

Schularchitektur in Bewegung – die räumlich-materielle Seite schulischen Lernens

1 Schulräume als Medium und Agens

Pädagogische Prozesse kann man als soziale Praktiken bzw. als „ein Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen, Gegebenheiten, sozio-materiellen Infrastrukturen und Rahmungen“ (Schmidt 2012, 13) beschreiben. Die Interaktion in der Schule ist in diesem Sinne eine „gerahmte Handlung“ (Latour 2001). Das heißt, sie ist „in einem Rahmen situiert [...] den sie immer nach allen Seiten hin überschreitet“ (ebd., 247). Den Rahmen bilden vor allem Objekte (Einrichtungsgegenstände, Arbeitsmaterialien usw.), von denen einige mit der gezielten Absicht entwickelt worden sind, im Unterrichts- bzw. Erziehungsprozess eingesetzt zu werden (Schulmöbel, Hefte, Anschauungsmaterialien, Tafel, Turnsaackerl usw.), andere hingegen sind Alltagsgegenstände, die auch in nicht-schulischen Umgebungen Gebrauch finden (Schreibwerkzeug, Spielzeug, Waschbecken, Kinderbücher, CD-Player usw.). In der unterrichtlichen Praxis können diese Artefakte dann durchaus auch organisierende, disziplinierende, bildende und andere Funktionen übernehmen sowie mit pädagogischen Intentionen sozusagen ‚aufgeladen‘ werden. (Denken wir etwa an die symbolische Bedeutung, die das Schreiben mit einer Füllfeder hat, oder die Triangel, die in manchen Klassen als Signal für das Ende einer Arbeitsphase eingesetzt wird.) Aber auch das Schulgebäude selbst, die Bauweise, die verwendeten Materialien, die Raumanordnung, der Lichteinfall und die Luftqualität in den Räumen, die akustischen Gegebenheiten, die vorherrschenden Gerüche etc. können als mehr oder weniger mitgestaltende Teile von Lehr- und Lernpraktiken gesehen werden. Beide, die vorhandenen Gegenstände wie auch die Schulraumgestaltung, haben

also durchaus einen partizipativen bzw. gestaltenden Charakter am unterrichtlichen Geschehen. „Die Dinge und die architektonischen Gegebenheiten sind nicht nur Kulisse für Interaktionen zwischen Menschen, sondern ‚Mit-Akteure‘ in der Erzeugung der sozialen Wirklichkeit Schule.“ (Kajetzke/Wilde 2013, 179) Sie verweisen zudem auf andere Räume und Zeiten, denn sie tragen vielschichtige Bedeutungen in sich. „Vielschichtig“, weil diese Bedeutungen von den DesignerInnen und ArchitektInnen, von den PädagogInnen und anderen WissenschafterInnen, aufgrund ihrer erziehungs- und unterrichtswissenschaftlicher Orientierung bestimmte Aspekte eingefordert haben, und von allen anderen Personen, die sich an der Planung, Finanzierung, Errichtung und Ausstattung einer Schule eingebracht haben, stammen. Auch die Art und Weise, wie in der Schule Handelnde im Laufe der Zeit bestimmte Artefakte gebraucht haben, wird mit Dingen mittransportiert. So wissen wir etwa, dass Lineale mitunter als Disziplinierungsmittel benutzt wurden oder dass es zu manchen Zeiten durchaus üblich war, dass SchülerInnen fast die ganze Stunde lang damit beschäftigt wurden, von der Tafel abzuschreiben. In diesem Sinne können Gegenstände und Gebäude als Medien verstanden werden – sie sind die Materialisierung von bestimmten Ideen und Kondensat bestimmter Praktiken. Schulisches Handeln ist daher immer auch mit der Vergangenheit verbunden, mit tradierten Ansichten über Lernen und Lehren, die oft geschichtlich, also gar nicht mehr aktuell sind.

Es stellt sich daher die Frage, ob und wie die Ambitionen einer zeitgemäßen Schule mit der Trägheitskraft des Gegenständlichen zurechtkommen können. Ist die Realisierung ‚neuen‘ Unterrichts in ‚alten‘ Räumen und Gebäuden überhaupt machbar? Welche Elemente der räumlichen Umgebung wirken unterstützend oder hemmend auf zeitgemäßes unterrichtliches Handeln, das Ziele wie Differenzierung, Individualisierung, Kindgemäßheit verfolgt? Dieser Beitrag lenkt den Fokus auf die materiell-räumlichen Rahmungen des schulischen Unterrichts, im Speziellen auf die Schulgebäude und auf Klasseneinrichtungen. Es soll deutlich werden, dass die gegenwärtigen pädagogischen Ansätze, die Kooperation und Kommunikation, Inklusion und Individualität, Methodenvielfalt und Flexibilität, Offenheit und

Selbstbestimmung anstreben und sich in Organisationsformen wie etwa Team-Teaching, Gruppenarbeit und Mehrstufenklassen niederschlagen, in der materialen Ordnung eine Entsprechung finden sollten (vgl. Zimmer 2015 und Blauwendrat 1990). „Schule soll anregen, Handlungen ermöglichen, Geborgenheit vermitteln und Übungsort für Demokratie sein, kurzum ein Ort, an dem sich Kinder wohl fühlen, aufwachsen und lernen können. Neue Schulen braucht das Land also, aber sie werden nicht in den alten Strukturen wachsen, sondern setzen neues Denken hinsichtlich der Planung und Gestaltung aller an Schule Beteiligten voraus.“ (Dreier/Kucharz/Ramseger/Sörensen 1999, 25) Aus diesem Grund sind architektonische Konzepte gefordert, die unterrichtliche Flexibilität erlauben und vielfältige Orte des Lernens anbieten.

2 Schulbau und Klasseneinrichtung im Spiegel der Zeit

Schulhäuser und Schulräume sind Zweckbauten für institutionalisiertes Lernen. Wie sie gebaut und gestaltet sind, spiegelt die Funktionen, die sie erfüllen sollen, wider und offenbart so das jeweilige Verständnis zu vielen pädagogischen und sozialen Fragen: Wie und was soll gelernt werden? Wer soll mit wem zusammenkommen? Wie werden die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aufgefasst und organisiert? Nach welchen Kategorien werden Gruppenbildungen unterstützt? Wie wird soziale Integration und Ausdifferenzierung forciert? Welche sozialen und pädagogischen Werte sind wichtig? etc. Räume und Artefakte sind also nicht nur gemäß ihrer primären Funktion als Gebrauchsgegenstände zu verstehen, sondern auch als materielle Elemente einer bestimmten sozialen Ordnung, die für einen bestimmten Zweck entworfen, von zuständigen EntscheidungsträgerInnen getragen und von den BenutzerInnen in bestimmter Weise realisiert wurden (vgl. Miklautz 1996, 11f). Die Geschichte des Schulbaus und Schulraums der letzten Jahrhunderte, auf die in diesem Text allerdings nicht näher eingegangen werden kann, zeigt, wie unterschiedliche Zugänge es hier gab und wo die Wurzeln heutiger Konzeptionen liegen (vgl. dazu Lange 1967, Göhlich 1993).

Betrachtet man den aktuellen Bestand an Schulbauten in Österreich, kann man vereinfachend festhalten, dass viele entweder als Gangschule oder – quasi ihr architektonischer Gegenpol – als Hallenschule konzipiert worden waren. Vor allem seit den 1990er-Jahren wurden dann zunehmend auch Mischformen zwischen diesen zwei Bautypen entwickelt. (Für eine detaillierte Analyse zur Schulbauentwicklung siehe Haselsteiner/Lorbeck/Stosch/Temel 2010.)

Die Gangschule war das vorrangige Konzept der Gründerzeitschulen, die um die vorletzte Jahrhundertwende vor allem im urbanen Raum zahlreich errichtet worden waren. Hallenschulen sind vor allem in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg erbaut worden. Den beiden liegt ein völlig unterschiedliches Verständnis über die Aufgabe der Schule und die Gestaltung von Unterricht zugrunde, das in den nächsten Abschnitten etwas näher erläutert werden soll.

a) Die *Gangschulen* der Monarchie dienten in erster Linie der Ausbildung junger Menschen zu guten StaatsbürgerInnen und waren hauptsächlich nach pädagogischen Prinzipien wie Arbeit, Gehorsam und Disziplin ausgerichtet. Durchgesetzt wurde dies durch die Ausrichtung an ein vorgegebenes Normalmaß, um so die Anpassung an die (homogen gedachte) gesellschaftliche Ordnung zu erreichen. Andere erzieherische Aspekte hatten eine sekundäre Bedeutung (vgl. Jäger-Klein 2012, 26). Das Gebäude selbst hatte eine repräsentative Funktion, was sich häufig in der palastartigen Gestaltung der Fassade ausdrückt. Das Innere einer Gangschule ist nach dem Vorbild von Kasernen rasterartig gestaltet. Meist sind zweihütig Klasse an Klasse aneinandergereiht. In vielen Bauten gibt es eine zentrale Mitte. Der häufig dunkle Gang dazwischen ist als reine Verkehrsfläche für eine möglichst effiziente ‚Verschiebung‘ von Menschenmengen vorgesehen und erfüllt sonst keine weitere Funktion. Analog dazu gestaltet sich auch die Klasseneinrichtung, das heißt die Art wie auch Positionierung der Möbel. Auf innenarchitektonischer Ebene findet man ebenfalls eine eindeutige räumliche Zuordnung der verschiedenen Personengruppen vor, die kaum durchlässig ist und wenig Bewegung und Flexibilität erlaubt. Bank an Bank,

Reihe an Reihe saßen die SchülerInnen mit frontalem Blick auf die Lehrperson, die vorne am (mitunter erhöhten) Katheder oder an der Tafel dozierte. Platzwechsel oder alternative Körperstellungen wie etwa Arbeiten im Stehen oder gar Liegen waren nicht vorgesehen.

Die Schultheorie, die hier architektonisch umgesetzt wurde, unterscheidet sich von anderen damaligen Ansätzen wie etwa dem englischen System, das in durchaus differenzierten Räumen verwirklicht wurde. Während in Österreich und Deutschland vor allem in den höheren Schulen, aber durchaus auch schon in der Grundschule, in erster Linie das Repetieren und Memorieren angestrebt wurde, waren englische Schulen viel stärker auf das Handeln der SchülerInnen ausgerichtet. In seinen „Deutschen Briefen über Englische Erziehung“ schrieb Ludwig Wiese, Pädagoge und Beamter im preußischen Kultusministerium, zu Mitte des 19. Jahrhunderts treffend: „Man kann die Verschiedenheit dessen, was auf den englischen public schools und was auf unseren Gymnasien durch den Unterricht erzielt und erreicht wird, in den Gegensatz von können und wissen, von skill und science oder practice und knowledge zusammenfassen.“ (1852, 65, ohne Herv.)

b) Die breite, aber durchaus heterogene Gegenbewegung, die die so genannte Buchschule vehement kritisierte, war bekannterweise die Reformpädagogik. Mit ihren Forderungen, das Kind ganzheitlich zu sehen und in seiner Individualität und Einmaligkeit anzuerkennen, gingen auch neue Konzeptionen zur Gestaltung des Schulraums einher. Die in diesem Geiste in den 1920er- und 1930er-Jahren errichteten Schulen streben in Abgrenzung zu den kasernenartigen Räumen und starren Entwurfsschemata der Gründerzeitbauten nach freieren Spielräumen innerhalb des Gebäudes und nach klaren dynamischen Grundrissen. Ebenso wurden gezielt Farben bei der Ausgestaltung der Räume eingesetzt, auf gute Lichtverhältnisse geachtet oder bewegliche Schulmöbel entworfen (vgl. Tosch 2003). Die Schule hatte nicht mehr der Repräsentation zu dienen, sondern den Lernprozessen und der Gesundheit der SchülerInnen. Gewünscht wurde idealerweise ein demokratischer, kooperativer Unterricht in differen-

zierten Lerngruppen, der in einem gut ausgestatteten Umfeld mit großzügigen Grün- und Freiflächen realisiert werden sollte. Die Zusammenarbeit von ArchitektInnen und PädagogInnen wurde damals schon von einigen ProponentInnen eingefordert und konnte an manchen Bauprojekten erfolgreich umgesetzt werden (vgl. Kemnitz 2003). Die *Hallenschulen*, die in Österreich ab den 1950er-Jahren errichtet worden sind, zeigen den Einfluss dieses pädagogisch-architektonischen Reformdiskurses. Die einzelnen Klassen und Spezialräume sind bei diesem Bautyp um einen zentralen Raum, der Halle, angeordnet, der meist vielfältig genutzt werden kann.

Zusammenfassend wird die Beziehung zwischen Schulraumgestaltung und pädagogischer Orientierung in Abbildung 1 übersichtlich dargestellt. Die kasernenartigen Gangschulen sind dieser Typologie zufolge als geschlossene Raumgestalt einzureihen, in denen – mit Foucault gesprochen – Techniken der Disziplinierung besonders stark eingewoben sind. Wie Böhme (2013, 137) schreibt, entsprechen sie einer „Disziplinar- und Formativpädagogik, die auf eine schülerseitige Anpassung an einen vorgegebenen Standard zielt“.

offene Raumgestalt			
öffnender Interaktionsraum	Widerstands- und Emanzipationsraum	Formations- und Disziplinarraum	schließender Interaktionsraum
	Verknüpfungs- und Netzwerkraum	Zuweisungs- und Integrationsraum	
geschlossene Raumgestalt			

Abbildung 1: Typologie schulischer Raumentwürfe (aus: Böhme 2013, 137)

Individuelle Ausdrucksformen von SchülerInnen und LehrerInnen werden in offenen Raumordnungen, denen man tendenziell die Hallenschulen zurechnen kann, viel eher berücksichtigt. Hier werden Grenzziehungen (auch jene des Innen und Außen der Schule) zurückhaltender gesetzt und es werden nicht-vordie-

nierete Räume geschaffen, die von den jeweiligen NutzerInnen flexibel und kreativ gestaltet werden können. Multifunktionalität spielt in diesen Konzepten eine große Rolle: „Flexible [...] Architekturen befördern eine pädagogische Praxis, die dominant auf die situative Aushandlung sozialer Regelsysteme setzt.“ (Böhme 2013, 140)

3 Schule heute

Ein zeitgemäßer Unterricht richtet sich nicht nach einem ‚Normschüler des Mittelmaßes‘, sondern berücksichtigt die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Er integriert und kombiniert daher unterschiedliche Unterrichtsformate (etwa offenen Unterricht, Projektunterricht oder gezielte Instruktionsphasen), unterschiedliche Sozialformen (wie Gruppenunterricht, Kleinklassenunterricht oder Einzelarbeit) sowie verschiedene Organisationsformen (Team-Teaching, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Beratungssettings, Intensivunterricht usw.) (vgl. Kühn 2012). Die unterschiedlichen Funktionen, die ein Unterricht heutzutage erfüllen soll, sollten in Einklang mit der räumlichen Umgebung stehen, damit vermeiden wird, dass die AkteurInnen gegen ihre materielle Umwelt arbeiten müssen. Ein Nebeneinander unterschiedlicher Raumformate eröffnet hier viele Möglichkeiten. (Vgl. dazu die Publikation der Montag Stiftung 2012, die mittlerweile als eines der wegweisenden Standardwerke zu diesem Thema gilt.) Schultische wie in Abbildung 4, die sich einer dynamischen Nutzung nicht verschließen und zulassen, dass mehrere Personen von verschiedenen Seiten an sie herankommen und sowohl im Sitzen wie auch im Stehen an ihnen arbeiten können, unterstützen beispielsweise solche pädagogische Konzepte (vgl. Rosenberger/Hammerer/Lindner/Miklas 2015).



Abbildung 2: Die inhärente Offenheit von Schultischen (Foto: K. Rosenberger)

Die geforderte Offenheit und Variabilität, Multifunktionalität und Mehrfachnutzung gilt nicht nur für die Ausstattung, sondern genauso für die Raumstruktur. Dazu wurden geeignete Konzepte der Vergangenheit weiterentwickelt und an heutige Ansprüche der Pädagogik, Architektur, Ökologie, Schulverwaltung und Stadtplanung angepasst. Die Lösungsmöglichkeiten sind dabei vielfältig: Die Stadt Zürich erarbeitete etwa Standards für Schulräume, nach denen schon in der Grundisplanung unterschiedliche Funktionsfelder berücksichtigt werden: eine Unterrichtszone, einen Bereich für den Erzählkreis, einen Gruppenbereich, einen Klassenkern, ein Arbeitszimmer (z. B. als Computarbeitsplatz nutzbar) und diverse flexible Ausstattungsobjekte wie Decken- und Hängeschienen usw. (vgl. Immobilienbewirtschaftung der Stadt Zürich 2014, 10ff). Diese Variante geht noch von klassischen (rechteckigen) Klassenräumen aus, die zu anderen Räumen keine notwendige Verbindung haben. Es kommt dann insbesondere den LehrerInnen die Aufgabe zu, die Lernumgebung in der Klasse so zu arrangieren und zu nutzen, dass sie für den vorgesehenen Unterricht möglichst optimal erschlossen werden können. Insofern wird im Planungsprozess in jüngerer Zeit immer öfter ein partizipativer Weg unter Einbeziehung des pädagogischen Konzepts und der Vorstellungen der an der jeweiligen Schule arbeitenden PädagogInnen eingeschlagen (vgl. Hammerer/Rosenberger 2014). Die Gestaltung von differenzierten Lernumgebungen ist dabei von funktionalem und mobilem

Mobiliar abhängig, welches die Anpassung an die Erfordernisse der jeweiligen Unterrichtsssettings rasch und leicht ermöglicht.

In Österreich ist in den letzten Jahren bei Schulneubauten die Tendenz festzustellen, die traditionelle Klassenraumsituation aufzuheben. Zur Anwendung kommen dabei vor allem drei Gestaltungstypen (vgl. Seydel 2013, Schneider 2014 und Zimmer 2015): der „Klassenraum Plus“, der Cluster und die Lernlandschaft.

Im Modell des „Klassenraum Plus“ werden verschiedene Räume so vernetzt, dass abhängig vom Bedarf über das Klassenzimmer hinausgehende Flächen für die unterrichtlichen Aktivitäten verwendbar sind. So gibt es beispielsweise Zusatzräume, die von mehreren Klassen ‚bespielt‘ werden können. Unterstützt wird dies optimalerweise durch transparente oder mobile Wände, um den Blickkontakt vor allem der Lehrpersonen zu den außerhalb des eigentlichen Klassenraum arbeitenden SchülerInnen zu ermöglichen.

Ein *Cluster* ist der räumliche Zusammenschluss mehrerer Klassen, der durch gemeinsam genutzte Räume und Flächen ergänzt und ausgeweitet wird (vgl. Abbildung 3). Dieser gemeinschaftliche, multifunktionelle Lern- und Arbeitsbereich liegt meist wie ein „Marktplatz“ in der Mitte. Der Cluster bildet in der Schule aufgrund der Bündelung von Räumen eine Subeinheit in überschaubarer Größe mit eigenen Garderoben, Sanitär- und Teamräumen. Diese spezifische Bauform Form zählt etwa in England und Skandinavien bei Bildungsbauten zum Standard. (Eine Präsentation von neu errichteten, österreichischen Clusterschulen findet sich in Hammerer/Rosenberger, im Druck.)



Abbildung 3: Cluster Grundschule Weisberg/Südtirol: Blick auf Differenzierungsbereich und in Gruppenraum (Foto: K. Rosenberger)

In einer *Lernlandschaft* sind die Klassenräume zugunsten gemeinsam genutzter Lernbereiche tendenziell weitgehend aufgelöst. Neben Bereichen für das Lernen gibt es Freizeit- und Aufenthaltszonen, die fließend miteinander verbunden sind. Das Angebot kompletieren Basisräume und abteilbare Gruppenräume, es überwiegen aber offene Lernzonen und transparente Raumstrukturen. Wie in der bekannten Hellerup-Schule in Kopenhagen, eine Schule ohne Klassenzimmer, bei der unausgelastete Erschließungsbereiche weitgehend vermieden und für Unterrichtsprozesse fast vollständig nutzbar gemacht werden konnten.

4 Ausblick

Es braucht im Praxisfeld Schule nicht nur pädagogisches Engagement und fachlich kompetente, kreative Unterrichtspraktiken, sondern auch die Unterstützung durch eine geeignete Schularchitektur. Damit sich Schule permanent weiterentwickeln und dem gesellschaftlichen Wandel anpassen kann, müssen auch ihre räumlichen Strukturen eine geeignete Flexibilität aufweisen. Schulbauten und Schuleinrichtungen, wie sie die meisten von uns kennen, erfüllen diese Ansprüche oft nur man-

gelhaft. Die Berücksichtigung der Vielfalt und des Unplanbaren, wie es in einem inklusiven Bildungssystem, das auf eine Kultur der Anerkennung abzielt, erforderlich ist, wird zunehmend zu einer nicht mehr wegzudenkenden Konstante. Die Schule ist demnach bestrebt, die soziale Einbindung, ein positives Autonomieerleben und Kompetenzerwerb jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers zu fördern. Dazu benötigt sie auch neue Impulse in der Schularchitektur, die sich dann wiederum in enger Zusammenarbeit und fruchtbarem Austausch mit der Pädagogik entfalten sollten. In den letzten Jahren gibt es dazu schon eine Reihe an erfolgversprechenden Umsetzungsbeispielen und interessanten theoretischen Anstößen (vgl. etwa Rittelmeyer 2013). Wesentliche Aspekte für eine Schule der Zukunft, die dabei Berücksichtigung finden sollten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Flexible, adaptive Architekturen für flexible Lernformen und Unterrichtsmethoden
- Räume, die einer inklusiven Schule angemessen sind
- Lernumgebungen, die den Bedürfnissen von Menschen auf vielen Ebenen (kognitiv und sinnlich anregend, ästhetisch interessant, kommunikativ ermöglichend etc.) entgegenkommen
- Gute Möglichkeiten für laufende Adaptierungen und Optimierungen
- Eine nachhaltige und ökologisch verträgliche Bauweise und Ausstattung
- Eine Umgebung, die Ansprüche einer „demokratischen Schule“ unterstützt
- Die Einbeziehung möglichst aller in einer Schule involvierten Gruppen am Planungsprozess bei Schulneu- und umbauten Raumkonzepten, die diese Forderungen erfüllen, erfordern mitunter von den PädagogInnen einer Schule ein Umdenken bekannter pädagogischer Interaktionsstrategien und ein Abgehen von so manchen tradierten schulischen Praktiken. Wenn gegliederte Bildungsräume geschlossene Klassenzimmer ablösen, wenn Lernen an verschiedenen Orten in der Schule ermöglicht werden soll, wenn neben Lernzonen auch Kommunikations-, Bewegungs- und Rückzugszonen das Raumangebot für Schü-

lerInnen komplettieren, muss Unterricht mitunter anders gedacht werden als bisher. LehrerInnen wie SchulleiterInnen sind daher in einer konzeptionell modern gestalteten Schule gefordert, in einen aktiven Auseinandersetzungsprozess mit dem Raumangebot zu treten und das Raumgefüge gemäß ihrer Schulkultur zu ‚interpretieren‘. Es gilt ‚Spielräume des Handelns, die sich durch vielleicht noch ungewohnte Raumkonzepte ergeben, kennenzulernen und zu erproben. So ergeben sich etwa in einem Cluster oder einer Lernlandschaft ganz neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen oder für die Teamarbeit der LehrerInnen.

Die räumlichen Bedingungen, die mit innovativen Schulbauprojekten einhergehen, wirken sich letztlich auch auf die Rhythmisierung des Unterrichts und das Rollenverständnis der einzelnen AkteurInnen aus. Neben gezielt eingesetzten Instruktionsphasen unterstützen diese Konzepte vor allem offene Lernsituationen und gemeinschaftliche Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, die beispielsweise nicht immer unter direkter Beaufsichtigung der Lehrkräfte ablaufen müssen. Dies gibt SchülerInnen nicht nur mehr Freiheit, ihren Lernprozess aktiv und kreativ zu gestalten sowie ihre Sozialkompetenz zu stärken, es erfordert von ihnen auch ein zunehmend hohes Maß an Selbststeuerung und Selbstverantwortung. LehrerInnen sind gefordert, diesen Lernprozess in geeigneter Form zu unterstützen.

Neue Schularchitektur funktioniert dann besonders gut, wenn die architektonischen Gegebenheiten einer Schule nicht als ‚von außen‘ aufgesetzt‘ wahrgenommen werden. Um vielleicht noch ungewohnte Ideen der SchulplanerInnen und ArchitektInnen im pädagogischen Alltag aufgreifen, realisieren und weiterentwickeln zu können, benötigt dies eine grundlegende Akzeptanz des Raumkonzepts. Ein intensiver Partizipationsprozess, der der konkreten Planungsphase vorausgeht, welcher zur Entwicklung eines pädagogisch-räumlichen Konzepts der jeweiligen Schule führt, wäre dafür eine Gelingenbedingung.

Literatur

- Blaauwendraat, Evert (1999): Neuer Unterricht in neuen Gebäuden (Von den Folgen der Unterrichtsreform für den Schulbau). In Albrecht-Abele (Hg.): *Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 71–79
- Böhme, Jeanette (2013): Pädagogische Raumentwürfe. In Joachim Kahler/Kai Nitsche/Klaus Zierer (Hg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dreier, Annette/Kucharz, Diemut/Rannseger, Jörg/Sörensen, Bernd (1999): *Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten*. Grundschulverband: Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Göhlich, Michael (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Hammerer, Franz (2012, Hg.): *RaumBildung*. Wien: bnmukk (Download unter: <https://www.bmbf.gvat/schulen/sb/raumbildung.html>)
- Hammerer, Franz/Rosenberger, Katharina (2014, Hg.): *RaumBildung²*. Wien: bmbf (Download unter: <https://www.bmbf.gvat/schulen/sb/raumbildung.html>)
- Hammerer, Franz/Rosenberger, Katharina (im Druck, Hg.): *RaumBildung³*. Wien: bmbf
- Haselsteiner, Edeltraud/Lorbek, Maja/Stosch, Gerhild/Temel Robert (2010): *Handbuch Baustelle Schule. Ein Leitfaden zur ökologisch nachhaltigen Sanierung von Schulen*. Wien: BMVIT (abrufbar im Internet)
- Immobilienbewirtschaftung der Stadt Zürich (2014): *Raumstandards für den Bau von Volksschulnlagern der Stadt Zürich*. Zürich: Hochbaudepartement der Stadt Zürich
- Jäger-Klein, Caroline (2012): Die Schule der Zukunft – Tradition weiterbauen! In Caroline Jäger-Klein/Sabine Plakolm-Forsthuber (Hg.): *Schulbau in Österreich 1996–2011. Wege in die Zukunft*. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 22–33
- Kajetzke, Laura & Wilde, Jessica: Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler. Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In Wolfgang Schönig/Christina Schmidlein-Mauderer (Hg.): *Gestalten des Schulraums*. h.e.p. Verlag, 163–182
- Kennitz, Heidemarie (2003): „Neuzzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“ – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In Franz-Josef Jellich/Heidemarie Kennitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249–268
- Kühn, Christian (2012): Vom Haus des Lehrers zum Raum für Teams. In Caroline Jäger-Klein/Sabine Plakolm-Forsthuber (Hg.): *Schulbau in*

- Österreich 1996–2011. Wege in die Zukunft*. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 80–87
- Lange, Hermann (1967): *Schulbau und Schulerfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulraums*. Weinheim: Beltz
- Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekte? Anmerkungen zur Interoptektivität. In *Berliner Journal für Soziologie* 11(2), 237–252
- Miklautz, Elfe (1997): *Kristallisierter Sinn. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie des Artefakts*. München: Profli
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2012): *Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse*. Berlin: Jovis
- Müller, Thomas (2014): Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft. Unterrichtsräume im Zeitalter der Informationstechnologie. In Natascha Meuser (Hg.): *Handbuch und Planungstipps Schulbauten*. Berlin: DOM publishers, 34–45
- Rittelmeier, Christian (2013): *Entfaltung in die Gestaltung von Schulbauten. Resultate der internationalen Schulbauforschung. Neue Entwicklungen im Schulbau. Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern*. Frammersbach: Verlag Farbe und Gesundheit
- Rosenberger, Katharina/Hammerer, Franz/Lindner, Doris/Miklas, Helene (2015): *Schulische pädagogisch gedacht. Ein Plädoyer für Vielfalt*. Wien: KPH Wien/Krems (Download unter: <http://pro.kpwhv.ac.at/schulmoebel/download-broschue/>)
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp
- Schneider, Jochem (2014): Lernen vor Schulbau. Typologien und räumliche Organisationsmodelle. In Natascha Meuser (Hg.): *Handbuch und Planungstipps Schulbauten*. Berlin: DOM publishers, 46–55
- Seydel, Otto (2013): Die Kleine Schule in der großen Schule. Das „Clus-ter“ – eine Alternative zur konventionellen Flurschule. In *Lehren & Lernen* 12, 7–13
- Tosch, Frank (2003): Spiegelungen pädagogischer Reformen am Schulbau der Weinanar Republik. In Franz-Josef Jellich/Heidemarie Kennitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231–247
- VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken (o.J.): *Stift+. Basismöbel für die moderne Schule*. (Produktkatalog) Taubertschotstein: VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken
- Wiese, Ludwig Adolf (1852): *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*. Bd. 1. Berlin: Verlag von Wiegandt und Griepen
- Zimmer, Michael (2015): Schulräume vom Lernen und Leben her denken. Schulräume gestalten Beziehungen. In Land Oberösterreich (Hg.): *Schulräume mit Vielfalt. Vom pädagogischen Konzept zur innovativen Gestaltung. Impulse für den Schulbau in Oberösterreich*. Linz: Land Oberösterreich, 19–29

Cathrin Reisenauer & Nadine Ulseß-Schurda

Das Ende der Schule, so wie wir sie kennen

**Schlaglichter auf den Umbau der Schule von
einer disziplinargesellschaftlichen zu einer
kontrollgesellschaftlichen Institution**

Schulheft 160/2015

StudienVerlag

IMPRESSUM
schulheft, 40. Jahrgang 2015

© 2015 by StudienVerlag Innsbruck
ISBN 978-3-7065-5436-5

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Eriker, Barbara Falkinger, Peter
Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribboits, Michael Ritterberger, Josef
Seiter, Michael Serfl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zellinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
+43/0664 14 13 149, E-Mail: seiteranzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Cathrin Reisenauer & Nadine Ulseß-Schurda

Verlag: Studienverlag, Eherstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint vierteljährlich.

Jahresabonnement: € 35,00/45,90 sfr

Einzelheft: € 15,50/21,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen
müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich er-
folgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge
usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel,
Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redak-
tionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in
jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die
Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mit-
geteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag
keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge
sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Gren-
zen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der
Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael
Serfl, Erich Ribboits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und
gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Cathrin Reisenauer & Nadine Ulseß-Schurda Anmerkungen zur Leistung als Norm der Anerkennung in einer sich verändernden Gesellschaft	11
Tobias Dörler Über den Zwang, mit Selbstkontrolle die eigene Freiheit zu erhalten. Oder: Umgang von LehrerInnen mit Fremd- und Selbstansprüchen.	23
Stefan T. Hopmann & Mariella Knapp Die letzten Tage der Schule, wie wir sie kennen?	37
Der schulische Auftrag in Spannungsfeld zwischen Kulturreizen und Qualifizieren	
Eveline Christof Die Rolle von LehrerInnen – zwischen Macht und Ohnmacht	50
Barbara Schratz & Michael Schratz Abschied von der Lernschule: Schulentwicklung für Bildung	68
Agnieszka Czejkowska Zusammen lernen	79
Schule entwickeln trotz Innovations- und Veränderungsethoretik	
Monika Hofer Die Schule der Zukunft	87
Lehramtstudierende reflektieren über pädagogische Ansprüche einer Schule von morgen	
Johanna F. Schwarz Größen als Geste schulischer Praxis	99
Von der Wirkmacht schulischer Lehr- und Lernverfahren	
Sabine Gehartitz-Reiter Verinnerlichte gesellschaftliche Kontrolle in Bildungskarrieren am Beispiel einer Studie zu Bildungsaufstieg und Bildungsaussstieg	111
Julia Köhler Die Kulturschule – ein Modell für die Zukunft?	125