über 100.000 Menschen machen bereits mit!

Jetzt informieren:
www.neps-studie.de

EINE STUDIE AM

LIfBi

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSVERLÄUFE