

Rekonstruktive Bildungsforschung

Jan Egger

Häuser machen Schule

Eine architektursoziologische
Analyse gebauter Bildung

OPEN



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 27

Reihe herausgegeben von

Martin Heinrich, Bielefeld, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Jan Egger

Häuser machen Schule

Eine architektursoziologische
Analyse gebauter Bildung

OPEN

 Springer VS

Jan Egger
Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz
Basel, Schweiz

Die vorliegende Arbeit ist eine überarbeitete Fassung der Dissertationsschrift, die im Januar 2018 vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück auf Antrag von Prof. Dr. Kai-Olaf Maiwald und PD Dr. Oliver Schmidtke angenommen wurde.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-26652-3

ISBN 978-3-658-26653-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26653-0>

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

Springer VS

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2019. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

Beim Schreiben einer Dissertation ist die Krise der Normalfall (siehe Maiwald & Torka 2015). Phasenweise fühlte ich mich wie der Protagonist Will Navidson im Buch *House of Leaves* von Mark Danielewski. Dieser wacht eines Tages auf und merkt, dass sein Haus ein Eigenleben entwickelt. Zuerst stellt er lediglich einen neuen Raum fest, der im Grundriss nicht eingezeichnet ist. Eine genauere Vermessung zeigt, dass der Raum sich ständig transformiert. Der Raum wächst sich immer weiter zu einem labyrinthischen Raum-, Höhlen- und Treppensystem aus, das sich ständig verändert. Je weiter sich der Protagonist mit hinzugerufenen Helfern und Spezialisten in Exkursionen ins Labyrinth vorwagt, umso exponentieller dehnen sich die Räumlichkeiten ins Unermessliche und bisweilen ins Monströse aus.

Auch wenn eine Promotionsarbeit vor allem die Befähigung über die selbstständige wissenschaftliche Bearbeitung eines Themas ist, haben mich sehr viele Personen auf dem Weg begleitet und mir Wege und Abkürzungen aufgetan, mich aus Sackgassen und von Irrwegen zurückgeholt und geholfen, Umwege zu vermeiden. Ich danke allen, die dazu beigetragen haben, den Pfad zu finden. Allen voran Prof. Dr. Kai-Olaf Maiwald für seine Betreuung und Unterstützung. PD Dr. Oliver Schmidtke danke ich für seine Bereitschaft, die Zweitbegutachtung zu übernehmen, und sein Interesse am Thema. Auch seine Vorarbeiten zum Thema Architektur waren für mich eine reichhaltige und anregende Quelle.

Im Weiteren gilt mein Dank den regelmäßigen Teilnehmer_innen der Promovierendenschreibgruppe der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW): Eva Edinger, Sandra Grizelj, Kristel Ross und Benno Rottermann. Von ihnen habe ich unzählige wichtige Hinweise bekommen. Zudem haben die regelmäßigen Treffen über all die Jahre dafür gesorgt, dass sich auch in Zeiten krisenhaften Herumirrens und in Zeiten, in der wenig Ressourcen für die Promotion vorhanden waren, die Motivation und eine gewisse Konstante in der Textproduktion erhalten hat.

Für die vollständige Durchsicht des fertigen Manuskriptes und das Anbringen vieler Hinweise danke ich Ingo Wienke. Peter Rohrbach hat mit Geduld und Akribie sprachlich Umständliches feingeschliffen und Unschönes ausgemerzt.

Im Weiteren gilt mein Dank den Organisator_innen und Teilnehmer_innen verschiedener Fallwerkstätten, in denen ich Protokolle vorlegen durfte. Nicht zu vergessen sind die zahlreichen Hauswarte, Gemeindeangestellten, Schulleitungen u. a. m., die mich geduldig durch Schulhäuser geführt und die mir Archive geöffnet haben: Ihnen sei von Herzen gedankt. Auch danke ich den Architekt_innen und Fotograf_innen, die mir Pläne, Bilder und weitere Materialien zur Verfügung gestellt haben. Zudem danke ich der PH FHNW, die mir während dreier Jahre erlaubt hat, einen Teil meiner Arbeitszeit für die Dissertation zu verwenden.

Zu guter Letzt ist es meine Frau Anja Sieber Egger, die am meisten zur Arbeit beigetragen hat. Sie hat nicht nur inhaltlich mitgedacht. Sie hat mich immer wieder ermuntert und motiviert. Vor allem hat sie mir den Rücken freigehalten, damit ich neben Familienleben und Arbeit überhaupt ab und zu Zeit und Muße gefunden habe, diese Arbeit zu schreiben. Ohne sie wäre diese Arbeit wohl niemals fertig geworden: Ihr gilt daher der größte Dank.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Architektur als Forschungsgegenstand	1
1.2	Fragestellung und Erkenntnisinteresse.....	4
1.3	Gebäude als Datenmaterial und deren methodische Erschließung	6
1.4	Zum Aufbau der Arbeit.....	8
2	Vorbemerkungen zur Architektur von Schulhäusern	11
2.1	Zur Geschichte des Schulhausbaus	11
2.2	Planung und Bau von Schulhäusern.....	14
2.3	Zum Forschungsstand	17
2.3.1	Der Schulhausbau in einer historisch-systematischen Perspektive	18
2.3.2	Soziologische Perspektiven auf Schulbauten	19
2.3.3	Der Raum als Erzieher – Erziehungswissenschaftliche Standpunkte.....	22
2.3.4	Schularchitektur als Vehikel der Schulentwicklung – Schulpädagogische Positionen	23
3	Schulhäuser als Orte pädagogisch initiiertes Sozialisationsprozesse – Theoretische Annäherung und Ableitung der Fragestellung	27
3.1	Raum- und architektursoziologische Überlegungen zur gebauten Bildung	27
3.1.1	Zur Strukturproblematik von Lebenspraxis.....	32
3.1.2	Soziale Raum-Zeitlichkeit – Architektur als Externalisierung von Identität	36
3.1.3	Die räumliche Konstitution von Positionalität, Subjektivität und Identität	40
3.1.4	Architektur als objektivierte Materialität des Sozialen	44
3.1.5	Der Auftrag eines Gebäudes – Binnenfunktion von Architektur .	50
3.1.6	Repräsentation durch Architektur – Die Außenfunktion.....	51
3.1.7	Wirkungsweisen von Architektur.....	53
3.1.8	Architekturen als Objektivationen institutionalisierter Regeln	65
3.1.9	Architektur als handlungsleitende Routinen und Krisenevozierung	67
3.2	Der Auftrag von Schulgebäuden – Orte gesellschaftlich organisierter Sozialisationsprozesse	68

3.2.1	Zur Struktur von Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozessen..	69
3.2.2	Strukturvarianten sozialisatorischer Interaktion	73
3.2.3	Interaktion mit Artefakten und deren sozialisatorische Wirkungen.....	78
3.3	Ableitung der Fragestellung.....	80
3.3.1	Zur Sesshaftigkeit der Schule.....	81
3.3.2	Zur Funktionalität schulischer Architektur	82
4	Architektur als Protokoll und Protokollierung von Architektur – Methode und Forschungsdesign.....	85
4.1	Was ist der Fall?	86
4.2	Zur Protokollierung von Architektur	90
4.3	Sequenzanalyse nichtsprachlicher, simultan präsenter Protokolle.....	94
4.4	Die Auswahl der Fälle	96
4.5	Zur Verschriftlichung und Darstellung der Fallanalysen.....	99
5	Schule Breitenrain in der Stadt Bern – Von der Disziplinierung zur intrinsischen Selbstdisziplin.....	103
5.1	Die Bauhistorie des Schulhauses Breitenrain	103
5.2	Siedlungsbild Breitenrain/Lorraine in der Stadt Bern – Das Schulhaus als Repräsentationsbau von Staatlichkeit und Bevölkerungspolitik.....	104
5.3	Schulhausareal Breitenrain – Antagonismus von Unterricht und Nichtunterricht	112
5.3.1	Funktionserweiterungen der Schule	117
5.3.2	Inklusion und Exklusion durch Positionalität und Raumordnungen	118
5.4	Schulgebäude Breitenrain – Sinnbild einer Schulkaserne.....	121
5.4.1	Raum(an)ordnungen – Pädagogik als serielle Praxis	126
5.4.2	Klassenzimmer als Grundzellen eines monofunktionalen Konzeptes in seriellen Räumen	132
5.4.3	Pädagogisch intendierte Sozialisation über Leib- und Körpererfahrung im Schulsport.....	139
5.4.4	Schule und Körperhygiene – Tilgung des Individuellen	147
5.4.5	Entgrenzung der Schule	149
5.5	Fazit – Performativ-disponierende Architektur zur Erzeugung disziplinierter und subalternen Subjekte.....	151

6	Schule Hinter Gärten in Riehen – Kunstwerk und postfordistisches Produktionsgebäude	155
6.1	Gemeinde Riehen – Urbane Platzknappheit auf dem Lande.....	155
6.2	Schulhaus Hinter Gärten – Architektur als krisenevozierendes Werk	159
6.2.1	Das Verschwinden der Schule.....	172
6.2.2	Spiel ohne konstitutive Regeln.....	175
6.2.3	Die Schule als begehbares Werk.....	177
6.2.4	Raumorganisation und Raumanordnung	182
6.2.5	Der Klassenraum als Schema mit Variationen	192
6.3	Fazit – Repräsentation krisenhafter Muße und Funktionalität einer Lernfabrik	199
7	Schule Schmitten im Kanton Freiburg – Siedlungsbau ist Schulhausbau und vice versa.....	205
7.1	Schulhäuser Schmitten: Genese und Bauhistorie.....	205
7.2	Dorf Schmitten – Die Schule als identitätsstiftendes Zentrum	208
7.3	Haus Grün – Sozialisation über die Schulwohnstube	213
7.3.1	Das Schulhaus als Wohnhaus: Versinnbildlichung kapitalistisch-bürgerlicher Lebensentwürfe	213
7.3.2	Die Schule als kleinräumige Verortung bürgerlicher Familien- und Geschlechterverhältnisse.....	214
7.3.3	Das Schulhaus separiert Bildungs- und Erziehungsverhältnisse	215
7.3.4	Das Schulhaus als Sinnbild liberal-bürgerlicher Staatlichkeit....	218
7.3.5	Siedlungsentwicklung und Schulraumerweiterung	219
7.4	Schulanlage Schmitten – Orte eindeutiger Handlungsaufforderungen.....	223
7.4.1	Sozialisatorische Implikation einer gerätevermittelten Inkorporierung von Routinen	229
7.4.2	Der Schulraum als öffentlicher Raum – Etwas für jede und jeden.....	232
7.4.3	Schulraum für alle – Vereint und getrennt	236
7.4.4	Der Schulraum als öffentlicher Sozialisationsraum und die Erzeugung eindimensionaler Handlungsroutinen.....	238
7.5	Schulhaus Rot – Herstellung vaterländischer Identität	239
7.5.1	Neue Raumorganisation im Klassenzimmer – Die Hinterbühne wird Teil der Vorderbühne	243
7.5.2	Schule als hybride multiprofessionelle Organisation	245
7.6	Schulhaus Orange – Sozialisation auf der skulpturalen Bühne.....	246

7.7	Schulhaus Gelb – Gläsernes Schulhaus für den gläsernen Menschen	254
7.8	Fazit – Schulhäuser formen Schulförmigkeit.....	267
8	Häuser machen Schule – ein Resümee.....	279
8.1	Methodische Implikationen einer sequenzanalytischen Architekturanalyse	279
8.2	Architektursoziologische Schlüsse	281
8.3	Rekapitulation der bildungs- und sozialisationstheoretischen Ergebnisse.....	283
8.3.1	Repräsentationsfunktion von Schulhäusern – Sinnbilder von Schule und Staatlichkeit.....	284
8.3.2	Der Auftrag von Schulhäusern – Erzeugung dauerhafter Schulförmigkeit.....	287
8.3.3	Schulförmigkeit als dominantes Strukturprinzip eindeutiger Lernprozesse	290
8.4	Abschließende Bemerkungen	292
	Literatur	295

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Modell der Sequenzialität von Krisen	34
Abb. 2:	Hierarchisch doppelte Opposition von Temporalität	37
Abb. 3:	Darstellung des sozialen Raums nach Oevermann	38
Abb. 4:	Luftaufnahme Quartier Breitenrain/Lorraine (Stadt Bern)	105
Abb. 5:	Luftaufnahme Schulanlage Breitenrain	105
Abb. 6:	Schulhaus Breitenrain. Ansicht Südost.....	114
Abb. 7:	Schulhaus Breitenrain. Ansicht West	114
Abb. 8:	Schulhaus Breitenrain. Ansicht Nord	114
Abb. 9:	Schulhaus Breitenrain. Ansicht Ost	115
Abb. 10:	Schulhaus Breitenrain, 2. OG.	127
Abb. 11:	Schulhaus Breitenrain. Klassenzimmer	135
Abb. 12:	Luftbild Gemeinde Riehen (BS).....	157
Abb. 13:	Luftbild Schulhaus Hinter Gärten. Riehen (BS).....	157
Abb. 14:	Hinter Gärten	160
Abb. 15:	Hinter Gärten. Eingangsbereich Nordost.....	160
Abb. 16:	Hinter Gärten. Ansicht Süd.....	160
Abb. 17:	Hinter Gärten. Pausenplatz	160
Abb. 18:	Hinter Gärten. Pausenplatz	160
Abb. 19:	Hinter Gärten. Eingangsbereich.....	160
Abb. 20:	Hinter Gärten	182
Abb. 21:	Hinter Gärten. Korridor	185
Abb. 22:	Hinter Gärten. Detail	185
Abb. 23:	Hinter Gärten. Garderobe	185
Abb. 24:	Hinter Gärten	185
Abb. 25:	Hinter Gärten. Klassenzimmer	185
Abb. 26:	Hinter Gärten. Klassenzimmer	185
Abb. 27:	Schulhaus Blau und Haus Grün	206
Abb. 28:	Schulhäuser Orange, Rot und Gelb.....	206

Abb. 29:	Siedlung Schmitten.....	208
Abb. 30:	Zentrum Schmitten	208
Abb. 31:	Schulanlage Schmitten	210
Abb. 32:	Schulanlage Schmitten. Ansicht Ost.....	224
Abb. 33:	Schulanlage Schmitten. Ansicht West.....	224
Abb. 34:	Schulanlage Schmitten	225
Abb. 35:	Schulhaus Orange	225
Abb. 36:	Schulhaus Orange	225
Abb. 37:	Schulhaus Orange	225
Abb. 38:	Schulhaus Gelb.....	225
Abb. 39:	Schulhaus Rot. Ansicht Nordwest	240
Abb. 40:	Schulhaus Rot. Ansicht Südost.....	240
Abb. 41:	Grundriss Schulhaus Rot	240
Abb. 42:	Schulhaus Rot. Klassenzimmer	240
Abb. 43:	Schulhaus Orange. Saal	246
Abb. 44:	Schulhaus Orange.....	246
Abb. 45:	Schulhaus Gelb. Ansicht West	255
Abb. 46:	Schulhaus Gelb. Grundriss	255
Abb. 47:	Schulhaus Gelb. Erschließung	255
Abb. 48:	Schulhaus Gelb. Erschließung	255
Abb. 49:	Schulhaus Gelb. Klassenzimmer	255



1 Einleitung

Schulanlagen und Schulhäuser sind durch Architektur geprägte Räume. Wie jedes Gebäude haben sie einen Auftrag: Sie sind funktional auf die pädagogische Praxis zugeschnitten und für die Aufgaben der Schule konzipiert. Schulbauten sind damit geprägt durch normative Vorstellungen, was ‚gute Schule‘ ausmacht und wie Unterricht vonstattengehen soll. Neben pädagogischen Anforderungen müssen Schulbauten zahlreichen weiteren Ansprüchen genügen: bautechnische, ästhetische, ökonomische, regionalpolitische, topographische und andere mehr prägen die Möglichkeiten und Ausdrucksmaterialität von Schulanlagen. Insbesondere sind Schulbauten als öffentliche Gebäude auch politische Bauten und Teil einer staatlichen Repräsentation. Schulgebäude sind folglich innerhalb pädagogischer, ästhetischer und politischer Diskurse zu situieren, als deren Verkörperung oder Objektivationen sie in dieser Arbeit betrachtet und untersucht werden.

1.1 Architektur als Forschungsgegenstand

Architektur ist ein Artefakt und kann daher wie jedes Artefakt als zu ‚Natur‘ geronnene Kultur betrachtet werden. Das Besondere an ihr ist, dass sie dauerhaft und als gebaute Umwelt omnipräsent ist. Niemand kann sich architektonischen Gebilden entziehen. Sie haben konstitutiven Charakter für soziale Praktiken, da sie diese vorstrukturieren. So ist die öffentliche Schule, wie wir sie kennen, ohne Schulhaus nicht vorstellbar.

Architektur hat auch eine stabilisierende Wirkung, indem sie räumlich die sozialen Ordnungen und An-Ordnungen sublim und dauerhaft regelt. Architektur stellt Handlungsaufforderungen her. Die Räumlichkeiten einer Schule – die Architekten sprechen vom Raumprogramm eines Gebäudes – sind dabei als eine explizite ‚Theorie der Schule‘ zu lesen, die dem folgt, was in einer jeweiligen Zeitdiagnose als ‚gute Schule‘ gilt. Das Raumprogramm und die Raum(an)ordnungen strukturieren dabei das Verhältnis der Akteure und ihrer Binnenbeziehungen vor.

Architekturen von Schulhäusern erzeugen also im Wesentlichen ein Setting, das als pädagogische Ordnung betrachtet werden kann und das spezifische Gesetzmäßigkeit verkörpert. Architektur hat damit den Charakter von sozialen Regeln. Denn neben dem Raumprogramm der Gebäude verfügt auch jeder Raum für sich über eine Programmatik: Räume sind für spezifische Praktiken entworfen und haben ein explizites und auch ein implizites (Handlungs-)Programm inne. Oder weniger technisch und deterministisch ausgedrückt: Architektur hat eine Gestik. Sie stellt eine Intention dar, die zu gewissen Handlungen einlädt, die Handlungen vorkonfigurierend lenkt und andere Handlungen verhindert oder erschwert.

Damit haben Gebäude und auch Räume jeweils einen ‚Auftrag‘. Durch diesen Auftrag, der einem Gebäude oder einem Raum inhärent ist, hat Architektur eine handlungsleitende Wirkung. Ein Gebäude ist eine „gebaute Vorstrukturierung von Handlungsvollzügen“ (Löw 2007: 81). So werden Schulräume geplant als Pausenraum, als Verkehrsfläche, als Unterrichtsraum etc.

Das Raumprogramm eines Gebäudes und die Programme der Räume werden in einer strukturalen Soziologie als mögliche Antworten auf ein grundlegendes Handlungsproblem – Sozialisation und Unterricht – betrachtet. Die Schulbauten werden in dieser Studie als realisierte Antworten auf diese zugrunde liegende Problematik analysiert.

Dies sind – stark verkürzt – die Binnenfunktionen von Architektur, die sich im Auftrag der Gebäude als handlungsermöglichende und -leitende Instanzen zeigen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Handlungsintentionen des Gebäudes vor allem über Ästhetik und über die symbolischen Formen der Architektur realisiert werden. Architektur wird perzeptuell *erlebt*, und die Architekturerfahrung geschieht nur in Ausnahmefällen als bewusster Vorgang. Die Wirkungen von Architektur sind äußerst sublim und auf einer unbewusst-reflexhaften Ebene angesiedelt. Sie sind quasi zu einem Reflex habitualisiert. Umgekehrt bedeutet dies, dass man Architektur auch ‚lesen‘ können muss. Die Bedeutungsstrukturen, die in der Architektur geronnen vorliegen, muss ich im Sozialisationsprozess internalisiert haben, damit ein Gebäude als das erkannt wird, was es ist, und das Gebäude in seiner gedachten Intention angeeignet wird.

In dieser Perspektive sind Schulanlagen soziologisch gesehen herausragende Gebäude und Räume. Als räumliche Verortung der staatlich organisierten sekundären Sozialisation können sie nicht nur als Verkörperungen pädagogischer

Denk- und Handlungsformen gelesen werden, wie Unterricht vonstattengeht oder vonstattengehen soll. Es sind auch Sozialisationsräume, in denen sich die Schüler_innen eine gebaute und damit eine sozial geformte Welt aneignen. Wie die Rekonstruktionen zeigen, verkörpern Schulhäuser immer auch normative Entwürfe einer geltenden Normalität. Daher werden Schulbauten auch als „dritter Erzieher“ (Brüschweiler & Reutlinger 2014; Schäfer & Schäfer 2009) oder als „geheimer Miterzieher“ (Helfenberger 2013) bezeichnet.

Dieses soziologische Verständnis von Architektur ist in der vorliegenden Untersuchung leitend. Architektur wird als dauerhafte Verkörperung der *Sesshaftigkeit* eines Kollektivs gefasst. Als Sesshaftigkeit stellt sie die Innen-Außen-Abgrenzung des Kollektivs her. Der Auftrag des Gebäudes hat damit nicht nur eine Binnenwirkung, im Sinne einer Vorstrukturierung der Praktiken und der Akteur-Binnenbeziehungen. Die Architektur strukturiert zwangsläufig auch das Verhältnis von innen und außen mit. Darin aufgehoben ist, dass Architektur im Wesentlichen eine Repräsentationsfunktion nach außen einnehmen muss. So repräsentiert die Hülle des Gebäudes zum einen seine Funktionalität. Eine Schule wird intuitiv und unmittelbar als Schule erkannt. Dies ist unabhängig davon der Fall, ob es eine Primarschule oder ein Gymnasium ist, ob sie groß oder klein ist, ob es sich um eines oder um mehrere Gebäude handelt, unabhängig davon, in welchem Baustil und aus welcher Epoche das Schulgebäude stammt, ob es sich um eine städtische Schulkaserne des 19. Jahrhunderts, um eine Pavillonschule oder um eine Dorfschule handelt. Schulen verkörpern einen einheitlichen Gebäudetyp, „als ob sie in einer geheimen Zentralisierung erstellt worden seien“ (Knutti-Baumann 1997: 358). Das heißt, dass das Schulhaus der Schule nach außen ein ‚Gesicht‘ gibt, das auf stabilen Strukturprinzipien beruht. Ein Schulhaus wird als einzelne eigenlogische Realisierung eines abstrakten Gebäudetyps prädiert. Andernfalls könnte das Gebäude nicht eindeutig als Schule gelesen werden. Die Analysen von Schulhäusern, die sich in fast allen denkbaren Kriterien unterscheiden (Größe, Umgebung, Baustil, Baujahr u. a. m.) zeigen, dass sich über die Zeit eine Typik rekonstruieren lässt, die als Schulförmigkeit gefasst werden kann.

Über die Repräsentation der Funktionalität hinaus verkörpern Gebäude immer auch die Bewohner_innen und die Bauherrschaft, wo diese keine Einheit bilden. Eine Schulanlage repräsentiert nach außen die Organisation und Institution Schule. Die Gebäude sind damit ein Mittel der (Selbst-)Inszenierung der

Schule. Als öffentliche und staatliche Gebäude sind Schulbauten immer auch politische Bauten und wesentlicher Teil einer Materialisierung von Staatlichkeit. Dies ist nicht zuletzt auch dadurch gegeben, dass sie eine der häufigsten staatlichen Bauaufgaben darstellen und den Staat flächendeckend bis in die abgelegenen Dörfer verkörpern und repräsentieren. Damit sind Schulgebäude zentrale Symbolbauten. Dabei ist anzumerken, dass in der subsidiär organisierten Schweiz die Kantone für die Organisation und Durchführung der Schule zuständig sind, während die Gemeinden die Infrastruktur bereitstellen und unterhalten. Für die Gemeinden sind Schulbauten daher nicht nur ein gewichtiger Kostenfaktor, sondern auch eines der wichtigen Mittel der Selbstinszenierung. Mit Schulbauten schaffen sie sich ein räumlich verortetes und dauerhaftes Sinnbild. Schulhäuser sind daher oft Bauten von überdurchschnittlicher Qualität, nicht nur in der Bausubstanz, sondern insbesondere auch als „überdurchschnittliche architektonische Qualität“ (Dangel & Zangger 2008: 5). Schulhäuser sind sehr oft Prestigebauten.

In der Summe dieser Argumente eignen sich Schulbauten in besonderem Maße, um die Entwicklungen von Schulen zu dechiffrieren. Darüber hinaus zeigen sie auch wie „kaum ein anderer Gebäudetyp (...) so sehr den Wandel von politischen Systemen, sozialen und kulturellen Strukturen“ (Schäfers 2010: 37). Denn Architekturformen und Gesellschaftsformen sind eng verwoben, was sich in den empirischen Rekonstruktionen zeigen wird. Als Analysematerial sind Schulhäuser von besonderem Interesse, da sie, gesellschaftstheoretisch gesehen, als Verortungen der sekundären Sozialisation zentrale Bauten sind. Aber auch als staatliche Symbolbauten haben sie eine vielschichtige Wirkung, die weit über ihren funktionalen Auftrag als „Hüllen von Lernorten“ (vgl. EDK 2006) hinausgeht.

1.2 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Das vorliegende Forschungsvorhaben untersucht Schulanlagen bezüglich der manifesten und latenten Bedeutungsgehalte, die in Stein gehauen vorliegen. Leitend sind dabei die Vorannahmen, dass über die Architektur tief liegende, lang andauernde und stabile Sinn- und Bedeutungsstrukturen dechiffriert werden können. So kann aufgezeigt werden, dass die Architektur als Möglichkeitsraum

die Praktiken der Schule auf einer sublimen, vorbewussten Ebene prägen. Es kann aber auch gezeigt werden, welche Bedeutungsstrukturen Schulbauten symbolisch nach außen repräsentieren.

Zum einen steht also der *Auftrag des Gebäudes* im Fokus des Interesses. Es wird gefragt, für welche Praktiken ein Schulhaus gebaut ist: Wie wird Schule beziehungsweise Unterricht durch Architektur gedacht und präkonfiguriert? Welche Strukturprinzipien und Denkformen, welche manifesten und latenten Bedeutungs- und Sinngehalte konstituieren den durch Architektur hergestellten Handlungs- und Interaktionsraum? Dazu gehören auch die Fragen, wie die Raum(an)ordnungen die Binnenbeziehungen zwischen den Akteuren – den Lehrpersonen und Sozialisanden – strukturieren und welche intendierten und nichtintendierten Folgen die Architektur für die Konfigurationen der pädagogischen Beziehung und der pädagogischen Ordnung erkennen lassen.

Zum anderen werden die Schulanlagen daraufhin befragt, welche *Sinn- und Bedeutungsgehalte sie nach außen* repräsentieren: Welche Strukturprinzipien prägen Schulbauten als Eigensinn einer Schulförmigkeit, so dass öffentliche Schulen treffsicher und intuitiv als Schulen erkannt werden? Welches sind die Sinn- und Bedeutungsstrukturen, die den Gebäudetyp Schulhaus ausmachen und die in einer *longue durée* bewahrt werden?

Zu diesem Fragekomplex gehört auch das Verhältnis, wie sich Schulen positionieren und mit ihrer Umgebung interagieren. Die Schulanlagen werden dahingehend untersucht, wie Schulbauten sich sozialräumlich verorten und welche sinnbildlichen Ordnungen Schulen als staatliche Öffentlichkeit in den Siedlungsgefügen einnehmen.

Das Ziel der Forschungsarbeit liegt in der Rekonstruktion der objektiven Bedeutungs- und Sinnstrukturen, jenseits der subjektiven Intentionen der Erbauer oder der Nutzer_innen. Es geht explizit um die Rekonstruktion des Objektiven Sinns, der aus der Architektur gelesen werden kann, und nicht darum, was sich die Erbauer dabei gedacht haben. Aber auch die konkreten Aneignungen durch die Nutzer_innen sind in dieser Arbeit nicht thematisch. Mit Architektur und Dingen kann und wird selbstverständlich auch in nichtintendierter Art und Weise interagiert, was insbesondere auf Kinder und Jugendliche zu trifft. Kinder und Jugendliche nutzen die gebaute Umwelt oft geradezu invers zu den vorgedachten Nutzungen. Sie interessieren sich für nichtstrukturierte Räume und sind kreativ darin, sich eindeutig strukturierte architektonische Artefakte anders anzueignen

als in dem Sinne, wofür sie geschaffen wurden (vgl. dazu Muchow & Muchow 1978). Doch sind diese Aneignungsformen nur indirekt Thema dieser Arbeit. In Anlehnung an Goffman (2002: 8) geht es in der Untersuchung hier „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern um Situationen und ihre Menschen“. Der Fokus liegt dabei auf den durch Architektur erschaffenen Situationen. Oder anders formuliert: Die Architekturanalyse hat nicht die konkreten (pädagogischen) Interaktionen des schulischen Alltags im Fokus. Vielmehr geht es um die Rekonstruktion der in Stein gehauenen bedeutungserzeugenden Regeln und Strukturgesetzmäßigkeiten, welche – so die These – die pädagogischen Praktiken und Interaktionen in Form einer Einflusstruktur wesentlich (mit)prägen.

1.3 Gebäude als Datenmaterial und deren methodische Erschließung

Da Architektur dauerhaft ist, wirken auch die Sinn- und Bedeutungsstrukturen dauerhaft. Daher kann über die Interpretation von Architektur ein Zugang zu sozialer Praxis und Ordnungen gewonnen werden, der auf anderem Weg nur erschwert möglich wäre. So hat die Analyse von Architektur eine lange Tradition in der soziologischen und ethnologischen Analyse von Gesellschaft (anstelle vieler Bourdieu 1976; Elias 2003; Foucault 2012a; Lévi-Strauss 1978; Mauss 2004; Simmel 1908). Denn Architektur fixiert soziale Strukturen und stabilisiert sie dauerhaft. Dieser Umstand behält seine Gültigkeit, auch wenn Gebäude durch Umnutzungen, An-, Erweiterungs- und Umbauten in einem gewissen Maße flexibel sind und umgewidmet werden oder wenn Gebäude als lebendig beziehungsweise als in stetem Wandel begriffen verstanden werden, wie dies in einer theoretischen Perspektive die Architekturanalyse der *Actor-network theory* vorsieht (siehe Latour & Yaneva 2008). Die Bedeutungs- und Sinnstrukturen bleiben dauerhaft in Stein gehauen und können folglich aus der Architektur rekonstruiert werden, auch wenn die Ausdrucksmaterialitäten der Gebäude Strukturtransformationen durchlaufen haben oder diese umgewidmet werden. Denn als Artefakte protokollieren sich Architekturen in ihren Baugeschichten selbst.

Die vorliegende Untersuchung erforscht die Institution Schule anhand ihrer Architektur und hat damit auch einen bildungstheoretischen Fokus. Ganz wesentlich ist die Untersuchung aber als architektursoziologisches Unterfangen konzipiert. Es ist demnach zu fragen, worin die Möglichkeiten, der Mehrwert

und Sinn liegen, die Institution ‚Schule‘ über eine soziologisch-rekonstruktive Architekturanalyse zu erforschen. Dies insbesondere auch da die soziologische Architekturanalyse eine methodische und analytische Herausforderung ist und in der Methodenentwicklung nach experimentellen Forschungsdesigns verlangt (Delitz 2009: 74; ähnlich Schmidtke 2008). Auch kann die Architekturanalyse allein aus der Größe des Gegenstandes und dem Umfang des Untersuchungsmaterials lediglich exemplarisch durchgeführt werden. Welche Ergebnisse können von einer Analyse der Architektur erwartet werden, die nicht über vielfach erprobte und bewährte Methoden gewonnen werden können? Welche Problemlagen ergeben sich dabei?

Die erste Herausforderung in der Untersuchung von Architektur ist die nichtsprachliche Ausdrucksgestalt des Gegenstandes. Als Artefakt und fünfte Kunst entfaltet Architektur ihre Wirkung subtil, vor allem über perzeptuell erfahrbare Ästhetik. Die Architekturanalyse verspricht daher Erkenntnisse über Bedeutungsgehalte, die sublim wirken und die in der Regel nicht bewusst wahrgenommen werden.

Die gewählte Forschungsanlage impliziert darüber hinaus, dass Schulanlagen als Handlungsinstanzen mit einer eigenlogisch emergierten Rationalität betrachtet werden. Diese Rationalität geht weit über die Intention der Planer und Erbauer hinaus (ebenso Wienke 1999: 6 f.). Um dies zu fassen, ist die Methode der Objektiven Hermeneutik geeignet (Oevermann 2002a, 2016), da sie auch kollektive Entitäten als autonome Lebenspraxis in ihrer Fallstrukturgesetzlichkeit fasst. Es können also Schlüsse gezogen werden, die die dauerhaften Strukturgesetzmäßigkeiten und -transformationen der Schule betreffen. Zudem ist mit dieser Methode ein Verfahren gewählt, das auf die Rekonstruktion der sinnhaft konstituierten sozialen Welt gerichtet ist. Sie eignet sich zur Analyse nichtsprachlicher Ausdrucksmaterialitäten. Als größter Vorteil scheint mir, dass die Objektive Hermeneutik nicht nur eine erfahrungswissenschaftliche Methode ist, sondern darüber hinaus konstitutionstheoretisch und methodologisch auf einem breiten Fundament ruht.

Im Verfahren der Sequenzanalyse werden an jeder Sequenzstelle die vorhandenen bedeutungserzeugenden Regeln rekonstruiert und von dem konkreten Vollzug analytisch getrennt. Dies erlaubt eine doppelte Betrachtung, die für die Forschungsfrage relevant ist. Architektur kann als eigenlogisches Gebilde in seiner Bedeutungsstruktur rekonstruiert werde, *und* zugleich können Fragen

erörtert werden, was diese Bedeutungsstrukturen für einen präkonfigurierenden Handlungsvollzug als Möglichkeitsraum der pädagogischen Interaktion zwischen Schüler_innen und Lehrpersonen darstellen.

Die Objektive Hermeneutik bietet sich auch als geeignete Methode an, da aufgrund der Fülle und schieren Größe der Schulanlagen nur wenige Fälle ausgewählt und analysiert werden können. In der Sequenzanalyse werden an einem Fall auch weitere mögliche Fälle hypothetisch mit betrachtet. Die Auswahl der Schulen wurde gemäß dem theoretischen Sampling durchgeführt. Es wurde jeweils ein Fall erhoben und ausgewertet, um anschließend nach den Kriterien eines größtmöglichen Kontrastes die folgende Schule auszuwählen.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Gemäß dem strukturanalytischen Vorgehen wird zuerst das Handlungsproblem analysiert, bevor die konkreten Realisierungen betrachtet werden. Anders gesagt: Die Frage des strukturellen Handlungsproblems wird eruiert, bevor auf die konkrete einzelfallspezifische Realisierung fokussiert wird. In dieser Logik dient der erste Teil der Arbeit einer Annäherung an den Untersuchungsgegenstand aus einer theoretischen und methodischen Perspektive. Einführend wird eine knappe Darlegung des Gegenstandes Schulhaus und des Forschungsstandes zum Thema Schulhausbau vorangestellt. Als architektursoziologisches Projekt und als methodisches und methodologisches Vorhaben mit exemplarischem Charakter soll zuerst geklärt werden, was das zugrunde liegende Handlungsproblem von Architektur ist und wie Architektur wirkt. Daran anschließend wird spezifischer auf den Auftrag der Schulhäuser eingegangen.¹ Aus diesen beiden Bereichen wird die Fragestellung abgeleitet. Den ersten Teil komplementiert das Methodenkapitel, indem das Forschungsdesign und insbesondere Fragen zu einer Interpretation mittels Sequenzanalyse dargelegt werden.

1 Auch wenn diese ‚Annahmen‘ aus Darstellungsgründen als theoretische Ableitungen in der Arbeit vorangestellt werden, sind sie zu weiten Teilen als Ergebnisse in den Fallanalysen rekonstruiert worden.

Der zweite und größere Teil der Forschungsarbeit sind die empirischen Fallrekonstruktionen. Danach werden drei Fälle, das Schulhaus Breitenrain (Stadt Bern), das Schulhaus Hinter Gärten (Gemeinde Riehen, Kanton Basel-Stadt) und die Schule in der Gemeinde Schmitten (Kanton Freiburg), rekonstruiert.

Die Darstellung einer sequenzanalytischen Interpretation ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Es verlangt auch dem Leser/der Leserin einiges an Geduld ab, da Wiederholungen unumgänglich sind. Der Vorteil dieser Darstellungsweise ist, dass die Analysen direkt am Material erfolgen, wodurch die Interpretation anschaulich nachvollzogen werden kann. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung und des Anspruchs des Forschungsvorhabens, auch einen Teil an Methodenentwicklung und -erprobung zu leisten, ist der Aufwand gerechtfertigt. Zudem wird der Fallibilismus dadurch größtmöglich gewährleistet. An die Fallrekonstruktionen schließen sich jeweils kurz gehaltene Strukturhypothesen zu den einzelnen Fällen an. Die Rekapitulationen und die Schlussfolgerungen im letzten Kapitel runden die Arbeit ab.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





2 Vorbemerkungen zur Architektur von Schulhäusern

Die Erstellung von Schulgebäuden ist ein komplexes Unterfangen, in das unterschiedliche staatliche und nichtstaatliche Akteure eingebunden sind. Typischerweise entstehen Schulgebäude in Wellen der Bildungs- und/oder Bevölkerungsexpansionen. Ihre Architekturen werden geprägt durch Fragen des Auftrags der Gebäude: Für welche Unterrichtsformen und welche Vorstellungen ‚guten Unterrichts‘ wurden sie gebaut? Gleichzeitig erhebt sich die Frage ihrer Repräsentation: Wie stellen sich Schule und Gemeinde als Bauherrschaft dar? Solche Fragen prägen wesentlich den Möglichkeitsraum, in welchem Schulgebäude entstehen. Sie sollen im Folgenden skizziert werden.

2.1 Zur Geschichte des Schulhausbaus

Die Entstehung der ersten Schulbauten öffentlich-rechtlicher Schulen geht mit der Genese des staatlichen Volksschulwesens und damit mit der Genese der bürgerlich-demokratischen Nationalstaaten einher. Letztere sind eng mit den politischen Wirren, Umbrüchen und Instabilitäten des ausgehenden 18. Jahrhunderts und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verbunden. Die zunehmende Industrialisierung und die Nationalstaatsbildungen sind wechselseitig mit einem tiefeschürfenden gesellschaftlichen, politischen und soziostrukturellen Wandel verschränkt. Einer der Dreh- und Angelpunkte der politischen Konflikte zwischen Kirche und konservativ-katholischen Gruppierungen einerseits und den liberalen Kreisen andererseits ist die Schaffung eines öffentlich-rechtlichen Schulwesens (siehe Criblez et al. 1999). Die Schule wird zu einer politischen Streitfrage, da sie als institutionalisierte Erziehungs- und Bildungsinanz sowohl das Verhältnis zwischen Staat und Bürger entscheidend strukturiert als auch tief in die Lebensweisen der Bürger_innen eingreift.

Ein erster Versuch, eine staatliche, liberale Bildungspolitik zu schaffen, endet mit dem Scheitern der Helvetik (1798–1803). Mit den liberalen Verfassungen, die sich ein Teil der Kantone um 1830 geben, setzen umfassende Reformen ein. Dabei ist die Schaffung einer Volksschule eine der zentralen revolutionären Forderungen, die zu einer der wichtigsten Staatsaufgaben der jungen Demokra-

tien wird. Sie ist unabdingbar für die Erziehung der bis dahin leibeigenen Subjekte zu mündigen Staatsbürgern. Das Schulwesen ist aber auch ein Mittel, Staatlichkeit bis in die entlegenen Gebiete durchzusetzen. Da die Volksschule auf viele Widerstände stößt, gelingt die Schulbildung für alle nur über die Schulpflicht.

Zur Durchsetzung des staatlichen Bildungsmonopols bedarf es einer flächendeckenden Schulinfrastruktur. In den Städten werden in der Regel vorhandene Gebäude zu Schulhäusern umfunktioniert. In den ländlichen Gebieten müssen Schulhäuser meist neu erbaut werden. Die Lehrpersonen lassen sich nicht aus der örtlichen Bevölkerung rekrutieren. Daher wird nicht nur Schulraum, sondern auch Wohnraum benötigt und meist auch weitere Infrastrukturen wie Werkstätten und/oder landwirtschaftliche Gebäude für den Nebenerwerb der Lehrpersonen. Die Schulhäuser sind quasi die ersten Bauten der jungen liberaldemokratischen Staaten, die bis in die ländlichen und damit tendenziell konservativen Regionen reichen und den Staat dort materialisieren.

Die große Bautätigkeit in der flächendeckenden Erstellung von Schulhäusern stellt damit jenseits der schulischen Funktion der Gebäude auch eine Manifestation des jungen Nationalstaates dar. Denn architektursoziologisch betrachtet ist eine zentrale Funktion gebauter Strukturen der Erkennungs- und Orientierungswert, den Bauten realisieren. Der Raum und namentlich die Architektur fixieren soziale Sinnstrukturen und schreiben sie einem Ort ein. Simmel (1908: 473) spricht von Raum als einem „stabilen Drehpunkt labiler Verhältnisse und Wechselwirkungen“. Dabei ist die Architektur vor allem in ihrer Symbolhaftigkeit gemeint. Als Symbole stehen Gebäude für Bedeutungsstrukturen, welche „die Wirklichkeit der Alltagswelt überschreiten“, wie etwa „ein abstraktes moralisches Prinzip, eine kollektive Idee oder gar die Anwesenheit von etwas ‚Heiligem‘“ (Steets 2015: 192, Hervorhebung im Original). Das Schulhaus kann in dieser Perspektive nicht nur als neues Zentrum in den Dörfern gesehen werden. Die Schulbauten sind zugleich Sinnbilder und Werkzeuge der Durchsetzung einer neuen politischen und sozialen Ordnung.

Dabei ist hervorzuheben, dass sich die Schulhäuser, die vor 1850 erbaut wurden, von Wohnhäusern kaum unterscheiden lassen. Dies wird in der (Forschungs-)Literatur immer wieder hervorgehoben. Die meisten Untersuchungen zum Thema Architektur von Schulbauten setzen daher erst um 1850 ein, mit der Begründung, dass sich erst dann ein eigener Gebäudetyp Schulhaus herausgebil-

det hat (so beispielsweise Dangel & Zangger 2008; Gurtner 1997; Helfenberger 2016; Oberhänsli 1996; Schneeberger 2005). Mit dem Schulhaus Grün in Schmitten wird in Kap 7.3. ein Gebäude analysiert, das vor der Ausdifferenzierung eines eigenen Gebäudetypus Schule erbaut wurde. Die Analyse zeigt, dass Schulhäuser, die als Wohngebäude gebaut wurden, nicht nur interpretationsbedürftig sind, sondern auch ergiebige Ergebnisse bezüglich der Konstituierung des jungen liberalen Nationalstaates und der gesellschaftlichen Umwälzungen erlauben. Vorgreifend kann festgehalten werden, dass der Staat sich als urbaner Bauherr gibt, der sich an städtischer Lebensart und arbeitsteiliger, kapitalistischer Ökonomie orientiert. Der Bau von Schulgebäuden verändert daher nicht nur die Dorfbilder. Schulhäuser verkörpern in ihrer Funktion als Wohnhaus und in ihren Repräsentationen auch die neue Gesellschaftsordnung und die kapitalistisch organisierte Ökonomie. Sie sind ein Abbild einer politischen Ordnung in der Schaffung und Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, was auch das Verhältnis zwischen Staat und Bürger mitbetrifft. Schulräume stellen aber auch eine sinnbildlich verkörperte neue Raumorganisation kapitalistischer Produktion her, was sich in der Trennung von Arbeit und Wohnen manifestiert (vgl. Kap. 7.3).

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts bildet sich ein relativ einheitlicher Gebäudetypus Schule heraus (vgl. Helfenberger 2013). Die Richtlinien des Kantons Zürich, die von vielen Kantonen als sogenannte ‚Normalien‘ übernommen wurden, sehen „einen klassizistischen Baukörper [vor], mit symmetrischen Fassaden, Mittelrisalit und Dreieckgiebel, bisweilen mit Säulenportikus und Kranzgesims, [dieser] wurde zum gängigen Bautypus, der in fast allen Quartieren der Stadt und in den meisten Gemeinden anzutreffen ist“ (Dangel & Zangger 2008: 7). In der Regel sind es Korridorschulhäuser mit zwei oder vier großen Klassenzimmern pro Etage. Sie sind als Prunkbauten konzipiert, die vor allem einer Repräsentationsarchitektur verpflichtet sind und die vom Volksmund Schulschlösser oder Schulkasernen genannt werden. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist zumindest im Diskurs eine teilweise Abwendung von solchen Prunkbauten festzustellen, obwohl diese bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein immerhin für die Sekundar- und Mittelschulen den Maßstab setzten. In der Diskussion ist eine Hinwendung zu einer sogenannten kindgerechten Architektur festzustellen, die sich insbesondere in kleinräumigeren Schulbauten und Pavillonanlagen manifestiert. Die kasernen- oder palastartigen Prunkbauten, in ihren spezifischen Raumorganisationen und Positionierungen, stehen jedoch maßgeblich für den Gebäu-

detypus und damit auch für die Institution Schule, wie dies im empirischen Teil ausführlich thematisiert werden wird. Den Analyseergebnissen soll hier jedoch nicht vorgegriffen werden.

2.2 Planung und Bau von Schulhäusern

Der Bau von Schulhäusern ist ein komplexes Unterfangen, das Bedarfsplanung, Standortsuche, Planung, Regulierung und Beaufsichtigung umfasst. Historisch gesehen sind die Planungs- und Bauprozesse im Spannungsfeld eines spezifischen Expertenwissens und der oft durch Laien durchgeführten öffentlichen Kontrolle anzusiedeln (Helfenberger 2016). Dementsprechend sind zahlreiche staatliche und nichtstaatliche Akteure beteiligt.

Im subsidiär aufgebauten politischen System der Schweiz sind auf staatlicher Seite verschiedene Departemente der drei Verwaltungsebenen – Bund, Kantone und Gemeinden – involviert. Verfassungsmäßige Rechte schreiben der Gemeindeautonomie zu, „Teile der öffentlichen Angelegenheiten eigenverantwortlich zu gestalten. Im Schulwesen kommt diesem Recht eine zentrale Bedeutung zu, weil der staatliche Bildungsauftrag maßgeblich durch die Gemeinden umgesetzt wird“ (K. Meyer 2016: 55). So sind die Gemeinden Träger der Primarschulen. Sie haben das Hausrecht inne und sind damit aber auch für die Finanzierung², Planung, Erstellung und den Unterhalt der Schulanlagen zuständig. Auch die Bedarfsplanung und Standortsuche sind kommunale Aufgaben. Zu den Schulanlagen gehört, dass die Gemeinden geeignete Sportanlagen für den Turnunterricht bereitstellen müssen.

Die mit Planung und Bau der Schulhäuser beauftragten kommunalen Akteure sind in der Regel in den Baudepartementen angesiedelt. Die Erziehungs- und Bildungsdepartemente verfügen nicht selbst über die Bauaufgaben. Infrastrukturplanung und -unterhalt der Schule sind in allen mir bekannten Gemeinden in anderen Departementen verortet als der Schulbetrieb, ohne dass eine Mitwirkung

2 Meines Wissens gab es in den meisten Kantonen einen Fonds, der armen Gemeinden bei der Finanzierung von Schulbauten behilflich war. Die kantonalen Zuschüsse wurden ab 1950 aufgelöst.

oder Partizipation seitens der Schule vorgesehen ist, wie dies in Deutschland teilweise der Fall ist (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn 2011). Die Schweizer Schulen verfügen über keine Autonomie oder Mitspracherechte, was ihre Bausubstanz angeht. Auch die kommunalen Bildungsdepartemente sind bei konkreten Baufragen wenig involviert. Ein systematischer Überblick über die Regelungen in den über 2250 Gemeinden ist mir nicht bekannt. In der Regel werden Aufträge im Schulhausbau, die ein gewisses Volumen erreichen, über Wettbewerbe ausgeschrieben. Die Wettbewerbsjury setzt sich in den meisten Fällen praktisch ausschließlich aus Architekten zusammen. Zumindest sind Architekten weit überproportional vertreten.

Ein Grund, weshalb die Bauaufgabe einseitig bei den Baudepartementen angesiedelt ist, dürfte sein, dass Schulbauten teilweise auch kommunale Funktionen als Gemeindehäuser übernehmen. Sie dienen als Wahl- und Stimmlokale, in kleineren Gemeinden als Gemeindsaal u. a. m.

In den letzten Dekaden wurden zahlreiche Schulreformen durchgeführt, die auch Einfluss auf den Raumbedarf und das Raumprogramm von Schulbauten haben. Die Schule differenziert sich zu einer hybriden multiprofessionellen Organisation aus. Dabei sind auch unterschiedliche Departemente mit verschiedenen Zuständigkeiten miteinander verzahnt. So sind neben dem Kernbetrieb des Unterrichtens, der immer noch in der Obhut der Kantone liegt, die Gemeinden für die neueren betrieblichen Institutionen wie die Schulleitungen, die Schulsozialarbeit und – wo vorhanden – die Tagesstrukturen zuständig. Diese Schulreformen verlangen nach baulichen Anpassungen und/oder Erweiterungen, die von den Gemeinden in Eigenregie umgesetzt werden.

Die Kantone sind für die Aufsicht und Regelung der Schulen zuständig. In Bezug auf den Schulhausbau legen sie Minimalanforderungen von Neu- und Umbauten fest, die der Sicherung des Unterrichts dienen (siehe EDKB 2015). Die Kantone sind vor allem über die Baudepartemente involviert, welche für die Erstellung der kantonalen Bauvorschriften und deren Durchsetzung zuständig sind. Zudem verfassen die kantonalen Erziehungsdirektionen Planungshilfen für die Gemeinden und betreiben in der Regel Beratungsangebote.³ Historisch gesehen sind die Planungshilfen in Form der ‚Normalien‘ entstanden (Gobat 1901;

3 Beispiele solcher kantonalen Planungshilfen sind: DVKL 2013; EDKB 2015; AfV 2004.

Helfenberger 2013; Salvisberg 1870). Die Normalien sind Umsetzungsvorschläge für die Errichtung von Schulhäusern, da die Gemeinden, die in der Regel von Laien verwaltet wurden und werden, mit der Konzeption und Planung von Schulhäusern im 19. Jahrhundert finanziell und sachlich überfordert waren. Heute variieren die Vorgaben und Hilfen je nach Kanton beträchtlich. In der Regel umfassen die Planungshilfen Vorgaben über das Raumprogramm, die Raumvolumina und die Raumanforderungen. Zudem überprüfen die kantonalen Schulinspektionen die Einhaltung geltender Vorschriften.

Eine kantonale Instanz, die großen Einfluss auf den Möglichkeitsraum der baulichen Veränderungen hat, ist die Denkmalpflege. Deren Interessen stehen den pädagogischen bzw. schulischen Wünschen und Bedürfnissen oftmals diametral entgegen, wobei sich die Denkmalpflege in den meisten Fällen durchsetzt.

Die Eidgenossenschaft als oberste Instanz ist verpflichtende Auftraggeberin, die den Kantonen die Schaffung und den Betrieb der Schulen vorschreibt. Zudem erlässt sie bindende gesetzliche Verordnungen, etwa die Bestimmungen zu hindernisfreiem Bauen, die für alle öffentlichen Gebäude umgesetzt werden müssen. Als Besonderheit oder gar Anomalie wurde 1874 der Turnunterricht dem damals geschaffenen Eidgenössischen Militärdepartement – heute Eidgenössisches Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) – unterstellt. Dieses ist nach wie vor für die Konzeption und Inspektion des Schulturnens zuständig und legt die baulichen Mindestanforderungen von Sportanlagen und Sporthallen fest.

Die grundsätzliche Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden ist seit der Entstehung der Volksschule stabil geblieben.

Neben den staatlichen Akteuren sind im Schulhausbau zahlreiche nichtstaatliche Akteure eingebunden. Für Architekten und Ingenieure sind es vor allem die umfangreichen Bautätigkeiten und das Bauvolumen, die für sie eine Beauftragung interessant machen. Schulhäuser entwickelten sich relativ rasch, spätestens „gegen Ende des 19. Jahrhunderts[,] zu einem relevanten Profilierungsfeld für Architekten“ (Helfenberger 2008: 307), das es bis heute geblieben ist. Historisch gesehen waren weitere Akteure bei der Entwicklung und dem Bau von Schulhäusern involviert: Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren dies speziell die Schulärzte und Hygieniker. Die präventiv ausgerichtete Medizin nimmt von Beginn an die Schulen als ideale Orte der Implementierung von Gesundheitsförderung in den Fokus. Die Schulhygiene hatte einen großen Einfluss auf

die Gestaltung der Schulhäuser, zum Beispiel in Form des typischen Hochparterres (siehe Hofmann 2008, 2016).

Zu nennen ist im Weiteren die Lehrerschaft, die als die eigentlichen ‚Bewohner‘ der Gebäude betrachtet werden kann. Als generell schwach organisierte und wenig professionalisierte Berufsgruppe haben die Lehrer seit je keinen nennenswerten Einfluss auf die Konzeption von Schulbauten (vgl. Helfenberger 2013). Somit ist festzustellen, dass in den architekturelevanten Debatten und Publikationen, die sich an Architekten und Ingenieure richten, kein genuin eigenes pädagogisches Programm zu konstatieren ist, wie dies parallel zu den reformpädagogischen oder auch zu den hygienisch-pädagogischen Diskursen existierte (Helfenberger 2008: 307 f.). Dieser Umstand stellt sich auch heute noch mehr oder weniger so dar, wenn die pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Literatur gesichtet wird: Der Nichteinbezug des pädagogischen Personals in die Konzeption und Bauplanungen wird in der Literatur beklagt und das Feld als den Architekten überlassen dargestellt (siehe z. B. Braun et al. 2014; Forster & Rittelmeyer 2010; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn 2011). Dieser Umstand bestätigt sich, wenn die Beurteilungsgremien der Architekturwettbewerbe betrachtet werden. In der Regel bestehen die Wettbewerbsjurys aus Architekt_innen, Vertretern/Vertreterinnen der Denkmalpflege (meist ebenfalls Personen aus der Architektur) sowie Vertretungen der kantonalen Erziehungsdirektionen, die fast immer auch aus Architekt_innen bestehen. Es ist also festzuhalten, dass die ‚Bewohner‘, die den Auftrag der Gebäude funktional erfüllen, auf die Konzeption der Gebäude und der Schulanlagen faktisch keinen Einfluss haben.

2.3 Zum Forschungsstand

Zum Gegenstand Schulhausarchitektur ist eine überschaubare Anzahl von wissenschaftlichen Texten vorhanden, die für eine architektursoziologische Auslegung von Interesse sind. Es können vier Bereiche der vorhandenen Literatur unterschieden werden. Es sind dies zum Ersten die mehr oder weniger systematischen historischen Sammlungen und Dokumentationen von Schulbauten, zu denen auch Teile der entwicklungsgeschichtlichen und architekturhistorischen Publikationen zu rechnen sind. Zum Zweiten ist die Literatur der historischsoziologischen Bildungsforschung zu nennen, die der Architektur eine große

Wirkung in der Ausdifferenzierung der Moderne zuschreibt und die sich sowohl mit den Gebäuden an sich als auch mit dem Thema Schulhausbau in seinen unterschiedlichen Facetten befasst. Zum Dritten kann die sozial- und erziehungswissenschaftliche und die psychologisch ausgerichtete Forschungsliteratur genannt werden, die die Architektur als Teil einer pädagogisch initiierten Anregung versteht. Als vierter Bereich ist eine Literaturgattung zu nennen, die vor allem normativer Natur ist und im Sinne entworfenen Programmatiken auf die Gestaltung von Schulbauten Einfluss nehmen will. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über diese Bereiche gegeben.

2.3.1 Der Schulhausbau in einer historisch-systematischen Perspektive

Eine Reihe von empirischen Arbeiten sind als Sammlungen oder Kompendien zu betrachten, die jeweils einen meist regionalen und epochal organisierten Überblick über den Schulhausbestand umfassen. Die ältesten systematischen Sammlungen von Schweizer Schulhäusern liegen von Baudin (1907, 1917) vor. Neueren Datums sind entwicklungsgeschichtlich-architekturhistorische Abhandlungen über die Schulbauten im Kanton Luzern (Oberhänkli 1996), im Kanton Bern (Schneeberger 2005) und in der Stadt Bern (Gurtner 1997), im Kanton Waadt (Desroches et al. 2003; Heller & Fonet 1997) und in Lausanne (Birke von Graevenitz et al. 2012). Eine Bestandsaufnahme der Schulhäuser der Stadt Zürich, die primär die architekturhistorischen Bezüge herausarbeitet, liegt von Dangel und Zangger (2008) vor. Diese systematischen Sammlungen sind vorwiegend deskriptiv angelegt.

Schneeberger (2005) geht der Frage nach, ob die Schulhäuser vor allem als Zweckbauten oder als Repräsentativbauten zu betrachten sind, und erstellt eine Übersicht über die Berner Bautypen im Schulbau des 19. Jahrhunderts. Auch Oberhänkli (1996) erarbeitet eine Typologie der Schulhäuser zwischen 1850 und 1950, wobei er diese als entwicklungsgeschichtliche Abfolge „vom Eselstall zum Schulhauspavillon“ bezeichnet. Die Ausdifferenzierung von Schulbauten zu einem eigenen Gebäudetyp hat für Oberhänkli zur Folge, dass Schulen neben der Kirche zu den „bedeutenden Bauwerken im Ortsbild“ (1996: 74) werden. Oberhänkli unterscheidet neun Grundrisstypen, die keine festen Systeme bilden, sondern sich in einem stetigen Wandel befinden, der insgesamt als ein stufenweiser

Fortschritt dargestellt wird: neue Architektur gehe jeweils mit einer neuen Pädagogik einher. Auch Dangel und Zangger (2008) halten fest, dass die vorhandene Literatur die Geschichte des Schulhausbaus ausschließlich als stufenweise Fortschrittsgeschichte deutet. Zudem stellen sie zwei zusammenhängende Merkmale des Schulhausbaus fest: Die Architektur von Schulbauten ist sowohl architektonisch als auch von der Bausubstanz her von überdurchschnittlicher Qualität. Dies hat zur Folge, dass die Interessen der Schulen denjenigen der Denkmalpflege überaus häufig gegenüberstehen und mit ihnen kollidieren.

2.3.2 *Soziologische Perspektiven auf Schulbauten*

Göhlich (1993, 2009) untersucht die historische Entwicklung von Schulbauten vom Mittelalter bis in die Gegenwart. Er stellt drei Tendenzen fest, die sich in der Entwicklung der Schulhausarchitektur herauskristallisieren: die Entwicklung des Schulraums zur Heimat, die Entwicklung des Schulraums zur Lernlandschaft und die Entwicklung des Klassenzimmers zu einem dezentral organisierten Raum.

Knutti-Baumann stellt im föderalistisch-subsidiären System einen verborgenen Zentralismus im Schulgeist fest. Nach ihm ist die „Geschichte des Schulhausbaus in der Schweiz (...) primär eine Geschichte der Architektur, die den Fokus auf das Schulgebäude selbst, dessen architektonische und stilistische Entwicklung und Typologie sowie auf die Problemlösungsstrategie der Architekten bei der Umsetzung pragmatischer und ästhetischer Bedürfnisse richtet“ (Knutti-Baumann 1997: 357). Dabei orientieren sich die Architekten fast ausschließlich an der Reformpädagogik. Diesen Eindruck teilt auch Helfenberger (Helfenberger 2008, 2013), die den Forschungsfokus auf die normativen Debatten legt, die den Schulhausbau begleiten. Sie stellt die Geschichte des Schulhausbaus als eine Normengeschichte dar, die von medizinisch-hygienischen Normen des 19. Jahrhunderts hin zu reformpädagogischen Konzepten in Verknüpfung mit architektonischen Entwicklungen steht. Die Debatten über Schulhausarchitektur gründen auf einem Prozess der Normendefinition. Dieser wird von den Perspektiven, Interessen, Motivationen und Zielen der involvierten Akteure sowie deren Programmen geprägt (Helfenberger 2013: 13). Pädagogische Überlegungen spielen dabei keine oder eine untergeordnete Rolle. Die Debatte wird vor allem von den

Bauplanern, den Behörden und später von den sich in Berufsverbänden organisierenden Architekten bestimmt. Dies hat zur Folge, dass der architektonische ‚Wert‘ eines Gebäudes zugleich den pädagogischen ‚Wert‘ bestimmt, ohne dass Letzterer ausbuchstabiert wird oder ausbuchstabiert werden müsste. Man kann das Ergebnis daraufhin zuspitzen, dass ‚gute Architektur‘ gleichsam als ‚gute pädagogische Architektur‘ angesehen wird. Die Fallrekonstruktionen im empirischen Teil verweisen darauf, dass diese Deutungen auch heute noch Bestand haben.

Der Ärztestand ist ein weiterer Akteur, der die Schule und die Schulhausarchitektur im ausgehenden 19. Jahrhundert maßgeblich mitprägte. Die Ärzte und Hygieniker nutzten die Schule für die Vermittlung von gesundheitsförderlichem Verhalten und gesundheitsrelevantem Wissen. Dies äußert sich unter anderem darin, dass sich innerhalb der Gesundheitsbewegung ein eigenes Berufsfeld der Schulhygieniker ausdifferenzierte (vgl. dazu Hofmann 2008, 2016; Imboden 2003), das in Form der Schulärzte bis heute besteht. Die Schulhygiene bestimmte und entwickelte tonangebend das Schulmobiliar, aber auch einige der bautechnischen Merkmale von Schulhäusern, die die Formensprache des Gebäudetyps Schulhaus maßgeblich geprägt haben: zum Beispiel das Hochparterre. Aber auch die Vorschriften, dass die Fensterfronten mindestens ein Viertel der Bodenfläche betragen müssen, hat die Schulhausarchitektur mitbestimmt. Hofmann stellt fest, dass „die hygienische Forderung nach ‚Licht und Luft‘ (...) die Schulhausarchitektur seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in hohem Maße (bestimmte). Es wurden neuartige Grundrisslösungen entwickelt, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein für den Schulhausbau maßgebend blieben“ (Hofmann 2016: 78).

Eine ganze Reihe sozialwissenschaftlicher Diskursanalysen von Foucault oder in der Tradition von Foucault betrachten Schulgebäude unter einem macht-theoretischen Blick (Caruso 2003; Foucault 2012b, 2012a; Kupfer 2011). Der Architektur wird ein entscheidendes Moment in der Herstellung eines Dispositivs zugeschrieben, das für die Macht- und Herrschaftsausübung der Moderne charakteristisch ist: die Transformation von der Beherrschung des Körpers zur Beherrschung der Seele. Gebäude wirken unter Umständen schon durch ihre Monumentalität disziplinierend, indem sie Beklemmung auslösen und auf Kontrolle gerichtet sind (siehe Rieger-Ladich & Ricken 2009). Für Foucault ist wesentlich, wie die Subjekte über die Architektur dazu gebracht werden, sich selbst zu führen:

„Die Organisation eines seriellen Raumes ist eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts, der das traditionelle System (...) abgelöst hat. Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut – aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine.“ (Foucault 2012b: 188)

Damit räumliche Anordnungen eine Wirkung entfalten, reicht es nicht, räumliche Strukturen zu schaffen, die die Gleichzeitigkeit erlauben. Architekturen müssen so auf die Subjekte einwirken, dass sich diese konform und diszipliniert verhalten und autonom aus sich heraus denjenigen Tätigkeiten nachgehen, die von ihnen verlangt werden.

„Die Herstellung von Disziplin erfolgt über die Architektur der Schule, sie ist räumlich in voneinander abgesonderten Klassenzimmern und durch die Form der Anordnung von Tischen und Stühlen aufgeteilt. Im Gegenüber von Schulklasse und Lehrperson werden Interaktionsformen strukturiert, die einer strengen Dramaturgie unterliegen: Räume und Zeiten für offene Interaktionen und Begegnungen gibt es in der traditionellen Schule fast nur vor und nach dem Unterricht sowie in den Pausen.“ (Giddens 1988: 188)

Räumliche Dispositionen sind Teil eines ausgeklügelten Dispositivs, die in ihren räumlich-territorialen Anordnungen auf Disziplinierung ausgelegt sind (Caruso 2003), zum Beispiel stellen schmale Korridore eine Verengung von Interaktionsmöglichkeiten dar. Als Disziplinierungstechniken sind besonders auch das Schulmobiliar, die sogenannten Subsellen, zu sehen. Hnilica sieht die Schulbank als „Kristallisationspunkt einer disziplinierenden Schularchitektur“ (2010: 141). Über sie wird auf die Geometrie der Sitz- und Körperhaltungen eingewirkt, wobei das Ziel nicht lediglich gesundheitsbezogene Körperformationen sind. Die Schulbank ist vielmehr ein technischer Apparat, mit dem über den Körper auf den ‚Geist‘ eingewirkt wird (zu den Subsellen siehe auch Heller & Jost 1988).

Eine Reihe von gegenwärtigen Untersuchungen, die einen mehr oder weniger starken Bezug zur Heterotopologie Foucaults (1991, 2013) haben, kommen zum Schluss, dass Schulhäuser beziehungsweise Schulen Orte darstellen, welche die gesellschaftlichen Strukturen teilweise außer Kraft setzen, wenden, spiegeln oder auf eigene stark normativ konnotierte oder auch imaginierte Realitäten richten. Pädagogische Räume sind Gegen-, Schutz- und/oder Entfaltungsräume. Sie sind Räume von „Paradiesentwürfen“ (Baader 1999), denen ein zukünftiger normativer Bezug und unter Umständen utopische Entwürfe inhärent sind. Herrmann (2013) und Böhme, Flasche und Herrmann (2016) sehen in Schular-

chitekturen Heterotopien. Dabei sind diese weniger auf einen utopischen Entwurf, sondern vielmehr auf die Herstellung eines „pädagogischen Machtraums“ (Böhme & Herrmann 2011) gerichtet. Dieser Machtraum strukturiert die Interaktionsmöglichkeiten, die im Rahmen Schule gegeben sind. Die Schule schafft einen Machtraum, der über die Schule hinaus wirkt.

2.3.3 *Der Raum als Erzieher – Erziehungswissenschaftliche Standpunkte*

Auch die erziehungswissenschaftliche und teilweise psychologisch ausgerichtete Literatur, die sich mit Schulbauten befasst, sieht in der Architektur ein wesentliches und praxisprägendes Element der Schule (eine Übersicht gibt Nügel 2014). Ausgangspunkt sind oft anthropologische Annahmen, die sich auf Bollnow beziehen. Für Bildung relevant ist der erlebte Raum, der immer in Bezug zum sich bewegendem Menschen steht (Bollnow 1960, 1971). Der Raum und das räumliche Setting wird unter dem Aspekt der Interaktion mit der Umgebung gesehen, wobei dem Raum eine Funktion als „drittem Erzieher“ (Brüschweiler & Reutlinger 2014; Schäfer & Schäfer 2009) zugeschrieben wird. Der Raum oder die Architektur wird hier jedoch nicht unter der disziplinierenden Perspektive, sondern als Herstellung von Anregung und daher als erstellte oder nach pädagogischen Kriterien zu erstellende Lernumgebung gesehen. Der Raum ist Teil der sozialisationen Aneignung der Welt (Rittelmeyer 2002), als gestalteter und pädagogisch strukturierter Raum ist er ein ‚Lernraum‘, ‚Bildungsraum‘ und ‚Erziehungsraum‘. Die Umgebung wird als Ermöglichungsraum gesehen, in dem die Kinder sich selbsttätig und intrinsisch motiviert bewegen (z. B. Hentig 1975, 1997). Als Ermöglichungsraum wird der Schulraum als nach pädagogischen Kriterien zu strukturierender Raum gesehen. Der pädagogische Bezug wird dabei oft in unterschiedlichen reformpädagogischen Konzepten ausgemacht. Perlick (1969: 27 ff.) zeigt auf, wie der „Schulraum zu einem Lehrmittel“ wird. Er kommt zum Schluss, dass „der Raum, den eine Schulklasse für die vielfältigen pädagogischen Situationen braucht, ein Gruppenarbeitsraum [ist], der durch Form und Einrichtung der Entfaltung unterrichtlichen Geschehens jede Freiheit lässt“ (Perlick 1969: 90). Die Schule als größerer Rahmen hat überschaubare, funktional differente Bereiche herzustellen, und nach außen soll die Schule eine Beziehung mit der Nachbarschaft eingehen (ebd.).

Göhlich (1992, 1997a) befasst sich mit den unterschiedlichen reformpädagogischen Konzepten – hauptsächlich der Reggiopädagogik und dem Konzept des offenen Unterrichts –, die zur ‚Neuen Reformpädagogik‘ fusionieren. Die Neue Reformpädagogik ist nicht mehr anthropologisch, sondern sozialisations-theoretisch fundiert. Sie orientiert sich stark non-personal, wobei das Kind das Materialgebende und Interessenformulierende ist. Im Gegensatz zur klassischen Reformpädagogik, welche die Natur als pädagogisch wertvolle Umgebung betrachtet, ist dies bei der Neuen Reformpädagogik die Kultur. Dementsprechend wird die pädagogische Umgebung als anregende Umgebung erschaffen (Göhlich 1997b: 20 ff.).

Diesem Gedanken folgen viele neuere Publikationen. Watschinger und Kühbacher (2007) fordern Lernwelten, die den neuen Anforderungen der Wissensgesellschaft und deren Wissensformen gerecht werden. Sie fordern eine stärkere Autonomie der Schulen, die sich nicht nur in der unterrichtlichen und pädagogischen Schulentwicklung, sondern auch räumlich und architektonisch selbst entwickeln sollen. Trotzdem stellen sie innerhalb dieser autonomen Schulentwicklung Leitlinien auf und fordern als wesentliches Mittel die Setzung von Standards: Zentral ist die „Zusammengehörigkeit von unterrichtlicher und erzieherischer Arbeit“ (Watschinger & Kühbacher 2007: 22): Unterricht und Raumprogramm soll auf Individualisierung und Differenzierung gerichtet sein, und Lehrpersonen sollen ihr Berufsverständnis ändern. Sie sollen nicht mehr instruieren, sondern vor allem Arbeitsprozesse arrangieren, wofür sie passende – vorkonstruierte oder arrangierte – Architekturen und Räumlichkeiten brauchen.

Die erziehungswissenschaftliche Literatur ist insgesamt wenig empirisch fundiert. Sie befasst sich stark mit der normativen Frage, was eine gute Schule ist.

2.3.4 *Schularchitektur als Vehikel der Schulentwicklung – Schulpädagogische Positionen*

Eine Reihe von Arbeiten stellt explizit Forderungen an die spezifische Beschaffenheit und Funktionalität der Architektur von Schulgebäuden. Neue pädagogische Konzepte und neue Lernformen sollen in die Architektur einfließen. In diesem Sinne sind es keine empirischen Forschungsergebnisse – allenfalls mit

best practice-Beispielen illustriert –, sondern vor allem Forderungen und Vorschläge, die sich als Impulsgeber aus pädagogischer Sicht für Architekten und Baubehörde verstehen. Sie nehmen in Anspruch, Antworten auf die normativen Fragen zu liefern, wie eine gute, zeitgemäße Schule auszusehen hat. Sie sollen hier kurz angesprochen werden, da sie maßgeblich auch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs mitprägen.

Die Montag Stiftung setzt sich seit Jahren für einen zukunftsfähigen Schulbau ein. In ihrem Selbstverständnis sind dies Schulen, die nach außen eine Öffnung zur Stadtgemeinschaft realisieren und die nach innen spezifisch auf eine zeitgemäße Pädagogik gerichtet sind. Zeitgemäßer Unterricht beinhaltet im Wesentlichen die Inklusion und den Umbau der Schulen zu Lern- und Bildungslandschaften (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn 2011). In eine ähnliche Richtung zieht auch die Stiftung Wüstenrot (Jocher et al. 2011). Beide nehmen für sich in Anspruch, die Schulen „radikal“ neu zu denken. Kern davon ist die Konzipierung von Schulhäusern als sogenannte Bildungs- und Lernlandschaften, in denen sich die Schüler_innen weitgehend selbstständig und selbsttätig den Schulstoff und andere Kompetenzen aneignen. Diese Konzepte gehen oft mit pädagogischen Konzepten der Individualisierung von Unterricht und Lerninhalten in einem selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernen u. a. m. einher.

Braun et al. (2014) fordern ausdrücklich einen flexiblen und multifunktionalen Schulbau, um Funktionskonflikte zwischen Mehrfachnutzungen zu minimieren. Sie fordern Schulen als entgrenzte Lernorte, wo neue Räumlichkeiten neue Lernkulturen formen werden. Kerngedanke ist die Einbindung neuer Funktionen: Kindergärten sollen stärker in die Schulhäuser integriert werden; Schulen sollen als integrative Schulen auch die bisherigen Sonderschulen integrieren, und last but not least sollen Tagesstrukturen räumlich-örtlich Teil der Schulen sein. Die dergestalt zu konzipierenden Schulen sollen als „SpielRäume“ (Braun & Fachhochschule 2015) fungieren, wobei auch den Lehrpersonen eine Rolle zugewiesen wird, die weniger der Wissensvermittlung dient, als vielmehr derjenigen eines Coachs entspricht. Die Anregung durch Raum und Artefakte steht im Zentrum, und die pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler_innen(-Gruppen) kommen im Bedarfsfall steuernd oder ergänzend dazu.

Es kann die etwas grobschlächtige Schlussfolgerung gezogen werden, dass in der Forschungsliteratur, namentlich in den disziplinären Linien Soziologie und Erziehungswissenschaften, zwei grundsätzlich differente Perspektiven dominie-

ren. In die Theoriesprache der Objektiven Hermeneutik übersetzt, kann man sagen, dass die soziologischen Studien Schulhäuser unter dem Aspekt von disziplinierenden Routinen betrachten. Sie richten den Fokus darauf, wie Wissensformationen über Herrschaft von den Subjekten internalisiert werden. Die erziehungswissenschaftliche Literatur hingegen legt den Schwerpunkt auf die krisen-evozierende Wirkung der Architektur. Schulhäuser und Räume werden als pädagogische Instrumente und Anregungen verstanden. Dabei dominieren oft normativ konnotierte Konzepte, wobei die empirische Betrachtung häufig fehlt. Denn es kann vermutet werden, dass die Architektur beziehungsweise die Umgebung nur einer von vielen Faktoren ist, die einen Einfluss auf Unterricht haben. Es ist doch anzunehmen, dass auch in den vielversprechenden Lernlandschaften ein schlechter Unterricht vonstattengehen kann, während umgekehrt auch in scheinbar ungeeigneten Schulhäusern hervorragender Unterricht möglich ist. Oder andersrum gefragt: Kann eine gute Architektur guten Unterricht garantieren?

Die Anlage dieser Arbeit kann darauf höchstens indirekt eine Antwort geben. Ausgangslage ist, dass Architekturen eine Einflusstruktur darstellen, die einen Möglichkeitsraum vorstrukturieren. Der Fokus dieser Arbeit ist auf die empirische Rekonstruktion gerichtet, welche Anregungen durch Architektur initiiert werden. Im Blick sind die Rekonstruktion der Bedeutungsstrukturen und Handlungsdispositionen, die den sogenannten Bildungslandschaften inhärent sind und die einem autonomen Bildungsprozess, gewissen (schul)pädagogischen Konzepten und Unterrichtsformen unter Umständen eher hinderlich entgegenstehen können. Die Analysen sind aber keine Aussagen über die faktisch vollzogenen Handlungen. Den Analysen liegt aber die Annahme zugrunde, dass es gewisse Passungsverhältnisse zwischen pädagogischen Konzepten und räumlichen (An-)Ordnungen gibt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





3 Schulhäuser als Orte pädagogisch initiiertes Sozialisationsprozesse – Theoretische Annäherung und Ableitung der Fragestellung

Das folgende Kapitel dient der Annäherung an den Forschungsgegenstand Schulhaus aus einer architektur- und bildungstheoretischen sowie einer methodologischen Perspektive, die konstitutionstheoretische Voraussetzungen enthält. Das Ziel ist die Ableitung und Klärung der Fragestellung über die Ausformulierung der theoretischen Annahmen, die für das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes bestimmend sind. Zu klären ist, was die Architektur als Untersuchungs- und Analysegegenstand an Ergebnissen verspricht, was nicht über andere, zugänglichere und erprobte Daten erreicht werden könnte. Denn das Forschungsprojekt ist wesentlich als ein architektursoziologisches Unterfangen konzipiert, und das Ziel dieser Annäherung ist es, den Gegenstand Architektur als sozialwissenschaftliches Datum konturiert herauszuarbeiten. Den theoretischen Ausführungen sind einige Bemerkungen zum Untersuchungsgegenstand und der Forschungsstand vorangestellt.

3.1 Raum- und architektursoziologische Überlegungen zur gebauten Bildung

Da das Forschungsprojekt wesentlich als ein architektursoziologisches Unterfangen konzipiert ist, wird eine Theorie benötigt, welche die vielseitigen Wechselwirkungen und Wirkmächtigkeiten von Architektur fassen kann und diese als soziologische Theorie aus dem Sozialen herleitet. Zudem muss sie konstitutionstheoretisch und methodologisch die Erschließung der in Architektur geronnenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen explizieren können und zugleich den formativ-praxisleitenden Charakter von Architektur erklären können. Es ist als Erstes zu klären, welches theoretische Gerüst oder Paradigma versprechen könnte, den Ansatz zu verfolgen. Steets (2015: 19 ff.) unterscheidet drei wesentliche unterschiedliche Perspektiven, die die architektursoziologische Diskussion prägen. Sie sollen hier stark verkürzt wiedergegeben werden, um das Forschungsvorhaben darin zu verorten.

Als Erstes unterscheidet Steets eine strukturtheoretische Position, bei der die Architektur „als materialisierte Strukturen des Sozialen“ (Steets 2015: 19 ff.) betrachtet werden kann. In dieser Perspektive ist die Denkweise dominant, dass Dinge und Gebäude als „materielles Substrat des Gesellschaftlichen“ (Durkheim 1961) wahrgenommen werden, die damit zu einem „Anzeiger des Sozialen“ (Elias 2003) werden. Es geht – stark verkürzt – darum, Architektur als das zu lesen, was sie repräsentiert. Dabei wird in dieser Perspektive die stabilisierende Funktion der Architektur auf die soziale Ordnung stark gewichtet. Durch die Dauerhaftigkeit von Architekturen amtieren diese als „kollektives Gedächtnis“ (Halbwachs 1997) einer Gesellschaft.

Eine zweite Perspektive fokussiert darauf, wie Menschen mit Gebäuden umgehen. Die Bedeutung von Dingwelt und Architektur wird nicht als materielles Substrat in den Dingen gesehen, sondern sie ist eine Folge davon, wie Menschen mit Dingen interagieren. Die Bedeutung und den Sinn z. B. eines Schulhauses erhält dieses erst durch die Praktiken mit dem Haus und in dem Haus. Der Umgang mit Dingen wird im Wesentlichen darüber bestimmt, dass der Mensch Kontrolle über sich selbst und über die Umwelt ausübt (zum Umgang mit Dingen siehe Mead 1998: 296 ff.). Diese Perspektive betrachtet Dinge und Gebäude primär unter dem Aspekt, welche symbolischen Zuschreibungen (beispielsweise Bourdieu 1976, 2011) sie haben und mit welchen Praktiken sie verbunden werden.

In einer dritten Perspektive fasst Steets Sichtweisen zusammen, die „das Gebaute in den Mittelpunkt der Analyse [stellt] und (...) ihr explizit eine soziale Effektivität zu[schreibt]“ (2015: 44). Es geht bei den Positionen im Wesentlichen darum, „den greifbaren Unterschied, den Gebäude im Sozialen hinterlassen, als historisch kontingent zu dechiffrieren, und zweitens, das Statische, das gebaute Strukturen *per se* anzuhaften scheint, ‚in Bewegung‘ zu versetzen“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). Steets verweist vor allem auf den diskursanalytischen Untersuchungen Foucaults und auf die *Actor-network theory* (ANT) von Latour (Latour & Yaneva 2008). Gemeinsamkeit ist, dass Dingen eine Intention zugeschrieben ist; sie haben ein Handlungsprogramm. Im deutschsprachigen Raum sind es vor allem die Architektursoziologien von Deltitz (2009, 2010), Steets (2015) und von Fischer (2009, 2017), die diesen Anspruch verfolgen.

Delitz (2010) leitet ihre Theorie der „gebauten Gesellschaft“ aus einer Perspektive vom Kollektiven her. Architektur realisiert sich aus einem vorerst imaginären Gesellschaftsentwurf, der imaginäre soziale Institutionen darstellt. Diese werden von den seelisch und psychisch instabilen Subjekten als Außenhalt und handlungsformende Gestalt angenommen. Architektur stellt damit ein ‚Medium‘ oder eine Vermittlungsinstanz dar, das der Gesellschaft ein ‚Gesicht‘ gibt, womit sie sich erst erkennen kann.

Einen fast konträren Weg in einem annähernd analogen Dreischritt geht Steets (2015), die von der sinnlichen Wahrnehmung von Architektur beim Individuum ausgeht. Architektur sieht sie als ‚Externalisierung‘ von Sozialem Sinn, der sich in Form von Gebäuden ‚objektiviert‘ und von den Bewohner_innen vor allem dann ‚internalisiert‘ wird, wenn diese einen produktiven Umgang damit finden können.

Einen dritten Weg geht Fischer (2009, 2017), der Architektur als „Schweres Kommunikationsmedium“ definiert, das sich durch eine eigenlogische Materialität auszeichnet, die insbesondere durch ihre Omnipräsenz einen Konstitutionscharakter für das Soziale aufweist. Durch Architektur bzw. durch die Materialisierung der ‚Exzentrischen Positionalität‘ erfahren Subjekte leiblich-körperlich die Differenz von System und Umwelt bzw. von Innen und Außen.

Der hauptsächliche Unterschied der vorliegenden Arbeit zu den Architektursoziologien von Fischer, Delitz und Steets liegt darin, dass das Ziel nicht eine philosophisch-anthropologische Begründung einer Architektursoziologie ist, sondern in erster Linie eine Programmatik für eine empirische Architektursoziologie darstellt. Das vorliegende Forschungsinteresse hat den Anspruch, die objektiv gegebenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren. Sie liegen in Form der Architektur metaphorisch gesagt ‚in Stein gemeißelt‘ dauerhaft vor. In diesem Sinne nimmt die Forschungsanlage Teile der strukturtheoretischen Positionen auf. Das strukturtheoretische Modell von sozialer Zeit und sozialem Raum nach Oevermann (1995, 2016) liefert dazu eine Theorie, welche Architektur als *Sesshaftigkeit*, als „Verankerung einer vergemeinschafteten Form von Sozialität“ (Oevermann 2003: 363) fasst. Mit dieser Konzeption kann Architektur nicht nur als Artefakt, sondern als objektivierter Positionalität einer kollektiv-aggregierten Lebenspraxis – z. B. der Schule – analysiert werden. Mit der Theorie der sozialen Raum-Zeitlichkeit wird zudem das Verhältnis von Raum und Architektur so geklärt, dass Architektur in seiner Dynamik zwischen Krise und

Routine erfasst werden kann: konstitutionstheoretisch als krisenhafte Herstellung der Innen-Außen-Abgrenzung einer Lebenspraxis *und* lebenspraktisch als in Stein gegossene, auf Dauer gestellte Routinen, welche die Welt lesbar machen, soziale Strukturen stabilisieren und als objektivierbare Regeln als Einflussstruktur für die Individuen handlungsleitend und -entlastend wirken.

Damit ist ein Element angesprochen, das die handlungslogische Komponente bestärkt, die der strukturalen Soziologie als handlungslogische Strukturtheorie inhärent ist. Struktur wird nicht als relationale Anordnung von Elementen verstanden, sondern als Eigengesetzlichkeit eines Falls. Gefasst als individuierte, lebensgeschichtlich motivierte Fallstruktur, kann sie sich zukunfts offen jederzeit reproduzieren oder transformieren. Dies gilt auch für Gebäude, die als dauerhafte geplante Disposition einer sozialen Praxis für eine lange Zeit gebaut sind. Die Architektur eines Schulhauses gerät dann in eine Krise, wenn das Raumprogramm oder das Programm der Räume nicht mehr den Anforderungen zeitgemäßer Unterrichtsmethoden genügt oder auch wenn etwa demographische Entwicklungen einen Erweiterungs- oder Neubau verlangen.

Strukturtransformationen sind für das Forschungsvorhaben in einem doppelten Sinne bedeutsam. Nicht nur die Strukturtransformationen der Schulgebäude sind thematisch. Der Begriff Schulhaus bringt bereits wörtlich auf den Punkt, dass jedes Haus einen ‚Auftrag‘ hat, wofür es gebaut ist. Schulhäuser beherbergen Schulen. Sie sind gebaut, um das Kerngeschäft von Schulen, die gesellschaftlich organisierte und pädagogisch intendierte Bildung und Sozialisation, zu beherbergen und zu unterstützen. Deshalb wird Schulhäusern eine performative Wirkung zugeschrieben. Denn Bildungsprozesse sind Strukturtransformationen per se. Damit ist es der Auftrag von Schulbauten, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu unterstützen oder unter Umständen sogar zu initiieren, wie dies der zeitdiagnostische Diskurs von Schulhäusern als Lernumgebungen, Lern- und Bildungsräume und andere bedeutungsaffine Begriffe fordern.

Architektursoziologisch gesehen hat das Gebäude damit ein Handlungsprogramm, wie dies die *Actor-network theory* (ANT) postuliert (Latour 1999; Latour & Yaneva 2008). Architekturen sind äußere Gegenstände, die auf Sozialisations- und Bildungsprozesse einwirken beziehungsweise diese mit ganz spezifischen Dispositionen leiten. Architekturen stellen Dinge zur Verfügung, die zu autonomer Aneignung einladen oder gewisse Praktiken unterbinden. Die handlungsleitenden Dispositionen von Architektur können mit der Theorie und

Methodologie der Objektiven Hermeneutik jedoch gefasst werden, ohne dass den Dingen eine eigene Subjektivität zugeschrieben wird, wie dies bei der ANT der Fall ist (vgl. z. B. Callon 1986; Latour 1996).

Um den ‚Auftrag‘ der Gebäude zu fassen, wird auch ein bildungs- und sozialisationstheoretischer Zugang benötigt, welcher die Grundstruktur der Problematik von Schulraum als spezifisch gestaltetem Ort von pädagogischem Handeln beleuchtet. Besonders gut geeignet sind dazu die strukturtheoretisch-handlungslogischen Sozialisations- und Bildungstheorien, da diese in der Unterscheidung von Krise und Routine Bildungs- und Lernprozesse präzise unterscheiden. In ihnen wird aber auch „die Differenz zwischen naturwüchsigen und professionellen Bildungskonstellationen präzise herausgearbeitet“ (Helsper 2012: 453).

In einem ersten Teil werden im nachfolgenden Kapitel die konstitutions-theoretischen Begriffe der Lebenspraxis in der Dynamik von Krise und Routine geklärt. In diese Dynamik eingelagert ist auch die sozialräumlich und sozialzeitlich leibliche Positionalität, die für den Gegenstand Architektur wesentlich ist. Daraus ableitend können die sozialen Funktionen und Wirkungen und insbesondere die ästhetischen Komponenten von Architektur diskutiert werden.

Der zweite Teil befasst sich mit dem Auftrag des Gebäudes, also mit der Schule als Bereich gesellschaftlich organisierter Bildung und Sozialisation. Schule soll in ihrer Struktur als Ort gesellschaftlich geplanter Bildungsveranstaltungen und -konstellationen herausgearbeitet werden, was auch die Differenz zwischen naturwüchsig informellen Bildungsorten und -situationen thematisiert werden lässt. Im letzten Teil des zweiten Kapitels werden die beiden Perspektiven am Gegenstand Schulhaus zueinander in Bezug gesetzt, um daraus die Fragestellungen für das empirische Material abzuleiten. Wie kann Architektur als Repräsentation von Schule gelesen werden? Welche Erkenntnisse können durch die Analyse der Architektur von Schulhäusern über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft gewonnen werden? Und wie erzeugt die Architektur eines Schulhauses eine suggestive und praxisleitende Wirkung für die Institution Schule?

Architektur ist eine komplexe Angelegenheit, wie Delitz ausführt: „Sie ist Kunst, Wissenschaft, Technik, Sozialtechnik, Artefakt; sie hat einen ökonomischen, juristischen, hygienischen, technologischen, einen Klassen-, Geschlechts-

und Generationen-Aspekt“ (2009: 74). Diese Aufzählung könnte durch weitere Merkmale ergänzt werden.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen struktur- und handlungstheoretischen Zugang. Damit ist einerseits das methodische Vorgehen vorgezeichnet. In einer strukturalen Herangehensweise wird zuerst das zugrunde liegende Handlungsproblem eruiert, bevor an verschiedenen Schulbauten rekonstruiert wird, wie sie sich in ihrer Besonderheit als Lösungen des Handlungsproblems realisieren. Andererseits wird Architektur als Sesshaftigkeit, als Sitz und Verkörperung einer kollektiven Lebenspraxis betrachtet. Zudem sind Schulhäuser dafür erbaut, auf die Bildungsprozesse der Subjekte einzuwirken. Um dies konstitutionstheoretisch zu klären, bietet sich das Modell von Oevermann (1995, 2016) zur sozialen Zeit und zum sozialen Raum an. Mit diesen Überlegungen ist ein genuin soziologisches Modell vorhanden, das weder Aussagen über nichtsoziologische Geltungsbereiche macht, noch auf solche zurückgreift (Schmidtke 2006: 43). Architektur ist konstitutionstheoretisch fest mit dem sozialen Sein verwoben und nicht physisches Anhängsel oder passives Objekt.⁴

3.1.1 Zur Strukturproblematik von Lebenspraxis

Wesentlich für die strukturale Soziologie ist der Begriff der Lebenspraxis. Oevermann wählt den Begriff Lebenspraxis,

„da er abstrakt und allgemein genug dafür ist, die Einheit des Lebendigen sowohl abgehoben vom Aggregierungsniveau der individuellen Person verallgemeinert zu erfassen als auch als einen fallstrukturgesetzlichen Zusammenhang von Soma, Psyche und Sozialität.“ (Oevermann 2004: 158)

Lebenspraxis bezieht sich nicht nur auf Personen, sondern bezeichnet auch ein Kollektiv: eine Familie, eine Dorfgemeinschaft, eine Stadt oder eine Nation. Lebenspraxen sind Einheiten des Lebendigen, die unterschiedlich aggregiert sind. Auch die Schule oder eine Gemeinde kann als eigenlogisch agierende

4 Für einen Überblick über die Diskussionen des oft unklaren Verhältnisses zwischen Architektur und Sozialem in den soziologischen Theorien siehe Delitz (2009: 74 ff.).

Lebenspraxis erfasst werden. Denn die Struktur des Lebendigen konstituiert sich dadurch, dass sie um eine Lebensmitte zentriert ist und sich eine

„unbewusste zentrierte Subjektivität in ihrer Autonomie genau dadurch konstituiert, dass sie zugleich unter Entscheidungszwang steht, d. h. in einer Zukunftsoffenheit von Entscheidungsalternanten auswählen muss, und diese Entscheidung begründen können muss, obwohl eine echte Entscheidungssituation nur dann gegeben ist, wenn das Richtig-Falsch-Kalkül einer Begründung im selben Moment nicht erfüllt werden kann“ (Oevermann 2004: 159).

Damit ist der Kern angesprochen, in welchem sich die Lebenspraxis als autonomes handlungsfähiges Subjekt realisiert: in der selbsttätigen Bewältigung von Krisen.

Lebenspraxis konstituiert sich in Krisen (die folgenden Ausführungen basieren maßgeblich auf Garz & Raven 2015; Oevermann 2000a, 2009a, 2016). Krisen sind Entscheidungssituationen, in der objektiv mehrere durch Regeln eröffnete Handlungsmöglichkeiten gegeben sind. Ein weiteres zentrales Merkmal von Krisen ist, dass sie einem nicht stillstehenden Handlungs- beziehungsweise Entscheidungsdruck unterliegen: Krisen müssen entschieden werden und können nicht aufgeschoben und schon gar nicht nicht entschieden werden. Der Gegenstand einer Krise ist für das Subjekt unbestimmt. Daher zeichnet sich eine Krise dadurch aus, dass keine Kriterien vorhanden sind, die den Entscheid im Voraus strukturieren. Die Wahl muss zwischen indifferenten Möglichkeiten getroffen werden, die nicht schon im Voraus durch Richtig-Falsch-Kalküle, Kosten-Nutzen-Kalküle, Präferenzen oder andere Kriterien begründet werden können. Andernfalls stellt die Entscheidungssituation keine echte Krise dar, da ein echtes Entscheidungsmoment nicht gegeben ist. Dass keine Begründungsmomente für die Auswahl vorhanden sind, bedeutet nicht, dass die Begründung aufgehoben ist, sondern vielmehr, dass sie erst nachträglich erbracht werden kann und erbracht werden muss, im Sinne einer nachträglichen reflexiven Bedeutungsgenerierung und Internalisierung in die Identität eines Subjektes. Daher sind Bildungsprozesse per se krisenhaft. Es sind Strukturtransformationsprozesse, in denen sich aus erfolgreich bewährten Krisen die erfolgreichen Wissensgehalte oder Fertigkeiten routinisieren.

Der Ablauf einer Krise kann mit einer Darstellung nach Oevermann (2016: 65) so modelliert werden:

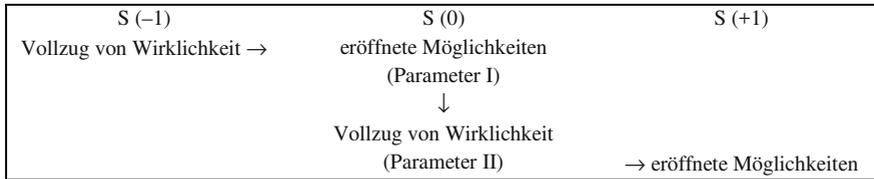


Abb. 1: Modell der Sequenzialität von Krisen

S (0) steht für die betrachtete Sequenz, an der gehandelt beziehungsweise die rekonstruiert wird. Lebenspraktisch stellt es die Gegenwartigkeit im *Hier und Jetzt* dar, während S (-1) für die Vergangenheit und S (+1) für die Zukunft steht. Von links nach rechts liest sich also die temporale Abfolge der Sequenz. Von oben nach unten gelesen, beschreibt das Modell die nichttriviale Sequentiertheit der Lebenspraxis. Nichttrivial ist diese, da sie die Sequenzialität in einen Bedeutungszusammenhang stellt und einen regelgeleiteten sinnstrukturierten Zusammenhang von Handlungen herstellt. An der Stelle S (0) befindet sich der Erzeugungsparameter, auch Parameter I genannt. In Parameter I werden die wohlgeformten Handlungsmöglichkeiten aus „algorithmisch operierenden, bedeutungsgenerierenden Regeln“ (Oevermann 2000a: 64) erzeugt. Dies sind Regeln der syntaktischen, semantischen, pragmatischen und grammatikalischen Regeln der Sprache. Dazu gehören aber auch die Regeln der Moral, der Sozialität, des logischen Schließens u. a. m.

Neben den universellen Regeln gibt es Regeln unterschiedlicher Reichweite, die historisch-kulturell in einer Epoche, für bestimmte Gruppen, z. B. Schüler_innen, oder in einem bestimmten Schulhaus oder einer Klasse gelten. Maiwald weist darauf hin, dass diese Regeln als soziale Konstruktionen betrachtet werden können. Es sind Regeln, die eine epistemische Objektivität insofern erlauben, als es Regeln oder „allgemein gültige konstitutive Regeln sind, die sozialen Tatsachen zugrunde liegen, die ihren ‚institutionellen‘ Charakter begründen“ (Maiwald 2013: 190, Hervorhebung im Original). Am Beispiel einer Begrüßungsprozedur kann dies verdeutlicht werden. In der Situation, in der zwei Personen sich begegnen, sind Möglichkeiten gegeben: die des Grüßens und damit des Eröffnens einer gemeinsamen Praxis oder die des NichtGrüßens. Indem die Person die andere begrüßt, wird autonome Lebenspraxis in der Selektion einer der objektiv gegebenen Möglichkeiten vollzogen. Die Begrüßung durch die erste Person eröffnet ihrerseits an der nächsten Sequenzstelle die beiden

Möglichkeiten des Zurückgrüßens oder der Verweigerung des Grußes. Auf die Architektur übertragen fungieren Türen oder Umfriedungen als Eröffnungsprozeduren: Ich kann vor dem Schulhaus stehen, die Schranke der Umfriedung durchschreiten und den Schulhof betreten. Alternativ kann ich das Schulgelände links liegen lassen. Die Architektur hat den Charakter von Regeln, da sie Bedeutung erzeugt: zum Beispiel durch die Lage von Türen und Einfriedungen oder durch ihre Gesten. Man denke nur an die unterschiedlichen ‚Begrüßungen‘ durch die Eingangsbereiche von Hotels oder Gefängnissen.

Der Vollzug autonomer Lebenspraxis realisiert sich durch die Auswahl einer der eröffneten Möglichkeiten. Dieser wird im Modell als Parameter II oder Auswahlparameter bezeichnet. In Parameter II realisiert sich die faktisch getroffene Auswahl aus den eröffneten Möglichkeiten, und damit vollzieht sich Lebenspraxis in der Unmittelbarkeit der Gegenwärtigkeit. Das Modell von Lebenspraxis stellt eine nicht-stillstehende Ablaufkette von Krisen dar, da sich mit der getroffenen Auswahl neue Anschlussmöglichkeiten an der S (1) konstituieren, die nun in einer nächsten Betrachtung wiederum zu S (0) wird.

Aus erfolgreich gelösten Krisen emergieren Erfahrungen, die sich als Erfahrungswissen routinisieren und internalisiert werden. Sie liegen nun als Routinen abgespeichert vor, die in Zukunft für ähnlich oder gleich gelagerte Krisensituationen abgerufen werden und daher handlungsleitend sind. In ihrer Summe machen sie die Fallstrukturgesetzlichkeit einer Lebenspraxis aus: ihr Habitus in Form von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, ihre Vorlieben, aber auch Neurosen usw. Die getroffenen Entscheidungen einer Lebenspraxis sind nie zufällig. Sie beruhen auf routinisierten Mustern, die die Fallstruktur in ihrer Eigengesetzlichkeit ausmachen.

Als konstitutionstheoretisches Modell von Lebenspraxis ist die Krise der Normalfall und die Routine die Ausnahme. Dieser Umstand ist forschungspraktisch für die Rekonstruktion zentral (vgl. dazu Kap. 4). Lebenspraktisch ist das Verhältnis von Krise und Routine umgekehrt, Routinen sind der Normalfall und Krisen der Grenzfall von Alltagsentscheidungen: Ich muss nicht jedes Mal von Neuem die Entscheidung treffen, ob ich den Schulhof überquere. Ich habe die Routine verinnerlicht, dass sich das nicht gehört, und nehme daher den Umweg außen herum in Kauf. Im Alltag sind es also äußere Normen – ‚Das gehört sich nicht‘ – und innere Dispositionen, die als Routinen in Form von Wissen, Deutungsmustern, sozialen Normen, etwa durch Architektur, aber auch durch innere

Motivationen des konkreten Subjektes, die Entscheidungen im Auswahlparameter vor- oder mitstrukturieren.

Die spezifische Selektion der bedeutungsgeladenen Möglichkeiten wird als Sinnstruktur der jeweils individuierten Lebenspraxis bezeichnet. Auch wenn Routinen alltagspraktisch den Normalfall darstellen, bedeutet das nicht, dass sie nicht jederzeit ihren ursprünglichen Krisencharakter wiedererlangen können und dies immer wieder auch tun. Ich kann mich beispielsweise nach Jahren einer bestimmten Routine dafür entscheiden, doch den Weg über den Schulhof zu nehmen. Oder als anderes Beispiel: Ein bewährtes Schulhaus kann in seiner Architektur in eine Krise geraten, da es aufgrund neuer pädagogischer Konzepte als nicht mehr adäquat gesehen wird, da die neuen Formen des Unterrichtens nach neuen Formen des architektonischen Raums verlangen. So ist es für jede Lebenspraxis normal, dass zwischen Strukturtransformationen, die immer in Krisen vonstattengehen, längere Phasen der Reproduktion der Strukturgesetzlichkeit eingelagert sind, in denen sich die Routinen bewähren.

3.1.2 *Soziale Raum-Zeitlichkeit – Architektur als Externalisierung von Identität*

Das Modell von Krise ist in eine temporale Abfolge eingebunden. Die Lebenspraxis vollzieht sich krisenhaft ausschließlich in der Gegenwärtigkeit. Lebenspraxis realisiert sich zwangsläufig auch räumlich: Sie vollzieht sich an einer Position im *Hier*. Dem *Hier* gegenüber steht das *Dort*, welches nur gedankenexperimentell vorhanden ist, also per se imaginiert ist. Dies geschieht zwingend entweder im Rückgriff auf die Vergangenheit: „Ich war *dort*“; oder mit Vorgriff auf die Zukunft: „Ich werde *dort* sein.“ In der Gegenwärtigkeit kann man nicht *dort* sein. Das bedeutet, dass die zeitliche und räumliche Trennung in der Gegenwärtigkeit des Krisenvollzugs untrennbar zusammenfällt. Oevermann (2016) spricht von der Positionalität, in der unmittelbaren krisenhaften Gegenwärtigkeit, in der Raum und Zeit ungeschieden sind. Raum und Zeit können ausschließlich im Modus der Routinen, also der sprachlich vermittelten Reflexion in der Nicht-Gegenwärtigkeit, getrennt betrachtet werden. Betrachten wir Raum und Zeit als voneinander Getrennte im Modell nach Oevermann (2016: 71).

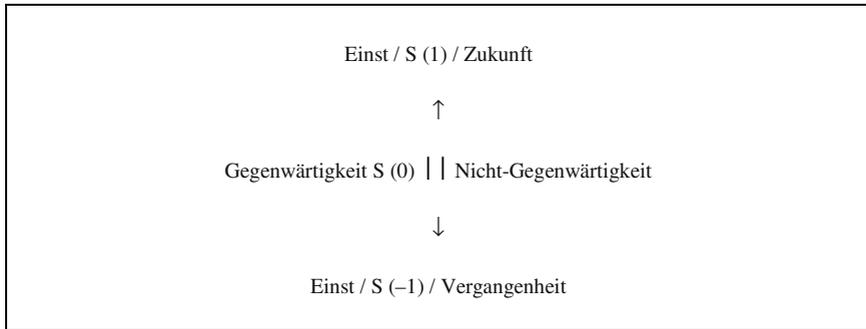


Abb. 2: Hierarchisch doppelte Opposition von Temporalität (Oevermann 2016: 71)

In zeitlicher Hinsicht scheidet sich die Gegenwärtigkeit im *Jetzt* an der Stelle S (0) von der Nicht-Gegenwärtigkeit durch das *Einst* an den Sequenzstellen S (-1) und S (1). Dabei wird ersichtlich, dass das *Einst* sich sowohl auf die Vergangenheit – „Einst bauten wir ein Schulhaus“ – als auch auf die Zukunft – „Einst werden wir ein Schulhaus bauen“ – richtet. Oevermann spricht von einer hierarchisch doppelten Opposition von Temporalität (Oevermann 2016: 70 f.), die an die Stelle eines linearen Modells von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft tritt. Denn für die Lebenspraxis zentral ist die primäre Unterscheidung von Gegenwärtigkeit und Nicht-Gegenwärtigkeit. Erst innerhalb dieser Differenz lässt sich in der Nicht-Gegenwärtigkeit die Opposition von Vergangenheit und Zukunft unterscheiden. Die Trennung von Gegenwärtigkeit und Nicht-Gegenwärtigkeit ist trennscharf; sie hat eine Ausdehnung von null. Sie ist zudem flüchtig; sie ist nichts als Vollzug. Im Modell der Sequenzialität ist daher die Sequenzstelle S (0) durch einen Hiatus von den nicht-gegenwärtigen Sequenzstellen in der Vergangenheit und der Zukunft getrennt.

Im Gegensatz zur zeitlichen Trennung ist die räumliche Nicht-Gegenwärtigkeit im *Dort* nicht trennscharf abzugrenzen, denn „das *Dort* ist in sich ungeschieden homogen“ (Oevermann 2003: 360). Das zeigt die folgende Darstellung (Modell nach Oevermann 2016: 72):

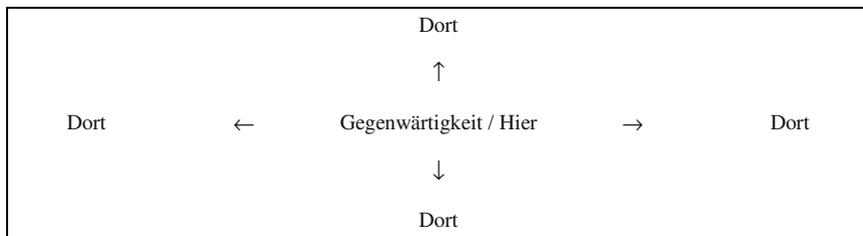


Abb. 3: Darstellung des sozialen Raums nach Oevermann (2016: 7)

Das *Dort* breitet sich radial um die Positionalität einer Lebenspraxis aus. Es ist nicht absolut, sondern perspektivisch abhängig von der Lage in der jeweiligen Gegenwärtigkeit einer Lebenspraxis. Da das *Dort* ungeschieden ist, kann keine scharfe Grenze gezogen werden.

„Darin besteht der wesentliche Unterschied zwischen Raum und Zeit, der rückwirkend auf die Nicht-Unterscheidbarkeit von Raum und Zeit für die Gegenwärtigkeit kraft der zeitlichen und räumlichen Verschiedenheit der jeweiligen Opposition von Gegenwärtigkeit und Nicht-Gegenwärtigkeit projiziert wird. Weil die Grenze zwischen dem Hier und dem Dort nicht rückwirkend markiert ist, muss sie eigens als Grenze zwischen dem Innen (= Hier) und dem Außen (= Dort) einer Lebenspraxis gebildet werden.“ (Oevermann 2016: 74)

Die Positionalität der Lebenspraxis stellt sich also in einer Abgrenzung von Innen und Außen her, die in der Krise immer wieder hergestellt wird. Dies ergibt sich zwingend aus der Ungeschiedenheit des Raums in der flexiblen Ausdehnung um die Lebensmitte einer Lebenspraxis herum. Räumliche Positionalität heißt also, dass die Grenzen hergestellt werden müssen, je nach Funktion und je nach Aggregierungsniveau, die eine Lebenspraxis ausmachen. Dies geschieht in Form von In- und Exklusion, aber mitunter auch in einer physischen Positionalität, indem sich Kollektive durch Behausungen einen Sitz erstellen, der die In- und Exklusionsrechte material verkörpert.

In Plessners exzentrischer Positionalität, die insbesondere in der Architektursoziologie von Fischer (2004, 2009), aber auch bei Steets (2015) bedeutsam ist, wird eine ähnliche Konfiguration über die Körper hergestellt. Plessner sieht den Menschen doppelt in der Welt: indem er ein Körper *ist* und indem er einen Körper *hat*. Der Mensch *ist* von Geburt an ein Körper. Dies entspricht einer zentrischen Positionalität, die der Mensch auch mit dem Tier beziehungsweise mit jedem Objekt teilt. ‚Exzentrische Positionalität‘ meint, dass der Mensch

weder als Biowesen lebt, wie die Tiere, noch als reines Vernunftwesen, sondern ein Verhältnis zu seinem Körper entwickeln muss, welches kultureller Natur ist. Der Mensch ist nicht zentrisch im *Hier* und *Jetzt* begrenzt. Er kann eine Distanz dazu herstellen, was ihn aus seinem Körper „heraussetzt“, ohne dass er seinen Körper verlassen kann: „Sie [die Menschen, JE] stehen im Körper zum Körper im Abstand“ (Fischer 2004: 13). Das bedeutet, dass die Innen-Außen-Abgrenzung als Positionalität ständig hergestellt werden muss, was einen fortdauernden Handlungsdruck auslöst. Der Mensch hat keine ruhende Position, sondern er muss sich selbst, sein Verhältnis zur Welt – zu Dingen und zu anderen Menschen – fortwährend handelnd erschaffen. Dies ist die Antriebsfeder, die zu einem nicht stillstehenden Strom an Externalisierungen führt, wie Steets es mit Rückgriff auf Berger und Luckmann ausführt (vgl. ausführlich 2015: 109 ff.). Externalisierung meint, dass der Mensch sich die Welt aneignet, indem er sukzessive subjektiven Sinn erzeugt, der sich in der Welt objektiviert. „Damit erzeugt er etwas, das ihm (...) fehlt, wenn er geboren wird, und das er handelnd erst hervorbringen muss: ein stabiles Welt- und Selbstverhältnis und eine Ordnung, die ihn in Beziehung zu anderen Menschen setzt“ (Steets 2015: 109). Denn als zentrischer Körper muss der Mensch ein exzentrisches Kulturwesen werden, damit er als Naturwesen überleben kann. Und als Kulturwesen muss er sich die Welt aneignen, indem er seine Welt schafft und seine eigene Identität in der Außendarstellung erzeugt.

Im Modell von Oevermann entsteht die Triebfeder für die Herstellung von Identität dadurch, dass die räumliche Positionalität im Gegensatz zur zeitlichen Flüchtigkeit notwendigerweise eine stabilisierende Wirkung auf die durch die Flüchtigkeit instabile Gegenwärtigkeit haben muss: Sie stellt „um des Überlebens willen (...) eine stabile, dauerhafte Verortung einer Lebensmitte [her, JE], die über ein gleichbleibendes *Hier*, über eine Sesshaftigkeit verfügt“ (Oevermann 2003: 364). Sie ist damit Konstitutionsbedingung von Identität, die sich in der flüchtigen Gegenwärtigkeit des *Jetzt* auf einen stabilen und dauerhaften Innenraum der Sesshaftigkeit im *Hier* bezieht. Dabei bedeutet Sesshaftigkeit nicht eine physisch stabile Lokalisierung, sondern eine „Verankerung in einer vergemeinschafteten Form von Sozialität“ (Oevermann 2003: 363).

3.1.3 *Die räumliche Konstitution von Positionalität, Subjektivität und Identität*

Der Zusammenhang von Subjektivität und Identität zeigt sich in der strukturtheoretischen Konzeption in der Dialektik zwischen Krise und Routine. Subjektivität ist unmittelbar an die Gegenwärtigkeit des Augenblicks geknüpft und realisiert sich als innere Erfahrung in der Krise. Sie bildet die Innenseite der Positionalität und ist von außen nicht zugänglich. Identität hat demgegenüber einen routinehaften Charakter und stellt eine stabile, kohärente und konsistente Basis der Selbsterfahrung dar. Identität ist nicht starr, sondern kann sich jederzeit transformieren. Räumlich betrachtet ist die Identität die Außenseite der Innen-Außen-Abgrenzung. Deshalb muss sich eine Lebenspraxis auch zwangsläufig nach außen selbst inszenieren beziehungsweise repräsentieren. Sie tut dies in der Selbstdarstellung über kulturelle Artefakte, die die Identität der Lebenspraxis symbolisch nach außen abbilden. Identität muss krisenhaft und grenzrealisierend hergestellt werden, da die „Nacktheit“, die die exzentrische Positionalisierung mit sich bringt, nur über „die Grenzrealisierung des ‚Kleides‘ verringert werden kann“ (Fischer 2004: 14, Hervorhebung im Original). Dabei gilt dieser Darstellungszwang auch für kollektive Entitäten, für welche das Kleid z. B. einen Sitz, also ein Gebäude darstellt.

In der Kurzform kann konstatiert werden, dass sich Subjektivität zeitlich gesehen zwischen alter Identität und neuer Identität in der Gegenwärtigkeit realisiert (vgl. ausführlich Wagner 2004: 148 ff.). Eine stabile kohärente Subjektivität im Innern, welche eine stabile kohärente Identität nach außen externalisiert, verlangt zwangsläufig nach einer stabilisierenden Wirkung der Positionalität einer Lebenspraxis über die Sesshaftigkeit.

Dieser Umstand spiegelt sich auch in Meads (1998) Identitätskonzeption von *I*, *me* und *self*. Das *self* als Identität des Einzelnen ergibt sich aus der Spannung, in der der Mensch selbstreflexiv die Subjektivität des *I* in einem Perspektivwechsel aus der Sicht des generalisierenden Anderen – des *me* – betrachtet. Die Perspektivenübernahme, in dem sich ein Subjekt von außen betrachtet, kann nur räumlich vorgestellt werden in einer Betrachtung, in dem sich das *I*, das sich im gegenwärtigen Hier befindet, gedankenexperimentell in die Perspektive des Dort versetzt. Als stabiles *self* verkörpert dieses die Positionalität beziehungsweise Sesshaftigkeit einer Lebenspraxis. Dies ist insofern nicht nur für die Kon-

zeption der flüchtigen Subjektivität bedeutsam, sondern auch für die Beständigkeit der eigenen Identität. Das menschliche Handeln ist wesentlich dadurch bestimmt, dass der Mensch in einer antizipierten Perspektivenübernahme sein eigenes Verhalten wie ein äußerliches Objekt betrachtet. Oder anders gesagt: Erst in der Interaktion mit anderen Subjekten verfügt der Mensch über die Möglichkeit der Selbstreflexion. Und diese ist Voraussetzung dafür, den subjektiven Sinn in einer Form zu externalisieren, dass nach außen eine konsistente und kohärente Identität dargestellt und objektiviert wird, zum Beispiel in Form eines Sprechakts oder eines Gebäudes.

Die Identitätsentwicklung in der intersubjektiven Interaktion ist nicht nur Bedingung für die Selbstreflexion, sondern auch dafür, dass wir einen reflexiven Umgang mit Dingen entwickeln (Steets 2015: 232 bzw. 242). Dabei hat der Aneignungsprozess auch die umgekehrte Richtung, wie Steets ausführt:

„Damit ein Ding wie beispielsweise ein Haus zu *meinem* Haus wird, ich es also internalisiere, muss ich mich selbst in ihm wiederfinden. Das gelingt am besten, wenn ich das Haus nach meinen Relevanzen verändere oder ergänze, wenn ich also subjektiven Sinn externalisiere.“ (2015: 244)

Positionalität verkörpert und stabilisiert die Praxismitte einer Lebenspraxis. Je nach Handlungssubjekt, also je nach Aggregierungsniveau der Lebenspraxis, ist der Radius, der das Innen und Außen konstituiert, unterschiedlich weit gefasst. Man kann sich ein idealtypisches Schalenmodell in einem dreidimensionalen Raum vorstellen, in dessen Mitte die Lebenspraxis eines Einzelsubjektes sitzt, um die herum sich die verschiedenen Innen-Außen-Abgrenzungen denken lassen (siehe dazu Schmidtke 2006: 49 f.). Dabei ist bezeichnend, dass in den nicht leiblich-körperlich gebundenen Schichten, so zum Beispiel in der Architektur, eine Sesshaftigkeit geschaffen wird, die auch dann wirkmächtig ist, wenn sich das betreffende Subjekt außer Haus befindet. Doch soll der Fokus vorerst auf die radial angeordneten Schichten der Innen-Außen-Abgrenzungen gerichtet werden.

Als erste und wichtigste Abgrenzung ist bei Individuen die Haut als Grenze und Konstituierung der leiblichen Positionalität zu nennen. Sie teilt trennscharf das Außen vom Innen eines Individuums. Die räumlich-leibliche Abgrenzung durch die Haut wird mit den Tieren geteilt. Der Unterschied ist in der inneren Positionalität zu sehen, die sich erst durch Sozialität und Sprache herstellt und in

welcher die Sesshaftigkeit verankert ist, welche der „Keimling von Subjektivität“ (Oevermann 2016: 94) ist. Zugleich stellt sich in der Positionalität auch die Identität nach außen her. Daher ist die Haut ein wichtiges Medium, auf der sich eine Identität expressiv abbilden lässt. Oder umgekehrt ist die Beschaffenheit der Haut, z. B. die Farbe, für die Identitätszuschreibungen zentral.

Die an die Haut anschließende und erweiterte Innen-Außen-Abgrenzung einer individuellen Lebenspraxis stellen die Kleider dar, die je nach Schichten auch unterschiedliche Nähebereiche der Intimität abgrenzen. Das Kleid bietet einerseits einen Schutz. Es bietet aber vor allem die Möglichkeit, sich eine Außendarstellung zu geben. Turner bezeichnet deshalb die Kleider als „soziale Haut“ (Turner 2012). Das Kleid ist damit auch Ausdruck einer eigenen Weltrichtung. Kleider resultieren aus Kulturtechniken. Sie sind kultur- und ressourcenabhängig und sind eng mit den technologischen Möglichkeiten einer Gesellschaft verbunden. Als Kulturtechniken sind Kleider zugleich symbolisches Trägersystem einer Repräsentationsfunktion: ‚Kleider machen Leute‘ sagt das Sprichwort. Kleider markieren die Funktion und den Status einer Lebenspraxis und verweisen damit auf ein Set von Rechten und Pflichten, die Trägerin und Träger innehaben. Man denke zum Beispiel an die Schuluniformen: Diese symbolisieren die Uniformität der Adressierung der Schüler_innen als Gleiche.

Die nächstäußere Abgrenzung der leiblichen Einzelsubjekte bilden die Behausungen. Häuser verkörpern den Sitz von Clans, Familien oder anderen kollektiven Gemeinschaften sowie Organisationen. Sie sind die verkörperte Sesshaftigkeit von vergemeinschafteter Lebenspraxis, in der das einzelne Subjekt eingebettet ist. Oder umgekehrt ausgedrückt: Architektur ist die Antwort auf die Krise der Sesshaftigkeit einer Gemeinschaft. In diese eingelagert ist die Krise der Sesshaftigkeit des Einzelsubjektes. Letzteres ist der Ersteren immer inhärent. Als Sitz einer gemeinschaftlichen Positionalität sind Behausungen für die Stabilität der Identität zentral, da sie dauerhaft und objektiviert sind. Nicht von ungefähr wird beispielsweise im Kontext der Bildungsforschung oft vom Elternhaus gesprochen, wenn die sozialisatorische Funktion der Herkunftsfamilie gemeint ist (z. B. Egger et al. 2016; Hummrich & Wiezorek 2005). Von den Behausungen und der Architektur wird jedoch noch ausgiebig zu sprechen sein.

Als nächste Innen-Außen-Abgrenzung um die Behausung herum sind die Siedlungsgebiete zu nennen, zu denen sich ein Leib, aber auch ein Haus oder sonstiger architektonischer Körper in Beziehung setzen muss: der Weiler, der

Straßenzug, das Dorf, das Quartier. In der raumtheoretischen und sozialgeographischen Diskussion wird meist vom Sozialraum oder der Sozialräumlichkeit gesprochen, wenn die Betrachtung eines größeren Siedlungszusammenhangs als sozioökonomisches und/oder kulturell-historisches Gepräge im Blick ist (z. B. Kessl & Reutlinger 2008, 2010). Diese sind ihrerseits wiederum innerhalb von größer aggregierten Gebilden wie der Stadt, der Region, der Nation bis hin zu supranationalen Gebilden verortet. Sie alle müssen jeweils eine Innen-Außen-Abgrenzung herstellen, um eine im Innenraum verankerte Positionalität zu erzeugen, die Kern einer handelnden Subjektivität ist und zugleich als Außenabgrenzung eine stabile Identität ausbildet. Die Abgrenzungen abstrakter Gebilde wie eine Stadt oder auch eine Nation oder supranationale Organisationen sind auf eine durch Architektur hergestellte Innen-Außen-Abgrenzung angewiesen in Form sichtbarer Grenzziehungen über Marksteine, Schilder usw.

Jede Gemeinschaft muss sich einen räumlich abgesteckten Rahmen geben, der sich in der Außendarstellung als spezifische Form der Selbstinszenierung in einem ästhetischen Ausdruck ausformt (ausführlicher siehe Loer 2013: 13). Der Rahmen fungiert sowohl als Innen-Außen-Abgrenzung: In Form von materialisiert-persistenten Manifestationen sind Quartiere, Städte und Nationen entweder entlang natürlicher Grenzen oder durch Grenzsteine und -zäune, Einfriedungen, Stadtmauern usw. markiert. Zum anderen repräsentiert sich eine kollektive Identität auch über die Emergenz einer symbolischen spezifischen Architektur, die eine bestimmte gemeinschaftliche Lebenspraxis repräsentiert und damit für die Gemeinschaftsidentität wesentlich ist. So repräsentieren Architekturen auch Gesellschafts-, Clan-, Stadt- oder regional-spezifische Architekturen und symbolisieren stadt- und landestypische Elemente wie beispielsweise das Emmentaler Bauernhaus, die Lauben der Zähringerstädte u. v. m. Dazu gehören aber auch die spezifischen Gebäudetypen wie Schulhäuser. Dies zeigt sich explizit auch in der normativen Diskussion, die die Entstehung des Gebäudetyps Schule dominierte (Helfenberger 2013). Ein zentrales Anliegen der Musterpläne war, dass der Entwurf ein Gebäudetyp sein sollte, der in seiner Funktionalität einheitlich ist, sich in seiner äußerlichen Gestalt aber den jeweils regionalspezifischen Architekturen angleichen kann. Trotzdem hat die Schulhausarchitektur interessanterweise die Herausbildung einer landesweiten Formsprache angestoßen und beschleunigt. Die Normierung von Gebäuden, die mit den in der Schweiz als ‚Normalien‘ benannten Musterplänen einhergeht, hat gemäß Knutti-Baumann

(1987) dazu geführt, dass sich eine landesweite ‚nationale‘ Architektursprache entwickeln und verbreiten konnte.

Das radiale Schalenmodell von Innen-Außen-Abgrenzungen ist nicht als statisch zu verstehen. Die Innen-Außen-Abgrenzungen sind tendenziell umso stabiler, je größer die Entität ist: Landesgrenzen haben länger Bestand als Stadtgrenzen, die wiederum weitaus dauerhafter sind als die Parzellen einzelner Häuser usw. Im Prinzip können aber alle Sesshaftigkeiten in ihren Innen-Außen-Abgrenzungen – die in der Theoriesprache der Objektiven Hermeneutik als Routinen gefasst werden – jederzeit in eine Krise geraten und sich transformieren.

3.1.4 *Architektur als objektivierte Materialität des Sozialen*

Die Innen-Außen-Abgrenzung durch Architektur hat weitreichende Auswirkungen auf die anthropologischen und phylogenetischen Entwicklungen humaner Praxis, die hier aber nur so weit als absolut notwendig thematisiert werden sollen (vgl. dazu an Stelle vieler Klotz 1995; Rykwert 2005; Schmidtke 2006). Die phylogenetischen Entwicklungen sind dort relevant, wo sie zur Bestimmung der konstitutiven Elemente von Architektur als Sozialem und damit für die Fragen von Architektur als Protokoll und Forschungsgegenstand weiterführend sind.

Entscheidend ist, dass die flüchtige und jeweils immer wieder herzustellen- de Innen-Außen-Abgrenzung durch Architektur dauerhaft gemacht wird. Damit wird eine zusätzliche Innen-Außen-Abgrenzung, quasi eine ‚dritte Haut‘ erbaut.

„Zur leiblichen Innen-Außen-Abgrenzung und zur Innen-Außen-Abgrenzung, die sich in einer Praxisraumzeitlichkeit vollzugsgebunden realisiert, wird eine zusätzliche Innen-Außen-Abgrenzung gewonnen, die vorher allenfalls aufgrund landschaftsmorphologischer Gegebenheiten (Höhlen, Täler, natürliche Barrieren) zum Tragen kam.“ (Schmidtke 2006: 58 f.)

Dabei sind zwei Effekte wesentlich. Durch Architektur bekommt die subjektiv flüchtige Lebenspraxis des Vollzugs eine objektivierte Ausdrucksmaterialität. Der zweite Effekt ist, dass diese Objektivationen vergleichsweise dauerhaft sind. Sie sind in der Perspektive der endlichen Lebenspraxis der Subjekte für die Ewigkeit erstellt.

Dies bringt gewisse Analogien zur Schrift mit sich. Wie die Schriftlichkeit eine Externalisierung von Subjektivem darstellt und das Schriftstück eine Objektivierung dieser Subjektivität darstellt, stellt Architektur eine Externalisierung und Objektivierung des Sozialen dar. Dieser Umstand kann zur Klärung des Verhältnisses von physischem Raum und sozialem Raum herangezogen werden. Architektur verhält sich zum Raum ähnlich wie die Schrift zum Papier.⁵ Der Raum an sich ist aus einer soziologischen Perspektive bedeutungslos. Seine Funktion liegt in der Trägerstruktur und dem ihm inhärenten Potenzial, das er in Form von topographischen Merkmalen wie etwa Höhlen oder natürlichen Grenzen birgt, die von den Menschen als Ressourcen angeeignet werden können. Zu einem sozialen und damit sinnstrukturierten Raum wird er erst in der dauerhaften Aneignung, die mit einer symbolisch vermittelten sinnhaften Markierung einhergeht. Auch die anthropologische Morphologie weist auf den Umstand hin, dass Bedeutung dem Raum erst durch Handlungen im und mit dem Raum zukommen. Raum hat nicht per se eine Bedeutungsfunktion, indem sich Siedlungen dort entwickeln, wo der Raum gewisse Strukturen oder Ressourcen bereithält. Die räumlich gebundenen Ressourcen sind in Abhängigkeit der technologischen und sozioökonomischen Möglichkeiten einer Gesellschaft zu sehen und werden erst bedeutsam, wenn die soziale Organisation einer Gesellschaft sie sinnhaft einbindet (Mauss 2004; Mauss & Lévi-Strauss 1974).

Raum wird als sozialer Raum durch Handlungen hervorgebracht. Und dabei ist Architektur das wesentliche Mittel, mit dem der Raum ‚beschrieben‘ wird beziehungsweise der dem Raum Sinn- und Bedeutungsstrukturen eingraviert. Analog zum Papier, das erst mit der Beschreibung sinnhaft, das heißt ausschließlich lesbare Bedeutungsstrukturen erhält, erfährt auch der leere Raum erst mit der Bebauung eine Realitätserweiterung, die über die topographischen Elemente des Raums hinausgehen. Der soziale Raum enthält mit Architekturen soziale Elemente, die *erfahren* und *gelesen* werden. Durch humane Praxis, also durch die Bearbeitung und Gestaltung mittels sozial erstellter Bauwerke und

5 Dabei gibt es zentrale Unterscheidungen zur Schrift. Insbesondere ist Architektur omnipräsent. Als Kommunikationsmedium ist sie ein „schweres Medium“ (Fischer 2017: 57). Sie ist von Individuen unveränderlich und unhintergebar. Der bebaute Raum ist die wesentliche Erfahrung der Welt. Man kann sich ihr nicht entziehen.

Bodenbewirtschaftungen⁶ schreiben sich die Sinn- und Bedeutungsstrukturen dem Raum ein. Anders gesagt: In gemeinschaftlichen kulturellen Praktiken der Erbauung von Architekturen realisiert die humane Spezies Objektivationen von symbolisch vermittelten Repräsentationen seines Selbst. Deshalb ist für Lévi-Strauss (1981: 293 ff.) die Entdeckung der Schriftlichkeit nicht die Erklärung für die schöpferischste Phase in der Geschichte der Menschheit. Die Schrift entwickelt sich erst Jahrtausende später, in denen mit Architekturen, Landbau und Domestizierung von Tieren experimentiert wurde. Auf technischer Ebene sind es die Fähigkeiten zur Erbauung von Architekturen, die die Voraussetzung für die Emergenz und Ausdifferenzierung der vielfältigen humanen Praxisformen im Neolithikum darstellen.⁷

Umgekehrt muss die Architektur gelesen werden, wenn die Sinnhaftigkeit in ihren Objektivationen verstanden werden soll. Man muss, wie Steets es ausdrückt,

„die Sprache dieser Welt lernen, Relevanzen nachvollziehen, Institutionen verinnerlichen und so weiter. Auf die gebaute Umwelt bezogen heißt das nichts anderes, als dass ich lernen muss, räumliche Situationen, Gebäudeformen, Fassaden, Proportionen, Abstände, ornamentale Verzierungen etc. zu *lesen*.“ (Steets 2015: 185, Hervorhebung im Original)

Was die humanen von tierischen Architekturen unterscheidet, ist, dass sie eine symbolische Repräsentation der ‚bewohnenden‘ Lebenspraxis ist. Nest- und Höhlenbau schützen Tiere rein funktional vor Wetter, Klima, Feinden usw. Demgegenüber ist Architektur als Antwort auf die Krise der Sesshaftigkeit zu sehen, in der sich eine kollektive Lebenspraxis zwangsläufig selbst inszenieren muss.

Denn die Objektivation von Bedeutungsstrukturen in Form von Architektur ist für die Aufrechterhaltung einer Gemeinschaft mehrfach essenziell. Gesellschafts- und Architekturformen sind so miteinander verwoben, dass Ersteres in Letzterem aufgehoben ist. So zeigt Lévi-Strauss' Analyse der Bororo, wie sich sowohl die Mythen als auch die Soziogrammatik der Verwandtschaftsstrukturen in der Anordnung der Architekturen „in einer grandiosen Kosmologie“ nieder-

6 Sprachlich drückt sich dies aus, indem durch Bewirtschaftung Land zu Kulturland wird.

7 Die potenziellen Baumaterialien sind wesentlich vielfältiger als die potenziellen Schreibmaterialien, die ihrerseits bereits eine kulturell hochentwickelte Gesellschaft voraussetzen.

schlagen, die von den Weisen „im Plan ihrer Dörfer und in der Verteilung der Wohnstätten niedergelegt“ (Lévi-Strauss 1981: 236) worden waren.⁸ Erst als Objektivationen schaffen Architekturen eine objektive Realität und damit ein „kollektives Gedächtnis“ (Halbwachs 1997); also Geschichte, was wiederum als Analogon zur Schriftlichkeit gesehen werden kann. Eine Gemeinschaft ohne Architektur und damit ohne material-persistente, dauerhafte Sesshaftigkeit muss die Vergemeinschaftung und ihre Geschichte immer wieder im Vollzug herstellen.⁹ Eine größere stabile Gemeinschaft ist dabei kaum vorstellbar.

Architektur wirft auch die Frage der eigenen Herkunft auf. Sie erzwingt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Erbe, wenn es darum geht, dem bestehenden Gefüge ein neues Gebäude hinzuzufügen. Mit der objektivierten Realität der Geschichte in Form von Überresten alter Siedlungen, aber auch von gegebenen und zukünftigen Bauten, stellt sich zwangsläufig das Problem der Bewahrung (ausführlich Oevermann 2001, 2009a). Die Auseinandersetzung mit der Herkunft ist dabei zwingend auch eine Auseinandersetzung mit der Zukunft. Denn es wird zugleich die Frage aufgeworfen, was den zukünftigen Generationen überlassen werden soll, und zwar sowohl in Bezug auf die Spurenreste vorhandener Geschichte als auch in Bezug auf die Gestaltung der produzierten Architektur, also des eigenen Praxisvollzugs. Letztere untersteht damit einem nicht-stillstellbaren Bewährungsdruck (vgl. Oevermann 2001).

Schulbauten haben in dieser Hinsicht für die neuere Geschichte eine herausragende Bedeutung. Dies ist zum einen dem Umstand geschuldet, dass Schulbauten den gesellschaftlich zentralen Bereich von Bildung beheimaten. Damit geht aber auch einher, dass Schulhäuser als staatliche Repräsentationen und wichtige staatliche Bauaufgabe dem Nationalstaat ein Gesicht geben. Es sind nicht nur historische Monumente. In den jeweils gegenwärtigen Entstehungskontexten sind es wichtige identitätsstiftende Bauten der jeweiligen Ge-

8 Das Wissen über die Macht von Architekturen haben sich auch die Missionare zunutze gemacht, indem sie den Stämmen Häuser gebaut haben. Nachdem die Eingeborenen in die für sie gebauten Häuser gezogen sind, verloren sie ihre soziale Orientierung. Die soziale Ordnung und Gemeinschaft brach in der Folge in sich zusammen.

9 Die Innen-Außen-Abgrenzung wird bei lose verbundenen Gruppen durch Vollzug hergestellt. Bei Empfängen, Kongressen usw. bilden sich kleine Gruppen, denen man sich nur nach gewissen Regeln nähern beziehungsweise an denen man teilnehmen darf, ohne dass die Sittlichkeit verletzt wird (Schmidtke 2006: 50).

meinschaften, die der Legitimität von Herrschaft dienen.¹⁰ Nicht zuletzt sind Schulbauten als Bauten für Kinder Orte der Sozialisation, deren Sinnstrukturen wir internalisiert haben. Haben wir doch selbst alle in den Schulhäusern Tausende von Stunden unseres Lebens verbracht und deren Sinngehalte internalisiert. Sie erhalten eine Bedeutsamkeit, die als Erinnerungsspuren internalisiert sind, die beim Betreten von Schulbauten wiederum abgerufen werden.

Dies verweist auf eine weitere Bedeutungskonstellation: Zentral für die Herausbildung einer stabilen Gesellschaftsordnung ist aus einer makrosoziologischen Perspektive die Architektur als Speicher von implizitem Wissen, von Ordnungsstrukturen und sozialen Regeln.

Aus einer mikrosoziologischen Perspektive geschieht dies, indem Architektur als Speicher von Regeln eine handlungsleitende Bedeutungsstruktur innehat und für das Kollektiv und die Individuen eine stabilisierende Wirkung auf die Handlungen und die Identität generiert. Erst über Architektur wird es möglich, dass die Verbundenheit eines Subjektes mit dem Innenraum einer Sesshaftigkeit, z. B. einer Schule oder einer Nation, auch dann als Einheit verbunden bleibt, wenn es sich außerhalb dieser Mitte, also außerhalb des Hauses oder des Landes befindet.

Die Sesshaftigkeit ist äußerst stabilisierend und für die Emergenz von aggregierten Lebenspraxen zentral. Dies erscheint zunächst trivial und zirkulär, da Häuser als Sesshaftigkeit von gemeinschaftlichen Lebenspraxen definiert wurden. Es ist aber insofern nicht trivial, als es Bedingung für die Herausbildung kollektiver Identitäten, für die Ausdifferenzierung von komplexeren Gemeinschaften, der Ausbildung von Institutionen und der Konstitution von Gemeinschaft und Gesellschaft ist. Vorderhin aber, um bei der einzelsubjektiven Perspektive zu bleiben, hat dies zur Folge, dass das *Hier* auch im *Dort* verankert wird. Die leibliche Positionalität, die krisenhaft im *Hier* hergestellt wird, stabilisiert sich, indem sie in einem *Dort* in einer stabilen dauerhaften Routine verankert ist.

10 Deshalb ist es für das subsidiäre politische System bedeutsam, dass die Schulen in der Schweiz zwar von den Kantonen betrieben werden, die bauliche Infrastruktur aber in der Verantwortung der kleinsten lokalen politischen Gemeinschaften, den Gemeinden, liegt.

Die gebaute Sesshaftigkeit hat weitreichende Folgen. Beispielsweise müssen Eingänge so gestaltet werden, dass für den Außenstehenden sichtbar verkörpert wird, wie eine Interaktion und eine gemeinsame Praxis vollzogen wird (Schmidtke 2006: 51). Die Hüllen sind als Eröffnungsprozeduren zu lesen. Fassaden und ihre Erschließungen sind nicht nur als Eröffnungsprozeduren von Interaktionen und gemeinsamer Praxis, also als Vermittlung von innen und außen gegenüber potenziell Fremden zu lesen. Behausungen emergieren gemeinschaftliche Regeln und Normen der Nutzung und der Berechtigungen.

Architektur geht immer mit Inklusions- und Exklusionsregeln einher, die spezifische Nutzungsrechte für unterschiedliche Gruppen architektonisch markieren. Am Beispiel von Schulhäusern markiert Architektur über die Einfriedungen und die Positionalität von Gebäuden, Zugängen usw. die Nutzungsrechte für spezifische Gruppen. Schulanlagen sind – obwohl es sich per se um einen öffentlichen Raum handelt – implizit nur für Schüler_innen und Lehrpersonen zugänglich. Auch Eltern sind, zumindest in der schweizerischen Volksschule,¹¹ auf dem Schulareal unerwünscht, was für weitere erwachsene Personen noch verschärft gilt. Diese ‚Betretungsverbote‘ sind – heute – jedoch ungeschriebenes Gesetz und als implizite Regeln internalisiert. Zudem variieren sie zeitgebunden, je nachdem ob Unterricht stattfindet oder nicht. Dabei sind die Inklusions- und Exklusionsregeln Leistungen des Praxisvollzugs. Die Architektur stellt lediglich den Rahmen oder die Grenze dar, an der sich die Vollzugsleistung realisiert. Mit der Feststellung von In- und Exklusion und der Frage der Vermittlung zwischen innen und außen wird die Konstitution eines Innen und Außen bereits vorausgesetzt. Mit der Abgrenzung schafft Architektur zwangsläufig eine Unterscheidung von privatem Leben und öffentlichem Leben.¹² Die Schaffung von Privatheit und Öffentlichkeit ist ein konstitutives Merkmal von Architektur, das sich in allen Raumtheorien der Moderne wiederfindet. Wie bereits erwähnt wurde,

11 Wobei es auch hier Unterschiede zwischen deutschsprachigen und frankophonen Landesteilen gibt: In der Romandie gilt das implizite ‚Betretungsverbot‘ ungleich schärfer als in der Deutschschweiz, wo Eltern zumindest während der ersten Wochen auf dem Schulareal noch geduldet werden.

12 Schmidtke (2006) legt überzeugend dar, dass sich diese Unterscheidung zwangsläufig und universell konstituiert. Die Unterschiede sind lediglich darin zu sehen, dass Privatheit und Öffentlichkeit vor der Neuzeit eine(n) andere(n) Stellenwert und Bedeutung hatten und dass die Grenzen anders gezogen wurden (vgl. auch Lang 2010).

bekommt Architektur damit zwei Analyserichtungen: Nach innen befinden sich die Lebensmitte, die Sesshaftigkeit, das Private, die Binnenbeziehungen. Zudem ist der Innenraum gegliedert bezüglich der Funktionalität, für die ein Gebäude erstellt ist. Nach außen hat die Hülle die Funktion, die Lebenspraxis und die Bauherrschaft des Gebäudes zu repräsentieren.

3.1.5 Der Auftrag eines Gebäudes – Binnenfunktion von Architektur

Der Innenraum eines Gebäudes hat eine größere Affinität zur Funktion des Gebäudes als die Außengestaltung. Die Binnengliederung ist explizit für den Auftrag des Gebäudes geplant und gebaut. Sie ist funktional, wobei die „Funktionalität (...) die methodisch kontrollierte Thematisierung eines bestimmten Verhältnisses von Flüchtigkeit, von Praxisvollzügen zu ihrer Entsprechung in einer nicht-flüchtigen starren Raumgliederung“ (Schmidtke 2006: 56) ist. Anders gesagt: Architektur besteht aus einem ‚Raumprogramm‘ und einem ‚Programm der Räume‘, die besonders dauerhafte Routinen mit dem Zweck der Herstellung von Dispositionen sind. Architektur fördert spezifische Praktiken, z. B. das Unterrichten in seiner historisch-gesellschaftlich gedachten Form, und sie soll gewisse Handlungen explizit oder implizit auch verhindern. Indem ein Gebäude den Möglichkeitsraum der Praktiken – als eine von vielen Einflussgrößen im Erzeugungsparameter – strukturiert, kann sie die Autonomie einer Praxis befördern oder tendenziell verhindern. Sie kann eine möglichkeitseröffnende Wirkung haben und damit das Innovationspotenzial befördern, oder sie kann tendenziell eine Zweckprogrammierung darstellen und damit den autonomen Möglichkeitsraum einschränken. In dieser Spannweite ist Architektur bezüglich ihrer Funktionalität zu betrachten.

Die Binnengliederung von Gebäuden – also das Raumprogramm, die Raumanordnungen und das Programm der Räume – kann als explizite ‚Theorie‘ über den Auftrag des Gebäudes gelesen werden. Das Raumprogramm eines Schulhauses stellt eine realisierte ‚Theorie der Schule‘ dar, die über Funktionsanforderungen und die Programmatik von Schule Auskunft gibt. Aber auch die Raumanordnungen als Binnengliederung der ‚Privatheit‘ der Lebenspraxis können als Spiegel beziehungsweise als Innenlogik der Beziehungsstrukturen gelesen werden: Für welche Akteure wurde ein Schulhaus gebaut, und wie werden

die Binnenbeziehungen dieser Akteure gedacht, geplant, konfiguriert und disponiert?

Wesentlich ist, dass die Binnengliederung nicht nur material-persistent zu lesen ist. Räumliche Ordnungen sind mit sozialen Bedeutungen gekoppelt. Die Innen-Außen-Abgrenzung schafft einen Innenraum, der auch im einfachsten Falle einer leeren Hülle eine Innengliederung durch die Differenzierung über die phänomenologischen Kriterien von oben/unten, hinten/vorne und links/rechts erfährt. Diese Unterteilung ist mit sozialen – oft dichotomen – Gegensätzen gekoppelt, die nicht allein technischen Anforderungen oder funktionellen Notwendigkeiten geschuldet sind, sondern mit sozialen Merkmalen korrespondieren wie männlich/weiblich, erwachsen/kindlich, hohem/tiefem sozialem Status usw. Die Innengliederung eines Hauses ist notwendigerweise auf das Außen bezogen. Laut Bourdieu spiegeln sich im Innern die Beziehungen, welche die bewohnende Lebenspraxis zum Außen hat (vgl. dazu die Analyse des kabyllischen Hauses bei Bourdieu 1976). Aus den bisherigen konstitutionstheoretischen Erörterungen kann abgeleitet werden, dass der Innenraum und die Strukturierung des Innenraums immer in Bezug auf die Verhältnisse zum Außen stehen.

3.1.6 Repräsentation durch Architektur – Die Außenfunktion

Als Fassade nach außen kommt der Architektur die Funktion der Repräsentation und Selbstinszenierung der Bauherrin beziehungsweise der Bewohner_innen des Gebäudes zu. Repräsentation ist dabei nicht eine Eigenschaft, die Architektur hat.¹³ Und noch weniger ist sie rein machttheoretisch als Darstellung eines Rangs und/oder von Macht zu sehen. Die Realisierung von Architektur als monumentale Geste und erdrückende Machtpräsenz ist lediglich als eine der Spielarten und Objektivierung der Selbstinszenierung einer spezifischen Gemein-

13 In der Architekturtheorie wird die Repräsentationsfunktion oft als überlieferter Begriff verstanden, da er mit Monumentalbauten verbunden ist (Gleiter 2015: 47). Ähnlich argumentiert Kemp, wenn er mit Le Corbusier von der Abschaffung der Fassade als Vermittlungsinstanz argumentiert und diese nur noch funktionalistisch sieht. Soziologisch gesehen ist Repräsentation für Architektur konstitutiv, auch dann, wenn sie im subjektiven Sinn der Architekten negiert wird. Sie repräsentiert damit diese Negation.

schaft und natürlich als Mittel der Machtdurchsetzung und -zementierung sowie der Herrschaftslegitimierung zu sehen.

Soziologisch betrachtet gibt die Fassade und deren ästhetische Gestaltung der Funktionalität eines Gebäudes und der wohnhaften Lebenspraxis ein Gesicht. Doch ist die Repräsentation nicht auf die Symbolisierung der Funktionalität zu reduzieren, sondern sie ist zugleich Vollzug gemäß der immanenten Strukturgesetzlichkeit des Repräsentierten. So findet zum Beispiel „die Strukturierung jeglichen Handelns durch Eröffnung und Beschließung (...) in der räumlichen Unterscheidung von vorne und hinten eine Entsprechung“ (Schmidtke 2008: 7). Die der Öffentlichkeit zugewandte Fassade ist als sinnhafte Eröffnungsprozedur zu interpretieren. Als eine sich reproduzierende Typik von Schulbauten zeigt sich, dass die Erschließungen oft auf der abgewandten Seite liegen, was einen privaten Außenraum konstituiert. Die Erschließungen sind aber oft fast verdeckt, und damit konstituieren die Schulbauten eine Bedeutungsstruktur, die sie als nicht öffentlich zugängliche Gebäude auszeichnen, obwohl sie in ihrer Formsprache öffentliche Gebäude sind.

Zentral scheint mir, dass die Hülle nicht lediglich als Ausdrucksrepertoire analysiert wird, mit dem sich eine Lebenspraxis gegenüber der Öffentlichkeit darstellt. Sie trägt sinnhafte Bedeutung. Auch das Credo der modernen Architektur, *form follows function*, ändert an dieser Tatsache nichts, sondern ist viel eher Ausdruck davon. Eine Architektur, die sich programmatisch der ästhetischen Gestaltung verweigert, verkörpert darin allenfalls das Misslingen der Repräsentation. Architektur realisiert aber im Gelingen oder Misslingen die ästhetische Verfasstheit der Lebenspraxis und der Funktionalität eines Gebäudes. Für die vorliegende Arbeit ist festzuhalten, dass die Unterscheidung zwischen Zweckbau und Repräsentativbau, wie sie oft auch bei der Diskussion um Schulhäuser geführt wird (z. B. Schneeberger 2005), für die soziologische Betrachtung obsolet ist. Der Unterschied ist vielmehr interpretationsbedürftig und als Wandel von Gesellschaft- und Strukturtransformation der Institution Schule zu deuten.

Mit zur Außenfunktion der Architektur gehört, dass sich Architektur zwangsläufig zu ihrer Umgebung positioniert. Die Positionierung nach außen ist gleichzeitig eine Binnengliederung der nächsthöheren Entität. Die einzelnen Gebäude konstituieren eine Schulanlage, die innerhalb eines Dorfes oder eines Straßenzuges verortet sind, die wiederum ein Quartier strukturieren, das seinerseits als Binnengliederung eines Stadtteils, einer Stadt, einer Region usw. be-

trachtet werden kann. In der sozialräumlichen Betrachtung einer Positionalität sind die einzelnen Häuser als das innere Gewebe einer Struktur zu sehen, die als Einflusstruktur kollektive Praktiken mitprägt, produziert und reproduziert.

3.1.7 *Wirkungsweisen von Architektur*

Einer strukturalistischen Analyse ist eigen, dass zuerst die Frage nach dem ‚Was‘, und erst dann nach dem ‚Wie‘ gestellt wird. Daher waren bis anhin die Fragen leitend, welche das strukturelle Problem von Architektur behandelten. Architektur wurde in dieser Konzeption als je einzelfallspezifisch zu realisierende Lösung des strukturellen Handlungsproblems der Sesshaftigkeit einer kollektiven Lebenspraxis rekonstruiert. Sie ist die Ausdrucksmaterialität, in der sich eine symbolisch vermittelte Selbstinszenierung und Selbstrepräsentation einer Gemeinschaft in Bezug zu ihrer Funktionalität realisiert. Durch Materialisierung als kollektives Gedächtnis werden symbolisch vermittelt handlungsleitende Routinen institutionalisiert und die soziale Identität und Ordnung damit stabilisiert.

Im Folgenden wird diskutiert, wie Architektur ihre Wirkungen entfaltet. Dies ist aus einer allgemein architektursoziologischen Perspektive klärungsbedürftig. Es ist auch für die Analyse von Schulbauten zentral, da dies Bauten sind, in denen Sozialisation und Bildung stattfindet. Deren Auftrag besteht explizit darin, dass die Schüler_innen sich darin die gesellschaftlichen Werte und Normen, das gesellschaftliche Wissen u. a. m. aneignen. Es geht um die Frage, wie und welche Formen der sekundären Sozialisation über die gebaute Umgebung internalisiert werden.

Die Wirkungsweisen von Architektur sind erstaunlich wenig erforscht. Sie sind auch komplex und schwer zu fassen. Sie können hier nur ansatzweise skizziert werden. Es verbleibt notwendigerweise ein abstrakter Entwurf, der konstitutionstheoretisch und methodologisch wenig ausgereift ist und u. U. mehr Fragen aufwirft als beantwortet. Letztlich wird sich das Vorgehen in den empirischen Rekonstruktionen bewähren müssen. Die Entfaltung der Wirkmächtigkeit von Architektur wird an dieser Stelle kurz umrissen. Es werden dabei vier Fragebereiche herausgehoben, die für die Betrachtung von Architektur als handlungsleitende Instanzen von Bedeutung sind. Es sind zum Ersten die Wirkungen

von Architektur, einerseits in einem physisch-materiellen Sinn und andererseits auch im Sinne der symbolischen Wirkungen mittels an den Gegenstand gekoppelter sozialer Tatsachen, der ‚deontischen Macht‘ (Searle 2012). Zum Zweiten ist die ästhetische Wirkung von Architektur bedeutungsvoll. Vorab ist jedoch zu klären, was Architektur als Artefakt für einen Gegenstand darstellt und damit zusammenhängend die Frage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Architektur und Kunstwerk.

Architektur ist ein Artefakt. Artefakte sind sozial produzierte Gegenstände. Damit sind sie zum Gegenstand geworden; sie sind zu Natur geronnene Kultur.¹⁴ Es sind der Kultur äußerliche Objekte, die Träger von sozialen Sinn- und Bedeutungsstrukturen sind.

Eine Besonderheit von Architektur liegt darin, dass sie eine konstituierende Wirkung für eine Gemeinschaft hat; sie ist handlungskonstituierend und sie ist alltagspraktisch handlungsleitend. Letzteres gilt sowohl für die Betrachtung der aggregierten Lebenspraxis Schule als auch für die Angehörigen der Schule, deren Einzelhandlungen durch die Architektur strukturiert werden. Architektur hat noch eine dritte Wirkung, die als außeralltägliche Wirkung beschrieben werden kann, nämlich in ihrer Objektivation als (Kunst-)Werk.

Es können damit drei Bereiche unterschieden werden: Architekturproduktion als soziale Konstruktion einer gesellschaftlichen Praxis, Architektur als handlungsleitende Disposition sowie Architektur als ästhetisches Gebilde und Kunstwerk. Die drei Themenbereiche sind – mit einer gewissen Zurechtbiegung – mit drei Krisen verknüpft, die in dem Theoriegebilde der strukturalen Soziologie und der Methodologie der Objektiven Hermeneutik relevant sind. Sie sollen mit den drei Themenbereichen im Folgenden betrachtet werden: die bereits bekannte Entscheidungskrise (Abb. 1), die Erfahrungskrise sowie die ästhetische Krise oder die Krise durch Muße, die mit der ästhetischen Erfahrung einhergeht.

14 Mit Verweis auf das Prädizierungsmodell von Peirce sind Artefakte zur Substanz gewordene Artifizialität (siehe Oevermann 2000b).

3.1.7.1 Architekturproduktion als Herstellung praktischer Handlungsdispositionen

Der Beruf des Architekten ist in sich krisenhaft und auf die stellvertretende Krisenbearbeitung gerichtet. Planung besteht darin, die Funktionalität und die Repräsentativität des Bauherrn stellvertretend für diesen zu realisieren. In der Planung werden Tausende von Entscheidungen unterschiedlicher Reichweite getroffen. Die getroffenen Entscheidungen sind äußerst bedeutsam, da Architektur dauerhafte, nur schwer veränderbare Routinen herstellt.

In Bezug auf Architektur sind Entscheidungskrisen vor allem in der Planung und Erstellung von Gebäuden zu thematisieren. Entscheidungskrisen gehen mit stabil-dauerhaftem Anspruch auf Begründbarkeit einher, die durch die Zukunftsoffenheit der Krise aktuell nicht eingelöst werden können, sondern deren Bewährung erst nachträglich überprüft werden kann. In Entscheidungskrisen werden daher langfristige Lösungen gesucht. Für Gebäude gilt dies gesteigert, da Architektur eine Wirkung der *longue durée* hat. Dies gilt nicht nur für das einzelne architektonische Gebilde, sondern auch für die Konventionen der Architektur, in denen sich die Formsprache, der Stil und die Funktionalität in ihrer historisch-kulturellen Verankerungen repräsentieren. So wird in der Architekturgeschichte jeweils von einer „Grammatik der Anordnungen, von der Stilistik der jeweiligen Funktionalität und der Rhetorik als der Überzeugungskraft“ unterschieden (Barth 2004a: 47). Dieses Wissen ist relativ stabil und wird von den Architekten, von den Bauherrschaften und den Nutzer_innen als Alltagswissen geteilt. Denn als Architekt kann nur erfolgreich sein, wer die Architektursprache spricht, die von der Gesellschaft anerkannt und geteilt wird. Die Konventionen der Architektur stellen eine Form gemeinsamen und damit gesellschaftlich geteilten Wissens dar.

Der Prozess der Entstehung von Architekturen ist für die theoretischen Überlegungen weniger entscheidend. Vielmehr wird dieser für das methodische Vorgehen wesentlich sein, da die Ausdrucksgestalt einer Schulanlage, die oft als historisch gewachsene Gebäudegruppe vorliegt, als Selektion der objektiv vorhandenen Bedeutungsstrukturen in Bezug auf den jeweils vorhandenen sogenannten ‚Bestand‘ betrachtet wird. An einem Gebäude können jedoch sehr gut die objektiv vorhandenen hypothetischen Möglichkeiten expliziert werden, die

für den Architekten vorhanden waren und die jeweils unterschiedliche Bedeutungsgehalte verkörpern.

3.1.7.2 Architektur als Erzeugung eines Handlungsraums

Im Unterschied zu Entscheidungskrisen, die zukunfts offen und in die Zukunft hinein gelöst werden, sind Erfahrungskrisen an die Gegenwärtigkeit im *Hier und Jetzt* gebunden. Sie sind vom Subjekt losgelöste Erfahrungen, insofern sie äußere Überraschungen sind, die als ‚*brute fact*‘ durch ein physisches oder soziales Ereignis eintreten. Bei der Erfahrungskrise muss das Überraschende unmittelbar in Relation zu dem Bekannten gebracht werden. Dieser Abgleich muss richtig integriert und die spontane Reaktion auf ihre Eignung als Krisenlösung bestimmt werden, zum Beispiel wenn aus Unachtsamkeit im letzten Moment einer Wand ausgewichen werden muss.

Die gebaute Umwelt stellt den wesentlichen Bestandteil der Umwelterfahrung dar. Diese Erfahrung ist uns nicht bewusst, sie ist im Körpergedächtnis und im Vorbewusstsein abgespeichert. Trivialerweise beginnt dies mit der Erfahrung, dass Wände hart sind und beim Zusammenprall Schmerzen bereiten. Architektur löst aber auch Leiberfahrungen¹⁵ aus. Man denke an Gebilde, die explizit für krisenhafte und äußerlich ausgelöste (Selbst-)Erfahrungen gebaut wurden: Balancier- und Klettergeräte, Schaukeln, Rummelplätze und alle anderen Arten von Erlebniswelten, die körper- und leibbasierte Erfahrungen auslösen durch Schaukeln, Rutschen, freien Fall usw. In der Internalisierung körperlicher, krisenhafter Erfahrungen durch architektonische Artefakte werden diese Erlebnisse zu Routinen geformt, die wir mit traumwandlerischer Sicherheit beherrschen bzw. die zum Reflex geworden sind. Die Antizipation der physisch-materiellen Gegebenheit erfolgt auf einer Ebene, die Steets (2015: 84 f.) als einen „präreflexiven Umgang mit Dingen“ bezeichnet. Dieses präreflexive Wissen routinisiert sich in Lernprozessen durch leib- und körperbasierte Erfahrungen, die durch fortlaufende Wiederholungen internalisiert werden.

15 Der Unterschied von Körper- und Leiberfahrung liegt in der Perspektive. Äußere Eindrücke werden als Körpererfahrungen, innere Belange als Leiberfahrungen bezeichnet.

Gebäude an sich sind keine Überraschungskrisen. Architektur kann aber als potenzielle Erfahrungskrise oder als aus einem ehemaligen *brute fact* entstandene Routine betrachtet werden, da alltagspraktisch die Routine der Normalfall und die Krise der Grenzfall darstellt. Die Routine, Wänden auszuweichen und Türen zu benutzen, kann zum Beispiel aus Unachtsamkeit jederzeit wieder zu einer schmerzhaften krisenhaften Erfahrung mutieren.

Als physisches Gebilde beziehungsweise Ausdrucksmaterialität, an welche Regeln gebunden sind, hat Architektur primär einen einschränkenden und verhindernden Charakter, der die Bewegungsmöglichkeiten einengt und die Funktionalität einschränkt. Architektur setzt performative Grenzen. Am besten illustriert dies ein Gefängnis. Doch gilt dies generell. Gebaute Räume haben funktional meistens *einen* funktionalen Bezug. Es sind geplante Räume, die in der Regel in ihren geplanten Intentionen genutzt werden: als Verkehrsflächen, Schlafzimmer beziehungsweise expliziter noch in der Unterscheidung von Eltern- und Kinderschlafzimmer, die wiederum z. B. noch nach Zimmern für das ältere Kind und das jüngere Kind unterschieden werden. Kurz: Räume haben ein (Handlungs-)Programm inne, das wie eine Handlungsanweisung fungiert.

Architektur hat maßgeblich eine steuernde Komponente. Sie ist wesentlicher Bestandteil davon, wie soziale Praktiken oder Bewegungsabläufe rationalisiert und in Handlungsdispositionen übersetzt und eingegossen werden. Dabei stellt Architektur selbstredend auch eine Erweiterung des Handlungsrepertoires und damit der Autonomie dar, indem durch Rationalisierungen der Alltag entlastet wird und Räume für gemeinschaftliche Aktivitäten oder dergleichen entworfen werden. Zudem kann Architektur so ausgestaltet sein, dass sie neue oder differente Handlungsmöglichkeiten zugänglich macht.

Im Zusammenhang mit Schulbauten ist Architektur als Herstellung von Handlungsdispositionen in allen Bereichen involviert. Als ein Beispiel der Aufgabenbewältigung durch Architektur können soziokybernetische Fragen der Steuerung, Disziplinierung und Aufsicht der noch ungestümen Schüler_innen durch Architektur betrachtet werden. So sind auch in räumlich großzügigen Schulgebäuden immer wieder Elemente vorhanden, die etwa vor Ausgängen oder Garderoben künstliche Verengungen erzeugen. Neben den sicherheitsrelevanten Aspekten der Verflüssigung großer Menschenmengen ist der Sinn dieser Verengungen laut Maeder (2008: 10) auch die Aufrechterhaltung einer territo-

rialen Ordnung, die in der seriellen Ordnung der Zweierreihung als ‚normaler‘ Modus der Fortbewegung im Klassenverbund liegt.

Für Kinder ist geradezu konstitutiv, dass sie Dinge vielfältig und multifunktional nutzen, da sie die Handlungsprogramme oder Bedienungsanleitung von Räumen und architektonischen Artefakten (noch) nicht verinnerlicht haben. Kinder nutzen Dinge oft geradezu invers: Sie gehen neben den Gehwegen, klettern auf Mäuerchen und balancieren auf Leitplanken usw. Als ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung zeigt sich, dass architektonische Artefakte in Schulhausarchitekturen in einer spezifischen Weise angeordnet sind. Sie sind so arrangiert, dass nur eine Handlung prädisponiert oder sogar determiniert wird und alle anderen Handlungen verhindert werden. Sie haben damit eine erzieherische Funktion in ihrer disziplinierenden Wirkung, die auf die Internalisierung der ‚Handlungsprogramme‘ gerichtet ist (siehe Kapitel 5.5). Doch soll der Analyse nicht vorgegriffen werden. Als theoretische Explikation ist an diesem Punkt zentral, dass Architektur physisch-materielle Dispositionen schafft, denen Handlungsaufforderungen und -dispositionen eingeschrieben sind. Räume haben ein ‚Programm‘; sie haben eine spezifische Gestik, die zu gewissen Tätigkeiten einlädt, sie haben auch eine Handlungsdisposition, die gewisse Handlungen erzwingt, die auf die Unterlassung gewisser Praktiken gerichtet ist oder gewisse Praktiken verunmöglicht.

3.1.7.3 Ästhetische Wirkung von Architektur – Atmosphäre und Kunst

Zu den Besonderheiten von Architektur gehört, dass sie sowohl für einen praktischen Nutzen erstellt wird und zugleich eine ästhetische Wirkung hat. Handlungsdispositionen werden nicht nur physisch erzwungen beziehungsweise ermöglicht und suggeriert. Sie werden ebenso durch die ästhetische Gestalt der Architektur und durch symbolisch vermittelte Zeichen erzeugt. Architektur wird dadurch zu einem lesbaren Text im Sinne der Theoriesprache der Objektiven Hermeneutik¹⁶, der nichtsprachliche Sinn- und Bedeutungsstrukturen darstellt.

16 Die Theoriesprache der Objektiven Hermeneutik unterscheidet kategorial zwischen dem Protokoll und dem Text. Mit dem Text sind die objektiv vorhandenen Sinnstrukturen gemeint,

Die Prämisse der Objektiven Hermeneutik ist, dass alle sozialen Ausdrucksgestalten Objektivationen von Sinn- und Bedeutungsstrukturen sind. Sie entstammen menschlichen Handlungen und sind damit Externalisierungen sozialer Praktiken. Besondere nichtsprachliche Ausdrucksgestalten sind dabei ästhetische Gebilde wie Kunstwerke. Sie werden in der qualitativ-rekonstruktionslogischen Forschung auch als Königsweg angesehen. Einerseits da sie als nichtintendierte Daten einer anderen Wahrnehmungsorganisation folgen, als die von Bewusstsein geprägten schriftlichen Überlieferungen. Andererseits sind es ästhetisch verdichtete Wahrnehmungen der Welt. Damit kann über die Analyse von ästhetischen Ausdrucksmaterialitäten eher auf das gesellschaftlich Unbewusste zugegriffen werden.

Architektur gilt als siebte Kunst. Zugleich wird ihr Kunstcharakter auch immer wieder infrage gestellt, da Gebäude nicht primär als Kunstwerke geschaffen werden, sondern als praktische Gegenstände. Ein zweites Merkmal von Architektur ist, dass sie immer gegenwärtig ist. Man kann sich der Architektur nicht entziehen, wie das bei anderen ästhetischen Gebilden möglich ist. Um der Architektur zu entfliehen, bleibt einem nur das Aufsuchen der Wildnis. Diese Feststellung erklärt unter anderem auch die Anziehungskraft der Wildnis als Erfahrungsmöglichkeit des Selbst jenseits der in gebauter Architektur gesellschaftlich präsenten Regeln.¹⁷

Doch bleiben wir beim Vergleich von Kunstwerk und Architektur: Wie bereits mehrfach erwähnt, ist Architektur ein Artefakt und damit zur Natur sublimierte Kultur. Sie wird im Modus der Perzeption erfahren: Sie wird erlebt, ist aber nicht sprachlich prädiert. Dies gilt im Prinzip für alle sozial hergestellten Produkte, auch für den Ziegelstein. Die Besonderheit des Kunstwerkes liegt in

die immer nur gelesen werden können. Sinnstrukturen müssen, um wissenschaftlich bearbeitet werden zu können, protokolliert werden. Das Protokoll beschreibt die Objektivation, in welcher der Text festgehalten ist: z. B. das Transkript, der Brief usw.

17 Dies macht die Wildnis zum Sehnsuchts- und Rückzugsort für Systemverweigerer, wie dies in zahlreichen literarischen Verdichtungen (allen voran in Henry David Thoreaus *Walden*, aber auch in Jon Krakauers *Into the Wild*, David Gutersons *The Other* und vielen mehr), aber auch in der Pädagogik am prominentesten bei Rousseau seinen Niederschlag findet. Der Zögling Emil muss den städtischen Raum verlassen, da dieser den ‚wahren‘ Bildungsprozess verhindert. Erst in der freien Natur ist es möglich, zum ‚wahren‘ Menschsein, der damit also ein kulturloser ist, zu finden (Rousseau 2001).

der zweckfreien Betrachtung. Beziehungsweise ist der Zweck die sinnliche Erfahrung des Werkes.

Der Künstler, die Künstlerin schafft im Werk eine sinnliche Erfahrung eines vorbewussten ästhetischen Gegenstandes, welcher in eine eigengesetzliche Darstellungsform gebracht wird. Oevermann bezeichnet den Künstler als einen „methodisch kontrollierte[n] Träumer“ (1993: 167). Der Künstler erbringt eine Übersetzungsleistung, indem er seine Erkenntnis als authentische fiktionale Realität in das Werk einarbeitet. Ein gelungenes, für sich autonomes Werk evoziert diese fiktionale Realität aus sich heraus. Sie wird vom Rezipienten nachvollzogen, sofern dieser bereit ist, das Werk zweckfrei auf sich wirken zu lassen. Das heißt, dass das Kunstwerk zweimal erschaffen wird. Einmal vom Künstler und einmal durch den Rezipienten. Das Kunstwerk ‚rüttelt‘ die Erfahrungen wach, indem es eine krisenhafte Erfahrung erzeugt, für die gleichzeitig eine Antwort bereitgestellt wird. Oevermann nennt das Werk „erstarrte Lebendigkeit“ (2000b: 459). Dabei realisiert ein gelungenes Kunstwerk eine Realitätserweiterung gegenüber der Intention der Künstlerin. Kunstwerke verkörpern mehr, als die Künstler_innen bewusst intendieren, indem sie zusätzliche nichtintendierte Erfahrungsgehalte authentisch zum Ausdruck bringen. Dieses Strukturprinzip kann auch für die Architekten angenommen werden. Eine ästhetisch gelungene Architektur ist eine Übersetzungsleistung, in welcher die Funktionalität und die bewohnende Sesshaftigkeit authentisch zum Ausdruck gebracht wird.

Was ist nun an der Rezeption, also der zweiten Erschaffung des Kunstwerks, bezeichnend? Die ästhetische Erfahrung in der ‚Krise durch Muße‘ ist keine Funktion des Gegenstandes, die alltagspraktisch erfahrbar ist. Im Gegenteil ist für sie entscheidend, dass man vom Alltagsdruck entlastet ist. Ästhetische Erfahrung ist lediglich im Modus der kontemplativen, zweckfreien Perzeption möglich, indem man sich auf eine Interaktion einlässt. Je länger ein Gegenstand um seiner selbst willen betrachtet wird, umso mehr steigt die Wahrscheinlichkeit, in eine krisenhafte Konstellation der Unbestimmtheit zu gelangen und etwas Neues darin zu erfahren. Daher wird die Eigengesetzlichkeit des Kunstwerks nicht nur durch eine Rahmung, z. B. durch den Bilderrahmen oder das Lichterlöschen vor dem Konzert, vom alltagspraktischen Kontext abgehoben. Für die Krise durch Muße ist eine Entkoppelung vom Alltagsdruck konstitutiv. Dies gilt im Prinzip auch für Architektur. Im Modus der ‚Krise durch Muße‘ kann ein architektonisches Gebilde genau wie ein Kunstwerk zweckfrei betrach-

tet werden. Oder umgekehrt gilt: Je länger man sich zweckfrei mit einem architektonischen Gebäude befasst, desto größer ist die Chance, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Für Architekturen gilt insbesondere der Umstand, dass sie dann ästhetisch als gelungen gelten, wenn sie angeeignet werden können. Denn Architektur hat nicht nur einen künstlerischen Wert, sondern auch – und das ist die maßgebliche Unterscheidung zum reinen Kunstwerk – eine alltagspraktische ästhetische Wirkung. Diese hat natürlich auch das Kunstwerk, in der Wirkung als ornamentaler Schmuck oder als Designobjekt jenseits seiner Funktionen einer potenziellen Erfahrungskonstitution und der Emergenz eines Bildungsprozesses. Bei der Architektur ist die ästhetische Wirkung jenseits des Modus der Erkenntniserfahrung die Entfaltung von Gesten und einer Atmosphäre. Die Atmosphäre wird erzeugt durch den Raum und ist auf ihn bezogen. Loer fasst die Atmosphäre eines Raums äußerst breit:

„Die Totalität aller Handlungsmöglichkeiten, die durch einen Raum eröffnet, angeboten und zu imaginieren auf sinnliche, leiblich spürbare Weise nahegelegt werden, stellt die Atmosphäre dieses Raums dar; zu den imaginierten gehören insbesondere jene Handlungsoptionen, die zu dem und in den Raum passen und ihm verspürt, aber wegen der gegebenen Situation (und der durch sie gegebenen pragmatischen Rahmung) wahrscheinlich nicht realisiert werden.“ (2013: 73)

Loers Definition bezieht sich auf die Atmosphäre einer ganzen Stadt. Das Konzept kann problemlos auf kleinere Einheiten übertragen werden, wie dies Loer in seinen Beispielen ebenso macht. Als Beispiel wird ein Kaffeehaus angeführt, welches atmosphärisch die Möglichkeit geselliger Interaktion eröffnet. Die Schaffung einer spezifischen Atmosphäre wird nicht ausschließlich, aber zu großen Teilen durch Architektur und andere Artefakte hergestellt, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und einschränken sowie spezifische Handlungsoptionen evozieren. Dies ist nur dann möglich, wenn die atmosphärisch hergestellten Bedeutungen als intuitiv abrufbarer Erfahrungsschatz zum Beispiel in Form von institutionalisierten Tatsachen abgespeichert sind. Durch Atmosphäre ergibt sich eine Verknüpfung von Raum mit institutionalisierten Tatsachen: mit Deutungsmustern, Regeln und Normen, die räumlich gebunden sind beziehungsweise die durch den Raum und ihre Architekturen evoziert werden – denn Atmosphären sind Halbdinge. Sie sind den Subjekten äußerlich. Sie sind mal da, mal nicht, und sie können auf die Subjekte einen Zwang entfalten, z. B. indem sie

Stimmungen prägen (Steets 2015: 180 f.). Umgekehrt können sie ihre Kraft nur dann entfalten, wenn die Subjekte die Atmosphäre lesen können. Wichtig scheint hier, dass Handlungsdispositionen und die Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten durch Architektur nicht nur physisch-materiell, sondern vor allem symbolisch in der Atmosphäre vermittelt werden.

Die Atmosphäre nehmen wir dort besonders auffallend wahr, wo sie außeralltägliche Erfahrungen evoziert. Oft dient sie der Herrschafts- oder Gefolgschaftssicherung: in Kirchen, Schlössern und Prachtbauten ist die Architektur darauf gerichtet, eine Atmosphäre zu entfachen, die Beklemmung, Ehrfurchts- oder auch Glücksgefühle auslöst. Auch Schulbauten schaffen als eigenlogischer Gebäudetyp eine spezifische Atmosphäre, die sowohl in der Außenwirkung als auch in der Innenwirkung wirkmächtig ist. Atmosphäre stellt sich, wie jede ästhetische Erfahrung, erst in der Perzeption beim Rezipienten ein. Zugleich wird sie, analog zum Kunstwerk, über die Objektivierung in einer Ausdrucksmaterialität erzeugt. Daher muss laut Loer die „Untersuchung von Atmosphäre von der konkreten Gestalt und Materialität her entfaltet werden“ (2013: 75).

In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand Schulhäuser ist an dieser Stelle ein letzter Punkt anzufügen. Der Künstler wird bei Oevermann nicht nur als methodischer Träumer, sondern im gleichen Satz als „methodisches Kind“ (1993: 167) bezeichnet. Für Kinder ist die ‚Krise durch Muße‘ der hauptsächliche Modus der Weltaneignung. Erfahrung konstituiert sich bei Kindern primär in der zweckfreien Betrachtung eines Gegenstandes und damit als ästhetische Erfahrung. Dies gilt umso mehr, je kleiner die Kinder sind. Die ästhetische Erfahrung ist äußerst eng mit dem Bildungsprozess verwoben. Auf die zentrale Rolle der ästhetischen Erfahrung im Bildungsprozess weist auch der Begriff ‚Schule‘ hin. Etymologisch leitet er sich von dem griechischen Wort *scholé* ab, was Muße bedeutet. Der Bildungsprozess kann, insbesondere was die Interiorisierung der epistemischen Strukturen betrifft, als sukzessive Ablösung der ästhetischen Erfahrung als alltägliche Erfahrungskonstitution angesehen werden. Die ästhetische Erfahrung wird im Bildungsprozess durch die universellen Regeln des logischen Erschließens, der Formalpragmatik von Sprache und der Moral ersetzt. Dabei ist die Schule als sekundäre Sozialisation ganz wesentlich auf die Internalisierung einer rationalen, sprachlich vermittelten Welterschließung gerichtet.

Was kann aus diesen Ausführungen über die ästhetische Ausdrucksgestalt von Schulhäusern geschlossen werden? Schulhäuser müssen in ihrer empirischen Materialisierung diesen Aspekt in irgendeiner Art und Weise aufnehmen und realisieren. Dieser Gedankengang soll in die nachfolgenden empirischen Analysen mitgenommen werden.

An dieser Stelle soll eine weitere theoretische und begriffliche Klärung diskutiert werden. Mit der Frage nach der Entfaltung der Wirkung von Architektur ist auch eine der großen Fragen der Soziologie angesprochen: die Frage nach dem Verhältnis von oder der Vermittlung zwischen Struktur und Handlung und damit verbunden auch die Frage, wie Gesellschaft ins Individuum kommt.

Lebenspraxis, egal welches Aggregierungsniveau im Fokus steht, wird in der Methodologie der Objektiven Hermeneutik als Struktur gefasst, welche sich in einem krisenhaften Bildungsprozess als eigengesetzliche Struktur konstituiert und sich weiterhin als autonom handelnde Struktur realisiert. In dieser Betrachtung ist Architektur als Sesshaftigkeit einer lebendigen Handlungs- und Entscheidungsinstanz zu begreifen, die eine eigene Rationalität besitzt. Was Wienke (1999) für die Analyse von Siedlungen annimmt, kann auch auf den Gegenstand einer Gebäudegruppe übertragen werden. Die zentrale Annahme ist, „dass so etwas wie eine dem Ort innewohnende Logik, eine emergente Rationalität existiert, die nicht von einer einzelnen Bevölkerungsgruppe bewusst geplant wurde, sondern sich über eine langfristige Eigenlogik des Ortes entwickelt“ (Wienke, 1999: 6 f.).

Für die Untersuchung von Architektur ist der Blick darauf zu richten, inwieweit sich die eigenlogische Struktur durch die anfallende Krisenbewältigung in ihrer Eigengesetzlichkeit reproduziert oder transformiert. Eine Strukturtransformation tritt dann auf, wenn bewährte Routinen infrage gestellt werden. Dies kann durch äußere Umstände geschehen, z. B. durch Bevölkerungswachstum oder eine Bildungsexpansion. Es können aber auch von innen motivierte Auslöser sein, wenn das Passungsverhältnis zwischen dem Programm oder der Atmosphäre eines Raums und den Erwartungen an die Praktiken, die in dem Raum stattfinden sollen, divergieren. Wenn dieses Passungsverhältnis unstimmig wird, geraten die raum- beziehungsweise architekturgebundenen Routinen in die Krise, und es wird der Ruf nach neuer, zeitgemäßer Architektur laut. Architektur als Sesshaftigkeit einer lebendigen Handlungs- und Entscheidungsinstanz ist daher nie statisch, auch wenn sie dauerhaft ist. Gebäude stehen in der Gegenwärtigkeit

unter fortwährendem Bewährungsdruck. Als hypothetische Möglichkeiten von Alternanten, als mögliche Zukunft können sie einer Umwidmung zugeführt werden; sie können um- und angebaut oder erweitert werden, was jeweils einer Strukturtransformation entspricht.

Unter der Betrachtung als Routine werden insbesondere die präformierenden Handlungsmöglichkeiten von Architektur thematisiert. Architektur wurde aus konstitutionstheoretischer Sicht abgeleitet als lang andauernde bewährte Routinen einer kollektiven Praxis. Es sind Objektivierungen des Sozialen, die einen praxisleitenden Charakter haben, in der Herstellung von Handlungsdispositionen über physisch- materielle Dispositionen und über eine ästhetisch hergestellte, symbolvermittelte Atmosphäre. Architektur verkörpert gewisse Normierungen von Abläufen. Mit Löw gesagt, wirkt Architektur als „gebaute Vorstrukturierung von Handlungsvollzügen“ (2007: 81). Diese Vorstrukturierung von Handlungsvollzügen können in der Betrachtung als bedeutungsgenerierende Regeln im Parameter I auch als soziale Konstruktionen gesehen werden (siehe Maiwald 2013). Wenn Architektur als „sinnhafter Aufbau gebauter Welt“ (Steets 2015) betrachtet wird, können deterministische und nichtdeterministische Wirkungen von Architektur unterschieden werden. Als deterministische Wirkung verhindert Architektur bestimmte Handlungsmöglichkeiten; sie schränkt Performanz ein, indem physische Bewegungen, Ansammlungen, Einblicke usw. unterbunden werden. Als nichtdeterministische Wirkung entwirft und präformiert sie Handlungsmöglichkeiten.

Damit ist Architektur ein Erzeugungsprinzip gebauter Bedeutungsstrukturen; insbesondere natürlich für diejenigen Bedeutungen und Funktionen, für die sie gebaut ist und deren Sinnstruktur sie explizit verkörpert: zum Beispiel als Turnhalle, Garderobe oder Klassenzimmer. Sie erzeugt Regeln für die Praktiken, für die sie idealtypisch geplant und erstellt worden ist. Als realisierte Sinnstruktur erzeugt Architektur aber auch nichtintendierte und/oder alternante Möglichkeiten. Die Eigenschaften werden nicht von den Gebäuden determiniert, sondern sie sind von den Praktiken abhängig, die in ihnen vollzogen werden, und der Art, wie mit der Architektur interagiert wird. Architektur wirkt dabei als Einflusstruktur, welche den Möglichkeitsraum der Praktiken erzeugt.

Als konstitutionstheoretische Prämisse wurde vorausgesetzt, dass Gebäude und Objekte die Macht besitzen, unsere Handlungen zu steuern, aber auch gewisse Gefühle wie Ehrfurcht oder Furcht auszulösen. Gebäude stellen institutio-

nalisierte Tatsachen dar. Es soll daher abschließend skizziert werden, wie die sozialen Regeln an Gegenstände gekoppelt werden, so dass diese zu institutionalisierten Tatsachen werden.

3.1.8 *Architekturen als Objektivationen institutionalisierter Regeln*

Gegenstände – und Personen – entfalten Macht. Schüler_innen gehorchen der Schulglocke; sie befolgen gezogene Grenzen auf dem Pausenhof, wo Fußball gespielt werden darf und wo nicht, sie akzeptieren, dass sie nur zu bestimmten Zeiten gewisse Räume betreten dürfen usw. Dinge und Räume haben eine Wirkung, indem institutionalisierte Regeln an sie gebunden sind.

Eine Theorie, die eine dauerhafte und stabile Anbindung von institutionalisierten Tatsachen an Gegenstände oder Personen erklärt, findet sich bei Searle (1996, 2012). Die Theorie erklärt, wie Dingen und Personen ein Status zugeschrieben wird, der mit einer Funktion verbunden ist und ihnen Macht verleiht.

„Die maßgebliche Rolle gesellschaftlicher Institutionen und der Zweck ihrer Existenz ist nicht, die Menschen im eigentlichen Sinne einzuschränken, sondern vielmehr, neue Formen von Machtbeziehungen zu schaffen. Die Institutionen der Menschen haben vor allem die Funktion, zu etwas zu befähigen, da sie Machtpositionen schaffen – aber eine spezielle Form von Macht. Macht ist gekennzeichnet durch Begriffe wie Rechte, Pflichten, Verpflichtungen, Befugnisse, Erlaubnisse, Ermächtigungen, Anforderungen und Zertifizierungen. Ich bezeichne alle als deontische Macht.“ (Searle 2015: 115)

Deontische Macht meint bei Searle eine stabile Verknüpfung von Routinen wie Rechte und Pflichten, d. h. dass Verhaltensaufforderungen an Dinge und Personen gebunden werden. Generell können zwei Formen von Regeln unterschieden werden (Searle 2012: 22 f.): Es gibt Regeln, die regulierend wirken, und es gibt konstitutive Regeln. Regulierende Verhaltensweisen haben die Form einer Verhaltensaufforderung: ‚Mach das!‘. Es sind z. B. die oben explizierten Handlungsdispositionen des Unterrichtsbeginns durch das Klingeln der Schulglocke. Konstitutive Regeln, wie zum Beispiel die Spielregeln eines Schachspiels, konstituieren ein eigenlogisches Gebilde, welche das Spiel ausmachen. Die konstitutiven Regeln verlangen danach, dass die regulierenden Regeln an Dinge und Objekte stabil gekoppelt sind: Dinge (und Menschen) repräsentieren einen Status bzw. sie haben eine Statusfunktion. Dabei muss, „um überhaupt zu existie-

ren, (...) eine Statusfunktion als existent repräsentiert werden. Sprache oder irgendeine Form von Symbolik stellen dabei das Mittel zur Repräsentation dar“ (Searle 2015: 117). Regeln, die mit Grenzen einhergehen, werden zum Beispiel mittels architektonischer Artefakte repräsentiert: Dies gilt für Schulanlagen, die oft mit Einfriedungen oder anderweitig markiert sind, aber auch das Betreten gewisser Räume. Im Klassenzimmer, in der Garderobe oder im Lehrerzimmer sind jeweils spezifische Regeln gültig, und das Betreten dieser Räume geht mit Statusverschiebung bzw. -übernahmen einher.

Dabei ist festzuhalten, dass die Regeln objektiv d. h. unabhängig von der subjektiven Anwendung gültig sind. Auch wenn ich nach dem Klingeln auf dem Pausenhof verbliebe, hat die Klingel deontische Macht inne. Die an sie geknüpften Verhaltensaufforderungen und -verbote behalten ihre allgemeine Gültigkeit, da sie kollektiv anerkannt werden (und unter Umständen bei Nichtbefolgung Sanktionen nach sich ziehen). Dies ist der Fall, da sie eben als institutionalisierte Regeln an den Statusindikator „Schulglocke“ gebunden sind. Es sind also objektive, allgemeingültige Regeln, die das Individuum von Handlungsentscheidungen entlasten und für das Individuum wie normative, zu befolgende Handlungsgebote wirken.

Methodisch und methodologisch gesehen ist der Regelbegriff in der Objektiven Hermeneutik nicht determinierend zu verstehen, sondern als bedeutungserzeugend. Eine Regel bestimmt nicht, was gemacht wird. Eine Regel erklärt vielmehr, welche Bedeutung der Vollzug einer Handlung hat; also was es heißt, etwas zu tun. Dabei ist anzufügen, dass Regeln und Struktur nur analytisch getrennt werden können. In ihrem Wesen sind sie eine unauflösbare Einheit. Regeln objektivieren sich nie an sich. Die Regeln objektivieren sich in Ausdrucksgestalten zum Beispiel eben in Architekturen oder anderen Artefakten. Die Ausdrucksgestalten können sinnlich wahrgenommen werden, nicht aber die Regeln an sich. Diese können lediglich am Gegenstand rekonstruiert werden, zum Beispiel eben am Klingeln der Schulglocke, welche die Regeln eines zeitlich und räumlich normierten Unterrichtes in einem spezifischen Zeitgefäß der Lektionen in ihrem Beginn und Ende markiert.

Es ist anzunehmen, dass Schulbauten sozialisations- und gesellschaftstheoretisch gesehen besondere Bedeutung zukommt. Sie stellen nicht einfach weitere Gebäude in einer gebauten Umwelt dar. Sie sind als Bauten konzipiert, deren ‚Programm‘ Sozialisation und Bildung beinhaltet. Damit bilden sie im Gegen-

satz zur naturwüchsigen primären Sozialisation die Verkörperung der Institution der sekundären Sozialisation ab. Es kann hypothetisch angenommen werden, dass sie die gesellschaftlichen Regeln besonders zugespitzt repräsentieren müssen, da diese in ihnen internalisiert werden müssen.

3.1.9 *Architektur als handlungsleitende Routinen und Krisenevozierung*

Architektur zu untersuchen, ist anspruchsvoll, da sie ihre Effektivität perzeptuell in einem nichtsprachlichen Bereich entfaltet, der reflexiv nicht direkt zugänglich ist. Zudem wirkt sie auf unterschiedlichen Ebenen. Sie hat eine konstituierende Funktion, sie hat eine alltagspraktisch-handlungsleitende Funktion wie auch eine außeralltägliche Funktion als Kunstwerk. Umgekehrt kann forschungspraktisch konstatiert werden, dass Architekturen aus diesen Gründen ein außerordentlich dichtes, authentisches und vielseitig zu befragendes Datenmaterial darstellen. Architektur sollte gerade daher eine einträgliche Fundgrube für die Analyse des gesellschaftlich Bewussten und Unbewussten sein. Zudem erlaubt es die architektursoziologische Herangehensweise, Akteure und Strukturen in einer verbundenen Perspektive zu sehen.

Ziel dieses Kapitels war, über konstitutionstheoretische Fragen von Architektur die Grundsteinlegung für das Forschungsvorhaben und die anschließenden Analysen zu legen. Es ist das Fundament des Forschungsvorhabens.¹⁸

Das Fundament besteht aus den Bausteinen der strukturalen Soziologie, insbesondere den Prämissen humaner Lebenspraxis, die sich krisenhaft konstituiert. Ebenso wichtig erscheint mir ihre Verankerung in der Theorie der sozialen Raum-Zeitlichkeit. Damit können Gebäude als Sesshaftigkeit einer kollektiv-gemeinschaftlichen Lebenspraxis bestimmt werden. Gebäude sind als Behausungen die Innen-Außen-Abgrenzung der ‚bewohnenden‘ Lebenspraxis. Sie sind Objektivationen dieser Sesshaftigkeit. Als verkörperte Sesshaftigkeit muss die Architektur die Funktionalität der Praktiken der Lebenspraxis als symbolisch vermittelte Repräsentation nach außen darstellen.

18 In der Genese war der Vorgang oft umgekehrt. Vieles, was hier darstellerisch vorweggenommen wird, hat sich aus den Rekonstruktionen in den empirischen Analysen ergeben.

Damit sind schon die ersten sichtbaren Elemente benannt, die aus dem Fundament ragen und das Gerüst dieser Untersuchung darstellen. Architektur als gemeinschaftliche Sinnstruktur muss das gesellschaftliche Wissen, die gesellschaftlich relevanten Regeln und Normen in den Konventionen der gemeinschaftlichen Architektursprache interpretieren, damit sie von den Einzelsubjekten erfahren und gelesen werden können. Damit stellt die Architektur das „Gesicht der Gesellschaft“ (Castoriadis, zit. nach Delitz, 2010) dar, das es ihr erlaubt, sich zu erkennen.

Das Gesicht der Architektur, als Einzelobjekt und als gesellschaftliche Konvention der Ausdrucksform, wird nicht im Modus der kognitiven Erkenntnis, sondern über Perzeption als Erfahrungsgehalte im kollektiven Gedächtnis und im Leibgedächtnis abgespeichert. Architektur nimmt sowohl für die Stabilisierung als auch für die Transformation sozialer Strukturen eine zentrale Rolle ein: Sie ist eine Objektivierung der sozialen Ordnungsstruktur (über die Repräsentation) und der sozialen Praktiken (über die Funktionalität) in Abhängigkeit von den technologischen, ökonomischen und kulturellen Potenzialen und Möglichkeiten einer Gesellschaft. Das heißt, Gesellschaftsformen sind mit Architekturformen unzertrennlich verwoben.

Der zweite Teil des Kapitels zielte auf die Frage der Wirkungsweisen und Wirkmächtigkeiten der Architektur für die Lebenspraxen in den Gebäuden. Als äußerst dauerhafte, krisenhaft produzierte Gebilde fungieren Architekturen alltagspraktisch als Routinen. Architektur schränkt Performanz ein und schafft spezifische Handlungsoptionen und -anleitungen, indem sie räumlich gebundene Handlungsdispositionen physisch-materiell und symbolisch realisiert.

3.2 Der Auftrag von Schulgebäuden – Orte gesellschaftlich organisierter Sozialisationsprozesse

Jedes Gebäude hat einen Auftrag: Schulhäuser sind dafür gebaut, Schulen zu beherbergen. Doch wofür stehen Schulen? Aus einer weit gefassten makrosoziologischen Perspektive ist der Auftrag der Schule die – anteilmäßige – Leistung zur Reproduktion der Gesellschaft über die Sozialisation der Individuen. Dies verweist auf einen Doppelcharakter, der der Sozialisation innewohnt: Einerseits stellt sie die Reproduktion der Gesellschaft sicher und hat einen kollektiven

Charakter. Andererseits ist die Reproduktion der Gesellschaft nur indirekt möglich, indem die Individuen zu autonomen, handlungsfähigen Subjekten sozialisiert werden. Das bedeutet, dass jede Gesellschaft Institutionen ausbilden muss, die auf die Erreichung der Handlungsfähigkeit der Subjekte als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft gerichtet sind. Dies ist nur über die Ausbildung und Sicherung der Autonomie des Einzelnen möglich, wobei die Autonomie in Abhängigkeit des Autonomiepotenzials einer jeweiligen Gesellschaft zu sehen ist. Nach Oevermann (2012: 178) ist dies „ein universelles Problem der Gattung Mensch und ein allgemeines Systemproblem der Gesellschaft“.

Die realisierte Form der Institutionalisierung wird an den konkreten Fällen in den Fallrekonstruktionen erschlossen. Der nachfolgende Teil der theoretischen Bestimmungen wird deshalb äußerst kurz gehalten. Es sind aber notwendigerweise einige Eckpfeiler einzuschlagen, die den Sozialisations- und Bildungsprozess konturieren. Damit soll programmatisch entworfen werden, was von der Analyse von Schulbauten erwartet werden kann.

3.2.1 *Zur Struktur von Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozessen*

In der Summe wird ein sozialisiertes Subjekt als eine individuierte Lebenseinheit bezeichnet,

„die der logischen und moralischen Urteilsfähigkeit, des kumulativen Lernens und synthetischen Erfahrungsurteils, der Selbstreflexion und Normenkritik, der Artikulation eigener Bedürfnisse, des strategischen Handelns und des adäquaten Ausdrucks unmittelbarer Affektionen fähig ist.“ (Oevermann 2012: 180)

Unter Sozialisation wird die Entwicklung verstanden, wie die Subjekte zu handlungs- und damit gesellschaftsfähigen Subjekten werden. Dabei wirkt Sozialisation dem angeborenen Egozentrismus des Kindes entgegen. Es ist ein krisenhafter Prozess, der eine Anpassung an die Welt erfordert, indem es dem Kinde gelingen muss, „aus seinem Ich herauszutreten, um sich eine objektive Vorstellung der Wirklichkeit zu konstruieren“ (Piaget 2017: 57). Gleichzeitig muss sich das Kind diese ‚objektive‘ Welt zu eigen machen, indem es sich das gesell-

schaftliche Wissen und die sozialen Regeln aneignet und internalisiert und gleichzeitig die epistemischen Strukturen entwickelt bzw. interiorisiert.¹⁹

Im Modell der Lebenspraxis wurde ausgeführt, dass sich Erfahrungen – Bildungsprozesse sind nichts anderes als Erfahrungsprozesse – krisenhaft entwickeln und nie in Form von Routinen. Die Sozialisanden internalisieren Erkenntnisse dann, wenn sich in krisenhaften Erfahrungsprozessen ein Wissen oder eine Fertigkeit als erfolgreiche Bewältigung einer Krise bewährt und damit als Routine abgespeichert wird, auf die zukünftig zurückgegriffen werden kann. Routinen sind daher – oft unbewusste, habitualisierte – Ausführungen von ehemals in Krisen angeeigneten Erfahrungen. Wie eignen sich die Sozialisanden Wissen und insbesondere auch Regelwissen an? Es sind zwei Arten von Sozialisationsprozessen zu unterscheiden: naturwüchsige, ungesteuerte Sozialisationsprozesse, die sowohl Bildungs- als auch Lernprozesse beinhalten, und pädagogische Prozesse, die gesteuerte und intendierte Prozesse sind.

Die Prozesslogik naturwüchsiger, sozialisatorischer Interaktion beschreiben Garz und Raven (2015: 67 f.) in fünf Schritten anhand des Beispiels einer Eltern-Kind-Interaktion. Erwachsene geben dem Kind in der Interaktion einen Sinnüberschuss gegenüber dem faktischen, kognitiven, sprachlichen und mentalen Entwicklungsstand des Kindes mit, indem sie so interagieren, als ob das Kind das schon verstehen könnte. Die Erfahrungs- und Sinnüberschüsse werden als Erinnerungen abgespeichert und sind die Voraussetzung für eine nachträgliche Erschließung der Bedeutungsgehalte. Das von den Erwachsenen vorgegebene Erfahrungsmaterial fungiert für das Kind wie eine stellvertretende Handlung und Deutung durch die Eltern. Das ist daran ersichtlich, dass die Nachahmung für Kinder ein zentraler Modus der Welterfahrung und Quelle von Bildungsprozessen ist. Dabei machen sie neue *Erfahrungen* und gelangen zu neuen Erkenntnissen, indem das Kind

19 Für den Sozialisationsprozess unterscheidet die strukturelle Soziologie die Aneignung und Verinnerlichung von Inhalten wie Wissen, soziale Normen und Regeln (Internalisierung) und die Verinnerlichung von epistemischen Strukturen (Interiorisierung); die formal logischen kognitiven Kompetenzen, die moralische Urteilskraft und die Sprachkompetenzen, die in der Ontogenese des Subjektes entwickelt werden.

„auf die entsprechend seines Entwicklungsstandes noch nicht oder nur partiell begreifbaren Handlungen bzw. Deutungen (...) [zurückgreift] und versucht, den objektiven latenten Sinn der ursprünglichen Interaktion (...) rekonstruktiv zu begreifen. Dabei vollzieht es eine eigentätige Überführung von objektiv latentem Sinn in subjektiv intentionalen Sinn“ (Garz/Raven 2015: 67 f.).

Damit eignet sich das Kind sukzessive neues Wissen an und verinnerlicht gleichzeitig die gesellschaftlichen Regeln und Normen, nach denen die Interaktionen strukturiert sind. Zugleich wirken die Internalisierungen auch auf die Entwicklung der epistemischen Strukturen ein, was eine Transformation der Interpretationskapazität hin zu einem höheren Niveau zur Folge hat. Der Bildungsprozess ist damit ein andauernder Strukturtransformationsprozess.

Was am Beispiel der naturwüchsigen Eltern-Kind-Interaktion ausgeführt wurde, kann auch für die Aneignungsformen der ‚gebauten Welt‘ angenommen werden. In dem naturwüchsigen Umgang mit architektonischen Artefakten routinisieren sich Erfahrungsgehalte und werden internalisiert und habitualisiert. Dabei ist anzunehmen, dass die Internalisierung der Welt, was in der modernen urbanen Gesellschaft immer die ‚gebaute Welt‘ ist, sehr früh, wahrscheinlich schon im Mutterleib beginnt. In einer Analogie zur Erwachsenen-Kind-Interaktion, in der jeweils Erwachsene ganz naturwüchsig eine Sprache sprechen, die den Wahrnehmungskapazitäten der kindlichen Welt entspricht, wirkt die Architektur im Prinzip unvermittelt in ihrer ganzen Macht. Sie ist als Umwelt Interaktionsobjekt, in welcher neue Erfahrungen gemacht werden, die ihrerseits wiederum als Strukturtransformationen auf den Entwicklungsstand der Raumwahrnehmung und auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen und Raumwissen wirken (vgl. dazu Piaget und Inelder 1999). Doch soll vorderhand noch auf die Spezifika schulischer Interaktionen eingegangen werden, die sich von den naturwüchsigen Interaktionen in der Primärsozialisation unterscheiden.

Unterricht unterscheidet sich von naturwüchsigen Interaktionen, indem er stark formalisiert ist. Die Besonderheit liegt darin, dass der Lerngegenstand von der Lehrperson induziert und/oder evoziert wird. Im Gegensatz zu den naturwüchsigen sozialisatorischen Interaktionen, die von der Neugierde des Kindes geprägt und von diesem oft fragend eröffnet werden, liegt das pädagogisch-didaktische Vorgehen darin, dass die Bildungs- und Lernprozesse von der Lehrperson ausgewählt und entworfen werden.

Lernprozesse werden begrifflich eingeschränkt verstanden als Prozesse einer intendierten Wissensvermittlung, die innerhalb von arrangierten Lehr-Lern-

Settings stattfinden. Die Lehrperson entwirft eine Problematik, die für die Schüler_innen Neuland – also krisenhaft – ist, wobei gleichzeitig didaktisch aufbereitete Lösungsangebote oder -wege unterbreitet werden. Die pädagogische Aufgabe ist die Initiierung von Bildungs- und Lernprozessen. Dies ist die Grundstruktur pädagogischen Handelns, zumindest in einer professionalisierungstheoretischen und zu weiten Teilen auch in einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Schule, welche die didaktisch angeleitete Emergenz von Bildung und Erziehung fokussieren.

Bildungsprozesse verändern das Subjekt, da es gebildet wird. Es durchläuft also eine Strukturtransformation, welche das Welt- und Selbstverständnis des Kindes transformieren. Lernprozesse meinen das Aneignen und Abspeichern von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, also die Internalisierung von Routinen, ohne dass damit zwingend ein Bildungsprozess des Verstehens einhergeht. Lernprozesse können Bildungsprozesse initiieren oder mit ihnen einhergehen. Umgekehrt sind Bildungsprozesse immer auch Lernprozesse, und sie bedingen auch Lernprozesse.

Empirische Unterrichtsanalysen stellen immer wieder fest, dass im Unterricht Lernprozesse überdominant und Bildungsprozesse nur in Ausnahmefällen anzutreffen sind (zum Beispiel Combe/Helsper 1994; Franzmann/Pawlytta 2005; Gruschka 2011, Wernet 2003). Mehan (1979) stellt in einer schulethnographischen Untersuchung fest, dass die Interaktionen im Unterricht in großer Mehrheit einem dreischrittigen Interaktionsschema entsprechen, das auf die Internalisierung von Routinen gerichtet ist: Eröffnet wird die Interaktion häufig durch einen Initiierungsakt der Lehrperson in Form einer Frage. Auf diese folgt ein Antwortakt einer Schülerin, eines Schülers. Das dritte Element beschreibt Mehan als evaluativen Akt, in dem die Schülerantwort von der Lehrperson kommentiert wird. Wenzl (2014) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und nennt die von Mehan analysierte Interaktionsordnung die „Elementarstruktur unterrichtlicher Interaktion“ (2014). Darauf aufbauend untersucht Wenzl Interaktionen, die nicht diesem Muster folgen und die potenziell krisenhaft sind. Er kommt zum Schluss, dass in den Interaktionen, die von Schüler_innen initiiert werden, die Antworten der Lehrpersonen eher darauf gerichtet sind, die Verletzung der „Elementarstruktur“ zu ‚reparieren‘, als dass auf die Fragen der Schüler_innen eingegangen wird. Wenzl interpretiert die empirisch anzutreffende Dominanz von Lernprozessen in Fortsetzung von Parsons (2012) und Wernet

(2003) aus der Notwendigkeit der Einsozialisierung von Rollenformigkeit durch die Schule.

Schule hat in dieser Perspektive vor allem eine erzieherische Funktion. Unter Erziehungsprozessen sollen Prozesse verstanden werden, die wie Lernprozesse strukturiert sind, deren Fokus jedoch nicht die Wissensaneignung, sondern das Verhalten und damit die Internalisierung von Normen sind. Erziehungsakte sind intentionale Akte des Erziehenden. Sie enthalten eine Willensbildung des Erziehenden, eine Zielfokussierung und die Planung von Erziehungsschritten und

-mitteln. Dabei ist für die Schule wesentlich, dass sie als Institution erzieht. Die Schule ist in der modernen Gesellschaft die zentrale Sozialisationsinstanz, die die als universell geltenden gesellschaftlichen Regeln und die Entwicklung rollenförmigen, d. h. gesellschaftlichen, Handelns im wesentlichen einsozialisiert. Sie unterscheidet sich damit konstitutiv von der familialen Sozialisation.

Um diese zwei Sozialisationsinstanzen noch besser zu fassen, sollen im Folgenden die unterschiedlichen sozialisatorischen Komponenten von Primär- und Sekundärsozialisation ausgeführt werden.

3.2.2 *Strukturvarianten sozialisatorischer Interaktion*

Nach Helsper (2012: 454) ist Sozialisation als jener „in sozialer Interaktion gründende Prozess zu rekonstruieren, in dem über strukturelle Krisen der Individuation lebenspraktische Autonomie in verschiedenen Strukturvarianten generiert wird“. Diese Strukturvarianten sollen im Folgenden umrissen werden, da sie für den Untersuchungsgegenstand der Sekundärsozialisation durch die Schule relevant sind.

Aus einer strukturtheoretischen und zeitdiagnostischen Perspektive kann die Sozialisation dahingehend unterschieden werden, ob sie eingebettet in eine generationale Ordnung zwischen Erwachsenen und Sozialisanden oder ob sie zwischen Gleichaltrigen in der Peer Group vonstattengeht. Zudem kann unterschieden werden, ob die Sozialisation in einer naturwüchsigen sozialisatorischen Interaktion stattfindet oder ob sie innerhalb einer organisierten und arrangierten Bildungsangelegenheit vorliegt, die sich durch pädagogisch-intendierte Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse auszeichnet. Damit können drei Varianten

von Sozialisationsbereichen unterschieden werden, die je eigenen spezifischen Gesetzmäßigkeiten folgen und die von unterschiedlichen Handlungsorientierungen geprägt sind. In idealisierter Form sind dies: zum Ersten die Familie als Ort der naturwüchsigen Primärsozialisation innerhalb der generationalen Ordnung wie auch innerhalb der Geschwisterreihenfolge. Zum Zweiten ist dies die Peer Group als Bereich sozialisatorischer Interaktion unter Gleichaltrigen. Zum Dritten ist dies die Schule als Ort pädagogisch intendierter Prozesse sekundärer Sozialisation. Diese drei Bereiche sollen im Folgenden ausgeführt werden.

Die Primärsozialisation in der Familie ist in einer strukturfunktionalistischen und strukturalen Perspektive durch die diffusen Beziehungen zwischen ganzen Personen bestimmt (vgl. Parsons 1968; Wagner 2001). Dafür ist eine reziproke, affektive Basis konstitutiv. Zudem sind diffuse Beziehungen unkündbar: Die Personen sind nicht substituierbar. Eltern können nicht ausgewechselt werden beziehungsweise sie sind auch dort, wo sie aus irgendwelchen Gründen absent sind, in ihrer Abwesenheit allgegenwärtig und lebensbestimmend. Im Weiteren sind die diffusen Beziehungen durch eine Allzuständigkeit bestimmt. Sie beruhen auf einem bedingungslosen Vertrauen und sind in irgendeiner Form körperbasiert. Dies hat zur Folge, dass das Gegenüber als ganze Person in seiner Liebeshwürdigkeit inklusive seiner Mängel und Mäkel angenommen wird. Als Sozialisations- und Bildungsinstanz ist die Familie vor allem in ihrer Naturwüchsigkeit der sozialisatorischen Interaktion relevant.

Der zweite sozialisatorische Bereich sind die Beziehungen unter Gleichaltrigen. Sie sind für die Entwicklung kooperativ-symmetrischer Kommunikation und moralischer Strukturen, insbesondere für die demokratische Vergemeinschaftung, wesentlich. Eine solche kann nur mit Bezugspersonen außerhalb der Familie eingeübt werden (Oevermann 2009b). Zudem sind diese Beziehungen symmetrisch-reziprok, im Gegensatz zu den generationalen Beziehungen, die durch Asymmetrie gekennzeichnet sind (siehe ausführlich Krappmann/Oswald 1995).

„Für die schulischen Zusammenhänge ergibt sich daraus eine doppelte Bedeutung der Peers: Zum einen stellen sie – als zentraler Adressat des pädagogischen Arbeitsbündnisses – eine «Neugierigen-Gemeinschaft» dar, in der die gegenseitige Unterstützung im Sinne einer «tutorialen Lernkultur» (Oevermann 1996: 176) zentral ist. Zum anderen bilden sie innerhalb des schulischen und auch außerschulischen Zusammenhangs eine eigenständige Peerkultur, der die

wichtige sozialisatorische Bedeutung zukommt, «den Schülern gerade auch im Konflikt mit den Lehrern und in der Auflehnung gegen sie» (ebd.: 147) einen Zuwachs an Autonomie und Einzigartigkeit zu eröffnen. Dies wird über die Sozialisationsinstanz der Schule hinaus auf die generelle Bedeutung der jugendlichen Peer-Vergemeinschaftung für die vierte Individuationskrise der Adoleszenz bezogen.“ (Helsper 2012: 459, Hervorhebungen im Original)

Damit sind zwei Perspektiven auf die Peer Group angesprochen, die auch für das Untersuchungsvorhaben von Bedeutung sind. Es ist festzuhalten, dass Schulen den räumlichen Ort darstellen, wo Kinder sich kennenlernen und treffen. In dem relativ stabilen Klassenverbund konstituiert sich eine für die Sozialisation relevante Peer Group. Dieser Bezug zur Schule als räumliche Instanz ist nicht nur in Bezug auf Unterricht zu sehen. Unter den Bedingungen der „Verinselung“ und „Zonierungen“ kindlicher Lebensräume (Kogler 2015) haben Schulanlagen für Kinder auch außerhalb von Unterrichtszeiten eine wichtige Bedeutung als Treffpunkte und Freizeiträume. Insbesondere in heutigen, urban verdichteten Räumen bleiben Schulen als residuale Räume übrig, in denen sich Kinder überhaupt außerhalb der Kontrolle von Erwachsenen aufhalten können. Damit sind Schulen nicht nur als Orte geplanter und formeller Bildungsveranstaltungen relevant, für die sie primär konzipiert sind, sondern auch für naturwüchsige Bildungsgelegenheiten in der Peer Group. Räumlich gesehen sind diese beiden Sphären in Schulanlagen relativ strikt geschieden: das Schulhaus als Ort des Unterrichts und der Schulhof als Ort des Nichtunterrichts.

Der dritte sozialisatorisch relevante Bereich ist die sekundäre Sozialisationsinstanz: die Schule. Sie stellt den staatlich organisierten und institutionalisierten Lernort für die Bildung und Sozialisation von Kindern dar. Sie ist ein Phänomen der Moderne und auch eng mit der Entwicklung des Nationalstaates verbunden. Der Kern von Schule bildet die Unterrichtung von Kindern, welche der Vermittlung eines spezifisch kodierten, expliziten Wissens in einem spezifischen Setting der Schulförmigkeit in Prozessen didaktisch-pädagogischer Praktiken dient. Schulen sind explizite Orte des formellen Lernens, im Gegensatz zur Familie oder zur Peer Group, die als Orte des informellen und non-formalen Lernens zu verstehen sind.

Wesentlich ist, dass alle drei Beziehungsvarianten in der Summe ihren spezifischen Anteil in der Ontogenese und der Sozialisation zum praxisfähigen Subjekt leisten (vgl. Garz/Raven 2015; Oevermann 2012). Sie sind nicht substi-

tuierbar. Das heißt, wenn einer der Bereiche wegfällt, ist die Sozialisation und der autonome Vollzug von Lebenspraxis für das konkret betroffene Subjekt unter Umständen wesentlich erschwert.

Schulen als Sozialisationsorte, und damit auch Schulhäuser und -anlagen, sind in den zwei letztgenannten Sphären von großer Bedeutung. Die Familie und die Schule werden in allen Sozialisationstheorien als zu unterscheidende Bereiche aufgefasst, die sich als konträre, je nach Ansicht harmonisch ergänzenden oder tendenziell konfligierenden Bereiche komplementieren (siehe zum Beispiel Luhmann 1988; Parsons 1968; Tyrell 1985).

Die schulische Sozialisationsfunktion besteht für Parsons (1968) im Wesentlichen darin, bei den Sozialisanden Bereitschaften und Fähigkeiten auszubilden, die für die Handlungsfähigkeit unabdingbar sind. Parsons stellt zwei motivationale Bereitschaften ins Zentrum: die Bereitschaft zur „Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft“ und die Bereitschaft „zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft“ (Parsons 1968: 162). Mit diesen Bereitschaften sind zwei Fähigkeiten verknüpft: einerseits die Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten zu erlangen, die dazu dienen, eine bestimmte Rolle auszuüben, z. B. die Rolle eines Verkäufers oder einer Dozentin. Und andererseits die Internalisierung einer „Rollenverantwortlichkeit“. Das sozialisierte Subjekt verhält sich rollenkonform, also so, wie das von den anderen aufgrund der eingenommenen Rolle erwartet wird. Das zentrale Moment schulischer Sozialisation ist bei Parsons die Anpassung an die gesellschaftlichen Anforderungen durch die Subjekte, die darin liegen, den rollenförmigen, interpersonalen Erwartungen zu entsprechen.

Worin besteht Rollenförmigkeit, und wie wird sie internalisiert? Unter Rollenhandeln wird verstanden, dass die Handlungskoordination und das Interaktionsverhalten des Zusammenlebens über eine Einschränkung der Verhaltensorientierung gesteuert werden. Dies wird durch eine rollenförmige Adressierung der Schüler_innen einsozialisiert. Die Interaktionen in der Schule zwischen Professionellen und Schüler_innen unterscheiden sich dadurch grundsätzlich von denjenigen der familiären Interaktion, dass sie nicht auf einer partikularen, diffus-affektiven Basis stehen, sondern dass wesentliche Teile der Beziehung konträr zu den Orientierungen in der Familie geregelt sind: Sie sind streng rollenförmig. Das beginnt damit, dass das Personal der Schule unpersönlich und ersetzbar ist. Die Individuen werden aufgrund von Leistungen und affektiv neut-

ral adressiert. Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen sind spezifisch auf definierte Fokusse eingengt. Während Schüler_innen diffus agieren,²⁰ müssen die Lehrpersonen auf einer strikten Einhaltung der Spezifität der Beziehung beharren. Indem die Lehrpersonen selbst strikt rollenförmig agieren, verinnerlichen die Schüler_innen „das reziproke Muster der Rollenbeziehungen“ (Parsons 1968: 175). Für die Herausbildung der gesellschaftlich notwendigen Rollenförmigkeit der Sozialisanden ist es Aufgabe der Schule, strikt rollenförmig zu agieren. Oder anders gesagt: Die Art, wie die Schule strukturiert ist, hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie die Subjekte strukturiert sind, die durch sie sozialisiert werden.

Hier knüpft die – auch von Parsons ausgehende – erweiterte Professionalisierungstheorie an (Combe/Helsper 1996; Oevermann 2009b). Kern dieser Theorie ist die Kritik an der strikt rollenförmigen und bürokratisch agierenden Schule, die einseitig auf die Erziehung und Disziplinierung der Subjekte gerichtet ist. Die professionalisierungstheoretische Betrachtung rückt die Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen und die Erreichung einer größtmöglichen Autonomie der Schüler_innen durch Bildungsprozesse ins Zentrum. Daraus ableitend fordert sie eine professionalisierte Schule, die sich stärker auf die Entwicklung des Potenzials der Schüler_innen konzentriert. Das bedingt ein professionalisiertes Handeln, das auf eine stellvertretende Hilfeleistung im Sinne einer ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ausgerichtet ist. Dabei wird konstatiert, dass die Schule professionalisierungsbedürftig, aber nicht professionalisiert ist (vgl. Oevermann 2002b). Fragen des Lehrberufes sollen jedoch an anderer Stelle thematisch werden. Zudem ist die Frage der Professionalisierungsbedürftigkeit und Nichtprofessionalisiertheit des Lehrberufes durchaus umstritten (zur Diskussion siehe Helsper/Tippelt 2011; Wernet 2014). Wichtig ist an dieser Stelle für das zu untersuchende Erkenntnisinteresse die Feststellung, dass die sekundäre Sozialisation in der Schule in einem Spannungsfeld angesiedelt ist. Auf der einen Seite steht die Schule als bildende Institution, die Subjekte hervorbringen soll, die das gesellschaftlich vorhandene Potenzial ausschöpfen und erweitern und die auch in der Lage sind, zukünftige Herausforderungen zu lösen. Auf der anderen Seite steht die gesell-

20 Dies gilt insbesondere für kleine Kinder, die die Schülerrolle noch nicht internalisiert haben.

schaftliche Anforderung nach disziplinierten, rollenförmig agierenden Subjekten.

3.2.3 *Interaktion mit Artefakten und deren sozialisatorische Wirkungen*

Es bleibt, an dieser Stelle den Bogen zurückzuführen zum Gegenstand der Schulhausarchitektur. Inwiefern haben Gebäude, architektonische Artefakte oder Dinge einen Einfluss auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse? Inwiefern haben Artefakte oder Architekturen als gebaute Umwelt einen Einfluss auf die Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozesse?

Eine sinnaffine Konstruktion zur naturwüchsigen sozialisatorischen Interaktion zwischen Menschen findet sich bei Piagets Modell (2003) der kognitiven Entwicklung, das dieselben Strukturprinzipien auch für die Interaktion mit Dingen darlegt. Mit Piagets Lerntheorie gedacht, entstehen Erkenntnisprozesse krisenhaft dann, wenn im Interaktionsprozess zwischen Subjekt und Objekt eine Aneignung stattfindet. Das Kind ist ein aktives Wesen, das sich sequenziell entwickelt, indem es in eine Auseinandersetzung mit der Welt eintritt, diese strukturiert und dabei die Welt und sich selbst verändert. Dabei finden Erkenntnisprozesse statt, entweder indem sich das Kind an die Umwelt assimiliert: Es bringt die äußere Welt in Übereinstimmung mit der inneren Welt. Oder im Prozess der Akkomodation, indem es seine innere Welt der äußeren (Um-)Welt anpasst. Das Kind entwickelt damit durch Internalisierung der äußeren Welt neue kognitive Wahrnehmungsschemata, was gleichzeitig oft zu einer ‚Anpassung‘ bzw. einer Entwicklung der epistemischen Strukturen führt.

Wesentlich ist, dass Erkenntnisprozesse in einer Interaktion stattfinden. Wie Piaget ausführt, ist der „entscheidende Punkt unserer Theorie (...), dass Erkenntnis sich aus *Interaktionen* zwischen dem Subjekt und dem Objekt ergibt, die *reichhaltiger* sind als alles, was die Objekte von sich aus liefern können“ (Piaget 2003: 74, Hervorhebungen im Original). Der Grad möglicher Erkenntnis ist also nicht den physisch-materialen Eigenschaften eines Objektes immanent, sondern beruht auf den Eigenschaften von Handlungen, die mit dem Objekt vollzogen werden können.

An dieser Stelle wird auch der Gegenstand Architektur bzw. der architektursoziologische und bildungssoziologische Blick auf Schulhäuser interessant,

insbesondere dann, wenn sie als ‚pädagogische Objekte‘ betrachtet werden. Denn als gebaute Umwelt *sprechen* auch Schulhäuser eine Sprache: Sie speichern Sinn und geben soziale Realitäten und den Möglichkeitsraum von Aneignungen vor. Für die nachfolgenden Analysen ist daher die Frage bedeutsam, inwiefern Architekturen Bildungsprozesse unterstützen und damit ‚pädagogische Architekturen‘ sind oder inwiefern sie vor allem als Routinen wirksam sind, die auf eine disziplinierende Anpassungsleistung der Sozialisanden gerichtet sind.

Ein weiterer Punkt, der in den Analysen mit betrachtet werden soll, ist, dass Kinder noch nicht autonom sind. Sie bedürfen einer Obhut, worauf auch die Architektur in irgendeiner Form reagieren muss. Dies ist in besonderem Maße dadurch gegeben, dass Schulen als Orte von Massenveranstaltungen großer Kindergruppen konzipiert sind.

Bereits angesprochen wurde, dass der primäre Aneignungsmodus von Kindern die perzeptive Wahrnehmungs-, Körper- und Leiberfahrung ist. Es ist gedankenexperimentell also anzunehmen, dass Architektur in irgendeiner Art und Weise diesen Umstand aufnehmen muss, z. B. in der Bereitstellung von Räumen (und Zeiten) des Nichtunterrichts (etwa Pausenplätzen). Dies gilt aber auch dafür, dass Schulhäuser Räume von körper- und leibgebundenen Erfahrungskonstitutionen konzipieren müssen.

Zum Auftrag der Schulhäuser gehört, dass Schulen nicht ausschließlich eine pädagogische Funktion innehaben. Gerade als öffentliche und staatliche Gebäude sind Schulhäuser Repräsentationsbauten, die die Staatlichkeit verkörpern. Dies ist für den Gebäudetyp Schule bezeichnend, da Schulen dezentral gebaut wurden und werden. Insbesondere bei der Genese des Nationalstaates waren Schulhäuser damit auch ein Mittel der staatlichen Manifestation bis in die hintersten Täler und entlegensten Dörfer. Schulbauten nehmen zusätzlich zur Repräsentationsfunktion auch andere öffentliche Funktionen wahr. Insbesondere in kleineren Gemeinden werden Schulbauten oft mit multifunktionellen Räumen konzipiert, die auch als Gemeinderäume benutzt werden können oder Vereinstätigkeiten am Abend beherbergen. Insgesamt haben Schulhäuser eine wichtige Funktion für die Generierung kommunaler Identitäten.

Diese zwangsläufig unvollständig entworfene Konturierung ist in einer zeitdiagnostischen Betrachtung zu verorten, auch wenn diese einen relativ langen Zeitraum umfasst. Im Folgenden sollen die beiden theoretischen Erörterungen zur Fragestellung verbunden werden, bevor die (schul)pädagogischen und

sozialisatorischen Fragen von Schule direkt am empirischen Material weiterdiskutiert werden.

3.3 Ableitung der Fragestellung

Schulhäuser werden in einem komplexen Prozess mit Beteiligung vieler Akteure geplant und gebaut. Sie entstammen einer kollektiven Praxis. Zudem entspringen sie einem Entwurf, der eine spezifische Praxis gedankenexperimentell vorwegnimmt. Sie sind eine Manifestierung jeweils epochal verankerter Deutungsmuster über Schule, Pädagogik und Kindheit. Als dauerhafte Objektivationen verkörpern Schulbauten also ehemals in die Zukunft geplante Entwürfe. Zugleich stellen sie Kontinuität her, indem sie die in Stein gehauenen Sinnstrukturen dauerhaft verfestigen. Daher eignet sich die Architekturanalyse, weil sie verspricht, dass „jene kulturellen Traditionen und Sinnstrukturen synchronisch und diachronisch aufgearbeitet werden, die in besonderer Weise die historische Entwicklung des Bildungssystems und der familialen Erziehungspraxis beeinflussen“ (Oevermann, 2012, S. 196). Dabei müssten laut Oevermann die

„Wissenssysteme und Deutungsmuster, die die expliziten Bildungsziele fundieren, als relativ verselbständigte objektive Argumentationsstrukturen (...) [behandelt werden], die gleichsam hinter dem Rücken der subjektiven Intentionalität der einzelnen Personen das Handeln im Sinne eines „Habitus“ (Bourdieu) bestimmen.“ (ebd.)

Die Architekturanalyse verspricht diesem Umstand nahezukommen. Schulhäuser sind Entwürfe einer idealen Praxis und verkörpern damit jeweilige Ideale von ‚guter Schule‘. Die Architektur entfaltet eine sublimale, aber effektive Wirkung auf die Möglichkeiten der schulischen Praktiken. In der Rekonstruktion der Brüche und Anpassungsleistungen durch Um-, An- und Erweiterungsbauten können auch neue Anforderungen in der Normativität ‚guter Schule‘ rekonstruiert werden. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn die innere Gesetzmäßigkeit erschlossen werden kann und sich die Analyse nicht nur auf die Deutung von manifesten Wirkungen und Expressionen beschränkt.

Das übergeordnete Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist die Rekonstruktion der Eigenlogik von Schulbauten in ihren manifesten und latenten Sinngehalten. Dabei wird zwischen zwei zusammenhängenden Fragebereichen

mit mehreren Unterfragen unterschieden, die sich aus den konstitutionstheoretischen Erörterungen ableiten:

Zum Ersten wird rekonstruiert, wie die *Sesshaftigkeit* der Schule architektonisch gedeutet und realisiert wird. Dazu gehört die Repräsentation nach außen, die Konstituierung der Innen-Außen-Abgrenzung und die Funktionalität der Schulen innerhalb des Siedlungsgefüges. Thematisiert wird also, welche Denk- und Wissensformen sich in der Architektur der Schule nach außen manifestieren.

Zum Zweiten wird als eigenständiger Bereich davon abgegrenzt, wie das *Handlungsproblem von Schule* – also Bildung und Sozialisation – durch Architektur umgesetzt wird. Dabei interessieren die Funktionalität des Gebäudes und die Frage, welche Suggestion ein Gebäude entfaltet, um Schule zu unterstützen.

3.3.1 Zur *Sesshaftigkeit der Schule*

Mit der *Sesshaftigkeit* von Schule ist insbesondere die Repräsentationsfunktion der Architektur thematisch. Es wird den Fragen nachgegangen, welche Sinnstrukturen sich in der Selbstdarstellung der Schule verkörpern: Welche Regeln und Sinnbilder können als Eigensinn einer jeweiligen Schulformigkeit realisiert werden, die den Gebäudetyp Schulhaus ausmachen und damit als ‚Vorbewusstes‘ der Schule fungieren? Wie wird die Funktionalität der Schule als Schule nach außen repräsentiert? Und last but not least, wie wird die Bauherrschaft nach außen repräsentiert?

Mit der Frage der Repräsentation ist auch die Frage der Innen-Außen-Abgrenzung angesprochen. Um diese zu fokussieren, müssen die Schulbauten innerhalb ihrer Siedlungsumgebung betrachtet werden. Daher wird die Positionalität der Schulbauten, ihre Funktionalität innerhalb des Siedlungsgefüges und die damit einhergehenden Bedeutungsstrukturen in den Fallrekonstruktionen mit thematisiert.

3.3.2 *Zur Funktionalität schulischer Architektur*

Zum Zweiten richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die Funktionalität der Schulhausarchitektur. Hier sind mehrere Bereiche zu differenzieren: Auf einer deskriptiven Ebene kann das Raumprogramm einer Schulanlage als explizite ‚Theorie der Schule‘ gelesen werden. Für das Vorhaben bedeutender sind allerdings die impliziten und latenten Sinngehalte: Welche Ideen und Vorstellungen über Pädagogik, Schule, Kindheit und Sozialisation lassen sich aus der Materialität der Schulbauten rekonstruieren? Inwiefern ist Architektur oder Teile davon eine ‚pädagogische Architektur‘, die sich explizit oder implizit auf pädagogische und/oder Sozialisationspraktiken richtet? Was kann mit der Analyse der Architektur über die Praktiken an der Institution Schule gesagt werden? Damit sind diejenigen Bereiche angesprochen, die begrifflich als ‚Programm des Raums‘ oder als Gestik der Architektur gefasst werden.

Aus dem Raumprogramm, dem Programm der Räume und den Raum(an)ordnungen können Aussagen über die Akteure und deren Beziehungen gemacht werden: Wie werden die Beziehungen und Binnenbeziehungen zwischen Lehrpersonen, Schüler_innen und anderen Akteuren gedacht und präformiert? Welche Praktiken werden durch die Architektur unterstützt, und welche werden eher unterbunden?

Da Schulhäuser beständig sind, liegt ein weiterer Fokus des Erkenntnisinteresses auf der Genese des Bildungswesens und den (Um-)Brüchen zwischen der räumlich-architektonischen Konstitution von Schule und den zeitgebundenen und sich ändernden pädagogischen Praktiken. Architektur als Datenmaterial und Forschungsgegenstand verspricht Ergebnisse über besonders beständige Strukturen, die gewollt oder unbewusst die Schule durch die Architektur in ihrer heutigen Ausdrucksmaterialität und Bedeutungsstruktur präformieren.

Nach diesen Herleitungen und der Konturierung der Fragestellung werden im nächsten Kapitel der methodische Umgang mit Architektur als Datenmaterial geklärt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





4 Architektur als Protokoll und Protokollierung von Architektur – Methode und Forschungsdesign

Die Herausforderungen einer empirischen Architektursoziologie sind nicht nur konstitutionstheoretischer Natur. Architekturanalysen sind auch in methodischer und analytischer Hinsicht eine ambitionierte Aufgabe. Dies liegt zum Ersten daran, dass Architektur synchron und diachron zugleich wirkt. Zum Zweiten liegt es daran, dass Architektur ein nichtsprachliches Protokoll ist. Zum Dritten sind es auch die Größe des Datums, die Art der Protokollierung und Auswertung, die herausfordernde Fragen aufwerfen. Insgesamt verlangt die Architekturanalyse nach experimentellen Forschungsdesigns und Methodenentwicklung (Delitz 2009; Schmidtke 2008).

Die vorliegende Untersuchung verfolgt ein exploratives und qualitativ-rekonstruktionslogisches Vorgehen, bei dem wenige, ausgewählte Schulanlagen exemplarisch und detailliert analysiert werden. Für beide Problemlagen eignet sich die Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000a, 2002a; Wagner 2001). Zum Ersten eignet sie sich für die Analyse nichtsprachlicher Protokolle. Zum Zweiten werden in der Rekonstruktion eines spezifischen Falles auch hypothetisch anders gelagerte Fälle jeweils mit expliziert.

Methodisch wird zu weiten Teilen Neuland betreten, denn Sequenzanalysen von Architektur liegen einzig von Schmidtke (2006, 2007) und von Barth (2004a, 2004b) vor. Bei Schmidtke stehen professionalisierungstheoretische Fragen der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Architekt und Bauherr im Fokus, was Auswirkungen auf die Art der Protokolle, der Datenpräsentation und auch des sequenziellen Vorgehens hat. Barth verfolgt einen bauhistorischen Zugang, in dem das Werk eines Architekten (Gustav Lüdecke, 1890–1976) rekonstruiert wird und einer architekturhistorisch-ideengeschichtlichen Verortung gegenübergestellt wird. Die Sequenzanalysen liegen bei Barth jedoch nicht verschriftet vor. Verschriftete und damit intersubjektiv nachvollziehbare Sequenzanalysen eines Luftbilds liegen von Wienke (1999, 2001) vor. Wienke verfolgt explizit eine methodische Frage: Welchen Nutzen kann die Objektive Hermeneutik für siedlungssoziologische Fragestellungen haben? Auf einer konstitutionstheoretischen, methodologischen und methodischen Ebene befasst sich Loer mit den Möglichkeiten der Untersuchung von Siedlungen und Regionen

(2007), insbesondere der „Eigenlogik einer Stadt“ (2013). Die Überlegungen und Erfahrungen dieser Autoren sind für die Untersuchung bedeutsam und sind daher in die Konzeption des Forschungsdesigns eingeflossen. Da die Analysen nicht direkt am Objekt, sondern anhand von Bildern erfolgen, werden auch methodische Fragen der Sequenzanalyse von Bildern miteinbezogen (Kraimer 2014a; Oevermann 2014; Rittelmeyer & Wiersing 1991).

In den methodischen Bemerkungen soll es nicht um die Grundlagen der Objektiven Hermeneutik gehen (vgl. dazu Oevermann 1981, 2000a, 2016; Wernet 2009). Ziel der vorliegenden Diskussion ist die Präsentation des methodisch spezifischen Vorgehens, das die sequenzielle Analyse von Architektur betrifft. Im Weiteren werden methodologische und konstitutionstheoretische Fragen dort eingehender diskutiert, wo dies notwendig erscheint oder wo sich methodisch und methodologisch neue Fragen stellen.

Das Kapitel gliedert sich thematisch entlang der methodischen Schritte, wie sie bei der Sequenzanalyse durchgeführt werden: Fallbestimmung, Fallrekonstruktion und Fallerschließung (Kraimer 2014a: 13). Für die methodische Diskussion ist vor allem die Fallerschließung interessant. Die Fallrekonstruktion und die Strukturgeneralisierung werden nachfolgend direkt in den empirischen Fallrekonstruktionen erfolgen.

Die Fallbestimmung klärt formal und inhaltlich, ‚was der Fall ist‘. Sie klärt die Fallfassung und -einbettung mittels geeigneter Protokolle und zugehöriger methodischer Fragen. Der darauffolgende Abschnitt erörtert methodische Fragen der Fallrekonstruktion. Diese betreffen vor allem Fragen der Datenpräsentation und der Sequenzialität in der Analyse. Der letzte Teil behandelt das Forschungsdesign und diskutiert Fragen des Samplings.

4.1 Was ist der Fall?

Ziel der rekonstruktionslogischen Analyse ist es, die „Sache zum Sprechen [zu] bringen“ (Wernet 2009: 10). Das heißt, dass die Analyse am konkreten Gegenstand erfolgt. Erst dadurch wird es möglich, das Neue und Fremde – kurz, das Besondere – an einem Fall rekonstruktiv zu entschlüsseln. Das Allgemeine liegt ausschließlich als Besonderes vor. Daher lassen sich auch die allgemeinen Strukturprinzipien erst in der Analyse des Besonderen rekonstruieren.

Der Fall ist ein zentraler Begriff der Objektiven Hermeneutik; er stellt die Untersuchungseinheit dar. Bevor mit der Sequenzanalyse begonnen wird, ist zu bestimmen, was der interessierende Fall ist, beziehungsweise es wird sich zeigen, dass in der Architekturanalyse fast zwangsläufig mehrere Fälle bedeutsam sind. Formal sind Fälle abzugrenzende Untersuchungseinheiten, die als geschichtlich konstituierte, in sich geschlossene soziale Einheiten erkennbar und deren Grenzen deutlich identifizierbar sind. Der Fall ist im vorliegenden Forschungsprojekt die Architektur von Schulen. Das heißt, Architektur wird als räumlich gebundene Objektivation der Organisation und Institution Schule betrachtet. Dies verlangt nach unterschiedlichen Ebenen der Eingrenzung.

Rein physisch-räumlich gehört die Gesamtheit des architektonisch gestalteten und bebauten Raums eines Perimeters, auf dem die Schulanlage steht, dazu. Dies ist eine physikalische und soziale Ab- beziehungsweise Eingrenzung, die in der Regel durch die Umfriedung markiert ist. Gerade Schulbauten als öffentliche Bauten haben eine Sendung, die weit über den Perimeter hinauswirken. Sie sind zentrale Bauten in dem Siedlungsgefüge, in dem sie stehen. Deshalb wird für die Fallerschließung – und zugleich die Falleinbettung – mit einer Analyse der Umgebung der Schule begonnen, um das Verhältnis der Positionalität der Schule innerhalb des Siedlungsgefüges mitzubersichtigen. Für die Analyse der Schule innerhalb des Siedlungsgefüges wird der Kartenausschnitt pragmatisch gewählt, so dass die Fallgesetzlichkeit innerhalb der Siedlung erkennbar ist, aber auch so, dass möglichst viele Details noch erkennbar bleiben.

Die historisch-zeitliche Eingrenzung verfolgt zwei, teilweise konfligierende Merkmale. Die ursprüngliche Konzeption der Arbeit war auch auf eine historische Rekonstruktion der ‚Geschichte des Schulhausbaus‘ ausgelegt. Die ursprüngliche Idee war, aus den Zyklen der Bildungsexpansionen, die jeweils mit großen Bautätigkeiten einhergingen und -gehen, verschiedene Fallbeispiele zu untersuchen. Dieser Vollständigkeitsanspruch über die historische Genese und die Entwicklungen musste schnell aufgegeben werden und ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Es zeigt sich, dass es auch nicht notwendig ist. Denn an einem einzigen Fall sind oft verschiedene Bauetappen manifest vorhanden. Damit wirken auch die Bedeutungsgehalte beziehungsweise die Spurenreste der ursprünglichen Sinnstrukturen in die Gegenwart hinüber. Oder umgekehrt lassen sich auch die ursprünglichen Konzeptionen am Material rekonstruieren.

Ein weiterer Grund ist die Datenlage in Bezug auf historische Quellen. Für die Zeit der ursprünglichen Erbauung und Nutzung ist die Datenlage teilweise sehr schlecht, lückenhaft oder gar nicht vorhanden. Daher werden die Schulhäuser – mit Ausnahme des Hauses Grün in Kapitel 7.3 – in ihrer heutigen Verwendung betrachtet.

Das Forschungsdesign verfolgt über die Architekturanalyse einen Zugang, dessen Vorannahmen sind, dass sich über die Architektur tief liegende und lang andauernde Sinnstrukturen überliefern. Daher erlauben die zahlreichen umgebauten und neu strukturierten Gebäude und Gebäudeteile einen Rückblick auf das historische Gewordensein, das „vorbewusst bleibt und uns blind beherrscht, wenn es nicht expliziert wird“ (Süßmann 2016: 126).

Als weiterer Fokus soll aus einer methodologischen Perspektive der Fall als Entität eingegrenzt werden. Loer (2013: 63 ff.) unterscheidet drei Möglichkeiten der Fallbestimmung am Untersuchungsgegenstand Stadt, die auch für eine Gebäudegruppe beziehungsweise für eine Schulanlage als verkörperte Sesshaftigkeit einer Schule diskutiert werden sollen. Anzumerken ist, dass Loer mit einem gänzlich anderen Datenmaterial – mit Interviewtranskripten – arbeitet und auch die Fragen der räumlich verorteten Praktiken im Zentrum stehen. Nichtsdestotrotz können an den Ausführungen gewisse Merkmale des Falles herausgearbeitet werden, die für den Gegenstand von Interesse sind. Ich übertrage im Folgenden seine Ausführungen auf den Fall Schule:

Loer unterscheidet drei Fälle: Fall eins ist die Betrachtung einer Schule A als autonome Handlungsinstanz. Die Schule wird als eigenständiger Akteur betrachtet, der eigene handelnde Organe konstituiert. Die Schule stellt sich als Lebenspraxis der Untersuchungseinheit dar, die sich in der Schulanlage als Sesshaftigkeit objektiviert und sich einen passenden Rahmen gibt. Dies entspricht – mit gewissen Überlappungen – dem ersten Teil der Fragestellung, welcher die Sinnstrukturen der Sesshaftigkeit und der Positionalität der Schule im Blick hat.

Fall zwei ist die Betrachtung, dass es Praxen und Praktiken einer oder mehrerer Lebenspraxen B in der Schule A gibt, die durch die eigenlogische Struktur der Schule A bestimmt werden. Dieser Fall präsupponiert, dass es schulhauspezifische Praktiken gibt, wie sie beispielsweise das Konzept der Schulkultur beschreibt (Helsper 2015). Dieser Fall ist laut Loer der anzustrebende Fall, auch wenn er methodisch am schwierigsten zu bewerkstelligen ist. Als reine Architekturanalyse ist dieser Fall nur indirekt von Interesse. Die raumabhängigen Prakti-

ken müssten in geeigneten Protokollen festgehalten und in Bezug zur Sinnstruktur der Schule A gebracht werden.²¹

Fall zwei kann aber indirekt als Bedeutungsraum erschlossen werden, in der Synthese von Fall eins und Fall drei, was für die Architekturanalyse fruchtbar gemacht werden kann.

Fall drei stellt eine Praxis innerhalb einer Schule A dar. Die Schule beziehungsweise das Schulhaus wird als Erzeugungsprinzip eines Möglichkeitsraums von schulhauspezifischen Praktiken und Handlungsoptionen beziehungsweise -dispositionen betrachtet. Architektur emergiert Erzeugungsregeln, die den Möglichkeitsraum von Fall zwei darstellen, ohne dass der konkrete Vollzug dadurch determiniert wird. Architektur hat dabei den Charakter einer Einflusstruktur.

Im sequenzanalytischen Vorgehen ist der Unterschied darin zu sehen, ob die Perspektive auf die realisierten Bedeutungsstrukturen in Form von Architektur im Fall eins gelegt werden oder ob sie auf die daraus emergierenden Sinngehalte für die Akteure in diesem Raum gelegt werden. Oder etwas formalisierter gesagt: Ein Sachverhalt kann unter dem Aspekt betrachtet werden, ob er im Parameter II als Objektivation einer sozialen Repräsentation betrachtet wird oder ob er als Erzeugungsregel im Parameter I für die – in der Sequenzanalyse gedanklich imaginierten – Subjekte im Schulhaus fungiert. In diesem Sinne wird methodisch gesehen die Analyse der Funktionalität der Schulbauten der Analyse der Repräsentation dieser Funktionalität nachgelagert.

Der Fall sind genauer gesagt also immer mehrere Fälle. Es sind die Sinnstrukturen der Architektur einer jeweils in einem Perimeter eingegrenzten Schulanlage und die durch die Architektur erzeugten Bedeutungsstrukturen für die Praktiken der Schule und der Akteure in der Schule.

21 Diese Konzeption verfolgen Böhme und Herrmann (Böhme & Herrmann 2011; Herrmann & Flasche 2015), die dementsprechend von einem flüchtigen Interaktionsraum ausgehen, der nur vor Ort wahrnehmbar ist, in dem jedoch die Praktiken abgespeichert vorliegen. Konstitutions-theoretisch kann ich das Konzept nicht nachvollziehen, insbesondere was die Flüchtigkeit des Interaktionsraums angeht. Auch methodisch scheint mir eine Architekturanalyse aufgrund praxeologischer Beobachtungen ein äußerst schwierig zu bewerkstellendes Unterfangen zu sein. Es scheint mir nur in Ausnahmefällen möglich, Beobachtungen oder Protokollierungen zum Beispiel einer Unterrichtseinheit eindeutig auf architektonische Einflüsse zurückzuführen. Architektur sehe ich eher als Einflusstruktur, die Praktiken mitstrukturiert. Sie ist aber nur Teil vieler möglicher Einflüsse und selten kausale Ursache bestimmter Praktiken.

4.2 Zur Protokollierung von Architektur

Wie bereits mehrfach ausgeführt wurde, ist Architektur ein Artefakt. Artefakte sind methodisch gesehen selbstreferenzielle Protokolle einer Praxis und damit per se authentische Protokolle. Sie sind Produkte und Ausdrucksgestalten der zu untersuchenden Praxis und nicht speziell für die Analyse erzeugte oder edierte Protokolle, wie dies zum Beispiel Interviewtranskripte sind. Artefakte sind daher eine besonders günstige Datenquelle, die als Königsweg der Sozialforschung angesehen werden können. Ein zweites Kriterium für die Güte eines Datenmaterials ist die Frage der Distanz eines Protokolls zur sozialen Alltäglichkeit oder Außeralltäglichkeit. Architektur hat in dieser Hinsicht einen Doppelcharakter. In der Genese ist sie gerade wegen ihrer Dauerhaftigkeit ein sorgfältig ediertes außeralltägliches Protokoll. In der lebenspraktischen Bedeutung kann sie alltäglicher fast nicht sein, da sie in der Regel selten ins Bewusstsein tritt.

Ein weiterer Vorteil von Artefakten ist darin zu sehen, dass sie unter Umständen bereits in Form eines für die Wissenschaft verfügbaren Protokolls vorliegen. Architektur ist ein nichtflüchtiger Gegenstand und damit für eine Analyse verfügbar, die den Prinzipien der Intersubjektivität und damit der Überprüfbarkeit folgt. Das heißt, die Analyse könnte direkt am Gegenstand selbst erfolgen. Dem ist ein großes Aber entgegenzustellen: Die Analyse am Gegenstand wäre sehr umständlich und ginge zulasten der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Damit diese Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist, müssen Protokolle „entzeitlicht“ und „enträumlicht“ werden (Oevermann 2014: 47). Die Schulbauten müssen in eine handhabbare Form gebracht werden, die einer „Doppelung eines Protokolls“ bzw. einer „Protokollierung des Protokolls“ entsprechen (Schmidtke 2008: 4).

Zur Protokollierung von Architektur eignen sich Fotografien und Zeichnungen, insbesondere Pläne des Auf- und Grundrisses. Die Größe und die Schwierigkeiten der rein visuellen Erfassung des Untersuchungsgegenstandes sowie die Mehrdeutigkeit der interessierenden Facetten verlangen nach mehreren Protokollen, die zusammengenommen der Fallrekonstruktion zugrunde gelegt werden. Zudem verlangt auch die Komplexität der Architekturanalyse nach unterschiedlichen Datentypen. Um die Schulanlage als Ganzes zu erfassen, werden Luftbilder, Fotografien und schematische Pläne als Protokolle herbeigezogen.

Es werden jeweils mehrere Ansichten eines Schulgeländes und -gebäudes zusammen betrachtet. Damit unterscheidet sich die Sequenzanalyse von Architektur methodisch in entscheidenden Punkten von einer Bildanalyse (vgl. dazu Kraimer 2014b). Nicht das einzelne Bild wird analysiert. Das Protokoll bildet die Schulanlage, die mittels einer Serie von Bildern protokolliert wird. Bei Plänen bilden Grund- und Aufrisse das der Sequenzanalyse zugrunde liegende Protokoll.

Da mehrere Bilder das Protokoll bilden, muss die Datenpräsentation, also die vorgängige Auswahl der Bilder diskutiert werden. Zu klären sind dabei die Verfügbarkeit, die Erhebung und Auswahl sowie die Anordnung der Protokolle.

Die Bilder wurden zum größten Teil vom Autor aufgenommen. Zum Teil werden sie ergänzt durch professionelle Fotografien, die von den Architekten oder den Gemeinden zur Verfügung gestellt wurden.

Das zentrale Problem der Sequenzanalyse bei Bildern ist, dass „simultan präsente“ Gegenstände (Loer, zit. nach Zollinger 2004: 108), die keine eindeutige Leserichtung innehaben, in Sequenzen zerlegt werden müssen. Denn in der Objektiven Hermeneutik kommt der Einstiegssequenz eine besondere Bedeutung zu. Im nachfolgenden weiteren Material wird die Fallstruktur unter dem Aspekt einer allfälligen Reproduktion oder Transformation untersucht. Bei synchronen Daten ist der Einstieg der Analyse nicht naturwüchsig gegeben, wie dies bei Interaktionen der Fall ist.

Die Problematik entschärft sich, da Architektur eine synchrone und eine diachrone Wirkung hat (vgl. Schmidtke, 2008). Ein Gebäude wirkt als Gesamtheit simultan, und es gibt zugleich sequenzielle Elemente. Zum Ersten sind diese ästhetischer Natur: Es kann unterschieden werden, welche Bauteile oder welche gestalterischen Elemente sich dem Blick des Betrachters aufdrängen. Zum Zweiten sind es die Erschließungswege, über die man sich einem Gebäude annähert und es betritt. Zum Dritten lassen sich in der Architektur gewisse diachrone Elemente in der Baugeschichte festmachen, insbesondere wenn es sich um historisch gewachsene Gebäudegruppen handelt, was bei Schulanlagen gehäuft der Fall ist.

Grundsätzlich kann Architektur von zwei Seiten her interpretiert werden. Von innen her, wobei die funktionalen Aspekte von Architektur in den Fokus rücken. Oder von außen her, wobei die symbolisch-repräsentativen Aspekte im Vordergrund stehen. Beides ist für die Beantwortung der Fragestellung von Inte-

resse. Und in beiden Fällen muss Gleichzeitiges in Ungleichzeitiges überführt werden. Es gibt keine abschließend einheitliche und eindeutige Antwort, wie vorgegangen werden soll. Schlussendlich muss sich die Methode am Material und am Gegenstand auch bewähren. Entscheidender als die Sequenzfolgen ist, dass die nichttriviale Sequenzialität in der Unterscheidung von eröffneten Möglichkeiten und vollzogener Wirklichkeit strikt eingehalten wird.

Die Sequenzialität wird in dieser Untersuchung von außen nach innen, also von der Siedlungseinbettung zur inneren Raumanordnung festgelegt. Das Vorgehen imitiert eine Annäherung aus der Ferne an das Schulgebäude: Zuerst wird eine Analyse der Siedlungsumgebung und der Morphologie des Schulareals anhand von Luftaufnahmen durchgeführt. Danach werden die Fassaden und Gebäudeerschließungen analysiert. Zuletzt werden die Raumanordnungen und die Binnenbeziehungen innerhalb der Schule betrachtet.

Das Ziel der Analyse der Luftaufnahmen ist, über die Anordnungen der Gebäudekomplexe auf die sozialen Strukturen und Organisationsprinzipien der Siedlung zu schließen. Über die Luftbilder lassen sich auch Aussagen über die historische Genese der Schulen und der Umgebung machen. Die Luftaufnahmen stellen jeweils zwei Ausschnitte unterschiedlichen Maßstabs aus Google Earth dar. Die Auswahl der Ausschnitte wird nach pragmatischen Kriterien getroffen. Es wird ein Ausschnitt gewählt, bei dem die Umgebung ersichtlich und die Details noch erkennbar bleiben. Ein zweites Bild fokussiert jeweils das Schulgelände, um die Detailtiefe zu vergrößern. Die Luftbilder sind hochgradig edierte Protokolle, die aus unzähligen zusammengesetzten Fotos und aus technisch-automatisch durchgeführten Retuschen bestehen. Dabei ist anzufügen, dass sich Google Earth während der Zeit der Untersuchung stark verändert hat, sowohl was die Auflösung und damit die Detaildichte betrifft als aber auch bezüglich der technischen Betrachtungsmöglichkeiten. Um ein entzeitlichtes und enträumlichtes Protokoll zu erhalten, war es daher notwendig, die Protokolle in Form von Bildschirmfotografien festzuhalten.

Der zweite Schritt der Sequenzanalyse stellt die Analyse der äußerlichen Gestalt der Schulen anhand von Fotografien dar. Da bei der Analyse von Bildern die Sequenzialität nicht wie bei der Schrift in einer natürlichen Abfolge gegeben ist, wird sie innerhalb der einzelnen Bilder nach methodischen Kriterien festgelegt. Die Abfolge der Fotografien soll einer möglichst naturwüchsigen Annäherung entsprechen: Fassaden, Eingangsbereiche, Innenräume. Das entspricht dem

Betreten des Geländes und der Gebäude. Als weiteres Element der Datenpräsentation werden bei diesem Analyseschritt die Fotografien der gegenüberliegenden Seiten ergänzend/kontrastierend gegenübergestellt. Dies ist notwendig, da die Symmetrie/Asymmetrie der Gebäude zentral erscheint. Zudem können so die Schulanlagen oder die Gebäude als Ganzes erfasst werden.

Der dritte Schritt der Rekonstruktion der Schulbauarchitektur ist die Analyse der Binnenbeziehungen über die Ortsrelationen und Grundrisse. Dazu eignen sich Pläne. Karten und Pläne sind Zeichnungen, die einen bestimmten Zweck haben. Wie Oevermann (2014: 57) am Beispiel von Landkarten ausführt, sind Karten „nicht nur Protokolle der Erdoberfläche, sondern vor allem Protokolle eines kodifizierten Wissens darüber“. Pläne können als Blaupausen – als Urmodelle – einer ideal-hypothetischen Praxis gelesen werden. Die Analyse der Grundrisse ist insofern zentral, als sie eine implizite, aber auch eine explizite ‚Theorie der Schule‘ über die Funktionsräume beziehungsweise über die Funktionsbestimmungen der Räume enthält. Die Funktionen der Räume werden als Programmatik einer Schule gelesen werden, während die Raumanordnungen viel über die Binnenbeziehungen der Akteure und die schulische Ordnungsstruktur aussagen.

Bereits festgehalten wurde, dass die Analyse von Architektur nach einer Analyse unterschiedlicher Datentypen verlangt. Die Gemeinsamkeit der Datentypen ist, dass sie allesamt nichtsprachliche Ausdrucksgestalten sind. Vor der eigentlichen Analyse nichtsprachlicher Ausdrucksgestalten ist eine Beschreibung des Dargestellten unumgänglich. Bei Bildern kann das Abgebildete zwar sinnlich wahrgenommen werden, für eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse braucht es aber eine sprachliche Erläuterung einer Objektbeschreibung, welche die Bauhistorie, Bezüge zum Außen, die Positionalität, die formalen Eigenschaften wie das Raumprogramm, die Grundrissgestaltung und die Fassadenabwicklung beinhaltet. Oder wie Barth (2004a: 57) es festhält: Vor der Analyse muss in Sprache gefasst werden, „was faktisch dargestellt, normativ beinhaltet und expressiv ausgedrückt wird“. Damit wird zugleich das Sehen vom Wissen kategorial getrennt. Die Versprachlichung und Vermittlung der Architektur über Texte, Bilder oder Filme ist bei der Architektur aufgrund der Ortsgebundenheit und der Exklusivität ihrer Zugänglichkeiten ohnehin einer der häufigste Weg ihrer Erfahrung.

4.3 Sequenzanalyse nichtsprachlicher, simultan präsenter Protokolle

Sequenzanalyse besteht im sequenziellen Vorgehen. Die sequenzielle Analyse von synchronen Daten ist insofern eine Krux, als das Datenmaterial in Sequenzen eingeteilt werden muss, die einer nichttrivialen Sequenzialität entsprechen. Denn wesentlich an der Sequenzanalyse ist nicht die Sequenzialität des zeitlichen Nacheinander, sondern die analytische Trennung von Parameter I und Parameter II, also die Wahl aus mehreren durch Regeln erzeugten alternativen Möglichkeiten. Für das Vorgehen ist nicht der Nachvollzug einer trivialen Sequenzialität in der Aneinanderreihung wesentlich, sondern die Sichtbarmachung der vorhandenen Möglichkeiten innerhalb der bedeutungsgenerierenden Eröffnungsprozeduren und den vollzogenen Beschließungen. Und zum Zweiten sind die Bedeutungsstrukturen der realisierten Praxis – also der getroffenen Auswahl –, aufgrund der erzeugenden Regeln zu interpretieren. Der Sequenzanalyse liegt das in Kapitel 2.1 beschriebene Krisenmodell zugrunde. Bereits mehrfach erwähnt wurde, dass lebenspraktisch die Routine den Normalfall und die Krise den Ausnahmefall darstellt, konstitutionstheoretisch und methodisch wird dieser Umstand umgedreht.

„Sozialwissenschaftlich theoretische Erklärungen liegen meines Ermessens erst vor, wenn ihre Begriffe und Methoden es gestatten, den Gegenstand, die menschliche Lebenspraxis, so weit – verfremdend – auf analytische Distanz zu bringen, dass im Gegensatz zur Perspektive der Lebenspraxis selbst, die Krise als der Normalfall erscheint und die Routine als der davon abgeleitete Grenzfall. Routinen werden nicht als Routinen geboren, sondern ergeben sich aus ursprünglichen Krisenlösungen unter der Bedingung der Bewährung und Veralltäglichung.“ (Oevermann 2000b: 447)

Es geht bei der Analyse laut Oevermann im Wesentlichen darum, an jeder Sequenzstelle, an der Entscheidungen getroffen wurden, nicht nur die vollzogene Entscheidung, sondern auch die durch Regeln entstehenden alternativen Möglichkeiten zu rekonstruieren. Am Beispiel eines Anbaus oder der Platzierung einer Tür wird gedankenexperimentell expliziert, welche Möglichkeiten objektiv vorhanden sind und welche Bedeutungsstrukturen die verschiedenen Möglichkeiten darstellen. In der Ausformulierung der verschiedenen Möglichkeiten wird die Bedeutungsstruktur der vollzogenen Realisierung als Teil der eigengesetzlichen Fallstruktur fassbar. Dabei eröffnet die eine realisierte Krisenlösung, z. B.

die Platzierung der Tür, erneut verschiedene Möglichkeiten der Erschließungswege, der Raumanordnungen.

Die Rekonstruktion und Ausbuchstabierung der objektiv gegebenen Möglichkeiten an jeder Sequenzstelle hat einerseits zur Folge, dass nicht nur der betrachtete Fall, sondern auch die hypothetisch möglichen Fälle mitexpliziert werden. Andererseits tritt die Sinnstruktur der gewählten Realisation im Kontrast zu den gegebenen Möglichkeiten erst im Kontext der vorhandenen Alternativen geschärft in den Fokus. Also: Die Bedeutung der Platzierung eines Gebäudes innerhalb des verfügbaren Perimeters lässt sich erst dann erschließen, wenn die objektiv gegebenen Möglichkeiten mitbetrachtet werden und deren Bedeutung mitrekonstruiert wird.

An jeder Sequenzstelle werden nun also Lesarten gebildet, die den objektiv gegebenen, wohlgeformten Möglichkeiten entsprechen. Vor dieser Grundlage werden die Bedeutungsgehalte erkennbar, die mit der vollzogenen Möglichkeit realisiert wurden. Dies ist insofern zentral, als „die Bedeutung (...) sich also nicht einfach abgelöst von der Sequenzstelle als eine generalisierte Festlegung [ergibt] (...), sondern sie stellt eine Verbindung von generalisierter Explikation und Bestimmung der Einbettung in eine Sequenzfolge dar“ (2008: 3). Erst mit der Explikation der möglichen Fälle und der sequenziellen Analyse der sich reproduzierenden Sinnstrukturen wird die Bedeutungsstruktur des konkreten Falles erschlossen.

Innerhalb der Protokolle sind unterschiedliche Vorgehensweisen in der Sequenzanalyse denkbar. Bei Gemälden, Bildern und Fotografien kann zuerst das ikonische Zentrum analysiert werden, um danach dem ikonischen Pfad des Bildes zu folgen (Fehlhaber & Kirsch 2014: 165). Hauptert (1994) hingegen schlägt vor, bei der Analyse von Fotografien zuerst den Gesamteindruck zu schildern, um danach ähnlich wie beim Schriftbild von oben links nach unten rechts das Bild abzuarbeiten. Schmidtke folgt der Sequenzialität, die sich „durch Hierarchien der Aufmerksamkeit“ (Schmidtke 2008: 2) strukturiert. Bei den vorliegenden Analysen wurde eine Mischform praktiziert. Bei den Luftaufnahmen werden die Schulgebäude bewusst ins ‚ikonische Zentrum‘ gerückt. Auch bei den Fotografien steht ein bewusst gewähltes Zentrum im Fokus der Aufnahme. Für das sequenzielle Vorgehen wurde je nach Datentyp ein unterschiedlicher Zugang gewählt. Bei Luftbildern wird zuerst die Umgebung, also die Einbettung der Schule analysiert, da vor allem der soziale Kontext einer Schule rekonstruiert

werden soll. Bei der Fokussierung auf das Schulgelände wird die Sequenzialität entlang der visuellen Mächtigkeit vorgenommen: Das, was zuerst ins Auge sticht, wird auch zuerst analysiert. Früher oder später wird in jeder Analyse die Frage der Chronologie in der Genese der Schulanlagen aufgeworfen, zumindest dort, wo An- und Zusatzbauten aus unterschiedlichen Zeiten errichtet wurden. Somit wird auch die historisch gegebene Abfolge der Baukörper für die Sequenzanalyse prägend sein.

Bei den Fotografien und den Plänen wird die Sequenzialität auch aufgrund der visuell auffälligen und herausragenden Elemente festgelegt. Grundsätzlich kann aber die rein formale Festlegung des sequenziellen Vorgehens vernachlässigt werden, wenn die Prinzipien der Sequenzanalyse streng eingehalten werden. Die Abfolge ergibt sich im Vorgehen meist naturwüchsig, da die Sequenzanalyse die Sequenzialität nicht als triviale Abfolge von Elementen betrachtet, sondern die Verbundenheit dieser Elemente innerhalb eines Verweisungszusammenhangs in den Blick rückt (siehe auch Schmidtke 2008).

Für die Analyse der Binnenfunktionen wird auch auf Pläne zurückgegriffen. Im Unterschied zu Fotografien sind Pläne ein Datum, bei dem nicht unterschieden werden kann, ob es Abbild einer Realisation ist oder nicht. Pläne sind Entwürfe, das heißt Imaginationen. Zugleich sind es Idealvorstellungen, die unter Umständen, aus welchen Gründen auch immer, nicht so realisiert werden, wie sie geplant werden. In diesem Sinne sind Pläne als Datenmaterial im Gegensatz zu Fotografien oder zum empirischen Objekt mit einem Informationsdefizit belastet. Zugleich ist der entscheidende Vorteil von Plänen, dass sie einen beachtlichen Informationsgewinn geben, indem sie eine An- und Übersicht über ein Objekt erlauben, welche empirisch nicht realisiert werden kann. Ein Grundriss mit Raumprogramm ist empirisch nie visuell erfassbar. Pläne machen Unsichtbares nicht sichtbar, aber vorstellbar und damit greifbar.

4.4 Die Auswahl der Fälle

Die Auswahl der Fälle wurde nach dem Vorgehen des *theoretical sampling* (Corbin & Strauss 2008) und der maximalen Kontrastierung durchgeführt. Das heißt, es wurde jeweils ein Fall erhoben und analysiert und danach aufgrund der Ergebnisse ein weiteres Schulhaus mit dem größtmöglichen Kontrast gesucht.

Das Schweizer Bildungswesen ist horizontal und vertikal stark stratifiziert. Das Forschungsvorhaben konzentriert sich auf Schulanlagen der Primarschule. Die Primarschule entspricht in ihrer heutigen Form etwa der deutschen Grundschule. Die Hoheit über die Schule liegt in der Schweiz bei den 26 Kantonen. Die Harmonisierungsbestrebungen seit 2006 sehen eine einheitliche Stufeneinteilung vor, wobei sie zehn Jahre später noch nicht überall restlos umgesetzt ist. In einigen Schweizer Kantonen gibt oder gab es bis dahin ein dreistufiges System. Ursprünglich sollte die Untersuchung auf die Grundstufe (1.– 4. Klasse) beschränkt werden. Dies hat sich als nicht praktikabel erwiesen, insbesondere da Schulbauten nur für die Unterstufe (noch) die Ausnahme sind. Die Idee war, dass sich in der Architektur für Schulbauten der Unterstufe Deutungsmuster zur Sozialisation durch Schule besonders konturiert zeigen müssten, weil jüngere Kinder beim Schuleintritt aus Altersgründen und des damit verbundenen Entwicklungsstandes am ehesten nach einer schulspezifisch eigenen Architektur verlangen. Dies legt zumindest eine heutige Perspektive nahe, die vom Diskurs einer kindzentrierten und kindgerechten Schule dominiert wird, obwohl keineswegs einheitlich ist, was faktisch genau darunter verstanden wird.

Relativ schnell hat sich bereits bei der Auswahl der Fälle gezeigt, dass schon die Einengung auf Primarschulen keinesfalls heißt, dass die betreffenden Gebäude auch als Primarschulen erbaut wurden. Im Gegenteil. Viele Primarschulhäuser sind ursprünglich für die Sekundarschule erbaut worden und wurden später einer Umwidmung zugeführt.

Diese Feststellungen machten für das methodische Vorgehen einige entscheidende Weichenstellungen nötig. Allen voran ist es die Frage, ob die Schulbauten gegenwartsdiagnostisch in ihrer heutigen Nutzung protokolliert und analysiert oder ob sie in ihrer historischen Entstehung und anhand historischen Datenmaterials analysiert werden sollen. Faktisch habe ich mich auch hier für eine Mischform entschieden. Die meisten Schulhäuser werden in ihrem gegenwärtigen Zustand analysiert. Dies ergibt sich einerseits aus den Fragestellungen beziehungsweise aus der Konzeption des Forschungsdesigns über den architektursoziologischen Zugang. Es wird ja gerade explizit die These vertreten und untersucht, dass Architektur als Speicher und dauerhafte Routine für die Konstanz der Bedeutungsstrukturen in der Schule prägend ist. Zudem hatten auch die ersten Analysen gezeigt, dass sich die historisch-kulturell verankerten Umbrüche in den Schulbauten objektivieren und somit rekonstruiert werden können. Das histori-

sche Quellenmaterial wird aber – sofern es überhaupt vorhanden ist – zur Klärung von strittigen Punkten und bei der historischen Rekonstruktion der Ergebnisse in die Analysen einbezogen. Die historischen Daten zu den einzelnen Schulhäusern sind zum Teil lückenhaft oder nicht zugänglich. Für die beiden ältesten Schulhäuser in Schmitten wurde eine Rekonstruktion in der historischen Genese durchgeführt, auch wenn das Datenmaterial sehr lückenhaft ist. Es ergibt insofern Sinn, als die Häuser heute nicht mehr als Schulgebäude genutzt werden. Als Teil des Ensembles der Schulanlage Schmitten und als Datenmaterial über die Genese der öffentlich-rechtlichen Schule sind sie aber von großem Interesse und bringen zusätzliche Erkenntnisse.

Zu Beginn der Untersuchung wurden verschiedene Schulhäuser und Teile von Schulanlagen einer Sequenzanalyse unterzogen, um die Methode zu erproben. In diesen Fallrekonstruktionen haben mich vor allem die Strukturprinzipien des Gebäudetyps Schulhaus interessiert. Aus diesen Analysen wurde das Schulhaus Breitenrain in der Stadt Bern als erster Fall komplett verschriftet. Das Schulhaus Breitenrain wurde ausgewählt, da es als relativ unspektakuläres Schulhaus, als prototypische Schulkaserne gelten kann, die für die Erbauungszeit typisch ist und die auch heute noch zahlreich in Gebrauch ist.²² Zudem machen die zahlreichen An- und Umbauten das Breitenrain-Schulhaus interessant, da sie die Strukturtransformationen abbilden, die das Schulhaus in seiner heutigen Nutzung prägen. Als dritter Punkt interessierte mich die relative Platzknappheit, die dadurch gelöst wurde, dass das Schulhausareal in den nebenan liegenden Park ausgedehnt wurde.

Danach wurde ein maximal kontrastierender Fall gesucht. Das Kriterium war, ein möglichst neues Schulhaus zu finden, das den Zeitgeist, der im Diskurs geforderten ‚neuen, modernen Schule‘ abbilden sollte. Damit werden insbesondere Architekturen bezeichnet, die für kooperative und kollaborative Lernformen entwickelt werden, die flexiblen Raumkonzepten entsprechen sollen, die als Lern- oder Bildungslandschaften benannt werden (z. B. bei Braun et al. 2014; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn 2011). Dabei bin ich etwa zeit-

22 Für die nicht schweizerischen Leser_innen ist hervorzuheben, dass die Schweiz von Kriegsschäden unbelastet ist. So sind viele Gebäude des öffentlichen Schulwesens intakt und in Gebrauch. Neu- und Erweiterungsbauten sind in erster Linie auf demographische Entwicklungen oder auf Bildungsexpansionen zurückzuführen.

gleich auf die Schulhäuser Hinter Gärten in Riehen (Kanton Basel-Stadt) und auf das Schulhaus Gelb in Schmitten (Kanton Freiburg) gestoßen. Das Schulhaus Hinter Gärten wurde ausgewählt, da es als eine Neukonzeption an einem neuen Standort errichtet wurde. Es gibt also keinen Bestand, wie die Architekten sagen, der in der Planung berücksichtigt werden müsste.

An den Schulhäusern Schmitten ist mir insbesondere aufgefallen, dass rund zehn Gebäude vorhanden sind, die historisch gesehen das öffentlich-rechtliche Schulwesen nahtlos abdecken. Es kann an diesem einen Fall weitestgehend die Genese und der Wandel von Schulbauten nachvollzogen und entziffert werden. Zudem können die Analysen auch mit der analysierten Siedlungsgenese verbunden werden, da die Gemeinde Schmitten eine überschaubare Größe aufweist. Am Fall Schmitten können sowohl zeitdiagnostische als auch historische Komponente des Forschungsvorhabens rekonstruiert werden. Auch ergibt sich mit dem ländlichen Schmitten eine kontrastive Ergänzung zu den städtischen Schulbauten und denjenigen aus der Agglomeration.

Da das Forschungsvorhaben explizit auch ein methodisches Unterfangen ist, ist es mir wichtig, die Fälle analysezentriert darzustellen. Das hat zur Folge, dass nicht alle Fälle verschriftet werden können und dass die verschrifteten Fälle viel Platz einnehmen. Aus Platzgründen kann beim Fall Schmitten lediglich eine Auswahl der Schulhäuser analysezentriert dargestellt werden.

4.5 Zur Verschriftlichung und Darstellung der Fallanalysen

Die Fälle werden analysezentriert dargestellt. Diese Darstellung verlangt der Leserin und dem Leser einiges ab. Der Vorteil einer sequenzanalytischen Darstellung ist, dass die Intersubjektivität größtmöglich gewährleistet wird und dass direkt am Datenmaterial dessen Eigenlogik rekonstruiert werden kann. Nachteilig wirkt sich aus, dass Wiederholungen unumgänglich sind, und zwar nicht nur dort, wo sie sich am Material reproduzieren. Häufig wird es auch unumgänglich sein, auf bestimmte Aspekte mehrmals zurückzugreifen. Eine Herausforderung ist die schiere Größe und Komplexität des Gegenstandes. Architektur wird auch alltagspraktisch nicht als Gesamtes erfasst, sondern gerät immer als (Bruch-)Teil des Ganzen, z. B. als Fassade, als Korridor, als Garderobe usw., in den Blick. Sie kann auch visuell nicht aus einer Perspektive erfasst werden, sondern nur über

unterschiedlichste Perspektiven, Ansichten und sinnliche Eindrücke. Sie muss in kleine Teilbereiche zerlegt werden, um sie überhaupt als Datenmaterial verwenden zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass Architektur eine nichtsprachliche Ausdrucksgestalt ist. Sie wirkt synchron und muss in der Versprachlichung in diachrone Teilstücke zerlegt werden. Aus Gründen der Synchronizität des Gegenstandes und der Daten müssen zahlreiche Kompromisse gemacht werden, um überhaupt einen lesbaren Text zustande zu bekommen. Die Texterstellung ist ein ständiges Abwägen zwischen extensiver Auslegung und pragmatischer Zuspitzung und Verkürzung, zwischen ausschweifenden Rekonstruktionen und abkürzenden Illustrationen.

Die Darstellungsstruktur der Fälle folgt einer sukzessiven Annäherung an die Gebäude. Diese wird in unterschiedliche Segmente zerlegt, was auch in unterschiedlichen Textsegmenten resultiert. Ein erster Teil ist der Fokus auf die Siedlungsstruktur, die um die Schulanlagen zentriert sind. Als zweites Segment folgt eine Konzentration auf das Schulgelände. Als drittes Segment wird der Fokus auf die Schulgebäude und deren Repräsentation nach außen gelegt. Als viertes und letztes Segment folgt die Betrachtung der Binnenfunktion des Gebäudes in Form von Raumprogramm und -anordnungen. Dies ist die idealtypische Aufteilung. Im Text kann dies nicht überall strikt durchgehalten werden. Teilweise sind Vor- oder Rückgriffe notwendig, um gewisse Ergebnisse konturrierter darzustellen. Insbesondere beim Fall Schmitt konzentriert sich die Verschriftung auf diejenigen Elemente, die Neues hervorbringen.

Jedes Segment ist weiter unterteilt. Den Fällen wird ihre Bauhistorie vorangestellt. Sie erlauben eine Situierung des Falles in seinen Rahmenbedingungen. In den Paraphrasen wird sprachlich ausgedrückt, was in den Protokollen dargestellt ist, was diese Darstellungen normativ beinhalten und was sie expressiv ausdrücken. Diese Darstellungslogik wird von Barth (2004a) übernommen. Die Paraphrasen werden möglichst neutral gehalten. Das Ziel ist die – notwendigerweise selektive und unvollständige – Versprachlichung des Datenmaterials. Die Paraphrasen werden möglichst frei von Interpretationen den Analysen vorangestellt. Die Analysen sind wo notwendig durch Einschübe, Exkurse und Zwischenergebnisse unterbrochen.

Für den intersubjektiven Nachvollzug der Architekturanalysen sind Bilder unverzichtbar, und manchmal einfach unterstützend.

Wie Barth es ausdrückt, steht „am Ende des theoretischen Horizonts (...) immer die Erkenntnis, dass sich gesellschaftlich-historische Vorgänge nur im Rahmen praktischer Absichten erschließen lassen“ (Barth 2004b: 2). Im Weiteren werden die praktischen Absichten anhand der materialisierten Schulbauten erschlossen. In diesem Sinne fällt hier der Vorhang für die empirischen Analysen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





5 Schule Breitenrain in der Stadt Bern – Von der Disziplinierung zur intrinsischen Selbstdisziplin

Das Schulhaus Breitenrain in der Stadt Bern verkörpert prototypisch den damaligen Gebäudetypus Schulhaus, der im Volksmund Schulkaserne genannt wurde. Das Gebäude ist nach Strukturprinzipien errichtet worden, die für die damalige Schule typisch sind und die bis heute Bestand haben. In diesem Sinne steht die exemplarische Analyse des Schulhauses Breitenrain für die Genese, Konsolidierung und auch die Brüche des staatlichen Schulsystems, wie sie sich in den Schulgebäuden objektivieren.

5.1 Die Bauhistorie des Schulhauses Breitenrain

Das Schulhaus Breitenrain wurde 1865 vom Architekten Carl Haller erbaut (damals noch Schulhaus Lorraine genannt).²³ Im Zeitverlauf kamen verschiedene Erweiterungsbauten hinzu, und es wurden diverse Umbauten und Sanierungen vorgenommen. Als erste Erweiterung wurde 1880 in einem rechten Winkel zum Schulhaus die Turnhalle erstellt. 1926 wurde hofseitig eine erste und 1936 eine zweite Toilettenanlage erstellt. Im gleichen Jahr wurde auch die Turnhalle um eine Garderobe erweitert. Zudem wurde der Durchgang zwischen Turnhalle und Schulhaus als Pausenhalle überdeckt. Mit Ausnahme der Turnhalle, die heute unter Denkmalschutz steht, wurden diese Gebäudeteile abgerissen. 2004 wurde die Turnhalle saniert und der Garderobenbau durch einen Neubau ersetzt. Im Jahr darauf wird das Schulhaus von der Rykart Architekten AG saniert und der Pausenhof neugestaltet.

23 Die Bauhistorie stellt methodisch gesehen einen Teil der objektiven Daten dar. Der Zweck ist, einen Überblick über das Handlungsproblem und die Situierung des Falls innerhalb der Rahmenbedingungen der Datenlage zu gewinnen. Auf die Darstellung der Interpretation der objektiven Daten wird aus Platzgründen verzichtet, doch wird am Ende des Abschnitts ein kurzes Zwischenergebnis als Skizze des Möglichkeitsraums formuliert, der durch die Bauhistorie gegeben ist.

Das ursprüngliche Schulhaus bleibt bei allen Um- und Ausbauten in seiner maßgeblichen Gestalt bestehen. Dass das Hauptgebäude und die Turnhalle unter Denkmalschutz steht, bedeutet möglicherweise eine bauliche Bürde, wenn man berücksichtigt, dass alle anderen Anbauten abgerissen wurden und dass insbesondere die Turnhalle nicht mehr den heutigen Ansprüchen einer polysportiven Turnhalle genügt. Die Fallrekonstruktion beginnt mit der Rekonstruktion des Luftbilds (Abb. 4 und 5).

5.2 Siedlungsbild Breitenrain/Lorraine in der Stadt Bern – Das Schulhaus als Repräsentationsbau von Staatlichkeit und Bevölkerungspolitik

Im Bild sieht man ein städtisches Quartier, das geprägt ist durch Wohnhäuser, die größtenteils am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstanden sind. Das Quartier besteht aus Reihen aneinandergebauter Häuser, die teilweise als Gebäudegruppen einen Innenhof bilden. Die Häuser weisen relativ einheitliche Bauvolumen und Bauweisen auf. Die Bebauung ist recht dicht. Nur im Norden in der Mitte des Bildes befindet sich eine Zeile von kleineren und älteren Häusern mit jeweils zugehörigem Garten.

Die Straßenzüge und Häuser im südöstlichen Teil des Bildes sind leicht verschoben, von Nord-Nordost nach Süd-Südwest ausgerichtet. Auch aufgrund der Straßenzüge müssen hierfür topographische Gründe angenommen werden. Die Verkehrsführung gliedert den betrachteten Ausschnitt in drei Teile. Die Hauptachse, der Nordring²⁴, verläuft gekrümmt in Nord-Süd-Richtung. Durch sie wird das angrenzende Stadtviertel, die ‚Lorraine‘ (links im Bild), abgetrennt. In der Mitte des Bildes kreuzt die zweitgrößte Verkehrsachse (Breitenrainstraße) den Nordring. Dabei legt die gekrümmte Häuserzeile nahe, dass die Verkehrsrichtung nicht die Kreuzung des Nordrings beinhaltet, sondern dass die Breitenrainstraße in den Nordring mündet.

24 Die Eigennamen von Straßen und Stadtvierteln werden hier nicht als Kontextwissen eingeführt, sondern dienen dem Wiedererkennen in der weiteren Interpretation.



Abb. 4: Luftaufnahme Quartier Breitenrain/Lorraine (Stadt Bern). © Google Maps 2013



Abb. 5: Luftaufnahme Schulanlage Breitenrain. © Google Maps 2013

Im Innenwinkel dieser Weggabelung befindet sich ein Areal, das sich von den umgebenden Wohnhäusern deutlich abhebt. Es scheint aus verschiedenen, funktional differenzierten Flächen und Gebäuden zu bestehen. Direkt an der Verzweigung befindet sich ein erster Perimeter mit insgesamt fünf unterschiedlichen Bauten, die sich in Größe und Form zwar stark unterscheiden, aber gerade dadurch eine Einheit zu bilden scheinen. Besonders herausstechend ist der blaue Platz.²⁵

Abgesehen von der Farbigkeit ist es vor allem die Form eines konvexen Vierecks des Perimeters, die die Gebäudegruppe gegenüber den rationalisierten, rechtwinklig angelegten Reihungen der Umgebung abhebt. Auch sind die Gebäude anders ausgerichtet. Zudem zeigt sich in der geometrischen Anordnung eine Fortführung dieses konvexen Grundstücks nach rechts. In der Fortsetzung der Häuser und der rahmenden Straßenzüge zeichnet sich ein sowohl getrenntes als auch zugehöriges Gebiet mit Grünflächen und Baumbepflanzungen ab. Neben der Form wird der angrenzende Park gestalterisch mit dem Gelände durch die blauen Objekte und durch die Linien verbunden, die über die Straße in den Park führen (siehe Abb. 6). Die Rasenfläche ist in verschiedene Elemente unterteilt. Auf der Ostseite befindet sich ein großes abgetrenntes Stück Rasen, ein Fußballfeld. Auf der westlichen Seite ist eine mehrfach unterteilte Fläche zu sehen, die einen Spielplatz darstellt. Ein gepunkteter, mit Steinen belegter Weg führt geradlinig zu einem Tor im Zaun. Es sind unterschiedliche Bereiche erkennbar, die verschiedene Spielmöglichkeiten bieten. Die gesamte Rasenfläche ist an den Rändern von Bäumen umgeben. Das Gras weist unterschiedliche Farben auf, was auf einen unebenen Untergrund schließen lässt. Abgeschlossen wird das Gebiet im Osten von einer Straße und einer Kirche.

Aus der Lage geht hervor, dass sich der Gebäude- und Flächenkomplex an einem verkehrstechnischen Knotenpunkt befindet. Wie bereits ausgeführt kann von einem y-förmigen Verkehrsstrom beziehungsweise von einer Verzweigung von Nordring und Breitenrainstraße ausgegangen werden, bei welchem das Zent-

25 Methodisch könnte man auch umgekehrt vorgehen, wenn die Beschreibung dem ikonographischen Pfad folgte. Dann würde mit dem blauen Platz begonnen. An der Analyse der Sinnstrukturen würde sich damit nichts ändern. Die Schulanlage und der blaue Platz werden als Zentrum des Bildausschnittes rekonstruiert, um den herum sich sowohl die Verkehrswege als auch die Gebäudeausrichtungen ziehen.

rum weiter südlich liegt. Der Gebäudekomplex liegt an einem städtebaulichen Knotenpunkt mit verkehrstechnischer Bedeutung.

Die Lage des Areals hat zur Folge, dass sich der Verkehr am Gebäude, das direkt an der Breitenrainstraße liegt, vorbeibewegt. Offensichtlich ist nicht das Gebäude der Zielpunkt der Verkehrsführung. Vielmehr positioniert es sich prominent an der stadtauswärtsführenden Verzweigung.²⁶ Das Gebäude stellt einen markanten Punkt dar, an dem zwangsläufig vorbeikommt, wer sich auf den für den Durchgangsverkehr ausgelegten Straßen bewegt.

Diese zentrale Positionierung scheint nicht der Funktionalität geschuldet zu sein: Es sind keine Hinweise darauf erkennbar, dass das Haus auf ein großes Verkehrsaufkommen angewiesen ist, wie dies zum Beispiel bei einem Bahnhofsgebäude oder einer Tankstelle der Fall ist. Die Lage deutet eindeutig auf Repräsentationsabsichten hin. Das Gebäude *soll* von den Vorbeiziehenden gesehen werden und nimmt dadurch für sich ein Sendungsbewusstsein in Anspruch, d. h. es platziert sich als eine Botschaft. Es handelt sich um eine strategisch gesehen äußerst geschickte Platzierung, um von einem möglichst großen Publikum wahrgenommen zu werden. Für Reisende stellt es zugleich eine Wegmarkierung dar, also einen einfach zu identifizierenden Ort der Orientierung. Berücksichtigt man hier, dass es sich um ein Schulhaus handelt, verkörpert das Gebäude unweigerlich auch eine Repräsentation der Staatlichkeit. Dies alles erreicht das Haus nicht nur durch die prominente Platzierung im Innenwinkel der Weggabelung. Verstärkt wird dies durch die Rückversetzung von den beiden Straßen.

Die massive Bauart in Sandstein verweist darauf, dass das Gebäude etwa zeitgleich mit den Arbeiterhäusern im Norden und zeitlich vor den verputzten Mietwohnungen der Umgebung gebaut wurde. In dieser Relation ist auch die Größe des Gebäudes zu sehen. Im Vergleich zu der Reihe von kleinen Einfamilienhäusern wirkt das Gebäude geradezu kolossal.

Der Perimeter ist ein Gebiet, das sich im Gegensatz zur relativ einheitlichen Bebauung der Umgebung durch seine Größe und seine funktionale Differenziertheit auszeichnet. Der Perimeter unterscheidet sich nicht nur in der Form gegenüber der eintönigen Wohnumgebung. Er ist auch in seinen unterschiedli-

26 Die Verkehrsführung verläuft zwar in beide Richtungen, die Ausrichtung und Platzierung des Gebäudes ist aber deutlich auf die das Viertel verlassende Bewegung ausgerichtet.

chen Funktionsflächen ausdifferenziert. Zugleich liegt das Gebiet an der Schnittstelle dreier Nachbarschaftsgebiete, die in sich räumlich jeweils unterschiedlich strukturiert sind. Dies wird aus der Ausrichtung, Bauart und den Gebäudegrößen ersichtlich. Die unterschiedlichen Quartierteile bestehen aus Häusern, die für unterschiedliche Wohnformen konzipiert worden sind. Sie spiegeln damit nicht nur schicht- und milieuspezifische Unterschiede, sondern auch historisch-sozioökonomische Entwicklungen. Das lässt sich an den kleinen Arbeiter- und Gewerbehäusern ablesen, deren Gärten auf eine ergänzende Subsistenzwirtschaft hinweisen, im Kontrast zu den neueren, reinen Wohnhäusern. Es kann gemutmaßt werden, dass sie unabhängig von aktuellen Gentrifizierungsprozessen von unterschiedlichen sozialen Gruppen bewohnt wurden und werden und dass sie einen eigenständigen Quartierscharakter als räumlich fundierte Identitäten einer Nachbarschaft haben. Damit nimmt die Schulanlage für diese drei Gebiete einen Doppelcharakter als Trennendes und Verbindendes zugleich ein. Es trennt sie in jeweils in sich abgegrenzte Nachbarschaften. Und es stellt zugleich das einzige Gebiet dar, in der ein Aufenthalt in Muße außerhalb des Wohnraums möglich ist. Damit ist es ein Orientierungspunkt für alle außerhäusigen Praktiken, ein Raum, in dem geplante und ungeplante Interaktionen stattfinden können. Es kann einen Treffpunkt oder ein kleinräumiges Zentrum für das öffentliche Leben der drei differenten Quartiersformationen bilden.

Kann die Struktur der Nachbarschaften, die der Architektur eingeschrieben scheint, unter den Bedingungen heutiger mobiler und fragmentierter Lebenszusammenhänge noch aufrechterhalten werden? Die Kongruenzannahme zwischen Flächen- und Sozialraum ist laut Hüllemann et al. (2015: 31) eine nicht haltbare Homogenitätsannahme. Dies leitet er daraus ab, dass sich die Lebensräume nur noch in Ausnahmen auf kleinräumige Stadtteile beschränken. Berufliche Mobilität, Freizeitverhalten, Hobbys usw. fragmentieren die Lebensräume. Dem hält Siebel entgegen, dass die Nachbarschaften in ihrer Relevanz nicht verschwinden, sie nehmen aber andere Formen an: „Früher war Nachbarschaft Schicksal, heute ist sie wählbar. Früher war Nachbarschaft eine räumliche Tatsache, die sich sozial organisiert. Heute ist sie eine soziale Tatsache, die sich räumlich organisiert“ (Siebel 2009: 17). In dieser Perspektive stellt sich ein doppelter Bezug zur Einrichtung Schule her. Da in der Schweiz keine freie Schulwahl besteht, wird bei der Entscheidung über den Wohnort die Schule im Quartier als Auswahlkriterium miteinbezogen, zumindest für diejenigen, die es sich leisten können. Die

Schulwahl findet umgekehrt – nicht ausschließlich, aber auch – über die Wahl des Wohnortes statt. Regionale Bildungsdisparitäten schreiben sich damit auch kleinräumig in den Raum ein. Das zweite Merkmal ist darin zu sehen, dass die Nachbarschaften für Erwachsene und Kinder beziehungsweise für Familien einen unterschiedlichen Stellenwert haben und daher differenzierter zu betrachten sind. Heutzutage setzt sich für Kinder die Peer Group nicht mehr ausschließlich und zwingend aus der Nachbarschaft zusammen (vgl. Kogler 2015). Die Schulklasse konstituiert jedoch nach wie vor die sozialisatorisch bedeutende Peer Group, und für diese sind die Nachbarschaften der Ort, aus dem sie sich rekrutiert. Auch wenn die Nachbarschaften nicht mehr unveränderliches Schicksal sind, so sind sie deswegen nicht als obsolet zu betrachten. Eher das Gegenteil ist der Fall. Indem die Nachbarschaft zu einem Teil der gestaltbaren Lebenswelt wird, gewinnt sie zusätzlich an Bedeutung. Die Schule spielt dabei in zweifacher Hinsicht eine Rolle: Sie ist für Familien Teil der Wohnortwahl und sie gibt dem Stadtteil ein identitätsstiftendes Gesicht.

Das zeigt sich im Fall Breitenrain besonders deutlich: Die Schulanlage ist die einzige öffentliche Grünfläche auf dem Luftbildausschnitt. Der Park und damit auch die angrenzenden Gebäudekomplexe sind ein Residuum des öffentlichen Raums, das nicht überbaut oder dem Verkehr überlassen ist. Der Park und Teile der Schulanlage bilden damit einen Kontrapunkt zur Umgebung. Es ist der einzige Ort, an dem ein zweckfreier Aufenthalt im Freien vorgesehen ist, an dem Treffen und Interaktionen in der Gemeinschaft im Außenraum stattfinden können. Parks und Spielplätze stellen geradezu prototypisch Räume für gemeinschaftliche Tätigkeiten dar. Sie sind Treffpunkte zwischen Freunden und Familien, aber auch zwischen Fremden, ohne dass sich diese in rollenförmigen Interaktionskonstellationen begegnen. Damit wird die Schulanlage ein wichtiger Bezugspunkt für die Umgebung. Dies kann man sich gedankenexperimentell einfach daran klarmachen, wenn man die Schulanlage wegdenkt. Damit verbleiben – abgesehen von der Kirche und den Straßen – keine öffentlichen Räume im Kartenausschnitt.

In der Betrachtung der mittleren Reichweite des Gebäudekomplexes und der zugehörigen Grünanlage ist das betrachtete Areal als einzige unbebaute beziehungsweise nur teilweise bebaute Fläche auszumachen. Sie verkörpert die übrig gebliebenen Reste eines unbebauten Raums. Es ist der einzige Ort, abgesehen von den Verkehrswegen, wo man sich draußen aufhalten kann. In diesem

Sinne ist es ein Raum, in dem die Möglichkeiten von zweckfreiem Aufenthalt und gemeinschaftlichen Aktivitäten gegeben sind. Die Verortung des Parks und der Schule an einem zentralen Knotenpunkt konstituiert ein verbindendes Glied einer größeren Gemeinschaft, die durch Straßenzüge in kleinräumige Nachbarschaften ein- und abgrenzt sind. Deren Grenzen sind in der Regel identisch mit den Sichtweiten. Durch ihre Positionalität verbindet die Schule die drei angrenzenden Quartiere und schafft damit einen sozialen Raum im Sinne eines gemeinsamen Anziehungspunkts, der über die sichtbare Innen-Außen-Abgrenzung hinauswirkt. Umgekehrt betrachtet verfügt die Schulanlage und das dazugehörige Areal über eine Sendung oder eine Sogwirkung, die über die reine Sichtbarkeit hinausreicht.

Die Schulanlage lässt sich nicht nur ausschließlich über die Funktionalität innerhalb des Siedlungsgefüges als bedeutsamen Ort rekonstruieren. Da das Gebiet rund um die Schulanlage wie ein markantes Momentum inmitten gleichförmiger Wohnbauten wirkt, kann man davon ausgehen, dass die Schule auch für die Stadtteilidentität zentral ist. Die Schule stellt eine Markierung in der Stadtlandschaft, dem Quartier dar, das diesem damit auch ein Gesicht jenseits der Eintönigkeit der Wohnblöcke gibt.

Aus dem relativ einheitlichen Erscheinungsbild des Stadtteils, was Bauvolumen und Stil der Häuser betrifft, kann gefolgert werden, dass die Häuser zur selben Zeit erbaut wurden und dass in dem Gebiet eine Gesamtplanung stattfand. Dies ist insofern von Bedeutung, als aus der Lage der Schule, der Form des Schulgeländes, aber auch aus dem neoklassizistischen Baustil des Schulgebäudes rekonstruiert werden kann, dass die Schule älteren Datums ist. Damit hat das Schulhaus den Charakter eines Pionierbaus. Die Positionalität der Schule muss als städtebaulich geplant und bewusst gesetzt betrachtet werden. Für die Planung und Errichtung eines solchen Gebäudetyps bedeutet dies, dass ein Perimeter vor der Überbauung ausgegrenzt worden sein muss oder ein Teil nachträglich dazugeschlagen wurde, was die ungewöhnliche Form erklären könnte. Aus dem hohen Raumbedarf kann geschlossen werden, dass es sich bei Schulbauten generell um erschließende Bauten handelt, da der enorme Platzbedarf nachträglich nur in Ausnahmen zurückgewonnen werden kann. Es sind Bauten, die aufs freie Feld gebaut werden. Dabei ist dieser Umstand dialektisch zu sehen. Bei den meisten Schulbauten – zumindest in der Stadt Bern – war dies jeweils der Fall, obwohl die Anzahl der Schulbauten dem Bevölkerungswachstum und den wachsenden

Schülerzahlen ab Mitte des 18. Jahrhunderts stetig hinterherhinkte und die bestehenden Schulbauten notorisch überfüllt waren (Tögel 2004: 257). Dies gilt auch für die aktuelle Dekade, in der der Stadt Bern vorgeworfen wird, die Schulraumplanung versäumt zu haben.²⁷ Die Schulhäuser wurden (und werden teilweise immer noch) jeweils an den äußeren Grenzen der Siedlungen errichtet, wo sie dann relativ rasch von neu gebauten Häusern eingemittet wurden (vgl. die Fallrekonstruktion Hinter Gärten). Damit werden Schulbauten intendiert oder unbeabsichtigt zu ‚Pionierbauten‘ bei der Besiedlung von Raum. Sie sind als Infrastrukturbauten Teil der Erschließung und Urbanisierung neuer Gebiete. Das bedeutet, dass die Position der Schulanlage einer städtebaulichen Planung entspringt und damit Teil einer Stadt- und Bevölkerungspolitik ist. Das gilt sowohl für den Fall, dass das Schulhaus auf die grüne Wiese gebaut wurde – also einer aktiven, intendierten Urbanisierung –, als auch wenn es am Rand einer bereits wachsenden Stadt erstellt wurde. Auch in der zweiten Variante verkörpert die Schule einen Teil staatlicher Bevölkerungspolitik, wenn diese auch eher reaktiv agierend sein mag. So zeigt sich eine Koinzidenz zwischen Schulhausplanung und Bildungspolitik auf der einen sowie Städteplanung und Bevölkerungspolitik auf der anderen Seite. Schulbauten werden meist in Phasen der Bildungsexpansionen gebaut, die mit Phasen demographischen Wachstums oder mit Phasen ökonomischer Strukturtransformationen einhergehen. Die prominente Platzierung des Schulhauses, die primär symbolischen Charakter hat und es damit sichtbar platziert, kann als Geflecht zwischen Bildungs-, Bevölkerungs- und Biopolitik interpretiert werden. Das Schulhaus stellt einen sichtbaren Markstein einer zukünftigen und geplanten Gesellschaft dar: Es ist ein Bau, der in die Zukunft gerichtet ist beziehungsweise der auch in den gestalterischen Mitteln die Zukunft darstellen soll. Dieser Gesichtspunkt soll in die Analyse der Architektur der Gebäude mitgenommen werden. Es gilt die Schulbauten dahingehend zu befragen, welche Sinnstrukturen als zukünftige Anforderungen und Erfordernisse von sozialisierten Subjekten aus der Architektur rekonstruiert werden können.

Aus der Positionierung und der Umgebung der Schule wurde rekonstruiert, dass das Schulhaus in der räumlichen Struktur des urbanen Gebiets einen wesentlichen Bezugspunkt darstellt. Das Schulhaus Breitenrain ist ein markanter

27 „Hat Teuscher die Schulraumplanung verschlafen?“, Der Bund: 25.9.2015.

Ort in der Struktur des Stadtteils und gibt ihm ein Gesicht, indem das Gebäude prominent positioniert ist und zur Monotonie der Umgebung einen Kontrapunkt darstellt. Die Schulanlage oder Teile davon machen den öffentlichen Raum des Stadtteils aus. Die Schule gibt dem Stadtteil ein identitätsstiftendes Gesicht, und sie ist der Ort, an dem gemeinschaftliche Tätigkeiten stattfinden können. Dies wird noch plastischer, wenn man die Schulanlage gedankenexperimentell aus dem Bild löscht. Umgekehrt wird die räumlich-manifest rekonstruierte Verbindung durch die Schule in einem latenten Sinne institutionalisiert. Eine Nachbarschaft als sozialräumlich konstituierte bildet sich erst dadurch, dass Schulen für Familien und Kinder einen wesentlichen und institutionalisierten Bezugspunkt eines Quartiers darstellen. Die Schule als ‚unsere‘ Schule ist Teil ‚unseres‘ Stadtteils und Teil des ‚Rufs‘ eines Stadtteils, egal ob im Guten oder Schlechten. Delitz (2010) weist aus einer architektursoziologisch-makrotheoretischen Perspektive darauf hin, dass Architektur der Gesellschaft einen Spiegel vorhält, sie erlaubt der Gesellschaft, sich zu erkennen. Es ist in einem nächsten Schritt also eine Detailbefragung des Gegenstandes vorzunehmen, um Antworten zu bekommen, welches Gesicht mit dem Schulhaus Breitenrain repräsentiert wird.

Um Details herauszuarbeiten, wird im Folgenden auf den vergrößerten Ausschnitt (Abb. 5) fokussiert. Im Fokus der Analyse stehen die Gebäude- und Geländeeinheiten und deren Ausrichtung beziehungsweise gegenseitige Bezugnahme sowie die Frage der Funktionalität der Gebäudeanlage.

5.3 Schulhausareal Breitenrain – Antagonismus von Unterricht und Nichtunterricht

Das auffallendste Element des Ausschnitts ist die blaue Farbe des Platzes. Durch die blaue Markierung wird der Platz in zwei annähernd gleich große Hälften unterteilt: Nordseitig ist der Platz blau und südseitig grau. Auf dem Gelände gibt es fünf Bauten, die aus unterschiedlichen Stilepochen zu stammen scheinen und vermutlich nicht zur selben Zeit entstanden sind. Die Gebäude werden in der Reihenfolge ihrer Größe betrachtet.

Das größte Gebäude, das Schulhaus²⁸, ist in massiver Bauweise im neoklassizistischen Stil erbaut. Im Bild sind die repräsentativen Fassaden zu erkennen. Der sichtbare Eingang befindet sich auf der westlichen Stirnseite. Das Gebäude ist längsrichtig streng achsensymmetrisch aufgebaut. Ein Ausreißer aus der Symmetrie ist das Zwerchhaus über dem Eingang. Breitseitig ist die Symmetrie durch die ungleiche Anzahl an Gauben gebrochen. Im Westen, gegen die Straße hin, ist das Haus zurückversetzt, ohne dass davor ein repräsentativer Platz entsteht, wie dies dem Baustil, den Proportionen und der Positionierung nach erwartet werden könnte. Das Gebäude zieht sich an der Breitenrainstraße entlang, von welcher es zurückgesetzt ist.

Nördlich des Schulgebäudes, leicht nach Osten versetzt und in der Ausrichtung rechtwinklig zum Hauptgebäude, befindet sich ein im Riegbau erstelltes Gebäude, das niedriger als das Hochgebäude ist. Die Fenster an der Giebelseite lassen erahnen, dass es sich um ein einstöckiges Gebäude mit einem hohen Raum handelt. Fast mittig angedockt befindet sich ein flacher, mehrteiliger und vieleckiger Annex. Dieser Teil ist dem Gebäude zugehörig beziehungsweise stellt eine später hinzugekommene Funktionserweiterung dar. Der Annex ist mitten in den ehemaligen Hof platziert.

Westlich des Hauptgebäudes steht ein niedriger, schmaler und lang gezogener Bau, der aufgrund des Bauvolumens nur ein Unterstand sein kann.

Bereits erwähnt wurde die Farbgebung, die den Platz in zwei Hälften unterteilt, wobei der größte Teil der unbebauten Fläche blau ist. Die Farbgebung übernimmt eine Funktionszuweisung. Die Bodenmarkierungen lassen erkennen, dass es sich um einen Sportplatz handelt. Der nicht blaue Teil besteht aus unterschiedlichen Fragmenten: eine Art von Umrandung um das Hauptgebäude herum, die Erschließung des Geländes von Süden her und ein vieleckiger Restraum hinter dem Garderobentrakt.

28 Zum besseren Nachvollzug und aus Gründen der abkürzenden Darstellung werden die Gebäude hier in ihren Funktionen benannt. Methodisch-analytisch ist noch zu rekonstruieren, was die Strukturprinzipien sind, welche das Schulhaus als Schulhaus erkennbar machen.

Abb. 6: Schulhaus Breitenrain. Ansicht Südost²⁹

Abb. 7: Schulhaus Breitenrain. Ansicht West



Abb. 8: Schulhaus Breitenrain. Ansicht Nord

29 Wenn nicht explizit anders ausgewiesen, liegt das Copyright der Bilder beim Autor.



Abb. 9: Schulhaus Breitenrain. Ansicht Ost

Der Schulhausplatz ist auf drei Seiten durch eine Einfriedung abgegrenzt. Der Unterstand auf der Westseite steht wie ein Riegel vor dem Hauptgebäude. Auf der Südseite befindet sich ein Zugang auf das Gelände. Der Zugang verläuft zwischen einem Gebäude, das durch den Zaun von dem Schulgelände abgetrennt ist und einer bepflanzten Abgrenzung. Eine Rabatte mit Bepflanzungen und vier Bäumen befindet sich zwischen Schulhaus und Straße. Sie wird zusätzlich durch einen Zaun abgegrenzt.

Die blaue Farbe des Sportplatzes findet sich auf der östlichen Seite in anderer Form wieder. Der Platz hinter dem Haus, die Gehwege beidseits der Straße und die Straße selbst sind mit einem Geflecht von blauen Linien bedeckt. An den Schnittpunkten sind unregelmäßig blaue Objekte verteilt. Auf der Straße befinden sich eine Fahrbahnschwelle und Markierungen mit Geschwindigkeitsbegrenzungen.

Der Park ist in verschiedene Bereiche gegliedert. Der vordere Bereich ist in vier unterschiedliche Gebiete unterteilt: Ein Bereich im südlichen Teil, in dem rote Beläge und Spielgeräte sichtbar sind; ein Teil im nördlichen Abschnitt, der einen abgedeckten Sandkasten enthält, und dazwischen eine größere Rasenfläche, deren nördlicher Teil ein hügeliges Gelände darstellt. Als Fortsetzung des Weges aus dem Gebäude ist ein geradliniger Pfad ersichtlich, der zu einem Tor im Zaun führt, der den hinteren Teil der Rasenfläche abtrennt. Hier sind auch

Fußballtore erkennbar. Vom Schulhof aus führt der Weg entweder zum Sandkasten oder zu den Spielgeräten. Zwei gekrümmte Weg verlaufen von Nord nach Süd und enden scheinbar unmotiviert.

Zum besseren Nachvollzug und aus Gründen der abkürzenden Darstellung wurden die Gebäude bisher in ihren Funktionen benannt, auch wenn nicht rekonstruiert wurde, wieso diese Gebäudegruppe eine Schulanlage darstellt. Für die Untersuchungsanlage und für die Methode der objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse ist es wesentlich, die Strukturprinzipien zu rekonstruieren, was die Schule als Schule erkennbar macht.³⁰

Vor der Analyse ist die Sequenzialität festzulegen. Eine Möglichkeit ist es, dem ikonographischen Pfad zu folgen und die Elemente zu fokussieren, die am auffälligsten sind. Ins Auge springen beim Haupthaus vor allem die Massivität und der Farbkontrast des Dachs. Als weitere auffällige Elemente sind der blaue Sportplatz und die Turnhalle zu nennen. Um die Analyse abkürzend darzustellen, wird teilweise illustrierend zusätzliches Material verwendet. Weitere Möglichkeiten der Sequenzierung wäre, der Größe der Gebäude zu folgen oder einen Pfad festzulegen, etwa wie man sich dem Gebäude idealtypisch annähert. Die Sequenzialität kann dem Arrangement von mehreren, zu unterschiedlichen Zeiten entstandenen, hinzugekommenen Gebäudeteilen folgen, welche gewissermaßen eine naturwüchsige Diachronie darstellen. Die Architektur wird dabei als Baukette über mehrere Zeitpunkte hinweg analysiert. Das erlaubt einen räumlichen Prozess so zu begreifen, dass die Gebäude und ihre Umgebung in ihrer Verflechtung mit den Entwicklungen der Schule und mit den gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden. Zudem gibt es vor allem auch Auskunft über die sukzessiv hinzugekommenen oder Neudefinitionen von schulischen Funktionen, die sich in Raum(an)ordnungen von Gebäuden zeigen.

Die Sequenzialität wird so ausgelegt, dass sie in groben Zügen von außen nach innen angelegt ist. Daher wird mit den Anordnungen der Gebäude und Elemente innerhalb der Schulanlage begonnen. Danach wird der Fokus auf die

30 Im methodischen Vorgehen ist es nicht erlaubt, Kontextwissen herbeizuziehen. Dass es sich um ein Schulhaus handelt, ist, in diesem Fall kein Kontextwissen. Das Haus ist im Gegensatz zu anderen Fällen unverkennbar als Schulhaus auszumachen. Nichtsdestotrotz oder gerade darum sollen die Strukturprinzipien rekonstruiert werden, warum das Haus intuitiv und unverzüglich als Schulhaus erkannt wird.

Repräsentation von Schule gelegt, also dem, was nach außen repräsentiert wird. Zum Schluss folgt eine Analyse der Raumordnungen und der Binnenfunktion des Schulgebäudes.

5.3.1 *Funktionserweiterungen der Schule*

Bevor auf die einzelnen Teile eingegangen wird, ist zu fragen, wieso das Gebiet überhaupt ein Ganzes darstellt. Erst wenn dies geklärt ist, kann die Frage der (An-)Ordnung angegangen werden, in welcher die symbolischen und funktionalen Bezüge innerhalb der Gebäudegruppe vorangenommen werden. Wieso stellen diese Gebäude eine Einheit und eine Schule dar? Ein erster Grund ist in der Form des Perimeters zu sehen. Für eine Einheit spricht, dass das Gebiet auf einem in sich abgegrenzten Grundstück steht, das auf drei Seiten durch Straßen und im Norden durch ein Gebäude abgetrennt wird. Dabei ist festzustellen, dass der Perimeter in zwei annähernd gleich große Teile geschnitten ist, was durch die farbliche Hervorhebung in einem grellen Blauton unmissverständlich und allgegenwärtig unterstrichen wird. Diese Zweiteilung, so kann konstatiert werden, muss für die Schule ein zentrales Strukturmerkmal darstellen.

Das zweite Argument findet sich in der außeralltäglichen und außergewöhnlichen Farbe des Schulplatzes. Es ist das Sportfeld und nicht etwa das Schulhaus, welches farblich hervorgehoben wird. Damit wird ihm explizit eine herausragende Bedeutung zugeschrieben. Die farbliche Markierung wird an anderer Stelle wiederaufgenommen. Hinter dem Haus, also auf der östlichen Seite, führen Linien und blaue Objekte auf das gegenüberliegende Gelände, wo sich ein weiteres rundes Objekt in derselben Farbe befindet. Damit wird optisch eine Gemeinsamkeit farblich markiert.

Wenn die Gebäude genauer betrachtet werden, ist festzustellen, dass sie sich in fast allen sicht- und denkbaren Kategorien unterscheiden: Alter, Form, Größe, Volumen, Farbe, Baustoffe, Baustil, Ausrichtung, Anzahl der Fenster und Funktionen, soweit dies aus den Gebäudehüllen erschlossen werden kann. Heterogenität zeigt sich auch bei den unbebauten Flächen. Auch hier finden sich verschiedene in sich abgegrenzte und klar umrissene Felder, die sich klar in Form, Farbe, Materialität, Bepflanzung unterscheiden und die unterschiedliche Funktionsflächen darstellen. Gemeinsam ist den Teilen, dass sie als gestaltete, funktional

eindeutige Bereiche erkannt werden können. Sie scheinen entweder für spezifische Praktiken geplant und gebaut, die zum Beispiel das Schaukeln beinhalten. Oder sie dienen als Markierung von Grenzen, wie dies bei dem Staudenbeet auf der Südseite des Hauptgebäudes sowie bei einer etwas verborgenen Rasenfläche zwischen Straße und Unterstand der Fall ist. Insgesamt ist eine große Vielfalt von Volumen, Formen und Flächen zu konstatieren. Was das Gesamte als Einheit ausmacht, ist also die vielseitige Zusammensetzung unterschiedlicher Bauten und Flächen. Die Konstitution als Gesamtheit ergibt sich gerade aus dieser Zusammensetzung verschiedener spezifischer Funktionen in Form von Bauten und Flächen, die jeweils einen intentionalen Gehalt besitzen, und Elementen, die eine Innen-Außen-Abgrenzung unterschiedlicher Durchlässigkeit darstellen.

5.3.2 *Inklusion und Exklusion durch Positionalität und Raumordnungen*

Es ist festzuhalten, dass die Gebäude in Größe, Monumentalität der Bauart und in der Positionierung eine hierarchische Rangordnung beinhalten. Das Hauptgebäude steht massig und mächtig direkt der Öffentlichkeit zugewandt an der Straße. Damit wird diese Seite zur öffentlichen Seite des Gebäudes, zum der Öffentlichkeit zugewandten ‚Gesicht‘. Das größte ist auch als das älteste Gebäude erkennbar. Es ist unverkennbar der zentrale Sitz der Schule. Insgesamt ist die Lage des Hauses mit derjenigen einer herrschaftlichen Villa vergleichbar, die ihre Repräsentativität nach außen sichtbar darstellt. Es liegt leicht zurückversetzt von der Straße, was eine gewisse Privatheit herstellt und bereits den Zugang mit einer Exklusivität belegt. Zwischen öffentlicher Straße und der Privatheit des Gebäudes entsteht eine halb öffentliche Zone, eine Art Puffer, die man auf dem Weg zum Gebäude betreten muss. Wer sich dem Gebäude nähern will, tut sich vor dem Erreichen des Gebäudes kund. Zugleich wird die Repräsentativität des Gebäudes durch die vorgelagerte Bepflanzung verstärkt: Das Gebäude ist distinktiv zurückversetzt und kann es sich ‚leisten‘, sich mit Bepflanzungen zu schmücken. Umgekehrt stellt eine Bepflanzung auch ein repräsentatives Aushängeschild gegenüber der Öffentlichkeit dar. Die Positionierung richtet sich an die Öffentlichkeit. Zugleich konstituiert die Position an der öffentlichkeitsabgewandten Seite eine – ehemals – große (Frei-)Fläche. Diese Fläche gehört zur inneren Funktionalität des Geländes; sie ist auf der privaten Seite des Gebäudes situiert.

Man kann sich gedankenexperimentell überlegen, welche Bedeutungsgehalte andere Positionen des Hauptgebäudes vermitteln.

Sowohl eine Positionierung in der Mitte des Perimeters als auch im hinteren Teil des Geländes hätten eine viel stärkere Abgrenzung in die Privatheit und damit einen stärkeren Selbstbezug des Hauses zur Folge. Für das Schulhaus Breitenrain ist also wesentlich, dass es sich in Position, Ausrichtung und Baustil an die Öffentlichkeit gewandt positioniert. Es ist ein Gebäude, das sich geradezu an die Öffentlichkeit richtet. Die Positionierung, die einen großen abgegrenzten Binnenraum schafft, verweist zugleich darauf, dass sich das Gebäude in seiner Funktionalität abschließt. Es hat einen Binnenraum, der sich von der Öffentlichkeit absetzt.

Diese Struktur tritt noch konturierter hervor, wenn man die Erschließungen des Gebäudes betrachtet. Im Vergleich zu allen anderen (Wohn-)Gebäuden des Quartiers sind die Erschließungen nicht direkt von der Straße her zugänglich. Sie sind jeweils an den Stirnseiten des Gebäudes angebracht. Das Schulhaus öffnet sich nach vorne und hinten. Die Ausrichtung des Gebäudes und die Erschließungswege sind nicht identisch. Im Gegenteil wird der direkte Weg zum Eingang mehrfach verstellt: optisch und physisch durch das Kioskhäuschen an der Kreuzung, durch einen Zaun und durch den dahinterliegenden Fahrradunterstand.

Der Zugang eröffnet sich erst, wenn man seitwärts vor ihm steht. Das Gebäude positioniert sich für Fremde somit wenig einladend. Zwar verfügt es über einladend gestaltete Zugänge, die so angelegt sind, dass sie Vorbeikommende zum Eintreten bitten. Die Zugänge sind so gestaltet, dass sie nur von denjenigen benutzt werden, die die Wege kennen. Das Gebäude schottet sich gegenüber fremden Besucher_innen ab.

Das Schulareal wurde bis hierhin als abgegrenzter Bereich rekonstruiert. Adressiert wird eine spezifische Gruppe: die Schüler_innen. Gäste sind nicht vorgesehen. Zudem wurde festgehalten, dass die Schulanlage aus zahlreichen einzelnen Teilen besteht, die sukzessive hinzugekommen sind. Schulen können damit als Antwort auf ein vielschichtiges Handlungsproblem verstanden werden, in welchem sich unterschiedlichste Bereiche ausdifferenziert haben. Dabei ist bezeichnend, dass die verschiedenen Bereiche nach einer relativ großen Anzahl architektonischer Artefakte verlangen, die differente Handlungsintentionen enthalten. Aus der Vielfalt und Anzahl der Felder kann geschlossen werden, dass die einzelnen Bereiche relativ eindeutige und damit klar umrissene Möglichkeits-

räume darstellen. Ein Klettergerüst ist eine architektonische Geste, die primär zum Klettern einlädt, und das Sportfeld ist eine Geste, die zum Ballspiel einlädt. Es sind Bereiche, die durch Architektur zu bestimmten eindeutigen Tätigkeiten animieren. Die Schulanlage stellt insgesamt eine Anlage dar, die sich durch Spezialisierungen auszeichnet. Die Einheit ist eine Zusammensetzung unterschiedlichster Teile, die jeweils für sich relativ klar umrissen und abgegrenzt sind.

Im Weiteren kann geschlossen werden, dass die Schule für eine große Menschenansammlung erbaut ist. Die Schule ist eine Organisation, die eine zentralistische Tendenz hat. An einem Ort wird eine relativ große Anzahl von Schüler_innen gebündelt. Als Erkenntnis scheint dies ziemlich banal. Es ist insofern nicht banal, als im Prinzip auch andere Modelle der Unterrichtung denkbar wären. Zudem prägt die Wahl großer Schulhäuser und zentraler Schulen die pädagogischen Möglichkeiten ganz entscheidend. Historisch gesehen war über Hunderte von Jahren das Hauslehrermodell das dominante pädagogische Konzept. Die Diskussion fand auch zu Zeiten statt, wo das staatliche Schulsystem entwickelt wurde. Noch Herbart favorisierte ein Schulmodell, welches nicht als zentralistisch organisiertes Schulmonopol aufgebaut ist, sondern ein Modell, in dem die Schule von den Eltern in nachbarschaftlichen Initiativen organisiert werden sollte (siehe Busse & Helsper 2007: 324). Für die Genese und Entwicklung der Schulen in ihren heutigen Formen ist der zentralistische Gedanke des Aufbaus von Schulen äußerst prägend. Er ist für die räumliche Manifestation der Schule in ihren spezifischen Architekturen genauso konstitutiv wie für die Ausrichtung der Schule und des Bildungssystems als uniforme und normierende Massenveranstaltung.

Doch kehren wir zurück zur Frage der ausdifferenzierten Funktionsbereiche. Die Größe der Schule und die unterschiedlichen Funktionsbereiche lassen auch darauf schließen, dass die Schule eine komplexe arbeitsteilige Organisation darstellt. Das räumliche Organisationsprinzip mit funktional differenten, jeweils eindeutigen Bereichen lässt vermuten, dass die Schule auch funktional differentes, jeweils spezialisiertes Personal braucht. Aus den Luftaufnahmen kann also erschlossen werden, dass die Schule sowohl für das manifeste städtebauliche Bild, als auch für die latente gesellschaftliche Organisation wesentlich ist. Dabei ist das Schulhaus der Sitz der Organisation. Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Teile wird daher mit dem Sitz begonnen, um zu rekonstruieren, welche Bedeutungsgehalte das Gebäude repräsentiert.

5.4 Schulgebäude Breitenrain – Sinnbild einer Schulkaserne

Das Hauptgebäude ist im neoklassizistischen Stil erbaut (Abb. 6–10). Es hat eine klare Bauweise, die auf Symmetrie angelegt ist. Über einem rechteckigen Grundriss erhebt sich das Gebäude drei Geschosse hoch. An den beiden Enden des Grundrisses sind zwei quergestellte Teile angebracht, die von der Breitseite betrachtet als Risalite erkennbar sind.

Das Gebäude ist gefertigt aus großen gefugten Sandsteinquadern. Horizontal werden die Wandflächen in drei Bereiche getrennt: Ein hüft hoher Sockel aus Kalkstein bildet die Basis. Auf diesem befindet sich das als Hochparterre angelegte Erdgeschoss, welches durch ein Sohlbankgesims von den oberen beiden Geschossen abgetrennt ist. Der Wandabschluss wird durch ein Dachgesims und ein etwas stärker ausgebildetes Traufgesims gebildet, das von einem leicht vorkragenden Walmdach abgeschlossen wird.

Vertikal wird das Gebäude durch die symmetrisch angeordneten Eckrisalite gegliedert. Diese wirken gestaltgebend. Sie bilden turmgleiche Pfeiler und rahmen sowohl die Eingangsbereiche an den Giebelseiten wie die Fensterfronten an den Längsseiten.

In den beiden quergestellten Bauteilen sind die horizontale und vertikale Erschließung untergebracht: zwei identische Doppelportale und die Treppenhäuser. Eine Treppe führt zu den Türen hoch. Zusätzlich ist über den Türen ein kleines Vordach angebracht. Die Türen sind in massivem Eichenholz gefertigt und haben vier eingelassene Fenster. Über den Türen befinden sich in jedem Stockwerk zwei Fenster. Die Fenster im zweiten Stock werden durch eine gemeinsame Sohlbank zusammengehalten. Zudem wird die horizontale Dreiteilung der Fassade durch die beiden Eckrisalite und durch die Fallrohre zusätzlich unterstrichen. Asymmetrisch angebracht, hat es ein beziehungsweise zwei Fenster an jeweils einem der Eckrisalite. Der markanteste Unterschied an den beiden Stirnseiten ist das Zwerchhaus über dem Eingang an der Westseite des Gebäudes, das eine Uhr trägt.

Auch die Breitseiten zeichnen sich durch Symmetrie aus. Auf jedem Stockwerk befinden sich im von den Risaliten flankierten Mittelbau sechs Fens-

ter, mit jeweils identischem Abstand, was sechs Achsen durch das Gebäude hindurchzieht.³¹ Dem entspricht die Anordnung der Kellerfenster. Unterschiedliche Achsen sind auf dem Dach festzustellen. Auf der Südseite sind zwei Gauben angebracht, auf der Nordseite sind es deren vier.

Die vertikale Erschließung befindet sich in den Risaliten. An den Risaliten sind asymmetrisch Fenster angebracht: auf der Nordseite zwei große Fenster auf der Höhe eines Zwischengeschosses; auf der Südseite je ein Fenster pro Stockwerk. Die horizontalen Erschließungen erfolgen zweispännig. Das heißt, hinter den Eingangsbereichen sind die Zugänge zu je zwei gleich großen Zimmern, die im Mittelteil angebracht sind. Im Erdgeschoss sind drei Schulzimmer eingerichtet. Das südöstlich gelegene Zimmer ist als Esszimmer mit Küchenkombination eingerichtet. In den beiden Obergeschossen sind vier gleichartige Schulzimmer untergebracht. Die Klassenzimmer sind durch eine Verbindungstür verbunden. Die eingezeichnete Frontalbestuhlung zeigt, dass diese Verbindungstür im Rücken der Schüler_innen liegt. Auf der Westseite hat es einen Lift. In den Risaliten befindet sich pro Stockwerk ein kleinerer abgetrennter Raum, der mit Tischen und mehreren Stühlen eingerichtet ist.

Das Gebäude ist in repräsentativer Bauweise errichtet. Es spricht eine spätklassizistische Formensprache, die auf klare, schnörkellose Formen und strenge Symmetrie angelegt ist. Die reine Symmetrie steht aber nicht nur für den klassizistischen Baustil in seinen unterschiedlichen Formen, sie ist auch ein charakteristisches Stilmittel von Herrschaftsbauten. Produktionsgebäude wie Bauernhäuser, Handwerkerhäuser und dergleichen sind in der Regel schon aus ihrer Funktionalität heraus nicht symmetrisch, da sie oft einen Wohn- und einen Ökonomie teil vereinen.

In einer ersten Assoziation wirkt der Bau durch die massive Bauart und die Architektur kasernenartig. Die stirnseitig angebrachten Erschließungen verstärken diesen Eindruck, da sie eine Serie einheitlicher, gleichartiger Räume erwarten lassen. Der Bau assoziiert also keinen Regierungssitz, sondern in diesem Vergleich die Unterbringung von Soldaten beziehungsweise der Armee, welche

31 Auf dem Bild sind die Fensterläden im Hochparterre geschlossen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass ich aus Gründen des Datenschutzes die Bilder von leeren Schulhäusern gemacht habe. Sie sind während der Schulferien entstanden.

die Schutzmacht oder das Angriffspotenzial des Staates darstellt. Der Bau wirkt nicht nur durch die Strenge der Symmetrie assoziativ wie ein Herrschaftsbau. Es sind vor allem die Bauart und die Materialien, die den Bau kantig, stoisch und beherrschend erscheinen lassen. Das Haus ist für eine Dauer gebaut, die mehrere Generationen über den Lebenshorizont der Erbauer hinausreicht.

Auffallend ist, dass das Gebäude zwei sehr unterschiedliche Gesichter hat, je nachdem, ob die Breit- oder die Stirnseite betrachtet wird. Zudem unterscheiden sich auch die beiden Breitseiten, je nachdem, ob sie von vorne, also straßenseitig, oder von hinten betrachtet werden. Das verbindende Merkmal sind die Eckrisalite, die sowohl von der Längs- auch als von der Breitseite sichtbar sind. Die Risalite ragen lediglich um Mauerbreite hervor und bringen damit keinen Raumgewinn. Sie haben eine rein symbolische Funktion. Das Haus nimmt damit eine Anlehnung an eine stilisierte Burg mit vier Ecktürmen. Dies kommt insbesondere an den Stirnseiten gesteigert zur Geltung, wo die Risalite Pfeiler- und turmgleich die Erschließungen rahmen. Indem die Risalite auf den Stirnseiten kleine und unregelmäßig angebrachte Fenster haben, wird der Eindruck einer Trutzburg verstärkt. Das Haus, das sich schon durch seine Lage abkapselt, ist auch in seiner Gestaltung unzugänglich.

Die Eingangsbereiche sind nicht ebenerdig angebracht. Eine Treppe führt zum Eingang hinauf. Die Aufgänge zum Hochparterre, der Portalcharakter der Erschließung, die Doppeltüren und die darüberliegenden Fenster erzeugen einen vertikalen Sog. Ein Mensch, der sich vor dem Gebäude befindet, wirkt damit besonders klein. Es ist ein Gestaltungsprinzip, das monumentale Herrschafts- und Sakralbauten auszeichnet, welche eine Wirkung suggerieren, die „jeden Besucher bereits beim Eintritt einen Kopf kleiner machen“ (Pelzer, zit. nach Rieger-Ladich & Ricken 2009: 186). Durch das Besteigen der Treppe muss der Blick gehoben werden. Dem Eintretenden wird eine Leistung abverlangt. Die erhöhte Lage und die Anordnung der Fenster erlauben dem Außenstehenden keinen Einblick, während die kleinen, ausgleichenden Fenster dem Innenstehenden erlauben, den Ankömmling frühzeitig zu sehen. Die kleinen Fenster an den Stirnseiten sind eines der wenigen asymmetrisch angebrachten Elemente. Sie sind kleiner als die anderen Fenster, haben weder Sturz noch Rahmen und verfügen über eine doppelt so dichte Sprossenaufteilung, was sie aus der Ferne wie vergittert wirken lässt. Sie wirken, als wären sie nicht Teil des symmetrisch gestalteten Arrangements, sondern aus rein funktionalen Gründen erstellt worden,

um den Blick auf die Ankommenden zu gewährleisten. Insgesamt kann gesagt werden, dass die beiden Längsseiten trotz der durchaus großzügigen Erschließungen keine einladende Wirkung haben. Ohne explizite Ein- oder gar Vorladung wird kein zufällig Vorübergehender eintreten.

Ein kleines und zuoberst angebrachtes Element ist die auf der Westseite angebrachte Uhr. Sie ist das bestimmende und herausragende Element dieser Fassade und fungiert als Emblem. Durch das Zwerchhaus wird sie zu einer stilisierten Turmuhr und vereint gleich zwei Embleme von Schulhäusern in sich: Uhr und Turm. Die Uhr verkörpert und repräsentiert die Metrisierung und Rhythmisierung von Zeit. Sie hat eine Doppelfunktion. Funktional als Zeitgeber richtet sie sich an die Bewohner_innen gegenüber und an die vorbeiziehende Öffentlichkeit. Wer auf dem Schulgelände steht, sieht sie nicht. Daher liegt ihre primäre Funktion in der Symbolik, die sie nach außen erzeugt. Wie ein Götzenbild oder wie Gesslers Hut thront sie über dem Eingang. Doch anders als Gesslers Hut, der eine explizite Unterwerfung verlangt, wirkt sie auf die Sozialisanden ungesehen und daher unbewusst sublim in Form der Metrisierung der schulischen Praktiken. Die Uhr verkörpert die äußere, sichtbare Metrisierung, die auf eine innere Metrisierung und Rhythmisierung abzielt. Es objektiviert sich ein Regime, das sich über die zeitliche Struktur Zugriff auf die Subjekte erwirkt. Die Metrisierung der Zeit ist für die Institution Schule ein ganz entscheidendes Disziplinierungsmoment; sie symbolisiert die Metrisierung des Tages, was einer geplanten, rationalen und nach Routinen ausgerichteten Lebensführung entspricht.

Die beiden Breitseiten sind von den gleichen grundlegenden Ordnungsprinzipien der strengen Symmetrie gekennzeichnet. Im Gegensatz zu den Längsseiten dominiert aber der breite Mitteltrakt, der bei den Längsseiten gar nicht sichtbar ist. Die Breitseiten sind der eigentliche innere Kern des Gebäudes. Dieser ist eingerahmt von zwei abweisenden Blöcken. Dabei ist ein wesentlicher Unterschied der beiden Breitseiten zu konstatieren.

Auf der Südseite, die der Straße zugewandt ist, sind überall nach denselben Ordnungsprinzipien Fenster angebracht. Damit wird die Assoziation mit einer Burg wesentlich abgeschwächt. Das Gebäude stellt sich in seiner Funktionalität einheitlich dar, ohne dass Unterschiede der Innenräume von außen erkennbar sind. Das Gebäude suggeriert eine strenge Eintönigkeit sowohl in den Gestaltungsprinzipien als auch in den Raumaufteilungen, wie dies für Kasernen oder

reine Verwaltungsgebäude typisch ist. Durch die Reihen von Fenstern wirkt das Haus freundlicher, offener und durchlässiger als an den hermetisch abgeriegelten Stirnseiten. Zur Straßenseite hin gibt sich das Haus in seiner Gestaltung als Verwaltungsgebäude. Das Gebäude repräsentiert die staatliche Gewalt. Dies wird einerseits in einer stilisierten Anlehnung an die Machtsymbole feudalistischer Herrschaftsausübung erreicht. Andererseits repräsentiert das Gebäude in Grundriss und Raum(an)ordnung eine rationalisierte Verwaltung. Das Gebäude hat eine Form- und Stilsprache, mit der es durchaus auch etwa als Gerichtsgebäude funktionieren könnte.

Hofseitig ist eine Besonderheit in den Risaliten zu konstatieren (Abb. 8). Anders als auf der Südseite werden die Fensterreihen nicht fortgesetzt. In den Risaliten sind überdimensionierte Fenster angebracht, wodurch sie noch machtvoller wirken. Sie verstärken die Aufteilung des Gebäudes und den turmartigen Charakter. Zudem wirken die unterschiedlichen Maßstäbe, als hausen zweierlei Bewohner_innen in dem Gebäude. Aufgrund der Fenster könnte man folgern, dass im Mitteltrakt ‚Zwerge‘ wohnen, während die flankierenden Risalite für ‚Riesen‘ gebaut sind. Die Proportionen sind gerade umgekehrt zum jeweiligen Platzbedarf. Der große Mitteltrakt kann eine große Zahl von ‚Zwergen‘ beherbergen. Die Risalite sind ungleich kleiner und haben Platz für höchstens einen ‚Riesen‘. Das Gebäude stellt nach hinten, also zur Binnenseite, eine Struktur dar, in der viele ‚Zwerge‘ unter der Obhut und Überwachung von je einem ‚Riesen‘ stehen.

Die Machtasymmetrie, die sich in den Größenverhältnissen findet, reproduziert sich, da sich die Fenster der ‚Riesen‘ ausschließlich im Obergeschoss befinden. Sie wirken wie ein Ausguck; man hat einen umfassenden Überblick von hier aus. Man kann aber nicht hineinschauen und sieht nicht, ob jemand hinaus schaut. In dem Sinne reproduziert sich die Anordnung der Fenster mit derjenigen an den Stirnseiten. Sie haben zumindest teilweise die Wirkung eines Panoptikums (siehe Bentham 2013), eines asymmetrischen Blickregimes, indem die Überwachten einer Struktur gegenüberstehen, die ihrer Überwachung dienen kann, bei der jedoch nicht unmittelbar ersichtlich ist, ob die Überwachung faktisch stattfindet oder nicht. Die Wirkung ist, dass die Überwachung dauerhaft antizipiert und internalisiert wird. Sie ist latent immer vorhanden, und das Verhalten richtet sich daran aus.

Das Gebäude zeichnet sich durch seine Massigkeit und Wuchtigkeit aus. Nach außen repräsentiert es einen Herrschaftsbau, der jedoch nicht durch Prunk charakterisiert wird. Im Gegenteil wird die Geste der Herrschaft, die durch das Gebäude suggeriert wird, durch die Assoziationen mit militärischen Bauten, einer Kaserne oder einer Burg, erreicht. Das Gebäude stellt sich damit als Teil des Gewaltmonopols dar, dem sich die vorbeiziehenden und erst recht die eintretenden Subjekte zu unterwerfen haben. Die Intention des Gebäudes ist die Geste einer Machtasymmetrie und eine Adressierung der Subjekte als Subalterne. Dabei wird diese Unterwerfungsgeste auf der Binnenseite des Gebäudes noch verstärkt, indem zwei unterschiedliche Bewohner_innen suggeriert werden, deren Beziehung über eine Hierarchie geregelt ist. Die Beziehung stellt sich als Bewachungs- und Kontrollfunktion dar: Die Subalternen sind in diesem Bild nicht freiwillig hier.

Die ästhetische Umsetzung bedient sich der Merkmale, die für die Moderne bestimmend sind. Der Bau ist Sitz einer unpersönlichen Organisation, die das Prinzip von Rationalität ästhetisch repräsentiert. Sie tut dies in der Anlehnung an einen Verwaltungsbau und damit in der Verkörperung einer rationalisierten Ordnung. Sie bringt eine Ästhetik hervor, in der die massive Bauweise und die schmucklose Symmetrie die primären Gestaltungsmittel sind.

Wenn dem Gebäude ein Charisma attestiert werden kann, dann liegt dieses in einer Atmosphäre, die Akzeptanz durch Gefolgschaft verlangt. Das Gebäude stellt eine Herrschaftssicherung dar, indem es sich assoziativ an modernen (Kasernen) und vormodernen Herrschaftsbauten (Burgen) orientiert. Beides sind Gebäude, die der Durchsetzung von Herrschaftsinteressen dienen. Nach außen verkörpert das Haus in dieser Assoziation eine Schutzmacht und ein Gewaltmonopol.

Damit institutionalisiert sich nicht lediglich die Schule in der städtischen Siedlung. Das Schulhaus verkörpert ein Sinnbild einer staatlich organisierten zentralen Herrschaft.

5.4.1 Raum(an)ordnungen – Pädagogik als serielle Praxis

Als nächste und letzte Sequenz soll die Raumaufteilung im Schulhaus (Abb. 10) betrachtet werden.

Es lassen sich dreierlei Ordnungsprinzipien ableiten. Zum Ersten kann konstatiert werden, dass das Gebäude aus drei Bauteilen besteht. Der größte, mittlere Teil beherbergt die großen Funktionsräume. Es ist der eigentliche Kern, sozusagen die heiligen Hallen des Gebäudes. Hinten und vorne sind diesem je ein Querteil vorgelagert, welche die horizontalen und vertikalen Erschließungen, die Räume mit sanitären Anschlüssen und – zumindest früher – die Garderoben beherbergen.

Zum Zweiten verweisen die Raumanordnungen darauf, dass das Gebäude als Doppelhaus konstruiert wurde. Es sind zwei gleichartige symmetrische Häuser unter einem Dach, die über je einen eigenen Zugang verfügen. Die Zugänge sind so angebracht, dass sie größtmöglich getrennt sind. Dass die Gebäude ursprünglich getrennt waren, darauf deutet die Lage der kleinen Verbindungen hin. Eine Durchlässigkeit ist von der Raumordnung her gedacht nicht vorgesehen.

Als Drittes soll die Raumordnung innerhalb der jeweiligen Häuser betrachtet werden. Hier befinden sich jeweils zwei Gebäudeteile, in denen Erschließungsteile mit Treppen und Funktionsräume wie Toiletten enthalten sind, die jeweils zweiseitig den Kernteil umfassen.

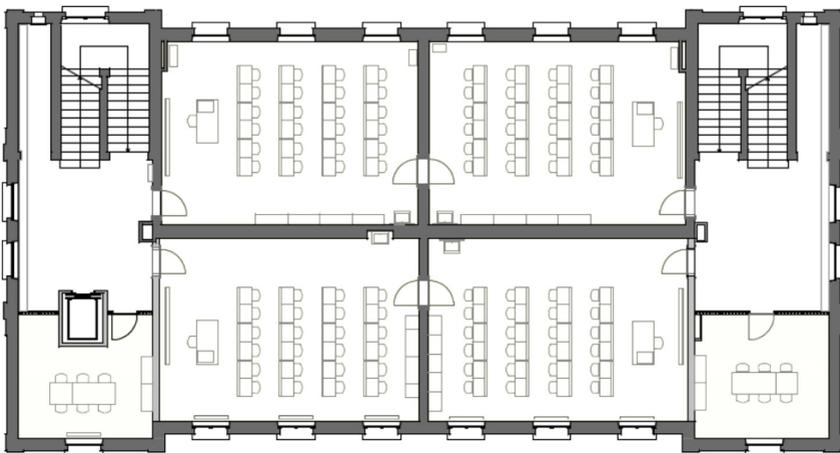


Abb. 10: Schulhaus Breitenrain, 2. OG. © Rykart Architekten AG, Bern

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Gebäude einer strengen Einteilung folgt, die den Charakter eines Baukastensystems hat. Den Kern bilden die gleichartigen, normierten Klassenzimmer.

Das erste Ordnungsprinzip sind die drei Gebäudeteile. Vorne und hinten wird der mittlere Teil gerahmt. Die Rahmung wird dadurch unterstrichen, dass die beiden Teile über den Mittelteil hinausragen. In Analogie zu einem Bilderahmen dienen die rahmenden Querteile dazu, den wesentlichen Teil – das Bild – von außen abzugrenzen. Erst durch die Abgrenzung nach außen, die mit einem Ausschluss der Umgebung einhergeht, wird das Bild zu einer eigenen Welt der Suggestion. Die Rahmung hat den Effekt, den inneren Teil vom äußeren hermetisch abzugrenzen. Die Erschließungstrakte fungieren als eine rahmende Vorzone. Der innere Kern, die Räume pädagogischer Tätigkeiten, wird auf sich selbst bezogen. Schulräume sind damit weitestgehend frei von äußeren Einflüssen.

Dieser Umstand war im ursprünglichen Bauzustand noch expliziter, da die Garderoben in den Querteilen angebracht waren. Heute sind dort kleine Arbeitsräume untergebracht, und die Garderoben sind in die Schulzimmer verlegt. Das bedeutet, dass eine Schranke im Übergang vom Kind zum Schüler entfällt, indem persönliche Alltagsgegenstände und Kleider mit in den Schulraum genommen werden. Umgekehrt bedeutet es eine Verschiebung der ‚innersten‘ Innen-Außen-Abgrenzung in einen äußeren Bereich. Die explizite Trennung zwischen Unterricht und Nichtunterricht wird aufgehoben. Auch die Treppenhäuser und Erschließungsräume werden so mit pädagogischen Intentionen belegt. Die Gruppenräume ändern wenig an der Handlungsaufforderung des Gebäudes, die darin liegt, dass die Schüler_innen ohne Umweg schnellstmöglich an den ihnen zugeordneten Platz gelangen sollen. Sie sind lediglich eine Aufweichung der funktionalen Trennungen in der Innen-Außen-Abgrenzung des inneren Kernbereichs und eine Umstrukturierung von reinen Erschließungsräumen zu pädagogisch nutzbaren Räumen.

Ein zweites Ordnungsprinzip ist in der gespiegelten Doppelung zweier Häuser zu sehen. Es ist augenfällig, dass es sich um ein Gebäude handelt, in dem zwei räumlich getrennte, aber symmetrisch angeordnete, d. h. funktional gleichförmige Einheiten untergebracht sind. Die Schule ist eine Organisation, die seriell aufgebaut ist, sie ist für seriell vonstattengehende Praktiken gebaut. Dasselbe Prinzip reproduziert sich in der kleinräumigen Raumeinteilung. Das Gebäude besteht mit Ausnahme der Erschließungsteile ausschließlich aus gleichartigen

Räumen. Doch wird dies später noch zu diskutieren sein. Bis hierhin kann festgehalten werden, dass es sich um zwei gleichartige Raumorganisationen handelt, in denen – so ist zu schließen – eine gleichartige Praxis stattfindet. Es ist also eine Einheit von Gleichem und Differentem zugleich. Denn die Erschließungen sind so angebracht, dass die beiden Häuser größtmöglich getrennt sind. Die beiden Häuser können betreten werden, ohne dass von den Schüler_innen des jeweils gespiegelten Hauses Kenntnis genommen werden kann. Ein möglicher Kontakt, und sei es auch nur der Blickkontakt, wird vermieden. Zwar gibt es Verbindungen, die durch die Verbindungstüren sichtbar eingezeichnet sind. Die Raumaufteilung sowie die geringe Größe der Tür verweisen jedoch darauf, dass diese nicht als Durchgangswege für die Schüler_innen gedacht sind.

Aus dem Umstand, dass zwei gleiche Häuser unter einem Dach vorhanden sind, folgt, dass die Häuser für zwei gleich große Gruppen gebaut wurden. Es ist also zu fragen, nach welchen kategorialen Unterscheidungen differenziert wird. Da die Gebäudeteilung gleich große Gruppen nahelegt, ist eine Differenzierung nach Geschlecht die sparsamste Auslegung. Das Gebäude ist für die geschlechtergetrennte Unterrichtung von Mädchen und Jungen gebaut worden.

In der Bauart zeigt sich also eine gewisse Pragmatik, indem zwei Häuser unter einem Dach anstelle von räumlich getrennten Schulanlagen gebaut wurden. Diese Pragmatik kann auch so ausgelegt werden, dass die beiden Geschlechter trotz der Trennung als einander zugehörige und auf einander bezogene Einheit betrachtet werden. Allerdings ist in den öffentlichen – im Gegensatz zu den privaten und konfessionell ausgerichteten – Primarschulen in Bern faktisch nie geschlechtergetrennt unterrichtet worden. Geschlechtergetrennte Bildungswege waren dadurch vorgegeben, dass weiterführende Schulen im 19. Jahrhundert nur von Knaben besucht wurden. Aus der Architektur lässt sich schließen, dass der Diskurs über die Koedukation ein zentrales Politikum war. Die Gebäude wurden so erbaut, dass jederzeit auf einen geschlechtergetrennten Unterricht umgestellt werden kann. Diese Konfliktlinie, die im Wesentlichen eine Konfliktlinie zwischen Kirche und Staat war, war lange Zeit nicht entschieden. Denn in der Stadt Bern wurden sämtliche Schulgebäude, die zwischen 1850 und 1880 gebaut wurden, mit zwei Treppenanlagen ausgestattet. Somit wäre ohne großen baulichen Aufwand eine Geschlechtertrennung möglich, obwohl diese faktisch nie vollzogen wurde (Gurtner 1997: 17 f.).

Es objektiviert sich in der Architektur ein Umstand, der wohl auch für Planung und Konzeption des Schulhauses Breitenrain angeführt werden kann. Geiss (2012: 77) weist darauf hin, dass die Bildungsverwaltungen ihren Einfluss zwischen den Konfliktlinien von Staat und Kirche im 19. Jahrhundert sukzessive ausbauen konnten. Damit gewannen die subsidiär übergeordneten Bildungsverwaltungen an Einfluss auf die Ausgestaltung der Schulen, obwohl die Gemeinden die materielle Hauptlast des Verstaatlichungsprozesses im Zuge der Nationalstaatskonsolidierung wie zum Beispiel die Baukosten trugen. Das Schulhaus Breitenrain stellt nicht nur eine herrschaftliche Staatlichkeit dar, sondern es repräsentiert diese in einer ganz spezifischen Form als subsidiär funktionierende Behördenstruktur, die auf den Prinzipien einer rational organisierten Bürokratie beruhen. Schulen sind damit auch Agenturen des jungen Nationalstaates und Verkörperungen einer funktionierenden Bildungsverwaltung sowie generell einer bürokratisch organisierten Expertenherrschaft. Dies drückt sich offensichtlich auch in der Architektur der Schulhäuser aus.

In der horizontalen Gliederung ist die Raumordnung des Gebäudes dadurch charakterisiert, dass der funktionale Erschließungsteil minimalistisch raumsparend konzipiert ist. Gleich hinter der Tür trennen sich die Wege. Es gibt keinen gemeinsamen Innenraum beziehungsweise ist das, was als Residuum von gemeinsamem Innenraum bleibt, vorwiegend Verkehrsfläche. Der Übergang zwischen Pause und Unterricht ist so kurz wie möglich.

Die Erschließung ist zweispännig organisiert, d. h. pro Stockwerk werden zwei gleichartige Räume erschlossen. Das Resultat ist eine Aufteilung in mehrere einheitliche Klassenzimmer. Wenn man die beiden Gebäude auseinanderdenkt, dann findet sich pro Haus eine Raumstruktur vor, die man als Urhütte oder Prototyp des Gebäudetyps Schulhaus denken kann. Es ist eine zweispännige, symmetrische Duplexbauweise, mit gleichartigen Klassenräumen.³² Diese können im Prinzip fast beliebig gestapelt werden. Der Vorteil dieser Bauweise ist, dass in der Breite beliebig viele Räume angehängt werden können. So gibt es Schulhäuser, die ohne Weiteres um fünfzig Meter in irgendeiner Richtung verlängert werden könnten, ohne dass befürchtet werden muss, den architektonischen Eindruck mehr als höchstens quantitativ zu verändern (siehe Kemnitz

32 Das Schulhaus Blau in Schmitten stellt diesen Typus quasi in Reinform dar (Kap. 7).

2008: 253). Beim Schulhaus Breitenrain ist dies nicht so, gerade weil das Schulhaus aus zwei Gebäuden kombiniert wurde, die einander gegenübergesetzt sind. Das Haus resultiert aber aus einer Architektur, die aus einem variablen Baukasten identische Einheiten aneinanderreihet und stapelt. Das Schulhaus Breitenrain scheint weniger als Komposition eines Ganzen entstanden zu sein, wie dies für die vormoderne Architektur wesentlich ist. Sie ist eine Einheit – beziehungsweise genau genommen eben eine Zweiheit – aus kombinierten und gestapelten normierten Räumen, die als Doppelhaus einander gegenübergestellt sind. Das Schulhaus Breitenrain ist nach einem Planungs- und Bauprinzip hergestellt, das auf der Anordnung von normierten gleichartigen Räumen beruht. Dies hat architekturhistorisch, aber auch bildungstheoretisch weitreichende Bedeutung.

Einheitlich normierte Klassenräume sind für eine Unterrichtung der Schüler_innen in der Jahrgangsklasse ausgerichtet. Diese war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht die dominante Form. Im Gegenteil war es ein heterogener Diskurs, der nicht nur, aber hauptsächlich in der Differenz zwischen Fachklassen und Jahrgangsklassen geführt wurde. Die Jahrgangsklassen haben sich laut Scholz und Reh darum als „Muster schulischer Organisation universalisiert“ (Scholz & Reh 2016: 94), weil es die Organisationsform ist, die dem Leistungsprinzip und der Allokationsfunktion von Schule am besten dient (ebd. S. 109).

Normierte Klassenzimmer sind Ausdruck einer Organisation, die verwaltungstechnisch operiert. Verwaltungstechnisch erlauben identische räumliche Einheiten eine flexiblere organisatorische Ein- und Umteilung der Schüler_innen in den gegebenen konstanten Raumgrößen der Klassenzimmer. Das normierte Schulhaus kann also als Resultat einer zentralen, bürokratisch agierenden Organisation gelesen werden, obwohl oder vielleicht gerade weil die Bildungsverwaltungen die Schulbauten nicht planen, sondern lediglich Empfehlungen abgeben. In dieser Lesart kann ein weiteres Argument starkgemacht werden, welches die bisher explizierte Fallstruktur schärft.

Das Schulhaus Breitenrain repräsentiert die Prinzipien, die sich über Jahrzehnte als Verkörperungen eines bürokratischen Verwaltungsstaates routinisiert haben. Zudem können Schulen als Agenturen der Bildungsverwaltung und damit auch als Agenturen einer funktionierenden Behördenstruktur gelesen werden. Das durchrationalisierte und normierte Schulhaus Breitenrain kann als zunehmender Einfluss einer subsidiär übergeordneten Bildungsverwaltung gesehen werden. Denn der Gebäudetyp Schulhaus ist aus Normierungsbestrebungen ent-

standen, wie sich dies schon sprachlich in den ‚Normalien‘ (Gohl 1888; Salvisberg 1870) manifestiert. Der Sinn der Normalien war es, den Gemeinden variabel umsetzbare Pläne für eine – kantonal geregelte – einheitliche Schulpädagogik zu liefern (ausführlich Helfenberger 2013). Damit haben Schulhäuser nicht nur einen Einfluss auf die Ausdifferenzierung der Schule zu einer uniformen Institution. Sie sind auch Vorreiter, die einen wesentlichen Einfluss auf die Normierung von Gebäuden und einer Architektur haben, die auf Normen und Standards einerseits und einer einheitlichen Architektursprache andererseits beruht. Dies, obwohl oder vielleicht gerade weil die ‚Normalien‘ so konzipiert waren, dass sie auf standardisierten Klassenräumen als Kernzellen beruhten. Denn der Vorteil dieser normierten Bauweise ist, dass diesen Gebäuden ein fast beliebiger Mantel umgehängt werden kann.³³ Dieses variable System, das mit einem beliebigen Mantel kombiniert werden kann, ist mit ein Hauptgrund, dass dieses Gebäudeprinzip über Jahrzehnte hinweg als Prototyp der meisten Schulhäuser im 19. Jahrhundert Bestand hatte (vgl. H. Schneider 1969).

5.4.2 *Klassenzimmer als Grundzellen eines monofunktionalen Konzeptes in seriellen Räumen*

Das Haus besteht neben den Erschließungsteilen im Wesentlichen aus sechzehn gleichartigen Räumen, wovon die vier Räume im Untergeschoss aufgrund der Lichtverhältnisse differenziert betrachtet werden müssen. Die zwölf oberirdischen Räume verweisen in ihrer Gleichförmigkeit auf eine gleichartige, das heißt serielle Praxis. Die Räume sind je ca. 60 Quadratmeter groß. Sie sind quasi die „Grundzelle des Klassenzimmers“ (Perlick 1969: 50), die sich in dieser Größe und Form bis heute erhalten hat. Ein Grund dafür wird sein, dass dieser Räumlichkeit gewisse Grundkonstanten eingeschrieben sind, die für die öffentliche Schule eine wesentliche Konstante darstellen. Welches sind die Strukturprinzipien, die den Raum auszeichnen? Die Schüler_innen-Zahl kann es nicht sein. Die

33 Ein umgekehrtes Prinzip verfolgt die Bauweise des Bauhauses (vgl. Steets 2015: 118 ff.). Diese geht nicht von normierten Räumen, sondern von normierten Bauteilen aus, die variabel zu theoretisch unendlich vielen Gebilden zusammengefügt werden können.

Klassenräume haben sich in ihrer Grundstruktur nur unwesentlich verändert, während die Anzahl der Schüler_innen, die darin unterrichtet werden, sich auf einen Bruchteil verringert hat.

Die unterschiedslosen Räume sind speziell für ein Gebäude. Wohnhäuser, Gewerbehäuser, Museen, aber auch Bürobauten bestehen aus unterschiedlichen Räumen, die funktional für verschiedene Praktiken gedacht sind: fürs Schlafen, Kochen, Essen, Arbeiten, als Verkehrsflächen usw. In der heutigen Nutzung ist diese Differenzierung beim Schulhaus Breitenrain offensichtlich auch gegeben. Wie auf den Plänen ersichtlich ist, gibt es eine Bibliothek, eine Tagesschule, ein Lehrerzimmer und Klassenzimmer usw. Aus den Raumformen und -kubaturen muss geschlossen werden, dass dies Umnutzungen sind. Dies tritt noch verstärkter hervor, wenn wir bedenken, dass auch die Toiletten erst 1926 errichtet wurden.³⁴ Das Breitenrain-Schulhaus ist – abgesehen von den Erschließungen – monofunktional konzipiert. Es erwartet von den Nutzer_innen, sich diszipliniert an ihren jeweiligen Platz zu begeben und innerhalb dieses Platzes eine monotone, offensichtlich serielle Praktik auszuüben.

Die spezifischen Merkmale eines Raums mit einer Fläche von 60 Quadratmetern ist eine Raumgröße, die Überblick gewährleistet. Jeder Punkt im Raum erlaubt den gesamten Raum im Blick zu behalten. Für das Publikum ist dies wesentlich. Es ist für die Kontrolle durch die Lehrperson genauso zentral. Größere Räume, zum Beispiel Hörsäle, sind in ökonomischer Hinsicht wesentlich sparsamer. Sie bedürfen aber einer disziplinierten Klientel. Andererseits drückt schon der Name aus, dass es Hörsäle und keine ‚Sehsäle‘ sind, in denen Vorlesungen gehalten werden. Das Klassenzimmer in dieser Form ist der größtmögliche Raum, in dem eine Vermittlung über eine visuelle Veranschaulichungsfläche stattfinden kann. Es ist ein Raum, in welchem zentralperspektivisch die Anschauungsfläche von überallher ersichtlich ist.³⁵

Eine Veranschaulichungsfläche ist für den sogenannten Frontalunterricht konstitutiv und vice versa. Die Blickweiten sind dabei in beide Richtungen we-

34 Darin reproduziert sich auch eine Sinnstruktur, welche die Adressierung der Schüler_innen als unpersönliche Rollenträger_innen sieht. Nicht mal für physiologische Vorgänge körperlicher Ausscheidungen wurden Räume geschaffen, was den Schüler_innen eine ungeheure Disziplinierung des eigenen Körpers abverlangte.

35 Diese Überlegungen finden sich schon bei Comenius (Rieger-Ladich & Ricken 2009: 188).

sentlich. Die Raumgröße in einem ‚Sehraum‘ ist analog zum ‚Hörraum‘ gestaltet. Von jeder Stelle aus kann der Raum überblickt werden, und die Distanzen sind so, dass der Hörende den Sprechenden auch in der entferntesten diagonalen Anordnung noch versteht, wenn dieser in normaler Lautstärke spricht. Die Limitierung beträgt auch hier unwesentlich mehr als bei der Sichtweite. Die Akustik ist aus der Senderperspektive weniger limitierend, da die Akustik durch ansteigende Räume enorm optimiert werden kann, wie dies Hörsäle, aber auch die antiken Theater veranschaulichen. Wenn die Akustik jedoch auch als Mittel der Überwachung und Kontrolle der Schüler_innen gesehen wird, dann ergibt sich erneut eine Limitierung der Raumgröße, die ungefähr diesen 60 Quadratmetern entspricht. Dieser Raum ist gerade noch visuell und akustisch überwachbar. Der Klassenraum hat in dieser Größe akustisch gesehen eine gewisse panoptische oder besser gesagt panakustische Funktion. Alles kann gehört werden, ohne dass für den Sprechenden erkennbar ist, ob aktiv zugehört wird.

Betrachten wir erneut die konkreten Räumlichkeiten. Die horizontale zwei-spännige Erschließung der Klassenräume hat implizit eine eindeutige Ausrichtung der Klassenzimmer zur Folge. Dies ist eigentlich nicht zwingend, es stellt sich aber in allen Klassenräumen so dar und reproduziert die Struktur der Beziehung zwischen ‚Riesen‘ und ‚Zwergen‘, die an der Fassade rekonstruiert wurde und die sich nun explizit als Beziehung zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen manifestiert. Die eindeutige Raumaufteilung findet sich an vielen Details: Als wichtigstes Element ist sicherlich die Wandtafel als Anschauungsfläche zu nennen, die eine ‚Vorderseite‘ des Raums festlegt. Sie bestimmt die Ausrichtung der Schüler_innen und unterteilt den Raum in zwei Zonen: die Zone der Lehrperson und die weitaus größere Zone der (sitzend-immobilen) Klasse.



Abb. 11: Schulhaus Breitenrain. Klassenzimmer

Dies kann man sich am einfachsten klarmachen, wenn man kontrastiv an Kindergärten denkt, für welche diese Struktur nicht gilt. Mit der Zweiteilung durch die Anschauungsfläche wird der Raum in zwei Bereiche aufgeteilt, was der Struktur von Bühne und Publikum entspricht. Die Bühne oder analoge räumliche Settings sind mit Goffman (1994) gedacht ein Ort, wo *platform performances* stattfinden. Für diese sind Interaktionsordnungen bezeichnet, bei denen eine klare Richtung der Wahrnehmung und der Interaktion vorgegeben sind.

Als weitere gemeinsame Merkmale der Klassenzimmer sind die Anschauungsflächen an derselben Seite wie die Erschließungen angebracht. Es sind die Eingänge, die darüber befinden, wo vorne und wo hinten ist. So ist nicht nur die Raumordnung einseitig auf die Lehrerzone ausgerichtet. Im Unterschied zu einem Theater, in dem die Wege der Schauspieler_innen und des Publikums geschieden sind, ist hier das Publikum Teil der Inszenierung. Der Raum wird über die ‚Bühne‘ betreten. Theoretisch ist zwar ein Betreten von hinten möglich. Dies

impliziert aber, dass der Betretende das Haus von der anderen Seite her betreten hat und zuvor die Bühne und das Publikum eines anderen Klassenzimmers durchquert. Es verbleibt die Feststellung, dass der Raum nicht betreten oder verlassen werden kann, ohne die Lehrperson zu passieren. Die Lehrperson hat die Kontrolle darüber, wer den Raum betritt und verlässt.

Für welche Publikumsordnung ist der Raum gedacht? Wenn man die Pläne betrachtet, sind einheitliche Bestuhlungsordnungen³⁶ eingezeichnet. Die Möblierung ist in vier Reihen aufgebaut, die Blickrichtung geht in Richtung der Treppenhäuser. Dort ist ein etwas größeres Pult eingezeichnet, das eine umgekehrte Blickrichtung hat. Die Publikumsanordnung ist jeweils auf die Lehrperson ausgerichtet. Damit sind die Schüler_innen ausschließlich auf die Lehrperson ausgerichtet und nehmen, sofern sie in den hinteren Reihen sitzen, die Mitschüler nur von hinten war. Eine Beziehung zwischen den Schülern ist in dieser Sitzordnung nicht vorgesehen.

Historisch gesehen wurde diese Raumaufteilung und Anordnung durch die Subsellen festgeschrieben (Hnilica 2010). Die feste Installierung von Schulbänken und -pulten hat Präzedenzen geschaffen, die sich als spezifische Raumordnung in den Raum so tief eingeschrieben haben, dass sie auch heute noch die Raumordnung prägen. In dem Raumsetting des Gegenübers von Schüler_innen und Lehrperson wird mit den Subsellen fixiert, dass die Schüler_innen im Klassenzimmer ‚immobil‘ gedacht werden. Sie sind auf ihren festen Plätzen, während die Lehrperson mobil ist. Das antagonistische Gegenüber von Schulklasse und Lehrperson strukturiert eine spezifische Interaktionsform und Interaktionsordnung, die einer festen und strengen Dramaturgie unterliegt. Wenn die Abbildungen der Klassenräume betrachtet werden, scheint sich die Struktur der Subsellen in gewisser Weise im Raum erhalten zu haben. Raumaufteilung und Ausrichtung sind mit gewisser Variation gleich geblieben. Für die Ausgestaltung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Schüler_innen bedeutet dies, dass die Sitzordnung ein Arbeitsbündnis vorstrukturiert, indem die Klasse und weniger der/die einzelne Schüler/Schülerin dominant als Adressat der Unterrichtspraxis

36 Anzufügen ist, dass die Möblierung streng genommen von der Architektur zu unterscheiden ist. Die Möglichkeiten der Möblierungen werden aber doch auch durch die Architektur strukturiert. Zudem wird Architektur immer schon mit einer spezifischen Idee der Möblierung konzipiert. Deshalb wird die Frontalbestuhlung in diesem Falle als Teil der Architektur betrachtet.

anzusehen ist. Der Einzelne wird innerhalb des Gesamten adressiert. Das heißt, dass in der Frontalbestuhlung die Sitzordnung auch zu einer Rangordnung wird. Die Anordnung in Reihen und Bänken errichtet zwangsläufig ein Ordnungssystem, eine serielle Rangfolge. Das Schulmobiliar konstituiert als Teil fester Architektur auch eine Rangfolge der Schüler_innen. Die Position, an der sich die Schüler_innen jeweils befinden, impliziert einen unterschiedlichen Rang und Status. Dies gilt sowohl unter der Prämisse, dass eine feste Platzzuteilung stattfindet, als auch dann, wenn dies nicht der Fall ist. In letzterem Falle findet eine Selbstselektion statt, welche Plätze eingenommen werden. Sowohl den Schüler_innen als auch den Lehrpersonen ist implizit klar, wo die Plätze sind, die an bestimmte Rollen gekoppelt sind. Zielsicher suchen sich Schüler_innen und Studierende Sitzplätze, die den Rollen entsprechen, die sie einzunehmen gedenken. Diese Regeln sind zum Teil fix an Raumordnungen oder gewisse Gegenstände gebunden. Sie sind aber auch relational abhängig davon, wer schon im Raum sitzt.

Mit den Subsellien sind wir methodisch gesehen in einer Grauzone. Die Möblierung wird streng genommen nicht als Teil der Architektur betrachtet. Umgekehrt waren die Subsellien fest mit dem Gebäude verbunden und damit Teil der Architektur. Viel wichtiger jedoch scheint mir, dass sich durch die Subsellien die Sitzhaltung als schulische Grundhaltung festgeschrieben hat. Sie haben die Möglichkeiten, wie ein Klassenraum auszusehen hat und Unterricht vonstatten gehen soll, bis heute maßgeblich beeinflusst. Aber nicht nur die Architektur ist davon betroffen. Die Sitzhaltung als schulische Grundhaltung hat selbstredend massive Auswirkungen auf die Art des schulischen Wissens. Dieses liegt damit zwangsläufig in einer abstrahierten, für die Veranschaulichungsfläche konzipierten Form in Form von Schaubildern, Sammlungen usw. vor.

Das Argument ist, dass sich in der Sitzordnung eine sukzessive Internalisierung von Normen und Verhaltensdispositionen zeigt, die in der Entstehungszeit des Schulhauses Breitenrain durch physischen Zwang beziehungsweise durch disziplinarische Zurichtung erreicht wurden. Die mit den Subsellien explizit erzwungenen Handlungs-, aber auch Aufmerksamkeitsdispositionen und Interaktionsformen sind heute den Gegenständen eigen. Schon der Griff der Lehrperson zur Kreide ist für die Schüler_innen mit Verhaltensaufforderungen verbunden. Dies gilt noch viel expliziter für das Aufrufen eines Schülers an die Wandtafel. Die Zuschreibung bzw. die Kopplung von Verhaltensdispositionen an Gegen-

stände ist nur über die Normierung und Institutionalisierung möglich. Im normierten Klassenzimmer mitsamt seinen Einrichtungen kulminieren die Strukturprinzipien eines asymmetrischen Unterrichts zwischen Lehrperson und einer Gruppe, die als Gruppe homogener Schüler_innen adressiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Architektur ein Setting herstellt, in dem die Schüler_innen primär rollenförmig angesprochen werden. Die ganze Architektur ist in ihrer Funktionalität, ihrer Adressierung und ihren repräsentierten Sinnstrukturen darauf gerichtet, die Individuen gerade nicht in ihrer Individuiertheit zu adressieren. Im Gegenteil ist alles auf die Tilgung des Individuellen ausgelegt. Die Subjekte werden als Rollenträger adressiert.

Das Schulhaus Breitenrain stellt eine Architektur dar, die für eine Unter- richtung gebaut wurde, die als extern initiierte Unterweisung durch eine Lehrper- son angesehen werden kann. Das Haus ist errichtet in Räumlichkeiten, die sich durch ein Raster auszeichnen, welches auf eine serielle Unterrichtung gerichtet ist. Die Räume bilden ein Setting, welches eine ganz spezifische Interaktion und eine Interaktionsordnung konstituiert. Dieses ist asymmetrisch, und es gibt einen quasi natürlichen Fluss des Wissens, vom vereinten Wissen vorne im Raum (markiert mit Tafel, Materialien, Regalen, Lehrerpult) zu den Schüler_innen, die implizit oder explizit nach einer bestimmten Rangordnung im Raum verteilt sind. Die Schüler_innen werden rollenförmig adressiert, indem ihnen ein gemeinsamer Wissenskorpus vermittelt wird. Nicht das zu vermittelnde Wissen oder die Bil- dungsinhalte werden aufgeteilt, sondern die Schüler_innen werden aufgeteilt nach dem Passungsverhältnis zum Wissen oder zur Art der Wissensvermittlung. Die Architektur bietet keinerlei Räume, in denen ein Rückzug in eine gewisse Privatheit vollzogen werden könnte.

Eine Strukturtransformation lässt sich an den heutigen Umnutzungen erken- nen. Das Erdgeschoss wurde umgewidmet zu Räumen, die für selbsttätige Prak- tiken der Schüler_innen gedacht sind. Es sind Räume, die ein Angebot und eine Anregung darstellen, die selbsttätig angeeignet werden müssen. Während sich im seriellen Raum eine Deutung von Sozialisation als von außen über Disziplin gesteuert darstellt, manifestiert sich in einer Bibliothek und in einem Medien- raum eine Deutung dahingehend, dass Bildung selbsttätiger Aneignung bedarf.

Das Schulhaus verkörpert die eigentliche Wissensvermittlung. Es ist etwas reduktionistisch-metaphorisch gesprochen das ‚Gehirn‘ des Schulareals. Es verkörpert eine strikte Trennung von rein kognitiven Tätigkeiten, die im Klassen-

zimmer vonstattengehen, und praktischen Tätigkeiten, die nur durch die eigene Herstellung erlernt werden können. Es kann also erwartet werden, dass sich außerhalb des ‚Gehirns‘ die zusätzlichen Funktionen eines ‚Organismus‘ feststellen lassen. Als intentionales Ziel des Gebäudes wurde eine Adressierung der Schüler_innen als Soldaten rekonstruiert. In der ursprünglichen Intention des Gebäudes wäre also anzunehmen, dass sich die weiteren Elemente in die Sozialisation zu einem militärischen Subjekt einreihen.

5.4.3 *Pädagogisch intendierte Sozialisation über Leib- und Körpererfahrung im Schulsport*

Es wurde festgehalten, dass über die Hälfte der Fläche in Form von Turnhalle, Garderobe und blau eingefärbtem Sportplatz durch den Schulsport belegt ist. Der Sport ist ein wesentliches Element der Schule Breitenrain, sowohl in seiner Funktion als Unterricht als auch als Nichtunterricht: Die Bauten und Flächen des Schulsports nehmen annähernd die Hälfte des verfügbaren Raums ein. Der Platz ist explizit markiert, wobei die Farbe nicht nur auf den Sportplatz beschränkt ist, sondern auch die Überreste des Innenhofs bestimmt. Diese farbliche Markierung und die räumliche Abgrenzung konstituieren zwei Hälften: im südlichen, vorderen Teil eine Zone, in der das Haupthaus dominant ist, und im nördlichen, hinteren Teil eine, in der der Sport eine Binnenfunktion erfüllt. So muss man für den Schulsportplatz eine Doppelfunktion annehmen. Er ist einerseits für den (Turn-) Unterricht konzipiert. So ist das Spielfeld Teil der Infrastruktur für den Unterricht. Andererseits ist er als Ort des Nichtunterrichts also auch in den Pausen zugänglich.

Aus den Linien, den Toren und den Basketballkörben ist er eindeutig als polysportive Sportplatz zu identifizieren. Sportplätze beziehungsweise Anlagen zur sportlichen Betätigung sind ein zentraler, sichtbarer Code von Schulanlagen. Sie können als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Erken-

nung von Schulanlagen gelten.³⁷ Auffallend ist die Färbung des Platzes, in der Regel werden Außenbeläge neutral gehalten. Sie sind nur dort farbig markiert, wo sie explizit eine Signalisationswirkung entfalten, etwa bei Radwegen oder Spielstraßen, bei denen Autofahrer_innen gewarnt werden. Sportplätze sind in der Regel in einem rostroten Farbton gehalten, was aus dem Material, dem Tartan, resultiert.

Das leuchtende Azurblau des Platzes ruft die Assoziation einer Wasseroberfläche auf, etwa einer blauen Lagune oder einem Swimmingpool. Als Sinnstruktur steht der Swimmingpool für Außeralltäglichkeit und ein Enthobensein von Alltagsroutinen in Form von Ferien und Freizeit. Der blaue Platz vereint damit die Funktionalität eines wettkampff- und körperbetonten Mannschaftssportes mit der ästhetischen Andeutung eines außeralltäglichen, sorgenfreien Lebens. Dem Schulhausplatz wird damit die Sinnstruktur von Freizeit eingeschrieben. Auch Sport ist zunächst Außeralltäglichkeit in dem Sinne, dass er außerhalb ökonomischer Tätigkeiten steht. Dem Sport wird über die Farbe die Sinnstruktur einer intrinsischen Motivation aus sich heraus unterstellt.

Sport ist ein eigenlogisches Spiel, nach je eigenen konstitutiven Regeln, die nur in dem räumlich-zeitlich-sozialen Setting gelten, die das Spiel ausmachen. Sport hat eine spielerische und eine wichtige sozialisatorische Komponente. Dies zeigt sich hier an der blauen Markierung und dem Feld als Ort: Über Markierungen werden gewisse Bewegungsabläufe vorgegeben und soziale Verhaltensweisen initiiert und konstituiert. Ein Spielfeld ist ein zentraler Ort, wo Regeln einverleibt werden.

Für die Schule Breitenrain scheint wesentlich, dass der Sportplatz sowohl Teil von organisierter Bildungsveranstaltung als auch ein gestaltetes Artefakt des Nichtunterrichts ist. In Letzterem stellt er eine architektonische Geste, eine Einladung zur selbsttätigen Sozialisation dar. Diese besteht in einer spezifischen Form, nämlich derjenigen des Spiels in Form eines Wettkampfs von mindestens zwei Gruppen. Dies wird noch eingehend zu diskutieren sein.

37 Als hinreichend können sie in Kombination mit großen Gebäuden betrachtet werden, die die Strukturprinzipien einer seriellen, auf eine kollektive Klassengröße bezogene Räumlichkeiten darstellen.

Zunächst soll aber die Struktur thematisch sein, mit der der Schulsport in Bezug auf das Gesamt der Schule durch die Architektur verbunden wird. Festgestellt wurde, dass der Turnunterricht beziehungsweise der Schulsport räumlich von den schulischen Bildungsaufgaben geschieden wird. Der körperlich-leibliche Bildungsprozess wird von den geistigen oder nichtleiblichen Bildungsprozessen räumlich getrennt und damit funktional nach außen vereint und nach innen entzweit. Vereint sind sie darin, dass die Anlagen und Artefakte des Schulsports ein zentraler Code der öffentlich-rechtlichen Schule darstellen. Sie sind für diese konstitutiv. In der Binnenbetrachtung sind sie geschieden, wobei die beiden Bereiche aufeinander verwiesen sind. Geistige Bildung und Leibesertüchtigung sind je hälftig aufgeteilt. Unterricht bedingt den Nichtunterricht als Kompensation zum geistigen Bildungsprozess.

Damit zeigt sich eine Sinnstruktur, die Sport, Spiel und den Turnunterricht als Teil einer Reproduktionsfunktion sieht. Nichtunterricht oder Pause als Ort naturwüchsigen Verhaltens und von Sozialisationsprozessen dient der (Wieder-)Herstellung einer körperlich-geistigen Verfassung, die als Voraussetzung für die eigentlich pädagogisch-didaktischen Bildungsveranstaltungen steht. Dabei ist zeitlich und räumlich das einzelne Subjekt in seiner Privatheit für die Reproduktion zuständig. Die Wahl der körperlichen Betätigung (z. B. Klettern oder Ballspiel) sind öffentlich einsehbar, aber in der Verantwortung des jeweiligen Subjekts in den Pausen bzw. der ‚Freizeit‘. Diese Trennung von Körper und Geist, oder genauer von körperlicher und geistiger Bildung, manifestiert sich in der Architektur als ein charakteristisches Merkmal der öffentlich-rechtlichen Schule.

Körperliche Bewegung und Sport(-Unterricht) ist ergänzende Antipode zum Unterricht. Er ist notwendige Bedingung für Unterricht, liegt aber außerhalb der eigentlichen Bildungsziele. In diesem Sinne lässt sich die räumliche Einheit der Architektur der Sportanlagen in ihrer Doppelfunktion von Bildungsveranstaltung und Raum intrinsischer Sozialisationsprozesse auflösen. Dem Turnunterricht und der Bewegung wird eine kompensatorische Funktion zugewiesen, die für die Schule konstitutiv ist. Diese Kompensation verläuft sowohl naturwüchsig in der Peer Group in den Pausen. Sie verläuft aber auch im organisierten Turnen unter Anleitung der Lehrperson.

Im Folgenden wird die Funktionalitäten der sichtbaren Sportplätze detaillierter in Bezug auf die sozialisatorischen Wirkungen betrachtet, die dem sportlichen Spiel eingeschrieben sind. Das blaue Feld ist ein normiertes Allzweckspiel-

feld. Es kann sowohl als Basketball- und Handballfeld oder auch als Fußballplatz genutzt werden. Die Gemeinsamkeit dieser Sportarten besteht darin, dass es Mannschaftssportarten sind. Was ist die Besonderheit eines Teamsports? Worin ist der sozialisatorische Prozess innerhalb des Sports zu sehen? Voraussetzung für das Funktionieren einer Mannschaftssportart ist, dass sich die Subjekte als Teil der Mannschaft verstehen und damit identifizieren. Um zugehörig und Mitglied einer Gruppe zu sein, muss man sich selbst in den Dienst der Gruppe stellen, was auch eine Unterordnung beinhaltet. Man muss sich einer kollektiven Entität einordnen. Mannschaftsspiele funktionieren arbeitsteilig; es sind unterschiedliche Rollen vorhanden. Das einzelne Subjekt muss die Rolle des Torwarts, des Liberos usw. übernehmen. In einer sozialisatorischen Perspektive ist der Teamsport also ein Ort, wo die Rollenübernahme über die körperliche Erfahrung internalisiert wird.

Spiele werden von Regeln geleitet, wobei mit Regeln nicht lediglich die Spielregeln gemeint sind. Spiele dienen der Einübung von Regelwissen, die über das Spiel hinaus gelten. Regelverletzungen ziehen Sanktionen nach sich. Im Spiel wird regelgeleitetes, normativ konformes Verhalten eingeübt. Durch die Routinisierung der Regeln und Normen durch ständiges Einüben werden diese einverleibt. Dabei werden vor allem gesellschaftlich gültige Regeln inkorporiert, die im hochgradig kodifizierten Sport auf unterschiedlichsten Ebenen vorliegen: in Form von gültigen Regeln wie Fairness oder Wettbewerb, in Geschlechterrollen sowie damit einhergehenden Körperidealen und Formen des Körpereinsatzes etc.

Das Spielfeld steht für eine Sozialisationsinstitution, in welcher die gesellschaftlichen Regeln über körperliche und sinnliche Erfahrung einverleibt werden. Dabei ist der Sport eine Institution, die weit über die naturwüchsige Bewegungssozialisation durch Rennen, Hüpfen usw. hinausreicht, indem äußere gesellschaftliche Regeln und Werte mittransportiert werden. So findet im Sport eine spezifische Leib- und Selbsterfahrung statt, die in der Einübung, Erprobung und Ertüchtigung von Ausdauer, Grenzerfahrungen und physischer Leistungsfähigkeit liegt. Sie alle sind Formen eines Körpereinsatzes, der (Selbst-)Disziplin, unbedingten Willen und Körperkontrolle voraussetzt oder wo diese eingeübt und einverleibt werden.

Um besonders erfolgreich zu sein, müssen die Regeln und die Körperkontrolle so weit routinisiert werden, dass sie zur unbewussten (Re-)Aktionen, zur eigenen ‚Natur‘, werden.

Eine für den Schulsport nicht unwesentliche Sinnstruktur liegt darin, dass der Sport mit einer gewissen Leidensbereitschaft einhergeht. Es geht darum, sich selbst unter den Aspekten von Leistung, Grenzerfahrung der Leistungsfähigkeit und dem relativen Vergleich mit anderen im Wettbewerb wahrzunehmen und eine Leidensbereitschaft unter einen ‚höheren‘, kollektiven Sinn unterzuordnen. Damit wird eine weitere Perspektive angesprochen, die im Zusammenhang mit dem Schulturnen noch eingehend zu betrachten sein wird.

Sport und Wettkampf wurden bis hierhin primär unter sozialisatorischen Aspekten diskutiert, die für den Bildungsprozess der Individuen entscheidend sind und die das Autonomiepotenzial der Subjekte unterstützen beziehungsweise entfalten. In dieser Sinnstruktur zeigt sich der Schulsport im Schulhaus Breitenrain in den Formen eines Teamsportplatzes und in der Deutung, dass dies weitestgehend selbsttätig durch die Sozialisanden zu geschehen hat. Dabei ist bezeichnend, dass das Spiel auf dem Pausenhof und im Unterricht primär innerhalb der Peer Group vonstattengeht. Sie erfolgt mehrheitlich selbsttätig. Es ist aber anzufügen, dass die Intention im Wesentlichen über ein Artefakt hergestellt wird. Es ist eine äußerliche, durch Architektur hergestellte Intention, dass auf dem Schulhof Breitenrain wenig anderes geschehen kann als Ballspiele. Die Anlage bietet wenig Möglichkeiten, sich auf dem Platz aufzuhalten, ohne aktiv oder passiv als Zuschauer am Spiel teilzunehmen.³⁸

Die durch die Architektur hergestellte Anregung zielt primär auf spiele- risch-sportliche Betätigung, die im Rahmen eines Mannschaftssports, also eines Sets von kodifizierten und gegebenen Regeln basiert. Dies mag auch die Doppel- funktion erklären, die der Sportplatz als Unterrichtsort und Ort von Nichtunter- richt beinhaltet. Die Sozialisation zielt auf die Einübung von Regeln, Normen und rollenförmigem Handeln. Indem dies die dominante Disposition des Schul- hofs ist, reproduzieren sich in gewissem Sinne die Bedeutungsstrukturen in der

38 Von Schülerinnen, die das Schulhaus Breitenrain besuchen, weiß ich, dass sie das Schulhaus und insbesondere den Pausenplatz nicht mögen. Durch die Platzgestaltung und mangels Alternativen sind sie zum Zuschauen der Spieler, vorwiegend Jungs, gezwungen.

Adressierung der Schüler_innen, wie sie in der Rekonstruktion des Schulhauses expliziert wurde.

Sport hat in der Schule aber generell gesehen noch eine weitere Dimension. Die Schulgymnastik verkörpert fast prototypisch die Regulierung und Normierung der Körper durch die Machtdisziplin, wie Foucault (2006) sie unter einer machttheoretischen Perspektive sieht. Dabei dient die Disziplin nicht lediglich negativ dem Zugriff der Macht zwecks Machtdurchsetzung. Sie ist vor allem produktiv zu sehen. Sie produziert reale Wissensordnungen und damit einhergehende soziale Praktiken gerade auch im Blick auf den Umgang mit Sozialisanden: „Die Disziplin verfertigt Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt“ (Foucault 2012b: 199).

Architektur hat darin eine entscheidende und neue Aufgabe. Sie ist nicht mehr lediglich Repräsentation und Kontrolle, sondern eine formierende Kraft. Ihre Intention ist es, Verhaltensänderungen zu bewirken. Ziel der Macht ist „eine Architektur, die ein Instrument zur Transformation der Individuen ist: die auf diejenigen, welche sie verwahrt, einwirkt, ihr Verhalten beeinflussbar macht, die Wirkungen der Macht bis zu ihnen vordringen lässt, sie einer Erkenntnis aussetzt und sie verändert“ (Foucault 2012a: 222). Bei der Wirkung der Disziplinarmacht ist wesentlich, dass die Subjekte die Disziplin internalisieren, ohne dass die Disziplinarmacht sichtbar wird:

„Sie [die Disziplinarmacht] setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. In der Disziplin sind es die Untertanen, die gesehen werden müssen, die im Scheinwerferlicht stehen, damit die Zugriffe der Macht gesichert werden.“ (Foucault 2012a: 241)

Hier schließt sich die Argumentation. Denn ein zentrales Element der Sichtbarkeit von Macht, insbesondere was die militärische Macht betrifft, ist bei Foucault die Parade.

Foucault führt aus, dass diese nicht nur in Aktion sichtbar ist. Manifest kann dies zwar der Fall sein, latent ist für die Parade aber gerade bedeutsam, dass bereits die Platzgestaltung die Zeremonie einer Parade ausdrückt. Der leere Platz steht genauso für die Parade und die Machtdemonstration wie die Parade selbst. Diese Argumentation kann meiner Meinung nach auf Schulbauten übertragen werden. Die Errichtung von Schulhäusern, die als uniforme Schulkasernen, meist

mit einem großen Rasenplatz, gebaut wurden, verkörpern eine Sinnstruktur, welche die Schule und den Schulraum in seiner Repräsentation und in seiner Funktion stark militärisch sieht und in welcher das Schulturnen in der Form öffentlich einsehbarer, paradehafter, uniformer Bewegungsabläufe wesentlich ist.

Kehren wir zum Schulgelände Breitenrain zurück. Am Beispiel des Pausenhofs wurde auf die Bedeutung des Sports sowohl aus einer intrinsisch sozialisatorischen Perspektive als auch aus einer disziplinierenden Perspektive hingewiesen. Zudem wurde eine räumliche Einheit von Schulturnen und Pausenhof festgehalten. Als nächste Sequenz soll daher die Turnhalle in den Blick gerückt werden.

Die Turnhalle manifestiert wie kein anderes Gebäude den Schulsport in Form des organisierten und angeleiteten Unterrichts. Die Erbauung der Turnhalle hat nicht nur funktional Auswirkungen auf Art und Weise des Schulsports. Sie läutet eine wesentliche Transformation des Schulareals ein.

Mit der L-förmigen Platzierung der Turnhalle bekommt der Schulhausplatz den Charakter eines Pausenhofs. Höfe sind sozial exklusive Räume. Ein Hof konstituiert einen zentralen sozialen Ort für die spezifische Gruppe, die Zugang zum Hof hat. Dabei gilt, je größer der Hof, umso größer ist in der Regel auch die soziale Gruppe, die Nutzungsrechte am Hof hat. Höfe konstituieren eine zentripetal ausgerichtete Praxis, die für exklusive, auf die soziale Gruppe bezogene Praktiken gedacht sind. Der Hof im betrachteten Schulbau zeichnet sich dadurch aus, dass er einen Hinterhof darstellt und es keinen direkten Zugang aus dem Gebäude in den Hof gibt. Er hat keine Durchgangsfunktion, sondern ist als Zone einer in sich geschlossenen Praxis konzipiert. Damit wird der Hof zu einem Annex des Gebäudes, also ein in sich relativ geschlossener und abschließbarer Funktionsraum. Der Schulhof manifestiert in seiner Abschottung einen Schutz- oder Schonraum. Die Platzierung des Gebäudes hat zur Folge, dass die Schule dadurch einen stärkeren Binnenbezug erhält.

Welches ist also die spezifische Praxis, für dessen Sinnbild die Turnhalle steht? Welche Transformationen gehen im Schulturnen mit einer Turnhalle einher? Eine Turnhalle eignet sich ungleich weniger für die Massenveranstaltungen eines synchronen Turnens in der Schulgymnastik. Sie ermöglicht aber ganz neue Möglichkeiten von spezifischen Sportarten, sowohl von Mannschaftssport- als auch individuelle Sportarten. Eine Turnhalle bietet die Möglichkeit, Sportarten und -übungen spezifisch durchzuführen, wie sie nur in Kombination mit funktio-

nenal Geräten und Infrastrukturen möglich wird. Eine Turnhalle beinhaltet ein Sammelsurium von Geräten, die unterschiedlichste ungen an jeweils spezifischen Geräten erlauben. Es wird also ein Raum geschaffen, indem neue Möglichkeiten eröffnet werden. Diese sind vielfach an Artefakte gebunden, die jeweils ganz spezifische Gesten und Möglichkeiten beinhalten: Ringe laden zum Schwingen ein, ein Barren zum Barrenturnen, eine Kletterstange zum Klettern usw. Unter der Perspektive der Disziplinierung stellt eine Turnhalle einen ungleich vielfältigeren und feingliedrigeren Möglichkeitsraum dar, als dies ein Pausenplatz tut. Dabei sind die einzelnen Möglichkeiten durch die Artefakte zugleich funktional wesentlich eingeschränkter. Im Unterschied zur Gymnastik, in welcher der Körper mehr oder weniger selbstgenügsam sich seiner selbst bedient, können die Korperungen und -techniken an spezifischen Geräten differenziert, verfeinert und perfektioniert werden.

Die Korperungen sind voraussetzungsvoller. Wird die Elementargymnastik zum Beispiel bei Pestalozzi noch als Mittel der Sublimation von Aggression und Unzivilisiertheit betrachtet, also als psychisches Disziplinierungsprojekt (siehe Werder 1896), so setzen die sportlichen Tätigkeiten, die mit einer Turnhalle möglich werden, diese Selbstdisziplinierung bereits voraus. Die Einung geht nicht mehr in einer Massenveranstaltung vonstatten, sondern beinhaltet individuelle ungen. Die Gymnastik stellt ein Bewegungsprinzip dar, in der Restriktionen im Prinzip durch den eigenen Körper ausgedrückt werden. Die Turnhalle steht für ein Set an Artefakten, das diese Limitierung auer Kraft setzt. Der Möglichkeitsraum wird um ein Vielfaches erweitert.

Da die Turnhalle Praktiken erlaubt, die mithilfe von Artefakten die Limitierungen durch die menschlichen Körper auer Kraft setzen, wird eine Disziplinierung von Körperkontrolle, aber auch in der Arbeitsweise bereits vorausgesetzt. An Geräten kann nicht oder nur sehr bedingt synchron geturnt werden. Ein Turnunterricht an unterschiedlichen Geräten muss an verschiedenen Etappen binnendifferenziert durchgeführt werden. Es beinhaltet eine Ausdifferenzierung von Unterricht. Und es bedingt, dass die Schuler_innen die ungen zumindest teilweise selbsttätig durchführen.

Von Interesse ist, dass der Bau der Turnhalle einen Umgang mit dem Schulsport ableiten lässt, der sich auch in der Umgebung feststellen lässt. Die groe Mehrheit der Wohnhäuser in der Umgebung stammt aus derselben Zeit, in der auch die Turnhalle erstellt wurde. Im Gegensatz zu den Arbeiter- und Kleinge-

werbehäusern im Norden des Bildausschnittes hat sich mit den Wohnhäusern und der damit gekoppelten Lebensweise von Lohnarbeit, einem Status als Angestellte, auch eine größere Disziplinierung des Lebenswandels realisiert. Dies betrifft sowohl die Körperkontrolle als auch die psychosozial-mentale Disziplinierung, die eine stärkere Internalisierung von diszipliniertem (Rollen-)Handeln erfordert, als dies noch bei proletarischen Schichten in der Mitte des 19. Jahrhunderts der Fall war.

5.4.4 *Schule und Körperhygiene – Tilgung des Individuellen*

Ein Merkmal, das die Schule Breitenrain in ihrer heutigen Ausgestaltung ganz wesentlich geprägt hat, ist der Bau der Garderobe, die eine Neugestaltung des Schulhausareals nach sich zog. Die Platzierung mitten in den Schulhof wirkt brutal, die Großzügigkeit und die Binnenzentrierung des Ensembles durch den Hof wird zerstört. Damit geht auch das gemeinschaftliche Moment verloren, welches den Hof originär auszeichnet hat. Der Hof wird durch den Bau der Garderobe in verschiedene Räume fragmentiert. Abgesehen vom Basketballfeld bleibt ein kleiner Raum zwischen den Gebäuden und einige Nischen hinter dem Annex, welche als versteckte Räume übrig bleiben. Zudem hat die Raumvernichtung den Effekt, dass das Schulareal über die Straße hinaus erweitert werden muss.

Die Garderobe ist als Annex an die Turnhalle angedockt. Das hergestellte Raumvolumen scheint im Verhältnis zum Platzbedarf und im Verhältnis der urbanen Umgebung sehr gering. Die Auswirkungen auf das Gebäudeensemble sind im Verhältnis zum Raumgewinn enorm. Es sind Varianten denkbar, wie eine Garderobe in das Ensemble hätte integriert werden können, die einen weniger drastischen Wandel und einen wesentlich sparsameren Umgang mit dem Raum erlaubt hätten. Der Bau einer Garderobe in einer postmodernen Bauweise wird eine Bedeutsamkeit zugestanden, welche eine funktionale und ästhetische Destruktion eines ausgeglichenen Gefüges rechtfertigt oder diese Destruktion gar bewusst zum Inhalt hat.

Rein funktional ist eine Garderobe ein Raum, in dem man sich in der Regel so kurz wie möglich aufhält und der die meiste Zeit leer steht. Garderoben sind Durchgangsräume, in denen ein sichtbarer Statuswechsel vonstattengeht und in

denen persönliche Alltagsgegenstände deponiert werden: Es sind Aufbewahrungsorte für die Kleidung und andere persönliche Gegenstände. Zudem sind in den Gardeoben die Duschen untergebracht.³⁹ Garderoben sind untrennbar mit Körperhygiene und mit den gesellschaftlichen Vorstellungen darüber verbunden.

Garderoben haben überdies die Funktion einer Statusveränderung. Sie können als eine Art Pufferzone betrachtet werden. In der Schulgarderobe werden auch die alltäglichen außerschulischen, also persönlichen Gegenstände temporär aufbewahrt. Wenn Kleidung als zweite Haut betrachtet wird, beinhalten deren Schichten unterschiedliche Nähe- und Intimitätsbereiche. In dieser Überlegung sind Schulgarderoben dafür da, die äußersten Schichten aufzubewahren, die Auskunft über Status, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit usw. geben. Mit dem Ablegen der Kleiderschichten geht auch ein impliziter Statusübergang einher.

Das Ablegen der Jacken durch die Schüler_innen ist auch eine Art von Übergangsritual zum Unterricht. Dies ist in Ländern mit Schuluniformen anders geregelt. Dort sind die Schüler_innen schon im öffentlichen Raum als Schüler_innen quasi markiert. Da dies in der Schweiz nicht der Fall ist, bekommen die Garderoben die Funktion einer Status-Schranke. Indem die privaten Gegenstände und die Kleider, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, abgelegt werden, wird die Rolle der Schülerin bzw. des Schülers angenommen. Die Lage der Garderoben gibt Auskunft darüber, wo innere Schranken der Innen-Außen-Abgrenzung liegen, die mit Statusübergängen einhergehen. Oder anders gesagt, wie Übergänge zum Unterrichtsort gestaltet werden.

Für die Turngarderobe gilt die Statusveränderung nun noch gesteigert, da die intimsten Kleiderschichten mitbetroffen sind. Für den Turnunterricht werden die alltäglichen und die meisten persönlichen Kleidungsstücke abgelegt. Noch expliziter steht die Dusche für eine Tilgung des Individuellen. Damit sind die noch intimeren Bereiche betroffen. Der eigene Körper wird durch die Nacktheit sichtbar. Die Duschen dienen dazu, die körpereigenen Pheromone, also den individuellen Geruch, abzuwaschen. Der Geruch, der, wie es der Volksmund treffend ausdrückt, darüber bestimmt, ob man jemanden riechen kann, wird getilgt. Auffällig ist hier, dass die Garderoben als offene Bereiche konzipiert sind. Es gibt keine Privatsphäre in Form von unterteilten Duschen, es sind keine ‚Scham-

39 Die Schulbäder waren im Keller des Schulhauses untergebracht.

wände‘ eingezogen. Die Reinigung vom Individuellen bekommt so als rituelle Reinigung in der Gruppe einen zusätzlichen Charakter: Die gemeinsame Dusche in der Halböffentlichkeit der Peer Group dient nicht nur der physischen Reinigung von Schmutz, sondern zugleich einer psychogenen Reinigung vom ‚Individuellen‘. Für das moderne Subjekt ist die Elimination der Pheromone als individuelle Duftmarke und deren Ersetzung durch parfümierte Produkte relativ zentral. Mehr noch, sie wird fast Bedingung für rein rollenförmige Beziehungen, in denen die individuierte Person in den Hintergrund rückt.

5.4.5 *Entgrenzung der Schule*

Mit dem Bau der Garderobe geht die explizierte Verschiebung der Innen-Außen-Abgrenzung in den gegenüberliegenden Park und die erzwungene Neugestaltung des Schulhofs einher. Das Augenmerk ist vorerst auf die Ein- und Abgrenzung der Schule und deren Entgrenzung zu richten. Was die Schulanlage Breitenrain besonders auszeichnet, ist, dass die Einfriedung nordseitig aufgehoben ist. Die Absenz der Einfriedung im konkreten Fall verweist umso deutlicher auf deren Funktion. Denn Ein- oder Umfriedungen sind funktional mit Fragen der Exklusivität und damit der In- und Exklusion verbunden. Sie stecken ein ‚privates‘ Territorium ab, auf welches ein *claim* erhoben wird. Sehr oft sind auch Regeln der Mitgliedschaft mit Schranken verbunden, die zugleich mit Rollenübernahmen einhergehen. Mit dem Durchschreiten der Einfriedung wird eine Rolle übernommen: Das Kind wird zum Schüler, zur Schülerin, der Vorübergehende zum Besucher.

Beim Schulhaus Breitenrain sind die Verhältnisse unklar, da Zwischenformen von halb öffentlichem Raum im Bereich der Erschließungen vorhanden sind: Die überbreiten Gehsteige und Blumenbeete lassen eine Art von Pufferzone oder ein System mehrerer Schranken entstehen. Das Durchschreiten der äußeren Einfriedung ist ein Betreten des privaten Bereichs. Das eintretende Subjekt wird identifiziert, also prädiert, und darauf folgt auch eine Adressierung, indem ihm unabhängig von der subjektiven Intention eine Rolle zugewiesen wird. Mit dem Schritt durch das Schultor oder durch die angedeutete Schranke der Umfriedung tritt ein Subjekt automatisch aus der Anonymität eines Unbestimmten heraus. Es wird in einer Rolle prädiert als Schülerin/Schüler, als Besucher oder auch als

Eindringling und Störenfried, wenn das Betreten nicht legitimiert ist. Die Kinder werden mit dem Eintritt zu Schüler_innen, wenn auch noch in einem vergleichsweise informellen Status. Denn der Pausenplatz ist das Territorium, das den Schüler_innen zur autonomen Aneignung mehr oder weniger überlassen ist. Es sind Dinge erlaubt oder gar erwünscht, die innerhalb der Gebäude nicht toleriert werden: Das Spielfeld stellt geradezu die Intention her zu rennen, während dies in den Schulgebäuden in der Regel untersagt ist.

Die Einfriedung markiert nicht nur eine Grenze von Inklusionsregeln, sondern auch diejenige von Zuständigkeiten. Dies gilt auch rechtlich. So sind außerhalb der Einfriedung die Eltern für ihre Kinder zuständig und haften auch für sie, während die Schulen die Obhuts- und Aufsichtspflicht auf dem Schulgelände innehaben. Am Schulhaus Breitenrain ist festzustellen, dass diese trennscharfe Markierung aufgehoben ist. Der Schulraum ragt in den öffentlichen Raum hinein: einerseits auf die Straße, die mit blauen Linien markiert wird, und andererseits über die Straße hinaus in den öffentlichen Park hinein. Dabei geht die Erweiterung nicht mit einem Exklusivitätsanspruch einher. Sowohl die Straße als auch Spielplatz und Park werden in ihren öffentlichen Funktionen genutzt. Die Schule beansprucht eine Mitbenutzung öffentlicher Infrastruktur. Damit wird die Innen-Außen-Abgrenzung unscharf und eindimensional geöffnet. Auf dem Gebiet der Straße und des Parks fallen öffentlicher Raum und Schulraum zusammen. Die Entgrenzung hat zur Folge, dass die Schule einen Raum beansprucht, für den sie nicht exklusiv zuständig ist, was wiederum Auswirkungen auf die Obhutspflicht der Schule hat. Auch diese ist nun räumlich nicht mehr trennscharf bestimmt und muss erst hergestellt werden.

Die Entgrenzung kann aber auch die umgekehrte Richtung annehmen: Es manifestiert sich ein Geltungsbereich, der über den Perimeter hinaus in Anspruch genommen werden kann. Die Schule reklamiert eine Zuständigkeit nicht mehr ausschließlich in ihrem abgeschotteten Bereich, sie weitet ihre Zuständigkeit aus. Die Schule stellt sich damit indirekt auch als Institution dar, die nicht einen eingegrenzten Bereich in der Sozialisation der Schüler_innen umfasst, der komplementär zur familialen Sozialisation steht.

Hier reproduziert sich eine Sinnstruktur, die uns in der Interpretation schon mehrmals begegnet ist. Unterricht und Nichtunterricht verwischen zusehends. Die Gestaltung der Räume, die für den Nichtunterricht gedacht sind, wird genauso mit pädagogischen Intentionen besetzt wie die der Klassenzimmer.

5.5 Fazit – Performativ-disponierende Architektur zur Erzeugung disziplinierter und subalternen Subjekte

Die Analyse des Schulhauses Breitenrain fördert eine Bedeutungsstruktur zutage, die ihre Wurzeln in einer militärischen Struktur haben und in welcher die Internalisierung von Normen und Wissen über Körpertechniken das maßgebliche sozialisatorische Element darstellen. Auch gegen aussen repräsentiert das Schulhaus das Militär als maßgebliche schulische Erziehungsinstanz.⁴⁰ Das Gebäude zielt in seiner Repräsentation und Funktionalität auf ein gemeinschaftliches Ganzes, indem die Individualität getilgt, diese durch Uniformität ersetzt und die Subjekte dem Staat ein- und untergeordnet werden.

Der (Schul-)Sport ist das ästhetisch und räumlich auffälligste Element des Schulareals. Darin manifestieren sich Bedeutungsstrukturen, welche die Pädagogik als stark militärisch konnotiert darlegen: Disziplin, Kollektivität, Rollenverhalten und eine Raumorganisation, die keine Räume für Privatheit oder Anregungen zu autonomen Tätigkeiten herstellen. Die Anregungen, die durch die Architektur hergestellt werden, liegen in einer pädagogischen Intention, die Sozialisation vor allem über Bewegung, über Körper- und Leiberfahrung repräsentiert.

Der (Schul-)Sport ist omnipräsent sowohl als organisierte schulische Bildungsveranstaltung als auch über die durch Architektur hergestellten Anregungen des Schulareals. Die Architektur produziert im Wesentlichen Handlungsdispositionen, die auf eine leibzentrierte Sozialisation gerichtet sind, die über Körper- und Leiberfahrung gesellschaftliche Regeln, Rollenhandeln, aber auch Selbst- und Körperkontrolle trainieren und inkorporieren.

Dabei wurde eine Transformation in der Art und Bedeutung der körperbasierten Pädagogik rekonstruiert. Von einer synchronen Massenveranstaltung in der Schulgymnastik, die vor allem auf die Herstellung eines uniformen, disziplinierten Subjekts gerichtet ist, zu einer intrinsisch angestoßenen Sozialisation

40 Zeitgleich mit dem Bau des Breitenrain-Schulhauses veranlasst der Bund 1868, dass die Kantone allen Knaben einen auf militärische Aspekte ausgelegten Turnunterricht zu erteilen haben (Giuliani 2001: 481 f.). 1874 wird der Turnunterricht als Teil der Landesverteidigung definiert und unter die Obhut des Eidgenössischen Militärdepartementes gestellt, was eine Anomalie im subsidiär organisierten schweizerischen Bildungssystem ist.

über äußere, an Objekte gebundene Verhaltensaufforderungen. Oder anders gesagt: Der Sport wird von einer von außen initiierten, koordinierten und überwachten Disziplinierung im Schulturnen zu einer inneren Aneignung eines selbstdisziplinierenden Moments, das sowohl als Antipode geistiger Bildung als auch als (Wieder-)Herstellung der geistigen Leistungsbereitschaft für einen kognitiv ausgerichteten Unterricht rekonstruiert werden kann. Dieses Muster reproduziert sich zahlreich.

Die Öffnung des Schulraums zu einem Freizeitraum findet eine Entsprechung in einer räumlichen und symbolischen Entgrenzung der Schule. Die pädagogisch intendierte Architektur stellt auch in Räumen und Zeiten des Nichtunterrichts Anregungen her, die Einfluss auf die Tätigkeiten der Sozialisierenden nehmen und diese vorstrukturieren. Dabei sind die Bedeutungsstrukturen, die in der Architektur vorliegen, sinnaffin mit derjenigen des Unterrichtes.

Auch im Nichtunterricht werden durch die wiederholten Bewegungen nicht nur Körpertechniken wie der spezifische Körpergebrauch zum Sitzen, Schreiben oder zum Fußballspielen geübt, es wird zugleich immer auch ein gesellschaftliches Wissen internalisiert. Dies beinhaltet vor allem implizites Wissen in der Internalisierung gesellschaftlicher Regeln und Normen. Man kann sagen, die Architektur der Schulanlage ist im Wesentlichen darauf gerichtet, das Wilde und Ungestüme des kindlichen, ungeformten Körpers in einen durch sportliche Betätigung sozialisierten und habitualisierten Körper zu transformieren.

Die rekonstruierte Raumaufteilung zwischen leiblicher und geistiger Bildung muss als konstitutiv für die öffentlich-rechtliche Schule ausgelegt werden. Dabei wurde dargelegt, wie sich die leibliche Disziplinierung wesentlich in zwei Achsen transformiert hat: einerseits vom gleichförmigen, in einer Masse vollzogenen, aber auf den eigenen Körper ausgerichteten Turnen zu einem individuellen Agieren in einem Team, was die Antizipation des eigenen Rollenhandelns bedingt. Andererseits ist es eine (Rück-)Transformation von Inhalten des angeleiteten Unterrichts in der Turnstunde zu selbsttätigem Handeln in den Zeiten des Nichtunterrichts. Damit sind nicht nur die Pausen, sondern auch die Freizeit gemeint, was eine Ausweitung des Geltungsanspruchs der Schule darstellt. Dies manifestiert sich im Sportplatz, der als azurblaue Lagune auch symbolisch markiert wird. Der Sport manifestiert damit eine Wandlung vom disziplinierenden Vorunterricht in der Schulgymnastik mit dem Ziel der Herstellung der Wehr-

tüchtigkeit zu einer Funktion der Wiederherstellung der geistigen Leistungsbe-reitschaft. Oder anders gesagt: als Teil sogenannter Work-Life-Balance.

In einem gewissen Sinne reproduziert sich diese Sinnstruktur, wenn der Blick über die Straße auf den Spielplatz gerichtet wird, der als erweiterter Teil des Schulareals rekonstruiert wurde. Der Spielplatz wurde vor allem unter dem Aspekt der räumlichen Ausdehnung, der Verschiebung und stellenweisen Auf-hebung der Innen-Außen-Abgrenzung betrachtet. In seiner Funktion ist es ein Spielplatz. Es ist ein räumliches Arrangement, in welchem zahlreiche Spielgeräte angebracht sind, die für Kinder gebaut und als anregende Umgebung für diese gedacht sind. Der Spielplatz ist eine strukturierte Umgebung, eine sogenannte Lern- und Bildungslandschaft, die aus zahlreichen Installationen besteht, die für unterschiedliche Praktiken vorgesehen sind. Es sind Installationen, welche die Kinder zu autonomen und selbsttätigen Praktiken animieren: Klettern, Buddeln, Schaukeln, Rutschen. In der Regel sind es monofunktional ausgerichtete Installa-tionen (ausführlich im Kapitel 7.4.1).

Im Weiteren zeigt sich nicht nur in Bezug auf den Umgang mit dem eigenen Körper eine Bedeutungsstruktur, welche disziplinierende Momente nach ‚innen‘ verlegt. Die Innen-Außen-Abgrenzung und die Übergänge werden zusehends fließend. Die ehemals ‚versteinerte‘ Einfriedung wird ersetzt durch ‚einverlebte‘, habitualisierte Regeln, die die Nutzungsrechte regeln. Aber auch die sitzende Lernhaltung und die spezifisch schulische Klassenanordnung, die früher ziemlich brachial durch die Subsellen erzwungen wurden, sind heute in Form von Re-gelwissen, das an Gegenstände gekoppelt ist, internalisiert.

Diese Entgrenzung zwischen Unterricht und Nichtunterricht findet sich als Entgrenzung von Schule und Nichtschule auch im Verhältnis des Schulhauses Breitenrain zu seiner Nachbarschaft. Mit der Erweiterung des Schulareals als Überlappung in den Stadtteilpark wird dieser von der Schule mitbesetzt. Damit vollzieht sich räumlich, was dem Anspruch der Schule längst inhärent ist: die Ausweitung des Geltungsbereichs der Schule auf alle Lebensbereiche.

Architektur ist dauerhafter und wesentlicher Teil des gesellschaftlichen Ge-dächtnisses. Mit dem Schulhaus Breitenrain wurde bewusst ein Schulhaus ge-wählt, das aus einer Zeit stammt, wo sich das öffentlich-rechtliche Schulsystem konsolidierte. Aus der Architekturanalyse konnte rekonstruiert werden, dass die Schule Mittel und Teil einer flächendeckenden Institutionalisierung einer neuen

Form staatlicher Repräsentation ist, die nicht lediglich ein Symbolbild repräsentiert, sondern im Wesentlichen eine moderne Form des Regierens darstellt.

Das Schulhaus Breitenrain steht exemplarisch für einen neuen Gebäudetyp Schule, der nicht mehr als Behälterraum konzipiert ist. Das Ziel ist nicht, ein Dach über dem Kopf zu haben und einen Raum zu schaffen, in dem plurale Unterrichtsformen Platz finden, wie dies noch in Pestalozzis Schulwohnstube der Fall war (vgl. Kap. 7.3). Das Haus repräsentiert in Aussehen und Funktionalität eine neue Form des Zugriffs auf die Schüler_innen über Architektur. Die Architektur ist handlungsleitend und disziplinierend, lässt keinen Raum für persönliche Autonomie und adressiert keine Individuen, sondern eine Gruppe uniformer Schüler_innen. Das Schulhaus ist in dem Sinne nicht nur Grundausstattung für den pädagogischen Unterricht, sondern gleichzeitig eine Arena des Regierens durch Artefakte: Dinge werden so platziert, dass sie das Verhalten beeinflussen. Architektur bekommt eine neue Aufgabe. Sie ist nicht mehr lediglich Repräsentation und Kontrolle, sie wird zu einer formierenden Kraft, die darauf abzielt, Verhaltensänderungen zu bewirken.

Wenn die Architektur des Schulhauses Breitenrain als Repräsentation der Funktionalität gelesen wird, dann liegt die Funktionalität der Schule primär in der Disziplinierung, in der Tilgung von Individuellem und der Schaffung von gehorsamen Subjekten. In der Architektur des Schulhaus Breitenrain manifestiert sich die Sozialisationsfunktion der Schule vor allem in einem disziplinierenden Modus, indem dieser auf einen disziplinierten, nach gesellschaftlichen Regeln verlaufenden Umgang mit dem Körper gerichtet ist.

Als Nächstes wird ein Fall betrachtet, der eine formative Architektur herzustellen verspricht, welche die zeitdiagnostischen Deutungen über Schule, Sozialisation und Bildung verkörpert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





6 Schule Hinter Gärten in Riehen – Kunstwerk und postfordistisches Produktionsgebäude

Das Schulhaus Hinter Gärten in der Gemeinde Riehen im Kanton Basel-Stadt stellt eine Schulanlage dar, die den aktuellen Diskurs einer zeitgemäßen, die pädagogischen Trends entsprechenden Schulhausarchitektur abbildet und manifestiert. Das Schulhaus wurde nicht als Erweiterungs- oder Umbau geplant wurde, sondern von Grund auf für eine wachsende bzw. neu entstehende Siedlung konzipiert.

6.1 Gemeinde Riehen – Urbane Platzknappheit auf dem Lande

Auf dem Luftbild (Abb. 12) ist ein Ausschnitt des Siedlungsraums Riehen zu sehen, der durch Wohnhäuser in einer ländlichen Gegend dominiert wird. Die Bahnlinie und die fast parallel verlaufende Straße zeigen, dass sich das Dorf an einer Verkehrsachse befindet, die in Nord-Süd-Richtung verläuft. Auffallend ist die Mischung aus landwirtschaftlicher Nutzung und Gebäuden, die mehrheitlich Mehrfamilienhäuser sind. Es sind jedoch auch Straßenzüge mit Einfamilienhäusern erkennbar. Sowohl die Mehr- als auch die Einfamilienhäuser sind großzügig gestaltet. Sie sind meist in umgebende Grünflächen eingebettet, außerdem sind etliche Schwimmbekken erkennbar.

In der Siedlung können unterschiedliche Bereiche identifiziert werden, die jeweils verschiedenen Bauetappen zuzuweisen sind: Unten links lässt die Straßenanordnung auf einen historisch-traditionell gewachsenen Dorfkern schließen, der selbst nicht mehr im Bild ist. Die Straße führt zu einem Gebiet oben links, welches als zusammenhängendes Gebiet geplant und bebaut wurde. Nordöstlich und südöstlich ziehen sich entlang kleinerer Straßenzüge eine Reihe von vorwiegend Ein- und wenigen Mehrfamilienhäusern, die sich durch großzügige Gartenanlagen auszeichnen.

Der größte und durch seine Farbe auffälligste Gebäudekomplex ist das zentral ins Bild gerückte zweiteilige Gebäude. Es ist an einem Acker platziert. Auf dieses Gebäude soll im Folgenden näher eingegangen werden: das Schulhaus

Hinter Gärten. Zunächst wird jedoch seine Positionierung innerhalb der Siedlung thematisiert.

Im Siedlungsbild sind die älteren Gebäude und die Infrastrukturen wie Straßen und Bahntrasse entlang der Nord-Süd-Achse ausgerichtet. Die neueren Gebäude wurden entlang der Straßenzüge in einer Ost-West-Richtung erstellt. Die Siedlung entwickelt sich aktuell von West nach Ost, wobei sich in der Mitte des Bildes ein Streifen erhalten hat, der aus landwirtschaftlichen Flächen, Wald und Wiese besteht. Hier sticht insbesondere die Ackerfläche im Zentrum des Bildes ins Auge.

Die Fläche ist viel zu klein, um ein landwirtschaftliches Auskommen zu generieren. Zudem fehlen Gebäude, die zu einem Landwirtschaftsbetrieb passen. Es ist lediglich ein kleines scheunenartiges Gebäude ersichtlich. Außerdem ist das Gebiet von unterschiedlichen Gebäuden umrandet, die offensichtlich nicht landwirtschaftlich genutzt werden. Die Fläche erscheint als eine übrig gebliebene Scholle zwischen zwei zusammenwachsenden Siedlungsgebieten. Es ist ein Strukturwandel von einem landwirtschaftlich-agrarisch ausgerichteten Dorf zu einer vorstädtischen Agglomerationssiedlung festzustellen wobei der Acker das letzte Überbleibsel, ein Relikt zu sein scheint. Die Gebäude im Ausschnitt sind fast ausschließlich Wohngebäude. Es sind aneinandergereihte Häuser, die in ihrer Summe ein planloses Siedlungsbild ohne erkennbaren inneren Zusammenhalt ergeben: Weder sind öffentliche Flächen oder Plätze noch ein soziales oder ökonomisches Zentrum erkennbar.

Im Vergleich zu einer Stadt ist das Gebiet wenig dicht besiedelt. Die älteren Gebäude sind größere Mehrfamilienhäuser. Wahrscheinlich sind sie ab den 1960er Jahren entstanden. Dabei ist auch ein Unterschied in der Art der Häuser auszumachen. Die neueren Gebäude sind vorwiegend Ein- oder aneinandergebaute Zweifamilienhäuser. Es sind individuelle Wohnsitze mit privaten Gärten. Die Siedlung bietet – abgesehen vom Acker – nicht viel an erkennbarem ökonomischem Potenzial. Die Häuser, die als private Wohnsitze mit viel Erholungs- und Reproduktionsräumen konzipiert sind, verweisen darauf, dass es vorwiegend wohlhabende mobile Pendler_innen sind, die hier angesiedelt sind. Das viele Grün, der hohe Baumbestand und die zahlreichen Swimmingpools unterstreichen dies.



Abb. 12: Luftbild Gemeinde Riehen (BS). © Google Maps 2015

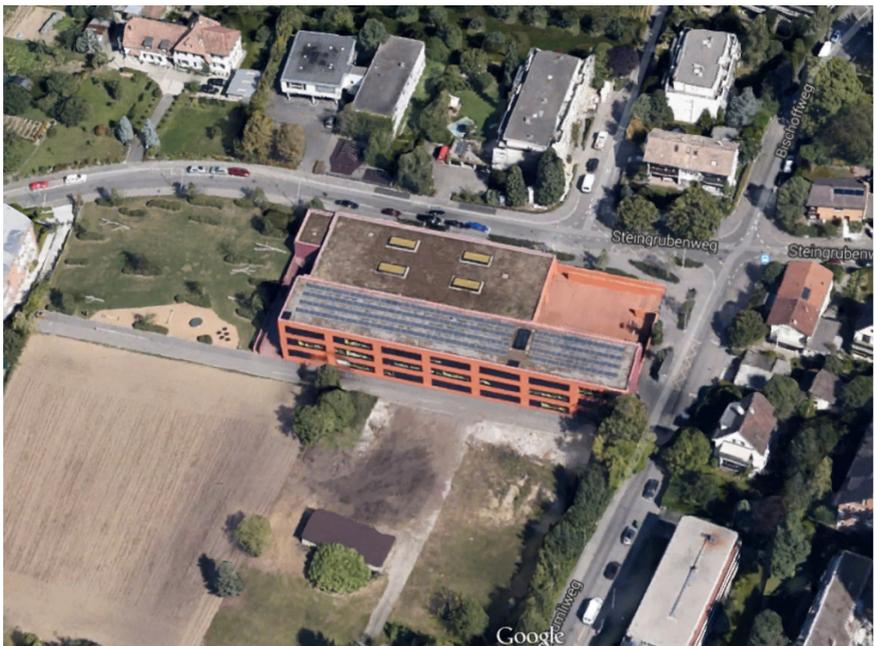


Abb. 13: Luftbild Schulhaus Hinter Gärten. Riehen (BS). © Google Maps 2015

Der Titel nimmt auf, dass das Schulhaus an der Stelle zweier fremder Kulturen zu liegen kommt und diese verbindet. Es ist also zu fragen, ob und wenn ja wie eine Verbindung geschaffen wird. Denn als erweiterte Schulanlage hat das Gebäude den gegenteiligen Effekt. Die Schüler_innen der umgebenden Bebauung gehen nun nicht mehr mit Kindern aus anderen Vierteln in die zwei bereits bestehenden Schulhäuser, die im Dorfzentrum liegen. Sie sind nun sozialräumlich gesehen unter ihresgleichen in einem ‚eigenen‘ Schulhaus. Damit vollzieht sich eine sozialräumliche Separierung: Die Schüler_innen sind nun auch in der Schule in einer Peer Group, die sich als relativ homogen erweist, wie sich aus der Siedlungsstruktur rekonstruieren lässt.

Das Schulhaus ist platzsparend in die äußerste Ecke des freien Geländes gesetzt. Das Schulhaus schafft damit wenig bis keinen einladenden, nutzbaren öffentlichen Raum. Dies ist bemerkenswert, da der Platz dafür vorhanden ist. Auch hat das Schulhaus im Vergleich zu den privaten Eigenheimen wenig Freifläche. Es geht weder eine Verbindung mit der Siedlung ein, noch kann es einen Bezugspunkt für die Siedlung setzen, was zugegebenermaßen in dieser losen Aneinanderreihung auch kein einfaches Unterfangen wäre. Das Schulhaus reiht sich ein in ein Siedlungsgefüge, welches wenig eigene (Siedlungs-)Identität erkennen lässt, sondern aus zufällig aneinandergereihten, zusammenhangslos verwirklichten ‚individuellen‘⁴¹ Träumen von Wohneigentum besteht. Das Schulhaus reproduziert diesen Selbstbezug – oder eher den Rückzug ins private Heim – mehr, als es Gegensteuer gibt, indem ein öffentlicher Raum geschaffen wird. Dies ist insofern bemerkenswert, da die (einmalige) Chance vorhanden ist, eine großzügig bemessene Fläche für verschiedene Nutzungen der Öffentlichkeit oder auch der Schule zuzuführen, wie es etwa bei der Schule Schmitt (Kapitel 7) der Fall ist. Denn im Gegensatz zu vielen Schulhäusern in urbanen Gegenden ist hier der Platz vorhanden, um eine Schule zu realisieren, die umfassende Infrastrukturen im Hinblick auf Tagesstrukturen oder auch auf eine differenzierende Pädagogik ermöglichen könnte. Es gibt Raum für Gärten, Werkstätte, (Klein-)Tier-Haltung usw., was alles räumliche Settings darstellt, die normativ in den pädagogischen Diskursen für die ‚gute Schule‘ und als Anforderungen „zukünf-

41 Das Luftbild zeigt, wie auch unter der Prämisse individuell verwirklichter Eigentümsträume die Behausungen sich schlussendlich ähnlich sind (vgl. auch Bourdieu 2011).

tiger Schulen“ (Grimm 2006; Kahl 2005; Walden & Borrelbach 2010) ins Feld geführt werden. Die Schule hätte als ein siedlungsbaulicher Bezugspunkt mit öffentlichem Park und Landreserven für zukünftige Anforderungen an Bildungsbauten (z. B. Tagesschulen) gebaut werden können, wie sie in den Konzepten und Strategien der kantonalen Bildungspolitik und der Bildungsdirektionen als zukünftige Anforderungen formuliert werden. Das Potenzial, das dem Gebiet innewohnt, wird nicht eingelöst. Im Gegenteil muss angenommen werden, dass der, durch die sparsame Platzierung der Schule, ‚gewonnene‘ Raum voraussichtlich für die Verwirklichungen privater Räume genutzt werden wird. Im Folgenden wird das Schulhaus genauer betrachtet.

6.2 Schulhaus Hinter Gärten – Architektur als krisenevozierendes Werk

Der Wettbewerb für das Schulhaus Hinter Gärten wird 1999 ausgeschrieben. Vorgaben im Wettbewerb sind: ein der Altersstufe gerechtes leichtes Auffinden der Klassenräume; separate Zugänge zur Aula und den beiden Turnhallen sowie die Vorgabe, dass in den Klassenzimmern sowohl ein direkter Zugang zu Gruppenarbeitsräumen als auch die akustische Schließung dieser Räume gewährleistet sein müssen. Das Siegerprojekt wird unter dem Namen *east meets west* von den Architekten Marques AG eingereicht. 2006 wird das Schulhaus eingeweiht. Das für das Schulhaus dominante Farbkonzept wird vom Künstler Jörg Niederberger ausgearbeitet.

Kurze Zeit nach der Fertigstellung wurden bereits zusätzliche Klassenzimmer notwendig. In zwei provisorisch erstellten Barackenbauten kommen weitere acht Räume hinzu. Bei der Datenerhebung im Januar 2015 waren die Erweiterungsbaracken eben fertiggestellt. Auf den verwendeten Luftbildern sind sie nicht ersichtlich. Sie werden nicht mitanalysiert. Auf Teilen der verwendeten Fotografien sind sie aber am Rande erkennbar.

Ersichtlich ist ein Gebäudekomplex, der aus zwei großen und einem kleinen Volumen besteht (Abb. 14–19).



Abb. 14: Hinter Gärten. © Heinz Unger, Zürich



Abb. 15: Hinter Gärten. Eingangsbereich Nordost



Abb. 16: Hinter Gärten. Ansicht Süd



Abb. 17: Hinter Gärten. Pausenplatz

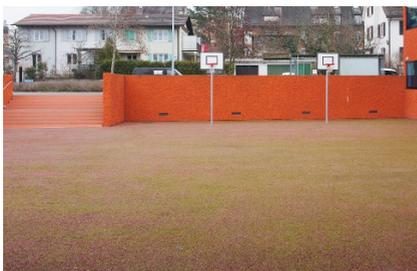


Abb. 18: Hinter Gärten. Pausenplatz



Abb. 19: Hinter Gärten. Eingangsbereich

Ein längliches dreigeschossiges Gebäudevolumen mit sieben Fensterachsen stellt einen langen Riegel dar. Davor ist ein eingeschossiges großes Gebäudevolumen mit Oberlichtern angebaut. In dem vorgelagerten Gebäude sind die Erschließungen angebracht. Im Nordwesten daran angehängt befindet sich ein dritter, sehr kleiner Baukörper. Im Nordosten kreieren die beiden Gebäude einen tiefer gelegenen Platz. Er ist in derselben Farbe wie das Gebäude gehalten. Auch im Wes-

ten des Gebäudes zeigt sich eine Erschließung, dessen Bodenbelag dieselbe Farbe hat. Beide Erschließungen der Schulanlagen sind von einer auffälligen Doppelmauer flankiert. Diese umfasst eine Rampe und ist von den Treppen abgegrenzt. In den Detailaufnahmen wird ersichtlich, dass das Gebäude nicht nur eine auffällige Farbe besitzt. Das Gebäude ist zweifarbig, wobei die Fassaden jeweils einfarbig gestaltet sind und sich die Farben je nach Ausrichtung abwechseln. Beim lang gezogenen Bau sind die Stirnseiten in Magenta und die Breitseiten in Rostrot gehalten. Bei der angebauten Halle sind es die Nord- und die Westseite, die in Magenta gehalten sind. Die Ostseite ist rostrot. Zudem sind die Bodenflächen innerhalb der rechteckigen Grundfläche ebenfalls rostrot eingefärbt.

Planungsgrundlage war offensichtlich ein rot eingefärbtes Rechteck. Darauf wird mit den Gebäudevolumen eine Rhythmisierung zwischen Hoch und Tief, zwischen Vorne und Hinten, zwischen Breite und Tiefe erstellt. Die abwechselnde dichotome Rhythmisierung wird von den beiden Farbtönen aufgenommen und verstärkt. Gegen Norden ist dem langen, schmalen und hohen Trakt ein niedriges, breites und tiefes Gebäudevolumen vorgelagert.

Die Formen des gesamten Komplexes sind minimalistisch und schnörkellos gehalten. Neben der Farbgebung und den Gebäudekörpern sind es die Öffnungen, die den Bau gestalten. In den Gebäudevolumen sind auf jeder Seite gleichartige Öffnungen eingelassen. Im länglichen Trakt sind pro Stockwerk sieben Fenster gleichmäßig verteilt, was auf sieben gleichartige Räume verweist und dem Gebäude durch die ungerade Anzahl eine Mitte gibt. Nach Süden sind die Fenster etwas größer als im Norden, was einen hohen Lichteinfall garantiert. Die Räume sind nach Süden hin ausgerichtet. Hier ist auch exemplarisch zu sehen, wie hermetisch abgeschlossen das längliche Gebäudevolumen ist. Die Fenster können nicht geöffnet werden.

Das niedrige Gebäude hat Einlassungen auf drei Seiten. An der Ostseite und Westseite befinden drei breite Öffnungen, die eine – nicht gegebene – Durchlässigkeit suggerieren. Auf der Nordseite gegen die Straße ist die Erschließung des Gebäudes in Form einer breiten Öffnung. Neben dem Eingang sind vier Fenster. Die Erschließungen sind so angebracht, dass der hintere Längstrakt über das vordere Gebäudevolumen betreten wird.

Der Gebäudekomplex ist auf drei Seiten von Straßen umgeben, wobei die Straße auf der Südseite eine Sackgasse ist. Im Westen schließt sich an das Ge-

bäude eine Außenfläche an. Verschiedene Elemente auf ihr nehmen die Ost-West-Ausrichtung des Gebäudes auf: Hecken und liegende Baumstämme.

Der Gebäudekomplex zeichnet sich in erster Linie durch seine außeralltägliche Farbgebung aus. Damit löst das Gebäude eine Erfahrungskrise aus. Es drängt sich durch seine Farbigkeit zwingend in den Aufmerksamkeitsfokus des Betrachters. Dabei ist es nicht ‚nur‘ die Farbe. Es ist eine Mischung des Farbtons, des monochromen Farbauftrags und des Sättigungsgrads, welche die Wirkung eines außeralltäglichen Gegenstands entfaltet.

Die Farbintensität und die Außeralltäglichkeit dieser Farbintensität von Gebäuden hat zur Folge, dass beim Schulhaus Hinter Gärten kaum vorstellbar ist, dass das Gebäude von zufällig vorbeikommenden Personen nicht wahrgenommen wird; dem Betrachter drängt es sich zwangsläufig auf. Die Farbgebung erheischt eine Aufmerksamkeit, die dem Gebäude aus seiner Form nicht in dieser Art und Weise zuteilwird. Das Gebäude stellt damit in der Diskrepanz einer außeralltäglichen Farbgebung und der Nüchternheit seiner Form eine Spannung her. Das Haus verlangt danach, seine Farbigkeit und seine Morphologie gesondert zu betrachten. Zuerst wird diskutiert, was das Gebäude durch seine Farbe (re)präsentiert. Danach wird die Positionalität und die damit einhergehende Innen-Außen-Abgrenzung genauer betrachtet sowie auf die eigentliche Architektur eingegangen.

Das Schulhaus drängt sich über die krisenhaft expressive Farbgestaltung in die Aufmerksamkeit: Es stellt eine Erfahrungskrise durch die Farbe dar. Um dies konturierter herauszuarbeiten, kann man sich überlegen, welche Gebäude durch eine intensive Farbgebung charakterisiert sind. Die Farbintensivität von Gebäuden ist entweder baustoff- oder kulturabhängig, oder die beiden Elemente bilden eine Einheit. Satte, leuchtende Farbanstriche sind etwa in Skandinavien nicht außergewöhnlich. Auch die sardische Stadt Bosa ist für ihre farbigen Häuser bekannt. Beiden Beispielen ist gemein, dass die Farbigkeit einzelner Gebäude nicht krisenevozierend ist, sondern routinhaft ein Bauensemble bestimmt.

Farbige Gebäude, die aus der Umgebung herausstechen, vermitteln durch Farbe eine Botschaft, zum Beispiel als Marketingstrategie. Firmen können ihren Namen mit einer Farbe verbinden und damit über eine spezifische Farbe ihre Präsenz vermitteln. Die Farbgebung von Gebäuden ist in der Schweiz streng reglementiert und bedarf einer Begutachtung und Bewilligung der Denkmalpfle-

ge. Ein Gebäude darf nur dann neongelb sein, wenn es sich entweder in die Umgebung einpasst oder ihm ein künstlerischer Wert zugeschrieben wird.

Dies ist bei Gebäuden dann gehäuft der Fall, wenn es sich um Kulturbauten oder um Bildungsbauten handelt. Die Botschaft dabei ist, dass die Gebäude durch die Farbgebung – meist einhergehend mit irgendeiner Art herausragender Architektur – die Funktionalität des Gebäudes, z. B. eines Museums, repräsentiert. Damit nehmen die Gebäude per se den Charakter eines Kunstwerks für sich in Anspruch. Oft geht die Farbigkeit einer Architektur mit einer avantgardistischen Architektur einher, deren Bedeutung und Wirkung über den Radius der visuellen Sichtbarkeit hinaus verstärkt werden soll. Das Gebäude bzw. die bewohnende Institution soll über ihre Architektur eine ikonische Bekanntheit durch Publikationen und Ähnliches erlangen.

Diese Lesart reproduziert eine Struktur, die in der Analyse des Schulhauses Breitenrain rekonstruiert wurde: Das Gebäude *will* gesehen werden und Bekanntheit erreichen. Wird dies beim Schulhaus Breitenrain durch die Positionalität an einem zentralen Verkehrsknotenpunkt erreicht, bedient sich das Schulhaus Hinter Gärten zwangsläufig anderer Mittel. Es wird in seiner Farbigkeit und Farbtintensität zum Kunstwerk.

Wenn das Schulhaus diesen Anspruch einlösen kann, dann gewinnt es auch eine Ausstrahlung, die über die visuell wahrnehmbare Sichtweite hinausgeht. Denn als Kunstwerk wird es rezipiert und besucht, so wie man auch Museen aufsucht.⁴² Es kann festgehalten werden, dass das Gebäude eine Sendung in Anspruch nimmt. Die Sendung hat aber weniger die Funktionalität des Gebäudes zum Inhalt. Inhalt der Sendung ist die Architektur beziehungsweise die Farbe. Denn außer der auffälligen Farbgebung und der Größe des Gebäudes ist wenig bis nichts Auffälliges am Gebäude zu erkennen.

Mit der Farbgebung nimmt das Schulhaus einen Werkcharakter als ästhetisches Objekt für sich in Anspruch. Damit können zwei Lesarten gebildet werden. Zum Ersten kann es sich um eine Aufforderung handeln, das Gebäude als selbstgenügsames Werk zu betrachten. Zum Zweiten kann es als Repräsentation der

42 Tatsächlich ist das Schulhaus Hinter Gärten Gegenstand verschiedener, wenn auch kleinerer Publikationen.

Funktionalität gedeutet werden, was einen Verweis auf eine ästhetische Funktion des Gebäudes bedeutet.

Die Affinität zu einem Werk bekommt das Gebäude durch die Farbe und seine krisenevozierende ästhetische Wirkung in Form einer Erfahrungs- beziehungsweise einer Überraschungskrise. Das Gebäude drängt sich zwingend auf, da man sich der Suggestivität von Farben, egal ob sie naturgegeben oder künstlich sind, nur schwer entziehen kann. Dabei haben Farben einen vorprädisierenden Effekt. Die Farbwahrnehmung findet auf einer perzeptiven, vorbewussten Ebene statt und erzielt ihre Wirkung relativ unabhängig von den anderen visuellen Effekten (ausführlich Kandel 2012). Farbwahrnehmung bleibt ein unbewusster Wahrnehmungsvorgang, wenn er nicht ins Bewusstsein geholt und bewusst weiterverarbeitet wird. Deshalb haben Farben im Marketing einen hohen Stellenwert, wo sie mit spezifischen Gefühlslagen in Verbindung gebracht werden beziehungsweise positive Gefühle evozieren sollen. Der Bewusstseinsfähigkeit von Farbwirkungen sind aber Grenzen gesetzt. Beim Schulhaus Hinter Gärten kann sicher nicht von einer sublimen Wirkung der Farbe gesprochen werden. Das Gegenteil ist der Fall.

In der Betrachtung als Werk sind einige Punkte zu diskutieren. Kunstwerke werden jeweils doppelt hergestellt: einmal vom Künstler und einmal vom Rezipienten (vgl. Kapitel 3.1.9). Das Kunstwerk stellt eine zur Natur sublimierte Kultur oder, wie Oevermann es ausdrückt, eine „erstarrte Lebendigkeit“ (2000b: 459) dar. Um die erstarrten Sinnstrukturen zu Lebendigkeit zu erwecken, bedarf es einer zweckfreien Betrachtung in Muße. Als gelungenes Werk evoziert ein Werk eine Krise, für die es gleichzeitig eine mögliche Bearbeitung anbietet. Das Gebäude evoziert aus sich heraus eine Sinnlichkeit, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse emergieren lässt, wenn sich die Betrachtenden darauf einlassen.

Wo knüpft das Gebäude an die Merkmale eines Kunstwerks an? Das Gebäude stellt in seinen monochromen und in seinen polychromen Farben in Kombination mit den unterschiedlichen Kubaturen ein abstraktes Gemälde dar. Die Fassaden sind schnörkellos und monochrom. Gestalterische Elemente sind neben der Farbe in dem Gefüge der Baukörper und in den Fensteranordnungen zu sehen. Die Gebäudeteile sind jeweils kontrastierend gewählt: hoch–niedrig, schmal–tief, lang–kurz. In der Komposition ergibt sich damit in der Seitenansicht ein Bild, wie es in der Tradition der neuen Sachlichkeit zu finden ist, zum Beispiel bei Camille Graeser, Max Bill, Hans Arp und vielen mehr.

In der Architektur sind Farben „ein ebenso kräftiges Mittel wie der Grundriss und der Schnitt. Oder besser: Die Polychromie ist ein Bestandteil des Grundrisses und des Schnittes selbst“ (Le Corbusier, zit. nach Grüttler 2015: 332). Diese Farbwirkung zeigt sich am Schulhaus Hinter Gärten explizit. Dabei zielt das Gebäude auf einen großflächigen monochromen Effekt in der Wechselwirkung mit der polychromen Gestaltung durch die Farbvarianz der Fassaden und der Gebäudeöffnungen. Die Farbigekeit der Innenräume stellen einen dritten polychromen Effekt dar, der nur ersichtlich ist, wenn das Gebäude von innen erleuchtet ist. Das Gebäude verkörpert einen wechselnden Rhythmus, der sich aus Farbwechseln und kubischen Gebäudevolumen zusammensetzt.

Vor der Deutung des Gebäudes als Werk ist zu fragen, inwieweit die Architektur Selbstzweck sein kann, also die Funktionalität dem Werkscharakter untergeordnet wird, oder inwieweit die krisenevozierende Wirkung die Funktionalität unterstützt. Denn Kunst und Pädagogik haben eine strukturelle Verwandtschaft in der Evokation eines Bildungsprozesses. Im Unterschied zur ästhetischen Bildung, welche der sinnlichen Präsenz des Werks und der Offenheit des Rezipienten in der Krise durch Muße bedarf, ist ein pädagogisch initiiertes Bildungsprozess immer in irgendeine Form der pädagogischen Interaktion eingebunden. Die Kunstbetrachtung ist demgegenüber eine individuelle, subjektive, sinnliche und rein geistig-kognitive Angelegenheit. Die Schule Hinter Gärten repräsentiert mit der Selbstdarstellung eines Hauses als Kunstwerk eine gewisse Affinität zu der naturwüchsigen kindlichen Sinnlichkeit in der Weltwahrnehmung.

Die Deutung des Schulhauses als Kunstwerk lässt einen Unterricht oder eine Pädagogik erwarten, in denen die Sozialisanden sich in Muße primär selbst bilden und wo die Architektur einen Möglichkeitsraum emergiert, in dem sinnliches Erleben und kreative Aneignung gefördert wird.

Farben haben neben ihrem sinnlichen Werkscharakter auch eine Wirkung sozialer Attributierung: Sie fungieren als Zuschreibung sozialer Tatbestände. Die Verbindung von Farben mit Geschlecht, beispielsweise dass Mädchen Pink zugeordnet wird, ergibt sich nicht aus der Qualität der Farbe, sondern aus sozialen Konventionen. Die Farbe ist ein Statusanzeiger, wie dies beispielsweise bei politischen Parteien üblich ist. Diese Statusanzeige gilt auch für Kinder. Kinder werden farbiger angezogen als Erwachsene, Kinderzimmer sind farbig möbliert usw. Komplette schwarz angezogene Babys oder Kinder sind eine offensichtliche Verletzung dieser sozialen Norm. Für Jugendliche gilt dieser Umstand gerade

nicht mehr. Diese tragen oft uniform schwarze Kleider, gerade um sich von Kindern abzugrenzen und ihren Statusübergang zu repräsentieren. Auf Schulhäuser übertragen ist die Farbigkeit eine Statuszuschreibung und Teil sozialer Konventionen, welche die Gebäude als Bauten für Sozialisanden festschreiben. Dies gilt umso stärker, je kleiner die Kinder sind, für welche die Bildungsbauten errichtet sind. Kindergärten und Primarschulen sind in der Regel farbiger gestaltet als Gymnasien.

Für den Gegenstand Schulhäuser fallen in der Farbgebung mehrere Faktoren zusammen: Farbe wird mit ästhetischer Wahrnehmung, mit Kunst und Kreativität, aber auch mit Kindern in Verbindung gebracht. Als latenter Bedeutung Gehalt ist eine gewisse Affinität der beiden Lesarten zu konstatieren. Kindern und Kunst wird eine Verwandtschaft zugeschrieben, die darin rekonstruiert wurde, dass für Kinder die sinnliche krisenhafte Wahrnehmung der Welt den hauptsächlichsten Modus der Welterschließung darstellt. Für kleine Kinder fällt die Krise durch Muße mit der Erfahrungskrise zusammen.

Die monochrome Farbgebung der Wände stellt die Farbqualität ins Zentrum des Erlebens. An den Fassaden wurden warme Farbtöne gewählt: Rostrot und Magenta. Trotzdem wirkt das Gebäude kalt, was dem Farbton diametral entgegensteht. Der Eindruck ergibt sich dadurch, dass das Gebäude den Selbstzweck als Kunstwerk in den Vordergrund stellt. Das Gebäude entzieht sich in seiner Gestik jeglicher autonomen Aneignung durch die Nutzer_innen. Es sind mehrere Merkmale und vor allem kleine Details, die in der nächsten Sequenz am Beispiel der Innen-Außen-Abgrenzung betrachtet werden.

Das Schulhaus Hinter Gärten ist unmittelbar an einer Straßenkreuzung platziert. Darüber hinaus befindet sich ‚hinter‘ dem Haus auf der Südseite eine Straße, die ein Zubringer zu dem Schuppen und/oder zu dem Acker zu sein scheint. Damit ist die Schule auf drei Seiten von Straßen umgeben, die den Gebäudekomplex abschließen. Dies wird durch die Farbgebung noch verstärkt: Die Bodenbeläge – ein Erschließungsweg im Westen und ein etwas größerer Platz im Nordosten – haben dieselbe Farbe wie die Gebäude. Dies markiert den Gebäudekomplex als Einheit in einem rechteckigen Raum, obwohl das Gebäudegefüge selbst kein Rechteck darstellt. Die Innen-Außen-Abgrenzung der Entität wird durch diesen Umstand hermetisch abgeriegelt. Sie fällt mit den Mauern des Gebäudes oder den Mauern der Umfriedung zusammen. Es gibt keine Übergangszone auf dem Perimeter des Gebäudes in Form von Gartenbeeten, einer Hecke

oder eines Vorplatzes, wie dies beispielsweise beim Schulhaus Breitenrain festzustellen ist. Dort wo inselgleiche Bepflanzungen auszumachen sind – im Osten und andeutungsweise auch im Norden –, befinden sich diese auf dem Gehsteig.

Der Perimeter wird raumsparend der Funktionalität des Gebäudes als Binnenraum zugewiesen. Dabei ist die sparsame Raumnutzung nicht einem Platzmangel geschuldet: Der sparsame Umgang mit dem Raum scheint eher ein ‚Programm‘ zu sein. Das Schulhaus ist raumökonomisch als urbanes Gebilde geplant, welches den vorhandenen Perimeter bis an die äußersten Grenzen ausreizt. Das Gebäude verkörpert damit einen durchrationalisierten ‚Geist‘, der einen ziemlichen Kontrast zu den Häusern der Umgebung darstellt. Die Wohngebäude in der Gegend sind von Gärten umgeben. Die Häuser grenzen sich doppelt ab; einmal in einen privaten Außenraum und einmal innerhalb der zurückversetzten Gebäude. Das Schulhaus Hinter Gärten stellt in seiner Positionalität und der Innen-Außen-Abgrenzung eine konträre urbane Bedeutungsstruktur her: positioniert direkt an der Straße, an welcher wie ein Annex ein halb öffentlicher Raum angehängt ist.

Aus der Positionalität wurde rekonstruiert, dass sich das Haus hermetisch innerhalb des rostroten Rechtecks vom Außen abgrenzt. Diese Struktur reproduziert sich, wenn die Ausrichtung der Gebäude und die Erschließungen mitbetrachtet werden. Sowohl Fenster wie Türen sind gegen Norden und Süden ausgerichtet. Es gibt keine Zugänge aus dem Gebäude auf die seitliche Fläche. Im Gegenteil, die Fläche wird vom Gebäude nicht nur durch die Farbgebung, sondern zusätzlich durch eine unüberwindbare Doppelmauer abgegrenzt. Ein direkter Zugang aus dem Gebäude wäre einfach zu bewerkstelligen, indem Treppe und Rampe vertauscht würden. Das Gebäude verweigert sich einer Aneignung des Außenraums, indem es diesem explizit die ‚kalte Schulter‘ zuwendet. Die Fläche scheint nicht zugehörig. Dass sie doch dazugehört, zeigt sich an den gestalterischen Elementen, die die Ausrichtung des Gebäudes aufnehmen. Die Fläche wirkt gestalterisch zugehörig und funktional abgegrenzt.

Für wen und für welche Tätigkeiten könnte das Gelände gedacht sein? Es sind einige Elemente, die den Platz als Park oder als einen Spielplatz auszeichnen (Abb. 17). Die Anordnung scheint wenig motiviert zu sein. Die Tische sind nachträglich und als mobiles Mobiliar dort platziert worden, wo gerade Platz vorhanden war. Abgesehen von einem unbespielten Sandkasten sind es Einrichtungen, auf denen balanciert werden kann. Insgesamt gibt es wenig Abwechs-

lung. Die festen Installationen bestehen aus drei gleichartigen Teilen. Etwas vielseitiger sind die liegenden Baumstümpfe, die ebenso zum Balancieren gedacht sind. Ergänzt wird dieses Setting durch ein großes und ein paar kleinere runde Spielgeräte, deren Funktionen nicht eindeutig bestimmt werden können. Es werden vermutlich Artefakte sein, die zum Balancieren oder Rotieren konzipiert sind.

Das Gelände ist von heckenartigen Bepflanzungen durchsetzt. Das Gelände ist weder eindeutig Park noch Spielplatz; weder bepflanzter Garten noch nutzbare Fläche. Die Bepflanzungen sind äußerst steril. Die Artenvarianz ist klein, die Büsche quaderförmig zurechtgestutzt: Es herrscht Ordnung.

Als Schulhof kann dem Gelände kaum pädagogischer Wert zugeschrieben werden. Auf dem Gelände findet sich nichts Anschauliches, was einer lehrreichen Betrachtung oder Beobachtung z. B. in Biologie, Chemie oder Physik oder gar selbst durchgeführten Experimenten dienen könnte. Als Sportplatz oder für den Turnunterricht ist der Platz wiederum ungeeignet. Auch als Pausenhof bietet das Gelände wenig Anregung und ist nicht sehr einladend. Kurzum: Der Pausenhof wirkt ohne erkennbare Motivationen, Schulraum als Anregungsraum zu gestalten, sei dies für unterrichtliche oder nichtunterrichtliche Bildungsprozesse oder sonstige sinnliche Erfahrungen. Das Gestaltungsprinzip der Grünanlage ist mehr auf eine ästhetische Unterstützung des Gebäudes gerichtet, als dass es ein eigenlogisches Gebilde darstellt, das als Spielplatz, als Park für gemeinschaftliche Tätigkeiten und dergleichen konzipiert ist. Aber auch der Funktion als ästhetische Unterstützung sind enge Grenzen gesetzt. Die Fläche konfliktiert mit der Logik des architektonischen Gefüges. Das Gebäude grenzt sich innerhalb des roten Rechtecks ab und präsentiert sich als urbanes Gebäude. Das zur Seite gestellte parkähnliche Gebilde konterkariert diese ‚naturlose‘ Bedeutungsstruktur. Die Fläche scheint unmotiviert und ist wohl dem Zwang eines Bauprogrammes geschuldet, in welchem eine Grünfläche zwingend festgeschrieben ist, ohne dass dieser eine wesentliche Funktion zugeordnet wird.

Ein Sachverhalt soll an dieser Stelle geklärt werden. Bisher wurde selbstverständlich und unhinterfragt vom Schulhaus Hinter Gärten gesprochen, unabhängig davon, ob das Gebäude als Schulhaus identifiziert werden kann. Es ist zu fragen, was dieses Schulhaus zu einem Schulhaus macht.

Exkurs: Strukturprinzipien des Gebäudetyps Schulhaus

Es ist erstaunlich, wie sehr öffentliche Schulhäuser einen eigenen, unverwechselbaren Gebäudetyp darstellen. Wie sonst ist zu erklären, dass Schulhäuser unmittelbar innerhalb von Sekundenbruchteilen eindeutig als Schulbauten erkannt werden? Dies ist unabhängig davon der Fall, ob es sich um Schulhäuser der Primarstufe oder um Gymnasien handelt, egal, ob es sich um große, monumentale Schulkasernen handelt oder um Pavillonschulhäuser oder kleine Dorfschulhäuser. Auch die historische Epoche und der Baustil der Erstellung spielt faktisch keine Rolle: Schulbauten werden als solche intuitiv, unvermittelt und eindeutig erkannt. Dabei sind es keine angebrachten Embleme oder Schriftzüge, die Schulen als solche kennzeichnen. Den Schulhäusern sind latente sinnhafte Strukturprinzipien eingeschrieben, die das (Wieder-)Erkennen als Schulen garantieren. Dieser Umstand zeigt sich insbesondere daran, dass sie auch in unterschiedlichen Bildungssystemen in den Kantonen oder über die nationalen Grenzen hinaus ähnlich strukturiert sind. Der moderne Nationalstaat bringt in sozial-historisch-kulturell unterschiedlichen Gesellschaften Schulbauten hervor, die nach ähnlichen Strukturprinzipien und Mustern gestrickt sind (vgl. Caruso 2003; Châtelet 1999; Göhlich 1993; Schneeberger 2005). Diesen Umstand kann man sich daran klarmachen, dass er für Privatschulen gerade nicht gilt. Diese sind – mit Ausnahme z. B. der Waldorfschulen mit ihren eigenen geometrischen Architekturen – oft in Räumen einquartiert, die für andere Zwecke erbaut wurden, und sie sind von außen dementsprechend meistens nicht als Schulen erkennbar.

Es kann also konstatiert werden, dass Bauten der öffentlich-rechtlichen Schule die Schule – oder wie bereits rekonstruiert wurde, u. U. vielmehr auch den Staat – in einer unverwechselbaren Art und Weise repräsentieren. Da dies ungeachtet ihrer konkreten einzelfallspezifischen Materialisierung der Fall ist, kann im Weiteren festgehalten werden, dass in den Architekturen dieser Bauten objektiv vorhandene und auf einer perzeptiv-vorbewussten Stufe erfahrbare Strukturprinzipien versteinert vorliegen, deren Sinngehalte über eine lange Periode hinweg dauerhaft geteilt werden.

Welche manifesten und latenten, sinnhaften Strukturprinzipien sind Schulbauten gemein, dass sie einen eindeutigen Gebäudetyp charakterisieren? Wie kommt es, dass der Auftrag des Gebäudes – die Beherbergung und damit der Betrieb einer Schule – architektonisch so umgesetzt wird, „als ob [er] in einer

geheimen Zentralisierung erstellt worden sei (...)“ (Knutti-Baumann 1997: 358)? Diese «geheime Zentralisierung» ist umso erstaunlicher, wenn die jeweils zeitgenössischen Diskurse mitbetrachtet werden. Denn seit es Schulbauten gibt, werden deren Unzulänglichkeiten von pädagogischer Seite her angeprangert (beispielhaft Gonzenbach et al. 1933; Kollmann 1890; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn 2011; Nötzli 1894).

Es sind verschiedene Strukturmerkmale hervorzuheben, die für ein öffentlich-staatliches Schulgebäude ‚typisch‘ sind. Die Merkmale wurden an den verschiedenen Schulhäusern rekonstruiert.⁴³ Sie werden in abkürzender Weise hier in generalisierter Form wiedergegeben.

Zu unterscheiden sind zunächst deskriptive Strukturmerkmale: Kennzeichnend für Schulbauten ist das spezifische Verhältnis von unbebauter zu bebauter Fläche. Meist ist nur ein kleiner Teil der Fläche mit Gebäuden bebaut. Großen Anteil haben unbebaute Flächen. Weiter sind es Strukturmerkmale, die das spezifische Ensemble von Funktionsbauten und -feldern aufweisen.

Die unbebaute Fläche ist bei Schulgebäuden in funktional differenzierte Felder unterteilt: Sportfelder, Rasen- und Hartplätze, Spielplätze, überdeckte Pausenhallen, freie Flächen, bepflanzte Flächen, Erschließungswege usw. Allen voran stehen die Sportfelder in Verbindung mit großen Häusern unverkennbar für eine Schule. Sportliche Betätigung als körperliche Ertüchtigung und Installationen für leibbasierte Erfahrungen und Tätigkeiten, wie Schaukeln, Balancieren oder Anlagen der Leichtathletik, nehmen auf Schulplätzen einen zentralen Stellenwert ein. Auf Schulanlagen können bis zu 50 unterschiedliche konstruierte Artefakte ausgemacht werden, die jeweils für sich eine Einübung einer spezifischen Bewegung oder Bewegungsabläufen darstellen.

Die dritte Gruppe von Strukturmerkmalen betrifft die Gestaltung des Geländes und der Bauten: Schulbauten sind auch an ihren Proportionen zu erkennen. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts werden vor allem städtische Schulhäuser für eine große Zahl von Schüler_innen errichtet. Charakteristisch für Schulbauten der Primarstufe ist, dass die Höhe der Gebäude limitiert ist. Im Gegensatz zu anderen öffentlichen Gebäuden wie Spitälern, die beliebig hoch gebaut werden

43 Abgesehen von den drei dargestellten Fallrekonstruktionen wurden drei weitere Schulanlagen einer Sequenzanalyse unterzogen.

können, sind Schulbauten selten mehr als drei-, oft eher zweistöckig angelegt. Dies liegt an der Aufsichtsproblematik und wird durch die einheitlich zeitliche Rhythmisierung des Unterrichts verschärft. Eine große Zahl an wilden und ungestümen Schüler_innen drängt zeitgleich durch Korridore, Treppen und Türen. Die undisziplinierten Verhaltensweisen von Kindern muss als Problematik von der Architektur aufgenommen und so weit wie möglich entschärft werden.

Was Schulbauten im Weiteren auszeichnet, ist die serielle Raumgestaltung. Schulen sind typischerweise als Massenveranstaltung geplant, wodurch viele gleichartige Unterrichtsräume vorhanden sind. Ein weiteres Strukturelement von Schulgebäuden ist die Farbigkeit von Architektur. Beim Gebäudetyp Schulhaus werden fast ausnahmslos Farben als Gestaltungsmittel in einer ganz eigenen schulspezifischen Art und Weise eingesetzt, wie dies für keine anderen Bauten der Fall ist. Es werden oft bunte Akzente gesetzt, die im Kontrast zur Monumentalität der Gebäude stehen.

Zusätzlich gibt es einige wenige Strukturmerkmale, die geradezu als Insignien oder Embleme von Schulhäusern gelten können. In ihrer Summe ist es erstaunlich, wie wenige Strukturmerkmale dafür verantwortlich sind, dass wir ein Schulgebäude als solches erkennen. Am offensichtlichsten wird dies, wenn Darstellungen von Schulbauten betrachtet werden, die auf diese Strukturprinzipien reduziert sind: zum Beispiel in Cartoons und Zeichnungen in Kinderbüchern. Als unverkennbares Merkmal eines Schulhauses finden sich fast ausnahmslos ein stilisierter Turm, eine Uhr, eine Glocke und das Hochparterre. Dabei sind Uhr und Turm häufig so angebracht, dass sie keine funktionale, sondern eine rein symbolische Wirkung entfalten (vgl. die Interpretation des Schulhauses Breitenrain; Kap. 4.4). Diese Embleme teilen sich Schulhäuser auch mit anderen Gebäudetypen, z. B. mit Kirchen. Es kommen also weitere Prinzipien wie serielle Räumlichkeiten und eine gewisse Rationalität in den Bedeutungsstrukturen dazu.

Bei der Analyse des Schulhauses Hinter Gärten lässt sich – abgesehen von der Farbe und der seriellen Raumordnung – keines der explizierten Strukturmerkmale erkennen.

6.2.1 *Das Verschwinden der Schule*

Auf der rechteckigen Grundfläche erheben sich zwei Gebäudevolumen: ein länglicher dreigeschossiger Trakt mit sieben Fensterachsen. Nördlich daran angebaut ist ein tiefer gelegenes Gebäudevolumen, das den Eindruck einer großen Halle erweckt. An der Straßenkreuzung gelegen ist eine quadratische Außenfläche, die tiefer gesetzt ist. Das verleiht ihr mehr den Charakter eines Hofes als denjenigen eines Vorplatzes.

Die zwei Teile verweisen auf zwei unterschiedliche Funktionen, die den Auftrag des Gebäudes ausmachen. Der längliche Trakt suggeriert eine geistige, wissensbasierte Tätigkeit, während die Halle auf ein Produktionsgebäude hinweist. Das Gebäude strahlt eine posttayloristische Trennung von Produktion in der Fertigungshalle einerseits sowie Entwicklung und Verwaltung im Längstrakt andererseits aus. Die Proportionen sind so aufgeteilt, dass – in diesem Vergleich – relativ viel Entwicklungs-, Forschungs- oder Dienstleistungsarbeit im Verhältnis zur Produktion notwendig ist: Der Bau verweist auf hochspezialisierte ‚Produkte‘ mit einem hohen Anteil an geistigen Tätigkeiten, ähnlich wie in der Hightech-Industrie oder einer Produktionsstätte im Sinne einer ‚Industrie 4.0‘, die eine Verzahnung von Fertigung, Kommunikations- und Informationstechnologien und einer Produktion *in time* vorsieht. Lagerhallen sind keine auszumachen, genauso wenig wie Zufahrtswege. Von der Gebäudeaufteilung her wäre es auch als ein Spital oder Pflegeheim denkbar, bei denen ein Wohn- beziehungsweise Betten trakt und ein Trakt mit Ambulatorium, Aufenthaltsräumen, Cafeteria und Ähnlichem räumlich getrennt wird. Den Gebäuden wird eine zweigeteilte Funktionalität zugewiesen. Die Gebäudeformen scheinen dabei nüchtern und zugleich uneindeutig, sie lassen keine eindeutigen Schlüsse auf die Funktionalität zu.

Auffallend ist der (Vor-)Platz, der eine gewisse Repräsentativität darstellt. Außeralltäglich ist dabei vor allem die Farbe. Auch sie lässt Assoziationen an ein Hightech-Unternehmen aufkommen. Ohne die Farbgebung kann man sich das Gebäude sehr gut als einen gesichtslosen, dienstleistungslastigen Industriebau imaginieren.

Im Folgenden werden die Fassaden und Eingangsbereiche betrachtet, die die Eröffnungsprozeduren eines Gebäudes darstellen. Sie sind die einladende oder abweisende ‚Begrüßung‘ eines Gebäudes. Das Gebäude Hinter Gärten wird

durch die Farbmarkierung in seinem Rechteck relativ hermetisch abgeriegelt. Zusätzlich haben die Doppelmauern eine abweisende Intention. Denn von der Seite her sind sie eine fast unüberwindbare Hürde (Abb. 16, 22). Sie stellen funktional die Geländer einer Rampe dar, welche von der Treppe getrennt ist. Damit haben die Mauern und die Rampe mehrfache, aber auch konträre Funktionen.

Die Mauern sind Einfriedung und verhindern das Betreten des Geländes. Die Rampe als Teil von hindernisfreiem Bauen stellt den Zugang für Rollstuhlfahrende sicher. Die Rampe, die eigentlich die Zugänglichkeit des Hauses für Rollstuhlfahrende erhöht, wirkt durch die Umsetzung mit der Doppelmauer eher wie eine Abkapselung und Verschließung des Gebäudes. Die Wirkung zwischen intendierter Öffnung des Gebäudes und der damit objektiv hergestellten Schranke ist paradox.

Die Intention einer Rampe ist das Befahren. Gerade für Kinder stellen Rampen eine fast zwangsläufige Handlungsaufforderung dar, hinunterzurennen oder mit allerlei Fahrzeugen runterzufahren. Die Anordnung der Doppelmauer verhindert genau dieses durch äußerst sublimen bis perfiden Art: Die Enge der Rampe und der grobe Verputz machen es unmöglich oder zumindest gefährlich, die Rampe zu befahren oder auch hinunterzurennen. Die Mauern sind so platziert, dass die Verletzungsgefahr an dem groben Verputz groß ist. Sie erzwingen ein diszipliniertes Gehen.

Wenn der Schulhausplatz als Ort für Kinder zum Spielen gedacht ist, ist die Rampe dysfunktional. Zumindest dann, wenn man das Potenzial einer Rampe in einer größtmöglichen Vielfalt von (spielerischen) Nutzungen sieht. Barrierefreies Bauen könnte technisch problemlos so umgesetzt werden, dass sich daraus unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten ergeben. In der konkreten Umsetzung am Schulhaus Hinter Gärten ist die Rampe genau so arrangiert, dass sie monofunktional den einen konzipierten Zweck erlaubt und alle anderen Aneignungen unterbindet. Jegliche Performanz, die nicht explizit durch die Architektur intendiert ist, wird verhindert. Die explizierte Sinnstruktur reproduziert sich an der Doppelmauer sowohl funktional als auch symbolisch. Ein hindernisfreier Zugang kann so gestaltet werden, dass verschiedene Nutzungen und Tätigkeiten eröffnet werden z. B. auch das ‚Bespielen‘ und ‚Befahren‘. Mauern können so gebaut werden, dass sie auch als einladende Sitzgelegenheiten oder Ähnliches fungieren.

Dies ist insofern von besonderem Interesse, als sich Kinder räumliche Settings und Gegenstände in der Regel anders aneignen, als dies Erwachsene tun. Erwachsene nutzen die räumlichen Gegebenheiten gemäß den vorstrukturierten Zweckbestimmungen. Dinge und Räume haben einen spezifischen Gebrauch. So gehen Erwachsene auf den zum Gehen vorgesehenen Pfaden, während Kinder fast ausnahmslos die Randpflasterungen nutzen; sie gehen auf den Mauern oder Geländern, sie springen auf dem Fußgängerstreifen von Streifen zu Streifen usw. Ihre Aneignungen sind oft geradezu *invers* zur gebauten Zweckbestimmung (siehe Muchow & Muchow 2012: 106 ff.). Unter dieser Betrachtung erhält die Rampe einen erzieherischen oder sozialisatorischen Gehalt in der Evozierung von Affektkontrolle und einer Disziplinierung des Verhaltens. Zum Schutz der körperlichen Unversehrtheit müssen die Kinder die affektive Intention zügeln, mit einem Skateboard oder Fahrrad die Rampe hinunterzufahren. Die latente Sinnstruktur bezüglich eines sozialisatorischen Effektes dieser Rampe ist also folglich, dass Affektkontrolle und eine Gefolgschaft gegenüber den vorstrukturierten Handlungsvollzügen durch Dinge einsozialisiert wird.

Bemerkenswert scheint mir, dass sich in unscheinbaren architektonischen Artefakten eine erzieherische Funktion der Schule objektiviert, die insbesondere in der Disziplinierung der Schüler_innen über Affektkontrolle liegt.

Die Rampe führt hinunter auf einen Platz, der dieselbe Farbe wie die Gebäudefassaden hat, was ein ganz spezifisch sinnliches Farberleben auslöst. Er ist primär leer, entfaltet seine Wirkung ausschließlich durch die monochrome Farbe. Auf den Detailfotografien sind bei näherer Betrachtung einzelne Möblierungen erkennbar. Diese sind jedoch so gestaltet und platziert, dass sie weitgehend unsichtbar bleiben und auch nicht zur Nutzung einladen: eine Sitzgelegenheit unter dem Dach, zwei Basketballkörbe am äußersten Rand des Geländes. Wenn schon die Präsenz alltäglicher Gegenstände als ein potenzieller Störfaktor angesehen werden, lässt sich eine weitreichendere Folgerung festmachen: Wer sich auf dem Hof aufhält, wird selbst zum ‚Störfaktor‘. Zumindest wird man sich gewahr werden, dass man auf dem monochromen Hintergrund des Bodenbelags und Gebäudes besonders auffällt. Man gerät zwangsläufig in den Aufmerksamkeitsfokus

und steht im Rampenlicht.⁴⁴ Die ästhetischen Komponenten des Gebäudes erwecken tendenziell die Assoziation, dass nicht nur Gegenstände, sondern auch die eigene Person als störend betrachtet wird.

6.2.2 *Spiel ohne konstitutive Regeln*

Die einzigen Objekte, die explizit zu einer Tätigkeit einladen, sind zwei Basketballkörbe (Abb. 18). Die Körbe stehen nebeneinander. Damit ist die Platzierung der Körbe eine Verletzung der konstitutiven Regeln des Basketballsports, bei welchem auf einem Basketballfeld zwei Mannschaften bestehend aus je fünf Spielern auf die je gegenüberliegenden Basketballkörbe spielen. Auch die Abwesenheit von Bodenmarkierungen verweisen darauf, dass die Körbe nicht für die Durchführung eines Matches bestimmt sind. Die Position der Körbe entspricht zweier nebeneinanderplatzierter Fußballtore. Eine Anbringung der Körbe, welche ein Spiel erlauben, wäre aber durchaus möglich. Die Platzierung der Körbe dient also voraussichtlich dem Üben des Korbwurfs und nicht einem Spiel. Allenfalls können sie für eine Variation des Basketballs, den *Streetball*, benutzt werden, bei dem je ein Spieler gegen einen anderen antritt.

Die Positionierung der Basketballkörbe lässt den Schluss zu, dass sie für individuelle Tätigkeiten und nicht für eine gemeinsame Tätigkeit einer Gruppe gedacht sind. Die Platzierung verkörpert und versinnbildlicht einen latenten Sinn, in dem nicht das regelgeleitete Spiel das Entscheidende ist. Die Sinnstruktur ist das Üben eines Wurfs. Über das immer gleiche Werfen von Bällen werden die individuellen *skills* verbessert. Das Ziel ist die Routinisierung singulärer Techniken durch Training. Es geht um einen zukünftigen, im Ernstfall liegenden (*Score*-)Erfolg, der eine gegenwärtige Übung durch immerwährende Routine bedarf. Dabei liegt der Erfolg darin, einen Korb zu treffen, jede und jeder für sich, unabhängig von einer Mannschaft. Der Erfolg liegt einseitig auf dem *Score*-Erfolg. Es gibt keine Rollen, zum Beispiel als *Center* oder als *Guards*, die außer-

44 Der physikalische Grund dafür ist, dass die Wahrnehmung der äußeren Erscheinung eines Objektes im Wesentlichen vom Kontrast des Objektes zu seinem Hintergrund abhängt. Auf monochromem Hintergrund fällt jedes Objekt besonders auf, das in einer anderen Farbe gehalten ist (Kandel 2012: 299).

halb des Treffers liegen. Es gibt keinen Erfolg etwa in Form gelungener Spielzüge. Als Bedeutungsstruktur wird eine individualisierte Tätigkeit außerhalb von konstitutiven Regeln des Spiels repräsentiert und intendiert, in welcher nur der eigentliche Treffer das erstrebenswerte Ergebnis ist.

Ergänzt werden soll, dass die beiden Körbe auch für Übungszwecke gänzlich unpraktisch montiert sind. Unpräzise Bälle landen außerhalb des Areal auf der Straße, was sowohl für die Sicherheit der Schüler_innen als auch der Verkehrsteilnehmenden problematisch ist. Mit einer Anbringung auf der gegenüberliegenden Seite hätte man dies technisch einfach verhindern können. Es hätte aber die Repräsentationswirkung des Gebäudes transformiert. Aufgrund der Farbe könnte das Gebäude dann sehr gut mit dem Sitz einer Basketballvereinigung verwechselt werden. Diese Überlegung verweist erneut darauf, dass die Körbe nicht wirklich als Funktionsgegenstände gedacht sind. Als Sitz eines Basketballclubs wären sie als Repräsentationsobjekte beziehungsweise Embleme vorstellbar und sinnvoll. Für das Haus Hinter Gärten scheinen sie – genau wie die Grünfläche – einem Kompromiss entsprungen zu sein, der den Zwängen durch Vorgaben geschuldet ist, die Architektur in ihrer Bedeutungsstruktur aber eigentlich konterkarieren. Sie sind so weit entfernt wie möglich angebracht, wo sie die sinnliche Suggestion des Gebäudes am wenigsten stören.

Wie können die Basketballkörbe interpretiert werden? Unter einer funktionalen Betrachtung sind sie für einen Schulhausplatz als singuläre Spielgelegenheit eher ungeeignet. Es bleibt der Eindruck, dass Elemente lebendiger Aneignung im Gesamtensemble wie ein Störfaktor wirken.

Das Schulhaus hat eine Gestik, die auf die Verhinderung von Aneignung, Tätigkeiten und Performanz gerichtet ist, da diese den Werkcharakter beeinträchtigen. Die singuläre und keinesfalls repräsentative Beobachtung bei meinem Besuch des Schulhauses weist auf diese abweisende Wirkung hin. Das Schulhaus Hinter Gärten war das einzige Schulhaus, wo ich keine Kinder auf dem Schulhof angetroffen habe. Gegenüber auf dem Gelände des Kindergartens war eine Gruppe von Kindern am Fußballspielen. Dies kann als Verweis gedeutet werden, dass das Haus von seinen Nutzer_innen wenig angenommen wird.

Die Wirkung eines hermetisch verschlossenen Gebäudes äußert sich auch durch die Lage der Gebäudekörper und Fenster. Die Fenster des hohen, langen Hauptgebäudes sind an der Nord- und Südseite angebracht. Die Ostseite, die am nächsten zur Öffentlichkeit liegt, präsentiert sich als eine monotone, fensterlose

Mauer. Die abweisende Gestik der Doppelmauer an der Nordseite reproduziert sich. Umgekehrt muss festgehalten werden, dass damit die größtmögliche Fläche und Wirkung eines monochromen Gemäldes auf der Seite der Öffentlichkeit hergestellt wird. Die Öffnungen an der Nordseite sind, wie das ganze Gebäude, von der Straße zurückversetzt. Die Fenster fungieren daher vor allem als Ausblicke und nicht als Einblicke. Die ‚Durchlässigkeit‘ durch die Transparenz ist eindimensional. Als Einblick erhält man, sofern im Inneren des Gebäudes künstliches Licht brennt, einen Farbkontrast durch die Farbigkeit der Räume.

Eine ähnliche Struktur zeigt sich an der Südseite des Gebäudes. Die großen Fenster sind als Ausblicke aufs freie Feld konzipiert. Das Gebäude ist so platziert und ausgerichtet, dass es von außen her abgeschottet ist, von innen heraus aber Ausblicke insbesondere nach Süden auf die unbebaute Brache bietet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Gebäude in seiner Form einen äußerst sparsamen, fast spartanischen Charakter hat. Es repräsentiert eine Funktionalität, die auf eine durchrationalisierte dienstleistungsorientierte Ökonomie gerichtet ist. Über seine ästhetische Gestaltung nimmt es nach außen eine Sendung in Anspruch und kapselt sich zugleich ab: Das Gebäude drängt seine expressive Wirkung zwangsläufig und fast exzessiv ins Bewusstsein der Vorübergehenden. Gleichzeitig entzieht es sich jeglichen Aneignungen, da diese die Wirkung des Gebäudes stören.

Die Kombination von Schlichtheit in der Form und opulenter Farbgebung stellt eine ambivalente Atmosphäre her. In der Interpretation als Schulhaus präsentiert das Gebäude ein Bildungsideal einer asketischen, in sich gekehrten Kontemplation. Bildungsprozesse vollziehen sich eindimensional beim Rezipienten: Sie werden extern ausgelöst, finden aber im Inneren der Subjekte statt.

Es wurde schon einiges über die Funktion der Erschließung gesagt, dies soll in der folgenden Sequenz vertieft werden.

6.2.3 *Die Schule als begehbare Werk*

Das Gebäude verfügt über drei Zugänge zu zwei Türen, die beide im niedrigen Trakt und nach Norden ausgerichtet sind. Beide Türen sind von außen nicht ersichtlich. Aufgrund der Lage des Gebäudes und des Vorplatzes kann kein Eingang eindeutig als Haupteingang bestimmt werden. Die westliche Erschließung

führt direkt auf den Gehsteig. Der östliche Eingang hingegen wirkt durch den hofartigen Vorplatz repräsentativer. Es scheint, dass je ein Eingang zu einem der beiden Gebäude führt: Der westliche Eingang stellt den Zugang zum hohen Gebäude dar und der östliche Eingang denjenigen zur niedrigen Halle. Unmotiviert wirkt der Zugang von Süden her, da dieser ins Nirgendwo führt. Als alternative Lesart muss davon ausgegangen werden, dass auf dem Feld eine Überbauung geplant ist. Doch soll zunächst der westliche Eingangsbereich betrachtet werden (Abb. 15, 19).

Das tiefer gelegene Gebäude hat nicht nur einen direkten Zugang, sondern es erlaubt auch Einblicke. In der Fassade sind fünf Öffnungen eingelassen, wovon eine ein Durchgang ist. Sowohl die großen Fenster als auch der Eingang vom Gehsteig sind durch einen Niveauunterschied abgesetzt. Eine Rampe führt zur Maueröffnung, was den Einblick durch die Fenster verhindert. Der Eingangsbereich ist so angelegt, dass man von Osten kommend frühzeitig den Weg einschlagen muss, der zur Öffnung führt. Auch die Fenster gewähren den Vorbeigehenden nur bedingt einen Einblick ins Innere. Es ist nicht möglich, direkt entlang der Wand zu gehen, um einen Blick ins Gebäude zu werfen. Es muss explizit ein Umweg in Kauf genommen werden. Das barrierefreie Bauen ist auch hier so umgesetzt, dass ein direkter Zugang nicht mehr gegeben ist, obwohl dies mit zwei Tritten frontal vor dem Eingangsbereich einfach zu bewerkstelligen wäre. Vorbeikommenden wird der Blick durch die Fenster ins Innere zumindest teilweise verstellt und ein Zutritt erschwert. In der Konsequenz wird das Gebäude eindeutig als Gebäude für die Nutzer_innen markiert.

Die Fenster sind transparent; sie intendieren Ein- und Aussichten. Die Blickrichtung der Fenster des Hallentrakts ist im Prinzip umgekehrt zu derjenigen des hohen Gebäudes, welches Ausblicke, aber keine Einblicke erlaubt. Die Fenster der Turnhalle erlauben zumindest theoretisch Einblicke, aber keine Ausblicke.

Wenig einladend wirkt auch der höhlenartige, dunkle Eingangsbereich. Wobei sich hier wiederum ein überraschendes Moment einstellt: Wer den Eingangsbereich betritt, dem eröffnen sich neue Einblicke und erneut ein krisenhaft evoziertes Farberlebnis (Abb. 19). Entgegen der erwarteten Düsternis wird ein Farbenmeer betreten. Das monochrome Bild transformiert sich zu einer polychromen Skulptur. Das eröffnete Raumbild ist durch zwei Merkmale geprägt: Auf der einen Seite werden transparente Durchsichten in verschiedene Räume

und durch Räume hindurch gewährt. Zugleich sind diese Räume in unterschiedlichen, je monochromen grellen Farben gehalten. Betrachten wir dies der Reihe nach.

Mit dem überdachten Bereich wird die Pausenhalle betreten. Die Pausenhalle ist in einem satten Himmelblau gestrichen, wobei Wände und Decke im selben Farbton gehalten sind. Der Boden und die Seiten der säulenartigen Tragestrukturen haben denselben Farbton wie die Außenfassade. Der Raum führt zu einer Glastür, die in einen grellgrün gestrichenen Raum führt. Auf der linken Seite befinden sich drei große Fenster, die auf Kniehöhe beginnen. Sie erlauben einen Blick in die Turnhalle, die gelb ist. Auf der rechten Seite sind zwei Einlassungen vorhanden, die als Zugang von Süden fungieren. Die Ein- und Durchblicke zeigen, dass jeder Raum eine andere Farbe hat: Gelb die Turnhalle, Grün die Eingangshalle, und durch die Turnhalle ist ein Gang ersichtlich, der himmelblau wie die Pausenhalle ist.

Die Erschließung führt durch einen Raum, der höhlenartig, von außen düster und wenig einladend wirkt. Eine einzige Sitzgelegenheit ist an einem unwirtlichen Ort im Durchzug platziert, insgesamt erscheint der Raum äußerst karg. Die Fenstereinlassungen können als Sitzbänke benutzt werden, obwohl sie nicht explizit als solche markiert sind. Die Gestik des Fensters und die Sitzrichtung der eingelassenen Bänke sind widersprüchlich: Die Fenster laden zum Blick in die Halle; wer sich hinsetzt, hat die Halle im Rücken.

Im Hinblick auf die Bezeichnung als ‚Pausenhalle‘ drängt sich die Frage auf, was hier in den Pausen gemacht wird. Es sind keinerlei Möblierungen oder Anregungen vorhanden, die zum Verweilen oder zu Tätigkeiten einladen. Einzig die Farbe ‚hell‘ diesen eher unwirtlichen Durchgangsraum auf. Die erkennbaren Intentionen des Raums sind passiv: Zum einen wird der Blick in die Turnhalle eröffnet, zum anderen könnte man sich der kontemplativen Betrachtung des durch die Architektur entstehenden Werks widmen. Die Pausenhalle adressiert die Schüler_innen als Zuschauer oder kontemplative Rezipienten. Die durch Architektur angeregte Tätigkeit im Nichtunterricht ist das Betrachten anderer

beim Turnen.⁴⁵ Die Transparenz, die sich durch die großen Einlassungen in den Mauern herstellt, dient damit kaum einer funktionalen Transparenz des Zuschauens, sondern in erster Linie der Konstituierung der ästhetischen Wirkung, durch die Verschiedenfarbigkeit der Räume. Der Farbeindruck wird durch die Sättigung bis zur Grellheit der Farben verstärkt, die Räume werden geradezu zum Leuchten gebracht. Bevor dieser Umstand weiter erörtert wird, soll zunächst der zweite Eingang betrachtet werden.

Zur Straße hin ist dieser durch eine Mauer, nordseitig mit einer Doppelmauer abgegrenzt. Wo die Mauer unterbrochen ist, ist der Bürgersteig mit einer bepflanzten Inselrabatte unterteilt. Es entsteht damit ein äußerer und ein innerer Teil des Bürgersteigs. Man muss – analog zum westseitigen Eingang – bereits früh den richtigen Weg einschlagen, um den Treppenansatz zu erreichen. Die Abgrenzung, wo der Bereich des Gebäudes beginnt, ist durch die Mauern und die Farbgebung explizit und trennscharf markiert. Um zu dem Gebäude zu gelangen, muss eine Treppe hinuntergestiegen und der hofartige Platz überquert werden. Die Treppe ist so platziert, dass der Hof diagonal gequert, also der größtmögliche Weg zurückgelegt werden muss. Kürzer wäre eine Erschließung entlang der Gebäude. Die Annäherung in der Diagonalen hat zur Folge, dass man sich nicht ungesehen dem Eingang nähern kann. Die Farbgebung des Platzes unterstützt diesen Umstand. Sie hat eine Wirkung wie der Lichtkegel des Bühnenlichts: Bei der Querung des Platzes steht man automatisch im Rampenlicht. Befindet man sich auf dem Hof, blickt man durch drei Öffnungen in einen überdeckten Raum, der spiegelverkehrt analog zum Raum an der Ostseite gestaltet ist.

Insgesamt sind die Zugänge gleichartig gehalten. Doch im Gegensatz zur ersten Assoziation führen die beiden Zugänge nicht zu unterschiedlichen Gebäuden. Als Gemeinsamkeiten ist die gesteigerte Krisenevokation durch die Farbe zu nennen. Der Überraschungseffekt kommt dadurch zustande, dass die Pausenhallen als dunkle, höhlenartige Räume wirken. Der Blick ins Innere öffnet sich erst beim Betreten dieser Vorbereiche. Die Atmosphäre der Pausenhalle weckt einen künstlerischen und auch affirmativen Wert des Wohlgefallens. Für den

45 Wobei man am Rande erwähnen kann, dass in den Pausen die Schüler_innen, die Turnunterricht haben, noch oder schon wieder in den Garderoben sind. Die Turnhalle wird dadurch für potenzielle Betrachter oft leer sein und ist allenfalls als Farbraum interessant.

Besucher stellt sich ein krisenhaftes Staunen ein. Wiederum steht hier die künstlerisch-ästhetische Komponente im Zentrum.

Es wurde bereits festgestellt, dass das Schulhaus Hinter Gärten nicht intuitiv als Schulhaus erkannt wird, da weder entsprechende Embleme noch die spezifische Typik eines Schulhauses vorhanden sind. Auch Sportplätze und Spielgelegenheiten fehlen oder erscheinen nicht wirklich zugehörig.

Die Pausenhallen eröffnen nun den Blick auf die Sportstätte. Der Schulsport ist nach innen und unter die Erde verlagert. Assoziativ-metaphorisch wird der Schulsport ins Unbewusste des Gebäudes verlegt. Doch ist die Turnhalle vor dem eigentlichen Schulgebäude platziert. Um ins Schulgebäude zu gelangen, muss sie zwangsläufig passiert werden. In der Reihenfolge der Raumanordnung wird dem Sportunterricht also wie beim Schulhaus Breitenrain eine zentrale Funktion eingeräumt.

Im Vergleich zur Fallrekonstruktion des Schulhauses Breitenrain können aber ganz zentrale Unterschiede festgehalten werden. In erster Linie sind dies Fragen der Zugänglichkeit. Die Sporthallen sind nicht mehr im Pausenhof beziehungsweise Freizeitbereich angesiedelt, wo sie den Schüler_innen und den Kindern des Quartiers in Zeiten des Nichtunterrichts zugänglich sind. Dies gilt auch für die Turnhalle beim Schulhaus Breitenrain. Der Unterschied liegt darin, dass zusätzliche Sportplätze und Spielgelegenheiten vorhanden sind.

Beim Schulhaus Hinter Gärten sind die Turnhallen so platziert, dass von den Pausenhallen der Blick stets auf die Sportanlage fällt. Sie sind aber nicht mehr ein Raum, der für autonome Tätigkeiten verfügbar ist, egal ob diese in der intendierten sportlich-spielerischen Natur liegen oder ob sie als Aufenthaltsräume zu nichtintendierten Zwecken genutzt werden. Sportliche und spielerische Betätigungen finden ausschließlich in Form von organisierten Bildungsveranstaltungen im Unterricht statt. Darüber hinaus stehen sie für nichtschulische Zwecke zur Verfügung. Sie werden jedoch lediglich organisierten Sportvereinen zur Verfügung stehen und nicht der Quartierjugend zum außerschulischen Fußballspielen und als Treffpunkt.

Es reproduziert sich hier bei der Betrachtung der funktionalen Komponenten der Architektur die Sinnstruktur, die bereits bei den Basketballkörben zum Vorschein kam. Die Architektur des Schulhauses Hinter Gärten entfaltet keine Gestik, die auf die Eröffnung eines Möglichkeitsraums für autonome Tätigkeiten gerichtet ist. Im Gegenteil: Sie unterbindet diese.

6.2.4 Raumorganisation und Raumanordnung

Beim Betreten des Eingangsbereichs zeigt sich, dass das Farbkonzept nicht nur eine Repräsentationsfunktion des Gebäudes darstellt. Die Farbigkeit des Gebäudes ist auch Teil der Binnenfunktion des Gebäudes. Dabei wirken Magenta und Rostrot der Fassadengestaltung zu den grellen Farbtönen des Innenbereichs vergleichsweise milde.

Im Folgenden wird in stark abgekürzter Form die Raumanordnung und insbesondere die Expressivität der Innenräume paraphrasiert. Zur Illustration und zur Abkürzung wurden Bilder eingefügt, die den Nachvollzug unterstützen.

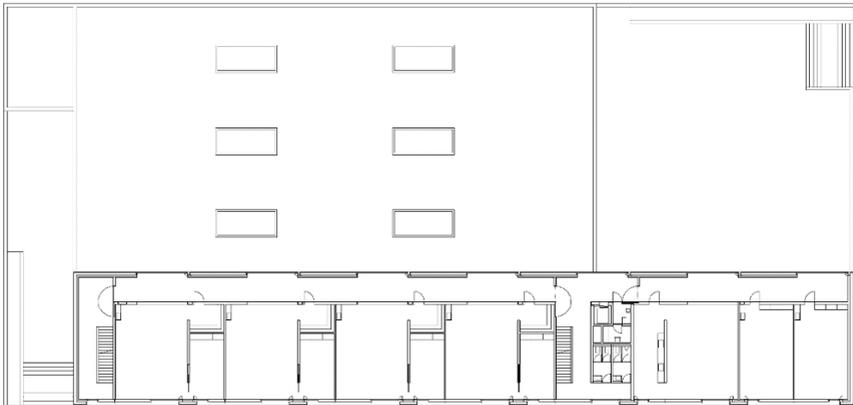


Abb. 20: Hinter Gärten. © Daniel Marques, Marques Architekten AG, Luzern

Das Schulhaus Hinter Gärten ist eine Korridorschule mit einbündigem Grundriss. Der Korridor ist an der Nordseite angebracht. Zwei Eingänge führen zu jeweils einem Treppenhaus. Die Räumlichkeiten sind in sieben gleich große Raumvolumen aufgeteilt. Als farbliche Raumfolge führt der Weg in die Klassenzimmer von den warmen roten Fassadentönen außen zum kühlen Blau der Pausenhallen. Die Räume, Wände, Decken, Boden sowie permanente und mobile Gegenstände sind in denselben Farben gehalten. Der Putz hat eine struktur- und konturlose Beschaffenheit, was den Effekt noch verstärkt.

Die Räume sind in verschiedenen Farben gestrichen. Die Eingangsbereiche im Hausinnern und die vertikalen Erschließungen sind grün gestrichen, die horizontalen Erschließungen wiederum blau. Sämtliche Schulräume und die Turnhallen sind in einem grellen Gelb bemalt. Ausnahmen sind die Toiletten und Garderoben: Diese sind jeweils in unterschiedlichen, aber je Raum einheitlichen Farben gehalten.⁴⁶

Die Raumeinheiten sind nach zwei Prinzipien verteilt. Zwischen den vertikalen Erschließungen sind vier gleichartige Klassenräume untergebracht. Jedes Klassenzimmer verfügt beim Eingang über eine halb offene Garderobe. Daran schließt der Hauptraum an, in den die Architekten Mobiliar für 24 Schüler_innen eingezeichnet haben. Davon abgetrennt ist etwa ein Viertel des Raumvolumens, in welchem vier zusammengeschobene Pulte ersichtlich sind.

Sämtliche Klassenzimmer sind in den Plänen in traditioneller Frontalbestuhlung angedacht. Auch die kleinen Gruppenarbeitsräume sind alle identisch gestaltet. Es zeigt sich hier, dass für die Architekten die Varianz von Unterricht relativ eng abgesteckt ist. Unterricht findet seriell, in konventionellem Frontalunterricht und in jedem Zimmer gleich statt. Die Wandtafeln sind fest eingebaut. Der Raum ist damit aus- und eingerichtet. Einzige Besonderheit im Vergleich zur Kernzelle eines traditionellen Klassenraums z. B. im Schulhaus Breitenrain sind die beiden zusätzlichen separaten Raumteile.

Das Raumkonzept wiederholt sich in einer Variation im östlichen Teil, der durch die Treppen von den Klassenräumen abgegrenzt ist. Die Variation besteht darin, dass die Aufteilungen der drei Bereiche als je eigene Räume und damit fast doppelt so groß sind. Es sind ein großer Raum ohne Garderobe und zwei kleinere Räume, in denen jeweils eine halb so große Gruppe im selben Setting wie in den Klassenzimmern untergebracht werden kann.

Die Korridore sind eng, dasselbe gilt auch für die Treppenhäuser. Die Enge der Korridore und der Treppenhäuser erzwingt ein diszipliniertes Gehen in der Gruppe. Die mit viel Lärm und Bewegungen einhergehenden Fluchtbewegungen zu Unterrichtsbeginn und -schluss, wie sie in den großen Korridoren der Monumentalschulhäuser zu beobachten sind, sind hier kaum vorstellbar. Die festge-

46 Da bei der Datenaufnahme die Aula besetzt war, habe ich leider keine Bilder von ihr.

stellte asketische Schlichtheit und die Sparsamkeit des Außenraums bilden auch die Gestaltungsprinzipien des Innenraums.

Im Innenraum reproduzieren sich die dominanten Gestaltungsmerkmale des Außenbereichs, allerdings in potenziertem Maßstab. Die Farbigkeit der Räume ist in einer Farbsättigung und in grellen Farbtönen gehalten, welche die Fassade vergleichsweise matt erscheinen lassen. Auch das zweite Merkmal der Außengestaltung tritt verstärkt hervor: die polychrome Komposition durch monochrome Farben. Dabei sind die Räume integral in jeweils derselben Farbe gehalten, wodurch sie nicht nur in der Fläche monochrom sind. Der Effekt eines monochromen ‚Gemäldes‘ potenziert sich als Farbwirkung in einem monochromen Raum. Der glatte, konturlose Putz hebt sich von Wänden, Böden und Decken die Farbwirkung hervor. Besonders irritierend ist, dass Möblierung, Stühle, Tische, Regale, Uhren, Lichtschalter, aber auch die Sportgeräte in der Turnhalle, etwa die Sprossenwand, exakt in derselben Farbe gehalten sind wie Wände, Diele und Böden. So verschwinden die Gegenstände quasi vor dem Hintergrund des Raums.

Da der Sinngehalt des Gebäudes so stark mit Farbe verwoben ist, wird eine nochmalige Beschäftigung mit Farben und deren Wahrnehmung unabdingbar (ausführlich siehe Kandel 2012; Kandel et al. 1996; Oevermann 2000b). Der Effekt der uniform-monochromen Farbgebung lässt die Konturen verwischen, da die visuelle Wahrnehmung eines Gegenstandes in Abhängigkeit zu den Merkmalen seines Hintergrundes steht. Farbe wird üblicherweise definiert als eine visuelle Empfindung, die aus dem Zusammenwirken äußerer (physikalisch-chemischer) und innerer (physiologisch und psychologischer) Gegebenheiten entsteht (Jahn & Lieb 2008: 244).



Abb. 21: Hinter Gärten. Korridor



Abb. 22: Hinter Gärten. Detail. © H. Unger, Zürich



Abb. 23: Hinter Gärten. Garderobe



Abb. 24: Hinter Gärten. © Heinz Unger, Zürich



Abb. 25: Hinter Gärten. Klassenzimmer



Abb. 26: Hinter Gärten. Klassenzimmer

Für die Objektwahrnehmung sind Farbe(n) insbesondere in den Farbinformationen von Farbkontrast, Farbkonstanz⁴⁷ und Farbantagonismus⁴⁸ wesentlich. Die Farbwahrnehmung wird dabei definiert als der visuelle Eindruck, der es ermöglicht, zwischen zwei angrenzenden strukturlosen Flächen gleicher Helligkeit zu unterscheiden. Die Farbwahrnehmung erlaubt also, den Gegenstand in seiner Plastizität zu erfassen. Die Räume des Schulhauses Hinter Gärten sind so gestaltet, dass die räumliche Wahrnehmung und die Objektwahrnehmung im Prinzip verunmöglicht wird. Dies sieht man exemplarisch an der Fotografie, welche die Architekten als Architekturfotografie verwenden (Abb. 24). Der Raum und die konstant anwesenden Gegenstände werden durch die Farbe nahezu unsichtbar gemacht. Die Objekte verschmelzen durch die farbliche Täuschung mit ihrem Hintergrund, wie bei gut getarnten Tieren. Die Farbgebung manifestiert eine Sinnstruktur, die das ästhetische Empfinden der Farbe und die Farbqualität so in den Vordergrund rückt, dass der Raum als funktionale Umgebung und die Möbel als Artefakte mit ihren jeweiligen Intentionen, also auch die ikonologischen Embleme der Schule und des Unterrichts, also Pulte, Stühle, mit Ausnahme der Wandtafel, visuell verschwinden. Das Farbkonzept stellt einen Farbtotalismus dar.

Anzufügen ist, dass die monochrom-monotone Farbgebung auch den gegenteiligen Effekt hat. Denn sowie getarnte Gegenstände gleicher Farben optisch tendenziell weniger wahrgenommen werden, tritt alles, was in einem farblichen Kontrast dazu steht, schärfer hervor. Am Schulhaus Hinter Gärten ist dies dort ersichtlich, wo Kontraste durch die Architektur vorgesehen sind oder wo sie durch Aneignung, zum Beispiel in der Garderobe, geschehen. Die Anordnung der jeweils monochromen Räume verstärkt die Wirkung polychromer Farbkontraste dort, wo Öffnungen in den Wänden vorhanden sind, die Ein- oder Ausblicke in andere Räume ermöglichen. Die (fast) monochrome Fläche wird zu einem polychromen Gefüge. Andererseits gilt dasselbe für sämtliche Gegenstände und Personen, die sich im Raum aufhalten. Sowohl die Schüler_innen, die Lehrper-

47 Farbkonstanz meint, dass wir Objekte als solche erkennen, unabhängig davon, in welcher Farbe sie gehalten sind oder ob sie wechselnder Beleuchtung ausgesetzt sind.

48 Farbantagonismus bezieht sich auf die Anordnung von Gegenfarben, was eine stärkere Wahrnehmung zur Folge hat.

son und sämtliche nicht dem Raum farblich zugehörigen Gegenstände werden durch den Kontrast besonders hervorgehoben.⁴⁹

Die Rezeption von Farbe ist wesentlicher Teil der Architekturwahrnehmung. Für die Wahrnehmung von Bewegungen, für Tiefen- und Raumwahrnehmung, die relative Größenbestimmung und anderes mehr hat die Farbe eine zurückgestellte Bedeutung (Oevermann 2000b: 445). Wesentlich ist die Farbe für die genaue Bestimmung eines Objektes und für das ästhetische Empfinden. Dabei ist vor allem der Effekt der Farbkonstanz zentral. Für das Beispiel hier bedeutet das, dass das Schulhaus auch dann als Schulhaus erkannt wird, wenn es in unterschiedlichen Farben dargestellt wird.

Am Untersuchungsgegenstand zeigt sich jedoch das umgekehrte Phänomen. Auch wenn der Gebäudekomplex sich durch seine Farbigkeit von einem Industriebau abhebt, wirkt er von der Form her wie ein beliebiges Wirtschaftsgebäude. Damit reproduziert sich die Bedeutungsstruktur, die den ästhetischen Effekt des Gebäudes über die Funktionalität erhebt oder in der die Darstellung der Funktionalität des Gebäudes verweigert wird. Genauso wie das Gebäude sich von außen einer Erkennung und Prädizierung als Schule entgegenstellt, werden im Inneren die Gegenstände, die typischerweise für eine Schule stehen, mit einem optischen Trick ‚verwischt‘.

Die Kontraste sind dort gewollt, wo sie durch die Architektur, z. B. durch die transparenten Öffnungen, hergestellt werden. Oder umgekehrt gesagt: Die Funktion der Transparenz dient in erster Linie der Erzeugung von Farbkontrasten. Sie ist nicht für Ein- oder Ausblicke der Schüler_innen oder der Passanten gedacht. Das Gebäude repräsentiert sich selbst als Werk. Damit ist es Repräsentationsobjekt der Architekten, des Künstlers und der Bauherrschaft. Dies geht zulasten der Funktionalität für die Nutzer_innen.

Die Farbgestaltung wirft einige Fragen auf. Zu diskutieren ist erstens die Frage des Schulhauses Hinter Gärten als Kunstwerk: Inwiefern ist die Wirkung nicht nur im Überraschungseffekt krisenhaft, sondern dient der Initiierung eines Bildungsprozess? Zum Zweiten hat die Farbgestaltung unweigerlich einen routi-

49 Ob dieser Effekt physiologisch stärker ist, als dies in ‚normalen‘ weißen Räumen der Fall ist, kann ich nicht beurteilen. Rein physiologisch gesehen müsste es zumindest dort so sein, wo Gegenstände in den Gegenfarben vorhanden sind. Für die Fragestellung dieser Arbeit sind die physiologischen Details jedoch nicht entscheidend.

nehaften Charakter für die Nutzer_innen, welche die Architektur als Gebrauchswert nutzen und für die das Gebäude die Alltagsumgebung darstellt. Es stellt sich also in Bezug auf die Funktionalität des Gebäudes die Frage, ob und wie die Farbigkeit eine Lernhaltung oder Lernprozesse beeinflussen könnte, oder umgekehrt, welche Deutungen von Pädagogik und Sozialisation sich in dem Farbtotalismus ausdrückt.

Farbe ist laut Oevermann nur dann ein „Medium der Krisenkonstellation“ (2000b: 457), wenn eine der folgenden Bedingungen gegeben ist: Entweder es handelt sich um Gegenstände fremder Kulturen, die uns als Unbekanntes irritieren. Oder es handelt sich um ein gelungenes Kunstwerk. Das Kriterium für die Autonomie eines Kunstwerks ist der Umstand, ob der Betrachtende durch Überraschung und Irritation in den Zustand der Krise gebracht wird.

Bei monochromen Bildern ist dies in besonderem Maße gegeben, da eine bildliche Referenz per se entfällt. Daher zeichnen sich abstrakt monochrome und polychrome Bilder durch eine besondere Dekodierungsproblematik aus. Sie haben eine irritierende Wirkung, und die Wirkung kann nur perzeptiv *erlebt* werden. Monochrome Bilder verschließen sich quasi vollständig einer Versprachlichung. Das Gebäude ist unbestritten äußerst krisenevozierend. In dem Sinne ist es ein gelungenes Werk. Es ist kaum vorstellbar, dass man sich der sinnlichen Suggestion des Gebäudes verschließen kann. Dabei hat die Farbe einen doppelten Effekt. Einerseits im individuellen *Erleben*, aber auch in einem dadurch angestoßenen reflexiven Denkprozess. Der Farbtotalismus sowie die satten und grellen Farben sind dermaßen dominant und krisenhaft, dass sie zwangsläufig Fragen aufwerfen. Eine kleine Anekdote illustriert diese Auslegung: Eine Mitarbeiterin einer der am Bau beteiligten Firmen, mit der ich Kontakt hatte, wollte aus persönlichem Interesse unbedingt eine Einschätzung von mir, ob dieses Gebäude für Kinder denn überhaupt gesund sei. Sie war etwas besorgt, dass die Kinder in diesem Schulhaus eigentlich einem Experiment ausgesetzt seien, welches ethische Fragen aufwirft.

Diese Frage wird tatsächlich fast zwingend aufgeworfen. Sie kann hier nicht beantwortet werden. Es kann allenfalls überlegt werden, in welchen Kontexten satte monochrome Farben und ein Farbtotalismus erlebt werden. Vergleichbar wäre eine frisch verschneite Landschaft, das ewige Eis, die rabenschwarze Nacht, der Aufenthalt auf dem offenen Meer, in der Wüste oder in Monokulturen, wo man allenfalls in ähnlicher Weise einer eintönigen, dominanten Farbe

ausgesetzt ist. Dies sind alles Kontexte, die besonders krisenhaftes Erleben evozieren. Es sind aber auch alles Kontexte, die für den Menschen lebensfeindliche Umgebungen darstellen.

Ein Schulhaus kann im Betrieb kein Kunstwerk sein. Es ist zwangsläufig Gebrauchsgegenstand. Die Räumlichkeiten sind abgesehen von ihrer Krisen evozierenden Wirkungen unter ihrer Funktionalität als ‚pädagogische Architektur‘ zu betrachten. Die Dominanz der Ästhetik und die Absenz von leibbasierten Aneignungsmöglichkeiten kann als pädagogisches Konzept ausgelegt werden, in dem Bildungsprozesse primär im individualisierten, subjektiven und ästhetischen Erleben bestehen: in der Interaktion der Subjekte mit Architektur und Artefakten.

Es ist zu diskutieren, was das Farbkonzept bezüglich eines Unterrichtskonzeptes verkörpert. Wo liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungsprozessen in Kunst und Schule? Gemeinsamkeiten zeigen sich bereits in den etymologischen Begrifflichkeiten. Der griechische Begriff *scholé* bedeutet Muße. Die ‚Krise durch Muße‘ in der Kunstbetrachtung ist strukturaffin zu einem Bildungsprozess. Beides sind Prozesse, bei denen das Ziel der müßigen, zweckfreien Beschäftigung mit einem Gegenstand dazu führt, dass die gewohnten Erfahrungsroutinen in einen krisenhaften Zustand gelangen, mit dem Zweck, neue Erfahrungen zu machen und zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Sowohl im pädagogisch angeleiteten Unterricht als auch in der Werksrezeption sind es äußere Stimuli, die eine Krise evozieren und gleichzeitig Lösungen zu deren Bearbeitung anbieten (ausführlich Oevermann 1996).

Die Kunst des Unterrichtens ist es, in einer pädagogischen Interaktion oder in einem arrangierten Lehr-Lern-Setting eine Frage so aufzuwerfen, dass die Schüler_innen selbsttätig oder mithilfe der Begleitung durch die Lehrperson zu Antworten gelangen und/oder praktische Problemlagen bearbeiten und lösen können. Die Aufgabe der Lehrperson ist also eine stellvertretende Krisenbearbeitung, indem sie das zu vermittelnde Wissen und Fertigkeiten in einer Art und Weise didaktisiert und transformiert, dass sie von den Schüler_innen idealerweise neugierig aufgenommen und selbsttätig oder mithilfe der Lehrperson bearbeitet werden können.

Analog dazu gerinnt im Kunstwerk eine subjektive Erfahrung des Künstlers, die in der Interaktion mit dem Kunstwerk suggestiv nacherlebt wird. Der Unterschied ist aber insbesondere darin zu sehen, dass das Kunstwerk eine zu Natur sublimierte Kultur, eine erstarrte Lebendigkeit, darstellt. Als Kunstwerk und

ästhetische Komponente sind ästhetische Bildungsprozess der Kunsterfahrung durch Artefakte ausgelöst. Es ist zudem ein Prozess, der in der Interaktion mit dem Kunstwerk, aber in der Subjektivität des Empfindens vonstattengeht.

Demgegenüber ist die pädagogische Praxis eine interaktive Praxis, die in eine personale Interaktion eingebunden ist. Auch die selbsttätige Bearbeitung in der Lösung eines Aufgabenblattes oder von Hausaufgaben sind zwingend in eine Interaktion mit der Lehrperson eingebunden. Schulische Lern- und Bildungsprozesse sind Teil einer lebendigen Praxis, die situativ immer wieder aufs Neue hergestellt wird. Daher ist Pädagogik auch hochgradig kontingent.

Hier liegt das Unbehagen begründet, welches das Schulhaus Hinter Gärten tendenziell auslöst. Der Farbtotalismus entfaltet seine suggestive Wirkung umso stärker, je mehr das Gebäude für sich steht. Die sinnliche Suggestion vergrößert sich in der Absenz von allem, was nicht zum Farbtotalismus gehört. Damit steht die Ästhetik des Gebäudes konträr zur Funktionalität des Schulhauses. Jedes ins Haus getragene Objekt, jede Aneignung und sogar jedes auch nur temporär herumstehende Subjekt wirkt gegenüber der überdominanten Farbwirkung frevelhaft und störend.

Durch das Verwischen der Raumkontur werden vermutlich auch die Positionalitäten der Personen visuell weniger stark zum Ausdruck kommen. Die Handlungsdispositionen, die durch die Möblierungen präkonfigurierend vorhanden sind, bleiben bestehen. Sie werden lediglich mittels des Farbschleiers verdeckt. Damit entfaltet die Farbe eine Tarnfunktion. Durch die Farbigkeit der Räume wird optisch zum Verschwinden gebracht, was faktisch vorhanden ist: die Schule in ihrem räumlich-physischen Setting einer ganz spezifischen Form.

Es ist anzunehmen, dass sich für die Schüler_innen und das Personal relativ bald eine Normalität der Farbwahrnehmung einstellt und die Farbigkeit des Raums in den Hintergrund rückt sowie generell die Umgebung als dauerhafter Hintergrundstrom der Eindrücke in der Regel außerhalb des bewussten Aufmerksamkeitsfokus liegt (vgl. Steets 2015: 71 ff.). Dabei haben Farben eine Wirkung auf unser Gefühlsleben (Kandel 2012: 286 f.). Farben lösen emotionale Effekte aus und können Stimmungen beeinflussen: Dunkle Farben wirken düster, helle Farben wirken heiter. So gibt es verschiedene Untersuchungen zu Farbefekten auch in pädagogischen Räumen (Rodeck et al. 2002: 84) und Empfehlungen, diese zum Beispiel in warmen Farbtönen zu halten, um eine Atmosphäre von Wohlbefinden und Geborgenheit zu schaffen. Im Alltagsgebrauch wird die

Farbwahrnehmung allenfalls als sublimen und unbewusste Einflussgröße einen Effekt entfalten. Die Raumorganisation und die Möblierungen werden als Präkonfiguration von Beziehungen und Praktiken eine weitaus höhere Effektivität auf das Handeln entfalten.

Das Raumprogramm des Schulhaus Hinter Gärten verfügt über verschiedene Raumvolumen in unterschiedlichen Raumgefügen (Abb. 20). Erkennbar sind die Klassenzimmer ins Zentrum gerückt. Sie werden von den Erschließungen gerahmt. Die Fachräume, Büros und die Sanitärräume befinden sich räumlich davon abgetrennt. Sie bilden damit fast einen eigenen, abgegrenzten Trakt. Eine Unterteilung nach Funktionsräumen findet sich auch in der vertikalen Gliederung: Im Untergeschoss befinden sich die Turnhalle und die Garderoben, also die Räume für leibliche und körperliche Betätigungen. Sie bilden metaphorisch gesprochen das Fundament. Und wie das Fundament, sind sie von außen gesehen (fast) unsichtbar. Im Erdgeschoss sind Aula, Tagesstruktur, Bibliothek und Musikraum untergebracht. In den oberen Geschossen sind die einheitlichen Klassenräume untergebracht.

Mit Ausnahme der Toiletten und den Garderoben sind die Räume gelb. Die vertikalen Erschließungen sind grün und die horizontalen Erschließungen blau gehalten. Auf eine detaillierte Analyse des Raumprogramms wird aus Platzgründen verzichtet. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Grundstruktur der Raumorganisation Ähnlichkeiten zum Schulhaus Breitenrain aufweist. Zumindest sind keine grundlegenden Unterschiede im Raumprogramm zu finden, wie dies das radikale Farbkonzept und der Umstand, dass die Schule nicht als Schule erkennbar ist, suggerieren. So findet sich kein größerer Anteil an Räumen für ästhetische oder musische Betätigung, was zu erwarten wäre. Aber auch in pädagogischer Hinsicht sind keine Anhaltspunkte für grundsätzlich differente Unterrichtskonzepte zu finden, die die Radikalität der Architektur spiegeln würden. Es gibt weder Anzeichen für ‚offene‘ Lernformen noch für Konzepte von Lern- und Bildungslandschaften oder Lernateliers, wie sie im aktuellen pädagogischen Diskurs für eine ‚gute Schule‘ gefordert werden. Die maßgeblichen räumlich konstituierten Differenzen zum Raumgefüge des Schulhauses Breitenrain sind in den Raumprogrammen, also der Binnengliederung der Klassenzimmer zu sehen. Im Folgenden wird darauf fokussiert.

6.2.5 *Der Klassenraum als Schema mit Variationen*

Exemplarisch wird eines der Klassenzimmer betrachtet (Abb. 20–26). Der Klassenraum ist ein Raumgefüge von Garderobe, Hauptraum und Appendix in Form eines Gruppenraums. Beim Eingang betritt man einen abgetrennten Teil, die Garderobe. In älteren Schulen – aber auch in vielen öffentlichen Gebäuden wie z. B. im Theater – sind die Garderoben in den öffentlichen Erschließungsräumen platziert. Die Kleidung wird im öffentlichen Außenbereich abgelegt, bevor die inneren Räume in der dem Anlass angepassten Aufmachung betreten wird. Die Garderobe ist im Schulhaus Hinter Gärten in die innere Privatheit des Klassenverbundes verlegt, wie dies in der Regel auch in Wohngebäuden der Fall ist. Damit ist die Trennung von Öffentlichem und Privatem viel abrupter, was eine größere Abschottung und eine intimere Sphäre innerhalb der Klasse suggeriert. Trotzdem gibt es eine binnenräumliche physische Trennung des Garderobenbereiches von dem Klassenzimmer. Die Garderobe ist halb offen gestaltet und so platziert, dass sie ausschließlich von dem Bereich einsehbar ist, der für die Lehrperson vorgesehen ist. Der Blick von der Tür auf den Teil der frontal angebrachten Wandtafel ist gegeben und vice versa.

Der eigentliche Unterrichtsraum ist in einen großen Hauptraum und einen kleinen Nebenraum unterteilt. Der Nebenraum ist mit einer breiten Öffnung verbunden, die bei Bedarf mit einer Schiebetür abgeschlossen werden kann. Damit kann er funktional differenz genutzt werden, als Teil des Klassenzimmers oder als geschlossener Raum.

Das eigentliche Klassenzimmer wird durch die mobile und immobile Möblierung in fünf Bereiche unterteilt: die Aufenthaltsfläche der Lehrperson ‚vorne‘, die durch die Wandtafel und Instruktionsgegenstände markiert ist. Als komplementierendes Gegenstück dazu ist der Großteil der Fläche mit hufeisenförmig angelegten Pulten der Schüler_innen bestückt. Davon abgesetzt finden sich fest installierte, quadratisch angeordnete Sitzbänke. Zudem ist eine zweite Anschauungsfläche auf der Seite festzuhalten, mit Ablagen und Stauraum kombiniert. Als Letztes findet sich ein einzelnes Pult, das sich durch die Blickrichtung aus dem Fenster von den anderen Pulten abhebt. Die Bereiche sind jeweils mit eigenen Funktionen verbunden, die insgesamt als ein ‚Unterrichtssystem‘ zu begreifen sind. Sie stehen jeweils für unterschiedliche Interaktionsformen und -ordnungen und Formen der Aneignungen.

Die Ausrichtung des Klassenraums ist fix. Die fest installierte Tafel konstituiert deutlich ein ‚Vorne‘. Die Raumkonfiguration stellt ein Setting mit einer eindeutigen Interaktionsordnung dar. Analog zu einer Bühne steht die Lehrperson vorne im Zentrum, und die Schüler_innen folgen in der Rolle des Publikums der Performanz der Lehrperson. Die schulische Unterrichtung findet als Interaktion statt: Vorne wird etwas vorgeführt oder vorgezeigt. Das Mittel der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten, was vorne passiert, stellt die Wandtafel dar. Sie ist das zentrale Instrument schulischer Stoffvermittlung, metaphorisch gesagt das Bühnenbild, vor welchem sich die Lehrperson in unterschiedlichen Rollen darstellt und an der sie verschiedene Inhalte anbringt und entwickelt. Die Funktion der Tafel ist nicht ‚nur‘ die Möglichkeit, wechselnde Bildungsinhalte geschrieben und dargestellt auf ihr zu entwickeln. Die Tafel eignet sich auch zur analytischen ‚Zerlegung‘ und der Illustrierung komplexer und zum Zwecke der Didaktik konstruierter Bildungsinhalte. In Bezug auf die Interaktionsordnung sind die Rollen einer Meister-Novize-Beziehung verteilt. Die Grundoperation pädagogischer Tätigkeit ist das ‚Zeigen‘, das ‚Vorzeigen‘ oder ‚Vorführen‘. Die Schüler_innen nehmen entweder eine passive Rolle als Publikum oder eine nachahmende Rolle ein. In beiden Fällen finden die Lern- und Bildungsprozesse als extrinsisch initiierte Interaktionen statt, in denen Wissensinhalte über das Zuhören und Zusehen und über die übende Nachahmung internalisiert werden. Dieser Sachverhalt gilt auch unter dem Umstand, dass die Anschauungsfläche und Lehrpersonen nicht ausschließlich von der Lehrperson ‚bespielt‘ werden muss, sondern auch Schüler_innen auf die Bühne gerufen werden. Der Umstand, dass Wandtafel und Kreide als Besonderheit immer wieder von Neuem genutzt werden können, birgt auch die Möglichkeiten des Ausprobierens und des Korrigierens. Dies macht die Anschauungsflächen zum bei Schüler_innen oft gefürchteten Ort, wo man vor Publikum auf einer Bühne stehend sich bewähren muss oder auch vorgeführt wird. Festgehalten soll werden, dass die Raum(an)ordnung eine Bühnenanordnung darstellt, in welcher die Interaktionen eindimensional gerichtet sind.

Die Anordnung der Schüler_innen ist eine hufeisenförmige Sitzordnung. Dies stellt eine Transformation der rein seriellen Ordnung dar, wie sie durch die Subsellen im 19. Jahrhundert festgelegt wurden. Die Blickrichtungen hin zum Anschauungsraum bleiben erhalten. Die Klasse ist jedoch so angeordnet, dass die Schüler_innen nicht mehr als individualisierte Schüler vereinzelt auf ihren

„Rängen“ sitzen. Die Peers und damit die Klasse werden zu einem zentralen Bezugspunkt der Raumordnung.

Dieses Prinzip findet sich auch beim zweiten Bereich, wo sich vier fest installierte Bänke mit Sitzkissen befinden. Die Bänke sind in zweifacher Hinsicht bemerkenswert. Zum Ersten ist mit dem vergleichenden Blick auf die Pläne der Architekten feststellbar, dass dieser Ort für das Lehrerpult gedacht ist. Die subjektive Intention der Architekten war die Raumkonfiguration eines konservativ-traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichts. Dazu ist festzuhalten, dass das Lehrerpult, sofern es überhaupt vorhanden ist, faktisch gänzlich anders platziert ist.

Die vier quadratisch angeordneten Bänke stellen eine Anordnung dar, die in der Pädagogik Kreis genannt wird. Der Kreis ist seit Fröbels Zeiten eine feste Institution des Kindergartens. In den letzten Jahren ist dieses räumlich in die Schulen diffundiert. Der Kreis impliziert und symbolisiert eine Interaktionsform in einer Gruppe, wobei explizit die gesamte Gruppe adressiert wird. Es wird eine Einheit nicht nur symbolisiert, sondern sie soll räumlich *erlebt* werden. Dabei werden dem Kreis gemeinschaftsstiftende und demokratiefördernde Wirkungen zugesprochen (für eine ausführliche Diskussion siehe Kuhn & Magyar-Haas 2011). Er soll für die einzelnen Teilnehmende öffnend wirken und damit die Integration fördern. Oft ist der Kreis als Ritual des Ankommens und der Verabschiedung die bevorzugte Sozialform. Aber auch als Ort angeleiteter Spiele, in denen motorische Komponenten zentral sind, gemeinschaftlicher Tätigkeiten wie des Singens, des gemeinsamen Rezitierens u. a. m. In der Schule wird der Kreis hingegen öfter als Besprechungsform angewandt. In den normativen Programmatiken der Literatur, die sich mit Kreissequenzen befassen, werden vor allem Aspekte hervorgehoben, die die soziale Kohäsion der Klasse fördern.

Der konkrete „Kreis“ im Bild ist mehrfach irritierend. Im Sitzkreis gibt es lediglich 16 Plätze, was für die Klasse und für die Konzeption des Klassenzimmers zu klein ist. Denn die 21 Bilder der Schneemänner an der Wand lassen auf mindestens 21 Schüler_innen schließen. Der Kreis ist nur für einen Teil der Klasse konzipiert, um als Interaktionsstruktur für längere Unterrichtseinheiten sinnvoll zu sein. Es ist damit eine gewisse Konterkarierung der pädagogischen Intention festzustellen, wenn der Ort der Klassengemeinschaft nicht alle Mitglieder der Klasse aufnehmen kann. Diese Konterkarierung findet sich auch symbolisch. Einerseits indem der Kreis unvollständig ist: Es fehlen zwei Elemente, die

zugunsten einer bequemerer Erreichbarkeit weggelassen werden. Andererseits realisiert sich die Quadratur des Kreises in der Realisation des Kreises als Quadrat.

Der dritte räumliche Bereich mit einer eigenen Funktionalität ist die nordseitige Wand. An ihr ist eine weitere Wandtafel angebracht, die im Rücken eines Teils der Schüler_innen liegt. Unter der Wandtafel sind fest installierte Ablagen, auf der Arbeitsmaterialien in Form von Blättern angeordnet sind. Die Wandtafel wird genutzt, um Blätter aufzuhängen. Die Ablage und die Wandtafel intendieren, dass sich die Schüler_innen selbst mit Arbeitsblättern bedienen und selbst die fertigen Produkte aufhängen.

Dieser Bereich realisiert also eine Interaktionsordnung geradezu konträr zu derjenigen der hufeisenförmigen Pulte, in der jede Schülerin, jeder Schüler an einem Arbeitsblatt in der Regel für sich alleine arbeitet. Dies bedeutet nicht, dass dieser Bereich nicht auch anders genutzt werden kann und wird. In diesem Sinne stellt die Architektur Möglichkeiten her, die den Spielraum der Lehrpersonen erweitern. Eine gelungene Architektur soll Möglichkeiten insofern eröffnen, als die Klassenzimmer nach den Bedürfnissen und Unterrichtskonzepten der Lehrpersonen eingerichtet werden können. Denn unterschiedliche Unterrichtskonzepte verlangen nach anderen räumlichen Settings. In dem exemplarisch betrachteten Klassenzimmer findet sich eine Struktur, die zur Struktur und Unterrichtskonfiguration auf den Planskizzen differiert.

Wesentlich scheint, dass in diesem Klassenraum die pädagogische Interaktion sich über ganz spezifische Artefakte – Arbeitsblätter – vermittelt vollzieht. Dies hat eine doppelte Implikation. Zum einen die, dass Unterricht über Dinge vermittelt wird. Unterricht vollzieht sich nicht zwingend mündlich, unter physischer Anwesenheit und in einer pädagogischen Interaktion. Diese ist zwar weiterhin nicht ausgeschlossen. Der Unterricht hat hier aber eine Form, in der Wissen primär über Artefakte angeeignet wird. Zum Zweiten haben diese Dinge eine ganz spezifische Form: Es sind Arbeitsblätter. Damit liegen diese außerhalb der Architekturanalyse, sie werden auch nicht als solche analysiert. Sie können in ihrer Form aber in Analogie zum Kunstwerk als erstarrte Lebendigkeit betrachtet werden. Doch wird vorerst der erste Fall fokussiert.

Die Architektur lässt schließen, dass das Programm des Raums eine Unterrichtsform vorsieht, in der die Schüler_innen Aufgabenblätter holen und diese in der hufeisenförmigen Sitzordnung jeweils alleine oder allenfalls mit den Nach-

barn bearbeiten. Der Umstand, dass Blätter selbstständig geholt werden, impliziert zwingend, dass eine gewisse Differenz in der Bearbeitung vorhanden ist. Entweder die Schüler_innen wählen ein Blatt unter verschiedenen, oder die Differenz besteht in dem unterschiedlichen Tempo, in dem die Aufgaben bearbeitet werden. Die Grundform liegt in beiden Fällen in der Arbeitsweise, dass die Schüler_innen jede/r für sich die Handlungsanweisungen lösen, die durch die Arbeitsblätter gegeben sind. Der Lern- und Bildungsprozess findet statt, indem die Schüler_innen sich das Wissen oder die Kompetenzen über die Beschäftigung mit einer ‚erstarrten Lebendigkeit‘ selbst aneignen. Die Lehrpersonen sind situativ dann vorhanden, wenn Schüler_innen Hilfe benötigen. Die Intention des pädagogischen Konzepts ist, dass die Schüler_innen sich intrinsisch motiviert und selbsttätig aus ihren Interessen herausbilden sollen. Dabei ist festzuhalten, dass das Wissen oder die Wissens- und Vermittlungsformen in einer ganz spezifischen, pädagogisch vorkonfigurierten Form vonstattengeht: So wie sich das im Programm des Raums in Form einer fest installierten Theke für Arbeitsblätter manifestiert. Arbeitsblätter stellen Lehrmittel dar, die im Gegensatz zum althergebrachten Lehrbuch lose sind. Sie repräsentieren damit stärker eine selbsttätige Bearbeitung derselben. Dies impliziert, dass die Arbeitsblätter in einer spezifischen Weise konstruiert sind. Arbeitsblätter müssen aus ihrer Logik heraus eindeutig sein: Es sind eindeutige Handlungsanweisungen, die von ihrer Struktur her eine pädagogisch relevante Frage aufwerfen und gleichzeitig vorgezeichnete, schrittweise Wege zu deren eindeutiger Beantwortung vorzeichnen. Es sind Routinen, und sie sind in der Regel auf die Einübung routinehafter Lernprozesse gerichtet. Zumindest ist es außerordentlich schwer, ein Arbeitsblatt zu entwerfen, das einen krisenhaften und damit kontingenten Bildungsprozess evoziert (zur Kontingenz von Unterricht siehe Combe 2015). Dieser bedarf aber zwingend einer nachträglichen pädagogischen Interaktion aus Gründen der Geltungsüberprüfung. Der große Teil der mir bekannten Arbeitsblätter sind im besten Falle eindeutige, rational stringente, auf standardisierte Lösungswege gerichtete Aufgaben.⁵⁰ Einerseits regen diese explizit zu einer kognitiven Leistung an, und

50 Im schlechteren Fall, was relativ oft der Fall ist, sind sie uneindeutig oder unklar formuliert, und inhaltlich oft auch schlichtweg falsch. Gelungene Arbeitsblätter sind jedenfalls äußerst anspruchsvoll in der Erstellung.

andererseits wird mit diesen – so die These – implizit eine Gefolgschaft gegenüber durch Artefakte erzeugte Handlungsdispositionen einsozialisiert. Die Uniformität – die sich zum Beispiel in Form uniformer Praktiken in der Herstellung der fast identischen Schneemänner an der Wand zeigt – wird u. a. über Handlungsanweisungen durch Artefakte hergestellt. Von den Subjekten verlangt dies einen wesentlich selbstdisziplinierteren Umgang, als dies bei einem lehrpersonenzentrierten Unterricht der Fall ist, wie er am Schulhaus Breitenrain rekonstruiert wurde.⁵¹

Diese Form von Unterricht konstituiert auch die pädagogische Interaktion zwischen Lehrperson(en) und Schüler bzw. Schülerin beziehungsweise zwischen Lehrperson und Klasse neu. Es ist zu vermuten, dass die Interaktion weniger auf den Inhalt des Arbeitsblattes gerichtet ist als mehr auf die Prozesse, wie die Aufgaben gelöst werden: Anstelle eines Wissens bzw. der Wissensvermittlung treten (Bearbeitungs-)Kompetenzen. Die Lehrperson steht den Schüler_innen unterstützend zur Seite, wenn sie Hilfe brauchen. Es ist im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht eine Verlagerung festzustellen, indem die Vermittlung nicht uniform über die gleichzeitige kollektive Adressierung der Klasse verläuft. Die uniformen Inhalte und Wissensbestände werden über uniforme Artefakte vermittelt. Die Absenz des zentral arrangierten Lehrerpultes verweist darauf, dass die Position der Lehrperson oder der Lehrpersonen im ganzen Raum dort ist, wo sie gebraucht wird.

Dieser Umstand manifestiert sich beim vierten räumlichen Bereich und ist zugleich zu hinterfragen. Der vierte Bereich entlang des Fensters hat eine Einrichtungsstruktur, die mit der Theke entlang des Eingangsbereichs korrespondiert. Auch hier gibt es eine Theke, auf welcher vier leere Behälter ersichtlich sind. Es scheint also der Ort für die Abgabe der Blätter zu sein.

Zudem befindet sich hier ein einzelnes Pult, das mit Sicht aus dem Fenster platziert ist. Die Anordnung des Pultes könnte in einer Lesart darauf hinweisen, dass es eine Schülerin oder einen Schüler gibt, der/die außerhalb des Klassenver-

51 Dabei werden keinerlei Schlüsse auf den faktischen Unterricht gezogen. Dies ist mir wichtig festzuhalten. Auch im Schulhaus Breitenrain findet mutmaßlich auch ein sogenannter individualisierter Unterricht über Arbeitsblätter statt. Der Unterschied ist eher darin zu sehen, dass den Räumlichkeiten des Schulhauses Hinter Gärten dies als Programm stärker eingeschrieben ist.

bundes situativ separiert wird. Dagegen spricht, dass das Pult etwas größer ist als die übrigen Pulte. Es kann sich daher auch um das Lehrerpult handeln. Die Platzierung mit Sichtrichtung aus dem Fenster unterstreicht ziemlich drastisch die oben explizierte Sinnstruktur. Unter dieser Annahme ist die Lehrperson zwar physisch anwesend, doch weder ist sie als Bezugspunkt der Klasse platziert, noch hat die Lehrperson eine Kontrolle darüber, was die Klasse macht. Dies würde auch implizieren, dass die Schüler_innen aktiv die Lehrperson aufsuchen müssen. Es lässt sich nicht zweifelsfrei entscheiden, welche der beiden Deutungen zutrifft. Eine dritte – nicht sehr sparsame – Lesart ist, dass die Lehrperson ihr Pult vor allem außerhalb der Unterrichtszeiten nutzt und sich dafür einen Fensterplatz aussucht.

Der Abgabeort und der Umstand, dass Abgabe und Holen räumlich getrennt sind, deuten eher auf das Lehrerpult hin. Als räumliches Arrangement ist dieses Zimmer so eingerichtet, dass der Unterricht mindestens zu gewissen Teilen als individualisierte, selbsttätige Bearbeitung eines Gegenstandes stattfindet, der über Artefakte in Form von verschrifteten Aufgaben erfolgt. Die pädagogische Interaktion findet demgemäß situativ dort statt, wo die Arbeitsblätter nicht selbstständig gelöst werden. Es sollen hier keine Spekulationen zu den Praktiken der Lehrpersonen in diesem Schulhaus angestellt werden. Was anhand der Bilder aber festgestellt werden kann, ist einerseits, dass eine Raumanordnung vorhanden ist, die einen arbeitsblätterbasierten, sogenannten individualisierten Unterricht impliziert, und andererseits, dass im Raum keine Gegenstände vorhanden sind, die zu einer sinnlich sensomotorischen Erschließung von Wissensinhalten anregen. Die einzigen Gegenstände, die zu haptisch-sinnlicher Erfahrungen anregen, sind ein Stofftier, zwei Bälle und zwei Äste. Im Großen und Ganzen ist der Raum ein ziemlich leerer ‚Behälter‘.

Es bleibt ein letztes Raumsegment zu betrachten. Eine weitere Räumlichkeit und ein gesonderter Bereich ist der Appendix, der Gruppenarbeitsraum. Auch hier ist eine Differenz zwischen Intention durch die Architektur und der tatsächlichen Nutzung festzustellen. Gemäß den Plänen ist der Raum für die Hälfte der Klasse gedacht. Beim exemplarisch erhobenen Klassenzimmer ist der Raum für ungleich weniger, nämlich maximal vier Schüler_innen eingerichtet. Der Raum macht einen kargen Eindruck und scheint wenig genutzt. Im Unterschied zum großen Klassenzimmer sind auch keine selbst gemachten Erzeugnisse an den

Wänden zu finden. Der Raum ist mit einer Wandbreite eingebauter Schränke explizit als Lagerraum gedacht.

Zusammenfassend kann über das Raumprogramm und das Programm des Raums gesagt werden, dass das Klassenzimmer verschiedene, funktional unterschiedliche Bereiche herstellt, in denen sich verschiedene Tätigkeiten in verschiedenen Interaktionsformen und -ordnungen realisieren. Die Architektur eröffnet eine weitaus größere Varianz an Möglichkeiten, als dies in der Enge des Klassenzimmers im Schulhaus Breitenrain der Fall ist. Dabei ist anzufügen, dass sich viele Funktionsbereiche (Kreis, Materialregal usw.) auch im Schulhaus Breitenrain finden. Sie sind dort aber offensichtlich nachträglich, in mobiler Weise und/oder unter äußerst engen Verhältnissen errichtet worden.

Die unterschiedlichsten Bereiche, die verschiedenen Interaktionsformen und -ordnungen sind räumlich darauf ausgerichtet, dass mehr als eine Lehrperson anwesend ist oder sein kann. In diesem Sinne ist das Abbild dieses Raumprogrammes auch ein Abbild einer Klasse, wo die Vermittlung nicht uniform über den traditionellen, lehrpersonenzentrierten Unterricht geschieht. Der objektive Sinn, wie er sich in den Plänen der Architekten zeigt, verweist auf ein uniformes Programm traditionellen Unterrichts. Das zufällig ausgewählte Klassenzimmer hingegen zeigt exemplarisch eine weitgehend individuierte Aneignung durch die Lehrpersonen, die den Raum gemäß ihren pädagogischen Anforderungen eingerichtet haben.

6.3 Fazit – Repräsentation krisenhafter Muße und Funktionalität einer Lernfabrik

Im Zentrum der rekonstruierten Sinnstruktur des Gebäudes steht die Intention als Kunstwerk. Als krisenhaftes Werk betrachtet stellt das Gebäude ein gelungenes Werk dar. Es ist selbstreferenziell und löst in seiner erstarrten Lebendigkeit eine starke Suggestion aus. Dies gilt noch mehr für den Innenbereich des Gebäudes. In der Betrachtung der Gebäude als Repräsentation von Bauherrschaft und der Funktionalität kann konstatiert werden, dass sich die Bauherrschaft – die Gemeinde Riehen – als Mäzenin repräsentiert, die der Öffentlichkeit ein Werk zur Verfügung stellt. Diese starke Suggestivität als künstlerisches Gebilde überlagert die eigentliche Funktion des Gebäudes als Schule. Das Gebäude ist von außen

nicht als Schulhaus erkennbar. Der Komplex hat die Form eines Wirtschaftsgebäudes, welches sich einen Repräsentationsanstrich gibt, der sich mit einer Affinität zu Kunst, Kreativität und Innovation verbindet. Damit nimmt das Gebäude Anleihe bei einer Hightech-Ökonomie, einem kunstnahen Dienstleistungsbetrieb oder einem Kulturbau.

Auch im Innenraum ist das Farbkonzept so gewählt, dass die Ästhetik zwangsläufig in den Vordergrund rückt. Eine Farbintensität ist überdominant und wird zum Farbtotalismus. Damit werden die sinnbildlichen und sinnbildenden Gegenstände der Schule übertüncht. Die ikonischen Symbole des Unterrichts werden visuell zum Verschwinden gebracht. Insgesamt überlagert die Atmosphäre der Architektur als Kunstobjekt die Funktionalität. Oder umgekehrt gesagt: Physisch-materiell stellt das Gebäude die Minimalanforderungen der Funktionalität in einer schlichten, schnörkellosen und zweckrationalen Weise her. Die Intention als Kunstwerk kommt überdominant zur Geltung.

Als Effekt resultiert daraus, dass sich das Gebäude einer Aneignung versperrt. Charakteristisch für das Gebäude ist, dass es nicht nur keine Handlungsintentionen durch Architektur herstellt, mit Ausnahme der Kunstbetrachtung. Im Gegenteil werden alle Handlungen, die auf eine Aneignung des Gebäudes zielen, unterbunden, mit Ausnahme derjenigen der Kunstbetrachtung. So sind nur wenige Elemente identifizierbar, die überhaupt Hinweise liefern, dass es ein Raum und ein Bau für Sozialisanden ist. Es sind – mit ganz wenigen Ausnahmen – keine durch Architektur hergestellten Handlungsimpulse identifizierbar, die sich explizit an Kinder und Jugendliche zur selbsttätigen Aneignung richten. Es werden kaum Handlungsintentionen ermöglicht, die erfahrungs- oder körperbasiert sind und die die Autonomie von Kindern und Jugendlichen befördern. Dies betrifft nicht nur Spiel- und Sportgelegenheiten, sondern überhaupt einen Raum, in denen sich die Sozialisanden aufhalten können.

In der Interpretation der Architektur als pädagogisches Konzept wird erwartet, dass die Schule das ästhetische Empfinden ins Zentrum von Bildungsprozessen stellt. Bildungs- und Lernprozesse sind Erfahrungen, die primär sinnlich durch einen äußeren Stimulus angeregt werden. Das Schulhaus repräsentiert damit eine individualisierte sinnliche Aneignung, so wie die Architektur insgesamt primär einen kognitiv-perzeptiven Stimulus erzeugt. Als Schulhaus wird die Werksbetrachtung um ihrer selbst willen nicht Teil der pädagogischen Interaktion sein. Sie ist Hintergrundumgebung. Das Schulhaus drückt insofern ein päd-

gogisches Konzept aus, das vor allem aus individueller Aneignung über ästhetisch aufbereitete Gegenstände besteht.

Diese Sinnstruktur wurde auch in der Rekonstruktion des Raumprogrammes und des Programms der kleinräumigen Grundzelle des Schulhauses rekonstruiert. Der Klassenraum eröffnet aus sich heraus eine Vielzahl von Interaktionsformen in unterschiedlichen Gruppen- und Interaktionszusammenhängen. In diesem Sinne eröffnet die Architektur zahlreiche Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und theoretisch auch der Aneignungsformen durch die Schüler_innen. Es zeigt sich, dass einerseits die Kennzeichen eines traditionellen und konventionellen Unterrichts vorhanden sind: Räume im Klassenverbund der Kohorte, eine Möblierung, die nach den Prinzipien des seriellen Unterrichtens arrangiert ist, die klassischen ikonenhaften Mittel des Unterrichts wie die Wandtafel und anderes mehr. Andererseits wurde aus dem Raum zusätzlich ein Unterrichtskonzept rekonstruiert, in welchem die Schüler_innen sich relativ autonom und selbstreflexiv bilden, indem sie durch Artefakte angeleitet werden. Die pädagogische Interaktion findet situativ assistierend statt. Sie ist als Normalform in spezifische sozialräumliche Settings ausgelagert.

Zwei Merkmale sollen hier nochmals hervorgehoben werden. Aus dem räumlichen Setting wurde eine Unterrichtsmethodik rekonstruiert, die auf eine individuelle Aneignung von pädagogisch arrangierten Lernprozessen in Form von Handlungsanweisungen in Papierform ausgerichtet ist. Dies entspricht einer Doktrin, die sich in der Schule als zeitgemäße Unterrichtsmethode durchsetzt. An die Stelle eines Unterrichts, in welcher eine Kohorte in uniformen Tätigkeiten denselben Lerngegenstand behandelt, wird ein „individualisiertes“ und „(selbst-)reflexives“ Lernen in selbst organisierten Lernumgebungen fordert (z. B. bei H. Meyer 2013; Watschinger & Kühebacher 2007). Es ist ein Prinzip, das als (je nach Konzept ergänzender oder substituierender) Gegensatz zum Frontalunterricht in der Kohorte gedacht und konzipiert ist, um der Heterogenität bezüglich Wissen, Geschick, Fähigkeiten usw. innerhalb der Klasse gerecht zu werden. Ein individualisierter Unterricht verlangt nach Strukturen, die eine Binnendifferenzierung des Unterrichts auf die Individuen erlaubt.

Im Vergleich zum Schulhaus Breitenrain und den älteren Schulhäusern in Schmitten (Kap. 7) sind Räumlichkeiten vorhanden, die eine Differenzierung in dem Sinne erlauben, dass unterschiedliche Gruppen an unterschiedlichen Orten in verschiedenen Settings arbeiten können. Dies ist innerhalb des Klassenzim-

mers der Fall, welches eher ein Ensemble von Räumen und funktional unterschiedlich eingerichteten Ecken darstellt. Auch innerhalb des Schulhauses ist die Varianz der Räumlichkeiten größer, als dies beim Schulhaus Breitenrain der Fall ist. Und vom räumlichen Potenzial hätte die Anlage so gewählt werden können, dass auch große Außenräume vorhanden wären, die individuelles Lernen einer heterogenen Kinderschar mit unterschiedlichen Interessen ermöglichen würden.

Die Rekonstruktion lässt jedoch keine Hinweise darauf erkennen, dass eine große Varianz von Lehr-Lern-Gelegenheiten vorhanden ist. Die Erzeugnisse der Schüler_innen – zum Beispiel die Dekorationen und die Bilder mit dem Schneemann –, aber auch die farbig markierten Arbeitsblätter weisen auf einen Unterricht hin, in dem das Prinzip der Serialität in der Vermittlung eines normierten, kodifizierten Wissens in normierten Wissensformen dominant ist. Es gibt keine Anzeichen dafür, dass Räume, Materialien und Artefakte vorhanden sind, die einer Heterogenität der Schüler_innen mit unterschiedlichen Potenzialen und mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Interessen, Vorlieben sowie Bildungszielen entspräche. Es finden sich keine Anzeichen, dass autonome Aneignung erwünscht, geschweige denn gefördert würde, dass Schüler_innen Raum für eigene Ideen oder Interessen finden, wo sie diese umsetzen könnten. Im Gegenteil ist ein wesentliches rekonstruiertes Merkmal des Schulhauses, dass es gerade keine Räume für autonomes Lernen, für autonome Sozialisation und auch für einen zweckfreien Aufenthalt in den Peer-Kontakten zur Verfügung stellt. Sie werden durch manifeste architektonische Artefakte und deren latente Sinnstrukturen unterbunden.

Die äußere Gestalt und die innere Raumkonfiguration des Schulhauses sind insofern kongruent, als die Lernprozesse als individualisierte Aneignung über den Stimulus oder die Handlungsanweisungen von Artefakten initiiert werden. Die rekonstruierte Eigenlogik des Gebäudes ist auf eine individualisierte Aneignung von Routinen gerichtet: vom individuellen Üben von Wurftechniken bis zum individuellen Lösen von Arbeitsblättern. Dem ist einerseits die Möglichkeit zur direkten pädagogischen Interaktion nachgelagert. Andererseits sind die Anregungen, die das Gebäude und die Einrichtung bieten, eher minimal.

Jenseits der Frage, welche Anregungen Schulhäuser aus und in ihrer Architektur bieten können, ist festzuhalten, dass sowohl dem Einfluss der Architektur als auch jenem von Unterrichtsformen beziehungsweise -konzepten Grenzen gesetzt sind. Im Prinzip kann überall und in jedem Setting guter beziehungsweise

schlechter Unterricht realisiert werden. Dem Schulhaus Hinter Gärten kann zumindest ansatzweise zugutegehalten werden, dass es einen relativ großen Möglichkeitsraum an Unterrichtssettings eröffnet. Dem widerspricht allerdings sein Werkcharakter, der einer Aneignung prinzipiell entgegensteht.

Mit der Schulanlage Hinter Gärten wurde rekonstruiert, dass ikonische Embleme der Schule durch das Gebäude und seine Farbigkeit verwischt werden. Auch als Gebäudetypus ‚verschwindet‘ die Schule als Schule insofern, als sie nicht mehr unmittelbar als solche oder durch darauf verweisende Embleme erkennbar ist.

Die Schule Hinter Gärten manifestiert sich als Schule in Form und Suggestion eines postfordistischen Industriebaus, der eine enge posttayloristische Verzahnung von geistiger Tätigkeit mit weitestgehend automatisierter Produktion verheißt. In diesem Sinne – und auch in dem Übertünchen der inneren Schulförmigkeit – repräsentiert sie eine Schule, die sich explizit von der Schulförmigkeit eines normierten Gebäudetypus distanziert, obwohl sie zu weiten Teilen diese Schulförmigkeit weiterhin herstellt. Es ist eine gewisse Analogie in der Figur zu sehen, wie sie Adorno (1969) in den „Tabus über den Lehrberuf“ ausführt. Dem Gebäude scheint eine gewisse Abneigung gegenüber seiner Funktion eingeschrieben, die es zu vertuschen gilt beziehungsweise die es als Kunstobjekt schöngestig übertüncht.

Für einen nächsten kontrastierenden Fall werden die Schulhäuser von Schmitt im Kanton Freiburg analysiert. Sie erlauben erstens einen Überblick über die historische Genese und Brüche im Schulhausbau. Es sind fünf Schulhäuser aus unterschiedlichen bauhistorischen- und auch bildungspolitischen Etappen vorhanden. Zum Zweiten ist für die Schule in Schmitt bezeichnend, dass sie ihre Schulanlage mit einem parkartigen Bereich geöffnet hat, um auch Nicht-Schüler_innen anzusprechen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





7 Schule Schmitten im Kanton Freiburg – Siedlungsbau ist Schulhausbau und vice versa

Die Schulanlage Schmitten im Kanton Freiburg umfasst insgesamt fünf Schulhäuser und weitere Baukörper wie Bibliothek⁵² und Kindergartenpavillon, die fast nahtlos die architektonische Entwicklung der Schulbauten von 1841 bis in die Gegenwart abdecken. Der Fall Schmitten ist deshalb ertragreich, da sämtliche Schulgebäude seit der Einführung der öffentlichen Schule noch vorhanden sind und zugleich ein eigenständiges Schulhaus neuester Bauart diesen Überblick über den Schulhausbau komplementiert. Dies ermöglicht es, an einem Beispiel die Entwicklung der Schule anhand ihrer Architektur zu betrachten und zu dechiffrieren.

7.1 Schulhäuser Schmitten: Genese und Bauhistorie

An der Bahnhofstraße im Dorfzentrum liegen die älteren Schulgebäude (Abb. 27). Es handelt sich um das Haus Grün, das 1841 erbaut wurde. 1891 wurde unmittelbar daran anschließend das Schulhaus errichtet, das heute Teil des Schulhauses Blau⁵³ ist. Auf einem anderen Perimeter, nicht mehr ganz so prominent an der Durchfahrtsstraße, sind die neueren, heutigen Schulen (Abb. 28).

-
- 52 Zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung war im braunen, pavillonartigen Haus die Bibliothek untergebracht. Mittlerweile wird es zumindest auf der Homepage der Schule als Schulhaus Braun benannt. Es scheint dort eine Umnutzung stattgefunden zu haben.
- 53 Die Schulbauten werden in Schmitten nach Farben benannt. Die Begrifflichkeiten für die Häuser werden übernommen, auch wenn die Schulbauten nur teilweise in den Farben gehalten sind, nach denen sie benannt werden, und die Namensgebung nicht widerspruchsfrei ist. So wird das Schulhaus Orange auf der Website der Gemeinde teilweise noch als ‚Schulhaus Violett‘ aufgeführt.



Abb. 27: Schulhaus Blau und Haus Grün



Abb. 28: Schulhäuser Orange, Rot und Gelb

Das Schulhaus Rot wird als Oberstufenschulhaus errichtet und 1931 bezogen. 1958 wird der Erweiterungsbau des Schulhauses Blau mit drei weiteren Klassenzimmern und einer Turnhalle erstellt. Der Pavillon Pink, der den Kindergarten enthält, wird 1965 gebaut. Er liegt am Dorfausgang an der Ausfallstraße Richtung Osten und wird nicht in die Analyse einbezogen. Das Schulhaus Orange wird 1970 fertiggestellt. 1984 wird etwas außerhalb des Dorfes die Turnhalle Gwatt als Mehrzweckgebäude erstellt. Diese wird ebenfalls aus Platzgründen nicht analysiert. Es ist jedoch bemerkenswert, dass die Sportanlage ausgelagert wird. Im Gegensatz zum Schulhaus Hinter Gärten wird der Sport nicht unsichtbar ins Innere verlegt. Die Sportanlage wird örtlich und organisatorisch aus dem Funktionssystem Schule aus- und in die öffentliche Infrastruktur der Gemeinde eingelagert. Der Kindergarten wird 1992 zu einem Doppelpavillon ergänzt. 2005 wird das Schulhaus Gelb von den Architekten Lehmann und Fidanza fertiggestellt. Die Außengestaltung wurde 2011 von der Fachstelle SpielRaum neu konzipiert und umgestaltet.

Als Strukturhypothese zu der Bauhistorie kann vorangestellt werden, dass Schmitten bezüglich des vorhandenen Bestandes an Gebäuden relativ frei agieren konnte und kann. Lediglich auf die vorhandenen Schulgebäude muss Rücksicht genommen werden.

Die Datenlage zu den einzelnen Gebäuden ist lückenhaft. Das Archiv konnte nicht konsultiert werden, da die Daten zu den Schulhäusern, insbesondere zu den älteren Schulhäusern, nicht geordnet vorhanden sind. Die Informationen, die mir zur Verfügung stehen, stammen aus den Chroniken (J. Mülhauser & Mülhauser 1982; R. Mülhauser et al. 1972), Materialien und Plänen, die mir von der Gemeinde und von den Architekten zur Verfügung gestellt wurden. Zudem basieren sie auf mündlichen Aussagen der Schulpräsidentin und der Gemeinde-

angestellten. Als Datenmaterial werden vor allem Fotografien und die mir zugänglichen Pläne verwendet. Die Pläne bilden die heutige Raumorganisation ab. Sie sind von der Gemeinde für die Feuerwehr zusammengestellt. Sie sind weder exakt noch ganz aktuell. Außerdem wurden mir von den Architekten des Schulhauses Gelb Pläne, Fotografien und konzeptionelle Unterlagen zur Verfügung gestellt. Insbesondere für die älteren Gebäude sind große Lücken in der Bauhistorie vorhanden.

Wie in den vorhergehenden Analysen wird mit der Positionierung der Schulbauten in der Siedlungsgemeinschaft begonnen. Aufgrund des dörflichen Charakters von Schmitten und da die Schulbauten über einen historisch langen Abschnitt entstanden sind, wird diese ausführlicher als in den anderen Fällen behandelt. Die Fallrekonstruktionen des Hauses Grün (erbaut 1841) wird nicht analysezentriert, sondern ergebnisorientiert in konzentrierter Form in die Siedlungsanalyse eingearbeitet. Auf die Darstellung der Analyse von Schulhaus Blau wird verzichtet, da mit Blick auf die Fallrekonstruktion des Schulhauses Breitenrain wenig Neues hinzukommt. Es reproduzieren sich die beim Schulhaus Breitenrain explizierten Sinnstrukturen. Den Schwerpunkt der Analyse bilden die Außenanlage sowie die Schulhäuser Rot, Orange und Gelb. Dabei wird vor allem auf die Bereiche fokussiert, die zu den vorangehenden Fallrekonstruktionen kontrastieren oder wo Neues hinzuzufügen ist.

Über die Analyse der Luftansicht werden die Siedlungsgenese und die Ordnungsstrukturen des Siedlungsbilds rekonstruiert, um damit Aussagen über die objektiven Handlungsprobleme zu erhalten, als welche sich Siedlungen und Architektur und insbesondere die Schulen darin einzelfallspezifisch manifestieren. Damit können die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen der Schulbauten in den Wechselwirkungen mit den sozialräumlichen und soziostrukturellen Merkmalen des Dorfes Schmitten und der Rolle der Schulbauten darin verortet werden.

Die Analyse beginnt mit zwei Luftbildern des Dorfes Schmitten. Das erste Bild wird so gewählt, dass die Siedlungsstruktur abgebildet ist. Es sind relativ wenige Einzelheiten zu erkennen. Der zweite Ausschnitt zeigt das Dorfzentrum, in dem die Schulhäuser stehen.

7.2 Dorf Schmitten – Die Schule als identitätsstiftendes Zentrum



Abb. 29: Siedlung Schmitten. © Google Earth 2015



Abb. 30: Zentrum Schmitten. © Google Earth 2015

Im Luftbild ist ein agrarisch geprägtes Siedlungsgebiet erkennbar. Die Umgebung besteht aus Äckern, Wiesen und kleineren Waldstücken. Die auffälligen Linien im Bild – die Straßen – verlaufen zur Mitte hin. Die Ausnahme bildet die Eisenbahnlinie oben rechts im Bild, die einen konkaven Bogen macht und in einem Tunnel verschwindet. Die Straßen sind linear und zentripetal zu einem Zentrum in der Bildmitte hin orientiert. Die Straßen laufen jedoch nicht auf einen zentralen Punkt zu. Sie treffen entlang eines lang gezogenen Bereichs aufeinander. Die Siedlungsstruktur ist in mehrere, kleinräumige Gebiete unterteilt. Neben dem Dorfzentrum sind kleinräumige Gebiete zu konstatieren, die eine relativ homogene Parzellierung und eine homogene Bebauung aufweisen. Neben dem Gebiet um den Bahnhof im Norden ist dies das bereits identifizierte Dorfzentrum. Davon zu unterscheiden ist das größte, relativ homogene Wohngebiet südwestlich des Dorfzentrums: der ‚Barger‘. Weitere kleinere Wohnsiedlungen befinden sich westlich und nördlich vom Dorfzentrum. Sie stammen aus der jüngeren Siedlungsentwicklung. Die Straßenverläufe innerhalb dieser Wohngebiete sind in sich wiederum zentripetal angeordnet. Sowohl die Sicht- wie die Bewegungsachsen sind dabei weitgehend auf diese kleinräumigen Gebiete ausgerichtet.

Im Zentrum (Abb. 30) sticht die Kirche in der Mitte des Dorfes als größtes und auffälligstes Gebäude heraus. Sie ist von der Straße zurückversetzt, was einen zentralen Platz schafft: den Kirchplatz. Die Kirche hat eine monumentale Größe. Sie steht auf einem schiff förmigen, nach Osten gerichteten Perimeter. Daran anschließend steht ein großes Gebäude, das Pfarrhaus, mit einer repräsentativen, parkähnlichen Gartenanlage. Nördlich der Kirche liegt der alte Friedhof.

An die sakrale Zone schließen im Norden an der Hauptstraße gelegen zwei Gebäude mit einem rückwärtigen großen Parkplatz an: die alten Schulhäuser. Östlich davon steht ein älteres Gebäude mit einem großen Garten. Anschließend folgen uneinheitliche Wohnhäuser neueren Datums. Das Dorf hat sich vermutlich von West nach Ost entwickelt.

Die Entwicklung von West nach Ost zeigt sich auch in dem Gebiet südlich der Kirche. An den schiff förmigen Perimeter grenzen zwei Gebiete: ein Perimeter mit mehreren größeren Gebäuden und zugehörigen Parkplätzen. Die verkehrstechnische Erschließung lässt vermuten, dass es öffentliche Gebäude sind, die dem Konsum dienen. Rechts davon liegt das größte zusammenhängende Gebiet. Es umfasst mehrere große Bauten mit zugehörigen unterschiedlichen

Funktionsflächen. Dieses Gebiet ist auch aus der Vogelperspektive durch die Gebäude und den Außenraum unverkennbar als ein Schulareal zu identifizieren (Abb. 31).



Abb. 31: Schulanlage Schmitten. © Google Earth 2015

Die Verkehrsverläufe lassen auf ein leicht hügeliges Gelände schließen, wobei das Dorf auf einer Anhöhe gelegen ist, auf welche die zentralen Verkehrsachsen zulaufen und damit ein sozialräumliches Zentrum konstituieren. Wie aus einem Guss verläuft die Straße von Norden nach Süden mit einem Knick nach Südosten. Sie kann als die zentrale Durchfahrtsstraße identifiziert werden. Im Zentrum sind keine älteren verdichteten Dorfstrukturen zu erkennen. Alte, traditionale Gebäude sind als dezentrale Gehöfte und Weiler auszumachen. Das Dorf hat sich demnach als Dorfzentrum zeitgleich mit dem Bau der Bahn (1862) zu einem Kumulationsraum sozialräumlicher Ausrichtung entwickelt. Die Bahn schafft zwei Orte unterschiedlicher sozialer und ökonomischer Orientierung: das Dorf oben auf dem Hügel, das agrarisch geprägt ist, und eine industriell geprägte Zone rund um den Bahnhof, ‚Im Graben‘ genannt. Räumlich manifestiert sich das in einer deltaförmigen Anordnung von Wohnhäusern und Industriebauten entlang

der Bahnstraße. Die beiden Gebiete bedingen sich gegenseitig und konkurrieren sich gleichzeitig in ihren sozialräumlichen Ausrichtungen. Der Bahnhof verkörpert die Außenorientierung. Gleichzeitig und in Wechselwirkung mit dem Bau der Bahn konstituiert sich das Dorfzentrum, was einer Binnenorientierung entspricht.

Wirtschaftshistorisch gesehen löste der Bau der Bahn einen Industrialisierungsschub aus. Dies zeigt sich insbesondere an den Siedlungen rund um Bahnhöfe, die zu einem Anziehungspunkt von Industrie- und Gewerbegebieten werden und eine Ansiedelung von Arbeitskräften und ihren Familien auslösen. Der Bahnhof Schmitten war bei der Erbauung der Bahnstrecke der einzige Bahnhof zwischen den Städten Bern und Freiburg. Schmitten wurde damit zu einem regionalen Zentrum. Der Bau der Bahn und die Industrialisierung haben zur Folge, dass die Siedlungen des Verarbeitungsgewerbes⁵⁴ sich zu Siedlungen der Verarbeitungsindustrie wandeln (Schwarz 1989: 322). Damit einher geht eine gesellschaftliche und ökonomische Ausdifferenzierung der Infrastrukturen und sozialen Stratifikation. Diese zeigt sich sowohl in den Architekturen der Gebäude als auch in der Siedlungsstruktur. Die Nähe der Bahn und der Industrieknoten werden von Neuansiedlern bevorzugt. Sie werden damit zu sozialräumlichen Anziehungs- und Ballungsgebieten, auch wenn dies für Schmitten im 19. und im 20. Jahrhundert in kleinem Maßstab gilt. Eine rein rationale Siedlungsplanung hätte zur Folge haben können, dass das Dorf rund um den Bahnhof neu entstanden wäre, wie sich dies teilweise durch die Wohngebiete Im Graben realisierte. Für die Genese des Dorfes Schmitten ist jedoch der historische und identitätsbildende Teil auf dem Hügel wesentlich. Dieser Ort scheint weniger funktional als symbolisch und ästhetisch bedeutsam.

Schmitten hat die Siedlungsform eines Straßendorfs. Die Ordnungsprinzipien des Dorfzentrums richten sich an der – ehemals zentral gelegenen – Kirche aus. Die älteren Gebäude ziehen sich von Norden nach Süden entlang der Hauptverkehrsachse. Erst zu einem späteren Zeitpunkt breitete sich der Dorfkern nach Osten aus, und die Gebäude nahmen die Orientierung dieser Straßenverläufe auf.

54 Historisch gesehen war Schmitten ursprünglich eine Siedlung des Verarbeitungsgewerbes, wie sich das aus dem Namen ableiten lässt. Die namensgebende Schmiede wird allerdings in der Frühzeit vermutet. Sie ist für den örtlichen Sitz der Siedlungsstruktur zentral, aber nicht für die sozioökonomische Situation im 19. Jahrhundert.

Beidseitig entlang der Hauptstraße stehen die Gebäude, die zeitlich gesehen den historischen Dorfkern ausmachen. Die zentralen Gebäude sind westlich der Hauptstraße ein großes Gut, das die Herrschaftsform des Ancien Régime repräsentiert, auf der östlichen Seite sind dies die Kirche in der Mitte, die beiden Schulhäuser von 1841 und 1891 und der Gasthof.

Heute sind hier weitere Gebäude des Konsums situiert, was aus den Parkplätzen geschlossen werden kann. Das Zentrum stellt sich als Ansammlung von funktional ausdifferenzierten, jeweils eindeutigen und öffentlichen Gebäuden dar. Damit konstituieren sie einen öffentlichen Raum der Binnenorientierung der dörflichen Gemeinschaft: Kirch-, Schul- und Gasthofbesuch finden am selben Ort statt. Zugleich sind es auch die Institutionen, die in ihren ausdifferenzierten Funktionen für die Außenorientierung stehen: die Post als Verbindungsglied in die Welt; das Gasthaus als Treffpunkt der örtlichen Bevölkerung und temporäre Sesshaftigkeit für Reisende; das Gemeindehaus als subsidiäre staatliche Institution und – last but not least – die Schule in doppeltem Sinne als Verkörperung einer von außen organisierten, (zentral)staatlichen Erziehung und als Ort der Wissensbestände über die Welt.

Damit kann festgehalten werden: Die Schule ist nicht nur zentral situiert, sie verdichtet und konstituiert historisch gesehen den losen Weiler zu einem Dorf, das ein lokales Zentrum und damit einen öffentlichen Raum darstellt. Dies gilt insbesondere für die älteren Schulbauten. Das erste Schulhaus von 1841 wurde zentral platziert, ist weitherum sichtbar und Teil des Zentrums. Damit hat das Schulhaus eine zentripetal ausgerichtete, identitätsstiftende Wirkung für eine Siedlung, die unter dem Einfluss einer zentrifugal wirkenden Außenorientierung steht.

Neben dem Gutshof als Repräsentation des Ancien Régime, der Kirche und den ökonomisch ausgerichteten Gebäuden stellt das Schulhaus das erste Gebäude des bürgerlichen Nationalstaates dar. Dies scheint bedeutsam. Im Folgenden werden abkürzend die Ergebnisse der Sequenzanalyse des Hauses Grün dargestellt.

7.3 Haus Grün – Sozialisation über die Schulwohnstube

Das 1841 erbaute Haus Grün stellt ein Wohnhaus dar (Abb. 27). Im Erscheinungsbild setzt es sich in fast allen Merkmalen distinktiv von den Bauernhäusern der Umgebung ab. Das Haus ist in Stein und im Stil eines Handwerker-Stadthauses erstellt. Es bringt eine städtische Architektur aufs Land und ist damit nicht nur eine Verkörperung von Staatlichkeit – im Kontrast zum etwas außerhalb gelegenen Schösschen des Ancien Régime –, sondern auch ein Sinnbild urbaner Lebensweise. Es lässt sich eine Eigenlogik des Gebäudes rekonstruieren, das auf drei wesentlichen Merkmalen beruht, die einen großen Kontrast zu den umgebenden Gebäuden des ländlichen Schmittens darstellen.

7.3.1 *Das Schulhaus als Wohnhaus: Versinnbildlichung kapitalistisch-bürgerlicher Lebensentwürfe*

Das Haus Grün repräsentiert ein reines Wohnhaus. Auch wenn es in der Art eines Handwerkhäuses gehalten ist, gibt es von außen keine Hinweise darauf, dass das Haus einen Ökonomieteil enthält. Das Haus impliziert damit eine räumliche und organisatorische Trennung von Wohnen und Erwerb. Was das Haus im Weiteren unterscheidet, ist, dass es nicht als Dreigenerationenhaus konzipiert ist. Das Haus ist daher nicht Sitz und generational vererbte Scholle einer familialen Sippe.⁵⁵ Die Bewohner haben lediglich temporäre Nutzungsrechte. Es hat die Bedeutungsstruktur eines Miethauses. Dies mag aus heutiger Perspektive banal erscheinen. Man muss sich vor Augen führen, dass zeitgleich, 1840 in Zürich, die Escherhäuser als erste moderne, städtische Mietshäuser in der Schweiz entstehen. Kontrastiv muss man sich vergegenwärtigen, dass im ländlichen Schmittens des frühen 19. Jahrhunderts die sippenhaften Hausgemeinschaften dominieren, die jeweils identisch mit einer Wirtschaftsgemeinschaft sind und die mehrere Generationen sowie weitere Personen wie Knechte, Mägde, Gesellen und andere Bedienstete umfassten (vgl. Weber, 2005: 275 ff.). Die ortsüblichen ältere

55 Wie explizit und strikt das Haus diese Sinnstruktur verkörpert, kann daran illustriert werden, dass sich in einzelnen Kantonen bis 1962 für Lehrerinnen die Pflicht zum Zölibat hält.

ren Bauernhäuser sind demgemäß alle um ein Mehrfaches größer als das Haus Grün und haben eine Raumaufteilung, in der die Wirtschafts- und Wohnräume sowie die familiären Sphären von den Wohnbereichen der verschiedenen Bewohner weniger stark getrennt sind.

Für Max Weber ist die Aufteilung von Haus und Betrieb ein zentrales Kriterium für die Rationalisierungsdynamiken in der Herausbildung einer kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Entscheidend ist dabei nicht die räumliche Trennung von Haus und Betrieb, sondern ein auf diese Trennung zugeschriebenes Recht. Es gilt die „Familiengebundenheit der Assoziation und der Firma“ abzustreifen (Weber 1985: 297) und den privaten Haushalt vom Betrieb buchhalterisch und rechtlich abzugrenzen. Erst durch diese Trennung wandeln sich die Handlungsmotivationen grundlegend: vom Motiv des kollektiven Lebensunterhaltes der Hausgemeinschaft zu dem Motiv der Erwirtschaftung eines persönlichen Gewinns. Das Haus Grün versinnbildlicht in Stein gehauen die Lebensart, die auf der Auftrennung von Wohnen und Erwerb sowie von Familie und Betrieb beruht. Damit verkörpert das Gebäude im dörflichen Schmitten einen radikalen Gegenentwurf in Form einer bürgerlich-kapitalistischen Lebensweise in der Trennung von privater Lebensmitte und ökonomischer Erwerbsarbeit, auch wenn diese faktisch örtlich (noch) zusammenfallen.

7.3.2 *Die Schule als kleinräumige Verortung bürgerlicher Familien- und Geschlechterverhältnisse*

Die Raumorganisation des Hauses weist auf zwei wesentliche Elemente hin. Zum einen ist das Haus für eine kleinbürgerliche Zweigenerationenfamilie errichtet. Zum Zweiten konstituiert die binnenräumliche Raumanordnung zwei Bereiche, die auf eine Trennung von privatem und öffentlichem Räumen ausgerichtet sind. Damit enthält die Architektur einen Lebensentwurf, in dem Privatheit und Öffentlichkeit als Gegensätze räumlich geschieden und zugleich antagonistisch aufeinander bezogen sind. Dies ist zentraler Kern einer bürgerlichen Raumvorstellung und -ordnung, die mit neuen Rollenbildern und Handlungsmustern einhergeht. In die Sphäre der Privatheit werden „die exklusiven nicht-teilbaren kleinfamiliären Sozialbeziehungen verschoben: die Paarbeziehung, Haushalt, Kindererziehung“ (Hahn & Koppetsch 2011: 10 f.). Demgegenüber ist

die Wohnstube die Sphäre der Öffentlichkeit, wo Besucher empfangen werden und wo somit das gemeinschaftliche und unter Umständen auch das öffentliche Geschäft wie die Politik verhandelt werden. Diese Aufspaltung ist für die Konstitution einer Geschlechterordnung insofern konstitutiv, als die Sphären innerhalb des Haushaltes arbeitsteilig nach Geschlecht zugewiesen werden.

Die Trennung von öffentlichem und privatem Bereich und die eindeutige funktionale Zuordnung in der kleinen sozialen Einheit der Kernfamilie sind fast zwangsläufig nur in einer arbeitsteiligen Auftrennung von öffentlicher Erwerbsarbeit und privater Reproduktionsarbeit zu schaffen. Dies ist denn auch die dritte Aufspaltung der Lebenswelten. Die Konstituierung einer Sphäre des Öffentlichen und einer Sphäre des Privaten mit der damit einhergehenden Zuteilung der Zuständigkeiten nach Geschlecht schafft und zementiert einerseits neue arbeitsteilige konstituierte Geschlechterrollen sowie andererseits die Kleinfamilie als sozial dominante Beziehungsform und gesellschaftliches Ordnungsprinzip des Geschlechterverhältnisses. Dabei sehen Hahn und Koppetsch die Aufteilung der beiden Sphären als für die „Struktur sozialer Ordnungsbildung der modernen Gesellschaft konstitutiv“ (Hahn & Koppetsch 2011: 10 f.). Dies liegt durchaus auch in der dualen antagonistischen Konstruktion der arbeitsteiligen Aufteilung innerhalb der Kleinfamilie. Die Trennung in komplementäre Sphären und Aufgaben fungiert auch als verbindender Kitt, welcher das soziale Beziehungsgeflecht Familie innerhalb einer ausdifferenzierten Gesellschaft zusammenschweißt.

7.3.3 *Das Schulhaus separiert Bildungs- und Erziehungsverhältnisse*

Mit der Lokalisierung des Schulhauses als Sozialisationsort vollzieht sich eine weitere antagonistische Trennung der Lebenssphären, und zwar diejenige in zwei Sozialisations-sphären. Die Schule als außerfamiliale Bildungs- und Erziehungs-institution verortet die Erziehungs- und Bildungsprozesse disparat. Durch den Bau der Schule und die Durchsetzung der Schulpflicht treten die Kinder in die Lebenswelt der Lehrpersonen ein, anders als dies im Hauslehrermodell der Fall ist. Die außerfamiliäre Unterrichtung spaltet die Lebenswelt der Kinder in zwei zeitlich und räumlich voneinander getrennte Sozialisationsinstanzen: eine häuslich-familiäre und eine schulisch-außerfamiliale. Damit wird die Struktur der

primären und sekundären Sozialisation räumlich gesplittet, was viele Sozialisationstheorien darlegen (vgl. Tillmann 2007). Zudem gilt diese Struktur in vielen soziologischen Perspektiven als Bedingung für eine ausdifferenzierte Gesellschaft (allen voran Parsons 1968; aber auch Tyrell 1985; Luhmann 2004; Wagner 1989). Die Aufspaltung in eine doppelte Sozialisation betrifft unterschiedlichste Dimensionen der kindlichen Lebenswelt.

Zum Ersten sind eine räumliche und zeitliche Dimension mitbetroffen. Die Lebenswelt der Kinder wird fragmentiert und verteilt sich auf die unterschiedlichen Sozialisationsorte, die funktional und auch räumlich-architektonisch unterschiedliche Sinnstrukturen beinhalten. Zum Zweiten sind die unterschiedlichen Werte, Regeln und sozialen Ordnungen zu nennen, die in den beiden Sozialisationsphären gelten. Dies betrifft einerseits die expliziten Regeln, nach denen sich die Schüler_innen zu verhalten haben. Andererseits betrifft es die impliziten Normen und Regeln, die im Sinne einer *hidden agenda* einen Einfluss auf die Sozialisations- und Bildungsprozesse haben. Über die räumlichen Arrangements werden auf sublimale Weise die Sinnstrukturen des sozialen Ortes verinnerlicht. Denn um sich in einem räumlichen Arrangement zu bewegen, muss man in der Lage sein, dieses zu lesen (vgl. Steets 2015: 185). Für Steets ist dabei wesentlich, dass Sozialisation als Internalisierung der Welt entscheidend über Körperbewegungen und „Körpertechniken“ funktioniert (Steets 2015: 210 ff.). In dieser Perspektive bekommt das Haus Grün eine wesentliche Bedeutung als Sozialisationsphäre, wo im Umgang mit Dingen soziale Normen und Werte internalisiert und inkorporiert werden. Dies gilt insbesondere, wenn auch die unterschiedlichen Modi der Weltaneignung betrachtet werden.

Dies ist der dritte Punkt, in dem sich die Sozialisationsinstanzen unterscheiden. In den soziologischen Sozialisationstheorien wird der primären Sozialisationsinstanz eine Dominanz der intrinsisch motivierten selbsttätigen Aneignung der Welt im familiären Milieu zugeschrieben. Durch Teilhabe und Nachahmung des familiären Lebens werden deren Normen, Regeln, Werte und Interaktionsformen habitualisiert und einverleibt. Die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie von pädagogischem Handeln bestimmt wird und rollenförmig verläuft (siehe Parsons 1968; Wernet 2003). Auch wenn die Schule mit ihrer Verortung der Bildungsverhältnisse die Lebenswelten der Schüler_innen entzweit, repräsentiert die Form des Schulhauses als Wohnhaus eine Einheit, wie dies in der Analogie von Wohnstube und Schulstube ideenge-

schichtlich bei Pestalozzi ausformuliert ist. Die Schulstube und die Wohnstube fließen in der Schulwohnstube ineinander (Pestalozzi & Reble 1966).

Perlick sieht Pestalozzis Schulwohnstube oft rein atmosphärisch verstanden. Daher fließt die Schulwohnstube oft romantisierend in die heutige Diskussion ein, entgegen der ursprünglichen Konzeption als „geistige Werkstatt“ (Perlick 1969: 96). Im Sinne von Pestalozzi ist das Ziel der Schule eine „mit dem Geist und dem Wesen des häuslichen Lebens genau übereinstimmende Übungsanstalt der Liebe, des Wohlwollens, des Gemeinsinns der kindlichen Unschuld und ihrer denkbaren und vertrauensvollen Anhänglichkeit“ (Pestalozzi, zit. nach Perlick 1969: 96). Es sind primär also bürgerliche Werte, die quasi naturwüchsig in der Nachbildung eines idealen Haushaltes einsozialisiert werden. Als „übereinstimmende Übungsanstalt“ bedarf die Schule einer topographischen und sozialen Verortung, welche die Form einer Behausung hat. Diese ist bei Pestalozzi eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Erziehung zur Sittlichkeit. Denn das Haus bildet nur insofern, „als die Personen, durch die ein Haus sich konstituiert, selbst häuslich gebildet sind; insoweit als sie den häuslichen Sinn in seiner Reinheit in sich tragen und in seiner Kraft wandeln“ (Pestalozzi, zit. nach Perlick 1969: 96). Das Haus steht somit auch metaphorisch für ein Menschenbild, in dem das Individuum sein Menschsein mit der Erfüllung einer Berufsidentität und der sittlichen Vollziehung der Lebensgestaltung erlangt. Zudem verlangt die Behausung nach Bewohner_innen, die nach dem bürgerlichen Geist leben, den das Haus präkonfiguriert.

„Wenn er bürgerlich rechtlich lebt, und mit Weib und Kind in friedlicher Vereinigung das häusliche Leben als Mittel des häuslichen Wohlstandes benutzt, so ist dieses Leben um deswillen für ihn noch nicht sittlich bildend. Nur das Geistige bildet geistig, nur das Sittliche bildet sittlich, nur das Selbstsuchtlose bildet menschlich. (...) Es ist nur die hohe, innere, von Stand und Beruf, folglich auch von den äußeren Fundamenten des häuslichen Lebens unabhängige innere Würde und Kraft der Menschennatur selber, durch die das häusliche Leben sittlich bildend zu werden vermag. Was der Mensch ist, das ist auch sein Haus. Und soweit als er selbst gebildet ist, nur soweit kann auch sein Haus bildend sein.“ (Pestalozzi 2010: 222 f.)

Für eine gelingende ‚Bildung‘ braucht es daher Lehrpersonen, die den Beruf des Schulmeisters nicht als Tätigkeit ausüben, sondern als innere Berufung leben und mit einer inneren Leidenschaft erfüllen. In diesem Sinne ist der Lehrberuf nicht nur durch die äußeren, organisationalen Strukturen von ortsferner Erwerbsarbeit ein Vorreiter moderner Verberuflichung. In der pädagogischen Diskussion ist

das innere Engagement, die intrinsische Motivierung, kurz, die *Berufung* wesentlich.

Das Schulhaus (ent)steht als Ort oder Verortung einer gegensätzlichen Lebenswelt, die sich von der familialen Lebenswelt darin unterscheidet, dass sie erstmals fremd ist, dass sie außerhalb der familiären und verwandtschaftlichen Bezüge steht und dass sie als Übungsfeld einer bürgerlichen Sittlichkeit fungiert. Das Schulhaus konstituiert einen Ort, dessen Sinnstrukturen einen Gegenort zur sozialisatorischen Lebenswelt darstellen und nach eigenen Regeln des sozialen Zusammenlebens verlangen.

7.3.4 *Das Schulhaus als Sinnbild liberal-bürgerlicher Staatlichkeit*

Die Durchsetzung des staatlichen Bildungsmonopols bedurfte der Schulpflicht, was nach flächendeckenden Schulinfrastrukturen verlangte. In den Städten wurden in der Regel vorhandene Gebäude zu Schulhäusern umfunktioniert. In den ländlichen Gebieten mussten Schulhäuser oft neu erstellt werden. Einerseits weil keine öffentlichen Gebäude vorhanden waren. Andererseits vor allem da sich die Lehrpersonen nicht aus der örtlichen Bevölkerung rekrutieren ließen und damit Wohnraum – und meist auch weitere Infrastrukturen wie Werkstätten und/oder landwirtschaftliche Gebäude für den Nebenerwerb – benötigt wurde. Die ländlichen Schulhäuser gehören mit zu den ersten staatlichen Bauten der jungen liberal-demokratischen Staaten, die in den ländlichen und damit tendenziell konservativen Regionen gebaut werden. Die damit einhergehenden Bautätigkeiten und die flächendeckende Errichtung von Schulhäusern stellen damit jenseits ihrer Funktionen auch eine Manifestation der jungen Nationalstaaten dar. Die Schulbauten versinnbildlichen die neue politische und soziale Ordnung und fixieren diese, indem sie in Stein gehauen und zentral situiert werden. Schulhäuser wurden und sind oft in unmittelbarer Nachbarschaft von Kirchen platziert. Dies ist der zentralen Lage geschuldet. Zudem konnten die Kirchhöfe auch als Schulhöfe mit- oder umgenutzt werden. Doch ist auch der symbolische Gehalt nicht zu unterschätzen. Die Schulbauten konkurrieren als Sinnbilder gebauter säkularisierter Staatlichkeit auch direkt über die Deutungshoheit bezüglich des gültigen Wissens, das zu weiten Teilen traditionellerweise von der Kirche monopolisiert war.

Bei der Rekonstruktion des Hauses Grün sind zwei Merkmale hervorzuheben. In Bezug auf die ‚gebaute Staatlichkeit‘ des Hauses Grün ist festzuhalten, dass der Staat sich urban und modern-revolutionär gibt. Dies zeigt sich in der Architektur, die für eine städtisch-bürgerliche Lebensart entworfen ist. Mit dem Schulhaus als ‚Sitz‘ einer staatlichen Behörde und der bewohnenden Lehrperson im Beamtenstatus manifestiert sich auch architektonisch eine staatliche Behördenstruktur. Für diese ist zentral, dass sie das Verhältnis zwischen Staat und Bürger_innen entscheidend mitgestaltet. Dabei ist die Struktur, wie expliziert wurde, dass der liberale Staat mit der Schule eine quasi-fürsorgliche Institution schafft, die mittels einer Bevölkerungs- und Biopolitik tief in die Intimsphären der Familien eingreift und die Lebensrealitäten der Kinder entscheidend mitstrukturiert.

7.3.5 *Siedlungsentwicklung und Schulraumerweiterung*

Es kann festgehalten werden, dass der Bau des Schulhauses Grün als Teil einer großen sozialen Strukturtransformation gesehen werden muss. Insbesondere geht diese auch mit einem Bevölkerungswachstum einher. Dieser Schub demographischer Entwicklung realisiert sich rund um den Bahnhof in Form von Industriebauten und Arbeitersiedlungen. Um den Dorfkern herum sind keine sukzessiven Erweiterungen von Wohnhäusern ersichtlich. Wenn die Struktur der Dorfentwicklung betrachtet wird, dann sind im Dorfkern die öffentlichen Gebäude wie Kirche, Post und Gemeindehaus entstanden. Größere Ballungen von Wohnhäusern findet man außerhalb des Dorfkerns. Diese sind jeweils inselgleiche, in sich abgeschlossene und kleinräumig auf sich bezogene Gebiete. Das lässt für die Siedlungsgenese folgern, dass die Siedlung nicht organisch gewachsen ist, sondern sich zu bestimmten Zeitpunkten größere Erweiterungen vollzogen haben. Das zeigt sich neben der Homogenität der Wohngebäude an der relativ homogenen Parzellierung.

Dies lässt gewisse Schlüsse über die Bevölkerungsstruktur zu. Das sprunghafte Wachstum kann nicht aus einem demographischen Wachstum der autochthonen Bevölkerung erklärt werden. Es muss eine Zuwanderung gegeben haben, bei der sich die Zugewanderten in den binnenorientierten kleinräumigen Nachbarschaftsräumen angesiedelt haben. Das Dorf ist also geprägt durch eine Struk-

tur einer autochthonen Bevölkerung, die tendenziell agrarwirtschaftlich orientiert und dezentral verortet sesshaft ist, und Zugezogenen, die in kleinräumigen, binnenorientierten Quartieren wohnen. Letztere sind tendenziell außenorientiert. Dies kann aus den älteren Wohnquartieren um den Bahnhof herum rekonstruiert werden, die für die Arbeiter der lokalen Industrien gebaut wurden. Für die neueren Siedlungen sind keine Beschäftigungsmöglichkeiten zu erkennen. Es sind Wohnquartiere für Pendler_innen.

Die Zugezogenen in den Agglomerationsdörfern⁵⁶ sind Bevölkerungsgruppen, die auf der Suche nach bezahlbaren Mieten oder bezahlbarem Wohneigentum sind. Oft sind dies junge Familien, da Familiengründungen häufig mit Wohnortwechsel verbunden sind. Damit sind die Zugewanderten diesbezüglich in einer relativ homogenen Lebenslage; in der Familiengründungsphase beziehungsweise in einer Phase, wo sie schulpflichtige Kinder haben. Der massive zeitgleiche Bau von Wohnhäusern hat jeweils einen sprunghaften Anstieg der Bevölkerung und eine Änderung der demographischen Zusammensetzung zur Folge. Damit wird er auch Auswirkungen auf die Schule insofern haben, als dass sich der Bau der Wohnungen auch in dem Bedarf an Schulraum niederschlägt.⁵⁷

Der Bevölkerungsdruck und die schrittweise Siedlungsexpansion machen einen Ausbau von Schulräumen notwendig. Im Prinzip sind dabei unterschiedliche Möglichkeiten der Verortung neuer Schulhäuser gegeben. Die Schule kann mittels Erweiterungs- oder Neubauten zentral erweitert werden, wie sich dies beim Fall Schmitten realisiert. Alternativ kann die Schule örtlich dezentral neue Schulhäuser errichten, was in Schmitten durchaus eine denkbare Alternative gewesen wäre. Die getroffene Wahl hat Folgen für die Schüler_innen und für die Siedlungsstruktur.

Eine dezentrale Wahl bringt für die Schüler_innen eine kleinräumige Sozialraumorientierung innerhalb der bekannten Umgebung mit sich. Das Bildungsverhältnis wird in die Nähe der Wohnorte und damit in den bekannten und be-

56 Schmitten ist streng genommen nach einer geographischen Definition weder Agglomeration noch Dorf.

57 Der Schulhausbau scheint seit jeher unter dem Druck steigender Schülerzahlen zu stehen (vgl. Gurtner 1997).

reits angeeigneten Sozialräumen der Schüler_innen verortet.⁵⁸ Ein kleinräumig-dezentrales Modell von Schulhäusern drückt in gewisser Weise eine – stark abgemilderte – Analogie zum Hauslehrermodell aus. Die Schule kommt zu den Schüler_innen, während umgekehrt eine zentrale Verortung diese zur Schule kommen lässt. Die Wahl auf die zentralisierte Variante schafft Bedeutsamkeit in Bezug auf das Gewicht, das die Schule im Dorf und als Institution erhält. Es handelt sich nicht mehr nur um ein Haus, welches im Fall von Haus Grün von einem Wohnhaus äußerlich nicht zu unterscheiden ist. Mit der Erweiterung durch ein zweites Schulhaus – das Schulhaus Blau – wird die Schule zu einem größeren Areal, zu einer begrenzten Fläche eines funktional eindeutigen Bereichs. Die Schule schafft sich ein Territorium. Die zentrale Variante drückt sich also in Form einer gebauten und damit versinnbildlichten stärkeren Institutionalisierung aus. Denn wie Simmel (1908: 467) ausführt, ist „die Grenze (...) nicht eine räumliche Tatsache mit soziologischen Wirkungen, sondern eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt“.

Im Siedlungsbild von Schmitten offenbart sich eine Struktur, die als doppelte Spannung gefasst werden kann. Dies ist einerseits diejenige zwischen der Sogwirkung nach außen und der Binnenorientierung auf die Dorfstruktur. Es ist eine Struktur, die sich in der Entwicklung ländlicher Einzugsgebiete zu Agglomerationsgemeinden generell darstellt. Die Zentrumsfunktion des dörflichen Kerns konkurriert mit der Sogwirkung nach außen und mit einem Wachstum, das auf ausdifferenzierte Lebensgestaltungen beziehungsweise auf eine räumliche Fragmentierung der Lebenswelt in Wohn-, Arbeitsort und weitere Gebiete verweist.

Zum Zweiten reproduzieren die einzelnen Wohngebiete in sich die zentripetale Anordnung, die das Siedlungsgefüge darstellt. Die Wohngebiete sind kleinräumig auf sich selbst bezogen. Am offensichtlichsten ist dies im Barger, der neusten und größten Wohnsiedlung, südwestlich des Dorfkerns, ersichtlich. Aber auch die topographisch tiefer gelegenen Wohnsiedlungen nördlich und nordwestlich des Zentrums sind in sich abgegrenzte Orte. Insbesondere für Kinder ist

58 Dies, wenn der Einfachheit halber von einem konzentrischen Zonenmodell des Bewegungsradius von Kindern ausgegangen wird (vgl. Kogler 2015), was für das Ende des 19. Jahrhunderts plausibel ist.

anzunehmen, dass sie einen großen Teil ihrer Zeit in diesen kleinräumigen Siedlungsgebieten verbringen. Kogler (2015) weist zwar darauf hin, dass ein radiales Zonenmodell nicht mehr als Normalform kindlicher Lebenswelten unterstellt werden kann. Die Lebensräume von Kindern sind an lokalen Orten verinselt, wie sich dies auch in der Siedlungsstruktur von Schmitten feststellen lässt. Neuere Modelle verweisen insbesondere auf die Lebens- und Sozialraumorientierung, die Kinder und Jugendliche haben (vgl. Kogler 2015; Reutlinger 2017).

Den kleinräumigen lebensweltlichen Orientierungen in den Quartieren stellen die beiden Schulareale ein Gegengewicht gegenüber. Einerseits indem sie überhaupt das Zentrum konstituieren. Diesen Umstand kann man sich einfach daran klarmachen, wenn man die beiden Schulareale wegdenkt: Es bleibt wenig übrig. Sie sind der örtliche Bezugspunkt für alle, die nicht beruflich pendeln. Und andererseits indem sie mit den neuen Schulhäusern einen öffentlichen Raum schaffen, der explizit für Kinder und Jugendliche geschaffen wird. Dies ist im Zusammenhang mit einer Entwicklung zu sehen, die Mitte des 20. Jahrhunderts angestoßen wird. Aufgrund des zunehmenden Verkehrs werden Kinder von den Straßen – und damit aus dem öffentlichen Raum – verdrängt. Komplementär dazu entstehen spezifische Räume, die explizit für Kinder und funktional als kindliche Sozialisationsräume gedacht sind: Spielplätze, Schulhöfe, die auch außerhalb des Unterrichts zugänglich werden und die Spielgeräte enthalten. Doch soll hier der Analyse des Schulareals nicht vorgegriffen werden. Das Argument an dieser Stelle ist, dass die zentrale Verortung der Schule eine starke symbolische Bedeutung hat. Als kleine Kommune in einem subsidiären System, das zu großen Teilen auf ehrenamtlicher Laienarbeit beruht, braucht die Gemeinde Identitätsgeneratoren, die eine lokale kollektive Identität schaffen und die Zuzüger_innen nicht nur bindet, sondern sie in die kollektive Identität einschließen, was im besten Fall zu einem Engagement für das Gemeinwohl führt. Die Schulgebäude machen einen wesentlichen Teil der repräsentativen kommunalen Bautätigkeit aus, und sie werden damit einen wesentlichen Teil zur Identität beitragen, die sich die Kommune Schmitten selber gibt.

7.4 Schulanlage Schmitten – Orte eindeutiger Handlungsaufforderungen

Im Folgenden wird der Fokus auf das Areal gelegt, welches die neueren Schulbauten beherbergt (Abb. 32–38). Aufgrund der Größe des Areals und der Anzahl an Häusern wird die Schulanlage in einzelne Segmente unterteilt: Als Erstes wird der Außenraum betrachtet und danach je einzeln die drei Schulhäuser.

Auf dem Luftbild befindet sich ein Perimeter mit zahlreichen Gebäuden. In der nördlichen Bildhälfte gruppieren sich vier Gebäude um einen zentralen Platz. Südlich der Gebäude befindet sich eine große Rasenfläche, auf der fünf in sich abgegrenzte, durch einen Weg miteinander verbundene Flächen ersichtlich sind. Bezeichnend ist eine große Formenvielfalt, sowohl was die Gebäude als auch was die Flächen betrifft. Es ist eine Anordnung von äußerst unterschiedlichen Gebilden, die eine gewachsene funktionale Einheit bilden. Dies liegt zum einen daran, dass die Gebäude und Plätze auf einem abgegrenzten Perimeter liegen, der durch Straßen, einen Parkplatz und einen Acker umfasst wird. Zum anderen liegt das an der Anordnung der Gebäude, die auf einem abschüssigen Gelände auf einer Ebene platziert sind und einen zentralen Platz schaffen. Dieser wiederum ist in unterschiedliche kleinere Einheiten aufgeteilt. Abkürzend wird auf die Fallrekonstruktion Breitenrain verwiesen, die in vielerlei Hinsicht eine ähnliche Struktur aufweist. Im Unterschied zum Schulhaus Breitenrain handelt es sich bei den Schulhäusern Rot, Orange und Gelb jedoch nicht um Erweiterungsbauten, sondern um jeweils eigene Schulhäuser. Es hat eine Erweiterung nach dem Prinzip ‚Mehr vom Gleichen‘ gegeben, was nicht heißt, dass es nicht auch funktional differente Räume gibt. Schulbauten richten sich ergo auf ein Handlungsproblem, das einer fortdauernden, jeweils recht differenten Neuinterpretation unterworfen ist.

Es sind sechs große und zwei kleine Gebäudevolumen. Das Gebäude oben rechts ist nicht Teil der Schule, sondern ein Gebäude der kommunalen Verwaltung. Es wird aus pragmatischen Gründen in der Fallrekonstruktion nicht beachtet, wie auch die Bibliothek aus Platzgründen nicht in die Betrachtung aufgenommen wird. Ersichtlich ist eine Fläche, die ein Gefälle aufweist. Im oberen Teil befindet sich eine künstlich geschaffene Ebene, auf der drei Gebäude platziert sind: Schulhaus Rot, Bibliothek und Schulhaus Gelb. Begonnen wird mit der Analyse des Gesamtensembles und der Außenräume.



Abb. 32: Schulanlage Schmitten. Ansicht Ost



Abb. 33: Schulanlage Schmitten. Ansicht West



Abb. 34: Schulanlage Schmitten



Abb. 35: Schulhaus Orange



Abb. 36: Schulhaus Orange



Abb. 37: Schulhaus Orange



Abb. 38: Schulhaus Gelb

Das Schulgelände liegt am Rand des Dorfsentrums direkt neben einem großen Acker. Das Gelände wird vom Acker, von zwei Straßen und einem großen Parkplatz umrahmt. Die Schulanlage ist von Westen nach Osten gewachsen. Es kamen sukzessive neue Schulgebäude hinzu. Platziert ist die Schule so, dass weitere Gebäude hinzukommen könnten. Es ist ersichtlich, dass einzelne Teile der Schulanlage kürzlich neu gestaltet wurden: Partiiell wurden neue Installationen auf dem Schulhof und die Gesamtanlage südlich der Schulhäuser neu erstellt.

Das Gelände ist horizontal und vertikal zweigeteilt: Nördlich und erhöht ist der Schulplatz; unten ein ‚freies Gelände‘ mit parkartigen Gebilden. Der Schulhausplatz wird durch den Laubengang zwischen Schulhaus Rot und Orange in zwei Hälften geteilt. Der Laubengang hat eine verbindende Funktion der Schulhäuser Rot und Orange und gleichzeitig eine trennende Funktion für den Schulplatz. Er stellt ein prägendes Element für den ganzen Platz dar. Die Funktion einer trockenen Verbindung bei Regen ist wichtiger als die ästhetische Einheit des Schulhofs.

Die Atmosphäre des Schulplatzes ist geprägt von zwei ungleichen ästhetischen Konzepten. Die Pflasterung mit Verbundsteinen, der Laubengang sowie die spärliche Möblierung und die zwei Tischtennistische strahlen durch die Materialität und die Anordnung eine sterile Aura aus. Es ist eine schnörkellose Funktionalität, die mit pflegeleichten und unzerstörbaren Materialien realisiert wird. Damit wird insbesondere ein leerer Platz hergestellt. Es ist eine sterile, rein funktionalistische Architektur, die eine kalte Atmosphäre erzeugt: Die Ästhetik wird der Funktion untergeordnet.

Einzelne Bereiche, z. B. die Arena entlang der Bibliothek, wurden so umgestaltet, dass sie in einem regelrechten Bruch zu dieser Atmosphäre stehen. Zudem stehen punktuell platzierte Installationen auf dem Platz, die ästhetische Kontrapunkte darstellen. Die Gebilde sind aus Baumstämmen, grob behauenen Steinquadern und Kies hergestellt und mit verschiedenen Strüchern und Bäumen bepflanzt (vgl. Abb. 34). Sie sind in einer Materialität gehalten, die sich explizit von der vorhandenen Atmosphäre abgrenzt beziehungsweise sich dieser entgegengestellt. Innerhalb des Ensembles harmonieren sie nicht, obwohl sie in der Weite des leeren Platzes zwangsläufig zu Blickfängern werden. So wirken diese Installationen wie vereinzelt Inseln oder Implantate. Sie behalten trotz der explizit naturnahen Materialität eine Atmosphäre von künstlich erscheinenden apparatehaften Geräten.

Die Installationen haben jeweils ganz spezifische eindeutige Dispositionen inne. Entweder sind es klassische Spielgeräte, wie man sie häufig auf Schul- und Spielplätzen vorfindet: zum Beispiel Kletter- und Balanciergerüste. Oder es sind Installationen, die als Unterrichtskonfigurationen konzipiert sind: so der Sitzkreis oder die Arena vor der Bibliothek. Beide haben die Intention bestimmter Interaktionsordnungen, die in ihrer Struktur den Anordnungen entsprechen, die auch innerhalb der Klassenzimmer anzutreffen sind.

Stellvertretend wird eines der Gebilde genauer analysiert: ein Arrangement aus drei liegenden Baumstammsegmenten in einer unregelmäßigen Reihe auf einem Kiesbett (Abb. 33 links im Bild). In der erzeugten Atmosphäre imitiert die Installation ein Flussbett mit Schwemmholz, auch wenn faktisch die Naturnähe künstlich arrangiert ist. Die Installation hat primär einen handlungsleitenden Charakter: Die Baumstämme laden dazu ein, darauf zu balancieren. So wird die Installation unverkennbar zu einem Gegenstand mit einer pädagogischen Intention, der zudem noch didaktisch aufbereitet ist: Es ist ein Stimulus, der darauf gerichtet ist, eine bestimmte Krise zu evozieren – nämlich die gewohnte Standfestigkeit aus der Balance zu bringen –, um sich in einem Lernprozess spezifische Körpertechniken anzueignen und gleichzeitig den Gleichgewichtssinn zu trainieren. Die Baumstämme sind fest im Boden verankert, und sie erlauben nur genau diese Nutzung; allenfalls könnte man sich auf die Baumstämme noch setzen.

Welches pädagogische ‚Programm‘ beziehungsweise welche pädagogischen Vorstellungen gehen mit diesem Objekt einher? Es manifestiert sich zum einen die Struktur eines pädagogischen Ideals, das auf einer kleinteiligen Zerlegung in eindeutige Segmente beruht. Es ist ein didaktisches Arrangement, das darauf gerichtet ist, über Artefakte gesteuerte eindeutige und kontrollierte handlungsleitende Routinen auszulösen. Damit bekommen diese die Form von programmierten Routinen. Natürlich verkörpern die Baumstämme manifest keine Normen. Es sind die latenten Bedeutungsstrukturen, die ihnen inhärent sind. Die Handlungsdisposition, die die Baumstämme darstellen, sind eindeutig und normiert.

Zum anderen zeigt sich die Standardisierung und Normierung nicht nur in der Gestik der Handlungen, die vom Gegenstand intendiert werden. Gegenstände, die ausschließlich monofunktional benutzt werden, lassen eine eindeutige Messung und Beurteilung zu. Es scheint kein Zufall zu sein, dass die drei unterteilten Baumsegmente unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, auch

wenn diese minimal ausfallen: Je ein Segment verläuft geradeaus, leicht ansteigend und zusätzlich gebogen. Die Intention des Arrangements ist, zuerst das Einfache zu üben und wenn dieses beherrscht wird, zur nächstschwierigen Stufe zu gehen. Die Installation manifestiert Lernprozesse als lineare Prozesse von Lernfortschritten, die über Übung gewonnen werden.

Es ist kaum anzunehmen, dass die Schüler_innen tatsächlich dahingehend überprüft werden, welchen Schwierigkeitsgrad sie in dem Balanceakt über die Baumstämme beherrschen. In der Schulraumgestaltung realisiert sich jedoch das Abbild eines Bildungsverständnisses, in dem Bildung die Form eines Lernprozesses hat. Bildung vollzieht sich in der individuellen Aneignung durch Routinen, die äußerst kleinteilig in einer linearen Abfolge angeordnet sind und die mess- und überprüfbar sind. Dies entspricht einer Logik, die auf individuelle Leistung, auf die Vermessung und Beurteilung dieser individuellen Leistung der Schülerin und des Schülers gerichtet ist. Ein weiteres Merkmal manifestiert sich in der Dreiteilung der Apparatur. Es ist nicht nur eine Unterteilung der Lernsegmente in Kleinstschritte. Die minimalen Schwierigkeitsgrade, so wie die Anlage insgesamt, verweisen auch darauf, dass die Kinder minimal gefordert werden.

Im Grundsatz ist die Installation krisenevozierend. Es reproduziert sich jedoch eine Bedeutungsstruktur, wie sie beim Schulhaus Hinter Gärten angetroffen wurde. Die Architektur evoziert eine Krise oder ein krisenhaftes Erleben. Die evozierte Krise wird sich jedoch sehr schnell routinisieren. Bei der vorliegenden Installation ist anzunehmen, dass Schulkinder – das gilt schon für Kindergartenkinder – diese Balanceakte (fast) ausnahmslos beherrschen. Bei denjenigen Kindern, die (noch) nicht über diese fest installierten Stämme balancieren können, wäre eine fallspezifisch pädagogische oder therapienahe Förderung erforderlich. Der Lern-, Übungs- und Bildungsprozess bedarf in diesem Falle tatsächlich einer Bearbeitung innerhalb einer pädagogischen Interaktion beziehungsweise innerhalb eines pädagogischen Arbeitsbündnisses. Es ist kaum davon auszugehen, dass diese Schüler_innen es ohne Hilfeleistung durch eigene Aneignung in den Pausen lernen.

Zu diskutieren bleibt, welche Vorstellungen von Lernprozessen in Form dieser Baumstämme verkörpert sind und welche bildungstheoretischen und sozialisatorischen Implikationen dies mit sich bringen.

7.4.1 *Sozialisatorische Implikation einer gerätevermittelten Inkorporierung von Routinen*

Für Steets ist die Internalisierung „die Übernahme der objektiven Welt ins subjektive Bewusstsein *und* in den individuellen Körper“ (Steets 2015: 211, Hervorhebung im Original). Mittels Internalisierung übernehmen die Subjekte eine bestimmte sozial als gültig geltende Sicht auf die Welt so, dass deren Strukturen für die subjektiv bewussten Strukturen bestimmend werden. Mit dieser Sicht werden gleichzeitig spezifische Körpertechniken und Bewegungsformen erlernt.

Steets führt aus: „Die Übertragung materieller Objektivationen in das subjektive Bewusstsein und den individuellen Körper lässt sich – wie Internalisierungsprozesse allgemein – in Mechanismen der Primär- und in solche der Sekundärsozialisation unterscheiden“ (Steets 2015: 243). Dabei unterscheidet sie die Primärsozialisation als diejenige Sozialisation, die das Kind zu einem Mitglied der Gesellschaft machen, während die sekundäre Sozialisation „die Person in bestimmte Ausschnitte der Gesellschaft einführt“ (ebd.), zum Beispiel über die Allokation, die mit der Schulbildung einhergeht. Zentral ist, dass sich Sozialisation ganz wesentlich in den Körperbewegungen und den sinnlichen Wahrnehmungen realisiert.

In der Perspektive der strukturalen Soziologie ist die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärsozialisation in den unterschiedlichen Handlungsorientierungen und den damit einhergehenden unterschiedlichen Adressierungs- und Interaktionsmodi zu betrachten. Wesentlich ist dabei, dass die Unterscheidung die grundlegende Differenz von intrinsisch ungesteuerter Sozialisation in der primären und von organisierter, arrangierter und gesteuerter Sozialisation in der Schule fassbar macht. Und unter diesem Aspekt sind die betrachteten Objekte in ihren Handlungsintentionen zu diskutieren.

Wie dargestellt ist die Gestik der Installation starr und monofunktional. Es ist kein Gebilde, das Krisen evoziert, sondern es handelt sich um ein Gebilde, aus dem Routinen emergieren. Unter dem Aspekt einer ‚pädagogischen Architektur‘ ist daher zu explizieren, welches Bildungsverständnis beziehungsweise welche Bildungsprozesse damit repräsentiert werden. Denn gerätevermittelt werden nicht nur die durch die Bewegungen routinisierten motorischen Körpertechniken trainiert. Indem die Geräte eine eindeutige Handlungsaufforderung beinhalten,

wird zugleich ein spezifischer Umgang mit Architektur oder genereller gesagt mit Dingen internalisiert beziehungsweise inkorporiert.

Die Artefakte, die sich auf dem Schulgelände finden, haben in der Regel eine monofunktionale Handlungsdisposition inne. Artefakte werden damit nicht eingesetzt, um einen Möglichkeitsraum zu eröffnen, welcher Welterfahrung, Selbsterfahrung und gemeinsame Erfahrungen erlauben. Im Gegenteil werden die Artefakte als Handlungsdispositionen arrangiert, denen Gefolgschaft zu leisten ist. Damit entspricht die pädagogische Sozialisationsleistung, die sich in den arrangierten Baumstämmen –und auf weiteren Installationen der Schulanlage –realisiert, einem mechanistischen Sozialisationsbild, das zum einen der Einübung von Routinen dient. Zum anderen wird auch eine spezifische Art des Umgangs mit Dingen internalisiert und interiorisiert. Dinge werden nicht primär als etwas arrangiert, das man sich aneignet, um sich Erfahrungen anzueignen oder um selbst Sachen zu schaffen. Es sind weder Werkzeuge, noch das, was Knorr-Cetina (2006) „Wissensobjekte“ nennt, also Artefakte, deren Eigenlogik darin liegt, dass sie Interesse evozieren, sich mit ihnen zu befassen, sie zu beforschen oder neue Erfahrungen mit ihnen zu machen. Bei dem betrachteten Beispiel hier ist der Bildungsgehalt – das Potenzial der Krisenevokation – gering. Die Dinge werden als monofunktionale Gesten angeordnet, die eindeutige Handlungen und Bewegungsabläufe implizieren und disponieren. Der latente Bildungsbegriff, der sich in den arrangierten Baumstämmen repräsentiert, liegt damit näher bei einer behavioristischen Konditionierung von Lernprozessen als bei einem krisenhaften Bildungsprozess. Man kann sich schwerlich vorstellen, dass die Schüler_innen sich in diesem Sozialisationsraum zu mutigen, kreativen und eigenständigen Subjekten entwickeln.⁵⁹ Viel eher kann erwartet werden, dass sich daran Subjekte bilden, die auf Routinen und Handlungsanweisungen ansprechen, auch oder insbesondere wenn diese durch Artefakte hergestellt werden.

Berechtigterweise ist nach Alternativen zu fragen. Beziehungsweise ist es nicht gerade auch Aufgabe der Schule, den Kindern die ‚Handlungsanweisungen‘, die den Gegenständen inhärent sind, einzusozialisieren? Dies ist unbestritten wesentlicher Bestandteil der Erlangung von Autonomie. Kritisiert wird

59 Dies ist natürlich nicht unmöglich. Wenn es so ist, dann wird es aber eher trotz dieses Raums denn durch diesen Raum sein.

hier die einseitige Ausrichtung. Denn denkbar wäre eine Gestaltung, die darauf gerichtet ist, dass sie von den Sozialisanden angeeignet werden kann und in der Dinge vorhanden sind, die es den Schüler_innen erlaubt, sich selbst in Handlungs- und Interaktionszusammenhänge einzubringen, die mit Dingen und den Räumen einhergehen. Denkbar wäre eine Platzgestaltung, die eine Interaktion mit der Umwelt in einer Art und Weise ermöglicht, dass sich Dinge erschließen lassen, dass sie sich arrangieren lassen, dass sie sich aneignen lassen. Wie Steets eindrucksvoll aufzeigt, gelingt eine Internalisierung, also eine Aneignung von objektiven Strukturen als verinnerlichte *eigene* Strukturen, dann am besten, wenn die Dinge veränderbar sind, wenn die Gegenstände nach den eigenen Vorstellungen und Interessen verändert werden können, kurz: „wenn ich subjektiven Sinn externalisiere“ (Steets 2015: 244). Oder in anderen Worten, wenn mit ihnen ein krisenhafter Umgang möglich ist.

Dies kann mit pädagogisch anspruchsvollen Dingen und Gegenständen geschehen, welche die Schüler_innen zu autonomen und kreativen Tätigkeiten anregen. Lose Baumstämme sind als krisenevozierende Objekte mehrfach vielseitigere – und pädagogisch wertvollere – Gegenstände. Erstens ist dies in Bezug auf die Tätigkeit der Fall, für die sie stehen. Auch als Balanceobjekt bietet ein loser Baumstamm mehr Möglichkeiten als ein fixierter. Er bietet eine wesentlich größere Varianz im Schwierigkeitsgrad, und es kann zum Beispiel mit anderen darauf gleichzeitig balanciert werden. Doch ist dies nur ein Aspekt. Einem krisenevozierenden Setting ist natürlich inhärent, dass es zukunfts offen ist. Mit der größeren Offenheit nehmen selbstverständlich auch die Möglichkeiten des ‚Scheiterns‘ zu. Zudem kann imaginiert werden, was mit den drei Baumstämmen nicht nur an Gewolltem, sondern auch an Ungewolltem angestellt werden könnte, sofern sie nicht fixiert wären. Doch ist nicht auch dies notwendiger Teil eines unumgänglichen Bildungsprozesses zum sozialisierten Subjekt?

Ein kontrastierendes Beispiel wäre eine Menge von in Gewicht und Größe variierenden Baumscheiben, Klötzen und Brettern. Damit wird mit einfachen Mitteln eine unendliche Variation von Möglichkeiten bereitgestellt. Die Kinder können die Elemente für die unterschiedlichsten Tätigkeiten benutzt und zu verschiedenen Gebilden mit diversen Funktionalitäten zusammenbauen. Auf den gebauten Konstrukten kann wesentlich variantenreicher balanciert werden, als dies auf den Schmittener Baumstämmen überhaupt möglich ist. Dabei müssen Schüler_innen nicht nur kreativ, explorativ und zugleich planvoll vorgehen. Sie

müssen sich in soziale Zusammenhänge einbringen und sich verständigen, wenn die einzelnen Baumscheiben und Bretter aufgrund ihrer Größe oder des Gewichts nur zu zweit oder zu dritt bewegt werden können. Kurzum, es ist ein Beispiel, wie eine anregende Umgebung mit sehr einfachen Mitteln hergestellt werden kann, in denen vielfältige Lern-, Bildungs- und soziale Aushandlungsprozesse selbsttätig in autonomen Aneignungen stattfinden. Es sind vielseitig verwendbare und zu unterschiedlichen Tätigkeiten anregende Gegenstände.

Demgegenüber sind die Installationen auf dem Schulhof Schmitten starr: Es sind ausnahmslos Installationen mit monofunktionaler Anregung, mit Handlungsdispositionen. Damit konterkarieren die Gegenstände eigentlich ihre Intentionen, nämlich die Schüler_innen zu autonomen Tätigkeiten anzuregen. Die Gegenstände sind Routinen, die zu Routinen anregen und die dementsprechend schnell ihren Reiz verlieren. Die Gestik, die die Dinge entfalten, ist genauso monoton und standardisiert wie die Gerätschaften an sich.

7.4.2 Der Schulraum als öffentlicher Raum – Etwas für jede und jeden

Betrachten wir den Rest der Umgebung, bevor die Schulhäuser in den Fokus genommen werden. Der Schulhausplatz ist von dem südlich gelegenen Areal durch den Niveauunterschied abgegrenzt. Am offensten ist der Übergang auf der Westseite, wo sich eine Treppe befindet, die das untere Niveau mit dem Schulhausplatz verbindet. Es befinden sich dort eine Anlage zum Skateboarden und ein Fußballplatz. Hinter dem Fußballplatz ist ein hoher Zaun angebracht, der zugleich als Abgrenzung vom unteren Bereich fungiert. Auf dem Luftbild ist ersichtlich, dass ein Weg vom Spielfeld um den nächsten inselgleich angelegten Spielplatz herumführt, in einem Tunnel verschwindet und die weiteren Plätze verbindet und wiederum auf dem Schulplatz endet. Der Weg stellt einen Rundkurs dar, der verschiedene Bereiche verbindet und eine vorgegebene Ordnung im Ablauf suggeriert.

Begonnen wird der Rundgang vor dem Schulhaus Rot, wo eine Halfpipe zum Skateboarden steht und sich ein Fußballplatz befindet. Die beiden repräsentierten Sportarten stehen konträr zueinander. Fußball ist ein sehr populärer Sport, soziologisch gesehen ist es geradezu eine sportliche, kulturelle und ökonomische Institution, die hochgradig durchorganisiert ist. Das Skateboarden steht demge-

genüber für den Grenzfall von Sport an sich. Es ist eine Sportart, die sich der Vereinnahmungen des institutionalisierten gesellschaftlichen Subsystems Sport lange entgegengestellt hat. Stattdessen ist es eine Tätigkeit, die sich als Teil einer spezifischen Jugendkultur entwickelt hat, die zumindest bis in die Neunzigerjahre mit einem subversiven Lebensstil assoziiert wurde. Die Repräsentation dieser beiden Sportarten in der Schulraumgestaltung bildet ein konträres Spektrum an Interessenlagen von Jugendlichen ab. Es soll für alle etwas bereitgestellt werden. Neben den Kontrasten gibt es aber auch eine Gemeinsamkeit: Beide Sportarten sind männlich konnotiert. Es sind also Sportanlagen, die primär Jungs ansprechen. Zudem fällt auf, dass die Skateanlage über Sitzplätze bzw. über eine regelrechte Zuschauertribüne verfügt. Damit erhält die Skateanlage eine zusätzliche Handlungsdisposition: die des Zuschauens. Aufgrund dessen, dass sich auf dem gesamten Gelände nur wenige Sitzplätze finden, werden die Schüler_innen, die sich setzen wollen, zwangsläufig zu Zuschauern der Skater. Als latente Bedeutungsstruktur der Sitzblöcke kann also festgehalten werden, dass das Ensemble und die Gestik der Artefakte Rollen verteilt, wobei ein Großteil der Schüler – oder hier vielleicht der Schülerinnen – in einem Zuschauerraum arrangiert werden, um wenigen Akteuren bei ihren mehr oder weniger waghalsigen Tricks zuzuschauen. Dadurch wird es zu einem Setting, das tendenziell für Köhner angelegt ist und weniger dazu einlädt, etwas zu üben und sich dabei möglicherweise vor Zuschauern zu blamieren.

Im Folgenden werden primär diejenigen Elemente betrachtet, die besonders auffallen, die auf eine neue Bedeutungsstruktur verweisen oder die die Falsifikation der bisherigen Fallstrukturen erzwingen könnten.

Der südliche Teil des Areals ist eine leicht unebene Rasenfläche. Der Rasen stellt eine Grundfläche dar, in der jeweils in sich abgegrenzte, klar umrissene Bereiche eingelagert sind. Der uniforme Rasen hat etwas Steriles. Funktional ist er das Pendant zu den Verbundsteinen auf dem Schulhausplatz: pflegeleicht, aber monoton. Auf dieser Grundfläche drapiert ist ein Spielplatz mit Klettergerüst, Schaukel und anderem. Der Spielplatz ist als ein geschützter Bereich gebaut, wo Bewegungen außerhalb der harten Realitäten der realen Welt geübt und ausprobiert werden können. Die Spielgeräte zeigen, dass es ein Spielplatz für Kleinkinder ist. Er setzt sich aus genormten und standardisierten Geräten zusammen. Gleich angrenzend an den Gerätespielplatz befinden sich zwei Betonröhren unter aufgeschütteten Hügeln. Diese fungieren als Tunnelanlagen für Kleinkinder.

An wen richten sich die Spielgeräte? Es sind typische Spielplatzgeräte und weniger typische Schulplatzinstallationen. Es werden sich sicherlich auch Schul- und Kindergartenkinder damit vergnügen können. Doch der hauptsächliche Fokus liegt auf Kindern im Kleinkindalter, allenfalls noch im Kindergartenalter. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Kindergärten nicht auf dem Schulgelände und auch nicht in der Nähe dieses Teils des Geländes verortet sind. Das Zielpublikum sind also nicht die Schüler_innen. Dies zeigt sich auch, wenn die Erschließungen betrachtet werden. Der Spielplatz hat zum Parkplatz hin eine Lücke in der Bepflanzung, Eltern können also mit dem Auto nahe an die Spielgelegenheit fahren. Als Raum für Kinder ist es ein Platz, der für begleitete Kinder konzipiert ist. Dies verweist nun auf eine Erweiterung des Publikums. Wie die Sportanlagen ein breites Spektrum an Interessenlagen abdecken, sind auch unterschiedliche Bevölkerungsgruppen angesprochen. Dabei sind es hier explizit Kleinkinder mit Betreuungspersonen, also eine Bevölkerungsgruppe, die in der Dynamik der Siedlungsentwicklung von Schmitten nicht unwesentlich ist. Mit Blick auf die Fallrekonstruktionen Breitenrain und Schmitten ist dies eine neue Bedeutungsstruktur. Zumindest sind dort die Einladungen nicht so explizit, wie sich das hier darstellt.

Den Spielgeräten ist gemeinsam, dass sie die Struktur reproduzieren, die sich bereits bei den Balancestämmen gezeigt hat. Es sind in erster Linie Geräte, die eine eindeutige monofunktionale Handlungsintention oder damit eher eine Handlungsdisposition verkörpern. Es sind keine Gerätschaften, mit denen Nicht-intendiertes gemacht wird. Die eröffneten Handlungsmöglichkeiten sind gering; die vorgegebene Handlungsdisposition ist groß. Damit stehen die Geräte für ein Sozialisationsmodell, in dem aufsummierend durch Artefakte vermittelte Routinen erworben werden, wie dies der Ablauf durch den Rundkurs suggeriert.

Gegen den Uhrzeigersinn dem Pfad folgend, erkennt man ein weiteres durch den Belag markiertes ‚Eiland‘, das mit drei Tischen und entsprechenden Bänken ausgestattet ist (Abb. 38). Rechts davon steht ein fest installierter, mit Graffiti bemalter Bauwagen. Die Tische sind fest verankert und so arrangiert, dass drei Gruppen in der Größe einer Kleinfamilie Platz finden. Etwas abseits ist eine Betonröhre ersichtlich, wo gegrillt werden kann. Drei Platanen sind so gepflanzt, dass sie in einigen Jahren Schatten spenden werden. Ersichtlich ist im Weiteren, dass das Schulhaus Gelb über eine Erschließung verfügt, die auf die untere Ebene führt. Eine zurechtgestutzte Hecke trennt den Picknickplatz ab.

Die eröffnete Handlungsintention dieses Ortes ist die Einnahme einer Mahlzeit. Zudem ist dieser Ort offensichtlich für ein gänzlich anderes Publikum konzipiert. Genau genommen ist er für zwei differente Adressaten geschaffen: nämlich für Erwachsene, beziehungsweise für Familien, und für Jugendliche. Letztere sind offensichtlich später hinzugekommen, in Form eines Bauwagens, der für eine mobile und temporäre Installation steht.

Die Atmosphäre des Platzes suggeriert einen Erholungsort für die Familie: Es ist ein Platz für ein Picknick beziehungsweise für einen Sonntagsausflug mit Grillen. Der Schulraum stellt sich als außeralltäglicher Erholungs- und Erlebnisort für die außerschulischen Lebenswelten dar. Die Schulanlage gibt sich in ihrer Intention als außerschulischer Erlebnis- und Erholungsort für alle.

Die Stilmittel und latenten Sinngehalte dieses Erlebnisortes sind in ihrer Materialität steril. Zudem sind – das gilt für das ganze Schulareal – sämtliche Gegenstände immobil, aus schweren, harten und unzerstörbaren Materialien gemacht. Doch scheint es weniger die Dauerhaftigkeit, die im Vordergrund steht, sondern die sogenannte Vandalensicherheit. Diese bekommt einen höheren Stellenwert als die sinnliche Präsenz beziehungsweise sinnlich anregenden und vielseitigen Materialien. Dies zeigt sich exemplarisch an der ‚Natur‘. Der Raum ist bestückt mit einer kleinen Auswahl von Pflanzengruppen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie künstlich geformt sind: gestutzte Hecke, zurechtgeschnittene Platanen, englischer Rasen. Es manifestiert sich ein Ordnungsprinzip, das auf gerade Linien, strenge Kompositionen in einfachen geometrischen Figuren und auf die Vermeidung von Vielfalt ausgelegt ist. Zusammengefasst ist es ein künstlicher Ort, der einerseits einen Ort im Grünen suggerieren soll, andererseits soll er auch zu einer Tätigkeit einladen, die in der Regel im Grünen gemacht wird.

Ein Familienpicknick mit Grillen verbindet man gemeinhin eher mit einem Ausflug ins Grüne und nicht unbedingt mit einem Aufenthalt auf dem Schulgelände. Genauso wie ein Familienausflug Abenteuer, Außeralltäglichkeit, ein Erlebnis in der Entdeckung und Erkundung neuer unbekannter Orte, kurzum eine reichhaltige Quelle krisenhafter Erfahrungen beinhaltet. Die Sinnstruktur dieses Ortes vermittelt eher das Gegenteil. Es sind sterile Routinen an einem – zumindest für Schüler_innen – altbekannten Ort. Natürlich gibt es eine Rasenfläche, auf welcher Fußball, Federball, Fangen usw. gespielt werden kann. Von sich aus

ist der Ort jedoch als Grill- und Essensort konzipiert und wiederum monofunktional.

Wie die Luftbilder zeigen, befinden sich die Schulanlage nur ein paar Steinwürfe von Wäldern, Bächen, von Natur- und Freiräumen entfernt, die geradezu zu einem Ausflug einladen. Der Schulraum gibt sich kontrastiv dazu urban, als seien Grünflächen Mangelware und ein Ausflug aufs Land mit erheblichen Anstrengungen und zeitlichem Aufwand verbunden. Schmittlen errichtet sich selbst das Bild und die Infrastruktur einer großstädtisch-urbanen Lebenswelt. Dazu passt vordergründig ein mit Graffiti überzogener Bauwagen: der Jugendtreff. Dieser komplementiert die Bedeutungsstruktur, dass für alle ein Angebot geschaffen wird. Zudem schlägt er manifest und latent einen Bogen zur Skateboardanlage und zur Inszenierung einer Urbanität. Denn Graffiti sind mit einer ehemals subversiven urbanen Jugendkultur verbunden, die mittlerweile gezähmt, museal und durch die Werbeindustrie vereinnahmt ist. Der Jugendtreff trägt damit ein Merkmal von Subversion, von Devianz, Rebellion, illegaler Aneignung. Doch tut er dies fein säuberlich und in geordneten, gut organisierten und bereitgestellten Bahnen. Denn für ‚echte‘ Sprayer wäre die kahle Betonwand dahinter wesentlich attraktiver als der ausgerangierte Bauwagen. Das Subversive ist hier in sein Gegenteil verkehrt: Es wird in streng formalisierter Weise, gut organisiert und orchestriert eine Atmosphäre geschaffen, die sich einer als subversiv gedachten Lebenswelt der Jugendlichen anbietet, in ihren Bedeutungsstrukturen auf Konformität ausgerichtet ist.

7.4.3 *Schulraum für alle – Vereint und getrennt*

Es kann resümiert werden, dass für alle Altersgruppen ein Angebot vorhanden ist: von der atavistischen Erfahrung in der Betonröhre über die Spielgeräte für Kleinkinder zu dem Jugendtreff bis zum Familienpicknick. Neben den Schüler_innen werden Kleinkinder, Jugendliche und Eltern bzw. Familien adressiert.⁶⁰ Programmatisch entspricht dies einem normativen bildungspolitischen

60 Ein Bereich, der explizit für Erwachsene gedacht ist, ist nicht ersichtlich. Diese sind lediglich als Anhängsel beziehungsweise in der Kombination mit Kindern angedacht.

Diskurs, welcher vor allem in den USA seit längerem dominant ist und Schulen nicht nur in ihrer Sozialisations- und Bildungsfunktion für Schüler_innen sieht. Vielmehr sollen Schulen auch als *community building* fungieren. Schulen öffnen sich allen Bevölkerungsschichten, um einen inkludierenden und partizipatorischen Effekt insbesondere für marginalisierte Bevölkerungsgruppen und -schichten zu haben (Epstein & Salinas 2004). Diese Ideen sind auch in der Reformpädagogik, allen voran in der Reggiopädagogik, ein pädagogisch bedeutsamer Leitgedanke (vgl. dazu Göhlich 1997a). Sie finden sich auch in den sozialräumlich orientierten Nachbarschaftsdiskursen (Dirks & Kessl 2012; Günther 2015) und als Leitidee einer Offenen Jugendarbeit, die stark mit handlungspraktischen Diskursen der sozialen Arbeit verknüpft sind (Reutlinger 2017: 101 ff.). Das Ziel ist die Herstellung von Räumen, welche unterschiedliche soziale Gruppen inkludieren sollen.

Festzuhalten ist, dass entgegen dieser Konzepte die Gruppen in ihren Differenzen adressiert werden. Es manifestiert sich eine Bedeutungsstruktur, die den differenten Gruppen jeweils abgegrenzte Orte zuweist. Diese werden dadurch markiert, dass sie maßgeschneiderte Installationen prototypischer jeweiliger Interessen darstellen. Es ist ein quasi idealtypisches Abbild einer *Verinselung* sozialer Räume. Dies realisiert sich manifest indem auf einer steril-neutralen Grundfläche streng getrennte, inselgleiche Gebilde für die unterschiedlichen Adressatengruppen errichtet werden.

Latent schwingt mit, dass die Schule sich als Zentrum eines öffentlichen Raums anbietet, der – am großen Parkplatz ersichtlich – nicht nur für die Nachbarschaft, sondern für das ganze Dorf eine Sogwirkung darstellen soll. Der Schulraum öffnet sich insofern, als auch den Nicht-Schüler_innen etwas geboten wird. Es ist ein Sozialraum, der weit über die Deutung des Nichtunterrichts hinausgeht. Die Schule repräsentiert einen Ermöglichungsraum, der alle sozialen Gruppen, die im familiären Kontext leben, inkludiert.⁶¹ Die Mittel, wie die unterschiedlichen sozialen Gruppen adressiert werden, sind in ihren latenten Sinnstrukturen relativ gleichförmig, uniform in Form der explizierten monofunktionalen Routinen.

61 Unverkennbar sind keine Angebote zum Beispiel für alte Leute da. Es ist ein Raum für Erwachsene mit Kindern oder Schüler_innen beziehungsweise Jugendliche.

7.4.4 *Der Schulraum als öffentlicher Sozialisationsraum und die Erzeugung eindimensionaler Handlungsroutinen*

Drei wesentliche Merkmale wurden in der Analyse der Außenanlage rekonstruiert: Zum Ersten wird eine große Spannweite an Subjekten adressiert. Der Schulraum stellt zugleich außerschulischen Raum dar, und zwar nicht nur für die Schüler_innen, sondern im Prinzip für die zugezogene Bevölkerung, die als sesshaft gelten kann, da sie ihren Lebensmittelpunkt in Schmitten hat: Kinder und ihre Betreuungspersonen; Jugendliche und Familien. Zum Zweiten besteht die Anlage aus Installationen, die insofern pädagogische Installationen sind, als sie eine gezielte Handlungsanweisung implizieren, die auf Tätigkeiten gerichtet ist, die sozialisatorische Effektivität und Wirkungen entfalten. Es sind apparatartige monofunktionale Gebilde, die eindeutige Routinen disponieren. Der sozialisatorische Wert oder die Wirkung ist neben den intendierten Effekten die Internalisierung von Gefolgschaft durch die Befolgung der durch Artefakte erzeugten Handlungsdispositionen. Sie befördern einen Umgang mit Dingen und der Umwelt, die diese mehr als Handlungsdispositiv denn als Möglichkeit zur Gestaltung und Aneignung versteht. Zum Dritten hat die Art der Bereitstellung eines öffentlichen (Schul-)Raums für alle Implikationen bezüglich des Siedlungsgefüges und des Selbstverständnisses von Kommune und Bewohner_innen.

Nach der Schulraumgestaltung werden im Weiteren die neuen Schulhäuser fokussiert. Auf die Darstellung der Analyse des Schulhauses Blau wird verzichtet, da sie primär die Ergebnisse der Analyse des Schulhauses Breitenrain reproduziert und nur wenig Neues hervorbringt. Auf die Analyse der weiteren Gebäude auf dem Perimeter – der Bibliothek und des Lagerhauses der Gemeinde – wird aus Sparsamkeits- und Platzgründen verzichtet.

Da sich die Schulen von West nach Ost entwickelt haben, ist die Abfolge der Gebäude identisch mit der Baugeschichte des Schulareals. Vom historischen Dorfzentrum herkommend, steht der Besucher zuerst vor dem Schulhaus Rot. Dahinter, aus dieser Perspektive verdeckt, steht das Schulhaus Orange vor dem Schulhaus Gelb. Der Hauptfokus der Fallrekonstruktionen liegt auf den kontrastierenden und/oder neuen Elementen, die sich aus den Fällen ergeben.

7.5 Schulhaus Rot – Herstellung vaterländischer Identität

Das Schulhaus Rot wird 1931 erstellt (Abb. 39–42). Es erhebt sich viergeschossig über einem rechteckigen Grundriss. Breitseitig hat das Gebäude fünf Fensterachsen. An den Stirnseiten wird die Symmetrie von vier Fensterachsen bestimmt. Jedes Geschoss ist unterschiedlich gestaltet. Das Tiefparterre ist mit groben Steinen gemauert. Darauf liegt das Erdgeschoss, das sich durch die Rundbogenfenster auszeichnet. Durch die Rahmung der Fenster, die Schwere des Tiefparterres und durch das Gesims, das auf Fensterhöhe angebracht ist, sowie durch die Rundbögen stellt das Erdgeschoss die bedeutsamste Ebene dar. Der erste Stock gibt sich vergleichsweise schlicht. Fünf Doppelfenster, von denen auf der Südseite eines nur angedeutet ist, prägen das Bild. Das zweite gewichtige Element des Gebäudes ist das hohe, geknickte Mansardendach. Auf den Stirnseiten befinden sich große Balkone von einem im Mittelland weitverbreiteten Bogengiebel, der Ründe, eingefasst. Östlich, im ‚hinteren‘ Teil des Schulhauses, ist eine relativ große Mansardengaube angebracht. Das Haus verfügt über zwei Erschließungen an der West- und der Nordseite. Die Erschließungen sind an das Haus angesetzt und ragen aus der Kubatur heraus. Bei der Erschließung Nord wurde nachträglich ein überdachter Laubengang errichtet, der zum Schulhaus Orange führt.

Die Planskizze zeigt die Raumanordnung des Schulhauses Rot. Das Haus hat zwei horizontale Zugänge, außerdem verfügt das Haus über zwei vertikale Erschließungen: eine Treppe und einen Lift. Die Raumaufteilung weist darauf hin, dass das Haus ursprünglich über zwei Treppenhäuser verfügte. Dort, wo ein Treppenhaus vermutet wird, sind heute Lift und Toilettenanlagen untergebracht.



Abb. 39: Schulhaus Rot. Ansicht Nordwest



Abb. 40: Schulhaus Rot. Ansicht Südost

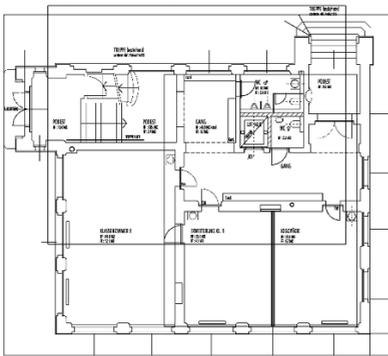
Abb. 41: Grundriss Schulhaus Rot.
© hb architekten, Schmitten

Abb. 42: Schulhaus Rot. Klassenzimmer

Die Grundrisse der Räume wurden stark verändert. Pro Stockwerk wurde jeweils eines der beiden ehemaligen gleichartigen Klassenzimmer aufgetrennt. Jeweils eine Hälfte wurde dem Klassenraum im westlichen Teil zugeschlagen. Die andere Hälfte stellt einen eigenen, abgetrennten Raum dar. Vom Untergeschoss aus nach oben sind dies: Schulküche, Logopädie, Psychologie und Handarbeiten. Im Untergeschoss befinden sich die Räume für das Gestalten. Im dritten und vierten Geschoss ist jeweils zusätzlich ein Handarbeitszimmer eingetragen.

Stilistisch vereint das Haus verschiedene Elemente, womit es einen eklektizistischen Eindruck hinterlässt. Das Gebäude ist horizontal mehrfach geteilt. Zum Ersten fällt insbesondere die Zweiteilung durch das große Walmdach auf, das mehr als die Hälfte der Höhe und des Volumens des Hauses ausmacht. Zum Zweiten unterscheiden sich die Stockwerke, indem sie je eigenständig gestaltet

sind. Durch die Mansardengaube ergibt sich eine horizontale Unterteilung des Gebäudes.

Größe und Aufbau des Gebäudes lehnen sich an die Gestaltung eines Bauernhauses an. Insbesondere das große Walmdach verweist auf einen großen Lagerraum, wie es Bauernhäuser mit dem Heuboden aufweisen. Ein Widerspruch zu dieser bäuerlichen Assoziation ist die steinerne Materialität, die Fensteraufteilungen im Sockel sowie Sockel und Rundbogenfenster. Die verzierten Rundbogenfenster und die solide steinerne Bauart geben dem Gebäude etwas Herrschaftliches. Das Gebäude nimmt in seiner Gestaltssprache Anleihen bei einer agrarischen Kultur, auch wenn es unverkennbar mehr als Infrastrukturbau denn als Produktionsgebäude auszumachen ist. Mit der Gebäudeform, dem hohen Walmdach und den steinernen Wänden wird zum Beispiel ein Kornspeicher assoziiert. Damit strahlt das Haus etwas Nährendes und Wärmendes aus. Es ist metaphorisch gesprochen der Ort, an dem die lebensnotwendigen Vorräte gelagert werden. Das Herrschaftliche des Gebäudes wird gestalterisch assoziativ hergestellt. Dazu gehören die Embleme an den Erschließungen, das Wappen von Schmittien und zwei stilisierte Lilien, die das Gebäude nicht nur als staatliches Gebäude, sondern auch als Herrschaftsbau kennzeichnen. Das Sinnbild als bäuerliches Haus verkörpert eine historische Herkunft. Aber auch die verwendeten Symbole, die stilisierten Lilien, sind ein Element, das besonders in der feudalistischen Gesellschaft, sowohl beim Adel als auch beim Klerus, ein beliebtes Sujet und heraldisches Symbol war. In der Symbolsprache des Hauses ist dies ein doch entscheidender Unterschied im Vergleich zu den vorangehenden Fallrekonstruktionen und auch zu den primär militärisch konnotierten Schulhäusern, die Ende des 19. Jahrhunderts dominant sind. Das Bild, welches das Schulhaus Rot vermittelt, ist nicht mehr ein in die Zukunft gerichtetes, fortschrittgläubiges und progressives Bild. Auch sind es keine Merkmale einer modernen Industriegesellschaft, die sich in Stein gehauen manifestieren. Im Gegenteil wird architektonisch auf vormoderne Bedeutungsstrukturen Bezug genommen. Die Gestaltung, insbesondere die Anlehnung an historisierende Elemente einer agrarischen Gesellschaft, verkörpert einen tendenziell regressiven Konservatismus.

Wenn das Schulhaus Rot als gebaute Stattlichkeit interpretiert wird, konstituiert sich die Einheit der Nation nicht über gemeinsame Ideale oder politische Ausrichtungen, wie dies für die Gründung der öffentlichen Schule ein wesentliches Merkmal war. Im Schulhaus Rot manifestiert sich die Konstruktion einer

gemeinsamen Geschichtlichkeit, die als in einer agrarischen Gesellschaft liegend stilisiert wird. Denn mit historisch-lokaler oder erst recht mit der vernakulären Architektur hat das Schulhaus Rot faktisch nicht mehr gemeinsam als das Schulhaus Gelb. Die repräsentierte Bedeutungsstruktur ist ideell intendiert.

Das Schulhaus Rot lehnt sich an den Heimatschutzstil an, dessen Kennzeichen eine Hinwendung zu Stilmitteln der Spätromantik ist, mit denen die bürgerliche Sehnsucht nach ländlichen und agrarischen Wurzeln ausgedrückt wird. Er verkörpert damit eine Hirten- und Landwirtschaftsromantik und einen „Dörfligeist“ (Historisches Lexikon der Schweiz 2002: 230). Der Heimatschutzstil greift in seiner ideologischen Ausrichtung einerseits die lokalen Baustile und Traditionen auf. Andererseits ist der Heimatschutzstil wesentlich dafür verantwortlich, dass sich gerade in der Schulhausarchitektur ab 1900 eine nationale Architektursprache herausbildet. Denn der Heimatschutzstil wird vor allem als politisch-ideologisch intendierte Bürgerlichkeit nicht nur zum dominanten Baustil, sondern zur „nationalen Pflicht“ (Crettaz-Stürzel, zit. nach M. Schneider 2008: 78). Dabei ist nicht nur die Repräsentation von Staatlichkeit Thema. Der Heimatschutzstil im Schulhausbau soll auch ein „Gesamtkunstwerk darstellen, das den kindlichen Geschmack zu bilden hofft“ (Dangel & Zangger 2008: 8). Schulhäuser werden nicht mehr lediglich als Stätten der Wissensvermittlung und Sittlichkeit angesehen, sondern als Orte, an denen durch ästhetische Gestaltung auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss genommen wird. In Bezug auf das Schulhaus Rot findet sich in der Repräsentation des Schulhauses eine Staatlichkeit, die als gemeinschaftsstiftendes Element eine gemeinsame Geschichtlichkeit manifestiert. Die historischen Elemente sind primär agrarischer Natur und stark ideologisch geprägt, indem die einigende Kraft nicht durch in die Zukunft gerichtete Ideen, sondern durch den Blick in die Vergangenheit auf gemeinsame Wurzeln geschaffen wird. Dies geschieht zu einem Zeitpunkt, in dem das Dorf Schmitten einen maßgeblichen Strukturwandel durchläuft, der sich in einem Zuzug nicht autochthoner Bevölkerung und der Ausbreitung industrieller Fertigung vollzieht. Die Gemeinde stellt sich in Form des Schulhauses Rot ein kontrafaktisches Sinnbild her, welches die (agrarische) Ursprünglichkeit darstellt und daher tendenziell eine Assimilation an diese einfordert.

Es werden nachfolgend zwei Merkmale der Analyse herausgegriffen, die wesentlich erscheinen.

7.5.1 *Neue Raumorganisation im Klassenzimmer – Die Hinterbühne wird Teil der Vorderbühne*

Jedem Klassenzimmer wurde ein zweiter, kleinerer Bereich hinzugefügt. Damit wird das Klassenzimmer zu Klassenräumlichkeiten. Die inneren Raumorganisationen zeigen, dass die Räume ausnahmslos als das ‚traditionelle‘ Klassenzimmer meistens in Frontalbestuhlung genutzt werden. Die Klassenzimmer verfügen über einen zusätzlichen Bereich, der jeweils unterschiedlich genutzt werden kann. Die Architektur stellt in dem Sinne eine Erweiterung des Möglichkeitsspektrums dar, was ein Klassenzimmer beinhaltet und wie Unterricht darin stattfinden kann. Mal abgesehen von den konkreten Ausgestaltungen beziehungsweise Möblierungen kommt ein zusätzlicher kleiner Raum hinzu, der mitgenutzt werden kann. Er ist so angeordnet, dass er teilweise abgeschlossen ist, und er ist – mit Ausnahme der Plattform unter dem Dach – abschließbar: Der Raum schafft im Vergleich zum Klassenzimmer eine gewisse ‚Privatheit‘. Man könnte es mit Goffman gesprochen als „Hinterbühne“ bezeichnen (siehe Goffman 2016). Es ist ein Ort des Inoffiziellen, an dem man unbeobachtet ist und sich aus seiner gesellschaftlichen Rolle begeben kann.

Die Raumaufteilung erlaubt unterschiedliche Nutzungen. Unter der Perspektive der Interaktionsordnung erlaubt der Raum eine Separierung eines Schülers oder einer Schülerin oder einer kleinen Gruppe. Dies kann ein Rückzugsort sein, den Schüler_innen nutzen können, um ihren eigenen Interessen nachzugehen. Dies kann sogar so weit gehen, dass es ausschließlich einen Ort für die Schüler_innen darstellen könnte.

Der sogenannte Gruppenraum kann aber auch einer Absonderung dienen, indem einzelne Schüler_innen oder Gruppen aus dem Klassenverbund temporär herausgelöst werden. Dies geht damit einher, dass die Klasse tendenziell aus zwei Teilen besteht oder bestehen kann. Im produktiven Sinne dient der Raum einem Teil der Klasse zu abgesonderten Tätigkeiten. Der Raum kann aber auch als Absonderung für die Schüler_innen dienen, die als störend auffallen. Sie können separiert werden und dort ihren eigenen Interessen überlassen oder anderweitig beschäftigt werden. Der Ort kann aber auch eine rein funktionale Erweiterung des Klassenraums darstellen, indem er etwa als Lehrpersonenbüro, als Abstellraum, als Lesecke oder als Bewegungs- oder Krabbelraum genutzt wird.

In den meisten Gruppenräumen findet eine Mischung der Elemente statt. Fast ausnahmslos finden sich darin Tische, die für Interaktionen in Gruppen angeordnet sind. Außerdem gibt es Bereiche, die mit Sofas und Bücherregalen ausgestattet sind. Festzuhalten ist, dass sich der frontale, lehrpersonenzentrierte Unterricht, der einer Interaktion zwischen Lehrperson und Klasse entspricht, als die dominante Form erhält. Die Schüler_innen bekommen aber einen Bereich, in dem Interaktionen zwischen ihnen oder die individuelle Beschäftigung mit Gegenständen einen wesentlichen Teil des Unterrichts darstellen. Es reproduziert sich hier das Muster, nach welchem auch das Schulhaus Hinter Gärten konzipiert ist. Dies hat nun mehrere Implikationen.

Es kann eine ‚Lerntheorie‘ rekonstruiert werden, in der selbsttätigen Aktivitäten und im Idealfall auch autonomen Aneignungsprozessen ein gewisser (Neben-)Raum zugestanden wird. Diese autonomen Aneignungsprozesse sind Teil eines expliziten didaktisch-pädagogischen Settings. Der Unterricht bezieht sich also nicht ausschließlich auf die Aneignung von Routinen in Form des Wissens. Dieses Wissen wird in einen Aushandlungs- und Bildungsprozess eingebettet, der in wechselnden Gruppen- und Interaktionskonstellationen stattfindet. Dabei gibt die Raumorganisation doch ein paar Hinweise, wie die ‚Körpertechniken‘, die als Internalisierung der Sekundärsozialisation bedeutend sind, aussehen. Die Arbeitshaltung ist im Wechsel zwischen kollektiver Adressierung, individueller Beschäftigung und Gruppenkonstellationen vorgesehen. Es muss gelernt werden, sich gekonnt zu bewegen zwischen Meetings in Gruppen und individuellem Arbeiten. Dies bedingt eine verinnerlichte Disziplin und eine Selbststeuerung, die z. B. auch das Sofa – prototypischer Ort von Muße und Freizeit – als Arbeitsort in Betracht zieht. Damit ist ein zweiter Punkt angesprochen. Indem Räume, die bis anhin als ‚Hinterbühnen‘ fungierten, als Teil des Unterrichts eingeplant sind, werden sie faktisch zu einem Teil der ‚Vorderbühne‘ entgrenzt. Denn nicht nur für die Lehrpersonen ist das Geschehen auf der Hinterbühne Teil ihres pädagogisch-didaktischen Settings. Auch die Schüler_innen wissen, dass sie im ‚abgegrenzten‘ Raum nicht hermetisch abgegrenzt, also auf der ‚Hinterbühne‘ unter sich sind, sondern unter Beobachtung stehen. Die illustrierten Beispiele lassen erahnen, dass der Gruppenraum unterschiedlich genutzt wird. Auf die Möblierungen wird hier nicht weiter eingegangen. Doch einen weiteren Aspekt von Schule rückt die Raumorganisation und das Raumprogramm in den Fokus: Die Schule ist längst nicht mehr ein Interaktionsraum zwi-

schen Lehrperson und Klasse. Sie stellt eine ausdifferenzierte, multiprofessionelle Organisation dar.

7.5.2 *Schule als hybride multiprofessionelle Organisation*

Bei der Betrachtung des Raumprogramms des Schulhauses Rot finden sich neben den Klassenzimmern jeweils weitere frei gewordene Räume. Die neu geschaffenen Räume sind mit therapienahen Nutzungen oder besser gesagt, Institutionen belegt. Logopädie und Psychologie verfügen über jeweils eigene Räumlichkeiten, die in unmittelbarer Nähe der Klassenzimmer untergebracht sind. Damit werden sie zu Funktionen, die in den Raumordnungen in die Nähe des Unterrichtes gerückt werden. Einerseits haben sie jeweils einen eigenen, in sich geschlossenen Bereich. Andererseits manifestiert die räumliche Nähe zu den Klassenzimmern die unterrichtsassistierenden Funktionen, die sie innehaben.

Im Unterschied zu den alten Schulhäusern, die ausschließlich für den Unterricht in der Kohorte konzipiert sind, stellt das Raumgefüge eine verschränkte Anordnung der Unterrichtsorganisation unter Einbezug verschiedener Disziplinen und Professionen dar. Oder anders gesagt: Das Raumgefüge spiegelt die Schule als komplexe hybride Organisation, in denen unterschiedliche Professionen in verschränkten Praktiken interagieren und kooperieren. Außer der bereits erwähnten Logopädie und Schulpsychologie können im Schulhaus Rot weitere Akteure identifiziert werden: unter anderem die Schulleitung, Schulsozialarbeit, Heilpädagogik, und die Fachdidaktik in eigenen Räumen. Ohne im Einzelnen hier darauf einzugehen, kann man festhalten, dass sich die Schule als ein Gebilde darstellt, in der Angehörige unterschiedlichster Professionen tätig sind. Dies findet sowohl in eigenen Räumen als auch in den unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts statt: Kohortenunterricht, Gruppenunterricht, Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des Klassenverbundes usw. Die Spezialisierungen und Ausdifferenzierungen der didaktischen Settings, die nach unterschiedlichen Räumlichkeiten verlangen, spiegeln sich auch in den unterschiedlichen Räumlichkeiten, die von den Akteuren in Anspruch genommen werden. Für die Schule als Ort von Bildungsveranstaltungen sei hier festgehalten, dass die pädagogische Interaktion oder das idealtypische Arbeitsbündnis zwischen Schüler/Schülerin und Lehrperson in einem organisationalen Setting angesiedelt ist,

welches zunehmend arbeitsteilig organisiert ist. Doch sei dies hier nur am Rande erwähnt.

7.6 Schulhaus Orange – Sozialisation auf der skulpturalen Bühne



Abb. 43: Schulhaus Orange. Saal

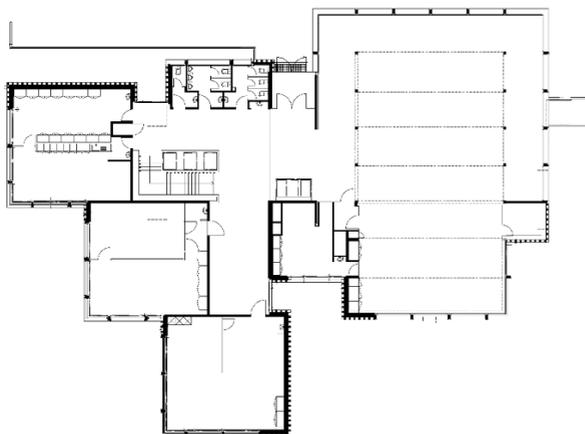


Abb. 44: Schulhaus Orange. © LZA Architekten, Schmitten

Das Schulhaus Orange (Abb. 35–37, 43, 44) ist eine Formation ineinander verschachtelter Gebäudevolumen. Es sind faktisch zwei verbundene Gebäude, die in sich jeweils weiter unterteilte Baukörper darstellen. Der westliche, dreigeschossige Teil ist der Unterrichtstrakt. Er besteht pro Etage aus drei Klassenräumen, die jeweils leicht versetzt diagonal aneinandergereiht sind. Im Innenbereich gibt es einen relativ großen Raum, in dem die vertikalen Erschließungen und die Garderoben untergebracht sind. Die Fensterreihen sind nach Westen ausgerichtet. Nach Süden sind hohe schmale, Fenster erkennbar, die Lichteinwurf ermöglichen, aber keinen Blick nach außen erlauben. Das östliche, zweigeschossige Gebäude ist ein schlichter, rechteckiger Bau. In ihm ist ein großer Saal untergebracht. Von außen sind es zwei ineinandergeschobene Volumen: Ein kleinerer Teil ist erhöht. Die Erhöhung ermöglicht den Lichteinfall von oben. Die Nord- und die Ostseite sind durch große Fensterfronten geprägt, die aus jeweils verschiedenen Glasgrößen bestehen. Auch gegen Süden hat das Gebäude zwei Reihen von Fenstern. Die Gebäude haben je eine Erschließung nach Norden. Dabei führt der Laubengang direkt in den Trakt mit den Klassenzimmern. Hier befindet sich der Haupteingang. An der Ostseite ist ein Technikraum in einem kleinen Anbau untergebracht.

Der Grundriss des Unterrichtstrakts zeichnet sich durch drei gleichartige, annähernd quadratische Zimmer aus, die teilweise unterteilt sind. Am Eingang ist das zweigeteilte Lehrerzimmer situiert. Auch die beiden weiteren Zimmer im Erdgeschoss sind unterteilt. Das mittlere Zimmer zeichnet sich durch einen Vorraum aus, aus welchem zwei Türen in je getrennte Räume führen. Beim hintersten Zimmer ist ein Viertel des Raums abgetrennt. Es gibt einen ‚Raum im Raum‘. In den anderen Stockwerken sind der vorderste und der hinterste Raum jeweils quadratisch. Die mittleren Räume haben dieselbe Struktur wie im Erdgeschoss.

Das Schulhaus beherbergt zwei Trakte: den zweigeschossigen Trakt mit dem großen Saal und den dreigeschossigen Unterrichtstrakt. Der Trakt mit dem Saal beherbergt im Untergeschoss die Technikräume und im Erdgeschoss den großen Saal inklusive einer Bühne, einem Magazinraum und einem kleineren Singsaal. Der Unterrichtstrakt hat auf jedem Stock identische Raumanordnungen. Zentral ist ein großer Raum mit den vertikalen Erschließungen und den Toilettenanlagen angebracht: Das Treppenhaus wird als Pausenhalle bezeichnet. Von den Pausenhallen abgehend befinden sich jeweils drei Räume. Im Unterge-

schoss sind dies ein Handarbeitsraum sowie zwei Klassenräume. Im Erdgeschoss sind dies das Lehrerzimmer und zwei Klassenräume, und im Obergeschoss sind drei Klassenräume untergebracht. Teilweise sind die Klassenräume unterteilt und enthalten weitere kleinere Räume, in denen ähnlich wie beim Schulhaus Rot weitere Funktionen der Schule untergebracht sind: das Schulleitungsbüro oder der Arbeitsraum der Psychomotorik. Im Keller finden sich Schutzräume und weitere Räumlichkeiten, die privaten Gruppierungen zur Verfügung gestellt werden, so zum Beispiel der Übungsraum einer Jugendband.

Das Schulhaus Orange ist ein Ensemble aus verschachtelten Bauvolumen, die in Größe und Höhe variieren. Die Gestaltungsprinzipien sind einerseits die Variabilität der Volumen und andererseits eine geometrische Strenge der einzelnen Teile. Die Strenge der Linienführung und die sorgfältige Anordnung der Kubaturen geben dem Gebäude etwas Skulpturales. Zugleich stehen die Gestaltungsprinzipien und der Stil, der wesentlich vom Neuen Bauen geprägt ist, dem Gebäude eine Aura von Rationalität und Funktionalität. Der Baustil verkörpert die sachliche Funktionalität, welche in künstlerischer Weise angeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt wird.⁶² In diesem Sinne kann der Kontrast zum Schulhaus Rot fast nicht größer sein. Das Haus repräsentiert die Meme der Moderne in Form von Sachlichkeit und Rationalität und stellt diese in einer sehr gelungenen skulpturalen Komposition einer gegenwärtigen Ästhetik dar.

Um das Haus zu erfassen, muss man einen Rundgang um das Gebäude herum machen. Dabei stellt sich das Gebäude in den unterschiedlichen Ansichten in unterschiedlichen Formen dar. Die Gebäude zeigen auf jeder Seite differente ‚Gesichter‘. Das gibt dem Gebäudekomplex etwas Kaleidoskopartiges, wobei nicht das Kaleidoskop in Bewegung ist, sondern der Betrachter sich in Bewegung setzen muss, damit diese Wirkung entfaltet wird.

Die unterschiedlichen Ansichten verweisen auf unterschiedliche Funktionen der Räumlichkeiten. Das Gebäude besteht aus verschiedenen Teilen, die jeweils Räumlichkeiten für eigenlogisch strukturierte Praktiken besitzen. Es erscheint variabel, und je nach Perspektive werden einzelne Gebäudeteile in ihren differenten Funktionalitäten in den Vordergrund gerückt. Im Gegensatz zum Schul-

62 Diese kompositorisch bildhafte Gestaltung war vor der Sanierung noch ausgeprägter, da mit der Sanierung das Gebäude isoliert und ein einheitlicher Putz angebracht wurde.

haus Rot, welches eine Einheit suggeriert, bringen die unterschiedlichen Kubaturen zum Ausdruck, dass das Ganze aus unterschiedlichen Teilen besteht. Die Einheit, sofern dieser Begriff hier sinnvoll ist, ergibt sich additiv aus den einzelnen Teilen. Das Kaleidoskop soll von den Erschließungen her betrachtet werden.

Der Eingang befindet sich auf der Nordseite, von wo sich das Haus mit zwei zweigeschossigen Gebäudeteilen präsentiert. Der Laubengang markiert den Eingang, mit dem das Unterrichtsgebäude betreten wird. Abgesehen von dem Eingang ist das Gebäude im Kontrast zum danebenliegenden Saaltrakt geradezu verschlossen. Pro Stockwerk sind zwar je eine durchgehende Fensterreihe auszumachen. Diese sind jedoch ausschließlich als Belichtungsfenster hoch im Raum angebracht. Ein Ein- oder Ausblick wird nicht gewährt. Die Verschlussheit wird auch durch die Position des Traktes verstärkt. Der komplette Trakt rechts und damit auch die Tür sind im Vergleich zum Saaltrakt um mindestens zwei Meter zurückversetzt.

Das Gebäudevolumen links vom Laubengang zeichnet sich durch eine große, transparente Fensterfront aus. Die Glasfassade lädt geradezu zum Einblick ein.⁶³ Die Fensterfront erlaubt den Blick in den großen Saal mit Bühne. Bereits die Architektur ‚verdoppelt‘ die Funktionalität des Gebäudes, indem sie eine Bühne darstellt. Oder anders gesagt: Die Schule stellt mit der Aula einen Ort her, welcher sich den geladenen Gästen präsentiert und wo sie sich auf der Bühne inszeniert. Demgegenüber entzieht sich das Unterrichtsgebäude als profane Alltagspraxis dem Blick der Öffentlichkeit. Ein Einblick ist explizit nicht vorgesehen. Die Schule behält in dem Sinne die Deutungshoheit darüber, was nach draußen dringt: Es sind erprobte, arrangierte Darbietungen. Der Schulalltag schottet sich demgegenüber ab.

Das Schulhaus Orange besteht zu einem Teil aus dem großen Saal mit Bühne und dazugehörigem Magazinraum. Ein Konzert- und Theatersaal ist ein Repräsentationsraum, in dem die Schule sich vor einem Publikum inszeniert. Der Bühnensaal hat eine doppelte Funktion. Nach innen dient er als Ort von Schulveranstaltungen und schulinternen Darbietungen. Nach außen dient der Saal der

63 Dabei muss daran erinnert werden, dass durch die Position des Gebäudes nur ein bestimmter Personenkreis adressiert wird, nämlich diejenigen Personen, die gezielt zum Gebäude wollen. Aufgrund der Lage gibt es kein Laufpublikum.

Innen-Außen-Vermittlung der Schule. Er enthält nicht nur die Bühne, sondern stellt auch selbst die Bühne dar, in der sich die Schüler_innen und die Schule den geladenen Gästen in öffentlichen Darbietungen präsentieren. Mit der Bühne erhält die Schule einen spezifischen Ort innerhalb der Schule, der sich explizit an ein Publikum von außerhalb wendet. Dabei ist die Leitidee der Außendarstellung der Schule eine Darstellung der Schule und der Schüler_innen über musisch-ästhetische Darbietungen. Die Schule öffnet sich und präsentiert sich in Form von kulturellen Anlässen: Sie wird Akteurin des kulturellen Gemeinwesens oder stellt zumindest den Ort dar, an welchem kulturelle Darbietungen ermöglicht werden.

Der Saal stellt darüber hinaus in der schulpädagogischen Binnenfunktion eine spezifische Deutung oder eine Erweiterung des Bildungsprozesses dar. Sowohl in seiner Funktion als Ort für das Publikum als auch als Darstellende manifestiert sich über die Aula, dass in der Schule ein Bildungsprozess über die ästhetisch-kulturelle Auseinandersetzung verläuft. Die schauspielerische oder musische Darbietung wird zu einem Medium des Unterrichts, und zwar in einem doppelten Sinne: Schüler_innen sind sowohl Akteure als auch Publikum bei Schulaufführungen anderer Klassen.

Es wird im Folgenden auf wenige ausgewählte Punkte eingegangen, insbesondere was die Dramaturgie des Theaters als bildungstheoretische, sozialisatorische Implikation enthält. Das theatrale Rollenspiel verlangt nach einer Rollenübernahme, die gänzlich anders strukturiert ist als diejenige der strategischen Antizipation des gegnerischen Gegenübers beim Sport. Für die Bühnendarstellung ist eine empathische Rollenübernahme notwendig. Das theatrale Spiel verlangt eine Inszenierung von sich selbst *in* einer fremden Rolle zugleich. Man muss sich selbst im Gegenüber der Rolle erfinden und präsentieren. Dies gelingt nur, wenn ein genaues Verständnis für und ein Einlassen auf die Rolle vorhanden ist. Es braucht eine innere Auseinandersetzung und Interaktion mit der eigenen Rolle, die es erlaubt, die theatrale Rolle künstlerisch verdichtet darzustellen. Es ist ein kreativ-künstlerischer Schaffungsprozess, der damit einen Bildungsprozess *per se* darstellt. Schultheater hat aber nicht nur diesen individuellen krisenhaften Charakter. Zu den Gelingensbedingungen einer Darbietung gehört, dass das Ensemble zusammen eine Interpretation des Dargebotenen auf die Bühne bringt.

Das Theaterspiel als Teil eines pädagogischen Akts impliziert, dass das Spielen mit Identitäten, das Schlüpfen in und Ausfüllen einer Rolle und/oder anderer Identitäten Teil des schulischen Bildungsprozesses ist. Das Ziel pädagogischer Bemühungen ist, den Schüler_innen auch eine Bühne zu bieten, wo sie mit Identitäten spielen und diese präsentieren können. Die Deutung des anzustrebenden Bildungsprozesses versinnbildlicht eine sozialisatorische Komponente, die probeweise Aneignungen und Selbstpräsentationen von Rollen und Identitäten erlauben. In dem Sinne verkörpert die Bühne einen Bildungsprozess, der einen breiten Spielraum an Möglichkeiten eröffnet und der die Schüler_innen zu autonomen experimentellen Aneignungen motiviert und auf individuelle Entfaltung gerichtet ist. Das Vorhandensein einer Bühne eröffnet für die Schüler_innen sozialisatorisch bedeutsame Erfahrungen. Die Bühne stellt einen Raum dar, der ein hohes Potenzial und einen großen Möglichkeitsraum zur Aneignung darstellt. Es ist auch ein Raum, dem die Deutung eines Bildungsprozesses inhärent ist, der auf die kreative Entfaltung der Schüler_innen gerichtet ist und auch der Schule einen Raum der Präsentation und der Teilnahme am Gemeinwesen ermöglicht.

Für die Schule impliziert die Aula, dass sie ihr Verhältnis zur Öffentlichkeit und zu den Eltern mitgestaltet. Die Schule präsentiert sich als Veranstalterin und bekommt einen Ort, an dem die Eltern und Öffentlichkeit eingeladen sind. In dieser Betrachtung führt der Bau der Aula zu einer doppelten Verschiebung der Innen-Außen-Abgrenzungen. Einerseits indem sich die Schule nach außen eine Identität über das Programm beziehungsweise über die kulturellen Elternanlässe zulegt. Denn in den Bühnendarbietungen spielen nicht nur die Schüler_innen mit Identitäten, sondern die öffentlichen oder halb öffentlichen Anlässe geben auch der Schule ein Gesicht und eine Identität. Die Schule erhält durch den Saal eine zusätzliche Möglichkeit der Selbstpräsentation. Andererseits verschieben sich die Grenzen der Innen-Außen-Abgrenzungen der Schule, indem Eltern in der Schule anwesend sind. Die Rolle, in der Eltern anwesend sind, ist allerdings temporär, und sie sind es auch nur in einer ganz bestimmten Rolle: als Publikum. Die Bühnendarstellung ist eine einseitige Interaktionsordnung, wobei die Zuschauenden sich visuell und akustisch, aber auch in ihrer Aufmerksamkeit voll auf die Bühnendarbietung konzentrieren sollen. Die Rolle der Eltern ist eine passive und die Interaktion eine einseitige. Die Bühne kann daher auch als Institution interpretiert werden, wie die Schule ihr Verhältnis zu den Eltern konstitu-

iert: indem diese zu spezifischen Anlässen in einer passiven Rolle eingeladen werden, in welcher die Schule das Programm ‚spielt‘.

In den bisher betrachteten Schulhäusern sind keine Räume vorhanden, die für Eltern vorgesehen sind. Anders gesagt: Für die Architekturen stellen Eltern keine Gruppe dar, die Räumlichkeiten bedürfen. Das Schulhaus Orange hat demgegenüber zwei Räumlichkeiten, mit denen explizit Eltern adressiert werden beziehungsweise die einer gemeinsamen Praxis von Schule und Eltern dienen. Dies ist zum einen die Aula mit Bühne. Zum anderen verfügt das Schulhaus Orange über ein Besprechungszimmer, was in der Schweiz keine Selbstverständlichkeit darstellt. Dieses ist gleich am Eingang vor dem Lehrerzimmer lokalisiert, wo der Empfang ist. Es gibt eine Parallele in den Bedeutungsstrukturen, dass die Räume, die für Eltern gedacht sind, gleich bei den Eingängen positioniert sind. Eltern sind im Haus – auch wenn es explizit Räumlichkeiten für sie gibt – in der Regel nicht vorgesehen. Wo doch, sind sie Ortsfremde. Dieser Eindruck deckt sich mit den Erkenntnissen von Studien zur Beziehung von Schule und Eltern: Eltern sind im Schulhaus im Prinzip nicht vorgesehen. Im normativen Diskurs und den Forderungen, was Schulhäuser leisten sollen, wird hingegen ein breites Publikum und der Einbezug von Eltern schon seit Jahrzehnten gefordert (an Stelle vieler Melzer 1987; Wild 2003). Die Forderung nach verstärkter Elternpartizipation beinhaltet auch Konzepte wie Elternkaffees u. ä., die auch räumliche Konsequenzen haben müssten. Auch im Diskurs der Architektur werden Schulhäuser schon lange als „offene Häuser“ gefordert, die eine „Synthese von Schule, Freizeithaus, kirchlichem, administrativem, politischem und wirtschaftlichem Zentrum“ anstreben sollen (z. B. Nallo 2013; Wasserfallen 1960: 76). Wie wir gesehen haben, nimmt die Schulraumgestaltung diese Ideen auf, indem Angebote für alle vorhanden sind. Für den Innenbereich der Schulhäuser kann konstatiert werden, dass sie sich aber relativ streng abschotten. Der Innenraum der Schule ist nach wie vor ein innerer, fast sakraler Bereich, dessen Erschließungen und Zugänge so gelegt sind, dass sie erstens gar nicht erst einladend wirken und zweitens ein architektonisch hergestelltes (Blick-)Regime herrscht, in dem diese kontrolliert werden können. Die Architektur von Schulhäusern realisiert eine Bedeutungsstruktur, die Eltern wenn überhaupt nur am Rande und in einer zeitlich und sozial eingeschränkten Rolle adressiert.

Es verbleibt die Betrachtung des Unterrichtstraktes und der Morphologie der Räumlichkeiten. Jedes Stockwerk verfügt über einen L-förmigen Korridor

mit den vertikalen und horizontalen Erschließungen. Von diesem gehen drei identische ‚quadratische‘ Räume ab. Quadratisch ist in Anführungszeichen gesetzt, da etliche der Räume eine Binnendifferenzierung erhalten haben und in unterschiedliche Raumordnungen unterteilt wurden. Dies verweist schon auf eine Eigenschaft, die einem quadratischen Raum eigen ist. Im Prinzip bietet eine quadratische Fläche eine große Variabilität an Einrichtung und Nutzungen. Einem quadratischen Raum ist eine Hierarchie oder eine Ausrichtung viel weniger eingeschrieben, als dies bei einem rechteckigen Grundriss der Fall ist. Die Variabilität möglicher Nutzungen und Möblierungen ist besonders groß, aber auch die Variabilität bezüglich möglicher Unterteilungen, Abtrennungen und der Einrichtung von funktionalen Bereichen.⁶⁴ Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass die Räume im Schulhaus Orange zu einem guten Teil nicht mehr als Klassenräume, sondern z. B. als Sitzungs- oder Arbeitszimmer für die Lehrpersonen, als Schulleitungsbüro oder als Besprechungszimmer genutzt werden.

Die Sinnstruktur einer Raumdisposition, die auf Variabilität gerichtet ist, findet sich in etwas abgeänderter Form auch bei den Korridoren wieder. Im Unterschied zu den anderen betrachteten Schulhäusern findet sich beim Schulhaus Orange ein Innenraum, der für den Aufenthalt der Schüler_innen auch außerhalb des Unterrichts vorgesehen ist. Das Haus ist für die Schüler_innen gebaut. Dies ist bemerkenswert angesichts der Tatsache, dass Schüler_innen in den Pausen den Raum verlassen müssen und die Bezeichnung Klassenzimmer insofern eher verwirrend ist, da die Klasse nicht frei über den Raum verfügen kann. Hier scheint die Architektur zumindest anderes vorzusehen, indem die Pausenhallen ins Haus hineingenommen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Atmosphäre und die funktionalistische Formsprache des Gebäudes im zeitdiagnostischen Diskurs eher als funktionalistische Bausünde gelten. Doch der erste Eindruck täuscht. Das Gebäude ist ein vielseitig nutzbarer Bau. Und es ist ein Gebäude, das nicht nur in der Funktionalität des Raumprogrammes, sondern auch durch das Programm der Räume vielseitig verwendbar ist und zu unterschiedlichen Aneignungen einlädt. Das Gebäude repräsentiert kaleidoskopartig und skulptural die verschiedenen

64 Aus Platzgründen können nicht alle drei Stockwerke abgebildet werden. Unterschiedliche Unterteilungen zeigen sich exemplarisch konturiert im Erdgeschoss (Abb. 57).

Facetten nach außen, die es auch in seiner Funktionalität bereitstellt. In diesem Sinne stellt der Gebäudekomplex eine bemerkenswerte Einheit von Funktionalität und Ausdruck dar. Andererseits ist das Schulhaus in dem Sinne gelungen, dass es Räumlichkeiten herstellt, die sehr flexibel sind und die unterschiedliche Aneignungsformen ermöglichen. In seiner Funktionalität eröffnet die Architektur des Schulhauses Orange einen Raum, der – im Vergleich zu den anderen Fällen – weniger Dispositionen für einen eindeutigen Unterricht darstellt, sondern Räume eröffnet, die zu Aneignungen in unterschiedlichen Formen einladen. Zudem verkörpert das Haus mit dem Bühnensaal eine Bedeutungsstruktur, die für eine selbsttätige krisenhafte Auseinandersetzung mit sinnlich und sinnhaft ästhetischen Bildungsgehalten für Publikum und Darsteller_innen steht, sei dies musisch oder über die Auseinandersetzung mit Bühnenstücken. Dies gilt auch für die Klassenräume, die keiner eindimensionalen Hierarchie folgen, sondern flexibel und vielseitig nutzbar sind. Zudem verkörpert das Haus nach innen und nach außen eine Struktur, die nicht die Einheit der Schule, sondern die kleineren Einheiten, zum Beispiel die Klasse, sichtbar verbildlicht.

7.7 Schulhaus Gelb – Gläsernes Schulhaus für den gläsernen Menschen

Das Schulhaus Gelb erhebt sich dreigeschossig über einem quadratischen Grundriss (33, 45–49). Das Haus hat drei Erschließungen: nach Westen auf den Schulhausplatz, nach Süden auf den Rasenplatz und ein Stockwerk tiefer, sofern bei diesem Gebäude von Stockwerken gesprochen werden kann. Von Osten her befindet sich eine Zufahrt in eine Garage. Das Gebäude ist ein Glaskubus, der mit vielen unregelmäßigen und versetzten, vertikalen gelben Streifen bedruckt ist. Zwischen den Streifen sind vertikal versetzt Fenster eingelassen.

Das Haus hat unterschiedliche Ebenen. Mittig in der Fassade und auch an den Ecken sind Sprünge in der vertikalen Ebene sichtbar. Diese werden verständlicher, wenn wir den Innenraum mitbetrachten.



Abb. 45: Schulhaus Gelb. Ansicht West

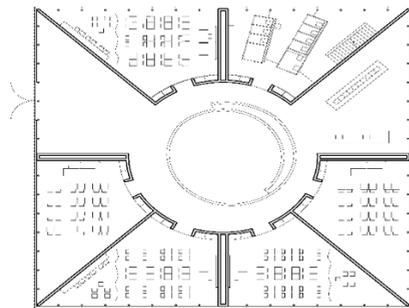


Abb. 46: Schulhaus Gelb. Grundriss.
© Fidanza, Lehmann und Weggefährten



Abb. 47: Schulhaus Gelb. Erschließung



Abb. 48: Schulhaus Gelb. Erschließung



Abb. 49: Schulhaus Gelb. Klassenzimmer

Das Schulhaus Gelb, „die Schulschraube“ (Wolker 2006), wird dominiert von dem als Lichthof konzipierten runden Zentralraum, in dem sich eine Rampe als vertikale Erschließung in die Höhe schraubt. Die Folge ist, dass jeder Raum auf einem anderen Niveau liegt. Der Grundriss ist in die vier Symmetrieachsen unterteilt. Das bedeutet, dass die Räume einen dreieckigen Grundriss haben. Sie sind daher windmühlenartig um den zentralen Raum angeordnet. Dies ergibt pro Umdrehung der Rampe acht Räume, die sich in ihrem Niveau um je 40 cm unterscheiden. Die Abfolge ist, dass auf vier geschlossene Klassenzimmer jeweils ein offener Garderobebereich folgt.

Wenn die Schulanlagen unter dem Aspekt der Architektur fokussiert werden, ist das Schulhaus Gelb das auffälligste Gebäude. Dies ist bedeutsam, da es durch seine Lage in einer natürlichen Annäherung von fast jeder Seite als letztes in den Blick gerät. Das Schulhaus Gelb ist an einer kleinen Ausfallstraße platziert. Es gibt praktisch keine Passanten, die an dem Haus vorbeikommen. Wenn man nun vor dem Gebäude steht, dann ist der Überraschungseffekt umso größer. Das Schulhaus Gelb ist in seiner Farbigkeit und seiner Materialität ein beeindruckender und unübersehbarer Bau. Er stellt eine singuläre, aus dem Mainstream herausragende Architektur dar, die in fast jeder Hinsicht in großem Kontrast zur Umgebung steht. Das Auffälligste an dem Glaskubus ist die Farbe und das Glas. Die grellgelben aufgedruckten Streifen sind so angebracht, dass ein flirrender Effekt erreicht wird, was für das Auge ungewohnt ist und zwangsläufig die Aufmerksamkeit weckt. Aber auch die Farbwahl rückt das Gebäude in den Aufmerksamkeitsmodus. Da das Schulhaus Gelb etwas erhöht steht, erscheint das Gebäude vor dem Himmel stehend. Der Kontrast der Komplementärfarbe Gelb vor dem Blau des Himmels verstärkt zusätzlich die Wirkung der Farbe als Überraschungskrise. Dazu kommt der Spiegeleffekt des Glaskubus. Das Glas spiegelt, ist aber doch gerade noch transparent.

Das Schulhaus Gelb ist eine bautechnisch anspruchsvolle und teure Architektur, dies ist auch für Laien unverkennbar. Es scheint, dass mit dem Gebäude der abgelegene Standort kompensiert wird. Die einzige Möglichkeit, welche die Bauherrin hat, um trotz des Standortes fernab eines Publikumsaufkommens eine Wirkung über den sichtbaren Bereich hinaus zu erreichen, ist, ein Gebäude zu erstellen, das aufgrund seiner Besonderheit eine Wirkung über die Sichtbarkeit hinaus entfaltet. Es muss eine ikonische Architektur sein, über die geredet und geschrieben wird. Das Gebäude entfaltet eine Sendung, die über seine Sichtbar-

keit hinauswirkt. Dies ist für die Fallstrukturhypothese wesentlich. Der Bau ist von Beginn an als Prestigeprojekt angelegt, das zumindest nicht ausschließlich auf die Funktionalität hin geplant ist.

Die Fassaden bestehen aus bedrucktem Glas. Glasfassaden sind aufwendig und teuer, allein dadurch repräsentieren sie schon ein gewisses Prestige. Dieses wird noch verstärkt durch die Zerbrechlichkeit des Materials. Glas verkörpert eine Vergänglichkeit, wenn kontrastiv an die für die Ewigkeit gebauten massiven (Schul-)Bauten gedacht wird, wie etwa an das Schulhaus Breitenrain. Glas verkörpert auch eine Grenzleistung des Machbaren. Die Möglichkeiten von Architektur sind eng mit den technologischen Möglichkeiten des Glaserhandwerks beziehungsweise der Glasproduktion verbunden: Man denke beispielsweise an die Limitierungen der Fenstergrößen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein bis hin zur medialen Aufmerksamkeit dieser Tage, welche die millionenteure Glasfassade der Elbphilharmonie erreicht. Historisch gesehen sind es vor allem industrielle Gebäude, die aus Gründen des Tageslichts über relativ große Fensterflächen verfügen. Neueren Datums sind es vor allem Kulturbauten, Bürogebäude und insbesondere Prestigeobjekte wie Bürohochhäuser – und zunehmend auch Wohnhäuser –, als deren Wahrzeichen Glashüllen in allen Variationen wesentlicher Bestandteil sind.

Glasfassaden bringen also eine Affinität zu technisch anspruchsvollen Bauten zum Ausdruck. Das gläserne Haus ist ein Zeichen gelungener Technik- und Naturbeherrschung. Denn die Durchlässigkeit ist nicht lediglich visuell gegeben. Glas hat auch klimatisch gesehen eine höhere Durchlässigkeit als andere Baustoffe und bedingt technische Lösungen zur Klimaregulation und zur Schattierung. Glashäuser sind auf komplexe und vor allem automatisierte Steuerungen angewiesen, welche die Überwachung und Steuerung von klimatischen Bedingungen beinhaltet. Das Klima im Schulhaus Gelb ist mit manuell zu bedienenden Radiatoren nicht zu steuern. Es verlangt nach einer umfassenden Automation. Damit repräsentiert das Gebäude eine Umgebung, die von Technik reguliert und gesteuert ist. Als Nutzer und Nutzerin hat man keinen Einfluss auf das Klima des Gebäudes. Dies gilt gewissermaßen auch für das Schulhaus Blau, das auch über Heizungen und über Lüftungen verfügt. Der Grad der Automation ist dort aber vergleichsweise gering. Anders gesagt: Beim Schulhaus Gelb ist eine Vollautomation von Wärme-, Kälte- und Luftzufuhr Voraussetzung dafür, dass das Gebäude funktionsfähig ist, was beim Schulhaus Blau nicht der Fall ist. Das Ge-

bäude verkörpert damit eine Lebensart, die untrennbar mit Technik verschränkt ist. Ohne funktionierende Technik ist das Haus unbrauchbar. Dabei gilt für steuernde Elektrotechnik dasselbe wie für Architektur: Sie kann Möglichkeiten eröffnen und damit die Autonomie fördern, oder sie kann einen technokratischen Charakter haben, indem sie die lebendige Praxis durch Vorgaben ersetzt und in diesem Sinne Möglichkeiten einschränkt. Das Schulhaus Gelb hat riesige Probleme mit der Steuerung des Klimas und ist – oder war – für den Unterricht nur unter großen Belastungen für Schüler_innen und Lehrpersonal nutzbar.

Als Baustoff ist Glas weder eine einfache noch eine ökonomische Wahl. Glas ist aber eine elegante, technisch ausgeklügelte Wahl, die ein hohes technologisches Level, ein monetäres Vermögen sowie die Bereitschaft, dieses für Repräsentation auszugeben, wortwörtlich *spiegelt*. Die Materialität und die Farbe des Schulhauses Gelb assoziieren künstlerische Kreativität *und* technische Innovation. Demgegenüber verweist die Morphologie des Gebäudes auf den ersten, oberflächlichen Blick eher auf ein Industriegebäude oder einen Showroom, denn auf eine Schule. Es könnte sich allenfalls auch um einen Museumsbau handeln. Als dritte Variante kann die Lesart ausgeführt werden, dass es sich um ein Unternehmen handelt, welches für sich den Nimbus von Kreativität und Hightech in Anspruch nimmt und sich als eine aufwendige und aufsehenerregende Architektur realisiert. Der Glaskubus affiziert eine Affinität zu Technologien, die ihrerseits mit Lifestyle-Produkten assoziiert wird. So hat sich der Technologieriese Apple den Glaskubus als ikonisches Zeichen für seine *Flagship Stores* gewählt und dadurch eine enorme mediale Wirkung erreicht. Gemeinsam ist den Lesarten, dass die Gebäude allesamt Bekanntheit über Architektur erreichen und als Werbebanner entweder der Bauherrschaften und/oder der Sponsoren dienen. Die Architektur dient dabei als Vehikel; sie wird mit zugeschriebenen Bedeutungen aufgeladen.

Beim Schulhaus Gelb wird dieser Umstand auch manifest dargestellt. Es spiegelt sich – auch im wörtlichen Sinne – darin, dass die Wirkung der Architektur nicht nur aus sich heraus geschieht, sondern in Abhängigkeit der Umgebung steht. Durch die gläsernen Spiegeleffekte entfaltet das Gebäude eine Ästhetik, die sich mit der Positionalität des Betrachters, der Umgebung, aber auch der Licht- und Wetterverhältnisse, des Jahresverlaufs usw. stetig ändert. Das Gebäude ist eine Projektionsfläche, welche die Umgebung spiegelverdrehend gewendet und in Streifen zerteilt reflektiert. Es spiegelt je nach Standort den Betrachter

selbst, die Positionalität und die Beziehungen zu anderen Positionalitäten und Dingen. Dabei wird – durch die Unterbrechung der Projektionsfläche durch die aufgedruckten Streifen – ein Erfassen des Ganzen über die Zusammensetzung der einzelnen Teile erreicht.

Als Sinn- und Bedeutungsgehalt des Gebäudes ist eine Fassade, die zugleich Projektionsfläche ist, eine hochgradig individualisierte Angelegenheit. Der subjektive Standort, die subjektive Perspektive und die subjektiven Projektionen werden zum wesentlichen Element der Erfassung der Architektur und des Erlebens. Der Spiegeleffekt von Glas ist nur dabei lediglich die eine Seite der Medaille, wie die Redensart besagt. Glas hat auch die gegenläufige Eigenschaft: Glas ist transparent. Sie macht die Innen-Außen-Abgrenzung visuell durchlässig.

Von innen nach außen hat man stets den Überblick, was draußen vor sich geht. Von außen nach innen erlaubt eine Glasfassade einen Einblick: Das Private wird öffentlich. Bei einer kompletten Glashülle wird die Funktion der Abgrenzung einer Intimität und Privatheit der bewohnenden Entität konträr gewendet. Die Bedeutungsstruktur einer Glasfassade verheißt komplette Transparenz; die Glasfassade signalisiert: „Hier gibt es nichts zu verbergen.“ Die Architektur stellt keine Privatsphäre für die Bewohner_innen her. Man kann sich dem Blick der Öffentlichkeit nicht entziehen, sondern ist diesem ständig ausgesetzt. Dabei muss beim Schulhaus Gelb angefügt werden, dass die Transparenz unvollkommen ist. Was das Gebäude auszeichnet, ist, dass die Transparenz, die durch das Material gegeben ist, durch die aufgedruckten gelben Streifen eingeschränkt wird. Das Auge fokussiert primär die gelben Streifen. Für den möglichen Einblick muss man schon nahe ans Gebäude herantreten. Der Einblick wird durch die gelben Streifen eingeschränkt, sozusagen verschleiert. Damit wird von außen eine gewisse Privatheit suggeriert.

Aus der Innenperspektive entspricht eine Glasfassade dem Leben in einem Schaukasten. Man ist einem fremden Blick potenziell dauernd ausgesetzt. Oder anders gesagt: Das Gebäude verkörpert eine Bedeutungsstruktur, in welcher das Private vollkommen öffentlich ist. Man befindet sich – rein theoretisch – immer unter Beobachtung und damit dauernd auf einer Bühne. Indem die „rückseitigen Regionen“ (Giddens 1988: 175 ff.), oder die Hinterbühne, wie Goffman es ausdrückt, durch die Antizipation des potenziellen Beobachtet-Seins abgeschafft werden, findet auch der Umgang mit sich selbst und die privateste Intimsphäre auf der Bühne statt beziehungsweise sie wird ausgemerzt.

Dagegen kann eingewendet werden, dass die Schule per se ein öffentlicher Raum und die Privatheit ohnehin nur in einem äußerst eingeschränkten Rahmen vorhanden ist. Die Argumentation bezieht sich jedoch weniger auf die faktischen Auswirkungen. Es wird nicht behauptet, dass die Architektur des Schulhauses Gelb den Schüler_innen generell keine Privatsphäre ermöglicht. Das Gebäude verkörpert in sich eine objektive Bedeutungsstruktur, die eine äußerst eingeschränkte Privatsphäre beinhaltet. Man kann sich durchaus alleine oder in einer abgegrenzten Gruppe in den Räumlichkeiten bewegen. Die Transparenz der Hülle steht dafür, dass die Praktiken im Prinzip immer öffentlich oder unter einem Blickregime stehen, in dem man potenziell beobachtet ist. Als ‚sozialisatorisches‘ Gebäude wird diese Sinnstruktur antizipiert und als Routine internalisiert, die auf die Absenz der Privatsphäre zielt. Das Gebäude konstituiert eine Normalität, in welcher private und intime Tätigkeiten einer potenziellen Beobachtung ausgesetzt sind. Das gläserne Haus bringt die Sinnstrukturen zum Ausdruck, die sich im Umgang mit Informations- und Computertechnologien als Normalfall internalisiert haben. Private Tätigkeiten und Vorlieben sind nicht mehr Teil intimer Persönlichkeit, sondern Teil ökonomischer Produktivkraft. Das Haus verkörpert in diesem Sinne eine Sinnstruktur, wie sie sich in zahlreichen Gadgets und technischen Apparaten findet, die *smart* sind: Fernseher, Musikanlagen, Smartphones verfügen über Mikrofone, Kameras und andere Sensoren, die rund um die Uhr sämtliche Tätigkeiten aufzeichnen, ohne dass die Überwachung, die damit einhergeht, zwingend bewusst gemacht und wahrgenommen wird. Sie sind zur Normalität geworden.

Aus der Perspektive der Disziplinen, die sich mit Sicherheit und Überwachung von Räumen befassen, ist bekannt, dass der Eindruck des Beobachtet-Werdens eine zivilisierte Selbstkontrolle fördert und Impulse dafür gibt, unerwünschte Verhaltensweisen zu unterlassen, unabhängig davon, ob ein Beobachter faktisch präsent ist oder nicht (vgl. Schubert 2008). Damit hat ein Glaskubus eine unheimlich starke disziplinierende Wirkung, nichtkonformes oder deviantes Verhalten zu verhindern. Ein gläsernes Haus ist geradezu die Perfektionierung einer panoptischen Wirkung, ohne dass ein Panoptikum, als spezifisches räumliches und soziales Setting, notwendig ist. Die Kontrollwirkung durch panoptische, also asymmetrische Blickregime, die historisch gesehen im disziplinierenden Raum nur unter der Bedingung der Anwesenheit eines Aufpassers (z. B. der Lehrperson) funktionierte, liegt in einem Glaskubus abstrakt und generalisiert

zugleich vor. Die disziplinierende Wirkung kommt äußerst subtil zustande und wirkt vor allem unbewusst. Sie emergiert aus den Subjekten selbst.

Als rekonstruierte Sinnstruktur stellt das Gebäude eine Praxis her, in welcher die Inexistenz von Privatheit den Normalfall darstellt. Zudem stellt das Schulhaus Gelb eine Architektur dar, die Praktiken in dem Sinne vorstrukturiert, dass sie nonkonformes Verhalten zu verhindern sucht. In diesem Sinne ist es eine Architektur, die auf die Verhinderung von Performanz und von Bildungsprozessen gerichtet ist. Denn das Testen und Überschreiten von Grenzen ist für die sozialisatorische Aneignung von Grenzen konstitutiv.

Im Folgenden werden die Morphologie und die Räumlichkeiten des Gebäudes diskutiert. Der Grundriss ist quadratisch. Ein Quadrat steht symbolisch wie der Kreis für Einheit. Ein quadratischer Grundriss teilt das Gebäude nicht per se in ein Vorne und Hinten ein. Es symbolisiert Gleichheit. Ein Vorne und Hinten wird allenfalls durch die Erschließungen konstituiert. Als Grundriss für einen Hausbau ist das Quadrat äußerst selten, nicht zuletzt aus bautechnischen Gründen, da das Verhältnis des Lichts zur Innenfläche eher ungünstig ist. In der Architektur sind quadratische Elemente daher eher als Innenhöfe anzutreffen, zum Beispiel in den klösterlichen Kreuzgängen. Aber auch im Kirchenbau hat der zentrale Ort der Kirche mit der Vierung eine quadratische Form. Es sind die bedeutungsvollen Räume, die als Aufenthaltsräume, als Treffpunkt und Interaktionsorte fungieren. Die quadratische Form hat dabei auch eine symbolische Bedeutung. Auch beim Schulhaus Gelb ist der quadratische Grundriss in Bezug zu einem Innenhof gesetzt.

Betritt man das Gebäude über die Erschließungen, wird man direkt ins Zentrum des Gebäudes geführt, wo sich ein großer runder Innenbereich eröffnet. Das wesentliche Element ist die vertikale Erschließung durch eine spiralförmige Rampe. Diese schraubt sich in die Höhe und erzeugt so einen Sog nach oben. Aber auch die Leere und Größe des Raums, die Höhe und der spezielle Lichteinfall von weit oben erzeugt eine sakrale Atmosphäre, mit ähnlichen Stilmitteln, wie dies beim Bau von Kirchen anzutreffen ist. Der Innenraum beziehungsweise das immense Volumen des Raums ist funktionslos, die Funktion liegt ausschließlich in der Erzeugung einer Atmosphäre. Der erhaltene Raum ist jedoch nicht produktiv zu nutzen. Als Raum für Sozialisanden könnte er allenfalls dazu dienen, Papierflieger fliegen zu lassen. Der einzige nutzbare Raum am Boden ist durch eine eigenartig gebogene Konstruktion verstellt. Die Konstruktion ist eine

gebogene Leinwand, auf welcher in Endlosschlaufen Filme projiziert werden, worauf später noch zurückzukommen sein wird. Wichtig scheint an dieser Stelle, dass ein großer Teil des Raumangebotes der Erzeugung einer Atmosphäre gewidmet ist.

Die vertikale Erschließung durch eine Rampe ist platzökonomisch ungünstig. Der einzig wirkliche Vorteil einer Rampe liegt darin, dass sie befahrbar ist. Daher werden Rampen dort realisiert, wo die Befahrbarkeit eine funktionale Notwendigkeit ist, z. B. bei mehrgeschossigen Parkhäusern. Die Gestik der Rampe ist also ziemlich monofunktional das Befahren.

Für Schulkinder wäre das Befahren der Rampe sicherlich eine attraktive, eine ungemein lustige und bereichernde Tätigkeit. Auch könnte die Rampe als groß geratene Murbahn benutzt werden. Die Rampe lädt geradezu zur Imagination ein, wie Kinder alleine oder zu mehreren auf allen erdenklichen Gefährten die Rampe runterbrausen oder -rennen. Man kann jedoch vermuten – und von Leuten, die öfters in dem Gebäude sind, weiß ich –, dass die Rampe nicht nur nicht befahren werden darf, die Schüler_innen dürfen im Schulhaus auch nicht rennen. In ihrer Gestik lädt die Rampe dazu ein, sie zu besteigen und sich zu Fuß oder mit einem Gefährt so schnell wie möglich hinunterzubewegen. Unter der Annahme bzw. dem Wissen, dass dies verboten ist, bekommt das Gebäude eine konträr gewendete pädagogische Intention. Wenn die Rampe nicht als Spielwiese und Rennbahn angelegt ist, dann liegt die pädagogische Wirkung in einer Trieb- und Affektkontrolle: Entgegen der suggestiven Verlockung der Rampe, sie zu befahren oder zu berennen, muss man sich beherrschen und dem suggestiven und physikalischen Drang widerstehen. Es reproduziert sich hier die Struktur, die bereits bei dem Schulhaus Hinter Gärten rekonstruiert wurde.

Als nächste Sequenz sollen die Raumordnung, Raumorganisation und Raumfolge betrachtet werden. Der quadratische Grundriss und der runde Innenhof hebeln die Raumorientierungen vorne/hinten und links/rechts aus. Eine Orientierung in dem Gebäude ist erschwert. Durch die Konstruktion des gebündelten und gesteuerten Lichteinfalls wird auch eine Orientierung am Sonnenstand verunmöglicht. Als weitere Elemente liegen die Garderoben als offene Bereiche nicht übereinander, sondern sind versetzt angeordnet. In der Raumfolge liegen immer vier Klassenzimmer hintereinander. Hinter jeder Viererfolge befindet sich ein offener Bereich, in dem eine Garderobe untergebracht ist. Dies alles sind Elemente, die eine Orientierung erschweren ebenso wie die Absenz von Ge-

schossen. In der Projektbeschreibung der Architekten wird dies folgendermaßen begründet: „Das Gebäude ist nicht mehr in einzelne Geschosstranchen zerteilt, sondern wird zu einer ganzen Einheit und bildet so die architektonischen Voraussetzungen für die sozialen Kontakte seiner Benutzer“ (Projektbescrieb Lehmann und Fidanza 2015). Allerdings steht in der vertikalen Gliederung jedes Zimmer für sich alleine. Es ist keine Geschossfläche vorhanden, die als klassenübergreifender Interaktionsraum fungieren könnten. Die einzelnen Klassenzimmer sind hermetisch verschlossen, wie die Abbildung zeigt. Ist der Glaskubus von außen einsehbar, so ist die Binnensicht, also die Sicht der Akteure im Schulhaus in die einzelnen Klassen hinein, abgeschottet.

Die Einsicht in die Klassenzimmer ist von der Architektur lediglich über den ‚virtuellen‘ Raum angedacht. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass die Grundfläche des Innenraums nicht nutzbar ist, sondern mit einem Gestänge überstellt ist (Abb. 48). Es sind zwei gebogene Leinwände und dazugehörige Projektoren. Die beabsichtigte Idee ist, dass die Klassen Filme produzieren, in denen sie ihre aktuellen Projekte vorstellen und die in Endlosschleifen projiziert werden. Die Interaktionen beziehungsweise die fehlenden Interaktionsräume werden also kompensiert, indem eine Projektionsfläche aufgestellt wird, in der die Klassen ihre Unterrichtsinhalte präsentieren. Von der Form her ist festzuhalten, dass dies eine Ersetzung von lebendiger Interaktion durch medial vermittelte Kommunikation darstellt. Es findet kein Einblick mehr auf die konkrete Praxis des Unterrichts statt, sondern die unterrichtsbasierten Praktiken, Themen und Projekte sollen den anderen Schüler_innen über eigene Filmproduktionen vermittelt werden. Damit geht einher, dass sich die Inhalte verschieben. Von einem unkontrollierten Interaktionsraum in der Pause zu einem gesteuerten und thematisch eingeschränkten Bereich: dem Unterricht. Es wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation über den Unterricht die Interessen der Schüler_innen aneinander abdeckt.

Ein Filmprojekt kann sich eignen, um pädagogisch bedeutsame Prozesse zu bearbeiten und anzustoßen. Die Konzeption ist eine Routine, die in jeder Pause endlos dieselben Filme abspielt. Damit bekommt die Kreativität einen gegenteiligen Effekt. Auf meine Nachfragen konnte mir die Schuldirektorin nicht sagen, ob die Installation tatsächlich genutzt wird. Es scheint schwer vorstellbar. Andererseits ist sie seit neun Jahren Teil der Architektur. Und da es eine mobile Kon-

struktion ist, kann davon ausgegangen werden, dass sie längst abmontiert wäre, wenn sie als störendes Objekt empfunden würde.

In keinem der Schulhäuser sind so viele Klassenzimmer untergebracht wie im Schulhaus Gelb. Im Untergeschoss finden sich fünf Spezialunterrichtsräume. Ansonsten besteht das Gebäude aus Klassenzimmern. Das Gebäude reproduziert eine Deutung von Unterricht, welche die Klassenzimmer als zentralen Kern eines nach Kohorten organisierten Unterrichts sehen. Die Schule hat sich, wie aus der Architektur der Schulanlage rekonstruiert wurde, zu einer komplexen, hybriden ausdifferenzierten Organisation entwickelt. Die Schule benötigt Räumlichkeiten für Tagesstrukturen, Büros und Arbeitsplätze für Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende, Psychomotorik und weiteres Personal. Hinzu kommen Gruppenräume, Spezialunterrichtsräume, Medienräume und Bibliotheken. Unter Umständen gibt es Grund- oder Basisstufen und weitere Räumlichkeiten für spezifische Nutzungen.

Im zeitgemäßen pädagogischen Diskurs wird gefordert, dass Schulhäuser Lernlandschaften darstellen sollen (Appel & Augsburg 2012; Watschinger & Kühbacher 2007). Das Schulhaus Gelb ist in der Nutzung ziemlich monoton auf den Unterricht in Klassen ausgerichtet. Es sind zwar einige Spezialräume wie Computerräume untergebracht. Diese haben jedoch denselben Grundriss wie die Klassenräume. Umgekehrt wurde bei der Interpretation der Schulhäuser Rot und Orange festgehalten, dass nur noch wenige Klassenzimmer als Klassenzimmer genutzt werden. Viele wurden baulich unterteilt und etwa zu Sitzungszimmern und Arbeitsräumen der Psychomotorik umgewandelt. Dies scheint kontraintuitiv: Warum wurden diese Nutzungen nicht schon beim Neubau einkalkuliert beziehungsweise in den Neubau integriert? So auffällig und quer das Gebäude in vielem zu stehen scheint, so konventionell und orthodox denkt es den Unterricht in einem vorkonfigurierten Raster einer seriellen und im Prinzip gleichförmigen Unterrichtung in der Kohorte eines Klassenverbundes. Also in Räumen, die bereits vorhanden waren. Es finden sich keine Räume, die selbsttätige Aneignungen fördern und die Bildungsprozesse evozieren. In diesem Sinne verkörpert das Schulhaus Gelb eine analoge Bedeutungsstruktur wie das Schulhaus Breitenrain, lediglich in einer postmodernen Hülle.

Als letztes Segment sollen noch die ‚Zellen‘ des Schulhauses, die Klassenzimmer, betrachtet werden. Durch die Raumaufteilung haben die Klassenzimmer einen speziellen Grundriss. Als Unterteilung wurden die vier Symmetrieachsen

des Quadrates genommen, was den Grundriss in acht gleichschenklige Dreiecke unterteilt. Davon wird mittig die runde Rampe ausgestanzt. Es verbleiben Räume, deren Grundrisse ein unregelmäßiges Viereck darstellen, deren Grundrisse ein unvollständiges Dreieck bilden. Für die Orientierung und die Wahrnehmung der einzelnen Räume ist der spitze Winkel das raumprägende Element. Das zweite prägende Element ist die große, durch die Streifen unterbrochene Glasfront. Der spitze Winkel hat für die Ausrichtung des Raums und die Raumorientierung einen limitierenden Einfluss. Die Raumausrichtung ergibt sich zwingend aus dem ‚konventionellen Element‘ des Raums, den beiden rechtwinklig zueinander stehenden Wänden. Damit haben die Räume jeweils einen ‚konventionellen‘ Raumteil, in dem ein klassischer lehrerzentrierter Unterricht die Intention ist, und sie verfügen über einen spitzwinkligen Appendix, einen Restraum, der von den Architekten als Raumzone dargestellt wird, in der ohne zusätzliche bauliche Maßnahmen zusätzliche Nutzungen untergebracht werden können, wie Computer- oder Arbeitsräume. Die Abbildungen illustrieren, dass die Räumlichkeiten auch so eingerichtet sind, wie sie von der Architektur her intendiert sind. Die Raumausrichtung ist durch die Wandtafel und die Lehrerzone gegeben. Der spitze Winkel ist in den Klassenräumen unterschiedlich eingerichtet: Es finden sich die üblichen Elemente, wie eine Kreiszone, Computerarbeitsplätze oder Lesecken. Auch wenn die Architektur auf die Evokation einer Überraschungskrise aus ist, reduziert sich dieser Effekt auf die Architektur. Es ist kein Setting, das innovative Konfigurationsmöglichkeiten erlaubt.

Das Schulhaus Gelb affiziert und verkörpert einen Lebensstil, in dem die ‚natürliche‘ Umwelt von Technik gesteuert ist. Wenn das Schulhaus Rot als Feier einer vaterländischen politischen Idee interpretiert wurde, dann kann das Schulhaus Gelb als Feier technologischer und (bau)technischer Möglichkeiten und als extravagante, selbstreferenzielle Feier von Architektur und Bauherrschaft gelesen werden. Das Haus erheischt Aufmerksamkeit durch die Krisenhaftigkeit seiner Architektur. Das Krisenhafte reduziert sich jedoch auf die Ausdrucksmaterialität im Kontrast zum Routineprogramm standardisierter Architekturen. Das Haus ist nicht nur durch Automation und Technik geprägt, sondern auch durch technokratische und soziale Regeln gesteuert, die auf Affektkontrolle gerichtet sind.

In seiner Repräsentation, also in dem Sprechakt oder in der Geschichte, die das Gebäude erzählt, drückt das Gebäude einen Innovationsgehalt aus. Demge-

genüber muss konstatiert werden, dass die Inhalte des Raumprogrammes und der Programme der Räume – gemessen am aktuellen Diskurs, aber auch zum Beispiel an den Schulhäusern Rot und Orange – geradezu regressiv sind trotz oder gerade wegen ihrer, vermeintlich als progressiv intendierten, dreieckigen Form. Die Räume haben eine eindimensionale Ausrichtung und erlauben wenig Flexibilität in Bezug auf unterschiedliche pädagogische Konzepte des Unterrichts, die nach spezifischen Einrichtungen oder Settings verlangen. Schule wird gedacht als eindimensionale Angelegenheit im seriellen Unterricht in der Kohorte. Die spitzwinklige Nische, die für alternative Unterrichtsformen gedacht ist, hat eher einen symbolischen Wert, als dass sie einen geeigneten Raum bietet. Zudem sind die Klassenzimmer für einen Unterricht konzipiert, der rein kognitiv über die Abstraktion des gesprochenen oder geschriebenen Worts und von Bildern stattfindet. Es sind keine Stauräume für Materialien jeglicher Art vorhanden, die sinnliche Erfahrungen ansprechen.

Damit einher geht, dass das Gebäude in seinen sozialisatorischen Implikationen primär auf eine Disziplinierung der Affekte gerichtet ist. Dies kommt explizit bei der Rampe zum Ausdruck, die Intentionen evoziert – hinunterrennen –, die zugleich verboten sind. Das Muster dieser Bedeutungsstruktur reproduziert sich im ‚gläsernen Haus‘. Das Haus stellt eine Umgebung dar, in der durch die Glasfassaden eine potenzielle Beobachtung antizipiert wird: Es gibt keine Privatsphäre und keine Nischen des Unbeobachtet-Seins. Dies fördert die Selbstkontrolle und ein normenkonformes Verhalten. Das gläserne Haus hat auf einer subtilen, unbewussten Ebene als sozialisatorische Wirkung die Internalisierung des gläsernen Menschen, also die Nichtexistenz von Privatsphäre. Anders gesagt: Die transparente Gebäudehülle perfektioniert ein Dispositiv, das für die Kontrollgesellschaft wesentlich ist: Sittlichkeit, Trieb- und Affektkontrolle sowie normenkonformes Verhalten werden nicht durch Zwang erreicht, sondern über (scheinbare) Offenheit und (scheinbar) selbstbestimmte Selbstführung. Wenn das Schulhaus als Institution der sekundären Sozialisation betrachtet wird, dann wird als *hidden agenda* der Architektur der gläserne Mensch als Normalfall internalisiert.

Das Haus verkörpert zudem auch eine Transformation des Wissens und einer Transformation der Ökonomie. Im Zentrum stehen eine hohe Technologieaffinität und ein hoher Grad an Automatismen des sich selbst steuernden Gebäudes, aber auch in Bezug auf die Selbstdarstellung über Technik, Videos, die

Verortung der Computerarbeitsräume usw. Das Gebäude dient dem ästhetischen Ausdruck technischer Machbarkeit. Diese Machbarkeit kommt durch einen hohen Grad an Steuerung und Selbststeuerung zustande: als Interaktion zwischen Mensch und Umwelt, als eine Interaktion zwischen Mensch und Technologie (oder technologisch gesteuerte Umwelt).

Nach außen repräsentiert die zentrale Bedeutungsstruktur des Hauses die Verkörperung einer urbanen Lebensart, als Sinnbild dieser technischen Verschränkung. Die Architektur ist darüber hinaus ausdrücklich auf Distinktion angelegt. Es ist eine ikonische Architektur, die gesehen werden will und wo die Investitionen primär in die Repräsentativität und nicht in die Funktionalität geflossen sind. Es wäre denkbar, die Investitionssumme von 45 Millionen Schweizer Franken mehrheitlich in den Betrieb oder in einen Aufmerksamkeit gewinnenden Schulversuch zu stecken, um dadurch eine besonders gute oder innovative Schule zu erreichen, was auch einen Ruf und eine gewisse Sendung zur Folge haben dürfte. Die Wahl trifft hier auf ein Prestigeobjekt in Form einer besonders aufwendigen, kostspieligen, postmodern-avantgardistischen Architektur, die im Dorf eine Ikone darstellt. Der Zweck ist die Selbstdarstellung der politischen Akteure als moderne, urbane Gemeinde.

Damit verkörpert das Gebäude eine Architektur, die im überregionalen, im Prinzip im globalen Wettbewerb um ‚gute‘ Architektur steht, wie immer diese normativ definiert wird. Dabei ist der Wettbewerb der Architekturen in einen Wettbewerb des Standortvorteils eingelagert. Dies soll im Zusammenhang einer übergeordneten Struktursynthese über die Fallrekonstruktionen zum Fall Schmittten diskutiert werden.

7.8 Fazit – Schulhäuser formen Schulförmigkeit

Der Fall Schmittten wurde ausgewählt, da an ihm sowohl die historischen Strukturtransformationen und -reproduktionen rekonstruiert werden können, die den Schulhausbau prägen, als auch die zeitdiagnostische Deutung von Schulhäusern. Dies macht auch den Reiz des Untersuchungsgegenstandes Architektur aus beziehungsweise wird die soziologische Architekturanalyse vor allem in diesem Spannungsfeld produktiv. Der Fokus in der Strukturhypothese soll also darauf gelegt werden, welche Merkmale sich konstant halten und wo sich Umbrüche

zeigen und welche Stellung die Schule im Kontext der (sozial)räumlichen Entwicklung von Schmitten durchläuft und einnimmt.

Als gebaute Ikone Schmittens steht die monumentale Kirche an zentralster Lage im Dorf. In ihrem Schatten stehen die alten, etwas weiter entfernt die neuen Schulhäuser. Die Schulbauten und die Kirche repräsentieren die sozialen Gruppen, für die Schmitten der Alltag ist beziehungsweise die nicht außenorientiert sind: die autochthone katholische Bevölkerung und die Kinder, deren Lebenswelt lokal verortet ist. Dass Kirche und Schule einen Dorfkern bilden, ist ziemlich üblich (vgl. Kraft & Doepke 1979: 7). Die räumliche und sozialräumliche Dominanz, die die Schulbauten in Schmitten innehaben ist für ein Siedlungsbild aber schon herausragend. Zudem ist hervorzuheben, dass das Dorfzentrum in einem größeren sozialräumlichen Gebilde, der Gemeinde, den Bezugspunkt darstellt. Das Dorf ist jedoch kein konzentrisches Gebilde, bei dem sich um ein quasi ‚natürlich‘ gewachsenes Zentrum herum Wohnhäuser und -viertel ansiedeln. Im Gegenteil bilden die Wohngebiete in gewissem Abstand zum Zentrum jeweils eigene binnenzentrierte Nachbarschaften, als würden sie sich explizit vom Dorfzentrum abgrenzen. Sie schaffen eigene, auf sich bezogene Sozialräume. Es drückt die Spannungen aus, die für Schmitten wesentlich sind: eine binnensorientierte ‚Gemeinschaft‘, in kleinteiligen Sozialstrukturen des familialen Lebens und in der ökonomischen Außenorientierung als Gesellschaft. Aus der Siedlungsrekonstruktion wurde abgeleitet, dass die Siedlung Schmitten ein stetiges und sich beschleunigendes Wachstum aufweist, das insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem durch einen Zuzug angetrieben wird.⁶⁵ Es kann daraus ein spezifisches Handlungsproblem abgeleitet werden, das ganz wesentlich mit der Innen-Außen-Vermittlung und der Schaffung einer kollektiv dörflichen Identität verbunden ist: der Zuzug einer Wohnbevölkerung, die ökonomisch, aber auch lebensweltlich vor allem nach außen orientiert ist. Es sind ab Mitte des 20. Jahrhunderts eher städtische Milieus, die ihren Wohnsitz nach Schmitten verlagern. Für deren Lebenspraxis ist wesentlich, dass ihre Lebenswelt aufgeteilt ist: Wohnort hier, Arbeitsort und lebensweltliche Orientierung dort. Für die kleine Gemeinde Schmitten, deren politische Ämter und öffentliches Leben primär auf ehrenamtlichen Miliztätigkeiten beruhen, wird es

65 Die Einwohnerschaft hat sich seit den 1960er Jahren verdoppelt.

relativ bedeutend sein, diese ein- und anzubinden. Die Gemeinde muss Institutionen herausbilden, die eine kollektive Identität generieren, wenn sie nicht zu einer identitäts- und gesichtslosen Agglomeration werden will. In der Siedlung Schmittten stellen die Schulhäuser durch ihre Verortung und ihre Architektur das wesentliche Mittel der Selbstrepräsentation der Kommune dar. Sie spielen für die Schaffung einer lokalen kollektiven Identität eine wesentliche Rolle. Eine lokale Identität wird über die Kinder und auch bei ihnen verankert. Denn, wie Steets (2015: 243) ausführt: „Auch im Erwachsenenalter wird mir die erste aller Welten, die Welt meiner Kindheit, eine besondere Welt sein, eine, die mich noch immer mit Selbstverständlichkeiten ausstattet und zu der ich eine starke emotionale Bildung habe.“

Die Beziehung zwischen Schule und Familien hat sich seit je historisch asymmetrisch entwickelt und ist von Spannungen geprägt, wie sie sich auch im Siedlungsbild von Schmittten finden. Die Wohnorte kapseln sich in eigenen Nachbarschaften ab und stehen in Konkurrenz zu der zentral verorteten (und verordneten) Schule. Dass die Schule nicht lokal in den Nachbarschaften platziert ist, scheint wesentlich eine Folge davon zu sein, dass Schule – insbesondere in der Gründungszeit des Nationalstaates – auch der Gefolgschaftssicherung und damit der Herrschaft diene, indem sie als Agentur des Staates diese explizit versinnbildlichte. Komplementär dazu kann die ‚Verinselung‘ der Nachbarschaften als Bedeutungsstruktur gelesen werden, die die Spannungen der Gesellschaften in den Raum schreibt: Die Spannungen zwischen agrarisch-ländlicher und kapitalistisch-industrieller Gesellschaftsstruktur schlägt sich einerseits als Industriebrache rund um den Bahnhof und um die dezentral verorteten Weiler nieder. Demgegenüber entsteht ein Zentrum aus miteinander konkurrierenden Schul- und Kirchenbauten, was auch als politischer Kampf zwischen Liberalen und (Katholisch-)Konservativen gelesen werden kann. Im Weiteren ist es auch eine Abkapselung der Wohnviertel in eigenständigen Sozialräumen, die die Spannungen zwischen primärer und sekundärer Sozialisation ausdrücken.

Schulhäuser sind nicht nur Objektivationen und Repräsentationen von Staatlichkeit, sondern auch Institutionen gesteuerter Bevölkerungs- und Biopolitik. Insgesamt wurde an allen Schulgebäuden rekonstruiert, dass sie städtisch-urbane Gebilde sind, die immer auch Normalitätswürfe beinhalten und transportieren.

Das Haus Grün steht in dieser Hinsicht für eine grundlegende Umstrukturierung der ländlich-agrarischen und vom Feudalsystem geprägten Gesellschaft. Es

repräsentiert eine städtische Architektur und bringt die urbane Lebensart ins Dorf. Aber auch als Wohnort von – in der Regel – zugezogenen Lehrpersonen steht das Haus sinnbildlich für die Sesshaftigkeit von auswärtigen, mobilen Berufs- und Autoritätspersonen. Darüber hinaus wurde rekonstruiert, dass das Haus eine doppelte räumliche und sozialräumliche Aufteilung der Lebenswelt in unterschiedliche Handlungskontexte von rollenförmiger Erwerbsarbeit und Wohnort in der Kleinfamilie mit sich bringt. In der Folge davon wird einerseits die Zweigenerationen-Familie als Kernzelle der Gesellschaft vorgelebt. Und andererseits erhält der Staat über die Schule einen Hebel, der tief in die Privatheit der Lebensgemeinschaften der Bürger_innen reicht bzw. deren Leben strukturiert. Daraus resultiert erstmals ein tiefgreifender Strukturwandel, wobei die Handlungsräume für die Subjekte im Prinzip geöffnet und erweitert werden. Denn als Schule verkörpert das Haus auch ein enzyklopädisch kodifiziertes Wissen über die Welt jenseits der konkreten alltagspraktischen Lebenswelten der Schüler_innen und eröffnet ihnen diese Welt. Die Analyse des Hauses Grün zeigt, dass die Institutionalisierung der Schule mit einer mehrfachen Aufspaltung der Lebenswelten in ausdifferenzierte Subsysteme einhergeht.

Damit (Schul-)Bauten als Identitätsgeneratoren von Kollektiven fungieren, müssen Häuser – und Ortsbilder – eine Geschichte erzählen. Als Gemeinsamkeit wurde rekonstruiert, dass die Schulhäuser die Bedeutungsstruktur einer städtisch-urbanen Lebensart verkörpern. Eine gewisse Ausnahme bildet das Schulhaus Rot, das sich vormoderner Darstellungsprinzipien bedient, dessen latente Bedeutungsstrukturen aber durchaus urban sind.

Die Bedeutungsstruktur des ‚Städtischen‘ zeigt sich auch beim Schulhaus Blau (1891), das aus Platzgründen hier nicht behandelt wurde. Die darin erkennbaren Sinnstrukturen sind mit denen des Schulhauses Breitenrain weitestgehend kongruent: Es ist ein einfacher, schmuckloser kasernenartiger Zweckbau, der als Urhütte einer Architektur betrachtet werden kann, die als Disziplinierungsanstalt und Lernmaschine konzipiert ist. Der Bau des Schulhauses Blau findet praktisch zeitgleich mit dem Bau des Bahnhofes statt, welcher seinerseits mit der Ansiedlung von Industriebetrieben und Reihen von einheitlichen Arbeiterhäusern rund um den Bahnhof einhergeht. Die disziplinierende Schulförmigkeit, die sich als latente Sinnstruktur rekonstruieren lässt, ist damit der vollzogenen Trennung der Lebenswelten in Wohnort und Erwerbsarbeit nachgelagert, die im Haus Grün rekonstruiert wurde.

Das Schulhaus Rot versinnbildlicht eine Transformation der Schule, die Sozialisation nicht mehr rein konditionierend repräsentiert. Bildung und Identität bekommen einen ästhetischen Ausdruck. Der Bildungsprozess der Kinder soll auch dadurch angeregt werden, dass ihnen ein großzügiges und ästhetisch ansprechendes Haus errichtet wird. Es ist ein Haus, das dafür gebaut ist, auch angeeignet zu werden, zumindest in seiner Ästhetik. Die Schüler_innen bekommen ein ästhetisch gestaltetes und damit ein ‚schönes‘ Haus. Dabei gibt es gewisse Strukturkonstanten zu den vorherigen Schulhäusern: Die Idee eines einheitlichen Volkskörpers wird in den repräsentierten Sinnstrukturen weitergetrieben. Die Bedeutungsstrukturen und die Sozialisationswirkungen werden aber weniger über die synchronen, turnerischen Körpererfahrungen und die Disziplinierung internalisiert, sondern über ästhetische Perzeption, indem das Haus voller historisierender Andeutungen steckt, die eine gemeinsame Identität als Nation über eine gemeinsame Vergangenheit schaffen sollen. Das Haus nimmt die Bedeutungsstrukturen vorweg, die ab Mitte der 1930er Jahre als „geistige Landesverteidigung“ offizielle Staatsdoktrin wurden, um einerseits gemeinsame Grundwerte einer eidgenössischen kulturellen Eigenart herauszustreichen, die andererseits als ideelle Abwehr der Totalitarismen des frühen 20. Jahrhunderts gedacht waren. In diesem Sinne hat das Haus durchaus auch eine gewisse militärisch-psychologische Konnotation, wenn in ihren Strukturen auch transformiert. Das Gebäude steht auch für den Vollzug einer eidgenössischen Nationsbildung, indem das Haus nach Strukturprinzipien einer ‚nationalen‘ Architektur errichtet wird.

Das Schulhaus Rot wird auf einem neuen Schulareal hinter der Kirche erbaut und eröffnet nicht nur räumlich ein weiteres Kapitel der Schulgeschichte. Es ist explizit als Oberstufenschulhaus erbaut. Damit verkörpert es eine gewisse Diskrepanz von Form und latentem Sinn. In der Form ist es rückwärtsgerichtet und lehnt sich ans Agrarisch-Feudale an. In der Funktion steht es für die Ausdifferenzierung des schweizerischen Bildungssystems und ist damit auch Teil einer nationalen Bildungsexpansion. Das Haus bringt bildungs- und bevölkerungspolitisch die sowohl verkleinerten als auch erweiterten (Sozial-)Räume zum Ausdruck. Sie spiegeln sich in der Ausweitung des Dorfkerns und in der wachsenden Bevölkerungszahl.

Das Schulhaus Orange verkörpert Bedeutungsstrukturen, die neu zur Schule hinzukommen. Dieses Schulhaus transformiert die Schule insoweit, als es den

Klassenzimmern Räumlichkeiten hinzufügt, die auf die Entfaltung eines kreativen Potenzials gerichtet sind. Dabei repräsentiert das Gebäude das Kreativitätspotenzial sowohl nach außen als auch nach innen. Das Schulhaus öffnet sich gegenüber der Gemeinde, indem es einen nutzbaren Raum für alle bereitstellt. Das Schulhaus Orange verkörpert eine Sinnstruktur, die sich in den westlichen Gesellschaften fast überall in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigt. Neben die von der protestantischen Arbeitsethik geprägten Werte Disziplin und Fleiß treten komplementäre Werte, die auf Kreativität, Spontanität sowie Authentizität gerichtet sind und die Selbstverwirklichung fördern und ausdrücken (siehe z. B. Boltanski & Chiapello 2003). Diese Diskussionen gehen auch an der Schule und dem Schulbau nicht vorbei und manifestieren sich vor allem in Form der Forderungen nach ‚kindgerechten‘ Schulhäusern, was sich in der Propagierung von Pavillonschulhäusern als kleinräumige pädagogische Orte niederschlägt (siehe z. B. Martin 2005; Roth 1957). Das Ziel ist es, der Klasse einen eigenen Raum, eine Heimat zu bieten, den sie sich selbstständig aneignen kann. Das Schulhaus Orange verkörpert sehr präzise die Ideen des Pavillonschulhauses, auch wenn es genau genommen kein Pavillonschulhaus darstellt. Die Klassen stellen jedoch die einzelnen Einheiten dar, die als wesentliches Merkmal des Gebäudes durch die Architektur repräsentiert werden. Zudem zeigt sich das Gebäude als multipel und flexibel in seiner Form und seiner Funktionalität.

Als kindgerechte Architektur oder kindgerechte Schule kann auch der schulische Außenraum interpretiert werden, der – so ist anzunehmen – parallel zur Zersiedelung der Landschaft mit im Prinzip ‚städtischen‘ Behausungen eine zunehmende Bedeutung für die Siedlung erhält. Die Zersiedelung hat zur Folge, dass spezifische Räume für Kinder geschaffen werden. Der Schulaußenraum kann damit auch als Reaktion auf eine Verhäuslichung der Kindheit und eine Verinselung kindlicher Räume gelesen werden.

In den Analysen wurde rekonstruiert, dass die Schulbauten städtische Bauten sind und eine städtische Lebensart bzw. die weite Welt ins Dorf bringen. Dies zeigt sich an allen Schulhäusern. Auch verkörpern alle Schulhäuser gewisse utopische, zumindest in die Zukunft gerichtete Entwürfe. Es sind Pionierbauten, die jeweils avantgardistische Bauten darstellen. In der zeitdiagnostischen Betrachtung zeigt sich dies am explizitesten beim Schulhaus Gelb. Die Wirkung (großstädtischer) Urbanität auf dem Lande erzielt das Schulhaus Gelb dadurch, dass das Gebäude wie ein hingefallener Fremdkörper auf der grünen Wiese

wirkt: Der Würfel ist gefallen, und die (Groß-)Stadt ist damit mitten im Dorf angekommen. Dabei ist es bemerkenswert, dass das Gebäude, obwohl es sich mit einer Hightech-Ökonomie affiziert, nicht als ökonomische Strukturtransformation einer Region gelesen werden kann, die z. B. durch die Ansiedelung eines Clusters von Firmen angestoßen wurde. Es ist explizit die Politische Gemeinde, die sich dieses ikonische Sinnbild errichtet. Das Schulhaus Gelb ist damit nicht nur Prestigeobjekt, sondern auch Statussymbol. Es transportiert über den Bekanntheitsgrad als architektonisches Werk eine Aura, die auch die Gemeinde und die Schule Schmittens als urban, innovativ und modern repräsentiert. Das Schulhaus Gelb ist als „*landmark building*“ (vgl. Jones 2011) – als charakteristische, symbolträchtige und damit auch kollektive Identitäten generierendes Gebäude – gebaut, das seine Sendung nicht mehr primär über die visuelle Sichtbarkeit und die Besetzung eines *obligatory passage point* zu erreichen sucht, wie dies beim Schulhaus Breitenrain der Fall ist. Es erreicht seine Sendung darüber, dass es als ikonische Architektur eine Einzigartigkeit und Besonderheit darstellt, die die Gemeinde Schmittens repräsentiert.

In einer sozialisatorischen Perspektive über die historischen Strukturen der Schulbauten Schmittens hinweg lässt sich über die unterschiedlichen Bauepochen und Technologien ein sinnhaftes Muster feststellen. Mit der Herausbildung eines Gebäudetyps Schulhaus geht einher, dass die Architektur als formatives Element eingesetzt wird: Sie wird zum ‚dritten Erzieher‘. Die Gebäude steuern explizit die Handlungsmöglichkeiten und erzeugen Handlungsdispositionen und ein spezifisch ausgeartetes Interaktionssetting. So erschaffen sie einen spezifischen Handlungsraum, der davon geprägt ist, dass er eindeutige Handlungsdispositionen herstellt und alle anderen verhindert. Die Handlungsdispositionen manifestieren sich in Orts- und Platzzuweisungen von Statusfunktionen innerhalb eines hierarchisch strukturierten Raums. Damit werden die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen, aber auch unter den Schüler_innen vorstrukturiert und -figuriert. Die Kinder werden als Schüler_innen adressiert, wobei die Deutungen über die Zeit relativ konstant bleibt: Schüler_innen sind subalterne, zu disziplinierende und zu konditionierende Subjekte.

Schulische Sozialisation realisiert sich in der Architektur als ein Routinisierungs- und damit als ein Lernprozess, der auf die Internalisierung von Routinen gerichtet ist: den von der Schule festgesetzten Wissenskorpus, über Körper- und Leiberfahrung internalisierte Normen und Werte sowie spezifische Körpertechnologien.

niken und -fähigkeiten. Auch die für die Schüler_innen gedachten Freiräume sind schulförmig⁶⁶ gestaltet. Sie geben wenig Raum für autonome Aneignungen jenseits ihrer geplanten Intentionen. Die Schule stellt vorwiegend einen Raum her, der mit Dingen bestückt ist, die disziplinierende Handlungen vorstrukturieren oder die eine räumlich fundierte soziale Situationsdefinition erstellen, die routinemäßige Lernprozesse unterstützen. Schulräume sind Räume, die in Routinen der jeweiligen ‚gebauten Gesellschaft‘ gedacht sind und die auf die Internalisierung dieser Routinen gerichtet sind.

Diese Sinnstruktur ist durchaus gewissen Transformationen unterworfen. Im Großen und Ganzen reproduziert sie sich erstaunlich dauerhaft. Beziehungsweise kann konstatiert werden, dass sich Transformationen in jeweils stilistisch und bautechnologisch neuen Ausdrucksmaterialitäten manifestieren, die neue Bedeutungsstrukturen hinzufügen oder integrieren. In diesem Sinne werden die monofunktionalen, routinemäßigen und auf die Internalisierung von Routinen gerichteten Bedeutungsstrukturen überlappt oder auch übertüncht, wie sich das beim Schulhaus Hinter Gärten exemplarisch zeigt. Es zeigt sich aber auch explizit in den Schulhäusern und der Schulanlage Schmittens. So sind räumlich gebundene Bedeutungsstrukturen zu erkennen, die manifest und oberflächlich eine Abkehr oder Aufweichung vom disziplinarischen Unterrichtsraum in der ausschließlichen Unterrichtung in einer vorwiegend eindimensionalen pädagogischen Interaktion zwischen Lehrperson und Klasse vorsehen. Überall kommen (Gruppen-) Arbeitsräume hinzu und Sitzformen, die auf den sogenannten individualisierten Unterricht gerichtet sind und die schulische Interaktionsordnungen unter den Peers vorsehen. Eine Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen zeigt jedoch, dass die hinzugekommenen Räumlichkeiten im Wesentlichen dieselbe latente Sinnstruktur aufweisen. Die Transformation ist vor allem darin zu sehen, dass die direkte pädagogische Interaktion zwischen Lehrperson und Klasse beziehungsweise Schüler_innen verschoben wird. Einerseits auf eine pädagogische Interaktion, die über Artefakte bestimmt wird: Die Schülerinteraktionen werden sowohl über räumlich gesteuerte Gruppenkonfigurationen als auch über Lehrmit-

66 Den Begriff verwenden auch Tettenborn und Tremp (2011). Unter Schulförmigkeit verstehen sie, anders als der Begriff hier verwendet wird, die Abbildung bestimmter Lernformen in den Raumstrukturen.

tel gesteuert. Die Räume sind so gestaltet, dass die direkten pädagogischen Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und Schüler_innen abnehmen und die über Artefakte vermittelten pädagogischen Interaktionen zunehmen, wobei die Artefakte in der Regel vorkonfigurierte Lehrmittel in Papierform sein werden.⁶⁷ Und andererseits, indem die Interaktionen unter den Peers so gesteuert werden, dass sie den schulisch vorgegebenen Zielerreichungen dienen. So findet eine Auflösung des strengen Disziplinarraums des 18. und 19. Jahrhunderts statt. Gleichzeitig wird die Rolle als Schüler_innen entgrenzt: Auch die nicht rollenförmigen Peerkontakte werden für die Erreichung schulischer Ziele genutzt. Die Schule richtet sich nicht mehr nur auf die Herausbildung von Rollenförmigkeit, wie dies in Parsons der Fall ist (vgl. Kapitel 3.2.4). Im Fokus des zu pädagogisierenden Subjektes liegt die ganze Person.

Diese Transformation konnte noch expliziter für das Schulhaus Gelb rekonstruiert werden. Das Schulhaus Gelb steht für eine Perfektionierung einer Architektur, die auf Affektkontrolle und diszipliniertes Verhalten gerichtet ist. Perfektioniert ist sie, weil die Architektur so angelegt ist, dass die Disziplinierung nach innen verlegt wird. Die Architektur erzeugt diszipliniertes, konformes Verhalten und Affektkontrolle über die Emergenz einer Selbststeuerung und Selbstkontrolle.

Die verschiedenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen innerhalb der Schulhäuser überlappen sich. In allen Schulhäusern ist ein Klassenraum, der auf den Prinzipien des Kontrollraums beruht und eine Interaktionsordnung zwischen Lehrperson und Klasse vorsieht, räumlich dominant. Es wird allenfalls durch die Bestuhlungsformen zu einem ‚Schema mit Variationen‘. Das Klassenzimmer verbleibt als Kernzelle des Unterrichts. Damit kann angenommen werden, dass der Raum auch die Praktiken als Disziplinarraum präkonfiguriert. Zwar gilt das Prinzip, dass Dinge an sich noch keine Funktionalität haben. Es ist der Umgang und die Statuszuschreibungen, die ihnen ihre Funktionalität verleihen. Als bedeutungserzeugende Regel, die mit deontischer Macht aufgeladen ist, beeinflusst Architektur aber wesentlich den Möglichkeitsraum des Handelns: Sie ist handlungsleitende Einflussgröße und wesentliche Einflusstruktur, in dem Sinne, dass

67 Das lässt sich daran ablesen, dass schlicht keine Räume erkennbar sind, die sich zur Lagerung von anderen Unterrichtsmaterialien eignen könnten.

sie immer auch ein (Handlungs-)Programm innehat. Indem Architektur und architektonische Gebilde als eindimensionale, monofunktionale Handlungsintentionen konzipiert und arrangiert werden, ist ihr sozialisatorischer Gehalt auch derjenige, dass Gefolgschaft gegenüber Artefakten internalisiert wird. Dinge sind dazu da, um sie sich in einer ihnen äußerlichen und präkonfigurierten Form ‚anzueignen‘, was durch die Monofunktionalität gleichzeitig Gehorsam gegenüber den Gegenständen bzw. deren deontischer Macht erzeugt.

Als weiteres Merkmal wurde rekonstruiert, dass die Schule Schmittien ihre Schulanlage erweitert und teilweise öffnet für diejenigen, die zu Hause sind. Die Schule schafft einen zentralen Ort für (fast) alle. Der Schulraum ist nicht mehr ein klar begrenzter oder gar hermetisch abgeschlossener Raum. Die Schule öffnet sich für weitere Personengruppen.

Der (halb) öffentliche Raum ist dabei nach denselben Strukturprinzipien gegliedert wie der Schulraum. Die Grundlage ist ein künstlicher Rasen, der Natur suggeriert, faktisch jedoch sterile Kultur ist. Es wird damit ein leerer Raum geschaffen – ähnlich wie dies Franzmann und Pawlytta für den Schulunterricht explizieren. Sie stellen fest, dass der Unterrichtsbeginn nach einem ‚aseptischen Raum‘ (2005, S. 7) verlangt, aus welchem die außerschulischen Elemente als störende Faktoren betrachtet und getilgt werden. In diesem aseptischen Raum bzw. auf der sterilen, ‚entleerten‘ Fläche sind fein säuberlich getrennte Anlagen und Gebilde arrangiert, die jeweils bestimmte Zielgruppen in spezifischen Praktiken adressieren. Es sind ausnahmslos Gebilde, die sich durch ihre strenge Ordentlichkeit, Pflegeleichtigkeit, ihre Unveränderlichkeit auszeichnen und die eindeutige und monofunktionale Handlungsaufforderungen erzeugen. Platz für lebendige Aneignung oder auch für lebendige Natur in Form einer ökologischen Nische ist nirgends vorhanden. Auch eine Durchmischung der unterschiedlichen sozialen Gruppen ist nicht vorgesehen.

Es kann konstatiert werden, dass der erweiterte Adressatenkreis in Schmittien durch die Schulraumarchitektur ebenso adressiert wird wie die Schüler_innen. Sie werden im Grunde über Architektur gesteuert und auch pädagogisiert. Damit nimmt die Schule eine Geltung weit über ihre Funktion als institutionalisierte sekundäre Sozialisation in Anspruch. Es ist eine mehrfache Entgrenzung der Schule, die sich räumlich manifestiert. Es ist eine personale Entgrenzung, indem der Geltungsbereich der Schule auch auf Nicht-Schüler_innen ausgeweitet wird. Es ist aber auch eine zeitliche Entgrenzung, indem der Schulraum

auch zu dem Residualraum wird, der für die Schulkinder und Jugendlichen als Raum des Nichtunterrichts übrig bleibt, der jedoch schulförmig gestaltet ist.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





8 Häuser machen Schule – ein Resümee

„Jeder typische Raum wird durch typische gesellschaftliche Verhältnisse zustande gebracht, die sich ohne die störende Dazwischenkunft des Bewusstseins in ihm ausdrücken. (...) Die Raumbilder sind die Träume der Gesellschaft. Wo immer die Hieroglyphe irgendeines Raumbildes entziffert ist, dort bietet sich der Grund der sozialen Wirklichkeit.“ (Kracauer, zit. nach Zollinger 2004: 99)

Ziel dieser Untersuchung war, aus Schulbauten die manifesten und latenten Sinnstrukturen zu rekonstruieren, die ‚in Stein gehauen‘ vorliegen. Die rekonstruierten Bedeutungs- und Sinnstrukturen geben der Schule ein Gesicht und – so die These – prägen die Schule als soziales Unbewusstes langfristig mit. Der Fokus des Forschungsprojektes war explizit nicht die subjektiven Intentionen der Architekt_innen oder der Bauherrschaft. Auch der nur beobachtend zu erfassende alltagspraktische Umgang der Menschen mit Architekturen war nicht oder allenfalls indirekt als hypothetische, der Architektur immanente Intentionen thematisch. Vielmehr wurde aus der Bausubstanz auf soziale Deutungen und Ordnungen, die Präkonfiguration sozialer Interaktionen sowie auf Beziehungskonstellationen geschlossen. Die Prämisse dabei ist, dass Gebäude und architektonische Artefakte als Einflußstruktur ein Bindeglied zwischen Handlung und Struktur darstellen. Dies erlaubt es, Architektur bezüglich ihrer sozialen Implikationen und handlungsleitenden Wirkungen zu *lesen*.

Die Schlussdiskussionen im vorliegenden Kapitel rekapitulieren die thematischen Bereiche, die für die Arbeit leitend waren und die sich aus den Fallrekonstruktionen ergaben: Es wird in aller Kürze die Quintessenz des methodischen Vorgehens mit Blick auf die Architekturanalyse resümiert. Danach werden die architektursoziologischen sowie die schulpädagogischen, die bildungs- und sozialisierungstheoretischen Ergebnisse zusammenfassend referiert.

8.1 Methodische Implikationen einer sequenzanalytischen Architekturanalyse

Die Lesbarkeit und die Wirkungen von Architektur entfalten sich mehrheitlich un- und vorbewusst sowohl sinnlich-kognitiv als auch körperlich-leiblich in handlungsleitenden Gesten der Architektur. Architekturen präkonfigurieren ei-

nen (Möglichkeits-)Raum, der gewisse Praktiken präsupponiert und dem Raum eine soziale Ordnung einschreibt.

Als empirische architektursoziologische Analyse, die Architektur als Gegenstand und alleiniges Datenmaterial behandelt, musste methodisch experimentiert werden. Die ersten Sequenzanalysen haben deutlich gemacht, dass die Handhabung des Untersuchungsgegenstandes einer eigenen Forschungsprogrammatisierung bedarf. Aus den ersten Fallrekonstruktionen wurde daher eine Forschungsprogrammatisierung abgeleitet, die methodologisch und konstitutionstheoretisch im theoretischen und methodologischen ‚Kosmos‘ der Objektiven Hermeneutik verankert ist. Architekturen werden dabei als ‚soziale Konstruktionen‘ betrachtet, die als Trägerstruktur von objektiv vorliegenden, bedeutungsgenerierenden Regeln fungieren: An der Umfriedung oder den ‚versteckt‘ angebrachten Erschließungen realisiert sich beispielsweise die Regel, dass Schulgebäude einen exklusiven und dennoch öffentlichen Raum darstellen, der ‚nur‘ von bestimmten sozialen Gruppen zu geregelten Zeiten und für spezifische Praktiken betreten werden darf.

Formalisiert ausgedrückt stellen Architekturen im konstitutionstheoretischen Modell der Objektiven Hermeneutik eine Einflussstruktur dar, indem sie Objektivationen von bedeutungserzeugenden Regeln sind. Für das sequenzanalytische Vorgehen ist wesentlich, dass die durch Architekturen initiierten Handlungsintentionen und -dispositionen mit dem Regelbegriff der Objektiven Hermeneutik parallelisiert werden. Diese Regeln liegen objektiv vor, da den „Handlungen und Äußerungen, die sie erzeugen, (...) eine allgemeine Geltung zukommt, unabhängig von der subjektiven Einschätzung der Akteure“ (Maiwald, 2013, S. 189) und auch unabhängig davon, ob die Regeln von den einzelnen Subjekten faktisch befolgt werden oder nicht. Als institutionalisierte Tatsachen werden sie vom Kollektiv akzeptiert. Es sind kollektive Statuszuschreibungen, die den Architekturen und Dingen ‚deontische Macht‘ verleihen. Architekturen fungieren wie unbewusst wirkende, handlungsleitende Deutungsmuster. Das zeigt sich zum Beispiel an der Eindeutigkeit des Gebäudetyps Schule oder auch daran, dass Schulgebäude auch dann in der rekonstruierten Schulförmigkeit entstehen, wenn die Architekten im Prinzip wenig Ahnung von Unterricht haben und sich auch nicht mit Fragen von Unterrichtskonzeptionen beschäftigen.

Für die Analysen sind die Regeln nicht determinierend zu lesen, auch wenn Architektur teilweise durchaus determinierend ausgelegt ist. Regeln sind bedeu-

tungserzeugend, wobei die Bedeutungsstrukturen nicht starr sind. Für die Handelnden sind immer alternative Möglichkeiten der Aneignung vorhanden. Architekturen können jederzeit auch nichtintendiert angeeignet werden. Sie können auch in ihren Strukturen transformiert und umgewidmet werden. Architekturen entfalten ihre vorstrukturierende Wirkung sehr basal, wobei die Regeln meist auf einer vor- und unbewussten Ebene wirken, die für die Individuen handlungsentlastend sind. Daher rührt auch der konstitutive Charakter von Architekturen.

Die Komplexität der Architekturanalyse liegt unter anderem darin, dass Gebäude auf die unterschiedlich aggregierten Lebenspraxen einwirken. In den Analysen sind immer mehrere Fälle involviert. In der Sequenzanalyse reproduziert und potenziert sich die Problematik, die mit synchronen Daten ohnehin schon gegeben ist. Die Synchronizität des Protokolls äußert sich lebenspraktisch darin, dass man sich Architektur nicht entziehen kann. Methodisch reproduziert sie sich insofern, als auch in der Analyse jeweils diskutiert werden muss, welche Ebene im Blick ist: die Bauherrschaft, das Kollektiv, dessen Sitz das Gebäude ist, bzw. die ‚bewohnenden‘, d. h. die ‚praktizierenden‘ Individuen des Kollektivs.

Methodisch, methodologisch und konstitutionstheoretisch gesehen kann festgehalten werden, dass Architekturen eine Einflusstruktur als Set vorstrukturierender Regeln und Deutungen darstellen. Die These eines architektursoziologischen Vorgehens ist, dass Architekturen nicht nur soziale Ordnung herstellen, indem sie regulierende Regeln erzeugen, welche die Individuen entlasten. Die These ist, dass in Architektur eine Einflusstruktur vorliegt, die vor allem auch konstitutiven Charakter hat. Die konstitutionstheoretische Betrachtung von Architektur als Erzeugungparameter von Regeln lässt eine Ausdeutung über die Vorstellungen von Bildungs- und Sozialisationsprozessen zu, die ‚in Stein gehauen‘ vorliegen. Für den Gegenstand Schule bedeutet dies, dass die rekonstruierte Schulförmigkeit eine konstitutive Wirkung für die Institution Schule und für die damit einhergehende, relativ eindeutige und einförmige Strukturiertheit von Sozialisations- und Bildungsprozessen hat.

8.2 Architektursoziologische Schlüsse

Im folgenden Abschnitt werden auf einer sehr abstrakten Ebene die architektursoziologischen Ergebnisse zusammengefasst, die sich aus den ersten Fallrekon-

strukturen, quasi als Forschungsprogrammatische einer empirischen strukturalen Architektursoziologie ergeben haben und die im ersten Teil dargelegt wurden. Als ein zentraler Baustein einer struktursoziologischen Analyse wurden Gebäude als Realisierung der Innen-Außen-Abgrenzung einer kollektiven Lebenspraxis ausgemacht. Damit repräsentieren sie als *Sitz* und *Sesshaftigkeit* gegen ein Außen zum einen die Identität des bewohnenden Kollektivs, zum zweiten die Funktionalität des Gebäudes und zum dritten die Bauherrschaft, sofern diese nicht mit den ‚Bewohnenden‘ identisch ist. Im konkreten Fall von Schulanlagen geben Schulbauten der Institution und der Organisation Schule ein ‚Gesicht‘. Als ein wichtiges Ergebnis der Rekonstruktionen kann festgehalten werden, dass Schulbauten nicht nur die Schule, sondern in erster Linie auch die Gemeinden als subsidiäre Organisation kommunaler Staatlichkeit repräsentieren. Somit können Schulen als ein zentrales Element ‚gebauter Staatlichkeit‘ benannt werden. Sie können auch als ein wesentliches Element ‚gebauter Gesellschaftspolitik‘ rekonstruiert werden. Sie stellen manifest und latent versinnbildlicht Normalitätsvorstellungen eines ‚richtigen Lebens‘ dar. Dieses beinhaltet Vorstellungen von Gesellschaft, Praktiken der Ökonomie, das Verhältnis von Staat und Bürger, die Geschlechterordnung, den Gebrauch der Körper u. v. m.

Neben der Repräsentation realisieren Gebäude und Architekturen die *Innen-Außen-Abgrenzung* einer kollektiven Lebenspraxis. Schulbauten sind unverkennbar öffentliche Bauten. Sie haben eine wesentliche symbolische und materiale Funktion als Herstellung eines (teil)öffentlichen Raums und als Ikonen der lokalen Identität einer Siedlung und/oder Nachbarschaft. Schulanlagen stellen einen exklusiven halb öffentlichen Raum her bzw. realisieren Architekturen in ihren Innen-Außen-Abgrenzungen Territorien unterschiedlicher Privatheiten. Für die Individuen, die dem Kollektiv Schule angehören, haben Architekturen die Funktion, dass sie Schranken und Verortungen herstellen, mit denen Statuswechsel und Rollenübernahmen einhergehen. Mit dem Durchschreiten der Umfriedung – zu Unterrichtszeiten – wird das Kind zur Schülerin/zum Schüler. Aber auch das Schulportal, Garderoben, Korridore und die Tür ins Klassenzimmer stellen jeweils Schranken dar, mit denen jeweils ein Statusübergang verbunden und womit spezifische Handlungsaufforderungen und Platzanweisungen einhergehen. Aber auch innerhalb des Klassenzimmers in seinen ausdifferenzierten Räumlichkeiten sind Statusübernahmen, einhergehend mit institutionalisierten Verhaltensaufforderungen, an gewisse Verortungen gekoppelt.

In der Perspektive der strukturalen Architektursoziologie ist die Binnenfunktion der Gebäude eine ‚Vorstrukturierung des Auftrages‘ des Gebäudes. Damit wirken Schulgebäude als eine – von vielen – Einflussstruktur auf die Nutzer_innen: Sie stellen einen intentionalen Möglichkeitsraum her, der darauf gerichtet ist, Schule und Unterricht in einer spezifischen Form zu unterstützen. Raum(an)ordnungen prägen als Vorstellungen ‚guter Schule‘ die Handlungen mit. So kann das Raumprogramm eines Gebäudes als implizite und explizite ‚(Alltags-)Theorie‘ ‚guter Schule‘ bzw. ‚guten Unterrichts‘ gelesen werden. Für die empirische Architekturanalyse und die Fragestellungen dieser Untersuchung waren vor allem die Handlungsintentionen in Architekturen von Interesse, die als implizite ‚Programme‘ der Räume ausbuchstabiert wurden. Räume erzeugen einen Möglichkeitsraum, indem über orts- bzw. raumgebundene Regeln Beziehungskonstellationen der Akteure in eine spezifische Ordnung überführt werden und indem räumlich vorkonfigurierte ‚Situationsdefinitionen‘ gewisse Handlungsvollzüge nahelegen, erzwingen oder verhindern. Dabei kann unterschieden werden, wie restriktiv oder offen bzw. wie ein- oder mehrdeutig die Gegenstände ‚wirken‘. Architekturen können einen offenen Möglichkeitsraum erzeugen, oder sie können eindeutige Handlungsdispositionen erzwingen. Dies soll anhand der empirischen Ergebnisse rekapituliert werden.

8.3 Rekapitulation der bildungs- und sozialisationstheoretischen Ergebnisse

Das soziologische Verständnis von Architektur als Innen-Außen-Abgrenzung führt vom Untersuchungsgegenstand her zu einer doppelt gerichteten Fragestellung. Dies betrifft auch die bildungs-, sozialisationstheoretischen und schulpädagogischen Fragen.

Zum Ersten war dies die Frage, wie die *Sesshaftigkeit* der Schule architektonisch gedeutet und realisiert wird. Dazu gehört die Repräsentation nach außen, die Konstituierung der Innen-Außen-Abgrenzung und die Funktionalität der Schulen innerhalb des Siedlungsgefüges.

Zum Zweiten wird als eigenständiger Bereich davon abgegrenzt, wie das *Handlungsproblem von Schule* – also Bildung und Sozialisation – durch Architektur umgesetzt wird. Es geht um die Funktionalität des Gebäudes und um die

Frage, welche Suggestion ein Gebäude entfaltet, um Schule zu unterstützen. In den folgenden Zeilen werden diese Punkte generalisierend zusammengefasst.

8.3.1 *Repräsentationsfunktion von Schulhäusern – Sinnbilder von Schule und Staatlichkeit*

Als Gemeinsames der untersuchten Fälle kann festgehalten werden, dass Schulen zentrumskonstituierend wirken bzw. zentrumskonstituierend situiert werden. Nach außen repräsentieren sich Schulbauten in Position und Gestaltung so, dass sie eine Sendung erreichen. Sie ‚sollen‘ gesehen werden und repräsentieren ihre ‚Botschaft‘. Während die älteren Schulgebäude dies durch Positionierung an prominenten Verkehrsknotenpunkten bewirken, ist bei den neueren Gebäuden zu konstatieren, dass sie Aufmerksamkeit durch Extravaganz ihrer Architektur erreichen, die über die Sichtbarkeit hinaus vermittelt wird. Schulbauten sind daher Identitätsmerkmale ihrer umgebenden Nachbarschaft und/oder Siedlungen, die mitunter auch über die Siedlung hinaus eine symbolische Sendung erzeugen können. Dieses Sendungsbewusstsein, das sich in der Singularität der Gebäude und in ihren aufwendigen Repräsentationen manifestiert, wurde als Ausdruck subsidiärer staatlicher Organisation gelesen. Denn unter dem Aspekt einer rein funktionalen Betrachtung ist verwunderlich, dass Schulbauten sich in ihren konkret-manifesten Materialisierungen derart stark unterscheiden, sich in den latenten Sinnstrukturen ihrer Schulförmigkeit aber stark gleichen. Denkbar wäre ja durchaus, dass Schulbauten als einheitlich normierte Gebäude in rationalisierter Weise erstellt würden. Dass das nicht geschieht, hat wesentlich damit zu tun, dass sie als singuläre Architekturen die Gemeinde und deren Autonomie repräsentieren. In ihrer Funktionalität und ihrer Schulförmigkeit hingegen stehen Schulgebäude für die Machtdurchsetzung der übergeordneten Kantone und repräsentieren deren funktionierende zentrale Behördenstruktur. Der unterschiedlichen Manifestationen in den Repräsentationen steht eine relativ starre Einheitlichkeit in der Funktionalität entgegen.

Schulgebäude sind damit auch Objektivationen einer Bevölkerungs- und Gesellschaftspolitik. Schulen sind ‚in Stein gehauene‘ Sinnbilder und Verortungen eines pädagogischen, sozial- und bevölkerungspolitischen Zeitgeistes. Sie

sind Sinnbilder einer ‚geplanten, urbanen Gesellschaft‘ in ihren sich transformierenden Normalitätsvorstellungen.

Am Beispiel des Hauses Grün wurde rekonstruiert, dass die Schule die Normalitätsvorstellung einer urbanen bürgerlich-kapitalistischen Lebensweise in Schmittens implementiert, die tief in die Lebensweise der autochthonen Bevölkerung eingreift und deren Strukturen umkrempelt. Die Schule wird neben dem sittlichen Verbund der (Groß-)Familie als sekundäre Sozialisationsinstanz institutionalisiert und mitten im Dorf in Form eines Stadthauses versinnbildlicht. Die in pädagogischer Sichtweise relativ unspezifische Raumorganisation der ‚Schulwohnstube‘ wandelt sich mit der Herausbildung eines Gebäudetyps Schule zu einer Sozialisations- und Lernmaschinerie, in welcher Architektur einen formativen Charakter erhält, der auf Disziplinierung in Form einer Konditionierung ausgerichtet ist. Nach außen bekommen Schulen das ‚Gesicht‘ von ‚Schulkasernen‘ oder ‚Schulschlösschen‘ und damit von Herrschaftsbauten. Die Schulbauten repräsentieren ein bürokratisch-autoritatives Verhältnis von Staat und Bürger. Nach innen adressieren sie die Sozialisanden als uniforme Subalterne. Die Schüler_innen haben sich einem inszenierten Ganzen, einem Volkskörper, ein- und unterzuordnen. Dies geschieht vorwiegend über militärische Konnotationen der Architektur und der Dominanz einer Schulanlage, die auf disziplinierende Körper-techniken und die Tilgung des Individuellen gerichtet ist. Von Interesse ist dabei, dass sich auch nach innen die Architektur eines normierten, hierarchischen Schulraums durchsetzt, der auf der Erzeugung formativer Wirkungen beruht. Er schreibt eine spezifische Interaktionsordnung fest und ist ein Seh- und Hörraum, der gleichzeitig als Kontroll- und Disziplinierungsraum wirkt.

Für Schulgebäude, die ab dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts errichtet wurden, kann in ihren Repräsentationen eine kreative Wende konstatiert werden. Das Schulhaus Rot in Schmittens symbolisiert eine ästhetische Wertentation, die mit symbolischen Bildnissen die ‚gemeinsame‘ Wurzel einer agrarischen Gemeinschaft repräsentiert. Im Schulhausbau werden Schüler_innen nun auch über künstlerisch-ästhetische Komponenten adressiert. Dies geht einher mit einer Entwicklung zu kleinräumigeren Pavillonschulhäusern, die in ihrer Symbolik nicht mehr einen uniformen ‚Volkskörper‘ ausdrücken. Die Klasse als Sozialisationsverbund und Räume als Orte individueller Aneignungen erhalten einen höheren Stellenwert und rücken dementsprechend in den Vordergrund.

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts kommt eine Phase, in der sich die Schularchitektur durch eine sukzessive Rationalisierung auszeichnet. Die Schulbauten nähern sich architektonisch anderen Gebäudetypen an. In den Repräsentationen überwiegt eine schlichte Sachlichkeit, während inhaltlich eine – wenn auch in geringem Maße – Ausdifferenzierung des Raumprogrammes feststellbar ist. Dies ist ein räumliches und organisatorisches Abbild davon, dass sich die Schule einerseits inhaltlich in einer spezialisierten Fachlichkeit ausdifferenziert und sich zugleich das Bildungssystem organisatorisch stratifiziert.

Für die jüngst erstellten und hier analysierten Schulhäuser (Schulhaus Gelb und Hinter Gärten) kann als Gemeinsamkeit festgestellt werden, dass sie nicht mehr einen eindeutigen Gebäudetyp Schule repräsentieren. Sie gleichen modernen posttayloristischen Produktionsgebäuden einer Hightech-Ökonomie oder auch Kulturbauten. Als Repräsentationsprinzipien wird eine Affinität zu Technologie und Design angestrebt. Die Gebäude und ihre Ausdrucksmaterialitäten sind exaltierte Architekturen an den Grenzen der technischen Möglichkeiten. Für beide Anlagen gilt, dass sie die Schule in ihrer institutionalisierten Form und ihrer konventionellen Schulförmigkeit übertünchen und verschleiern, indem sie sich mit Innovation und künstlerischer Ästhetik affizieren.

Beide Gebäude verlangen nach einem hohen Grad an automatisierter, regulierender Technik. Damit realisieren sie einen Normalitätsentwurf einer sich selbst steuernden Umgebung in Form einer vollautomatisierten Lebenswelt. Doch ist die sich selbst steuernde Umgebung nicht nur technischer und umgebender Natur. Insbesondere am Schulhaus Gelb konnte rekonstruiert werden, dass die Schulbauten eine formative Wirkung über ihre Atmosphäre erzeugen, die indirekt wirkt. Die Wirkung wird weniger material-physisch über Handlungsdispositionen arrangierter schulförmiger Artefakte erbracht. Die Wirkungsweise transformiert sich, indem Disziplin und Kontrolle indirekt evoziert werden. Die semi-transparente Hülle und die vollautomatisierte Umgebung stellen Situationsdefinitionen her, in welcher Affektkontrolle und konformes Handeln aus dem architektonischen Arrangement entstehen. Das ‚gläserne Schulhaus‘ stellt latent die Normalitätsfolie eines Lebens unter potenzieller Dauerbeobachtung dar, in welcher das Private öffentlich oder auch abgeschafft ist. Das Haus stellt eine ausgeklügelte Steigerung eines Panoptikums dar, das die Dauerbeobachtung und Kontrolle auch der ‚Privatheit‘, die faktisch nicht mehr existiert, als Normalität herstellt. Die disziplinierende Wirkung entfaltet sich dabei

intrinsisch motiviert und (selbst) gesteuert, wobei die Architektur einen prägenden Einfluss auf diese Steuerung hat. Die menschliche Praxis verschmilzt mit der durch Artefakte arrangierten Umgebung in einer Weise, dass Affektkontrolle und eine Steuerung als Selbststeuerung emergieren.

Diese kurze, zwangsläufig unvollständig entworfene Konturierung ist in einer zeitdiagnostischen Betrachtung zu verorten, auch wenn diese einen relativ langen Zeitraum umfasst. Die empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass die Strukturtransformationen des Schulsystems in einem ständigen Wandel sind. Doch sind die Sinn- und Bedeutungsstrukturen durch die Dauerhaftigkeit von Architekturen überlappend und multipel.

Die Entgrenzung, die sich am Schulhaus Hinter Gärten als ‚Verschleierung der Schule‘ manifestiert, zeigt sich in anderen Fällen auch darin, dass die markierten Grenzen der Schule verschoben, permeabel oder auch entgrenzt werden. Die harten, unüberwindbaren Umfriedungen wie Mauern und Zäune transformieren sich zu weichen lediglich symbolischen Kennzeichen oder entfallen ganz. Sie sind uns als institutionalisierte soziale Regeln internalisiert. Zeichnen sich ältere Schulbauten dadurch aus, dass sie relativ hermetisch abgeschlossene, exklusive ‚private‘ Außenräume schaffen, ist in der heutigen Nutzung eine doppelte Aufweichung festzustellen. Einerseits reichen Schulräume in den öffentlichen Raum hinein. Eine Grenzziehung in Form einer Umfriedung ist bei einigen Beispielen nicht mehr auszumachen. Und andererseits zeigt insbesondere der Fall Schmittchen deutlich, dass auch die Adressatengruppe erweitert wird. Der Schulraum enthält ein Raumprogramm, das explizit auch Nicht-Schüler_innen anspricht: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Familien. In beiden Fällen wird damit der Geltungsbereich der Schule erweitert. Auch Nicht-Schüler_innen bzw. alle Bewohner_innen werden über die architektonischen Artefakte in derselben pädagogisierenden bzw. schulförmigen Art adressiert wie die Schüler_innen. In dem entgrenzten Schulraum materialisiert sich auch ein entgrenzter Geltungsanspruch der Schule.

8.3.2 *Der Auftrag von Schulhäusern – Erzeugung dauerhafter Schulförmigkeit*

Als Synthese dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass Schule und Unterricht durch die Architektur doppelt vorstrukturiert werden. Einerseits in einem mani-

festen Sinne, indem Architektur einen spezifischen pädagogischen Raum schafft, dem eine jeweils gültige pädagogische Ordnung mit den Grundprinzipien der Schule eingeschrieben ist. Andererseits in einem latenten Sinne, indem sich architektonische Artefakte in ihrer Wirkungsweise überwiegend als schulförmig strukturiert rekonstruieren lassen. Schulförmigkeit scheint die Grundform der Adressierung von Schüler_innen durch architektonische Artefakte. Sie ist eine Initiierung thematisch monofunktionaler Lernprozesse, mit eindeutigen Intentionen oder Dispositionen, die eindeutige und häufig einförmige Aneignungen emergieren. Diese beiden Punkte, Raumorganisation und Raumanordnungen, werden nachfolgend resümiert.

Die Raumorganisation des Schulraums muss auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Für die Schulanlagen wurde als wesentliches Prinzip eine dichotome Raumaufteilung rekonstruiert. Auf der einen Seite stehen die Schulgebäude, die für eine kognitive Tätigkeit vorgesehen sind. Auf der anderen Seite sind dies gestaltete Außenräume und sukzessiv hinzugekommene Erweiterungsbauten, die primär für den Gebrauch der Körper und auf die Einübung von Körpertechniken gerichtet sind. Der große Platzbedarf und die architektonisch-räumliche Manifestation und Repräsentation des Schulsports ist eher überraschend. Zumindest gemessen daran, welches Nischendasein der Schulsport in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussion führt. Dabei ist für die Sportanlagen bezeichnend, dass sie eine komplementierende und kompensatorische Funktion zugleich haben. Sie sind sowohl Orte des (Sport-)Unterrichts als auch Orte des Nichtunterrichts. Als Nichtunterricht stellen Sportanlagen einen Antipoden zu Unterricht dar, die der Regenerierung für den Unterricht dient, wie sich dies sprachlich auf dem ‚Pausenhof‘ ausdrückt. Es wurde rekonstruiert, dass auch die Außenräume, die Sportanlagen und Artefakte Anregungen erzeugen, die relativ einseitig auf die Ausbildung eines Rollenhandelns und auf einen Gehorsam gegenüber an Artefakte gebundene Regeln gerichtet sind. Anders gesagt: Die architektonischen Artefakte des Nichtunterrichts sind ebenso nach dem schulförmigen Strukturprinzip konzipiert wie die Orte des Unterrichts.

In den Raum(an)ordnungen zeigt sich die serielle Unterrichtung einer seriell organisierten Kohorte als unhinterfragbare Normalform. Der Klassenraum erzeugt weitere eindeutige Situationsdefinitionen: Dies beinhaltet die Sitzhaltung als Normalform des Lernens. Die Struktur der Klassenräume stellen auch eine eindeutige Ausrichtung und eine eindeutige Interaktionsordnung her. In den

Raum ist eine Hierarchie zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen eingeschrieben, und er ist so gestaltet, dass er als Seh- wie auch als Hörraum auf die Kontrolle der Schüler_innen ausgerichtet ist. Er stellt die vorgesehenen Interaktionen in eine Hierarchie, die zwischen Lehrperson und Klasse verläuft, während Interaktionen zwischen Schüler in der Regel unterbunden werden. Durch die serielle Anordnung der Pulte wird eine Rangordnung hergestellt. Die Raumkonfiguration prägt den Möglichkeitsraum, wie Unterricht gedacht und durchgeführt werden kann, und strukturiert damit entscheidend Formen des Unterrichtes mit.

Fallübergreifend sind durchaus Differenzen und insbesondere in der historischen Perspektive auch Transformationen festzustellen. Der disziplinarische Schulraum der seriell organisierten ‚Lernmaschine‘ differenziert sich zu Schulräumen aus, die unterschiedliche Situationsdefinitionen von Lehr-Lern-Settings kennen. In sogenannten zeitgemäßen Schulhäusern werden die Schüler_innen durch die Architektur nicht mehr ausschließlich als uniforme Klasse, sondern in verschiedenen Situationsdefinitionen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen adressiert, die explizit auf Interaktionen zwischen Schüler_innen gerichtet sind. Diese Transformation der Raumorganisation verweist auf eine Transformation des Wissens, indem nicht mehr ein kodifizierter Wissenskanon, sondern die situative, kollaborative Generierung von Wissen in funktional unterschiedlichen, ausdifferenzierten räumlichen und sozialen Settings als Zielfokus des Unterrichts erscheint. Dabei hat der Klassenraum als Raum der Klasse in seiner Schulförmigkeit Bestand und verbleibt als Kernzelle des Unterrichts in seiner dominanten Struktur erhalten. Er ist jedoch visuell übertüncht und mit räumlichen Anhängseln erweitert worden.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass der serielle Lehr-Lern-Raum mit seiner Hierarchisierungs-, Kontroll- und Disziplinierungsfunktion den Umwidmungen zum Trotz dauerhaft festgeschrieben wird. Das beginnt bei grundlegenden schulpädagogischen Merkmalen wie der seriellen Unterrichtung in der Kohorte. Es gilt aber insbesondere in der schulförmigen Adressierung der Schüler_innen, welche nach wie vor die Normalformen schulischen Unterrichts darstellen. Ausdifferenzierte Räumlichkeiten sind in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt, die sogenannte kollaborative und kooperative Lernformen vorsehen. Eine genaue Rekonstruktion macht deutlich, dass die Raumkonfigurationen eher einem Schema mit Variationen gleichkommen. Es werden differente Lehr-Lern-Settings für Einzel-, Klassen- oder Gruppenarbeit erzeugt. Dafür werden Situati-

onsdefinitionen in Form von Lernumgebungen geschaffen, die individualisiertes und selbst organisiertes Lernen in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen vorsehen. Die bedeutende Transformation ist jedoch darin zu sehen, dass pädagogische Interaktionen in individualisiertes, selbst organisiertes Lernen transformiert werden. Die pädagogischen Interaktionen im individualisierten, selbst organisierten Lernen verlaufen vor allem indirekt und über Artefakte vermittelt. Man kann sagen, dass sich der disziplinarische Schulraum eines seriell organisierten Lernraums zu ausdifferenzierten Schulräumen mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings transformiert, die auch individualisiertes und selbstreflexives Lernen beinhalten. Dies findet in einer über Artefakte gesteuerten Lernsituationen statt. Die – empirisch-wissenschaftlich zu überprüfende – architektursoziologische These ist, dass diesen Artefakten, wie Arbeitsblättern, Aufgaben, Lehrmittel u. a. m., die Struktur der Schulförmigkeit meist immanent ist.

8.3.3 *Schulförmigkeit als dominantes Strukturprinzip eindeutiger Lernprozesse*

Als Schulförmigkeit wurde ein Strukturprinzip rekonstruiert, das sich an vielen architektonischen Gegenständen reproduziert. Schulförmigkeit stellt eine architektonisch realisierte Typik von räumlich konstruierten Situationen dar. Die Grundfläche ist ein leerer, steriler Raum. Auf dieser werden mittels Architektur Situationen arrangiert und monofunktionale Dinge so angeordnet, dass sie handlungsleitend wirken. Durch die eindeutigen Handlungsintentionen der Anordnung und der Dinge wirken diese handlungsdisponierend. Schulförmigkeit meint also die Schaffung eines Arrangements oder einer Situationsdefinition, die einerseits monofunktionale und eindeutige Handlungsaufforderungen darstellen und andererseits alle anderen, nichtintendierten Aneignungen möglichst unterbinden.

Die Vorannahme der architektursoziologischen Analyse ist, dass eine Affinität von Raumformen und sozialen Praktiken vorausgesetzt wird. Genauso wie sich die Raumformen, z. B. die Rechteckigkeit des Klassenzimmers, als Normalform des Schulraums, flächendeckend durchgesetzt haben, zeigt sich die Rechteckigkeit als Grundform in den pädagogischen Mitteln: Mobiliar, Anschauungsfläche, Lehrmittel und Textformen sind in ihren Formen affin strukturiert. Aus der Architekturanalyse wurde auch die ‚Schulförmigkeit‘ als Grundform schuli-

scher Lernprozesse rekonstruiert. Sie prägt als latente Sinnstruktur maßgeblich die Normalitätsformen, wie schulische Lern- und Bildungsprozesse gedacht und strukturiert sind.

In diesem Sinne stellen die untersuchten Schulhäuser mehrheitlich Räume her, die auf die Internalisierung von Routinen gerichtet sind, die Disziplinierung erzwingen und die auf die Internalisierung konformen Verhaltens gerichtet sind. Indem dieser Sozialisationseffekt über Architektur und dabei über Perzeption und Körpererfahrungen internalisiert wird, wird die Gefolgschaft gegenüber der Architektur und Dingwelt zum Reflex einsozialisiert.

Der Regelcharakter der rekonstruierten Schulförmigkeit in Gebäuden und architektonischen Artefakten ist am Gegenstand Schulhaus besonders relevant, da es sich um Bildungsbauten handelt, denen eine besondere sozialisatorische Wirkung attestiert werden muss. Und es ist insofern von herausgehobenem Interesse, als sich Kinder architektonische Artefakte und Gegenstände ganz anders aneignen, als dies Erwachsene tun. Während die Erwachsenen Gehsteige, Pfade, Geländer usw. in ihrer vorkonfigurierten Bedeutung nutzen, ist bei Kindern gerade das Gegenteil zu beobachten. Sie gehen auf Mäuerchen, neben den Pfaden und nutzen Dinge vielfältig und kreativ. Kinder nutzen Architekturen in der Regel geradezu *invers* zu ihrer vorstrukturierten Sinnhaftigkeit (vgl. Muchow 2012). Aneignungen von Raum und Dingen geht bei Kindern in ihrer naturwüchsigen Form krisenhaft mit vielseitigem Ausgang vonstatten. Die rekonstruierte Schulförmigkeit kann daher als gesellschaftlich konstruiertes sozialisatorisches Element gedeutet werden. Schule konstituiert sich als Institution, die in ihrer Sozialisationsfunktion fast ausschließlich in der Einübung von Routinen besteht und auf Disziplinierung der Subjekte gerichtet ist. Sie stellt ein Strukturprinzip der Internalisierung von Routinen dar. Es sind von der Gesellschaft für Kinder vorstrukturierte Räume, die dem Egozentrismus des Kindes entgegenwirken, und zwar so, dass sie kreative Aneignungen unterbinden.

Auch wenn die Schulförmigkeit heute ‚offenere‘ Züge trägt, als dies im konditionierenden Disziplinarraum von vor 150 Jahren der Fall war, kann sozialisations- und bildungstheoretisch gesehen festgestellt werden, dass eine im Prinzip deautonomisierende Situationsdefinition geschaffen wird. Der Schulraum ist einseitig auf die Internalisierung eindeutiger Routinen und auf die Internalisierung eines Gehorsams gegenüber der deontischen Macht von Dingen ausgerichtet.

8.4 Abschließende Bemerkungen

Mit der Lerntheorie von Piaget (2003) gedacht, entsteht Erkenntnis in der Interaktion von Subjekt und Objekt durch einen aktiven Aneignungsprozess. Monotone, monofunktionale Dinge erlauben wenig Aneignung und haben dementsprechend einen bescheidenen Bildungswert. Sie dienen der Internalisierung von Lernprozessen. Problematisch ist dies, da die Schule das Problemlösungs- und Innovationspotenzial der nächsten Generation herzustellen und möglichst zu erweitern hat. Dafür müssten Schulen die Schüler_innen zu pluralen, autonomen und kritisch-reflexiven Geschöpfen sozialisieren, die sich selbst neugierig, konstruktiv und kreativ in Interaktions- und Handlungszusammenhänge einbringen können. Dies implizieren auch die demokratiepolitischen Anforderungen an die Sozialisanden in der Herstellung autonomer Bürger_innen, was für die Genese der öffentlich-rechtlichen Schule ein zentraler Punkt war und ist. Es ist anzunehmen, dass sich bei den Schüler_innen die Schulförmigkeit in der Gefolgschaft gegenüber Artefakten bzw. in einer ‚selbst gewählten‘ Handlungseinschränkung habitualisiert. Eine Schule, deren elementare Grundstruktur von Bildungs- und Lernprozessen auf der Einübung von durch Artefakte induzierter Selbststeuerung liegt, wird eher Subjekte hervorbringen, die ängstlich und in vorausweisendem Gehorsam ihr Handeln auf konformes Verhalten ausrichten, als dass sie ihr Handlungsrepertoire erweitern und ihr Autonomiepotenzial aktiv wahrnehmen.

Empirisch zeigt sich die Schulförmigkeit als ein erstaunlich stabiles Strukturprinzip, wenn man sie der großen Varianz in den Ausdrucksmaterialitäten der betrachteten Schulhäuser gegenüberstellt. Die Schulförmigkeit kann daher als ein latent wirkendes und grundlegendes Ordnungsprinzip von Schule gesehen werden. Aus einer schulpädagogischen Perspektive zeigt sich, dass das latent vorhandene, über die Fälle hinweg sich reproduzierende Strukturprinzip der Schulförmigkeit der Institution Schule ihre manifeste und latente Form gibt. Sie stellt mit dem Zitat von Kracauer eingangs dieses Kapitels gesagt sowohl das „Raumbild“ als auch ein „Traumbild der Gesellschaft“ dar. Sie ist ein tief liegendes Strukturprinzip, das als „Grund sozialer Wirklichkeit“ die öffentlich-rechtliche Schule so prägt, wie sie sich darstellt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über den Lehrberuf. In: Stichworte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 68–84.
- AfV. Amt für Volksschulbildung (2004): Schulbauten für die Volksschule: Empfehlungen. Luzern: Kanton Luzern, Bildungs- und Kulturdepartement, Amt für Volksschulbildung.
- Appel, Stefan/Augsburg, Ralf (Hrsg.) (2012): Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Baader, Meike (1999): Pädagogische Paradiesentwürfe. In: Liebau, Eckart (Hrsg.), Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Barth, Holger (2004a): Im Schatten der Moderne. Gustav Lüdecke 1890–1976. Rekonstruktion eines Architektenwerkes. Dortmund: Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur.
- Barth, Holger (2004b): Spurensuche auf den Pfaden der Moderne. Gustav Lüdecke 1890–1976. Zu einer Hermeneutik architektonischer Entwürfe. In: *Kunsttexte.de*, 5 (4), 1–18.
- Baudin, Henry (1907): Les constructions scolaires en Suisse. Genève: Éditions d'Art et d'Architecture.
- Baudin, Henry (1917): Les nouvelles constructions scolaires en Suisse. Genève, Paris: Éditions d'Art et d'Architecture et Libres Kundig.
- Bentham, Jeremy (2013): Panoptikum oder das Kontrollhaus. Berlin: Matthes & Seitz.
- Birke von Graevenitz, Maya/Lüthi, Dave/Quattrocchi, David (2012): Lausanne – les écoles. Berne: Société d'histoire de l'art en Suisse.
- Böhme, Jeanette/Flasche, Viktoria/Herrmann, Ina (2016): Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 62–77.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollnow, Otto Friedrich (1960): Der erlebte Raum. In: *Universitas*, 15 (8), 397–412.
- Bollnow, Otto Friedrich (1971): Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2011): Der Einzige und sein Eigenheim. Hamburg: VSA.
- Brandmayr, Michael (2016): Warum soll Lernen Spaß machen? In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 121–134.
- Braun, Dominique/Bühlmann, Marcel/Burri, Leonie/Degenhardt, Barbara/Neuhaus, Florian/Schumacher, Christina/Straumann, Martin/Weinhardt, Sebastian (2014): Schulumbau diskutieren. Verhandlungsthemen aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.

- Braun, Dominique/Fachhochschule, Nordwestschweiz (2015): Spielräume. Möglichkeiten der Raumnutzung im Quartierkindergarten aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Brüschweiler, Bettina/Reutlinger, Christian (2014): Raum als dritter Erzieher. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 175–188.
- Busse, Susann/Helsper, Werner (2007): Familie und Schule. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: Springer VS, 321–341.
- Callon, Michel (1986): Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. In: Law, John (Hrsg.), *Power, Action and Belief: A new Sociology of Knowledge?* London: Routledge, 196–223.
- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer: zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim: Beltz.
- Châtelet, Anne-Marie (1999): *La naissance de l'architecture scolaire: les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Champion.
- Combe, Arno (2015): *Schulkultur und Professionstheorie*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS, 117–135.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2008): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage Publications.
- Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo/Hofstetter, Rita/Magnin, Charles (1999): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Dangel, Karin/Zangger, Eva (2008): *Schulhäuser der Stadt Zürich. Spezialinventar*. Zürich: Stadt Zürich, Hochbaudepartement, Amt für Städtebau, Archäologie und Denkmalpflege.
- Delitz, Heike (2009): *Architektursoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Delitz, Heike (2010): *Gebaute Gesellschaft: Architektur als Medium des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Desroches, Pierre/Cook, Yvonne/Heller, Geneviève/Michel, Claude/Espace Arlaud. *Exposition/Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (2003): Nos classes au galetas collection de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire*. Lausanne: Musée cantonal d'archéologie et d'histoire.
- Dirks, Sebastian/Kessler, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Durkheim, Emile (1961): *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- DVKL (2013): *Dem Lernen Raum geben. Lern- und Lebensraum bauen. Pädagogische Planungshilfe*. Luzern: volksschulbildung.lu.ch.

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2006): Hüllen für die Lernorte von morgen. Tagungsbericht. Bern: Ediprim.
- EDKB, Erziehungsdepartement des Kantons Bern (2015): Schulraum gestalten. Planung und Weiterentwicklung von Anlagen der Volksschule. Bern: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung.
- Egger, Jan/Lehmann, Jürgen/Straumann, Martin (2016): Die Praxis von Lehrpersonen mit Eltern. Eine Analyse der Deutungs- und Praxismuster. In: Knapp, Claudia/Bonanati, Marina (Hrsg.), Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47–59.
- Elias, Norbert (2003): Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (2004): Über die Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Epstein, Joyce Levy/Clark Salinas, Karen (2004): Partnering with Families and Communities. In: *Educational Leadership*, 61 (8), 12–18.
- Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra (2014): Fotografien als Quelle der Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen – ein Beispiel aus der Lehre. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.), Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren: Münstermann, 165–177.
- Fischer, Joachim (2004): Exzentrische Positionalität. Der Potsdamer Platz aus der Perspektive der Philosophischen Anthropologie. In: Fischer, Joachim/Makropoulos, Michael (Hrsg.), Potsdamer Platz. Soziologische Theorien zu einem Ort der Moderne. München: Wilhelm Fink, 11–32.
- Fischer, Joachim (2009): Die Architektur der Gesellschaft. Theorien für die Architektursoziologie. Bielefeld: transcript.
- Fischer, Joachim (2017): Gebaute Welt als schweres Kommunikationsmedium der Gesellschaft. Architektur und Religion aus architektursoziologischer Perspektive. In: Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas (Hrsg.), Architekturen und Artefakte. Wiesbaden: Springer VS, 49–69.
- Forster, Johanna/Rittelmeyer, Christian (2010): Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zürich: Schulamt Stadt Zürich.
- Foucault, Michel (1991): Andere Räume. In: Wentz, Martin (Hrsg.), Stadt-Räume. Frankfurt a. M.: Campus, 65–73.
- Foucault, Michel (2006): Geschichte der Gouvernementalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2012a): Die Mittel der guten Abrichtung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 199–212.
- Foucault, Michel (2012b): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013): Die Heterotopien. Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franzmann, Manuel/Pawlytta, Christian (2005): Zur Professionalisierung pädagogischer Praxis. Fallrekonstruktive Erschließung einer Unterrichtseröffnung und eines Eltern-Lehrer-Gesprächs. Text abrufbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2007/5130/> (Zugriff am 5.4.2012).

- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung ins Werk von Ulrich Oevermann. Wiesbaden: Springer VS.
- Geiss, Michael (2012): Opportunismus der Kommunikation: Die Einheit der Bildungsverwaltung als methodisches Problem. In: Geiss, Michael/Vincenti, Andrea De (Hrsg.), *Verwaltete Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 71–82.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Giuliani, Markus (2001): „Starke Jugend – freies Volk“. Bundesstaatliche Körpererziehung und gesellschaftliche Funktion von Sport in der Schweiz (1918–1947). Bern: Lang.
- Gleiter, Jörg H. (2015): *Architekturtheorie heute*. Bielefeld: transcript.
- Gobat, Albert (1901): *Normalien für Erstellung neuer Schulhäuser*. Bern: Schweizerische Nationalbibliothek.
- Goffman, Erving (1994): *Die Interaktionsordnung*. In: *Die Interaktionsordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 50–104.
- Goffman, Erving (2002): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2016): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Gohl, Theodor (1888): *Normalien zum Bau von Volks-Schulhäusern*. St. Gallen: Zollikofer.
- Göhlich, Michael (1992): *Reggiopädagogik – innovative Pädagogik heute: zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. Frankfurt a. M.: R. G. Fischer.
- Göhlich, Michael (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Göhlich, Michael (1997a): *Offener Unterricht*. In: Göhlich, Michael (Hrsg.), *Offener Unterricht, community education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik: die neuen Reformpädagogiken: Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim Basel: Beltz, 11–24.
- Göhlich, Michael (Hrsg.) (1997b): *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken: Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim Basel: Beltz.
- Göhlich, Michael (2009): *Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss*. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 89–102.
- Gonzenbach, W. von/Moser, Werner/Schohaus, Willi (1933): *Das Kind und sein Schulhaus. Ein Beitrag zur Reform des Schulhausbaues*. Zürich: Schweizer-Spiegel.
- Grimm, Gaby (2006): *Zukunftsschulen. Das Werkbuch Zukunftsschulen im Wohnquartier. Pädagogen, Sozialarbeiterinnen, Schüler, Wissenschaftlerinnen, Erzieher, Architektinnen, Ingenieure, Unternehmerinnen und Landschaftsplaner entwickeln Grundlagen, Ideen und Räume für Schulen der Zukunft*. Essen: Klartext.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren – Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Ditzingen: Reclam.

- Grütter, Jörg Kurt (2015): Grundlagen der Architektur-Wahrnehmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Günther, Julia (2015): III.6 Soziale Unterstützung und Nachbarschaft. In: Reutlinger, Christian/Stiehler, Steve/Lingg, Eva (Hrsg.), Soziale Nachbarschaften. Wiesbaden: Springer VS, 189–200.
- Gurtner, Kathrin (1997): Die Entwicklung des Primarschulhausbaus in der Stadt Bern 1850–1920. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, Kornelia/Koppetsch, Cornelia (Hrsg.) (2011): Soziologie des Privaten. Wiesbaden: Springer VS.
- Halbwachs, Maurice (1997): La mémoire collective. Paris: Albin Michel.
- Haupt, Bernhard (1994): Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem Zweiten Weltkrieg. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.), Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 281–314.
- Helfenberger, Marianne (2008): Schule und die Gestaltung des Raumes. In: Crotti, Claudia (Hrsg.), Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950. Bern: Haupt, 307–328.
- Helfenberger, Marianne (2013): Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930. Bern: Haupt.
- Helfenberger, Marianne (2016): Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenhegemonie und öffentlicher Kontrolle. In: Hangartner, Judith/Heinzer, Markus (Hrsg.), Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, 221–247.
- Heller, Geneviève/Fornet, Marianne (1997): La cage dorée. De la chambre d'école au groupe scolaire, deux siècles d'architecture vaudoise. Chapelle-sur-Moudon: Editions Kitty & Alexandre.
- Heller, Geneviève/Jost, Hans Ulrich (1988): „Tiens-toi droit!“. L'enfant à l'école au 19e siècle: espace, morale et santé. l'exemple vaudois. Lausanne: Editions d'En bas.
- Helsper, Werner (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 453–472.
- Helsper, Werner (2015): Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), Schulkultur. Wiesbaden: Springer VS: 447–500.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 Beiheft, 268–288.
- Hentig, Hartmut von (1975): Bauen und Bauten für die Bildung. Ausbildung. Stuttgart: Krämer.
- Hentig, Hartmut von (1997): Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In: Becker, Gerold (Hrsg.), Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer, 139–160.
- Herrmann, Ina (2013): Schulische Heterotopie – Schulräumliche Heterotopien: Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In:

- Hartz, Ronald/Rätzer, Matthias (Hrsg.), Organisationsforschung nach Foucault. Bielefeld: transcript.
- Herrmann, Ina/Flasche, Viktoria (2015): Schulkultur und Raum. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), Schulkultur. Wiesbaden: Springer VS, 351–378.
- Historisches Lexikon der Schweiz (2002): Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Band 6. Basel: Schwabe Basel.
- Hnilica, Sonja (2010): Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur. In: Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (Hrsg.), Sinnliche Bildung? Wiesbaden: Springer VS, 141–162.
- Hofmann, Michèle (2008): Schule als Instrument der Krankheitsprophylaxe. In: Crotti, Claudia (Hrsg.), Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950. Bern: Haupt, 83–104.
- Hofmann, Michèle (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Hüllemann, Ulrike/Brüschweiler, Bettina/Reutlinger, Christian (2015): Räumliche Aspekte von Nachbarschaft – eine Vergewisserung. In: Reutlinger, Christian/Stiehler, Steve/Lingg, Eva (Hrsg.), Soziale Nachbarschaften. Wiesbaden: Springer VS, 23–33.
- Hummrich, Merle/Wiezorek, Christine (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationenbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 105–120.
- Imboden, Monika (2003): Die Schule macht gesund: die Institutionalisierung des schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich und die Macht hygienischer Wissensdispositive in der Volksschule 1860–1900. Zürich: Chronos.
- Jahn, Johannes/Lieb, Stefanie (Hrsg.) (2008): Wörterbuch der Kunst. Stuttgart: Kröner.
- Jocher, Thomas/Loch, Sigrid/Lederer, Arno/Pampe, Barbara/Gasser, Markus/zur Brügge, Carolin/Tvrkoviác, Mario/Wüstenrot-Stiftung (Ludwigsburg) (2011): Raumpilot. Hamburg: Kraemer.
- Jones, Paul (2011): The Sociology of Architecture. Constructing Identities. Liverpool: Liverpool University Press.
- Kahl, Reinhard (2005): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Filmmaterial. Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Kandel, Eric (2012): Das Zeitalter der Erkenntnis: die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute. München: Siedler.
- Kandel, Eric/Schwartz, James H./Jessell, Thomas M. (1996): Neurowissenschaften. Eine Einführung. Heidelberg etc.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kemnitz, Heidemarie (2008): Denkmuster und Formsprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Crotti, Claudia (Hrsg.), Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950. Bern: Haupt, 251–281.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2008): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung: Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS.

- Klotz, Heinrich (1995): *Geschichte der Architektur von der Urhütte zum Wolkenkratzer*. München: Prestel.
- Knorr-Cetina, Karin (2006): *Sozialität mit Objekten: soziale Beziehungen in posttraditionalen Wissensgesellschaften*. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), *Zur Kritik der Wissensgesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Knutti-Baumann, Herbert (1987): *Bausteine unserer Schulhäuser. Der Versuch, unsere Schulhäuser aus einem sozio-geschichtlichen Blickwinkel zu verstehen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Knutti-Baumann, Herbert (1997): *Bausteine unserer Schulhäuser: Der zu Stein gewordene Schulgeist*. In: Badertscher, Hans/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Paul Haupt, 357–380.
- Kogler, Raphaela (2015): *Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Rauman eignung im Alltag von Kindern*. In: Scheiner, Joachim/Holz-Rau, Christian (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf*. Wiesbaden: Springer VS., 43–56.
- Kollmann, Julius (1890): *Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung*. Freiburg i. B.: F. E. Fehsenfeld.
- Kraft, Peter/Doepke, Jutta (1979): *Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens*. Braunschweig: Westermann.
- Kraimer, Klaus (2014a): *Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Kraimer, Klaus (2014b): *Zur Einführung: Fotos als Zeigefinger des Sozialen – Optionen der objektiv-hermeneutischen Bildanalyse*. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik*. Ibbenbüren: Münstermann, 9–37.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim etc.: Juventa.
- Kuhn, Melanie/Magyar-Haas, Veronika (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen*. In: *Neue Praxis*, 1/2011.
- Kupfer, Antonia (2011): *Michel Foucault: Schule als Disziplinaranstalt*. In: *Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 67–78.
- Lang, Franziska (2010): *„Geschlossene Gesellschaften“ – Architektursoziologische Überlegungen zum antiken griechischen Hofbau*. In: Trebsche, Peter (Hrsg.), *Der gebaute Raum. Bausteine einer Architektursoziologie vormoderner Gesellschaften*. Münster: Waxmann, 235–254.
- Latour, Bruno (1996): *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*. Berlin: Akademie.
- Latour, Bruno (1999): *On recalling ANT*. In: Law, John (Hrsg.), *Actor Network Theory and after*. Oxford etc. Keele: Blackwell Publishers ; *The Sociological Review*, 15–25.
- Latour, Bruno/Yaneva, Albena (2008): *Die Analyse der Architektur nach der Actor-Network-Theorie (ANT)*. In: *Explorations in Architecture: Teaching, design, research*, Basel Boston Berlin: Birkhäuser, 80-89.

- Lévi-Strauss, Claude (1978): *Strukturelle Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, Claude (1981): *Traurige Tropen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Loer, Thomas (2007): *Die Region: Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Loer, Thomas (2013): *Zur eigenlogischen Struktur einer Stadt: konstitutionstheoretische, methodologische und methodische Reflexionen zu ihrer Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Humanities Online.
- Löw, Martina (2007): *Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums*. In: Kessler, Fabian (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*. Opladen: Barbara Budrich, 81–100.
- Luhmann, Niklas (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maeder, Christoph (2008): *Streiten in der Schule*. In: Hünersdorf, Bettina (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa.
- Maiwald, Kai-Olaf (2013): *Der mikroskopische Blick*. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 14 (2), 185–205.
- Maiwald, Kai-Olaf / Torka, Marc (2015): *Die Krise als Normalfall. Zur Professionalisierung des Promovierens und der Promotionsbetreuung aus soziologischer Sicht*. In: *Promovieren in der Rechtswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Martin, Schneider (2005): *Von der Kaserne zum Pavillon: Bildung und Bauten*. In: *ph akzente*, (1), 3–5.
- Mauss, Marcel (2004): *Seasonal Variations of the Eskimo: A study in Social Morphology*. Repr. London: Routledge.
- Mauss, Marcel/Lévi-Strauss, Claude (1974): *Soziologie und Anthropologie*. München: Hanser.
- Mead, George Herbert (1998): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. Berlin, Boston: Harvard University Press.
- Melzer, Wolfgang (1987): *Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation*. München: Verl. Deutsches Jugendinstitut.
- Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2013): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Kilian (2016): *Die Bedeutung der Gemeindeautonomie im schweizerischen Schulwesen*. In: Hangartner, Judith/Heinzer, Markus (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 55–75.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft Bonn (2011): *Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse*. Berlin: Jovis.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (2012): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mülhauser, Jean/Mülhauser, Roland (Hrsg.) (1982): *Schmittten. Schmittten: Gemeindekanzlei*.
- Mülhauser, Roland/Schmittten (FR)/Winkler, Albert/Mülhauser, Jean/Ulrich, Bernhard/Fasel, Beat (1972): *Schmittten. Schmittten: Gemeindekanzlei*.

- Nallo, Marco Di (2013): Die Schule als offenes Haus. School Building and Leisure in Switzerland during the 1950s and 1960s. In: *The Journal of Architecture*, 18 (5), 647–671.
- Nötzli, Jean (1894): Der Schulhausbau. Eine Schweizer Dorfgeschichte in Versen. Zürich: s. n.
- Nugel, Martin (2014): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberhänkli, This (1996): Vom „Eselstall“ zum Pavillonschulhaus: Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950. Luzern: Stadtarchiv Luzern.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierungen als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Text abrufbar unter: (Zugriff am 3.3.2010)
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 106–189.
- Oevermann, Ulrich (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.), *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt a. M.: Campus, 27–102.
- Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. In: Text abrufbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953> (Zugriff am 16.9.2016).
- Oevermann, Ulrich (1997): Thesen zur Methodik der werkimmanenten Interpretation vom Standpunkt der objektiven Hermeneutik. Vorgelegt zur 4. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik e.V. Frankfurt a. M. Text abrufbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/.../full/1.pdf> (Zugriff am 16.9.2016).
- Oevermann, Ulrich (2000a): Die Farbe – Sinnliche Qualität, Unmittelbarkeit und Krisenkonstellation. In: Fehr, Michael (Hrsg.), *Die Farbe hat mich: Positionen zur nicht-gegenständlichen Malerei*. Essen: Klartext, 426–73.
- Oevermann, Ulrich (2000b): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2001): Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. In: Schweidler, Walter/Hermann und Marianne Straniak Stiftung (Hrsg.), *Wiedergeburt und kulturelles Erbe – Reincarnation and Cultural Heritage: Ergebnisse und Beiträge des Internationalen Symposiums der Hermann und Marianne Straniak Stiftung, Weingarten 1999*. Sankt Augustin: Academia, 289–338.
- Oevermann, Ulrich (2002a): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann_Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff am 16.9.2016).

- Oevermann, Ulrich (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2003): Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägung unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewusstseins. In: Gärtner, Christel/Pollack, Detlef/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.), *Atheismus und religiöse Indifferenz*. Opladen: Leske und Budrich, 339–387.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär – Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 155–181.
- Oevermann, Ulrich (2009a): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, Sylke/Fehlhaber, Axel/Kirsch, Sandra/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.), „Natürlich stört das Leben ständig“. Wiesbaden: Springer VS, 35–55.
- Oevermann, Ulrich (2009b): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2012): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 177–197.
- Oevermann, Ulrich (2014): „Get closer“ – Bildanalyse mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth-Werbung. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik*. Ibbenbüren: Münstermann, 38–75.
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS, 43–114.
- Parsons, Talcott (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Perlick, Peter (1969): *Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*. Wuppertal: Aloys Henn.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2010): *An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes: Ein Wort der Zeit*. Bern: Schweizerische Nationalbibliothek. Text abrufbar unter: <http://www.e-helvetica.nb.admin.ch/directAccess?callnumber=nbdig-33998> (Zugriff am 14.4.2016).
- Pestalozzi, Johann Heinrich/Reble, Albert (1966): *Lienhard und Gertrud: Ein Buch für das Volk*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (2003): *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorien der geistigen Entwicklung*. Langensalza: Beltz.
- Piaget, Jean (2017): *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reutlinger, Christian (2017): *Machen wir uns die Welt, wie sie uns gefällt? Ein sozial-geographisches Lesebuch*. Zürich: Seismo.

- Rieger-Ladich, Markus/Ricken, Norbert (2009): Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 186–203.
- Rittelmeyer, Christian (2002): *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. München: Juventa.
- Rittelmeyer, Christian/Wiersing, Erhard (1991): *Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Rodeck, Bettina/Meerwein, Gerhard/Mahnke, Frank H. (2002): *Mensch – Farbe – Raum: Grundlagen der Farbgestaltung in Architektur, Innenarchitektur, Design und Planung*. Leinfelden-Echterdingen: Alexander Koch.
- Roth, Alfred (1957): *The new school – La nouvelle école*. Zürich: Girsberger.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): *Emil, oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rykwert, Joseph (2005): *Adams Haus im Paradies: Die Urhütte von der Antike bis Le Corbusier*. Berlin: Mann.
- Salvisberg, Friedrich (1870): *Erläuternder Text zu den Normalien für Schulgebäude*. Bern: J. Allemann.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 235–248.
- Schäfers, Bernhard (2010): *Architektursoziologie. Grundlagen - Ansätze - Belege*. In: Trebsche, Peter/Müller-Scheeßel, Reinhold (Hrsg.), *Der gebaute Raum. Bausteine einer Architektursoziologie vormoderner Gesellschaften*. Münster: Waxmann, 29–40.
- Schmidtke, Oliver (2006): *Architektur als professionalisierte Praxis. Soziologische Fallrekonstruktionen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Architektur*. Frankfurt a. M.: Humanities online.
- Schmidtke, Oliver (2007): *Die Architektur der Ruhr-Universität Bochum sowie der Universität Bielefeld und ihre Entsprechung im technokratischen Deutungsmuster von Wissenschaft*. In: Franzmann, Andreas (Hrsg.), *Zwischen Idee und Zweckorientierung Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*. Berlin: Akademie, 137–182.
- Schmidtke, Oliver (2008): *Soziologische Architekturinterpretation mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik*. In: *Zum Interpretieren von Architektur. Theorie des Interpretierens*, 12 (2) o. A.
- Schneeberger, Elisabeth (2005): *Schulhäuser für Stadt und Land. Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts*. Bern: Historischer Verein des Kantons Bern.
- Schneider, Heinrich (1969): *Schulhausbau aus der Sicht des Lehrers: Ein Beitrag für Architekten, Behörden und Schulen*. Winterthur: Werk.
- Schneider, Martin (2008): *Eine neue Architektur für eine neue Pädagogik. Zur baulichen Geschichte der Zürcher Volksschule*. In: Tröhler, Daniel (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 70–91.

- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: Gropp, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.), *Bildung und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS, 93–113.
- Schubert, Herbert (2008): Raum und Architektur der Inneren Sicherheit. In: *Stadt- und Regionalforschung*, (2) 9–19.
- Schwarz, Gabriele (1989): *Die ländlichen Siedlungen*. Berlin: De Gruyter.
- Searle, John R. (1996): *The Construction of Social Reality*. London: Penguin Books.
- Searle, John R. (2012): *Wie wir die soziale Welt machen: Die Struktur der menschlichen Zivilisation*. Berlin: Suhrkamp.
- Searle, John R. (2015): Was ist eine Institution? In: Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (Hrsg.), *Diskurs und Ökonomie*. Wiesbaden: Springer VS, 105–129.
- Simmel, Georg (1908): Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: Simmel, Georg (Hrsg.), *Soziologie Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a. M.: Duncker & Humblot, 460–526.
- Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2016): *Lernumgebungen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Stalder, Helmut. 2003. Siegfried Kracauer: Das journalistische Werk in der „Frankfurter Zeitung“ 1921–1933. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Steets, Silke (Hrsg.) (2015): *Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt. Eine Architektursoziologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Straumann, Martin/Egger, Jan/Lehmann, Jürgen (2014): Die Kooperation von Schule und Elternhaus – eine Analyse der Praxis von Lehrpersonen. In: 1, DoRe-Projekt Nr. 13DPD3_136600 / (Hrsg.), Text abrufbar unter: <http://p3.snf.ch/project-136600>. (Zugriff am 4.7.2017)
- Süßmann, Johannes (2016): Geschichtswissenschaften und Objektive Hermeneutik. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS, 115–140.
- Tettenborn, Annette/Tremp, Peter (2011): Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eingangspassagen ins Thema. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (3), 301–311.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Tögel, Bettina (2004): *Die Stadtverwaltung Berns. Der Wandel ihrer Organisation und Aufgaben von 1832 bis zum Beginn der 1920er Jahre*. Zürich: Chronos.
- Turner, Terence S. (2012): The Social Skin. In: *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 2 (2), 486–504.
- Tyrell, Hartmann (1985): Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In: Melzer, Wolfgang (Hrsg.), *Eltern, Schüler, Lehrer zur Elternpartizipation an Schule*. Weinheim: Juventa, 81–99.
- Wagner, Hans-Josef (1989): *Handlung und Erziehung: zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Wagner, Hans-Josef (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wagner, Hans-Josef (2004): Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I. Frankfurt a. M.: Humanities Online.
- Walden, Rotraut/Borrelbach, Simone (2010): Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. 6. Auflage. Kröning: Asanger.
- Wasserfallen, Adolf (1960): Das offene Haus. In: *Das Werk: Architektur und Kunst*, 47 (3), 73–76.
- Watschinger, Josef/Kühebacher, Josef (Hrsg.) (2007): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. Bern: hep.
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Werder, Julius (1896): Pestalozzi und die Leibesübungen. In: *Monatsblätter für das Schulturnen* (1) Separatdruck. 1–8.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion (Hrsg.), *Zueignung: Pädagogik und Widerspruch*. Opladen, Berlin Toronto: Barbara Budrich, 77–95.
- Wienke, Ingo (1999): Möglichkeiten der Aufschließung siedlungssoziologischer Sachverhalte anhand karto- und fotografischen Datenmaterials durch Methoden der objektiven Hermeneutik. Text abrufbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/3012> (Zugriff am 11.2.2013).
- Wienke, Ingo (2001): Das Luftbild als Datum soziologischer Analyse. Eine objektivhermeneutische Textinterpretation als Beitrag zur Rekonstruktion von Strukturen sozialer Räume. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1 (1), 165–190.
- Wild, Elke (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 513–533.
- Wolker, Robert (2006): Die Schulschraube. In: *Hochparterre*, 19 (3), 56.
- Zollinger, Lukas (2004): Der Mittelstand am Rande. Christoph Blocher, das Volk und die Vorstädte. Bern: Institut für Soziologie der Universität Bern.