

Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule

Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld

Christian Timo Zenke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Christian Timo Zenke, Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
timo.zenke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von Quellen aus dem Universitätsarchiv Bielefeld sowie dem Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau wird im Beitrag die Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Bielefelder Laborschule (insbesondere in den Jahren 1974 bis 1979) nachgezeichnet und analysiert. Ziel ist es, auf diesem Wege einen historisch kontextualisierten Beitrag zur aktuellen Diskussion um Fragen der „inkluisiven“ Schularchitektur zu leisten: So wird von pädagogischer Seite aus derzeit zwar immer wieder die Forderung formuliert, sich vom etablierten Modell der „Klassenraum-Flur-Schule“ zu lösen und anstelle dessen auf die Errichtung sogenannter „Offener Lernlandschaften“ zu setzen; gleichzeitig jedoch gibt es zumindest in Deutschland bisher kaum tatsächliche (und vor allem: langjährige) Erfahrungen mit entsprechenden Schulraummodellen, die geeignet wären, die diversen mit einer solchen Form von Schulraumgestaltung verbundenen Hoffnungen einer systematischen Prüfung zu unterziehen. Vor diesem Hintergrund erscheint gerade die Laborschule Bielefeld – als einzige „Überlebende“ des Großraumschul-Booms der 1970er-Jahre – als geeigneter Ausgangspunkt für eine historiographische Annäherung an das grundsätzliche Verhältnis von „inkluisiver“ Schulentwicklung und „offener“ Schulraumgestaltung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht daher denn auch nicht nur die Frage, wie sich der pädagogische Umgang mit der situativen und konzeptionellen Flexibilität des Laborschulgroßraums über die Jahre gewandelt hat; ein besonderes Augenmerk gilt darüber hinaus den ganz konkreten Prozessen und Schwierigkeiten raumbezogener Schulentwicklung im alltäglichen „Apfelsinenschalen-, Kakaobecher- und Papierschwalbenkrieg“ (Rosenbohm, 1977, S. 193) der späten 1970er-Jahre.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Schularchitektur, Inklusion, Schulraumgestaltung, Praxisforschung



1 Auf der Suche nach einer „inklusive“ Schulraumgestaltung

Nachdem die Frage nach einer angemessenen architektonischen Gestalt einzelner Schulbauten über lange Zeit nahezu ausschließlich im Zwiegespräch von Verwaltung und Architektur verhandelt worden war, hat sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr die Überzeugung durchzusetzen begonnen, dass die dabei berührte Thematik immer auch eine genuin *pädagogische* ist (vgl. bspw. Schöning & Schmidlein-Mauderer, 2015; Berndt, Kalisch & Krüger, 2016; Berdelmann et al., 2016; Zenke, 2018c). Wer über die Architektur von Schulbauten nachdenkt, muss dementsprechend immer auch über Bedingungen und Vorgänge des Lernens und Lehrens nachdenken. Und umgekehrt: Wer über Schule im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen nachdenkt, muss immer auch die Kategorie des Raumes mit in den Blick nehmen. Eine „konsequent betriebene Schulentwicklung“, so konstatiert Wolf-Thorsten Saalfrank denn auch bereits 2013, bezieht „in ihre Entwicklungsprozesse die Gestaltung des Schulraums immer mit ein“: *einerseits*, weil die Dimension des Raumes grundsätzlich einen „wesentlichen Indikator für Schulqualität“ darstellt, *andererseits* aber auch deshalb, weil eine „entsprechende Gestaltung des Schulraums“ die „Umsetzung aktueller didaktischer und methodischer Ansätze“ auf Unterrichtsebene oftmals überhaupt erst ermöglicht (Saalfrank, 2013, S. 153).

Dieser Befund gilt dabei in besonderem Maße für *inklusive* arbeitende Schulen: Spätestens diese müssen auch auf räumlicher Ebene Wege finden, das schulische Leben und Lernen jenseits des klassischen Frontalunterrichts mit seiner Lehrer- und Tafelzentriertheit zu organisieren (vgl. Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018). Neben dem Aspekt der *Barrierefreiheit* ist es dabei insbesondere derjenige der *räumlichen Flexibilität*, der in der diesbezüglichen Diskussion immer wieder als zentrales Kriterium einer entsprechend inklusiv ausgerichteten Schulraumgestaltung aufgeführt wird (vgl. hierzu genauer Zenke, 2017). So heißt es etwa unter dem Stichwort „Vielseitigkeit und Veränderbarkeit“ in einer unter anderem von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft herausgegebenen Sammlung von *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*:

„Die Veränderung von qualitativen und quantitativen Raumbedarfen sowie die Notwendigkeit, pädagogische und schulorganisatorische Konzepte fortwährend weiter zu entwickeln, macht die Anpassungsfähigkeit von Schulgebäuden zu einer grundlegenden Anforderung. Dies betrifft sowohl die kurzfristige (situative) wie auch langfristige (konzeptionelle) Veränderbarkeit und gilt für unterschiedliche Maßstabebenen vom einzelnen Lern- und Arbeitsraum über die gemeinschaftlichen Bereiche bis zum ganzen Gebäude. Die Räume sollten für unterschiedliche Aktivitäten nutzbar, einzelne Teilbereiche nach Bedarf miteinander kombinierbar und auch die Erschließungszonen eines Gebäudes für Lern-, Arbeits- und Erholungsphasen aktivierbar sein. Aber nicht der Verzicht auf spezifische Raumqualitäten zugunsten größtmöglicher Neutralität, sondern die Bereitstellung eines vielschichtigen Raumangebots schafft die dafür notwendigen Voraussetzungen.“ (Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung, 2013, S. 17)

Mit der hier hervorgehobenen Verknüpfung von situativer und konzeptioneller Flexibilität ist dabei ein entscheidender Punkt benannt: Gerade inklusiv arbeitende Schulen benötigen demnach Räumlichkeiten, die nicht nur *spontan* an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernstrategien ihrer Nutzer*innen angepasst werden können, sondern die darüber hinaus in der Lage sind, sich auch *langfristig* – und das heißt: über verschiedene Nutzergenerationen hinweg – immer wieder zu verändern, um dadurch sensibel sowohl auf sich wandelnde pädagogische Konzepte als auch auf einzelne Schüler*innen mit ihren jeweils besonderen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Einschränkungen zu reagieren.

Ganz in diesem Sinne konstatieren denn auch Wolfgang Schöning und Christina Schmidlein-Mauderer in einem aktuellen Beitrag zur Bedeutung des Raumes speziell für die „inklusive Schulentwicklung“, entsprechende Schulgebäude sollten allein wegen der „zeitlich divergierenden interindividuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden“

sowohl „kurzfristige als auch langfristige Veränderungen zulassen“ (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89). Und sie ergänzen:

„Wichtig ist, dass durch gestaltete Raumstrukturen prinzipiell bestimmte Funktionen erfüllt werden können, gleichzeitig aber so viel Gestaltungsspielraum bleibt, dass das Individuum oder die Gruppe eine individuelle Nutzung des Raumes vornehmen kann. Zeitgemäße Schulhäuser sollen für eine Vielzahl unterrichtlicher Anforderungen kontingente Raumumgebungen bereitstellen. Diese können sich in grundlegenden Raumtypen des ‚Klassenraum Plus‘, des ‚Clusters‘ oder der ‚offenen Lernlandschaft‘ realisieren.“ (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89)

Die drei hier genannten Raumtypen „Klassenraum Plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ werden dabei auch von anderen Autor*innen immer wieder als geeignete Raumarrangements inklusiven Lernens und Lehrens genannt (vgl. etwa Imhäuser, 2012, S. 193ff.; Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 26ff.; Kricke et al., 2018, S. 436ff.), wobei es allerdings insbesondere der Typ der „Lernlandschaft“ ist, dem am ehesten das Potenzial zugesprochen wird, auch eine *langfristige, konzeptionelle* Flexibilität gewährleisten zu können. So resümieren etwa Kricke et al. (2018) im Abschlussbericht des BMBF-Projekts *Raum und Inklusion* hinsichtlich des von ihnen erwarteten Potenzials schulischer Lernlandschaften, gerade auch zur *dauerhaften* Umsetzung inklusiver Lernsettings beizutragen:

„Die konsequente qualitative Entwicklung der Lernformate kann in Lernlandschaften zum Motor einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des inklusiven Lernens werden. Da nur wenige räumliche Rahmenbedingungen fest definiert sind, sind innovative ‚Probeläufe‘ möglich; erste Überlegungen können schrittweise zu belastbaren Strukturen verdichtet werden. Die Schule kann so zum pädagogischen ‚Labor‘ werden, neue Entwicklungen können ohne große Aufwendungen und unproblematisch in der räumlichen Struktur implementiert werden.“ (Kricke et al., 2018, S. 474)

Als ebensolche „Lernlandschaften“ werden dabei in der Regel Schulgebäude bezeichnet, die sich nahezu komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs“ lösen und den Nutzer*innen anstelle dessen „die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 28) bieten: vom einzelnen „Think-Tank“ über nutzungsvariable Großraumbereiche bis hin zu Auditorien und Außenanlagen.¹ Oder, wie Kricke et al. (2018) es formulieren:

„Die Lernlandschaft wird als offene und damit flexibel nutzbare Fläche gestaltet, die unterschiedlich strukturiert und immer wieder transformiert werden kann. Es gibt keine expliziten Klassenzimmer mehr, die verschiedenen Nutzungsbereiche gliedern sich eher nach den Aktivitäten, die dort stattfinden. Während es partiell durchaus hochspezialisierte Bereiche geben kann, ist der größte Teil der Fläche multifunktional ausgelegt und kann je nach Erfordernis durch Raumteiler schnell in unterschiedliche Aktivitätsbereiche gegliedert werden.“ (Kricke et al., 2018, S. 468)

¹ Demgegenüber ist das Modell des „Clusters“ gekennzeichnet durch eine „große Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen in einem definierten Teilbereich des Schulgebäudes“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 27) – also beispielsweise in Form mehrerer Klassenräume, die um eine gemeinsame Mitte gruppiert sind und darüber hinaus zusätzliche (ebenfalls gemeinsam zu nutzende) Sonderräume aufweisen. Beim „Klassenraum-Plus“ wiederum handelt es sich um ein bauliches Konzept, das den Bedarf nach „multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen“ durch eine „Vergrößerung, Verknüpfung oder veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen“ zu erfüllen versucht (ebd.) – also beispielsweise indem der mittlere von drei nebeneinander gelegenen Klassenräumen zu den beiden äußeren Räumen hin geöffnet wird, um von den darin beheimateten beiden Gruppen sodann als Differenzierungsraum genutzt zu werden. Da insbesondere letzteres Modell allerdings, wie Kricke et al. (2018) es formulieren, „nicht nur baulich, sondern auch pädagogisch an vielen Stellen an Bekanntes anknüpft“, beinhaltet es zugleich das Risiko, „dass trotz baulicher Veränderungen am tradierten Schulmodell (z.B. Zwei-Gruppen-Setting) festgehalten wird, in dem ohne veränderte pädagogische Strukturen Inklusion scheitert“ (S. 485).

Gerade vor dem Hintergrund der skizzierten, in das Prinzip der Lernlandschaft immer wieder gesetzten Hoffnungen erscheint es allerdings umso problematischer, dass es in Deutschland bisher kaum tatsächliche Erfahrungen mit entsprechenden Lernlandschaften gibt – oder zumindest kaum *langfristige* Erfahrungen, die geeignet wären, die skizzierten Erwartungen an eine auch *konzeptionelle* Flexibilität der entsprechenden Schulgebäude einer genaueren Praxis-Prüfung zu unterziehen (vgl. Kricke et al., 2018, S. 492). So wurden in Deutschland der 1960er- und 1970er-Jahre zwar einige aus heutiger Sicht durchaus als „Lernlandschaften“ zu bezeichnende Schulen gebaut – wie etwa die Ganztagschule Osterburken, die Multschule Weinheim oder die Gesamtschule Rodenkirchen –; die damals entstandenen „Großraumschulen“ allerdings wurden nahezu allesamt nur wenige Jahre nach ihrer Eröffnung wieder so stark „zurückgebaut“, dass sie aus heutiger Sicht kaum mehr als solche zu erkennen sind. (Hierzu sowie zur bedauerlicherweise noch viel zu wenig beforschten Geschichte der deutschen Großraumschulen siehe unter anderem Huber & Thormann, 2002; Blömer, 2011; Thormann, 2012; Zinner, 2014.)

Umso interessanter und für die aktuelle Schulbaudiskussion umso aufschlussreicher ist daher denn auch die Nutzungsgeschichte der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg: Im Herbst 1974 als „halboffene Lernlandschaft[en] unter einem großen, einheitlichen Dach“ (Haebler, 1973, S. 74) eröffnet, handelt es sich bei diesen beiden mittlerweile nicht nur um die einzigen „Überlebenden“ des deutschen Großraumschul-Booms der 1970er-Jahre, sondern damit einhergehend zugleich um das einzig verfügbare Forschungsfeld Deutschlands, anhand dessen die langjährige Nutzung eines bewusst auf Flexibilität hin ausgerichteten Schulgebäudes genauer untersucht und analysiert werden kann. Da beide Schulen darüber hinaus von Beginn an explizit als *Versuchsschulen* konzipiert worden waren, deren Funktion es ist, sowohl im schulischen Alltag als auch im Rahmen ausgewiesener Praxisforschungs-Projekte „neue Formen des Lehrens, Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren“ (Groeben, Geist & Thurn, 2011, S. 261), eignen sich beide, Oberstufen-Kolleg und Laborschule, in geradezu prototypischer Weise zur Realisierung ebenjener von Kricke et al. (2018, S. 474) evozierten Idee des „pädagogischen ‚Labor[s]‘“, in dem „neue Entwicklungen [...] ohne große Aufwendungen [...] in der räumlichen Struktur implementiert werden“ können. (Zum Versuchsschulaauftrag der Laborschule siehe genauer Terhart & Tillmann, 2007, sowie Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2018.)

Ebendiese Sonderstellung berücksichtigend soll daher im Folgenden mit der *Laborschule Bielefeld* denn auch die Nutzungsgeschichte zumindest *eines* dieser beiden Projekte genauer nachgezeichnet und analysiert werden, um dabei insbesondere der Frage nachgehen zu können, wie sich situative und konzeptionelle Flexibilität der entsprechenden Gebäude über die Jahre zueinander verhalten haben: Inwieweit ist es der Laborschule – als einer von Beginn an inklusiv arbeitenden Grund- und Gesamtschule² – also gelungen, ihren Großraum einerseits im täglichen Schul- und Unterrichtsalltag *situativ* flexibel zu nutzen und ihn andererseits im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen immer wieder auch *langfristig* zu verändern? Und, damit zusammenhängend: Inwiefern

² Die Laborschule Bielefeld umfasst die Jahrgänge 0 (laborschuleigenes Vorschuljahr) bis 10 und vergibt sämtliche in Nordrhein-Westfalen übliche Schulabschlüsse. Während die Jahrgänge der Primarstufe dabei in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichtet werden (Jg. 0–2 und Jg. 3–5), sind die Stammgruppen ab Jahrgang 6 jahrgangshomogen. Die Schüler*innen lernen in Erfahrungsbereichen statt in klassischen Fächern und können zudem durch selbst festgelegte Kurse individuelle Profile ausbilden und sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen spezialisieren. Bei alledem verfügt die Laborschule zugleich, wie Kullmann, Geist & Lütje-Klose (2015, S. 309) es formulieren, „über eine jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die grundsätzlich in allen und nicht nur in ausgewählten Lerngruppen mit besonderen Bedingungen umgesetzt wird“: „Die sonderpädagogische Unterstützung steht als institutionengebundene Ressource zur Verfügung und wird nach Bedarf für die gemeinsame Unterrichtung, Diagnostik, Förderung und Beratung eingesetzt. Die Laborschule arbeitet somit nach einem inklusiven Ansatz, wie er zukünftig verstärkt auch in Regelschulen vorzufinden sein wird [...]“. Zum allgemeinen pädagogischen Konzept der Laborschule siehe darüber hinaus genauer Groeben et al. (2011) sowie zu ihrem Inklusionskonzept Biermann, Geist, Kullmann & Textor (2019).

lassen sich aus ebenjener Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Erkenntnisse auch für die *aktuelle* Diskussion zum Verhältnis von Schulraumgestaltung und inklusiver Schulentwicklung ziehen? Bevor diese Fragen jedoch genauer bearbeitet werden können, soll in einem ersten Schritt zunächst ein kurzer *allgemeiner* Blick auf die Gebäude der Laborschule geworfen werden: auf deren architektonische Gestalt sowie auf die mit dieser Gestalt verbundenen pädagogischen Hoffnungen.

2 Die Großraumarchitektur der Laborschule Bielefeld

Die Geschichte der *Institution* Laborschule ist von Beginn an untrennbar verknüpft mit derjenigen ihrer *Architektur*: So hatte sich der Initiator der Bielefelder Schulprojekte, Hartmut von Hentig³, bereits in den Jahren 1967 bis 1969 (und damit noch vor dem offiziellen Start der sogenannten „Aufbaukommission“ im Frühjahr 1970)⁴ gezielt „Open-Space Schools“ in den USA und Schweden angesehen⁵ und dabei das Ideal einer Großraumschularchitektur entwickelt, deren Struktur er mit diversen pädagogischen Hoffnungen verband: von einer „zivilisierenden Wirkung der Öffentlichkeit“ (Hentig, 1997, S. 148) über die Möglichkeit zur Vorbereitung der Schüler*innen auf eine ebenfalls „bewegte und lärmgefüllte Welt“ (Hentig, 1997, S. 149) bis hin zur „Emanzipation [des Einzelnen] auch von der eigenen Gruppe“ (Hentig, 1997, S. 150) sowie dem Wunsch, ein jedes Kind möge „auf dem Weg vom Eingang bis zu seinem ‚Arbeitsplatz‘ wenigstens einmal täglich die Schule als Ganze“ (Hentig, 1997, S. 157) erfahren. (Zum Großraum der Laborschule als spezifischer Form der „pädagogische[n] Architektur“ siehe auch Kemnitz, 2001, S. 51ff.)

Zu all diesen Hoffnungen allerdings kam auch im Kontext der Laborschulplanung noch diejenige nach einer erhöhten *Flexibilität* der zu errichtenden Räumlichkeiten hinzu – eine Hoffnung, von der Ludwig Huber, langjähriges Mitglied der Aufbaukommission und späterer Leiter des Oberstufen-Kollegs, rückblickend konstatiert, es sei die didaktisch vielleicht sogar wichtigste gewesen:

„[Die Hoffnung,] dass sich die Lernenden und Lehrenden flexibel jeweils neu gruppieren, je nachdem wie es Aufgabe und Gelegenheit erfordern: bald einzeln, bald in kleinen, dann wieder in großen oder gar sehr großen Gruppen arbeiten, je nachdem, ob Recherchieren, Lesen und Schreiben oder Diskutieren oder Kooperieren oder Vorführen und Hören angesagt ist; dass sie sich leicht von der einen zur anderen Fläche bewegen können, je nachdem, ob mit Kopf oder auch mit Hand gearbeitet, gebastelt oder experimentiert werden soll. Schon dafür ist wichtig, dass alle sich sehen, leicht von einer Stelle zur anderen wechseln können: deshalb keine Wände, die die Sicht versperren und die Größe der Gruppen begrenzen, und keine Türen und Korridore, die das Wechseln mühselig machen.“ (Huber & Thormann, 2002, S. 67)

Der Unterrichtsgroßraum, so Huber weiter, stelle in diesem Sinne nicht nur „einmalig andere räumliche Bedingungen für Unterricht“ her, sondern schaffe vielmehr „die Voraussetzung für immer neue Veränderungen derselben über den Wandel der Zeiten und pädagogischen Ziele hinweg“. Das Prinzip der Großraumschule sei in diesem Sinne also nicht nur „auf eine Variation“ hin angelegt, „sondern auf Variabilität selbst“ (Huber & Thormann, 2002, S. 67).

³ Zur aktuellen Diskussion um Person und Werk Hartmut von Hentigs (insbesondere vor dem Hintergrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule Ober-Hambach) und deren Bedeutung für die Erziehungswissenschaft siehe genauer Zenke (2018a, 2018b).

⁴ Zur Aufbaukommission von Laborschule und Oberstufen-Kolleg siehe genauer Harder (1974) und Jung-Paarmann (2014, S. 45ff.).

⁵ Zur betreffenden USA-Reise Hentigs siehe Koinzer (2011, S. 177ff.) und Hentig (2009, S. 648ff.); zur Schwedenreise Hentigs siehe Hentig (2009, S. 710). Zur damaligen Großraumschulentwicklung in den beiden Ländern siehe darüber hinaus Farmer & Weinstock (1969), Eisenmenger (1970), Baker (2012) und Zinner (2014).

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen von „Flexibilität“ und „Variabilität“ entwickelten die am Planungsprozess beteiligten Pädagog*innen schließlich in Zusammenarbeit mit dem Architekturbüro Ludwig Leo sowie dem Berliner „Planungskollektiv Nr. 1“ in den Jahren 1970 bis 1974 eine Zwei-Häuser-Lösung für die Laborschule: ein kleineres Gebäude, das sogenannte „Haus 1“, für die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2 sowie ein größeres Gebäude, das sogenannte „Haus 2“, für die Jahrgänge 3 bis 10.⁶ In Abgrenzung von den meisten übrigen im selben Zeitraum in Deutschland diskutierten Großraumschulkonzepten bemühten sich die beteiligten Personen aus Architektur und Pädagogik dabei jedoch von vornherein, auf eine von Hentig bereits früh problematisierte „ausweichende, nichtssagende Flexibilität“ (Hentig, 1973, S. 53) der entsprechenden Räumlichkeiten zu verzichten und anstelle dessen eine „Mischung sehr verschiedener und sehr entschiedener Raumfiguren, Raumanordnungen und Raumausstattungen“ (Hentig, 1973, S. 53) zu realisieren: Räume also, „die die Schüler in selbstgebildeten Gruppen auch ohne Lehrer für ihre Zwecke benutzen können, sich an-eignen, mit ihren Dingen füllen und für ihre Freunde und Gäste öffnen“ (Hentig, 1973, S. 53). Das dominierende Element des Laborschulgroßraums bilden aus diesem Grund denn auch drei je 300 qm große, durch ein Sheddach⁷ belichtete Unterrichtsfelder im Haus 2, die „[g]erahmt und erschlossen“ werden durch mehrere schmale, zweigeschossige „Wiche“⁸ (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite), deren „untere Ebene der Zirkulation und deren obere Ebene dem ruhigen Arbeiten“ (Harbusch, 2015, S. 17) dient. Eben diese vom Boden der einzelnen „Felder“ aus gesehen etwa 1,50 Meter hohen „Wiche“ sind es denn auch, die dem gesamten Laborschulgebäude tatsächlich so etwas wie die Anmutung einer „Landschaft“ verleihen – dies zumindest dann, wenn man „Landschaft“ mit Martin Seel als „Einheit ohne Ganzes“ (Seel, 1996, S. 221) begreift: als einen besonderen Erfahrungsmodus, der nur in „offenen, dezentralen, einer synthetisierenden Wahrnehmung unzugänglichen Räumen“ (Seel, 1996, S. 232) vollzogen werden kann.

Durch diese architektonische Grundstruktur allerdings unterscheidet sich die Laborschule letztlich auch *baulich* deutlich von den meisten übrigen im Laufe der 1970er-Jahre in Deutschland realisierten Großraumschulen, die in der Regel stark auf das Prinzip der „neutralen Fläche“ setzten (also auf einen großen leeren Raum ohne (innen-)architektonische Elemente, die in der Lage wären, die Herstellung von verschiedenen Raumatmosphären und Nutzungsmöglichkeiten zu unterstützen) und dementsprechend mit Michael Zinner rückblickend auch als „Flächenschulen“ bezeichnet werden können (vgl. Zinner, 2014, S. 7ff.). Tatsächlich ließe sich sogar argumentieren, dass die Laborschule mit ihrer einer Landschaft ähnelnden Architektur zu Beginn der 1970er-Jahre zumindest in Teilen bereits jenen Schritt „von der Fläche in den Raum“ (Zinner, 2014, S. 10) vorweggenommen hat, den Zinner noch 2014 als notwendige Voraussetzung einer künftigen, „lebenden“ Schularchitektur verstanden wissen möchte: den „Wechsel von der neutralen Fläche zu einem lebendigen Gefüge“ (Zinner, 2014, S. 9; Hervorh. i.O.).⁹ Eben dieses „lebendige Raumgefüge“ des Laborschulgroßraums mag denn auch einer

⁶ Zur wechsellvollen Geschichte der Architektur von Laborschule und Oberstufen-Kolleg siehe u.a. Harder (1974), Hentig (1997), Huber & Thormann (2002), Hentig (2009, S. 743ff.), Jung-Paarmann (2014, S. 54ff.) und Herden-Hubertus (2019). Zur besonderen Rolle Ludwig Leos beim Planungsprozess der Laborschule vgl. darüber hinaus Projektteam BARarchitekten, Harbusch & Wüstenrot Stiftung (2013) sowie Harbusch (2015).

⁷ Bei einem „Sheddach“ oder auch „Sägezahndach“ handelt es sich um eine klassischerweise in Fabriken zur Anwendung kommende Dachform, bei der mehrere kleine pult- oder satteldachartige Dachaufbauten hintereinander gereiht werden, um so – mit den Fensteröffnungen nach Norden – eine blendfreie Beleuchtung des gesamten Gebäudes zu ermöglichen.

⁸ Die Bezeichnungen „Felder“ und „Wiche“ wurden von Ludwig Leo eingebracht, wobei der Begriff „Wiche“ aus dem Bereich der Landwirtschaft stammt und dort die „Feldraine, also die Grenzstreifen oder Aufhäufungen, durch die in der Landwirtschaft Äcker und Felder voneinander getrennt werden“, bezeichnet (vgl. Harbusch, 2015, S. 17).

⁹ Zwar ordnet Zinner selbst die Laborschule noch der Tradition der „Flächenschulen“ zu (vgl. Zinner, 2014, S. 10); in Anbetracht der zahlreichen, den gesamten Großraum der Laborschule durchziehenden Halbgchosse lässt sich diese Zuordnung jedoch durchaus in Frage stellen.

der Gründe dafür sein, dass dieser auch heute noch nicht nur weiterhin als Großraum genutzt, sondern darüber hinaus immer wieder auch als illustrierendes Beispiel für einen modernen, kindgerechten Schulbau herangezogen wird (vgl. bspw. Schopper, 2012; Seydel, 2012; Ramseger, 2018; Zierahn, 2018).



Abbildung 1: Blick auf das „Feld 1“ der Laborschule und angrenzende „Wiche“ im Jahr 1974 (Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Fotosammlung, FOS_00557; Foto: Jürgen Volkmann)

Was die damit bereits angesprochene, zumindest im Vergleich zu anderen Großraum-schulen der 1970er-Jahre zu diagnostizierende „Langlebigkeit“ der Laborschulräumlichkeiten angeht, dürften neben *architektonischen* jedoch auch *pädagogische* Gründe eine zentrale Rolle gespielt haben. Schließlich hat sich die Laborschule – wie oben bereits angeführt – von Beginn an explizit nicht nur als „radikale Gesamtschule“, sondern eben immer auch als „Versuchsschule“ begriffen: als Schule also, die es sich zum Auftrag macht, durch Praxisforschung neue Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln und mit diesen zu experimentieren – und zwar gerade auch bezogen auf die Kategorie „Raum“. ¹⁰ Die Geschichte des Laborschulgroßraums und seiner wechselnden Nutzung ist deshalb zugleich immer auch eine Geschichte der Schul- und Unterrichtsentwicklung – und damit zugleich eine Geschichte, die insbesondere in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule eine ganz besondere Dynamik entfalten konnte.

¹⁰ So hebt Hartmut von Hentig bereits in seiner Rede zur Eröffnung der Bielefelder Schulprojekte im September 1974 die Großraumarchitektur beider Schulen explizit als eines ihrer herausstechenden Merkmale hervor und bezieht diesen Umstand dabei explizit auf den Versuchsschulauftrag beider Einrichtungen, wenn er konstatiert: „Das offen angelegte Gebäude soll seinerseits dazu helfen, daß Neues auch unter neuen Verhältnissen erprobt werden kann und nicht immer schon den alten Bedingungen erliegt. Wir können – wie in einem Labor – die Faktoren isolieren und anders aufeinander beziehen. [...] Auf diese Weise kann einerseits unsere Schule selber ihren eigenen Fehlern und Chancen auf der Spur bleiben und andererseits nützliche Erkenntnisse für andere Einrichtungen hervorbringen.“ (Hentig, 1974, S. 15)

3 Zur „Inbetriebnahme“ des Laborschulgroßraums in den Jahren 1974 bis 1979

Betrachtet man die weiter oben abgebildete Fotografie des Laborschulgroßraums¹¹ aus dem Schuljahr 1974/1975 (siehe Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite), so fällt auf, dass das gezeigte Gebäude ausgesprochen leer ist. Dies liegt zunächst einmal daran, dass die Laborschule erst langsam „aufgefüllt“ wurde: Von Beginn an zwar bereits auf 660 Schüler*innen (verteilt auf 36 Gruppen) ausgelegt, wurde der Unterrichtsbetrieb jedoch zunächst einmal mit lediglich 180 Schüler*innen (verteilt auf 9 Gruppen) aufgenommen, so dass es insgesamt vier Jahre dauerte, bis die vorgesehene Schüler*innenzahl das erste Mal erreicht worden war. Ganz in diesem Sinne konstatierte denn auch Karlheinz Osterloff – damaliger stellvertretender Schulleiter der Laborschule – im Herbst 1975 im Rahmen eines Berichts zu den bisherigen „Erfahrungen mit dem Schulgebäude“, es habe zunächst einmal „relativ viel Platz für alle“ gegeben und daher auch „wenig Anlaß, Maßnahmen zu treffen, die insbesondere akustische Störungen von Nachbargruppen einzuschränken helfen“ (Osterloff, 1975, S. 3). Wegen dieses „großen Platzangebots“, so Osterloff weiter, seien die Felder zudem „überwiegend atypisch aufgeteilt“ worden, „mit häufigem Wechsel von Größe und Anordnung der Teilflächen“ (Osterloff, 1975, S. 3), und er ergänzt:

„Schon in den ersten Wochen begannen die Kinder – ermuntert durch Lehrer – auf Wichen, in den Gängen und Treppenhäusern Buden zu bauen. Das Baugelände um die Schule ließ ihnen keine Möglichkeit für diese Aktivitäten. Die sich aus dem Budenbau ergebenden Probleme bieten Anlaß, Hier-und-jetzt-Nöte der Schüler zu behandeln und nach rationalen, die Interessenkonflikte erhellenden und berücksichtigenden Lösungen zu suchen. [...] Auffallend ist, daß die große, offene Unterrichtszone die Kinder auch zu anderen Aktivitäten aufzufordern scheint, die normalerweise außerhalb von Gebäuden zu beobachten sind. Es wird sehr viel gerannt, über Brüstungen geklettert und gesprungen und das noch jetzt, nachdem das Außengelände begehbar geworden ist.“ (Osterloff, 1975, S. 4)

Der hier von Osterloff geschilderte Eindruck bestätigt sich auch beim Betrachten eines im selben Zeitraum gedrehten Beitrags für die ZDF-Sendung *Schüler-Express* (Schmaltz, 1976): Hier zeigt die Kamerafahrt durch den Großraum der Schule neben diversen, aus Brettern gezimmerten Buden unter anderem Tischtennis spielende Kinder, selbstständig arbeitende Kleingruppen, miteinander diskutierende Großgruppen, an ihrem Schreibtisch arbeitende Lehrer*innen und: viel leere Fläche. Währenddessen erläutert eine Schülerin aus dem Off:

„Wir haben hier so eine Art ‚Lerndlandschaft‘ – keine Klassenzimmer mehr. Und hier seht ihr es: ein Riesen-Schulraum, keine Klassenräume mehr. Wir können in Groß- und Kleingruppen arbeiten, indem wir uns durch Trennwände abteilen. Was in der Mitte so aussieht wie Brücken, da haben eigentlich nur die Lehrer ihren Arbeitsplatz.“ (Schmaltz, 1976)

Mit diesem Off-Kommentar ist dabei zugleich ein weiterer wichtiger, im oben abgebildeten Foto ebenfalls bereits sichtbar werdender Aspekt benannt: Neben dem Phänomen des *Buden-Bauens* (siehe hierzu auch Gerngroß-Haas, 1980, S. 75ff.; Hentig, 1997, S. 152ff.; Hentig, 2009, S. 759ff.) scheint eine weitere zentrale Strategie im Umgang mit dem Laborschulgroßraum in den ersten Jahren diejenige des *Trennwände-Aufstellens* gewesen zu sein. So findet sich die Frage, wie eine entsprechende Abtrennung am geschicktesten vollzogen werden könne, denn auch bereits in einem von Hartmut von Hentig im Herbst 1975 verfassten Schreiben zum Thema *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten* (Hentig, 1975). Dort zählt Hentig unter dem Stichwort „Der Schulbau“ zunächst mehrere seines Erachtens zu konstatierende „Nachteile“ des

¹¹ Im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes wird es in erster Linie um das größere „Haus 2“ der Laborschule gehen, das die Jahrgänge 3 bis 10 beheimatet. Zur Architektur des „Haus 1“ der Laborschule – gerade auch im Hinblick auf Fragen der Inklusion – siehe Zenke (2017).

bestehenden Großraums auf – darunter etwa den Umstand, dass die Mehrzahl der Lehrenden „in der offenen und immer ablenkenden Atmosphäre nicht arbeiten“ könne, sowie die Schwierigkeit, „bestimmte Unterrichtsformen und -arten“ im Großraum hinreichend zu „schützen“ (Hentig, 1975, S. 17) –, bevor er im Anschluss „[d]rei Möglichkeiten für die Grundeinteilung der Felder durch Stellwände“ präsentiert (siehe Abb. 2). Die Vor- und Nachteile der entsprechenden Varianten beschreibt er dabei wie folgt:

„[Skizze] (b) [Mitte] verdeutlicht, was nicht geschehen darf und schon z.T. geschieht: Der Verkehr wird durch die Mitte des Raumes gelenkt. [...] In Skizze (a) [links] stünde der frontal unterrichtende Lehrer an den Ost- und Westwänden des Bassins, in der Skizze (c) [rechts] an den Nord-, Ost, Süd- und Westwänden des Bassins.“ (Hentig, 1975, S. 19a)

Diese Überlegungen Hentigs dokumentieren dabei allerdings nicht allein die Bedeutung des Prinzips „Stellwand“ innerhalb der damaligen Großraumnutzung; sie geben darüber hinaus zugleich einen ersten Hinweis darauf, in welchem hohem Maße zum damaligen Zeitpunkt tatsächlich noch die Idee des „frontal unterrichtenden Lehrer[s]“ den Unterrichtsalltag auch an der Laborschule bestimmt haben dürfte¹² – ein Eindruck, der noch einmal dadurch verstärkt wird, dass Hentig im selben Text konstatiert, „die Möglichkeit, mehrere Gruppen auf einer Fläche zu unterrichten“, sei „im Prinzip dann gegeben, wenn der Abstand von einem Schüler zum nächsten der Nachbargruppe weiter ist als der zum entferntesten der eigenen“ (Hentig, 1975, S. 19). Damit aber, so Hentig weiter, sei „in unserer Lernlandschaft nicht zu rechnen“, weshalb „die Flächen nicht ohne weiteres als offene Flächen genutzt werden“ könnten (Hentig, 1975, S. 19).

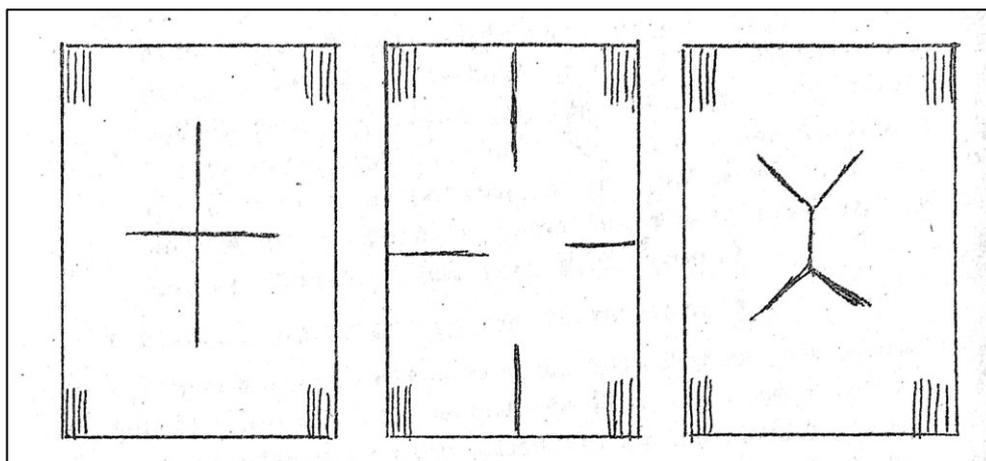


Abbildung 2: „Drei Möglichkeiten für die Grundeinteilung der Felder durch Stellwände“ (Quelle: Hentig, 1975, S. 19a)

Die beiden damit bereits früh benannten Tendenzen sowohl der *räumlichen Herstellung von geschlossenen Rückzugsmöglichkeiten innerhalb des Großraums* (insbesondere durch Budenbau) als auch der *baulichen Abtrennung von offenen Großraumbereichen zur Erleichterung von (Frontal-)Unterricht im Klassenverband* prägten denn auch die folgenden Jahre der Laborschulraumnutzung zwischen 1975 und 1979: Dabei reichten die Strategien von der planvollen Errichtung kunstvoller „Buden“ für einzelne Gruppen (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite, rechts) über die Kombination von Holzpalisaden und Metallschränken zur Abgrenzung untereinander (siehe Abb. 3, hinten) bis hin zur martialisch anmutenden Installation meterhoher, mit Spitzen versehener Schutzwände in

¹² Siehe zu dieser Problematik auch einen 1977 erschienenen, überaus kritischen Überblickstext zu den ersten Jahren der Laborschule von Klaus Heidenreich. Dort heißt es bezogen auf das Thema „Großraum“ unter anderem, die Lehrer hätten „die Chancen des [offenen] Feldes“, wie „Team-Teachings mit wechselnden Lernsituationen“ in verschiedenen Gruppengrößen, „bisher kaum genutzt“ und würden anstelle dessen auf den Feldern so unterrichten, „als wären dort drei Klassenzimmer“ (Heidenreich, 1977, S. 44).

der Mitte einzelner Felder (siehe Abb. 4) – wobei über letztere hinweg zuweilen gar ein „erbitterter Apfelsinenschalen-, Kakaobecher- und Papierschwabenkrieg“ (Rosenbohm, 1977, S. 193) zwischen einzelnen Gruppen geführt worden zu sein scheint.



Abbildung 3: Das „Feld 1“ der Laborschule im Sommer 1977 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-99)



Abbildung 4: Das „Feld 3“ der Laborschule im Sommer 1977 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-76)

Auf eben diese Entwicklung Bezug nehmend heißt es denn auch 1980 im Abschlussbericht einer vom Stuttgarter Institut für Schulbau durchgeführten *Baubezogenen wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* mit Blick auf die Jahre 1977 bis 1979:

„Im immer volleren und ‚engeren‘ Großraum – bei häufig ‚traditionellen‘ Unterrichtsformen, die nie bzw. selten stammgruppenübergreifend waren – wurden die (vor allem akustischen) Störungen immer größer, die materiellen Begrenzungen zur gegenseitigen Abtrennung der Stammgruppen und Stammflächen wurden immer dichter und höher, der Großraum immer weniger ‚offen‘; die leichte Zugänglichkeit der Stammflächen wurde im Nutzungsverlauf immer mehr eingeschränkt, Verkehrswege wurden zugebaut.“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83)

Ihren vorläufigen Endpunkt fand die entsprechende Entwicklung dabei schließlich im Schuljahr 1978/1979 (siehe Abb. 5): Als Reaktion auf die mittlerweile vollständig vollzogene „Auffüllung“ der Schule mit 660 Schüler*innen mussten auf „Feld 1“, das zuvor in der Regel zwei bis vier Gruppen beheimatet hatte, nun sechs Gruppen untergebracht werden. Die dadurch entstandene Überbelegung wurde dabei auf räumlicher Ebene durch das Errichten fester Mauern an den Rändern sowie den Einzug mehrerer Holzwände in der Mitte des Feldes abzufangen versucht – mit der Folge, dass das einstmalig „offene“, insgesamt nur 300 qm umfassende Unterrichtsfeld nun aus sechs fensterlosen Separées bestand: ein jedes davon für eine Gruppe von mehr als 20 Personen vorgesehen (siehe hierzu auch Gerngroß-Haas, 1980, S. 83).



Abbildung 5: Das „Feld 1“ der Laborschule im März 1979 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-166)

Die Entwicklung des Laborschulgroßraums – so musste zu diesem Zeitpunkt fast unweigerlich der Eindruck entstehen – war in diesem Sinne also im Jahr 1979 an einem ähnlichen Punkt angelangt wie die meisten übrigen Großraumschulen der 1960er- und 1970er-Jahre: Die Idee des offenen Raumes, der gruppenübergreifendes, individualisiertes Lernen ermöglichen sollte, schien gescheitert. Der Großraum selbst war – zumindest in Teilen – zurückgebaut worden zu „Quasi-Klassenzimmer[n]“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83).

4 Die Versammlung als Kern der Laborschulpädagogik – oder: Auf dem Weg zu einer eigenen „Großraumdidaktik“

Trotz all jener bereits geschilderten, sich im Laufe der 1970er-Jahre vermehrt einstellen- den Schwierigkeiten wurde der Unterrichtsgroßraum der Laborschule – im Unterschied zu den meisten übrigen Großraumschulversuchen der damaligen Zeit – in den Folgejahren nun aber weder „zurückgebaut“ noch durch einen weiteren, eher klassischen Schulbau erweitert. Im Gegenteil: Mit Beginn der 1980er-Jahre lässt sich vielmehr ein allmähliches Wegfallen der zuvor provisorisch eingezogenen Zwischenwände der Laborschule beobachten – ein Prozess, im Zuge dessen die ursprüngliche, offene Anlage des Laborschulgroßraums mehr und mehr zurückzukehren begann. Für diese Entwicklung wiederum lassen sich dabei mindestens zwei Gründe ausmachen: So konnte einerseits durch *bauliche* Veränderungen – wie etwa den Einzug eines Zwischengeschosses im Bereich der sogenannten „Schulstraße“ – die Situation im Unterrichtsgroßraum insoweit entlastet werden, als dass nun auf jedem Feld nur noch maximal vier Gruppen unterrichtet werden mussten, während es andererseits gelang, vermehrt auch *pädagogische* Antworten auf die skizzierten Nutzungsprobleme zu finden. Anders als noch in den 1970er-Jahren der Fall, gelang es den Lehrer*innen der Laborschule nun also nach und nach, so etwas wie eine gemeinsame „Großraumdidaktik“ zu entwickeln: pädagogische Strategien, unter Anwendung derer die Offenheit des Laborschulgebäudes tatsächlich produktiv für den eigenen Schul- und Unterrichtsalltag genutzt werden konnte.

Den Kern dieser „Großraumdidaktik“ – und damit gewissermaßen der gesamten Laborschulpädagogik – bildet dabei die sogenannte „Versammlung“ (siehe Abb. 6 auf der folgenden Seite): Hierbei handelt es sich um einen vom Rest des (Groß-)Raumes in der Regel nur leicht abgetrennten Bereich (zumeist bestehend aus vier im Rechteck zueinander aufgestellten Holzbänken), in dem die einzelne Gruppe sowohl zu Beginn eines jeden Unterrichtstages als auch in dessen weiterem Verlauf immer wieder zusammenkommt, um sowohl fachliche als auch gruppenspezifische Angelegenheiten miteinander zu besprechen.¹³ Der Begriff „Versammlung“ wird dabei zur Bezeichnung sowohl des entsprechenden *Ortes* als auch der dabei zur Anwendung kommenden *didaktischen Methode* verwendet: In der Versammlung trifft sich die gesamte Gruppe also *zur* Versammlung. Von diesem räumlichen wie sozialen Zentrum der Gruppe aus verteilen sich die Schüler*innen sodann für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auf die angrenzenden Großraumbereiche, während die jeweiligen Lehrer*innen entweder mit einer kleineren Gruppe in der Versammlung verbleiben oder aber sich selbst von Schüler*in(nengruppe) zu Schüler*in(nengruppe) bewegen, um so vor Ort individuelle Unterstützung anbieten zu können (siehe hierzu auch Hentig, 1997, S. 151). Indem die Gruppe dabei schließlich gegen Ende sowohl eines jeden Tages als auch einer jeden Unterrichtseinheit wieder in ihre eigene Versammlungsecke zurückkehrt, gleicht ihre entsprechende Bewegung über den Tag betrachtet gewissermaßen derjenigen einer *Qualle*: Genau wie diese ist die jeweilige Gruppe in einem ständigen Wechsel begriffen zwischen Zusammenziehen (in der Versammlung) und Ausbreiten (in den Großraum hinein), Zusammenziehen (in der Versammlung) und Ausbreiten (in den Großraum hinein) ...

Zwar mag dieses „Quallen-Prinzip“ dabei auf den ersten Blick nicht sonderlich spektakulär erscheinen – und spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts auch außerhalb der Laborschule längst seinen festen Platz insbesondere im „Offenen Unterricht“ der Primarstufe gefunden haben (vgl. bspw. Peschel, 2009, S. 39ff.) – mit seiner Durchsetzung jedoch war letztlich ein zentrales, zuvor immer wieder akut gewordenes Problem des Unterrichtens im Laborschulgroßraum gelöst: jene oben bereits angesprochene Schwie-

¹³ Zu Theorie und Praxis der Versammlung in der Laborschule vgl. genauer Autorengruppe Laborschule (1986, S. 64ff.), Demmer-Dieckmann (2001, S. 127f.), Lenzen (2004), Bambach (1989, S. 176ff.), Groeben & Rieger (1991, S. 86ff.) sowie Devantié (2017).

rigkeit nämlich, wonach „die Möglichkeit, mehrere Gruppen auf einer Fläche zu unterrichten“, anfangs nur dann gegeben zu sein schien, „wenn der Abstand von einem Schüler zum nächsten der Nachbargruppe weiter ist als der zum entferntesten der eigenen“ (Hentig, 1975, S. 19). Ausgehend von der laborschulweiten Etablierung der Versammlung in den 1980er-Jahren wurde dieser Schwierigkeit nun also dadurch begegnet, dass sich die Position der Schüler*innen über den Tag betrachtet immer wieder änderte: Für Angelegenheiten, in denen ein gemeinsames Gruppengespräch notwendig ist, zieht sich die Gruppe in ihre jeweilige Versammlungsecke zurück (wo sie in normaler „Zimmerlautstärke“ miteinander sprechen kann und so tatsächlich eine Situation herstellt, in der jener vormals eingeforderte Mindestabstand zur Nachbargruppe eingehalten ist), während es in anderen Unterrichtssituationen (wie etwa Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit) ohne Probleme möglich ist, sich mit mehreren Stammgruppen gleichzeitig in unmittelbarer Nähe zueinander auf ein und demselben Großraumfeld aufzuhalten, ohne einander übermäßig zu stören.

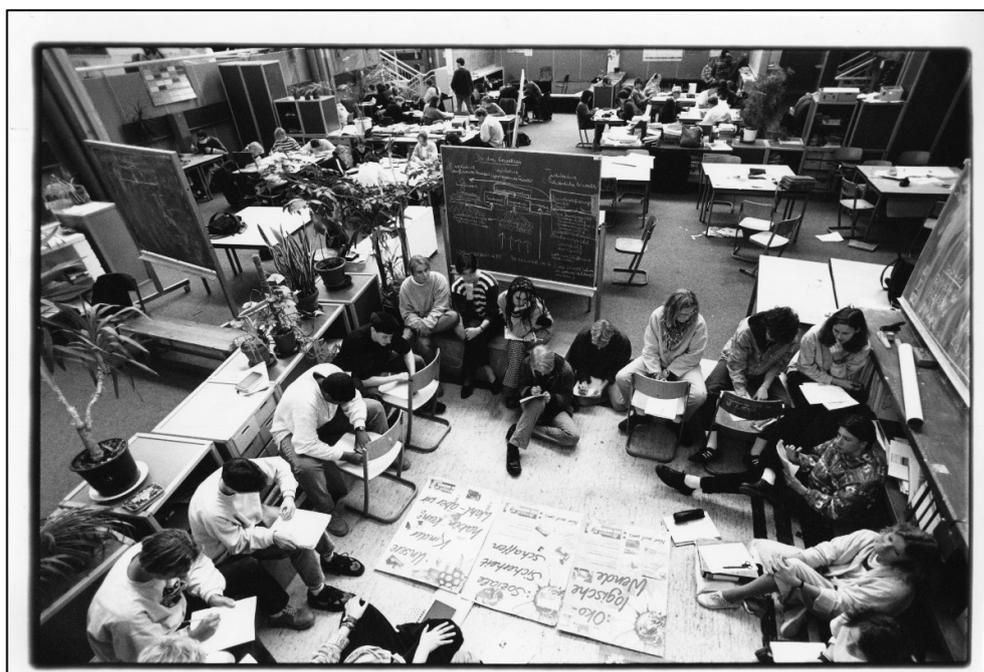


Abbildung 6: Versammlung auf „Feld 1“ der Laborschule in den 1990er-Jahren (Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Fotosammlung, FOS_01702; Foto: Ernst Herb)

Betrachtet man nun allerdings die Entstehungsgeschichte eben dieses – für die Entwicklung der gesamten Laborschule so entscheidenden – Prinzips der Versammlung etwas genauer, so wird deutlich, dass dieses sich nicht etwa als punktuelle Reaktion *auf* die vormalige Großraumnutzung der 1970er-Jahre entwickelte, sondern vielmehr schrittweise *aus dieser heraus*. So wird die oben beschriebene Form der Versammlung nicht nur bereits in einzelnen Berichten über die ersten Jahre der Laborschule erwähnt (vgl. etwa Schmittmann, 1980, S. 143, oder Hentig, 2009, S. 797); die allmähliche Etablierung der skizzierten Großraumdidaktik durch die Einrichtung eines festen, speziell für ebensolche Versammlungszwecke vorgesehenen *Ortes* scheint darüber hinaus unmittelbar mit der gleichzeitigen „Evolution“ der oben bereits beschriebenen *Laborschulbuden* zusammenzuhängen. Dieser Schluss liegt zumindest nahe, wenn man ein 1980 im Abschlussbericht des Stuttgarter Instituts für Schulbau wiedergegebenes Foto (siehe unten, Abb. 7) mit der Bildunterschrift „Unterrichtssitzecke auf der Stammfläche von ‚oliv 6“

(März 1979, Feld 3)“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 78) näher betrachtet und den solchermaßen bezeichneten „Budentyp“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 78) sodann mit der im Anschluss wiedergegebenen Erläuterung zu den beobachteten „Veränderungstendenzen in den Budenfunktionen“ zwischen 1977 und 1979 abgleicht. Dort heißt es:

„Die in der Nutzungsgeschichte des Großraums von Block II/III ‚frühen Buden‘ [...] waren – im Gegensatz zu den ‚späteren Buden‘ [...] – gegen die ständige Präsenz der Erwachsenen und gegen die Einsehbarkeit im Großraum gerichtet, sie sollten eher ‚Freiraum von sozialer Kontrolle‘ gewährleisten – und hatten dementsprechende Raumqualitäten: klein, dunkel, geschlossen – als die ‚späteren Buden‘ [...], die demgegenüber viel mehr Unterrichtszwecken dienen sollten und die in ihrer baulichen Gestalt größer, offener und transparenter waren. In dem Maße, wie der Großraum immer voller und geschlossener wurde, veränderten die Buden ihre Funktion und ihre bauliche Gestalt. Anstatt ‚nicht gesehen‘ zu werden, war es später offensichtlich noch wichtiger, ‚besser gehört‘ zu werden, und zwar vorwiegend im Unterricht, bzw. bei begrenzt zur Verfügung stehendem Platz dominierten bei der Budenfunktion letztlich Unterrichtszwecke“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 80).¹⁴

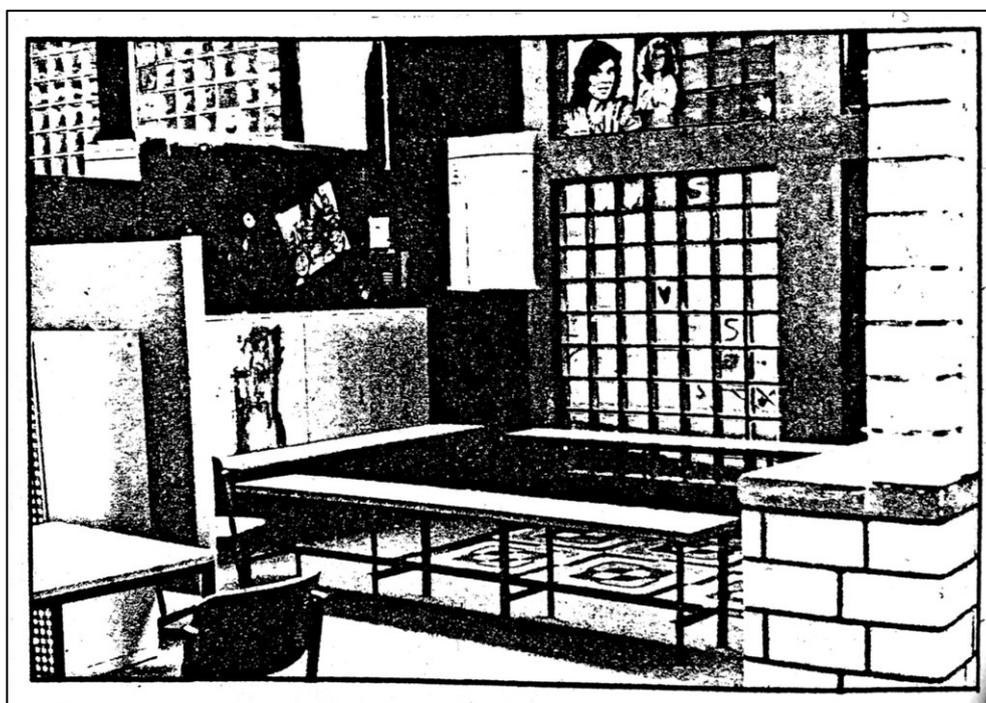


Abbildung 7: Unterrichtsecke auf „Feld 3“ im März 1979 (Quelle: Gerngroß-Haas, 1980, S. 78)

Folgt man der hier vorgeschlagenen Lesart, so wäre die Idee der Versammlung sowie die damit verbundene Entwicklung der laborschuleigenen Großraumdidaktik also weniger das Ergebnis einer gezielten Vorgabe von Seiten der Schulleitung oder der spontanen Eingebung einer einzelnen Person gewesen, sondern vielmehr das Resultat eines jahrelangen Prozesses des Ausprobierens und Experimentierens, des Scheiterns und Neubeginns. Oder, wie Hartmut von Hentig es 1997 rückblickend auf mehr als zwanzig Jahre Nutzungsgeschichte der Laborschulgebäude formuliert: Der Großraum hat „gleichsam die ihm angemessene Didaktik hervor[gebracht]“ (Hentig, 1997, S. 151).

Damit allerdings lässt sich bereits an dieser Stelle ein erster Rückschluss auf die wechselseitige Bedingtheit von situativer und konzeptioneller Flexibilität in Sachen Laborschulgroßraum formulieren: Erst durch die Möglichkeit nämlich, den vorhandenen Großraum der Laborschule über den Verlauf mehrerer Jahre immer wieder *konzeptionell*

¹⁴ Die Bezeichnung „Block II/III“ steht in der Laborschul-Terminologie der 1970er- und frühen 1980er-Jahre für die Jahrgänge 3 bis 10.

zu verändern, konnte es schließlich gelingen, diesen nach einer Zeit des Experimentierens endlich auch *situativ* angemessen flexibel zu nutzen – ein Vorgang wiederum, der letztlich nur deshalb erfolgreich vollzogen werden konnte, weil eben solchen Prozessen des Experimentierens und Scheiterns von vornherein ganz bewusst Zeit und Raum im Versuchsschul-Alltag der Laborschule zugewiesen worden war. Erst diese Kombination von *konzeptioneller und situativer Flexibilität des Laborschulgroßraums* auf der einen und der im Praxisforschungskonzept der Laborschule angelegten *Bereitstellung von Möglichkeiten zur experimentierenden Schul- und Unterrichtsentwicklung* auf der anderen Seite war es in diesem Sinne denn auch, die in den folgenden Jahren und Jahrzehnten dazu führen konnte, dass die zahlreichen, dem Prinzip des Großraums immer wieder zugeschriebenen Stärken tatsächlich auch produktiv in den Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule integriert werden konnten: Stärken also wie beispielsweise das – insbesondere für einen Unterricht in inklusiven Lerngruppen unerlässliche – gleichzeitige Zulassen verschiedener Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schüler*innen als auch von Seiten der pädagogischen Mitarbeiter*innen, das Unterstützen eines leichten Hinüberwechselns in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten, das Bereitstellen zahlreicher leicht zugänglicher Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen oder die Förderung einer alltäglichen Begegnung sämtlicher Schüler*innen und sämtlicher Mitarbeiter*innen im gemeinsamen Schulraum (siehe hierzu genauer Zenke, 2017).

5 Fazit und Ausblick

Geht man nun schließlich heute, also mehr als 30 Jahre nach der oben skizzierten Entwicklung, durch das Laborschulgebäude, so fällt zunächst einmal auf, dass die Versammlung – und mit ihr die skizzierte Form der laborschuleigenen Großraumdidaktik – auch heute noch das dominierende Element des dortigen Schul- und Unterrichtsalltags bildet: So unterschiedlich die verschiedenen (Großraum-)Felder auch gestaltet sein mögen, sie alle gleichen sich darin, dass sie neben Gruppentischen, einem Lehrerarbeitsplatz und persönlichen „Fächern“ für die Schüler*innen immer auch einen deutlich sichtbaren Versammlungsort haben (siehe Abb. 8 auf der folgenden Seite). Zwar ist dieser mal mehr, mal weniger vom Rest des Großraumfeldes abgeschirmt (etwa durch Schränke oder Schiebeelemente); immer jedoch bildet er das soziale wie räumliche „Herz“ der Gruppe – und dies von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10. Die Nutzung des Großraums der Laborschule, so ließe sich in diesem Sinne also mit gutem Recht behaupten, ist nach einer frühen Phase des Ausprobierens und Experimentierens seit Mitte/Ende der 1980er-Jahre gewissermaßen in einen Zustand der „Normalität“ eingetreten.

Doch obwohl sich das Prinzip der Versammlung sowie die damit verbundene Großraumdidaktik in diesem Sinne grundsätzlich bewährt zu haben scheint – und der bereits bestehende Unterrichtsgroßraum darüber hinaus durch zusätzliche Umbaumaßnahmen noch weiter entlastet werden konnte¹⁵ –, ist unter den Nutzer*innen der Laborschule in den vergangenen Jahren wieder vermehrt das Bedürfnis artikuliert worden, eine neuerliche, grundlegende Revision und Überarbeitung der vorhandenen Gebäudeteile anzustrengen (vgl. Zenke, Dorniak & Walter, 2015). Dieses Bedürfnis speist sich dabei vornehmlich aus zwei Gründen: Zum einen sind seit Eröffnung der Schule im September 1974 mittlerweile mehr als vierzig Jahre vergangen, was sich nicht nur im *allgemeinen* Zustand der Gebäude niederschlägt, sondern auch in Fragen der medialen Ausstattung, der Energiebilanz oder der Sicherheitsbestimmungen, während zum anderen auch an der Laborschule die spezifischen Anforderungen an eine auch angemessen *barrierefreie* Ge-

¹⁵ So wurde etwa im Jahr 2001 ein kleinerer, ebenfalls als Großraum konzipierter Erweiterungsbau errichtet, der seitdem die Jahrgänge 9 und 10 beheimatet.

staltung der vorhandenen Räumlichkeiten mehr und mehr ins Bewusstsein der Pädagog*innen gerückt sind. Gerade was letzteren Punkt angeht, kommt dabei besonders zum Tragen, dass die terrassenförmige Struktur der Schule mit ihren Halbgeschossen zwar auf der einen Seite ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume sowie die Realisierung verschiedenster Sozialformen in diversen Gruppengrößen ermöglicht – und damit zugleich hervorragende Bedingungen für eine „inklusive Didaktik“ bereitstellt –, auf der anderen Seite jedoch zugleich die Teilnahme gerade *körperlich* behinderter Kinder an eben diesen Raumwechseln und Sozialformen zum Teil erheblich erschwert (siehe hierzu genauer Zenke, 2017).¹⁶



Abbildung 8: „Feld 3“ der Laborschule im November 2017 (Foto: Dimitrie Harder)

Die Geschichte des Laborschulgroßraums, so lässt sich unter Berücksichtigung der skizzierten Entwicklungen sagen, ist in diesem Sinne also auch heute, im Jahr 2019, noch lange nicht an ihr Ende gelangt – und noch immer sehen sich die Nutzer*innen des Gebäudes zum Teil mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert wie in den Jahrzehnten zuvor. Und dennoch – oder gerade deshalb – lassen sich vor dem Hintergrund des bis hierher Gesagten zumindest einige erste, im Folgenden in Form von drei Thesen formulierte Rückschlüsse auf das grundsätzliche Verhältnis von Schularchitektur und (inklusive) Schulentwicklung ziehen, die auch für die allgemeinere, über die Laborschule hinausgehende Diskussion von Interesse sein könnten:

- (1) Schulische Großraumarchitektur mit ihrer Kombination von situativer und konzeptioneller Flexibilität scheint tatsächlich einen überaus geeigneten Rahmen zur Realisierung eines gleichzeitig individualisierenden wie gemeinschaftsfördernden Schullebens bereitstellen zu können – dies allerdings nur dann, wenn es gelingt, architektonisch wie pädagogisch eine angemessene Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit herzustellen. (In eben diese Richtung weisen denn auch erste Ergebnisse internationaler Evaluations-Studien zur Nutzung und Aneignung von „In-

¹⁶ Dies zeigen auch die Ergebnisse einer im Herbst 2016 durchgeführten Befragung zur „Wahrnehmung und Nutzung des Laborschulgebäudes“ (Zenke, Dorniak, Bentrovato, Böhm & Karmann, 2018), im Rahmen derer der Großraum der Schule zwar einerseits überaus positiv beurteilt wurde – und dies sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen –, andererseits jedoch insbesondere das Fehlen von Rückzugsmöglichkeiten sowie die ungenügende Barrierefreiheit des Gebäudes bemängelt wurden.

novative Learning Environments“ (ILE) wie etwa bei Gislason, 2010, 2018; Kariippanon, Cliff, Lancaster, Okely & Parrish, 2018, oder Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016.)

- (2) Unterricht im schulischen Großraum braucht daher immer auch eine eigene „Großraumdidaktik“ – das heißt: didaktische Strategien, die es dem einzelnen Lehrer, der einzelnen Lehrerin ermöglichen, die Offenheit des Gebäudes produktiv für seine bzw. ihre jeweiligen Unterrichtszwecke zu nutzen. Der Versuch hingegen, im Großraum mit den gängigen Methoden des Klassenzimmer-Unterrichts zu arbeiten, droht fast zwangsläufig zu Frustration und ausbleibendem Lernerfolg zu führen (siehe hierzu auch Imms, 2018, und Gislason, 2018).
- (3) Zur Entwicklung und Implementierung einer solchen „Großraumdidaktik“ wiederum braucht es allerdings zweierlei: *erstens* einen Raum, der (konzeptionell) flexibel genug ist, um immer wieder verändert und umgestaltet zu werden, und *zweitens* eine pädagogische Kultur, die das damit verbundene Experimentieren nicht nur zulässt, sondern dieses vielmehr ganz gezielt fördert und begleitet. Mit anderen Worten: Es braucht ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, den Umgang mit den vorhandenen Räumlichkeiten sowohl als Ausgangspunkt als auch als Instrument von Schulentwicklung zu begreifen (vgl. Zenke, 2018c).

Damit allerdings wird am Beispiel der Nutzungsgeschichte des Laborschulgroßraums zugleich ein Erfordernis sichtbar, das in den letzten Jahren auch *international* vermehrt in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen der Schulraumgestaltung und -nutzung gerückt ist: das Erfordernis nämlich, die Aneignung neuartiger Schulbauten ganz gezielt auch als Anlass der *Lehrerprofessionalisierung* zu begreifen. Oder, wie Craig Deed und Thomas Lesko (2015) es formulieren:

„While openness can be abstractly expressed through school architecture, the realisation of these authorisations is the result of teachers’ thinking, practice and pedagogical engagement with the possibilities inherent within learning. It is the individual teacher who must break with convention in order to take and apply the meaning of openness.“ (Deed & Lesko, 2015, S. 219)

Es braucht in diesem Sinne also einerseits „a better understanding of the way that teachers occupy space“ (Bradbeer, 2016, S. 75) und andererseits – resultierend aus einem ebensolchen „better understanding“ – Strategien der raumbezogenen Lehrerprofessionalisierung im Umgang mit offenen Raumkonzepten: Bemühungen also zur professionsbezogenen Herausbildung einer „[s]patial literacy, which works in the 3rd dimension and indeed the fourth dimension – the temporal“ (Imms, Cleveland & Fisher, 2016, S. 7).¹⁷

Der vorliegende Aufsatz soll aus diesem Grund denn auch ausdrücklich mit einem Plädoyer schließen: Wenn in den folgenden Jahren vermehrt der Bau „inkluisiver“ Schulen vorangetrieben wird, so sollte dabei unbedingt darauf geachtet werden, es nicht allein bei der Bereitstellung einer wie auch immer gearteten „innovativen“ Architektur zu belassen – und sei diese noch so sehr „flexibel“. Vielmehr braucht es zusätzlich gezielte, systematische Anstrengungen, um die betreffenden, in ein solch neues Gebäude einziehenden Pädagog*innen darin zu unterstützen, Wege zu finden, ihren neuen *Unterricht* auch an die veränderten neuen *Räumlichkeiten* anzupassen. Und es braucht – wie das Beispiel der Laborschule gezeigt haben dürfte – den Mut und die Geduld, im Zuge dieses Prozesses auch Irrwege zu gehen: die Möglichkeit also, ins Stolpern zu geraten und es erneut zu versuchen.

¹⁷ Zu diesem – im deutschsprachigen Raum zuweilen bereits als „Phase Zehn“ bezeichneten Vorgang – siehe auch Seydel (2016) und Zenke (2018d) sowie in internationaler Perspektive Osborne (2016) und Imms (2018).

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Laborschule (1986). *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr), Bd. I* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Baker, L. (2012). *A History of School Design and Its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <http://www.ncef.org/pubs/greenschoolhistory.pdf>.
- Bambach, H. (1989). *Tageslauf statt Stundenplan: Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- BARarchitekten & Harbusch, G. (2013). *Ludwig Leo – Ausschnitt: Katalog zur Ausstellung vom 13.09.2013–27.10.2013 in Berlin*. Berlin & Ludwigsburg: Eigenverlag.
- Berdelmann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Johann, N., Kirchgässner, U., Laros, A., et al. (2016). *Schularchitektur im Dialog: Fallstudie und Möglichkeitsräume*. Bern: hep.
- Berndt, C., Kalisch, C., & Krüger, A. (Hrsg.). (2016). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (IMPULS Laborschule, Bd. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule: Zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bradbeer, C. (2016). Working Together in the Space-Between: Pedagogy, Learning Environment and Teacher Collaboration. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 75–90). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_6
- Deed, C., & Lesko, T. (2015). ‘Unwalling’ the Classroom: Teacher Reaction and Adaptation. *Learning Environment Research*, 18, 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9181-6>
- Demmer-Dieckmann, I. (2001). Leben und Lernen in der Primarstufe: Individualisierte Formen des Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115–133). Weinheim & München: Juventa.
- Devantié, R. (2017). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld* (S. 37–43). Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW.
- Eisenmenger, H. (1970). SAMSKAP: Schweden zeigt einen neuen Weg im Schulbau. *Schul- und Sportstättenbau*, 70 (2), 36–44.
- Farmer, M., & Weinstock, R. (1969). *Schulen ohne Wände: schools without walls*. Catalog. Frankfurt a.M.: catalog Gesellschaft für Bausysteme mbH.
- Gerngroß-Haas, G. (1980). Nutzungsprobleme im Zusammenhang mit der Stammflächenkonzeption im Großraum: Soziologischer Untersuchungsteil 1. In Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.), *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (S. 59–104). Stuttgart: Eigenverlag des Instituts für Schulbau Universität Stuttgart.
- Gislason, N. (2010). Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research. *Learning Environment Research*, 13, 127–145. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>

- Gislason, N. (2018). The Whole School: Planning and Evaluating Innovative Middle and Secondary Schools. In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research) (S. 187–201). Boston, MA: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004379664_012
- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.) (S. 260–277) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der, & Rieger, M.F. (1991). *Ein Zipfel der besseren Welt: Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Haebler, L. von (1973). Laborschule Bielefeld. *Bauwelt*, (2), 72–81.
- Harbusch, G. (2015). Die Waldschratschule in der Industriehalle: Ludwig Leos Vorentwurf für Hartmut von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971. *Candide*, (9), 13–44.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Heidenreich, K. (1977). Die Laborschule in Stichworten. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Mit Graphiken und Fotos von Klaus Lamberty (S. 12–44). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hentig, H. von (1973). *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 3). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1974). *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.09.1974*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Ö186.
- Hentig, H. von (1975). *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 425.
- Hentig, H. von (1997). Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In G. Becker, J. Billestein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 139–160). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Herden-Hubertus, A. (2019). Lernlandschaft in der Lernfabrik. *Denkmalpflege in Westfalen-Lippe*, (1), 4–10.
- Huber, L., & Thormann, E. (2002). Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit*. Festschrift für Harm Parschen (S. 65–86). Bielefeld: Janus.
- Imhäuser, K.-H. (2012). Inklusion und die Konsequenzen: Raumanforderungen an eine „Schule für alle“. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 185–196). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Imms, W. (2018). Innovative Learning Spaces: Catalysts/Agents for Change, or ‘Just Another Fad’? In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research) (S. 107–118). Boston, MA: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004379664_007
- Imms, W., Cleveland, B., & Fisher, K. (2016). Pursuing that Elusive Evidence about What Works in Learning Environment Design. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 3–16). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_1
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005, Teil 1*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L., Okely, A.D., & Parrish, A.-M. (2018). Perceived Interplay between Flexible Learning Spaces and Teaching, Learning and Student Wellbeing. *Learning Environment Research*, 21, 301–320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kemnitz, H. (2001). „Pädagogische“ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. *Die Deutsche Schule*, 93, 46–57.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule: Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion: Neue Konzepte im Schulraum*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen: Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Lenzen, K.-D. (2004). Die Versammlung. *Friedrich Jahresheft*, XXII, 115–117.
- Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (2013). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*. Bonn & Berlin: Eigenverlag.
- Osborne, M. (2016). What Works: Changing Practice when Space Changes. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 35–43). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_4
- Osterloff, K. (1975, 22. Oktober). *Erfahrungen mit dem Schulgebäude*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 50.
- Peschel, F. (2009). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* (5., unveränderte Aufl.) (Basiswissen Grundschule, Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ramseger, J. (2018). Das Berliner Lern- und Teamhaus: Ein neuer Schulbautyp für die Grundschule des 21. Jahrhunderts. *GS aktuell*, (141), 23–27.
- Rosenbohm, V. (1977). Schule im Großraum. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Mit Graphiken und Fotos von Klaus Lamberty (S. 190–197). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Saalfrank, W.-T. (2013). Schulraum und Schulentwicklung. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 145–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmaltz, K.B. (1976). *Schüler-Express* (Fernsehsendung, 27 Min., Ausstrahlung am 24.09.1976). Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen.
- Schmittmann, R. (1980). Psychologischer Untersuchungsteil. In Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.), *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (S. 137–195). Stuttgart: Eigenverlag des Instituts für Schulbau Universität Stuttgart.
- Schöning, W., & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2015). *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern: hep.
- Schöning, W., & Schmidlein-Mauderer, C. (2016). Die Dimension des Raums in ihrer Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung. In W. Schöning & J.A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 77–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schopper, M. (2012). Schulbau-Architektur. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 78–104). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seydel, O. (2012). Von Höhlen und umgefallenen Bäumen: Über Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Oder: Eine Herausforderung für die Schulbauplanung. *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 8 (23), 10–12.
- Seydel, O. (2016). Die Phase Null: Schulbauvorhaben gemeinsam planen. *Grundschule*, (7), 22–24.
- Sigurðardóttir, A.K., & Hjartarson, T. (2016). School Buildings and Classroom Environments in Iceland. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 31–47). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.5>
- Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung: Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand* (IMPULS Laborschule, Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thormann, E. (2012). Reformschularchitektur? Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 207–218). Bielefeld: transcript.
- Zenke, C.T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.
- Zenke, C.T. (2018a). *Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 53). Wien, Köln & Weimar: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412500771>
- Zenke, C.T. (2018b). Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zenke, C.T. (2018c). Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung. *Transfer Forschung <-> Schule*, 4, 112–123.
- Zenke, C.T. (2018d). Schule gemeinsam gestalten. Multiprofessionelle Kooperation im Schulbau. *Lernende Schule*, (81), 25–27.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Bentrovato, S., Böhm, K., & Karmann, A. (2018). Schule als inklusiver Raum: Zwischenbericht und Fortsetzungsantrag. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2018. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 87–116). Bielefeld: Werkstatthefte.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2018). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., & Walter, J. (2015). Die Laborschule als inklusiver Raum. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lücker, A. Textor & C.T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 125–132). Bielefeld: Werkstatthefte.
- Zierahn, H. (2018). „Zukunftsfähige Schulbauten 2050“: modular, flexibel, gesund und nachhaltig. *Hamburg macht Schule*, 30 (1), 44–45.
- Zinner, M. (2014). schulRAUMkultur: Wie Anstalten loslassen? Wie in Schulen heimkommen? *zeitschrift ästhetische bildung*, 6 (1), 1–17.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (1), 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>