

5 Das Bildungszentrum

Nachdem ich die historische Genese von Aneignungspraktiken und dessen Repräsentationen im Schulbau untersucht habe, analysiere ich im folgenden Kapitel den Planungs- und Aneignungsprozess eines zeitgenössischen Schulbaus, der in ein Bildungszentrum einer deutschen Großstadt eingebunden ist. Hier habe ich eine Schule ausgewählt, die sich vor allem deshalb als Fallstudie eignet, da sie von der zuständigen städtischen Behörde als »Schulversuch«¹ initiiert wurde und als Pilotprojekt somit erheblichen Einfluss auf die allgemeine Entwicklung von Schulbauten in der Bundesrepublik nehmen könnte. Die Beteiligung einer internationalen Bauausstellung an dem Bau hat seiner Bekanntheit erheblichen Vorschub geleistet. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schule war zudem, dass sie im Rahmen eines als innovativ geltenden Beteiligungsverfahrens geplant wurde. Ferner wird in den umfangreichen Unterlagen, die zu diesem Bau veröffentlicht wurden, immer wieder eine aneignungsoffene Gestaltung betont, die die Bedürfnisse der Nutzer*innen in besonderer Weise berücksichtige.

Versteht man Gebäude, wie in der Einleitung geschildert, nicht als statische Objekte, sondern als sich »ereignende«, eigenmächtige Akteure, gilt es, mögliche Gebrauchsspuren sowie kulturalisierte Aneignungs- und Nutzungspraktiken in den Blick zu nehmen. Auch hier folge ich der Grundannahme, wonach unterschiedliche Ebenen vorherrschen, in denen sich Architekturen manifestieren. Sie existieren nicht allein in materialisierter und gelebter, sondern auch in bildlicher, repräsentierter Form. Die Zeithistorikerin Susanne Schregel hat in ihrem Aufsatz zur Geschichte der partizipatorischen Planung unlängst dafür geworben, auch zu hinterfragen, »inwiefern professionell Beteiligte die Inszenierung partizipativer Professionalität als Distinktionsstrategie [...] nutzen.«² Diese Frage richte sich insbesondere an die Bildlichkeit, die im Kontext partizipativer Projekte hervorgebracht werden. Demnach könne die Analyse visueller Inszenierungsstrategien maßgeblich zu Unterscheidung unterschiedlicher Ansätze beitragen.³

1 Der Begriff »Schulversuch« wurde bereits Ende der 1960er Jahre verwendet. Im Kapitel 2.4.3 gehe ich genauer darauf ein. Auf Wunsch der Schule wurden alle Angaben zum Bildungszentrum anonymisiert.

2 Schregel, »Gestaltung und ihre soziale Organisation« (2014), S. 37.

3 Vgl. ebd., S. 41.

In einem ersten Schritt beschäftige ich mich mit dem partizipatorischen Verfahren zu der Entstehung der oben genannten Schule und frage, welche Chancen in dem spezifischen Bau- und Planungsprozess gesehen wurden und mit welchen Herausforderungen man sich konfrontiert sah. Nach einer allgemeinen Beschreibung der Architektur untersuche ich anhand einer Bildanalyse einer ausgewählten Fotografie, wie die Schule medial dargestellt wird. Wie werden Nutzer*innen hier entworfen? Welche visuellen Codes werden in Bezug zu der behaupteten Aneignungsoffenheit hervorgebracht? Welche Bilder von Bildungsprozessen werden entworfen?

Neben der visuellen Repräsentation wird der Schulraum auch als Erfahrungsraum verstanden. Insofern ist es auch ein zentrales Anliegen dieser Arbeit, zu untersuchen, wie dieser Raum auf der Mikroebene, in seiner sozialen Praxis produziert, erfahren und wie um ihn gerungen wird. Mir erscheinen performative Forschungsmethoden aus dem Bereich der Sozialforschung aufgrund des Vollzugszusammenhangs, den sie erfordern, als besonders geeignet, um der Frage nachzugehen, wie sich dieser Schulbau in der alltäglichen Nutzung zeigt. Daher habe ich mit sechs Lehrer*innen und Schüler*innen Walking Interviews geführt. Das methodische Vorgehen beschreibe ich im Kapitel 5.6.1 genauer. Neben den Walking Interviews habe ich mit der Schulleitung und einer*r Mitarbeiter*in der Hausmeisterei stationäre Leitfadeninterviews geführt.⁴ Bei der Analyse der Interviews waren die folgenden Fragen leitend: Wie erfahren die Befragten die Räume und wie machen sie von ihnen Gebrauch? Wie wird Aneignungsoffenheit in der Architektur umgesetzt und wie gehen die Nutzer*innen damit um? Inwieweit widersetzen sich Nutzer*innen der räumlichen Ordnung?

5.1 Das Bildungszentrum | »Ortsbegehung«

In der Fallstudie analysiere ich den Bau einer Grundschule, die Teil eines Bildungszentrums in einer deutschen Metropole ist und 2013 fertiggestellt wurde. Die Initiative zu dem Schulgebäude ging in den 2000er Jahren ursprünglich auf eine Gruppe von drei Frauen aus dem betroffenen Stadtteil zurück. Eine Grundschule stand hier bereits, es hatte sich jedoch in dieser Zeit in dem Außenbereich der Schule ein tödlicher Unfall ereignet, der bundesweit für Schlagzeilen sorgte. Entsprechend habe die Schule, die bis 2010 auf dem Gelände stand, einen »wenig guten Ruf«⁵ gehabt. Auch die Stimmung in diesen Jahren sei, so schildert es ein Mitglied der Schulleitung, »insgesamt sehr angstbesetzt«⁶ gewesen. Die drei Frauen aus dem Stadtteil hatten zunächst geplant, eine Privatschule zu gründen, was von der Schulbehörde jedoch abgelehnt worden sei. Nichtsdestoweniger formierte sich zunehmend das Konzept für eine Neugründung der Grund-

4 Da es in dem Interview nicht nur um die Raumerfahrung, sondern auch um Hintergrundinformationen zu den Bau- und Planungsprozessen ging, habe ich mich dazu entschlossen, das Interview stationär zu führen. Das Interview mit dem*r Mitarbeiter*in der Hausmeisterei war ursprünglich als Walking Interview geplant, jedoch musste der*die Interviewte in einem Teil des anvisierten Zeitraums kurzfristig an einem spezifischen Ort ansprechbar sein.

5 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 14f.

6 Ebd., 19.

schule.⁷ In diesen Jahren änderte sich ferner die Zugehörigkeit des Stadtteils, in dem die Schule situiert ist. Während der Stadtteil seit den 1950er Jahren verwaltungsgemäß einem Bezirk am Rande der Großstadt angehörte, wurde er im Jahr 2008 Teil des »Mitte«-Bezirks. Die Bildungschancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene des Stadtteils, in dem sich das Bildungszentrum befindet, werden von der Geschäftsführung als schlechter als in anderen Teilen der Stadt bezeichnet.⁸ Anhaltspunkte dafür lassen sich in einer Sozialraumbeschreibung des zuständigen städtischen Fachamts finden: Während die Quote der Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss in der gesamten Stadt im Schuljahr 2011/2012 insgesamt knapp 7 % betrug, lag sie in diesem Stadtteil bei 16 %.⁹ Viele der Kinder und Jugendlichen aus diesem Stadtteil kommen aus »Einwandererfamilien und aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und geringem Bildungsniveau«, führt die Geschäftsführerin weiter aus.¹⁰ Recherchen zeigen, dass der Stadtteil in lokalen wie überregionalen Tageszeitungen etwa seit Beginn der 2000er Jahren als sogenannter »sozialer Brennpunkt« dargestellt wird.¹¹

Mit dem Wechsel des Bezirks rückte der Stadtteil auch in das Zentrum des Interesses einer internationalen Bauausstellung, die zwischen der Zeit von 2006 bis zum Präsentationszeitraum im Jahr 2013 70 Bauprojekte im Stadtraum realisierte. Unter dem Leitbild der »wachsenden Stadt« wurden südliche Bereiche der Stadt wie auch der betroffene Stadtteil mit dem Ziel in den Fokus gerückt, »neue Strategien eines koordinierten Vorgehens in der Bildungs- und Stadtplanung zu entwickeln«¹². Das Konzept für eine Neu gründung der Grundschule erhielt durch den Eintritt der Bauausstellung eine entscheidende Wende. So startete die Bauausstellung im Jahr 2007 eine »Bildungsoffensive« für

7 Vgl. ebd., 19–26.

8 Im Dezember 2012 hatten sich Schulleiter*innen der 14 staatlichen Schulen in dem Bezirk mit einem Brief an die Verantwortlichen der Stadt gewandt. Darin konstatieren sie, dass »es zu einer nicht mehr hinreichend bearbeitbaren Kumulation von Problemlagen« an ihren Schulstandorten komme und dass »[v]iele Schülerinnen und Schüler aller Grundschulen [...] in allen Kompetenzbereichen etwa zwei Jahre hinter dem Schnitt aller« anderen Grundschulen [der betroffenen Stadt, Anm. der Autorin] zurückliegen. (Pressestelle Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, »Hilferuf der Elbinsel-Schulleitungen« (2012)).

9 Vgl. Fachamt Sozialraummanagement, »Sozialraumbeschreibung Wilhelmsburg« (2015), S. 105. In der direkten Nachbarschaft liegt der Wert bei 20 % (77). Für weitere Angaben zur Bildungssituation in dem Stadtteil vgl. S. 87–90 und für soziodemografische Daten vgl. S. 104–106 dieser Studie.

10 Kalben, »Das Bildungszentrum ‚Tor zur Welt‘« (2009), S. 138. Der Anteil der Grundschulkinder mit einer Familiensprache, die nicht Deutsch ist, liegt in dem Stadtteil bei 59 %, in der Stadt beträgt sie insgesamt durchschnittlich 26 % (Fachamt Sozialraummanagement (2015), S. 105). Die Autor*innen der Studie des Fachamts für Sozialraummanagement kommen zu dem Fazit, dass in dem Stadtteil viele Menschen unter schwierigen Bedingungen leben, sich viele Bürger*innen gleichzeitig aber mit dem Stadtteil identifizieren, für ihn engagieren und gerne dort leben (ebd., S. 98). Die Studie beruht u.a. auf Interviews mit den Bürger*innen.

11 Vgl. u.a. Barth, »Ein ungeheuer belastendes Klima!«, 2000, S. 115; Gall, »Schule der Zukunft im Problemstadtteil« (2008); Dey, »Ein Millionenpaket für Hamburgs Brennpunkt-Schulen« (2013). Zur Wortgeschichte der Begrifflichkeit siehe Brasch, »Wortgeschichte zu »sozialer Brennpunkt« (2021). Zum Stigmatisierungspotenzial siehe z.B. Schulze und Spindler, »...dann wird man direkt als asozial abgestempelt.«—Vom Stigma und seinen Folgen« (2006) oder Racherbäumer und Bremm, »Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven« (2021).

12 Hellweg, »Stadt-Bildung« (2009), S. 14.

den Stadtteil. Diese hatte zum Ziel, »die Integrationschancen der Bewohner« mit »systematisch vernetzten, institutionsübergreifenden Bildungsangeboten« zu verbessern.¹³ Das »Schlüsselprojekt«¹⁴ dieser Initiative war der hier analysierte Neubau des Bildungszentrums. Dafür wurde das Gebäude der Vorgängerschule komplett abgerissen; auf einer Grundfläche von 20.000 m² entstand das bis dato größte Schulbauprojekt der Großstadt, dessen Gesamtkosten sich auf rund 60 Millionen Euro beliefen.¹⁵ Anzumerken ist, dass die Grundschule zu diesem Zeitpunkt bereits einen zweiten, drei Kilometer entfernten Standort unterhielt, den sie auch bis heute betreibt.¹⁶ In dieser Arbeit konzentriere ich mich jedoch alleine auf den Standort im Bildungszentrum, da das Erkenntnisinteresse auf Neubauten liegt.¹⁷ Auf dem Grundstück sollte nicht nur eine neue Grundschule entstehen. In Anlehnung an Konzepte der *Community Education* in Großbritannien (vgl. Kapitel 3.3.3) und der *Vensterschoolen* in den Niederlanden war es das erklärte Ziel, eine »Öffnung« der Schule zum »Quartier« durch »ein organisiertes Zusammenwirken schulischer und nichtschulischer Partner« zu erreichen.¹⁸ Den Grundstock für das neu zu errichtende »Bildungszentrum« legte neben der Grundschule ein benachbartes Gymnasium, das nur durch eine Verkehrsstraße von dem Gelände der Grundschule getrennt war. Der Neubau des Bildungszentrums beherbergt heute also nicht nur Räumlichkeiten für die Grundschule, sondern auch für einen Teil der Schüler*innen dieses Gymnasiums, für eine sonderpädagogische Bildungseinrichtung, eine Kindertagesstätte, ein Theater und Einrichtungen zur Erwachsenenbildung. Den zweistufigen, europaweiten Realisierungswettbewerb für das Bildungszentrum¹⁹ gewann im Jahr 2008 ein in der Stadt ansässiges Architekturbüro in Kooperation mit ebendort ansässigen Landschaftsarchitekten.²⁰ Die Planungsarbeiten begannen im darauffolgenden Jahr. Die Gründungsarbeiten starteten im Frühjahr 2011, im Frühjahr 2013 wurde der Bau zum Beginn der Bauausstellung in Betrieb genommen.²¹ Die Schule war während der Interviews, die ich dort ab September 2018 führen durfte, also bereits seit fünf Jahren in Betrieb. Die architektonische Gestaltung, das Beteiligungsverfahren und das Energiekonzept der Schule wurden

13 Kalben (2009), S. 138.

14 Ulrich und Meyer, »Deutschlands innovativste Schule steht in Wilhelmsburg« (2013).

15 Vgl. ebd.

16 Auf dem Grundstück des Bildungszentrums ist das Profil »Kunst und Musik« und die gesamte Administration untergebracht, auf dem anderen Grundstück wird den Profilen »Natur und Umwelt« sowie »Englisch Immersiv« nachgegangen (vgl. Elbinselschule, »Die Standorte unserer Schule« (2019a)).

17 Eine Vermischung der räumlichen Erfahrungen der Kinder ist nicht zu befürchten, da die Schüler*innen während ihrer Grundschulzeit konstant an einen der beiden Orte gebunden sind.

18 Kalben (2009), S. 140.

19 Ausgelobt wurde der Wettbewerb von der Schulbehörde, der IBA GmbH in Zusammenarbeit mit der GWG Gewerbe GmbH (als Partner für den Bau und die Finanzierung des Projekts).

20 Ende Oktober 2007 fand die EU-Bekanntmachung, im Juli 2008 die abschließende Preisgerichtssitzung statt. Weitere Verfahrensdetails sind zu finden in Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Bildungszentrum Tor zur Welt* (2009a), S. 96–98 sowie in N. N., »Bildungszentrum Tor zur Welt, Hamburg« (2008).

21 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungszentrum Tor zur Welt« (o.J.b). Siehe dazu auch die Einschränkungen, die der*die Mitarbeiter*in der Hausmeisterei dazu gemacht hat (vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 1298–1304).

in zahlreichen Artikeln in Tageszeitungen und in einschlägigen Architekturzeitschriften besprochen. Darin wurde das Bildungszentrum u.a. als »Deutschlands innovativste Schule«²² oder als »Schulkomplex, der Schule machen wird«²³ gelobt. Darüber hinaus wurde es mit einigen Architekturpreisen ausgezeichnet. Damit gehört das Bildungszentrum in Deutschland zu einem der prominentesten Schulneubauten der letzten Jahre.

Bevor ich näher auf den partizipatorischen Bauprozess und die Architektur eingehe, möchte ich auf das Lernkonzept der Grundschule hinweisen. Das Bildungszentrum ist, wie oben bereits beschrieben, in einen sogenannten Schulversuch eingebunden, bei dem »[n]eue Konzepte der Pädagogik und Schulverfassung«²⁴ erprobt werden und der unter dem Einfluss der städtischen Behörden steht. Gleichzeitig erhofft man sich auch eine positive »Signalwirkung«²⁵ auf den Stadtteil. Die Grundschule verfolgt einen reformpädagogischen Ansatz und nimmt sich zum Ziel, individuelle Lernwege zu unterstützen.²⁶ Sie orientiert sich nach eigener Aussage an einem »MB-Lernsystem«, das an die verschiedenen menschlichen Sinne angelehnt ist und bewegungsorientiertes Lernen fördert.²⁷ Szenisches Spiel, Lernen in Verbindung mit haptischen Reizen und Übungen, die den Körper einbeziehen, werden in der Schule demnach regelmäßig praktiziert. An dem von mir untersuchten Standort werden mit dem Profil »Kunst/Musik« darüber hinaus Formen des ästhetisch-musikalischen Lernens²⁸ in besonderer Weise gefördert. Allgemein wird im Hinblick auf das Bildungszentrum immer wieder der Anspruch betont, die sozialen Lebensbedingungen und Bildungschancen der Menschen im Stadtteil zu verbessern.²⁹

5.2 Partizipatorischer Planungsprozess

Das Engagement für eine Neugründung der Schule ist, wie oben erwähnt, ursprünglich auf drei Bürger*innen zurückzuführen. Mit dem Eintritt der Schulbehörde und der Bauausstellung ist ein Beteiligungsverfahren institutionalisiert worden, das immer wieder als »vorbildlich«³⁰ und »innovativ«³¹ bezeichnet wurde. Es gab zwei Verfahren, in denen Nutzer*innen an den Planungsprozessen beteiligt wurden: in Arbeitsgruppen (Kapitel 5.2.1) und im Ideenwettbewerb »Gestaltet eure Mitte« (Kapitel 5.2.2).

22 Ulrich und Meyer (2013).

23 Gefroi, »Die gewundene Straße des Lernens« (2013), S. 47.

24 Elbinselschule, »Schulversuch« (2019b). Der Begriff »Schulversuch« wurde bereits Ende der 1960er Jahre verwendet. Im Kapitel 2.4.3 gehe ich genauer darauf ein.

25 Ebd.

26 Dies., (2019c).

27 Vgl. ebd. Die Initialen des »MB-Lernsystem« stehen für »multisensuell« und »Bewegung«.

28 Ebd.

29 Vgl. Bildungszentrum Tor zur Welt, »Bildung fürs Quartier« (o.J.a) sowie Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungsoffensive« (o.J.a). Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 155–158.

30 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Bildungszentrum Tor zur Welt: Gestaltet eure Mitte* (2009b), S. 3.

31 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 1.

5.2.1 Arbeitsgruppen

Unterlagen, die von der Bauausstellung und der Schulbehörde veröffentlicht wurden, ist zu entnehmen, dass 16 interdisziplinäre Arbeitsgruppen bestehend aus ca. zehn Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen³² seit September 2007 von einer sog. lokalen Leitungsgruppe eingesetzt und in den Planungsprozess miteinbezogen wurden. Sie haben, laut Bauausstellung, »die Vorgaben für den internationalen Realisierungswettbewerb maßgeblich mit[gestaltetet]«.³³ Während die baulich-räumlichen Planungen für das Gebäude immer konkreter wurden, setzten sich die Teilnehmenden der Arbeitsgruppen, bspw. zum Thema Sport und Bewegung (AG 10) oder Kulturelle Vielfalt (AG 11), vor allem mit pädagogischen und sozialen Konzepten auseinander. In einer der Arbeitsgruppen wurde eine Schülerplanungswerkstatt (AG 8) vorbereitet, die im Jahr 2007 eine Projektwoche mit den Schüler*innen und Kindern der betroffenen Bildungseinrichtungen durchgeführt hat.³⁴ Sechs der insgesamt elf Kurse der Projektwoche setzten sich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit der Architektur des alten und auch des neuen Schulgebäudes auseinander.³⁵ In dem Kurs »Sportstätten für die Zukunft« einer neunten Klasse, den ich exemplarisch heranziehe, wird ausgeführt, dass die Schüler*innen zunächst »alle Vorschläge, auch die phantastischsten«, gesammelt haben.³⁶ In einer Gesprächsrunde des Kurses seien jedoch die »offensichtlich unrealistischen« Wünsche wie bspw. ein Golfplatz, eine Reithalle oder ein Tennisplatz »einer nüchternen Überprüfung zum Opfer« gefallen.³⁷ Zwar wird das konkrete Vorgehen in Bezug auf die Entwicklung der Wünsche und Ideen nur sehr knapp geschildert, jedoch lassen sich darin Grundzüge des analytischen Verfahrens nachvollziehen, mit denen an die Wünsche und Ideen der Jugendlichen herangetreten wurde. So fällt auf, dass die Ideen, die hier produziert wurden, weniger auf ihren symbolischen Gehalt hin befragt werden sollten, sondern eher der Anspruch bestand, diese in ihrer Konkretheit umzusetzen. Bevor diese Ideen einer sachlichen »Überprüfung« unterzogen werden, ließen sich – wie von anderen Beteiligungsprozessen bekannt – bei den oben genannten Vorschlägen meines Erachtens jedoch alternative Überlegungen anstellen: Inwiefern lagern darin Bedürfnisse nach räumlicher Weite, nach Fürsorge (bspw. für ein Tier oder für einen Raum), nach einer gewissen Wertigkeit oder Ordnung von neuen Räumlichkeiten?

32 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 157.

33 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungszentrum Tor zur Welt« (2013), S. 18.

Vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 10–13. In dem Dokument der IBA aus dem Jahr 2013 werden 16 Arbeitsgruppen aufgeführt. Anders als in dem Dokument aus dem Jahr 2009 wird die Schülerplanungswerkstatt nicht mehr als Arbeitsgruppe aufgeführt. Anstelle dieser wird eine Arbeitsgruppe »Musik« genannt und eine Arbeitsgruppe »Eltern« ergänzt. Zu der Entstehung dieser bedarf es weiterer Recherchen. Zur Dokumentation des Beteiligungsverfahrens vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b) sowie Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung und Bildungszentrum Tor zur Welt, »Bildungszentrum Tor zur Welt. Pläne und Konzepte: Zwischenbilanz Oktober 2009« (2009), S. 12f.

34 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 13.

35 In der Dokumentation der IBA werden die Inhalte der Kurse umrissen (vgl. ebd., S. 22–26).

36 Ebd., S. 23.

37 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 23.

Allgemein erfährt man in dieser von der Bauausstellung veröffentlichten Dokumentation kaum etwas darüber, wie und welche Ideen und Wünsche, die im Rahmen der Projektwoche entwickelt worden sind, konkret in den Planungsprozess eingeflossen sind. Aus den Unterlagen geht jedoch hervor, dass zwischen dem Versand der Auslobungsunterlagen und der Beendigung der Projektwoche knapp drei Wochen lagen.³⁸ Dies stellt nach meiner Erfahrung einen zu knappen Zeitraum zur systematischen Strukturierung, Analyse und Auswertung der Ideen für eine Einbindung in die Auslobungsunterlagen und damit in die grundlegenden Fragen der Aufgabenstellung dar. Partizipatorische Planungsverfahren, die ich in den letzten Jahren kennenlernen konnte, nehmen sich in der Regel mehrere Monate für Strukturierung und die Rückführung der Ideen Zeit – und richten dafür zudem unterschiedliche Workshopformate aus.³⁹

Grundsätzlich wird seitens der Bauausstellung erläutert, dass die erarbeiteten Konzepte der anderen Arbeitsgruppen in die Raum- und Flächenvorgaben des Realisierungswettbewerbs integriert wurden.⁴⁰ Dass die Akteur*innen hier nicht an Musterraumprogramme gebunden waren, sondern »im Rahmen globaler Vorgaben« über die funktionale Zuweisung von Flächen und Raumgrößen selbst entscheiden durften, sei ein für die Stadt bis dato »einzigartiger Vorgang« gewesen.⁴¹ Auch in diesen Fällen ist jedoch nicht genau dokumentiert, wie die Konzepte aus den Arbeitsgruppen Einfluss auf die Planung genommen haben. Während der weiteren architektonischen Planung haben die Arbeitsgruppen laut der Schulleitung der Grundschule beratende Funktion gehabt und bspw. bei der Wahl der farblichen Gestaltung und der Bodenbeläge der Schule mitgewirkt.⁴² Zudem habe es sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten Stufe im Planungsprozess im Zeitraum von 2007–2008 eine öffentliche Ausstellung und eine öffentliche Zwischenpräsentation gegeben. Zu dieser seien über 100 Interessierte erschienen.⁴³ Außer des Hinweises, dass die Anmerkungen der Interessierten, die während dieser Präsentation geäußert wurden, von den Mitgliedern der Jury »lebhaft diskutiert«⁴⁴ worden seien, konnte ich keine Angaben zum konkreten Eingang dieser Ideen in den weiteren Prozess in den Unterlagen der Bauausstellung finden.⁴⁵

38 Die Projektwoche fand vom 26.11. bis zum 30.11.2007 statt. Der Versand der Auslobungsunterlagen erfolgte am 20.12.2007 (vgl. ebd., S. 22; 98).

39 Siehe dazu auch meine Ausführungen im Kapitel 7.

40 Vgl. ebd., S. 10–12, sowie Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 18.

41 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 12.

42 Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 97–110; 125–132; 341–345.

43 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 34. Vgl. auch Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 154f.

44 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 34.

45 Ebd.f.

5.2.2 »Gestaltet Eure Mitte«

In einer weiteren eigenen Dokumentation der Bauausstellung⁴⁶ und auch in den Interviews⁴⁷, die ich geführt habe, wird mehrfach auf ein partizipatorisches Planungsverfahren verwiesen, das sich um die Gestaltung eines Außenbereichs des Geländes drehte. Es handelte sich bei diesem Bereich um den späteren »Ankerplatz« des Bildungszentrums. Der partizipatorische Prozess zur Gestaltung dieses Platzes startete im Sommer 2009 – also zu einem Zeitpunkt, als über den siegreichen Entwurf bereits entschieden war. Dieses Verfahren setzte entsprechend nicht bei der räumlichen Organisation des Geländes ein, sondern drehte sich um einen von den Architekt*innen örtlich bereits festgelegten Bereich der Schule. Diesem Verfahren wurde ein eigener Name gegeben: Unter dem Titel »Gestaltet Eure Mitte« waren Schüler*innen, Eltern und Nachbar*innen aufgerufen, ihre Wünsche und Ideen zu dem Vorplatz, der auch als »Agora« bezeichnet wurde, zu artikulieren.⁴⁸ Das freiraumplanerische Verfahren wurde nach dem Vorbild eines »Ideenwettbewerbs«⁴⁹ gestaltet, aus dem ein Vorschlag – bewertet von einer Jury mit Vertreter*innen der Auftraggeber*innen sowie ausgewählten Hochschullehrer*innen und Architekt*innen – aus jeweils einer Altersgruppe als »Sieger« hervorging.⁵⁰ In den Gruppen, die sich am Prozess beteiligten, waren jeweils gleichaltrige Personen: Es nahmen neun Schulklassen und drei Erwachsenengruppen an dem Wettbewerb teil. Die Schulklassen erarbeiteten ihre Vorschläge während des Unterrichts, für die Erwachsenengruppe fand ein ganztägiger Workshop statt, der von einer Stadtplanerin moderiert wurde. Nähere Informationen, wie der Prozess der Ideenfindung abgelaufen ist und mit welchen Fragen, Bildern oder Anregungen er moderiert wurde, lassen sich den Dokumentationen nicht entnehmen.

46 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b); Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013).

47 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019); Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019).

48 Der Aufruf zum ersten Schritt des Prozesses ist wie folgt dokumentiert: »Stellt euch Folgendes vor: die »Agora« ist eine leere Bühne! Und ihr seid Schriftsteller, Märchenerzähler oder Marktschreier, Politiker oder Prediger, Schauspieler oder Sänger! Ihr seid dazu aufgerufen, auf dieser Bühne eine Geschichte zu erzählen, zu reden, zu singen oder zu predigen. Denkt euch eine Geschichte aus oder sucht eine bestehende Geschichte, ein Märchen, ein Lied oder Ähnliches aus, das ihr auch abändern könnt. Eine Bedingung gibt es: gewünscht sind Geschichten, die etwas mit dem neuen Platz oder dem Bildungszentrum »Tor zur Welt« zu tun haben. Euer Publikum sind Bewohner des Stadtteils oder Besucher, die zu Fuß, auf dem Rad, im Auto oder Bus vorbeikommen und hier anhalten und euch zuhören – auch Schüler, Eltern, Lehrer und Freunde. Welche Botschaft wollt ihr mit eurer Geschichte für diesen Platz vermitteln?« (Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 14). Im zweiten Schritt waren die Teilnehmenden aufgerufen, die entwickelte Geschichte in Szene zu setzen.

49 Ebd.

50 Diese waren: »4. Klassen«; »6. Klassen«; »8./9. Klassen und Oberstufe« und »Erwachsene« (ebd., S. 20–40).

Im Juli 2009 haben die einzelnen Gruppen ihre Ideen teilweise auch als szenische Darstellungen oder Theaterstücke, vor der Jury vorgestellt, die sich »beeindruckt«⁵¹ von den Präsentationen gezeigt habe. Anschließend wurden die Landschaftsarchitekt*innen beauftragt, Umsetzungsvorschläge zu »bestimmte[n] herausragende[n] Ideen« zu entwickeln. Sie erarbeiteten drei Vorschläge, die sie der Jury und den Teilnehmer*innen vorstellten. Zwar lobten die Teilnehmer*innen des Wettbewerbs die thematische Berücksichtigung ihrer Ideen, »mahnten aber ebenso an, dass die von ihnen entworfenen Ideen zu wenig konkret in den Entwürfen wiederzufinden seien«.⁵² Bei den nächsten Juryberatungen wurden dann auch Vertreter*innen der siegreichen Teams in die Jury aufgenommen.⁵³ Hier setzte sich schließlich ein Vorschlag von Landschaftsarchitekt*innen durch, der den Titel »Menschen und Kulturen« trug. Der Entwurf konzentrierte sich auf folgende zentrale Themen, die im Wettbewerb sichtbar geworden waren: *Bühne, Brunnen, Tor* (als »Geste der Begrüßung«⁵⁴), *Globus/Kontinente, Verschiedene Aktivitäten für alle Altersgruppen, Aufenthaltsbereich*. Konstitutives Merkmal dieses geplanten Platzes waren die sogenannten »Schiffe«, die als kleine, über den ganzen Bereich verstreute Zonen unterschiedliche Funktionen bieten. Die Formensprache der Schiffe ist offenbar an einen Entwurf aus der Gruppe »8./9. Klassen und Oberstufe« angelehnt.⁵⁵ Bei der konkreten Gestaltung der »Schiffe« haben die Schüler*innen mitgewirkt und die Oberfläche des Brunnen-Schiffs mit einer Kunstpädagogin bemalt.⁵⁶ Nicht nur der Planungsprozess sollte die Nutzer*innen miteinbeziehen, auch wird in der Aufgabenstellung immer wieder hervorgehoben, dass der Schulbau »Aneignungsprozesse fördern«⁵⁷ soll: »Schüler- und Lehrerschaft müssen sich diese Räume aneignen und sie nach eigenen Vorstellungen auf ihre individuellen und kollektiven Bedürfnisse hin verändern und gestalten können«.⁵⁸

Über den partizipatorischen Prozess lässt sich nicht schreiben, ohne nicht auch auf die Nutzung bzw. »Nicht-Nutzung« des Ankerplatzes einzugehen, an dessen Planung auch die Kinder der Grundschule unter dem Motto »Gestaltet Eure Mitte« beteiligt waren. In den Walking Interviews habe ich die Interviewten gefragt, ob es in der Schule auch so etwas wie »verbotene Orte« gebe. Interessanterweise beantworteten zwei Lehrer*innen und ein*e Schüler*in diese Frage prompt mit der Nennung des Ankerplatzes:

»EZ: Und gibt es verbotene Orte?

Schüler*in 4: Ja, Ankerplatz. Wir dürfen da nicht hin, wenn Schule ist. Oder zum Bei-

51 Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung und Bildungszentrum Tor zur Welt (2009), S. 12.

52 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 16.

53 Vgl. ebd.

54 Ebd., S. 34.

55 Vgl. ebd., S. 25.

56 Diese ist mittlerweile jedoch überstrichen worden (Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 114; 439).

57 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 32.

58 Ebd. Vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 31.

spiel in der vierten Klasse [...], wenn Schule ist, dann dürfen wir nicht darauf. Nur wenn man in der fünften oder sechsten Klasse oder weiter ist, darf man darauf gehen.«⁵⁹

Die Lehrer*innen geben Aufschluss über diese Regelung, auf die auch mit Verbotsschildern an der nahe am Platz gelegenen Schulmensa hingewiesen wird. Die Schulkinder der Grundschule dürfen den ursprünglich auch als »zentrale[n] Freiraum«⁶⁰ der Schule bezeichneten Platz während der Pausenzeiten nicht besuchen, da dieser aufgrund seiner Lage und Gestaltung – die sich wellenförmig erhebenden Betonelemente ausgenommen – unmittelbar und ohne weitere Absicherung an die Verkehrsstraße angrenzt. Die Aufsichtspflicht könnte hier entsprechend nicht gewährleistet werden. Nur den Schüler*innen des benachbarten Gymnasiums ist es aufgrund ihres Alters erlaubt, den Platz auch während der Pausenzeiten zu nutzen. Vor dem Hintergrund, dass sich auch Kinder aus der Grundschule an der Planung dieses Ortes beteiligten, den Gleichaltrige nun gar nicht während der Schulzeiten nutzen dürfen, ist man geneigt zu fragen, ob hier nicht auch andere Formen der Gestaltung und des Übergangs möglich gewesen wären. Auch der Anspruch, mit dem Platz einen »neue[n] öffentliche[n] Raum«⁶¹ zu schaffen, erscheint mir nur eingeschränkt als eingelöst. Die Gebrauchsweisen verlaufen gar gegenläufig zu der Konzeption dieses Platzes als »Agora«.

5.3 Außenraum | Effektvolle Geometrie

Das Bildungszentrum liegt in unmittelbarere Nähe zu einer S-Bahn-Station und einem der zentralen Plätze des Stadtteils, an den auch ein Einkaufszentrum angeschlossen ist. Nähert man sich dem Gebäude aus von dort, d.h. von südöstlicher Richtung, läuft man durch eine dichte Wohnbebauung, die zu einem großen Anteil aus Hochhäusern besteht. Im Nordwesten der Schule sind hingegen vorrangig Einzelhäuser mit Gärten zu sehen. Über einen kleinen Bach hinweg gelangt man zu dem bereits erwähnten, weitläufigen »Ankerplatz«, der den visuell prominentesten Eingangsbereich des Bildungszentrums darstellt. Dieser Platz, durch den die bereits erwähnte öffentliche Verkehrsstraße verläuft, verbindet das östlich der Straße gelegene Gelände der ehemaligen Grundschule mit dem Grundstück des Gymnasiums im Westen, dessen Bauten fast vollständig erhalten geblieben sind. Strukturiert wird der repräsentative Platz von blau angemaltenen Streifen auf dem beinahe komplett mit anthrazitfarbenen Betonsteinen gepflasterten Boden. Zur Straße hin ragen diese Betonelemente, wie oben bereits beschrieben, wellenförmig aus dem Boden heraus. Weitere Gestaltungselemente dieses Vorplatzes sind eine Handvoll junge Bäume, sowie elf Felder in Form von spitz zulaufenden Ellipsen. Verstreut über den Platz sind sie unterschiedlich gestaltet: Mal erhebt sich daraus ein gummiertes Hügel, mal ist ein kleiner Brunnen oder eine Grünfläche darin zu sehen. In

59 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 713–717. Für die Ausführungen der Lehrer vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1641–1648; Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 229–230. Beide erläutern, dass die Kinder »auf [gar] keinen Fall« diesen Platz betreten dürfen, vgl. ebd., 229; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1658.

60 Gefroi (2013), S. 43.

61 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 10.

der Selbstbeschreibung der Schule wird ein maritimer Bezug dieser Formensprache betont: So sollen die blauen Betonstreifen die Insellage des Stadtteils symbolisieren, die elf Felder werden als Schiffe bezeichnet.⁶²

Um diesen Platz gruppieren sich mehrere imposante Gebäudekomplexe, die insgesamt Platz für 1500 Schüler*innen bieten. Auf dem Gelände der ehemaligen Grundschule, auf das ich mich in meiner Analyse konzentriere, befinden sich vier der fünf Neubauten des Bildungszentrums. Auffällig ist deren exzentrische Formenwahl: Die dreistöckigen, polygonal geknickten Baukörper in L-, U- und Z-Form beherbergen jeweils eine Bildungseinrichtung und sind über das Erdgeschoss miteinander verbunden.⁶³ Die Grundschule für 500 Kinder ist in der Mitte des Grundstücks, in dem Z-förmigen Bau gelegen. Die Gebäudekomplexe sind so angeordnet, dass sie einen Innenhof und zwei Außenhöfe (darunter auch der »Ankerplatz«) bilden. Reihen von Lochfenstern unterbrechen die horizontal gegliederte, aus grau lasiertem Lärchenholz bestehenden Fassade in den oberen Stockwerken und ermöglichen nicht nur zum Außenraum, sondern auch zwischen den einzelnen Gebäudeeinheiten interessante Blickbeziehungen. Die an den Fenstern fest installierten Wetterschutzgitter setzen mit kräftigen Gelb- und Grüntönen farbliche Akzente, die auch in den Spielflächen auf den Pausenhöfen wiederzufinden sind.

5.4 Innenraum | Organisierte Zurückhaltung

Der Innenraum, in dem die meisten Wände und Decken weiß gestrichen sind oder aus grauem Sichtbeton bestehen, besticht durch die nüchterne Strenge seiner geometrischen Formensprache. In der Begründung für die reduzierte farbliche Gestaltung lenkt die Schulleitung den Blick auf die Kinder als Nutzer*innen der Gebäude. Demnach komme das »Leben [...] mit den Kindern«⁶⁴ in die Schule. An wenigen Stellen durchbrechen kräftige, monochrome Farbflächen an den Wänden die puristische Raumstruktur. Fast könnte man meinen, man hielte sich in den Ausstellungsräumen einer Galerie für zeitgenössische Kunst auf. Dafür spricht auch die Tatsache, dass viele der im Unterricht gestalteten Kunstwerke oftmals nicht mit Pinwandnadeln, Magneten oder Klebestreifen an der Wand angebracht werden, sondern in eigens dafür vorgesehenen Bilderrahmen, die wiederum an Bilderschienen befestigt sind (Abb. 41 und 42).⁶⁵ Auffällig ist dort

62 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 15. Der Bezug zu Bildern aus der Seefahrt für Pilotprojekte im Bereich des Bildungswesens ist bereits seit einigen Jahrzehnten zu beobachten. So sahen die Architekten Henrich, Penschnigg & Partner (HPP) die Idee von der Universität als einem »Hafen im Meer des Wissens« in ihrem architektonischen Konzept zum aufsehenerregenden Bau des 1974 fertiggestellten Audimax auf dem Campus der RUB (vgl. Kapitel 2.4.3) verwirklicht. Die Form des Gebäudes soll an eine Muschel erinnern und die darum liegenden Seminargebäude an anlegende Schiffe (Gebhardt und Guballa, »Das Audimax der Ruhr-Universität Bochum« (2016); Kambouris, »Die Geschichte der Bochumer Ruhr-Universität im Zeitraffer« (2019)). Auch das Audimax auf dem Campus der Universität Hamburg wurde jüngst als »Bildungsmuschel« bezeichnet (Betz, »Heimathafen Wissenschaft: Willkommen an Bord!« (2014)).

63 Einen der Baukörper teilen sich die Einrichtungen. Darin sind eine Mensa, ein Selbstlernzentrum und ein Café beherbergt.

64 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 335.

65 Vgl. auch ebd., 50–54. Ausnahmen dieser Regelung sind auf den Abb. 43 und 44 zu sehen.

jedoch ein aus dem Museumskontext bekannter Hinweis, der einen Kontrast zur multisensorischen Ausrichtung der Schule darstellt: »Bitte nicht anfassen!!!«. Im Gespräch mit der Schulleitung wird deutlich, dass in das makellose Aussehen der Wände immer wieder investiert wird: »[W]ir haben immer geguckt, dass, wenn die Wände verschmutzt waren, sie eben wieder gestrichen wurden. Und das macht einfach, das weiß man ja, viel aus. Wenn es erhalten bleibt und schön ist, wird es nicht so schnell schmutzig.«⁶⁶

Die Farben an den Wänden sind den einzelnen Einrichtungen zugeordnet und sollen durch ihre reduzierte, »klare Farbgebung«⁶⁷ auch »klare Orientierung«⁶⁸ im Gebäude schaffen: Hellblau kennzeichnet Räumlichkeiten der Grundschule, während Lila dem Gymnasium und Gelb der sonderpädagogischen Einrichtung zugeordnet ist. Auch die verschiedenen Bodenbeläge – wie Schiefer im Erdgeschoss und gelbgrüner Linoleumboden – sind eingebunden in ein elaboriertes Leitsystem von Verkehrs-, Lern- und Regenerationsräumen, was den Eindruck verstärkt, dass ein genau definiertes Ordnungssystem vorliegt, das das Schulgebäude durchzieht.⁶⁹ Den Fluren kommt als Multifunktionsräume in diesem Bau eine besondere Rolle zu. Im Erdgeschoss verbindet eine sogenannte »Straße des Lernens« die Neubauten und öffnet sich in der Nähe des »Ankerplatzes« zu der Pausenhalle. Über die in den Fluren situierten, farblich markierten Treppenhäuser, in die Sitznischen eingelassen sind, werden die weiteren Stockwerke erschlossen. Hier bieten langgezogene rechteckige Fenster in den Wänden nicht nur Einblick in die Klassenzimmer, vielmehr weiten sie sich selbst trapezförmig zu Lernzonen außerhalb des Klassenraums aus. Damit folgen sie einem architektonischen Konzept, das bereits in den 1970er Jahren unter dem Stichwort der Flexibilisierung des Schulbaus erprobt wurde und seit Beginn der 2000er Jahren im Schulbau wieder populär ist. Als Gegenbewegung zur sogenannten »Flurschule«⁷⁰, in der der Flur lediglich als Verkehrsfläche und zur Erschließung der Klassenzimmer diente, wird er hier, der Forderung nach »Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen«⁷¹ folgend, als ein multifunktioneller Mehrzweckbereich mit Aufenthaltsqualität verstanden, den sich mehrere Schulklassen teilen. Die Zusammenfassung einzelner Funktionen in einem Bereich wird im zeitgenössischen Schulbaudiskurs auch als »Cluster« bezeichnet.⁷²

Eine weitere Besonderheit der Schule besteht in ihrem energetischen Konzept, mit dem sie Passivhausstandard erreicht.⁷³ Schon vor Baubeginn wurde der Neubau mit dem Preis *Architektur mit Energie* des Bundesministeriums für Wirtschaft ausgezeichnet. Der Bau ist mit allerlei weiteren technischen Finessen ausgerüstet, auf die vor allem die

66 Ebd., 328–331.

67 Ebd., S. 50.

68 Ebd., S. 49f.

69 Vgl. Malm, »Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹ in Hamburg«, o.J. Für eine ausführliche Besprechung der technischen Details des Baus vgl. ebd.

70 Eine Flurschule bezeichnet einen im 19. Jahrhundert entstandenen Schultypus, bei dem die Klassenzimmer von einem Flur abgehen. Vgl. auch Göhlich (2009), S. 96.

71 Kricke et al., *Raum und Inklusion* (2018), S. 15.

72 Vgl. Harbusch, »Alles auf Cluster – Neue Schulen in Deutschland« (2019).

73 Wesentliche Elemente sind dabei die festverglasten Dreifachfenster und die Wärmedämmung der Außenwände. Details dazu sind zu finden bei Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 17, sowie Malm.

Schulleitung und ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei im Gespräch mit der Autorin hinweisen. Dazu gehört u.a. eine vollautomatisierte Gebäudeleittechnik (GLT), die unter anderem die Belüftung reguliert, ein mit »High-Tech«⁷⁴ ausgestattetes Umweltlabor sowie eine Schulbühne mit »einer gigantischen Lichtanlage«⁷⁵. Ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei lobt den Bau gar als eine der »modernsten Grundschulen in Europa«.⁷⁶ Gleichzeitig werden ob der technischen Ausstattung auch Enttäuschung und Zweifel laut. So bemängelt etwa die Schulleitung, dass das Gebäude trotz der GLT »die Belüftung nicht schafft«⁷⁷. Sie resümiert: »Also das [die Belüftung, Anm. d. Autorin] ist leider danebengegangen und im Nachhinein ist es ja immer ganz schwer, daran was zu ändern. Und im Sommer kann man in einigen Klassenräumen schwer [...] arbeiten«.⁷⁸ Ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei bemerkt, dass eine derart ausgeklügelte Haustechnik ab bestimmten Jahrgängen sicherlich schön sei, man aber in einer Grundschule so viel Technik eigentlich nicht brauche.⁷⁹

5.5 Visuelle Repräsentation | Who's Afraid of Red, Yellow and Blue?

Abb. 45 wurde 2013 von einer Architekturfotografin aufgenommen und zeigt ein sogenanntes »Lernatelier« im Innenbereich der Schule. Die Fotografie ist gemeinsam mit weiteren Aufnahmen einerseits in einem der sogenannten »Whitepaper«⁸⁰ der Bauausstellung und andererseits auf der Homepage des Bildungszentrums veröffentlicht worden.⁸¹ Ich analysiere somit Material aus der visuellen Selbstdarstellung bzw. Selbstbeschreibung des Bildungszentrums.

Die Fotografie suggeriert, dass die Betrachtenden einen szenischen Einblick in das Innere eines Gebäudes erhaschen, das man aufgrund seines korridoralen Aufbaus, des Arrangements der Kinder und ihrer Tätigkeit intuitiv als Schule erkennt. Die Wandkante, die das Bild am linken Rand relativ unauffällig rahmt, erweckt den Eindruck, als handle es sich hier um einen Schnappschuss. Darin breitet sich links vom abgebildeten Korridor die Hauptaktionsfläche des Bildes aus. Dort blickt man etwa auf Augenhöhe auf acht Kinder, von denen die meisten in Bücher blicken. Schnell entsteht jedoch das Gefühl, dass bei dieser Fotografie nicht so sehr die sozialen Praktiken, sondern der Raum, seine Gestaltung und sein Inventar im Mittelpunkt stehen. So übernimmt das Bühnenbild gewissermaßen die Hauptrolle.

74 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 97.

75 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 231f.

76 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 82.

77 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 286.

78 Ebd., 286–289. Sie führt aus: »[D]a bin ich persönlich einfach ein bisschen enttäuscht. Ich dachte, dass das so erprobt ist, [dass] man sicher ist, dass die Luftzirkulation funktioniert« (ebd., 292–294).

79 Vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 80.

80 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013).

81 Vgl. Bildungszentrum Tor zur Welt, »Der dritte Pädagoge«, (o.J.b). Auf der Homepage ist folgende Beschreibung zum Lernatelier zu finden: »Dieser Bereich bildet eine zusätzliche Kommunikationszone und ist für Veranstaltungen nutzbar. Das Lernen findet häufig nicht hinter geschlossenen Türen statt, sondern ist ein gemeinschaftliches, öffentliches Erlebnis« (ebd.).

Es sind drei monochrome, scharfkantig voneinander getrennte Farbflächen, die das Raumgefüge maßgeblich strukturieren: Ein weißer Decken- und Wandbereich, eine hellblaue Wandfläche und ein gelbgrüner Boden. Insbesondere die Boden- und Deckenbereiche nehmen einen Großteil der Bildfläche ein und verleihen dem Bild eine außerordentliche Tiefe. Decke, Boden und Wand rahmen ein eigenständliches Möbelstück, das gleich ins Auge fällt. Die Kinder werden auch hier, ähnlich wie auf den Fotografien aus den 1970er Jahren (vgl. Kapitel 3.3), auf dem Boden bzw. auf dem Möbelboden sitzend oder liegend dargestellt. Zwei von ihnen haben das Möbel beklettert und sitzen obenauf. Der Unterschied zu den früheren Fotografien besteht u.a. darin, dass die Schüler*innen hier nicht direkt auf dem Boden, sondern auf extra dafür vorgesehenen Utensilien wie Filzmatte⁸² und Kissen sitzen und liegen. Vor allem aber sind keine Momente eines widerständigen Verhaltens oder eine Betonung körperlicher Praktiken zu sehen.

Das Möbel steht mit seinem ungewöhnlichen Design im Zentrum der Betrachtung. Man sieht das Möbel, wie es Räume schafft, als Sitz oder als Lehne dient, wie es beklettert wird, wie es Schutz und Aussicht bietet – also so, wie es scheinbar angeeignet wird. Schaut man es sich genauer an, werden bestimmte Assoziationen an einen höhlenartigen Raum hervorgerufen. Höhlen sind, das hat vielleicht manche*r selbst noch in Erinnerung, beliebte Orte kindlicher Interaktion.⁸³ Versteckt, labyrinthisch, meist dunkel und auf die kindliche Größe zugeschnitten, dienen sie zur Simulation des häuslichen Erwachsenenlebens oder auch für Heimlichkeiten, zur Geheimniskrämerei oder zum Träumen. Ein besonderer Reiz besteht gerade im Errichten, Ergänzen oder Umbauen dieser Orte.⁸⁴ Die Höhle ist vermutlich in einer ähnlichen Kategorie zu verorten wie der Dachboden oder das verlassene Ehebett der Eltern, das Michel Foucault anführte, als er 1966 sein Konzept der Gegenorte, der »Heterotopien« beschrieb. Insbesondere Kinder kennen diese »Gegenplatzierungen oder Widerlager«⁸⁵ bestehender räumlicher Ordnungen, an denen die tradierten Spielregeln aufgehoben werden. Dies vermag dieses Möbelstück, so die Überlegung, jedoch nur in Ansätzen hervorzurufen. Durch seine ungewöhnliche Form ist es ein Gegenentwurf zu herkömmlichen Liege- oder Sitzmöbeln, es bleibt jedoch merkwürdig skulptural und formell. Ferner ist das Möbel von der Seite – also aus der normalen Betrachter*innenperspektive – vollkommen einsehbar. Das ist beispielhaft für das gesamte dargestellte Raumsetting: Es wird eine offene, transparente Raumsituation mit optimaler Beleuchtung geschaffen. Auch die Größe der Fenster bietet nicht nur einen großzügigen Ausblick hinaus, sondern ebenso einen Einblick in diese

82 Diese Filzmatte hängen in allen von der Autorin gesichteten Lernateliers und sind für diesen Zweck gedacht.

83 Vgl. dazu bspw. Knodt, »Höhle« (2019). In der Beschreibung eines frühen Stadiums in der partizipatorischen Planung der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen von Peter Hübner werden ebenfalls Raumvorstellungen von Nestern, Wolkenkuckucksheimen und auch Höhlen hervorgebracht (vgl. Hübner, »Kemal Özçüls acceptance speech« (2005), S. 178).

84 Dies beschreibt auch Reinhard Knodt in seinem Essay zur Höhle als »Raum der Kindheit«: »Alles an meinem Höhlenbau blieb ephemer und letztlich gestisch. Das Bauen selber war das Wichtige, sein Anlass war nicht abzuschätzen und sein Ende war Auflösung« (Knodt (2019), S. 99).

85 Foucault (2001), S. 26.

Räume. Die Nutzer*innen finden sich in einem Raum wieder, der beinahe komplett beobachtbar ist.

Bevor ich dem weiter nachgehe, möchte ich auf ein weiteres Spezifikum des dargestellten Raums eingehen. So spielt neben der Transparenz auch die Qualität der Flächigkeit eine zentrale Rolle. Diese zeichnet sich nicht nur durch die bereits angesprochenen monochromen Farbflächen an Wand, Decke und Boden aus, sondern auch dadurch, dass nahezu alle sichtbaren Oberflächen des Interieurs, wie bspw. der Möbel, der Säulen und Fensterbänke, glatt (und teilweise auch glänzend) sind. Unlängst diagnostizierte der Philosoph Byung Chul-Han, dass »das Glatte« unsere Gegenwart charakterisiere.⁸⁶ Er veranschaulicht dies an zeitgenössischen Phänomenen wie Brazilian Waxing, der Oberfläche von Smartphones oder Skulpturen von Jeff Koons. Die »Ästhetik des Glatten« entziehe sich jeder Form des Eingriffs oder der Verletzung, ihre Wesenszüge seien die »Anschmiegsamkeit und Widerstandslosigkeit«⁸⁷. Auch die vorliegende Fotografie zeigt ein Interieur, dem man, aufgrund seiner glatten Flächigkeit und kaum erkennbaren Nutzungsspuren, gar nicht habhaft werden kann. So entsteht das Gefühl, der Raum und sein Inventar würden in erster Linie nicht bespielt und genutzt, sondern sie seien vor allem dazu da, angesehen zu werden. Eine Atmosphäre von Intimität oder Aneignung entsteht meiner Meinung nach auch nicht durch die ausgezogenen, auf dem Boden verteilten Hausschuhe oder durch die zwei heimelig anmutenden Kissen. Dies wirkt eher wie eine wohl arrangierte Form von »Unordnung« und Gemütlichkeit.

Nach etwas längerer Betrachtung des Bildes fallen auch die vier Personen am hinteren Ende des Flurs auf. Es sind die einzigen erwachsenen Personen, die abgebildet sind. Aufgrund des Kontexts handelt es sich hier vermutlich um Lehrer*innen oder Erzieher*innen. Allmählich bemerkt man, dass der Mittelgrund bedeutungsvoll leer wirkt. Dies ruft eine klare Trennung von Vordergrund und Hintergrund hervor. Vorne halten sich die Kinder auf. Im hintersten Bildbereich befindet sich das Lehrpersonal. Eine*r von ihnen steht sogar kurz davor, den Bildraum ganz zu verlassen. Dadurch wird die spezifische Situation des Lernens ohne Lehrer*innen, verstanden als autonomes bzw. selbstorganisiertes Lernen, in besonderer Weise hervorgehoben. Interessant erscheint mir daran erstens, dass das Lernen im »Lernatelier« dennoch konventionell erfolgt: Die Kinder vertiefen sich fast alle in Bücher. Zweitens ist zu beobachten, dass die Kinder, im scheinbar unbeobachteten Setting, brav und diszipliniert über ihren Büchern sitzen. Keine*r von ihnen nutzt diese Situation aus. In diesem Setting werden – anders als in den Bildern der Architekturzeitschriften der 1970er Jahre (vgl. insb. Kapitel 3.3.3 und 3.3.4) – nicht etwa widerständige Praktiken der Schüler*innen gezeigt. Ein Verweigerungssinn entfaltet sich vielmehr auf Seite der Architektur. Mitten in der beschriebenen Glattheit und Transparenz werden hier idealtypische Nutzer*innen entworfen, von denen gegenkulturelle Praktiken kaum zu erwarten wären. Nutzer*innen werden hier nicht als Dissonanzkörper, sondern als Resonanzkörper entworfen.

86 Vgl. Han, *Die Errettung des Schönen* (2015), S. 9; vgl. auch ders., »Tut mir leid, aber das sind Tatsachen« (2014).

87 Han (2015), S. 9.

Die Gestaltung mit kontrastierenden, monochromen Farbflächen⁸⁸ zeigt bemerkenswerte Überschneidungen zur räumlichen Gestaltung von Tech-Konzernen oder Start-Ups. Beispiellohaft sei hier auf das Headquarter des Unternehmens *Google* in Zürich verwiesen (Abb. 48 und 49).⁸⁹ Besonders interessant an den gestalterischen Ähnlichkeiten erscheint, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bereits seit einiger Zeit Studien vorliegen, die den Einzug von Praktiken der »New Governance« beobachten, jenen Praktiken also, die ursprünglich aus dem privatwirtschaftlichen Bereich stammen und von Unternehmen wie bspw. *Google* betrieben und perfektioniert werden. Im Bereich der Bildung seien, laut Erziehungswissenschaftler Florian von Rosenberg, nicht nur die Organisationsformen der Schulen, sondern auch deren pädagogische Arbeit von diesen (sich selbst steuernden) Steuerungsideen beeinflusst.⁹⁰ So seien individualisierte Formen des Lernens, wie bspw. die Selbstorganisation und -motivation der einzelnen Schüler*innen, nunmehr bevorzugte Formen der Wissensaneignung.⁹¹ Dies hätten jedoch auch ambivalente Prozesse der Optimierung und Beschleunigung zur Folge. Ferner hätten Studien aus dem Bereich der Bildungsforschung unlängst gezeigt, wie individualisierte Formen des Lernens Bildungsgerechtigkeit nicht zwangsläufig unterstützen, sondern Differenzen zwischen Schüler*innen mit sogenannten »bildungsnahen« und »bildungsfernen« Elternhäusern möglicherweise sogar noch verstärken können.⁹² Seit längerer Zeit werden Formen des selbstgesteuerten Lernens in der Erziehungswissenschaft entsprechend einer kritischen Analyse unterzogen.⁹³ Der Bildvergleich bietet Anhaltspunkte dafür, dass Überschneidungen von Steuerungsmodellen der freien Wirtschaft und des Bildungswesens nicht nur in der organisationalen Ausrichtung, sondern auch in der architektonischen Gestaltung der jeweiligen Akteure zum Tragen kommen. Es zeichnen sich eigene architektonische Form- und Bildsprachen ab, an denen sich Bildungseinrichtungen ebenso wie privatwirtschaftliche Akteure bedienen und die gleichzeitig das Potenzial haben, machtformige Effekte der jeweiligen Organisationen zu kaschieren.

Es ist nicht überraschend, dass sich das Bildungszentrum auf der eigenen Homepage als Erfolgsprojekt darstellt. Über Schule lässt sich mittlerweile nicht mehr sprechen, ohne nicht auch die wettbewerblichen Anordnungen auf einem sich zunehmend verdichtenden Profilierungsmarkt in den Blick zu nehmen.⁹⁴ Doch worauf die Fotografie Hinweise gibt, ist die Ambivalenz des Images, das hier offenbar erzeugt wird. Zwar werden

88 Für ein Beispiel dieser Farbflächengestaltung in Schulbauten aus den 1990er Jahren siehe Abb. 46. Für ein weiteres zeitgenössisches Beispiel siehe bspw. Abb. 47.

89 Interessant erscheint hier auch die Parallele zur Gestaltung des Möbels im Lernatelier (Abb. 45). Das Farbkonzept des Headquarter entwickelten die Architekten gemeinsam mit dem Künstler Harald F. Müller.

90 Vgl. Rosenberg, »Pädagogische Räume zwischen Resonanz und Entfremdung« (Kassel, 14.03.2016). Den Vortrag behandelte ich in einem Tagungsbericht: Zepp (2016), S. 331f.

91 Vgl. ebd.

92 Vgl. ebd., S. 332.

93 S. bspw. Kraft, »Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis« (1999); Wrana, »Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen« (2008).

94 Vgl. dazu auch Holert und Osten, »Einführung« (2010b), S. 33.

(zum Teil immer noch) als unkonventionell geltende Konzepte des Lernens beworben, jedoch wirkt diese vermeintliche Informalität hier merkwürdig formalisiert. Es entsteht der Eindruck, dass dies ein Raumentwurf ist, der auf den ersten Blick aneignungsoffen erscheint, bei genauerer Betrachtung jedoch relativ festgelegt ist. Im Anschluss an diese Beobachtungen lässt sich fragen, inwiefern Schularchitekturen nicht auch basierend auf der Möglichkeit geplant werden müssen, gewissermaßen gegen sich selbst aufzubegehen, oder die eigenen Ordnungen zu unterwandern.

5.6 Analyse der Walking Interviews

Wer eine andere Schule, im Westen derselben Metropole, besucht, die* der wird möglicherweise Bekanntschaft mit *Yesse, Bobby* und *Naula Naula* (Abb. 50–52)⁹⁵ machen: In einem Zeltdorf, auf der Rutsche und in der Mensa der Schule treiben sie als Hausgeister ihr Unwesen. So habe ich es im September 2018 erlebt, als ich dort die Schüler*innen und das Team der *Spukversicherung*⁹⁶ vom *Fundus Theater* bei einer ihrer Ortsbegehungen begleiten durfte. In diesem Format begeben sich Forscher*innen gemeinsam mit Schulkindern auf die Suche nach lokalen Geistern, um spezifische Settings und Nutzungspraktiken ihrer Schulräume einer Analyse zu unterziehen.⁹⁷ Sie spüren bspw. Natur-, Streit- oder traurige Musengeister⁹⁸ auf. Einmal hat ein Team einen »Moodshifter«-Geist entdeckt. Dieser wohnte offenbar im Lehrerzimmer einer Schule und war Urheber eines merkwürdigen Phänomens: Nach den Beschreibungen der Kinder haben Lehrer*innen dieses Zimmer meist mit guter Laune betreten, jedoch mit schlechter Laune wieder verlassen.⁹⁹ Auf die Spukversicherung gehe ich an dieser Stelle ein, da sie ein Beispiel für einen kollektiv-performativen Zugang ist, empirisches Material zu Raumwahrnehmung und Raumaneignungen von Schulbauten mit ihren Nutzer*innen zu erschließen; seine Atmosphären über die Zuschreibung eines Geistes auf der Mikroebene zu definieren, zu intensivieren und zur Diskussion zu stellen.¹⁰⁰ Kinder und Forscher*innen vollziehen bei ihren Studien eine körperliche Praxis, die auch für die Erforschung der ersten Fallstudie dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung ist: Sie forschen im gemeinsamen Gehen.

95 Die Polaroids im Anhang entstanden im vorletzten Schritt der Geistersuche vor Ort.

96 Die *Spukversicherung* wurde von einem Team bestehend aus Christina Witz, Hanno Krieg, Gyde Borth, Monika Els, Dorothee de Place, Tobias Quack, Christopher Weymann, Tine Krieg, Sylvia Deinert, Tanja Gwiasda, Frank Helmrich und Sibylle Peters entwickelt und durchgeführt. Für eine genaue Beschreibung der Methodologie vgl. Peters, »The Ghosts Insurance: Participatory research in haunted schools by the Theatre of Research« (2019), S. 156–159.

97 Vgl. ebd., S. 161.

98 Vgl. dies., »The Ghosts Insurance: Participatory research in haunted schools by the Theatre of Research« (2019), S. 160. Traurige Musengeister seien an mehreren Schulen in solchen Räumen aufgefunden worden, die nur selten genutzt werden: »They point towards a forgotten potential of creation connected to these spaces« (ebd.).

99 Vgl. ebd.

100 Vgl. ebd., S. 161.

5.6.1 Methodische Rahmung | »Achtung, da ist 'was Unsichtbares!«¹⁰¹

Seit längerer Zeit werden in verschiedenen Bereichen der Sozialwissenschaften wie bspw. in der Anthropologie und der Humangeografie Methoden gefordert, die es ermöglichen, Wahrnehmungen und Affekte von Räumen in ihrer alltäglichen Nutzung mit einem feineren Instrumentarium aufzuspüren. Seit dem Beginn der 2000er Jahre wird in diesem Zusammenhang das methodologische Potenzial vom Gehen – insbesondere im angloamerikanischen Raum – intensiver diskutiert.¹⁰² Im Jahr 2005 beschäftigten sich bspw. in einem von Tim Ingold ausgerichteten *Walking Seminar* Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen mit der Frage, wie Menschen die Umwelt durch die körperliche Praxis des Gehens verstehen.¹⁰³ Eine der ersten Formen von Walking Interviews, die Jean-Paul Thibaud mit der Methode des »parcours commentés«¹⁰⁴ entwickelte, ist phänomenologisch fundiert.¹⁰⁵

Im Bereich der Umweltpädagogik entwickelte das britische Magazin *Bulletin for Environmental Education* (BEE) unter seinem Redakteur Colin Ward bereits in den 1980er Jahren zahlreiche »Walks« für Kinder und Jugendliche, in denen das Gehen als einer Form alternativer Wissensproduktion verstanden wird.¹⁰⁶ Im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft zählt Jan Masschelein zu den prominenten Akteur*innen, die eine stärkere Hinwendung zum Gehen als kritische pädagogische

101 Diese Aussage von einer*m Schüler*in habe ich während meiner Teilnahme an einer Schulbegehung im Rahmen der Spukversicherung an der oben genannten Schule am 14. September 2018 notiert.

102 Für Beiträge aus der Humangeografie vgl. Anderson, »Talking Whilst Walking« (2004); Edensor, »Walking in the British Countryside« (2000); ders., »Walking Through Ruins« (2008). Für eine Studie mit soziologischem Forschungsinteresse vgl. Carpiano, »Come take a walk with me« (2009). Ein Beitrag, der für eine phänomenologische Sensibilität der Ethnografie plädiert, wurde vorgelegt von Kusenbach, »Street Phenomenology« (2003). Für eine kulturgeschichtliche Abhandlung des Gehens vgl. Solnit, *Wanderlust* (2001).

103 Dieses fand an der University of Aberdeen statt. Aus dem Seminar ist der folgende Sammelband hervorgegangen: Ingold und Vergunst, Hg., *Ways of Walking* (2008).

104 Vgl. Thibaud, »La méthode des parcours commentés« (2001).

105 Vgl. Kühl, »Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen« (2016), S. 37. Auch in der kulturphilosophischen Tradition gibt es Strömungen, in denen das Gehen eine zentrale Rolle in der Erkenntnisgewinnung zur Umwelt darstellt. Zu denken ist hier bspw. an die Figur des Fußgängers bei Michel de Certeau, die des Flaneurs bei Walter Benjamin, den Spaziergänger bei Lucius Burckhardt und die Praxis des »dérive« der SI (s. Kapitel 4.3.1). Im Bereich der Künste ist bspw. an Louise Nevelson zu denken, die in den späten 1930er Jahren die Straßen Lower Manhattans mit ihrem Sohn nach Feuerholz durchkämmte. Diese Streifzüge gelten als Startpunkt für die künstlerische Arbeit, mit der sie später berühmt wurde (Seaman, »The Empress of In-Between: A Portrait of Louise Nevelson« (2008), S. 12).

106 Verwiesen sei hier auszugsweise auf folgende Artikel: Boon, »Gordon Boon suggests Word Walks« (1975); Pick, »Detours« (1976); Waterhouse, »Open Your Eyes!«. Bildmaterial dieser Artikel ist auf dem Deckblatt zu diesem Kapitel arrangiert. Vgl. dazu auch Burke, »Colin Ward and anarchist educational concepts of the 1960s and 1970s. ›We make the road by walking‹« (Berlin, 01.12.2019). Eine systematische Sichtung und Analyse des Archivs der BEE steht noch aus. In einem jüngeren Beitrag untersucht Elizabeth Curtis das Gehen als Praxis in der Umweltpädagogik am Beispiel des Aberdeen Environmental Education Center (vgl. Curtis, »Walking out of the Classroom: learning on the streets of Aberdeen« (2008)).

Forschungspraxis fordern. In seinem Aufsatz »E-ducating the gaze« schlägt er eine »poor pedagogy« vor, in der der Blick der Forscher*innen nicht auf die Hervorbringung eines kritischen Bewusstseins abzielt, sondern sich – in Anspielung auf das lateinische Verb »ducere« – gewissermaßen in die Welt lehnt.¹⁰⁷ Das ziellose Gehen entwirft er, basierend auf Reflexionen über Textpassagen von Walter Benjamin und Michel Foucault, als eine Forschungspraxis, die, in Abgrenzung zu einer »rich methodology«¹⁰⁸, den Prozess der Beurteilung unterbricht, die forschende Person der Umgebung, die sie erforschen möchte, tatsächlich »aussetzt« und sie gewissermaßen deplatziert.¹⁰⁹ Denn genau darum müsse es, so Masschelein, in der kritischen Bildungsforschung gehen: »A poor pedagogy offers means that help us to take the position of the vulnerable, the uncomfortable position, being exposed«.¹¹⁰ Es werden Methoden benötigt, die nicht das Ziel haben, vollends Gewissheit herzustellen bzw. sich über etwas »bewusst« zu werden, sondern grundsätzlich »aufmerksamer« unserer Umwelt gegenüber zu werden.¹¹¹

Die Sozialgeografin Jana Kühl nimmt in einem Aufsatz die Methode der Walking Interviews in Hinblick auf die Erforschung raumbezogener Fragestellungen aus einer praxistheoretischen Perspektive in den Blick.¹¹² Walking Interviews vereinen unterschiedliche Ansätze von ethnografisch ausgerichteten Interviewformen. Dabei begleiten Forscher*innen die Interviewten »im gemeinsamen Gehen«, während die Teilnehmer*innen ihre Wahrnehmung des unmittelbar Erfahrenen *in situ* schildern.¹¹³ Die Annahme ist, dass die Teilnehmer*innen dabei nicht in eine alleinige Beschreibung der vergegenständlichten Umwelt verfallen, sondern dass es durch das Aufsuchen konkreter Orte leichter fällt, den sinnlichen Charakter von Wahrnehmungen zu adressieren und »Gedanken, Empfindungen, Erinnerungen und andere Assoziationen, die an den Raum geknüpft sind [...], zu reflektieren und zu verbalisieren«.¹¹⁴ Auch im Alltag unreflektierte, vermeintlich banale Verhaltensweisen lassen sich dabei, so die Überlegung, auf fruchtbare Weise erkennen, erinnern und beschreiben.¹¹⁵ Entlang von Kategorien

107 Vgl. Masschelein, »E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy« (2010).

108 Ebd., S. 49.

109 Ebd., S. 44 [Übersetzung der Autorin].

110 Ebd., S. 50.

111 Ebd. [Übersetzung der Autorin]. Im Englischen stellt der Autor hier die Begriffe »becoming aware of« und »becoming attentive to« gegenüber. Er führt weiter aus: »A poor pedagogy does not promise profits. There is nothing to win (no return), no lessons to be learned. However, such a pedagogy is generous: it gives time and space, the time and space of experience and of thought« (ebd., S. 49).

112 Vgl. Kühl (2016), S. 35. In ihrem Aufsatz bietet sie auch einen hilfreichen Überblick über die bestehende Forschungsliteratur zu der Methode der Walking Interviews. Einen der frühesten Beiträge, in denen sich die Bezeichnung »Walking Interviews« als feststehender Begriff formiert, legte James Evans vor (vgl. Evans und Jones, »The walking interview: Methodology, mobility and place« (2011)).

113 Vgl. Kühl (2016), S. 35.

114 Ebd., S. 39. Die Autorin bezieht sich hier auf Ricketts Hein, Evans und Jones, »Mobile Methodologies: Theory, Technology and Practice« (2008) und Hitchings und Jones, »Living with plants and the exploration of botanical encounter within human geographic research practice« (2004).

115 Vgl. Kühl (2016), S. 39.

wie etwa der Einflussnahme durch Teilnehmer*innen und Interviewte auf die Festlegung von Wegen und Orten sowie der Vertrautheit der Orte, lassen sich dabei laut Kühl unterschiedliche Formen von Walking Interviews unterscheiden.¹¹⁶

Die von mir gewählte Variation des Walking Interviews kommt der beschriebenen Methode des »Walking & Talking«¹¹⁷ am nächsten. Die Teilnehmer*innen haben hier sowohl die Wege als auch die aufgesuchten Orte in ihrer Schule am Anfang des Gesprächs selbst ausgewählt. Ich habe dabei nicht explizit nach alltäglich zurückgelegten Routen gefragt, sondern nach Orten, die für die Befragten eine besondere Relevanz haben.¹¹⁸ Aus zeitlichen Gründen (die Interviews waren nach Absprache mit Lehrer*innen und Eltern auf den Zeitraum von maximal einer Schulstunde, d.h. 45 Minuten begrenzt) habe ich die Anzahl der besuchten Orte auf drei beschränkt. In ein paar Fällen wurden mir spontan noch weitere Orte gezeigt. Im Anschluss an die leitenden Forschungsfragen war es Ziel der Begehungen, anhand der Narrationen und Beobachtungen während der Interviews herauszuarbeiten, wie die Teilnehmer*innen die von ihnen ausgewählten Orte in ihrem Alltag wahrnehmen, wie sie diese nutzen und wie diese Orte für sie Bedeutung erzeugen. Das Erkenntnisinteresse lag darüber hinaus in der Erkundung scheinbar unsichtbarer Raum(an)ordnungen und möglicher »versteckter Plätze«¹¹⁹, die die Nutzung des Schulgebäudes konstituieren.

Die Walking Interviews habe ich während insgesamt vier Aufenthalten mit zwei Lehrer*innen und vier Schüler*innen geführt.¹²⁰ Diese fanden über einen Zeitraum von zehn Monaten statt, um möglichen Verzerrungen, die durch den ausschließlichen Besuch zu einer Jahreszeit entstehen könnten, entgegenzuwirken. Da die Schule im Ganztagsbetrieb läuft, haben die Interviews während der Unterrichtszeiten stattgefunden. Aus diesem Grund war es nicht möglich, das Klassenzimmer der Schüler*innen und Lehrer*innen zu besuchen.¹²¹ Die aufgesuchten Orte sind also – bis auf das Lernatelier – Orte, die die Kinder nicht während Lernsituationen, sondern in ihren Pausen aufsuchen.¹²² Mit den Teilnehmer*innen habe ich 30- bis 60-minütige, leitfadengesteu-

¹¹⁶ Basierend auf Evans und Jones nennt die Autorin hier »Guided Walks«, die sich für der Erforschung von Rezeptionsweisen und für die Bewertung von Orten eignen, das »Wayfinding« mit dessen Hilfe sich Aussagen zu Orientierung und Raumaneignung treffen lassen und das »Go-Along« sowie das »Walking & Talking«, mit dem sich alltägliche Raumproduktionen analysieren lassen (vgl. ebd., S. 38 sowie Evans und Jones (2011), S. 850).

¹¹⁷ Vgl. Stals, Smyth und IJsselsteijn, »Walking & Talking: Probing the Urban Lived Experience Mobile« (2014).

¹¹⁸ Vgl. bspw. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 10–13; Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 14.

¹¹⁹ Donoghue (2007), S. 67 [Übersetzung der Autorin]. Dieser Begriff stammt vom zehnjährigen Schüler Jonathan, der in einer Studie des Pädagogen Dónal O Donoghues eine Prägelecke in seiner Schule als »hidden space« beschreibt, da dieser Ort unscheinbar wirkt und sich dort kein*e Lehrer*in aufhält.

¹²⁰ Diese fanden am 17.09. 2018, am 25.09.2018, am 12.11.2018 und am 13.06.2019 statt.

¹²¹ Die beiden Lehrer*innen haben mir ihr Klassenzimmer nach Unterrichtsschluss gezeigt, es gehörte in beiden Fällen zu den drei Orten, die sie am Anfang des Interviews für den gemeinsamen Besuch ausgewählt haben.

¹²² Orte, die im Rahmen der Interviews als bedeutsam beschrieben und daher besucht wurden, sind (nach der Anzahl der Besuche sortiert, beginnend mit der höchsten Anzahl): Der Sporthof, der

erte Interviews geführt. Grundlage war ein Fragenkatalog mit 36 Fragen, aus dem ich Fragen situativ ausgewählt habe.¹²³ Der Zugang zum Feld wurde zum einen durch die Kontaktaufnahme mit der Geschäftsleitung des Bildungszentrums im Rahmen einer Schulbaumesse im Jahr 2016 hergestellt. Darüber hinaus bestand seit dem Jahr 2017 ein privater Kontakt zu einer*m an der Grundschule arbeitenden Lehrer*in.¹²⁴ Die Auswahl über die interviewten Kinder hat der*die Klassenlehrer*in getroffen. Es handelt sich dabei um Kinder derselben vierten Klasse (ca. 8–10 Jahre), die sich nach Ermessen der Klassenleitung sprachlich gut ausdrucken konnten und bei denen eine einstündige Abwesenheit vom Unterricht in Ordnung war. Sowohl bei der Auswahl der Lehrer*innen als auch bei der Auswahl der Schüler*innen sind weibliche und männliche Geschlechter zu gleichen Teilen vertreten.

5.6.2 Das Lernatelier | »Vor der Tür«

Unsere Begehung startet an einem Ort, an dem ich im Rahmen der Walking Interviews nur selten geführt wurde: im sogenannten Lernatelier. Zwar erwähnen die zwei befragten Lehrer*innen diesen Ort (eine*r von ihnen hat ihn mit mir gezielt aufgesucht), von den Kindern jedoch zeigte und erwähnte keine*r diesen »Zwischenort« von sich aus.¹²⁵ Da das Lernatelier in den Fremd- und Selbstbeschreibungen der Schule jedoch immer wieder als innovativer und aneignungsoffener Ort hervorgehoben wird, habe ich dieses einer Analyse unterzogen.

An der Schule sind mehrere Lernateliers vorhanden. Sie befinden sich im Flurbereich zwischen zwei bis drei Klassenzimmern und werden von den unterschiedlichen Klassen gemeinschaftlich benutzt. Betritt man den Bereich eines Lernateliers sieht man auf den ersten Blick einen klar strukturierten Raum, in dem alle Gegenstände einer geometrischen Formensprache unterliegen. In den Lernateliers befinden sich das oben bereits besprochene, weiß lackierte, glänzende Möbel mit einfarbigen Sitzkissen und -säcken. Dieses Möbel sieht, abgesehen von ein paar wenigen Abfärbungen der Sitzkissen, fast so aus, als käme es frisch aus der Produktion. Eine ebenfalls weiß lackierte Litfaßsäule bietet Fläche, um Lehrmaterialien oder weitere Informationen zu zeigen. An den völlig von Nutzungsspuren, Schlieren oder Kritzeleien befreiten Wänden befindet sich eine Hängekonstruktion, mit der die Filzmatten, die sich die Nutzer*innen als Sitzunterlagen herunterholen können, akkurat aufgehängt werden. Darüber hinaus befinden sich hier

Spielehof, die Mensa, die Pausenhalle, die Sitzbank, das Selbstlernzentrum, das Lernatelier, die Kunsträume.

123 Dieser Leitfaden beruht teilweise auf Fragen, die Abdelhafid Khatib für die SI entwickelt hat (Khatib (1958)) und auf Fragen, die im Rahmen eines partizipatorischen Planungsprozess »FABRIC – Planung als Plattform« für ein Gelände in Süddeutschland entwickelt wurden, an dem ich von 2017 bis 2019 beteiligt war.

124 Im Vorfeld der Interviews mit den Schüler*innen wurden die Eltern über mein Forschungsvorhaben informiert. Die Eltern der interviewten Schüler*innen haben ihr Einverständnis schriftlich erklärt.

125 Das einzige Schulkind, das sich dazu äußerte, tat dies nur auf Nachfrage der Autorin (vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 576ff.).

zwei kleine weiße Schränke, die Übungsmaterial aufbewahren. Außer der recht sachlichen Möblierung befinden sich meist ein bis zwei runde Trampoline in diesen »Zwischenräumen« – denn laut Schulleitung sollen diese Orte auch dafür genutzt werden, das sogenannte »bewegte Lernen« zu fördern.

Wenn man nun, wie Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich in ihrer Fallstudie, nach den »Effekten des Gebäudes auf die Unterrichtspraxis«¹²⁶ fragt, ist nicht nur »auf dessen materiale Gestalt und die daran erkenntliche [...] Nutzungskultur«¹²⁷, sondern auch darauf zu blicken, wie das Gebäude in den Walking Interviews wahrgenommen wird. Dabei sind die Trampoline die einzigen Gegenstände, auf die ein Schulkind in seiner Beschreibung des Raums eingeht: »Also das hier [das Lernatelier, Anm. der Autorin] ist eigentlich ganz gut, weil wenn die Lehrer noch in der Pause sind, und wir zu früh sind, dann können wir da auch Trampolin [...] springen«.¹²⁸ In dieser Beschreibung des*r Schüler*in kündigt sich bereits ein wesentlicher Aspekt an, der die Nutzung dieses Orts strukturiert. So kommt in den Interviews immer wieder zum Vorschein, wie das Lernatelier, ebenso wie die Nutzung des Ankerplatzes, einem spezifischen Zeitregime unterliegt: Demnach ist die Nutzung laut Lehrer*innen und Schüler*innen¹²⁹ bspw. ausschließlich während der Unterrichtszeiten, und auch dann nur auf Aufforderung, erlaubt. Auch am Ende der Pause, also dann, wenn die Schüler*innen, wie hier beschrieben, auf dem Trampolin springen, ist die Benutzung eigentlich nicht erlaubt. Dieser Umstand wird von dem*r Schüler*in allerdings nicht thematisiert. Interessanterweise sind weitere Äußerungen zum Lernatelier in den Interviews ausschließlich vom erwachsenen Personal der Schule gemacht worden. Keine*r der vier Schüler*innen hat mir diesen Ort von sich aus gezeigt oder mir von sich aus etwas dazu erzählt. Ein Grund dafür kann meines Erachtens in den erwähnten Zugangsregelungen liegen, die an gewisse Zeiten gebunden sind: So haben die Kinder kaum Gelegenheit, den Raum eigenmächtig aufzusuchen. Wenn sie das Lernatelier nutzen, dann ist ihnen das in der Regel von einem*r Lehrer*in zuvor erlaubt worden oder sie sind explizit dazu aufgefordert worden. In den Interviews werden dieser Ort und seine Nutzung denn auch vor allem auf die pädagogischen Qualitäten hin reflektiert. Das Lernatelier tritt somit von Vorneherein als ein Ort in Erscheinung, der im Wesentlichen von Erwachsenen beherrscht und determiniert ist.

Doch wie genau wird das Lernatelier zu den Unterrichtszeiten genutzt? Vorab lässt sich festhalten, dass das Lernatelier während des Unterrichts einerseits zur Binnendifferenzierung, d.h. für eigenständiges, konzentriertes Arbeiten einzelner Schüler*innen oder kleinerer Gruppen genutzt wird.¹³⁰ Dies stellt für die Lehrer*innen laut eigener Aussage eine wertvolle Ergänzung zum Unterricht dar, da ein ursprünglich geplanter,

¹²⁶ van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 249.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 579f.

¹²⁹ Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1214–1216; Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 519; Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 823.

¹³⁰ Eine Lehrkraft schildert, wie dies im Unterricht z.B. abläuft: »[W]enn Kinder auch selbstständiger arbeiten können, ist es schon so, dass man sie häufig rauschickt und sagt: ›okay, ich weiß jetzt, ihr habt mit den nächsten Aufgaben keine Fragen, keine Probleme, dann geht mal raus und macht das da« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 945–948).

abtrennbarer Teilbereich in den Klassenräumen aus Kostengründen nicht realisiert werden sei.¹³¹ Manchmal finde hier auch Förderungsunterricht zwischen einer einzelnen Lehrkraft und einer kleinen Gruppe von Schüler*innen statt. Andererseits diene das Atelier auch dazu, Schüler*innen während des Unterrichts eine »Auszeit«¹³² zu ermöglichen und in manchen Fällen auch für den kurzfristigen Ausschluss vom Unterricht, hinlänglich bekannt als das »Vor-die-Tür-Schicken« von Schüler*innen.¹³³ Somit ist das Atelier nicht nur Lern-, sondern auch Sanktionsraum.

Die pädagogische Nutzung des Ortes hier – »vor der Tür« – wird von dem Lehrpersonal ambivalent wahrgenommen. Ein*e Lehrer*in schätzt insbesondere die alternativen Bewegungsformen, die das oben erwähnte Möbel ermögliche:

»Die [Schüler*innen] legen sich drunter, setzen sich drauf, die sitzen total gerne auch mal anders, als immer am Tisch. Und das nutzen die dann auch – also wirklich die liegen auf dem Boden oder auf den Sitzsäcken. Sie genießen es glaube ich wirklich, dass sie einfach mal anders sitzen können als am Tisch.«¹³⁴

Gleichzeitig habe ich beobachtet, wie in anderen Lernateliers des Bildungszentrums, die zu einer Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören, neben dem weißen Möbel auch isolierte Einzelarbeitsplätze mit konventionellem Schulmobilier vorzufinden sind (Abb. 53–54). In dem auf geometrische Formen ausgerichteten und farblich genau ausbalancierten Raumsetting wirkt dieses Mobilier wie aus der Zeit gefallen. Ebenso werden durch diesen Bruch nicht nur das ästhetische Kalkül, das die Lernateliers durchzieht, sondern auch dessen Verschlossenheit gegenüber individuellen Nutzungs- und Gestaltungsabsichten zum Vorschein gebracht.

Die Mehrfachnutzung des Lernateliers sowie seine (in diesem Gebäudeteil vorliegende) Positionierung in der Nähe eines Musikraums wird zwiespältig gesehen:

»[M]anchmal muss man auch die Reize reduzieren und das geht hier nur mit Glück. Also manchmal hat man eine gute Fördersituation und dann kommen ein, zwei, drei Kinder vorbei und dann ist die Konzentration weg. Und dann hat man diesen Moment ein bisschen zerstört und dann muss man das wieder aufbauen. Da habe ich dann das Gefühl, dass das unnötig wäre, wenn man einfach andere geeignete Räume hätte. Wohingegen es für manche Fördersituationen perfekt ist.«¹³⁵

¹³¹ Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 66. Die Unzufriedenheit über diese Entwicklung äußert auch Lehrer*in 1 (vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 1289–1293).

¹³² Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 148.

¹³³ Auf die Frage, ob das Lernatelier auch als Sanktionsraum genutzt wird, antwortet eine Lehrer*in: »Also teilweise. Manchmal ist es bei uns auch so, dass wir, weiß ich nicht, drei Verwarnungen haben, dann geht das Kind nach hinten und wenn es dann noch weitermacht, dann muss es mal raus, oder in eine andere Klasse« (ebd., 1122–1124). Ich habe während eines Walking Interviews mitbekommen, wie im Lernatelier ein Kind alleine auf der Fensterbank saß, da es vom Unterricht kurzfristig ausgeschlossen wurde. Diese Gesprächssequenz ist aus Gründen des Datenschutzes nicht transkribiert worden (vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 734).

¹³⁴ Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1069–1099. Vgl. auch die Beschreibungen von Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 814.

¹³⁵ Ebd., 788–794. Vgl. dazu auch die Beschreibungen von Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1102–1106.

Die Schulleitung bestätigt im Gespräch, dass sich manche Lehrer*innen über die Flurnutzungen beklagten, jedoch zeigte sie sich im Gespräch überzeugt, dass das Konzept des »Bewegten Lernens« in den Fluren »funktioniert«¹³⁶. Es dauere jedoch eine Weile, bis ein als neu empfundenes Raumkonzept wie das Lernatelier mit seinen Nutzungsformen »eingeübt«¹³⁷ sei: »Es ist so fest in unseren Köpfen, dass man einen geschlossenen Raum unbedingt braucht. Da muss jeder, ich eingeschlossen, lange dran arbeiten«.¹³⁸ Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zur pädagogischen Nutzung der Lernateliers keineswegs die eine konsistente Wahrnehmung vorliegt, vielmehr ist dieser Ort von vielseitigen Zuschreibungen, Hoffnungen aber auch Enttäuschungen durchzogen. Auf der einen Seite zeigen die Lehrer*innen und die Schulleitung grundsätzlich Offenheit für neue Formen von Lernarrangements und sehen dies in einem Raumkonzept wie dem Lernatelier realisiert. Auch legen sie dar, dass das Lernatelier durchaus selbstständige Formen des Lernens in Kleingruppen sowie andere Formen der körperlichen Bewegung fördere. Auf der anderen Seite werden in den Beschreibungen auch die Fragilität und Kontingenz von Nutzungssituationen des Lernateliers angesprochen.

In den weiteren Schilderungen zum Lernatelier tritt neben dem oben besprochenen Zeitregime auch das Bewusstsein über ein gewisses Ordnungsregime immer wieder zu Tage. Die Lehrer*innen berichten davon, dass das Anbringen von Lehrmaterialien im Lernatelier – wie auch im gesamten Gebäude – verboten ist.¹³⁹ So muten die weitläufigen Wandflächen und der lange offene Flur beinahe aseptisch sauber an. Es entsteht der Eindruck, dass es keine gängige Praxis ist, das Lernatelier individuell zu gestalten.¹⁴⁰ Wenn individuelle Eingriffe, wie bspw. das Aufstellen einer Zimmerpflanze, vorgenommen werden, wirken diese relativ verloren (Abb. 53). In diesem Zusammenhang schildert die Schulleitung im Interview mit der Autorin, dass der Wunsch nach einer »klare[n] Orientierung«¹⁴¹ für den Schulbau auch Formen der Präsentation beeinflusst habe:

»[M]it Herrn [anonymisiert, Mitglied der Schulleitung, Anm. der Autorin] zusammen haben wir ganz intensiv darauf geachtet, dass zum Beispiel, das was man früher so gerne machte – Bänder durch die Klassen zu spannen – regelrecht verboten ist. Man versucht andere Präsentationsformen zu schaffen für Kunstwerke oder Unterrichtsergebnisse, die ausgestellt werden sollen.«¹⁴²

Gründe für dieses Verbot seien ferner Vorgaben des Brandschutzes und der Zweck der Gebäudeerhaltung.¹⁴³ Jedoch sind im Lernatelier über den Beobachtungszeitraum im-

136 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 79f.

137 Ebd., 80. Vgl. auch ebd., 358–363.

138 Ebd., 362f.

139 Die Lehrkraft führt aus: »[G]rundsätzlich ist die Ansage, dass an Wände nichts gehangen wird, nirgendwo. Auch nicht im Klassenraum, was auch ein wirkliches DING ist. Also es gibt im Klassenraum eine Magnetwand, es gibt eine Pinnwand, aber es gibt eigentlich ziemlich wenig Orte, wo man was hängen darf. Auch nicht an die Fenster« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 853).

140 Eine ähnliche Beobachtung machen Karen von den Berg und Markus Rieger-Ladich in ihrer Analyse des Salem International College Überlingen (vgl. von den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 250).

141 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 49f.

142 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 50–54.

143 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 862.

mer mal wieder Plakate mit Klebeband an Wänden und Fenstern angebracht, diese werden nach kurzer Zeit jedoch auch wieder abgenommen.¹⁴⁴ Es wird sich also über die Regelung, nichts an den Wänden anbringen zu dürfen, immer mal wieder hinweggesetzt und dies – in einem gewissen Rahmen – auch geduldet: »Wir dürfen an den Fensterscheiben gar nichts anbringen eigentlich, haben wir jetzt glaube ich auch schon wieder gemacht (lacht), aber das ist eigentlich verboten«¹⁴⁵, kommentiert ein* Lehrer*in, während eine andere Lehrkraft erklärt: »[M]ittlerweile wird das [Aufhängen von Plakaten, Anm. d. Autorin], zumindest auf der Ausführungsebene ein bisschen liberaler gehandhabt«.¹⁴⁶ Zugleich fällt auf, dass ausgerechnet an den vorgesehenen Präsentationsflächen, die einer Litfaßsäule nachempfundenen sind, kaum Lernmaterialien angebracht sind. In manchen Lernateliers sind die Litfaßsäulen auch gar nicht vorhanden, sondern werden in anderen Flurbereichen als »schwarzes Brett« für Informationen der Schulleitung genutzt. Dass kaum Spuren von Eingriffen in den Ateliers sichtbar sind, wird von der Hausmeisterei positiv gewürdigt: Auf die Anmerkung der Autorin, dass kaum Kritzeleien oder Abnutzungsspuren an den Wänden zu sehen sind, antwortet einer der Verantwortlichen: »Das haben wir hier nicht. Auch von außen nicht. Zum Glück. Die Schule steht jetzt seit sieben Jahren. Toi, toi, toi. Auch die Stadt achtet drauf.«¹⁴⁷ Gleichzeitig wird in dem Gespräch deutlich, dass sich die Schule bestimmter Hilfsmittel, wie bspw. Latexfarbe bedient, um mögliche Abnutzungsspuren oder Markierungen zu verhindern: »Die Latexfarbe ist immer in bestimmter Höhe angebracht. Die Kinder kommen ja meistens immer mit ihren fettigen Händen daran, aber das kannst du dann abwischen. Bei normaler Farbe kannst du es nicht [...] Das [die Latexfarbe, Anm. der Autorin] haben wir überall.«¹⁴⁸ Eine der Lehrkräfte beschreibt im Walking Interview, dass das Streichen von Klassenräumen als »Akt der Aneignung«¹⁴⁹ in dieser Schule nicht möglich sei:¹⁵⁰ »Also wenn hier gestrichen wird, dann macht das eine Firma und es wird regelmäßig gestrichen und renoviert«.¹⁵¹ Zwar setzen sich manche in der Nutzung des Gebäudes teilweise über die angewiesene Ordnungspolitik hinweg, insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass sich eine angestrebten Glattheit, die sich Formen des äußeren Eingriffs verwehrt, nicht nur in der visuellen Darstellung, sondern auch in der Materialisierung des Schulraums manifestiert. Der Gebrauch des Raums wird dabei, so die Überlegung, vor allem als Abnutzung verstanden.

5.6.3 Der Spielehof | »[A]u weia, gleich geht es los, gleich fällt irgendein Kind«

Ein weiterer Ort, den mir zwei der Schüler*innen und beide Lehrer*innen gezeigt haben, ist der sogenannte Spielehof. Dieser ist zentral zwischen drei der Gebäudekomplexe und der angrenzenden Siedlung im Osten der Schule gelegen. Da er beinahe von allen

144 Dies bestätigt auch eine Lehrkraft (ebd., 861).

145 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1167f.

146 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 863f.

147 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 403.

148 Ebd., 659–666.

149 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 1058.

150 Vgl. ebd., 1059f.

151 Ebd., 1060f.

Seiten umbaut ist, wirkt es so, als handle es sich hier um einen Innenhof. Sein polygonaler Grundriss ähnelt der Form eines »Z«. Der Hof wird von einzelnen, knallgrünen und -gelben Bodenmarkierungen in Amöbenform strukturiert, die sich teilweise zu kleinen Hügeln erheben. In diesen Zonen, die aus einem weichen Fallschutzboden aus Gummi-Granulat bestehen, sind unterschiedliche Spielgeräte wie ein Karussell, Schaukeln, Wippen sowie Klettergerüste fest installiert. In den ersten Jahren waren die Spielgeräte von einem Sandboden umgeben. Dieser sei jedoch entfernt worden, da in den Innenräumen dadurch zu viel Schmutz entstanden und der Boden zerkratzt worden sei.¹⁵² Ins Auge sticht die metallene Doppelrutsche, die die Höhe des gesamten Erdgeschosses überwindet. Vereinzelt ragen junge Laubbäume aus dem Boden empor, Schatten bieten – außer des Schattenwurfs der Gebäudekomplexe selbst – ansonsten ausschließlich die schmalen Vordächer über den vier Hofeingängen, durch die man auf den Hof gelangt. Beim Betrachten dieses Platzes wird schnell klar, dass man ebenso zum potenziell Betrachteten wird: Eine Pfosten-Riegelkonstruktion trägt die filigrane Glasfassade des Schulgebäudes, die beinahe den gesamten Hof umgibt. Obwohl der Grundriss so verwinkelt ist, werden damit beinahe alle Bereiche des Hofs einsichtig.

Die Beschreibung dieser Architektur wäre nicht komplett, ohne auf die Akustik dieses Ortes einzugehen. Betritt man den Spielehof in der Pause, so ist der erhebliche Lärmpegel, der durch die Innenlage des Hofs befördert wird, einer der ersten Umstände, den man wahrnimmt. Dieser wird während der Interviews ebenso von den Nutzer*innen thematisiert.¹⁵³ Auch prägt ein außerordentlich wildes Treiben die ersten Eindrücke (während der Pausenzeit) dieses Ortes. Hier wimmelt es nur so von Schüler*innen: Manche von ihnen schlendern sich lebhaft unterhaltend über den Hof, andere fegen – meistens in Kleingruppen – von Ecke zu Ecke oder jagen einander beim Fangenspielen. Sie schubsen sich auf den Spielgeräten an, balancieren oder klettern auf ihnen. Vereinzelt sind auch kleine Rempeleien zu sehen.

Während meiner Besuche herrschte hier eine ausgelassene Stimmung. Diese sei jedoch – so beschreiben es Lehrer*innen und Schüler*innen – nicht selten davon bedroht, ins Gegenteil zu kippen: »[V]ielleicht kommt da ein übersteigertes Sicherheitsempfinden, aber wenn ich sie [die Kinder, Anm. d. Autorin] hier spielen sehe, dann denke ich mir immer, au weia, gleich geht es los, gleich fällt irgendein Kind«¹⁵⁴. Die Lehrkräfte schildern bspw., dass die Spielgeräte auf diesem Hof oft bis ans Äußerste ausgereizt werden.¹⁵⁵ An das Karussell, das eigentlich für fünf Kinder zugelassen ist, hängen sich bisweilen zwanzig Kinder und beschleunigen es bis zu einer sehr hohen Geschwindigkeit. Auf einer Wippe für zwei Schüler*innen seien teilweise bis zu zehn Schüler*innen zu sehen, die gemeinsam versuchen, die Balance zu halten.¹⁵⁶ Entsprechend wirkt es auf die interviewten Lehrkräfte so, als seien die Kinder nach dem Besuch dieses Hofs nicht

¹⁵² Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 587–589.

¹⁵³ Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 214f.

¹⁵⁴ Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 597–599.

¹⁵⁵ Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 570f.

¹⁵⁶ Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 28–32; vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 665–668. Vgl. dazu auch Angaben zur Nutzung der Schaukel auf dem Hof (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 625–627).

ausgepowert, sondern eher aufgeheizt.¹⁵⁷ Da in der Pause so viele Kinder auf dem Hof seien, komme es bei der Nutzung der Spielgeräte zudem oftmals zu Streitigkeiten, weshalb hier im Lauf der Zeit klare Regeln¹⁵⁸ aufgestellt worden seien.¹⁵⁹

Insgesamt komme es, so die Wahrnehmung von Schüler*innen und Lehrer*innen, in diesem Hof, verglichen zu den anderen mir gezeigten Orten, am häufigsten zu Aus-einandersetzungen. Lehrer*in 1 führt aus:

»Also da [auf dem Spielehof, Anm. der Autorin] gibt es immer Streitigkeiten oder ein Kind weint, natürlich passiert das hier [auf dem Sporthof, Anm. der Autorin] auch. Aber vom Gefühl her ist es wirklich so, dass die Aufsicht hier ein bis zwei Personen schaffen. Auf dem Spielehof ist es gut, wenn vier bis sechs da sind.«¹⁶⁰

Auch während des Walking Interviews über den Spielehof wird der* die interviewte Lehrer*in, die zu der Zeit offiziell keine Aufsicht hat, von einem Schulkind um Schlichtung in einem Streitfall gebeten.¹⁶¹ Lehrer*in 2 beschreibt, dass – als ihre* seine Klasse noch regelmäßig den Spielehof besuchte – des Öfteren noch zu Beginn der Unterrichtszeit Bedarf bestand, Streitsituationen, die sich auf dem Hof ereigneten, zu reflektieren und zu klären.¹⁶² Von einem der Schulkinder erfährt man Genaueres über die Konstellation der Akteur*innen dieser Auseinandersetzungen: Es seien vor allem die gleichaltrigen Viertklässler, mit denen es hier zu »viel Streit«¹⁶³ komme. Generell scheint das Alter bei den Schüler*innen eine entscheidende Rolle in der Wahrnehmung der zwei Pausenhöfe zu spielen. So seien auf dem Spielehof »nur kleine Kinder«¹⁶⁴ und auf dem Sporthof die Viertklässler. Auch aus diesem Grunde hielten sich die Schüler*innen nicht mehr so gerne auf dem Spielehof auf: »Wenn man älter wird, macht es keinen Spaß mehr«¹⁶⁵, kommentiert eines der Schulkinder die Nutzung dieses Hofs.

Besonders beliebt sind die kleinen gummierten Hügel auf dem Spielehof, die in der Schulgemeinschaft mit der Bezeichnung »Schubsberge«¹⁶⁶ nicht nur einen eigenen Namen, sondern auch ein eigenes Spiel haben, das »Bergschubsen«¹⁶⁷ heißt. Bei diesem Spiel stoßen sich die Schüler*innen gegenseitig die kleinen Erhebungen hinunter, was jedoch teilweise aus dem Ruder gelaufen sei.¹⁶⁸ Daher bestehe innerhalb der Schulgemeinschaft laut einer Lehrkraft eine anhaltende Diskussion über dieses Spiel, die dazu

157 Vgl. ebd., 33–35; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 580.

158 Eine der Regeln erklärt eine Lehrkraft: »Halt Stopp, ist hier so die große allgemeine Regel, bei >Halt Stopp< ist es wirklich vorbei, also bei >Stopp<, dann muss man aufhören. Das ist wirklich so« (ebd., 635–637).

159 Vgl. ebd., 581–587; vgl. auch ebd., 571–575; vgl. auch Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 273–275.

160 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 314–317. Vgl. dazu auch die Aussage von Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 273, sowie Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 665–679.

161 Vgl. ebd., 683.

162 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 581–583.

163 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 752.

164 Ebd., 110.

165 Ebd., 267f.

166 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 216.

167 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 474; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 544.

168 Vgl. ebd., 546–552.

geführt habe, dass es auch hier »mittlerweile richtige Regeln«¹⁶⁹ für dessen Ausübung gebe. Dass hier das Bedürfnis nach einem ausgeprägteren Set an Regeln vorherrscht, als dies an anderen Orten der Schule nötig ist, lässt sich an einer bemerkenswerten räumlichen Nutzungspraxis ablesen. Während die Schulranzen der Jugendlichen in den sonstigen Bereichen der Schule spontan und durcheinander auf dem Boden abgelegt werden (Abb. 55 und 56), werden die Schüler*innen in diesem Hof offenbar aufgefordert, diese äußerst sorgfältig in »Reih und Glied« zu arrangieren (Abb. 57 und 58).¹⁷⁰ Dabei werden die Ranzen interessanterweise nicht auf dem Boden, sondern nebeneinander auf den Sitzbänken aufgestellt. Die Taschen, die von den Körpern der Kinder getragen werden (und oftmals den einzigen privaten Raum der Schüler*innen in der Schule darstellen)¹⁷¹, wirken in diesem räumlichen Setting ihrerseits als eigentlich disziplinierte Körper.

Regeln wie diese, die von dem*der Mitarbeiter*in der Hausmeisterei explizit positiv bewertet werden,¹⁷² sind eingebettet in die Form eines Sichtbarkeitsregimes, das ich bereits für das Lernatelier beschrieben habe. Dies manifestiert sich zunächst räumlich, durch die Glasfassade, die den Hof zu fast allen Seiten umgibt: Eine der interviewten Lehrkräfte führt aus, dass man hier »von allen Seiten gucken kann, was passiert und eine gute Übersicht hat«¹⁷³. Dies sei für die Kinder jedoch »eigentlich schade«¹⁷⁴. Bei ihr entsteht ferner der Eindruck, dass es im Hof »ein bisschen« so »wie in einer JVA im Gefängnishof«¹⁷⁵ aussehe. Zu ergänzen wäre hier, dass man vom Innenbereich einen optimalen Blick auf den Hof bekommt, während die Spiegelungen auf der Glasoberfläche hingegen den Einblick von außen in den Innenbereich verwehren. Diese Sichtbarkeit ist folglich eine asymmetrische. Die Nutzer*innen des Hofs geraten in eine ambivalente Position: Sie werden nicht nur zu Beschauten, sie können zudem nie ganz wissen, ob, oder von wem sie gerade beobachtet werden. Insofern unterliegt die Nutzung des Spielehofs einem Ordnungs- und Kontrollmechanismus, der an das panoptische Prinzip erinnert, das Michel Foucault in seinen Studien zur Disziplinargesellschaft untersucht hat.¹⁷⁶ Dieses wird seit einiger Zeit auch in machttheoretischen Reflexionen über den Schulraum analysiert.¹⁷⁷ Die Herstellung von Sichtbarkeit vollzieht sich auch in der Anzahl von Aufsichten, die hier viel höher ist als auf den anderen Höfen.¹⁷⁸

Zudem fällt auf, dass der Hof kaum Rückzugsmöglichkeiten bietet. In einer Ecke, die an die Wohnsiedlung angrenzt, ist ein schmaler Grünstreifen aus Bambusbäumen ange-

¹⁶⁹ Ebd., 546.

¹⁷⁰ Dies vermutet auch eine der Lehrkräfte: »Hier wurde wahrscheinlich gesagt, stellt sie hier an die Seite [...] oder stellt sie so auf, wie wir das eingeübt haben« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 691f.). Auch eine Lehrkraft, die ich spontan während meines Besuchs im Juni 2019 auf dem Hof angetroffen habe, bestätigt dieses Vorgehen.

¹⁷¹ Vgl. dazu die Aussage eines Schülers in der Studie von Donoghue (2007), S. 65.

¹⁷² Vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 331f.

¹⁷³ Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 488f.

¹⁷⁴ Ebd., 489.

¹⁷⁵ Ebd., 487f.

¹⁷⁶ Vgl. Foucault, *Überwachen und Strafen* (1975/1976). Bei der Beschreibung von Schularchitekturen wird immer wieder der Vergleich zum Panopticum bemüht (vgl. bspw. Priem (2004), S. 37).

¹⁷⁷ Vgl. bspw. Eigenmann und Rieger-Ladich, »Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses« (2010); Grabau und Rieger-Ladich (2015).

¹⁷⁸ Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 316f.

legt. Zwar suchten Kinder diesen Ort auf, wenn sie ein wenig Ruhe haben wollten, allerdings sei dieser Ort – dies legt auch die Eigenart der Bambusbepflanzung nahe – »auch wirklich zu offen«¹⁷⁹, dass Kinder hier unbeobachtet agieren könnten. Das Fehlen von Pflanzen und die fehlende Beschattung werden auch von der Schulleitung im Gespräch mit der Autorin thematisiert. Darin erzählt sie von einem Versuch, nachträglich einen Baum auf dem Gelände zu pflanzen, was jedoch an den Kosten und womöglich auch an einer Genehmigung gescheitert sei.¹⁸⁰ Grundsätzlich sei es nicht leicht, nachträglich noch Veränderungen am Gebäude oder Gelände vorzunehmen: »Wenn wir gestalterisch was verändern, müssen die Architekt*innen zustimmen«.¹⁸¹ Die geforderte Aneignungs-Offenheit scheint auf diesem Platz also gleich in mehrfacher Hinsicht beschränkt.

Zusammenfassend betrachtet ist die Nutzung dieses Ortes von Extremen gekennzeichnet: Die Regularien sind stark ausgeprägt, die körperliche Ertüchtigung der Kinder teilweise übermäßig, eine hohe Anzahl von Kindern ist auf einem vergleichsweise geringen Platz zu organisieren, auch die Aufsicht ist um ein Vielfaches höher, eine bei-nahe absolute Einsichtigkeit liegt vor. Es scheint so, als betrieben die Akteur*innen ihre spezifische soziale »Rolle« bis ins Äußerste: einerseits die Kinder, die Verhaltensmuster (wie z.B. herumblödeln, jemanden »verpetzen«, schreien, schubsen) an den Tag legen, die an anderen Orten nicht so stark wahrgenommen werden, andererseits die Lehrer*innen, die sich zu der Aufgabe des Aufsehens hier in besonderer Weise berufen sehen. An keinem weiteren von mir und den Interviewten besuchten Ort ist die Stimmung derart ambivalent. Gleichzeitig fällt auf, dass die Architektur an diesem Ort sehr stark bei der Planung der Architekt*innen bleibt: Die Spielgeräte sind für eine spezifische Nutzung ausgelegt, es besteht kaum eine Möglichkeit, sich dem Platz in einem Grünbereich oder Ähnlichem zu entziehen, die Bodenmaterialien wie Gummi und Beton (der Sandboden wurde bekanntlich entfernt) lassen keine Form des Eingriffs oder der Gestaltung zu, die Glasfassaden suggerieren asymmetrische Beobachtungsverhältnisse. Es lässt sich folgern, dass auch in architektonischen Räumen wie diesen, die deutliche Züge einer planerischen Autor*innenschaft tragen, mit dissidenten Nutzungspraktiken zu rechnen ist. Diese schlagen hier jedoch nicht in eine entgrenzende Raumerfahrung um, sondern scheinen das Bedürfnis nach Ordnung und Disziplinierung noch weiter zu befördern. Sie verursachen bei den von mir interviewten Nutzer*innen ein deutlich höheres Stresslevel, als an anderen Orten.

179 Ebd., 655.

180 Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 392–400.

181 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 391f. Die Schulleitung versuchte die mangelnde Begrünung hingegen als Chance zu begreifen: »[E]s ist, glaube ich, gut, wenn man sich traut, auch mal zu sagen, okay, grün wächst hier nicht. Das ist zu klein, zu eng, nimmt den Kindern auch Raum. Wie können wir das anders gestalten? Und um ins Grüne zu gehen, gehen wir eben raus aus der Schule [...] Also man muss sich wirklich trauen, anders zu denken, und dann hat es aber auch wirklich einen Gewinn. Das eröffnet andere Horizonte« (ebd., 387–390).

5.6.4 Der Sporthof | »Nein, genau, das ist selbst angeeignet«¹⁸²

Betritt man den Sporthof von dem Schulgebäude aus, fallen einem schnell die riesigen Laubbäume auf, denen man entgegenläuft (Abb. 59). Sie gehören zu den wenigen Elementen, die noch vom vorherigen Schulgelände erhalten sind, und begrenzen den rechteckigen Hof an zwei Seiten visuell. Auch wird rasch deutlich, wo der Name dieses Hofs seinen Ursprung hat. Zwei knallgelbe Sportfelder, davon eines mit zwei Basketballkörben, das andere mit zwei Aluminiumtoren, wie man sie von Bolzplätzen kennt, breiten sich im 90-Grad-Winkel zueinander fast über den gesamten Hof aus. Komplettiert wird dieses Setting von drei Tischtennisplatten, die nebeneinander in der Mitte von zwei Eingangstoren platziert sind. Außerdem befindet sich an einer der mit Bäumen bewachsenen Außenseiten ein Geräteschuppen. Es hat die gleiche grau lasierte Lärchenholzfassade wie die anderen Gebäudekomplexe und ordnet sich somit optisch in das Gesamtgefüge ein. Überhaupt ist die Holzfassade des Schulgebäudes hier viel präsenter. Denn anders als der Spielehof ist der Sporthof nur zu einem kleinen Anteil, nämlich dort wo die Mensa ist, von einer Glasfassade umgeben. Ein weiterer, wesentlicher Unterschied besteht darin, dass dieser Hof keine Innenlage hat, sondern, wie oben bereits angedeutet, an zwei Seiten von hohen Bäumen und einem Metallzaun mit Kletterschutz umgeben ist. Nachdem das Auge eine Weile über den imposanten Pausenhof gewandert ist, entdeckt man eine Grünfläche neben dem Geräteschuppen, die gerade durch ihren unscheinbaren Charakter auf dem ansonsten so durchgeplanten Gelände auffällig unauffällig wirkt (Abb. 60). Man könnte diesen auch als den architektonisch »unterperformtesten« Ort der gesamten Schule bezeichnen. Tritt man genauer an diesen Ort heran, erweckt es den Anschein, als öffne sich hier auf ca. 90 m² eine kleine Parallelwelt. Von außen kaum einsehbar, bilden drei schmale zerklüftete Trampelpfade zwischen Büschen und Sträuchern, die ungefähr der Größe eines Grundschulkindes entsprechen, ein kleines, verästeltes Gängesystem (Abb. 61–62). Dieses mündet am äußersten Rand des Schulgeländes – und von einem ausladenden Ahornbaum beschattet – in einen eigentümlichen, platzähnlichen Bereich (Abb. 63 und 64). Die in dem kreisförmigen Areal plattgetretenen Äste und Stöckchen verleihen diesem Platz – inmitten der Büsche – den Charakter eines geschützten Nests. Von dort aus erstreckt sich zwischen der mit einer niedrigen Mauer begrenzten, äußeren Seite des Spielfelds und dem Metallzaun ein weiterer ca. 150 bis 200 Zentimeter schmaler, plattgetretener Grünstreifen, an dessen Ende abermals zwei große Laubbäume in den Himmel ragen (im Hintergrund auf der Abb. 65). Auf der anderen Seite der Grünfläche, hinter dem Geräteschuppen, befindet sich – kaum einsehbar – ein eingezäunter Bereich, in dem sich die Mülltonnen der Schule befinden.

Alles in allem herrscht auch auf dem Sporthof eine ausgelassene Stimmung, die deutlich weniger ambivalent wirkt, als auf dem Spielehof. Die Lautstärke ist auf diesem Hof wesentlich ruhiger,¹⁸³ auch die Bewegungen der Schüler*innen sind andere: Hier

¹⁸² Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 357.

¹⁸³ Ein*e Lehrer*in merkt explizit an, dass es hier ruhiger zugehe als auf dem Spielehof und es hier weniger zu Streitigkeiten komme. Sie führt dies auch auf das fortgeschrittene Alter der Kinder, die vornehmlich an diesem Ort sind, zurück (vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 702–705; 749–757). Zur Atmosphäre vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 273.

wird gelaufen, gekickt, geworfen, gerollt, gesprungen und – auf Tischtennisplatten oder Sitzbänken – auch gesessen. Die ebenen Flächen der gelben Sportfelder laden zum Befahren mit Kettcars oder Skateboards ein, die die Kinder sich während der großen Pausen neben anderen Spielgeräten wie Springseilen und Bällen im Geräteschuppen ausleihen können.¹⁸⁴ Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die großzügigen, offenen Flächen der beiden Sportfelder und die verfügbaren Spielutensilien den Kindern offenkundigere Formen der Nutzung anbieten. So üben die Kinder hier »ein bisschen phantasievollere Spiele als da drüben [auf dem Spielhof]«¹⁸⁵ aus. Dies kommt auch in den Beschreibungen der Kinder zum Vorschein. Sie berichten hier von ausgedachten Spielen, wie bspw. »Weltmeister«¹⁸⁶, »Alle gegen alle«¹⁸⁷, »Polizei und Dieb/Gefängnis/Ticken«¹⁸⁸ oder »Ich bin Millionär«¹⁸⁹.¹⁹⁰ Mit den Hütchen aus dem Gerätehäuschen stecken sie eigene Spielfelder ab oder markieren Hindernisse, die es zu überwinden gilt.¹⁹¹

Zudem bietet dieser Ort – dies bemerkt auch eine der Lehrkräfte – das »meiste Grün, das man an der Schule sieht«¹⁹². In jenem Grünbereich neben dem Geräteschuppen werden gänzlich andere Nutzungspraktiken kulturalisiert, als man sie vom restlichen Gelände kennt. Das von den Kindern »ertretene« Gängesystem bildet Abwege der offiziellen, vorgegebenen Routen, mit denen sich die Schüler*innen diesen Ort eigenmächtig erschlossen haben. Den kleinen nestähnlichen Platz in diesem Grünbereich eignen sich die Schüler*innen immer wieder aufs Neue an, indem sie sich mithilfe der Spielutensilien oder auf dem Schulhof aufgelesenen Materialen eigene Räume gestalten:

»Ja da zum Beispiel baut man Sachen. [...] Da gibt es so ein Holzding, das bepackst du als ob es ein Sofa wäre. [...] Und man kann auch Bänder von da nehmen und da hinhängen, zwei Knoten machen, dass man [...] da spielen kann.«¹⁹³

184 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 415–420.

185 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 720f.

186 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 289.

187 Ebd., 290f. Bei diesem Spiel steht eine Person im Tor, während andere versuchen, ihren Ball ins Tor zu schießen. Sobald man getroffen hat, ist die Runde für diejenige Person beendet (vgl. ebd., 290–305).

188 Ebd., 374–380; Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 240f.; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 191. Es handelt sich hierbei um eine Variation vom Spiel »Räuber und Gendarm«.

189 Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 242. Dabei spielen die Schüler*innen, dass sie an der Grenzmarkierung zwischen Spielfeld und Grünfläche Spielkonsolen, Videospiele und Essen einkaufen, im Anschluss »nach Hause« fahren und dort z.B. gemeinsam essen (ebd., 242–258; 301f.).

190 Das Spiel »Polizei und Dieb/Gefängnis/Ticken« wird nach Angabe von Schüler*in 4 auch auf dem Spielhof, jedoch häufiger auf dem Sporthof gespielt (vgl. Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 378–387; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 316). Der Sporthof ist auch der Ort, an dem mir die Kinder von diesen Spielen erzählt haben.

191 Vgl. Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 293–299.

192 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 327f.

193 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 341–344. Vgl. auch Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 707–711.

Bei einem meiner Besuche im Juni 2019 waren dort die Ranzen am Baum abgelegt, ein Ast diente als Jackenständer, drei rote Kullerkreisel als Sitz- bzw. Liegefläche¹⁹⁴, davor lag ein kleines rechteckiges Holzbrett, auf dem eine Wasserflasche, zwei Mäppchen und ein Stift abgelegt waren (Abb. 65). Auf dem Boden war, anders als noch bei meinem ersten Besuch im September 2018 (Abb. 64), kaum noch plattgetretenes Gestrüpp und Laub zu sehen, sondern aufgelockerter Mutterboden. Insgesamt strahlt dieser Ort die Atmosphäre eines privat bewohnten Wohnzimmers aus.¹⁹⁵ Häusliche Interaktionsmuster schlagen sich auch in der Nutzung nieder. Im Walking Interview erklären zwei Schüler*innen zu diesem Platz: »Mit Freunden spielt man zum Beispiel, Mutter, Vater, Kind und so«.¹⁹⁶ Außerdem erinnert sich eine*r der Lehrer*innen:

»[E]s gab mal diese Hausgeschichte [...]. Das habe ich selbst nicht mitgekriegt und ich weiß auch nicht, wie häufig das vorgekommen ist, aber die Kids haben da halt auch Toiletten hin gebaut (lacht)! [...] Und [...] die Erzählungen sind, dass sie die auch genutzt haben«.¹⁹⁷

Die Grünfläche wird bei den von mir befragten Schüler*innen jedoch nicht nur zur spielerischen Imitation eines häuslich-familiären Zusammenlebens genutzt, sondern auch als Versteck gesehen.¹⁹⁸ Im Interview schildern die Lehrkräfte, dass sie sich dieses Versteckes bewusst sind und das Bedürfnis der Kinder, »durch Büsche zu streifen«¹⁹⁹ und »sich zu entziehen«²⁰⁰, nachvollziehen können. Sie respektieren diesen Ort als Privatsphäre der Schüler*innen und betreten ihn nicht, »wenn es nicht nötig ist«²⁰¹. Er sei weitestgehend unbeobachtet, aber dennoch sicher, da er nicht so weitläufig sei.²⁰²

Insgesamt erweisen sich noch weitere Flächen am Rand des Schulgeländes als beliebte Orte zum Bauen, Verstecken und zum Rückzug. So haben die Schüler*innen auch an den zwei Bäumen am Ende des langgezogenen Grünstücks bereits Häuser mit Stöcken gebaut, die sie in ihr »Polizei und Dieb«-Spiel als Gefängnis eingebunden haben.²⁰³ Auf der anderen Seite der Büsche, »GANZ hinten«²⁰⁴, hinter dem Geräteschuppen, hat sich ein weiterer informeller Rückzugsort etabliert, von dem mir zwei Schüler*innen er-

194 Dazu beschreibt ein Schulkind: »Die roten Teile da drin, die tun sie immer hier hin. Dann legen sie sich hin« (Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 202).

195 Vgl. auch diesen Kommentar: »Also die Kinder haben da so einen kleinen Buschbereich, wo sie sich auch mal zurückziehen können. Das wird dann auch ein bisschen so benutzt, [...] als ob das ihr Wohnbereich ist (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 332–334). Vgl. auch ebd., 343.

196 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 344f.; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 215.

197 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 374–381.

198 Vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 205; Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 222–224.

199 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 362f.

200 Ebd.

201 Ebd., 373.

202 Vgl. ebd., 383–385.

203 Vgl. Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 230–241. Vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 238–250.

204 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 705.

zählt haben. Dieser Ort wird dabei von einigen als so geheim empfunden, dass selbst das Sprechen darüber nur zögerlich beginnt:

»EZ: Gibt es denn sowas wie geheime Orte, an denen du bist?

Schüler*in 4: Nein. Wissen wir nicht. Also es gibt VIELLEICHT einen, aber ich weiß nicht, ob nur wir das wissen.

EZ: Würdest du mir davon erzählen oder soll das besser geheim bleiben?

Schüler*in 4: Ähm. Ich kann es erzählen. Zum Beispiel, wenn man jetzt in der Pause ist. Im Sporthof gibt es in der ECKE so eine Ecke und da sind die Mülltonnen. Man kann sich da verstecken, da sieht dich NIEMAND. Das ist sehr schön, ein Geheimort.«²⁰⁵

Auch ich habe während meines Aufenthalts im Juni 2019 nur zufällig beobachtet, wie sich hier ein Schulkind versteckte (Abb. 66). Schaut man sich diesen Ort einmal genauer an, scheint dieser tatsächlich als ideales Versteck geeignet. Aufgrund seiner Lage hinter dem Schuppen und neben dem Gebüsch ist er so gut wie nicht einsehbar, die Mülltonnen bilden sehr kleine Zwischenräume, die für die jungen Schüler*innen als »Ecke in der Ecke« einen Schlupfwinkel bieten, der auf ihre Größe zugeschnitten ist. Auch würde man intuitiv wohl kaum davon ausgehen, Schüler*innen an einem so unwirtlichen Ort finden zu können. Dabei suchen die Schüler*innen, so schildert eines der Schulkinder, diesen Ort nicht nur als Versteck, sondern auch in anderen Situationen auf, bspw. wenn sie traurig seien.²⁰⁶

Es wird deutlich, dass auf dem Sporthof Nutzungsformen praktiziert werden, die gegenläufig zu der ursprünglichen Planung des Geländes verlaufen. Eventuell lässt sich damit auch erklären, warum dieser Ort eine besondere Bedeutung für alle von mir befragten Lehrer*innen und Schüler*innen hat: Der Sporthof wurde mir von allen Lehrer*innen und Schüler*innen gezeigt.²⁰⁷ Die Walking Interviews zeigen, warum dies so sein könnte. Es sind gerade die entlegenen, nicht explizit für eine spielerische Nutzung geplanten Flächen, die die Schüler*innen anziehen. Sie entwerfen Plätze, zu deren Formation sie durch ihre gedanklichen Zuschreibungen/Projektionen und körperlichen Bewegungen fortwährend selbst beitragen. So scheinen Schüler*innen die Grünfläche mit Büschen und Bäumen und den lang gezogenen Grünstreifen nicht nur als Anschauungsobjekt zu verstehen. Vielmehr wird sich dazu immer wieder Zugang verschafft, das Areal wird über die Trampelpfade durchkreuzt und quasi-häuslich eingerichtet. Auch der Abstellort der Mülltonnen, eigentlich ein Ort für gebäudewirtschaftliche Zwecke, erhält eine neue Zuschreibung und wird als Ort des Rückzugs und des Verstecks umgewidmet. Ebenfalls zeugen die fantasievollen Spiele, die in den verschiedenen Bereichen des Sporthofs ausgeübt werden, von einem gewissen imaginativen Überschuss dieses Ortes. Auf dem Sporthof, so lässt sich schließen, werden Räume durch die Schüler*innen (und auch durch die Lehrer*innen, die dies geschehen lassen) stärker als an anderen Orten der Schule umgedeutet. Dabei sind es gerade die entlegenen, unbespielten und

205 Ebd., 689–699.

206 Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 74–76.

207 Eines der Kinder hat beschrieben, dass dies auch sein Lieblingsort in der ganzen Schule sei (Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 332; 763).

unbeschriebenen Orte, die die Schüler*innen für ihre Interventionen aufsuchen. Praktiken der Raumaneignung scheinen hier gerade nicht »aufgrund«, sondern »trotz« der architektonischen Gestaltung ausgeübt zu werden.

5.6.5 »Die Bank« | »Wenn man von der Tür guckt, sieht man das von hinten«

Zum Ende dieses Rundgangs möchte ich, von den weitläufigen Pausenhöfen kommend, auf einen deutlich kleineren Ort von nur ca. 2 m² eingehen. Geleitet wird die Analyse hauptsächlich von den Schilderungen eines* einer Schüler*in, die mir von diesem Ort erzählt hat. Dafür betritt man nochmals den Flurbereich innerhalb der Schule. Der Innenbereich im Erdgeschoss stellt außerhalb der Unterrichtszeiten eine reizvolle Umgebung dar, da er dann weitestgehend unbeaufsichtigt ist.²⁰⁸ In die Außenwände der freistehenden Treppenhäuser sind an verschiedenen Stellen Sitzbänke eingelassen. In ihrer Formensprache muten sie ähnlich geometrisch an, wie das Möbelstück aus dem Lernatelier. Auch hier besteht der rechteckige Rahmen des Sitzmöbels aus weißen MDF-Platten, einen farblichen Akzent bilden taubenblaue Seitenwände und eine gepolsterte Rückenfläche in derselben Farbe. Die Sitzfläche, die etwa Platz für drei bis vier Kinder bietet, verjüngt sich zur linken Seite hin trapezförmig. Bei der näheren Beschäftigung mit diesem Möbelstück werden aufs Neue Fragen der Sichtbarkeit eminent: Die Sitzbänke sind eine Kompromisslösung, denn ursprünglich sah die Planung der Architekt*innen an ihrer Stelle kleine Höhlen vor. Diese Idee habe der Schulleitung gefallen, sie sei jedoch abgelehnt worden, »weil die Aufsichtspflicht natürlich erschwert ist, wenn man solche Höhlen hat«²⁰⁹. Zwar sollte durch diese Sitznischen eine gewisse Form von Sichtbarkeit hergestellt werden, interessanterweise nutzt eine Gruppe von Schüler*innen den Ort aber gerade, um der Sichtbarkeit zu entkommen.

Die Schüler*innen nutzen diese Nische als Rückzugsort und als Versteck, was den Lehrer*innen auch bewusst ist.²¹⁰ Trotz – oder wahrscheinlich gerade aufgrund²¹¹ – des Verbotes, sich in der ersten Pause außerhalb der Pausenhalle oder der Höfe aufzuhalten, sucht eine Schüler*innengruppe eine ganz bestimmte Sitzbank (Abb. 67) immer wieder zu diesem Zeitpunkt auf.²¹² Sie gehen damit das Risiko ein, von den Lehrer*innen, die im Innenbereich Aufsicht haben, wieder »rausgeschmissen«²¹³ zu werden oder in Konflikte mit anderen Gruppen von Schüler*innen zu geraten – denn die spezifische Sitzbank

208 Da sich die Kinder dort während der Pause gar nicht aufhalten dürfen, sind die Orte nur gelegentlich beaufsichtigt. Es kommt jedoch vor, dass Kinder hier »erwischt« und dann hinausgeschickt werden (vgl. Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 551–556).

209 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 147f.

210 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 624–626. Eine Lehrerin zählt die Sitzbank zu den wenigen Orten, an denen sich die Kinder in der Schule überhaupt verstecken können.

211 Auf meine Frage, was auf der Sitzbank passiere, erwidert ein Schulkind unmittelbar, dass es hier eigentlich nicht sein dürfe (Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 115; vgl. auch Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 19–21). Der Regelverstoß scheint somit in der Wahrnehmung des Ortes relativ präsent und auch reizvoll zu sein.

212 Vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 115. Vgl. auch Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 300; 309–312.

213 Ebd., 252.

scheint unter gewissen Schüler*innen ein durchaus umkämpfter Ort zu sein. Sie benutzen dabei jedoch eine ganz bestimmte Taktik, um der Sichtbarkeit zu entkommen bzw. diese umzukehren. Dabei spielt die Position der Sitzbank die ausschlaggebende Rolle: So befindet sich diese Sitzbank, anders als eine andere in unmittelbarer Nähe, an einer verglasten Tür, die man schließen und sich damit vor lauschenden Lehrer*innen²¹⁴ oder anderen Schüler*innen²¹⁵ schützen kann. Wenn die Tür geöffnet ist, könnte man die Schüler*innen zwar hören, jedoch nutzen sie dann die Spiegelungen (Abb. 68), der verglasten Türen, um zu schauen, ob jemand ihre Gespräche eventuell mithört: »[W]enn die [andere Kinder oder Lehrer*innen, Anm. der Autorin] jetzt hier sitzen, können die uns immer hören. Aber wir können die dann auch sehen. [...] Und von den Türen aus, kann man auch immer gucken und DAS find ich richtig gut hier«.²¹⁶ Ihren Zustand des »Gesehenwerdens« kehren die Schüler*innen somit auf trickreiche Weise zu einem Zustand des »Sehens« um. Hier nutzen die Kinder zufällige Momente einer Architektur wie Spiegelungen auf einer Tür, um Einrichtungsgegenstände der Schule wirkungsvoll umzufunktionieren und formalisierte Versionen eines Verstecks auch tatsächlich wieder als Versteck zu erleben.

Neben der Taktik, mit der die Schüler*innen sich diesen Ort immer wieder »zurückerobern«, erweist es sich auch als erkenntnisreich genauer zu betrachten, wozu die Sitzbank immer wieder aufgesucht wird und was dort eigentlich geschieht. Eines der Schulkinder beschreibt, wie sich hier eine Gruppe zunächst zum Malen zusammengefunden und dann angefangen habe, sich dort regelmäßig zu verabreden.²¹⁷ Mittlerweile erzählen sich die Kinder dort vor allem Geschichten, manchmal auch Gruselgeschichten oder tauschen sich über YouTube-Videos aus.²¹⁸ In den Beschreibungen des*der Schüler*in wird auch deutlich, dass die Gruppe der Schüler*innen diese Sitzbank in gewisser Weise für sich beansprucht und diesen entsprechend auch gegenüber anderen verteidigt.²¹⁹ Aber auch innerhalb der Gruppe treten beim Besuch der Sitzbank – insbesondere in der letzten Zeit – verstärkt Konflikte auf. Sie ist nicht nur ein Ort des Zusammenkommens und des Verstecks, sondern auch ein Ort der Ausgrenzung und der Angst davor; ein Ort, an dem Zugehörigkeiten verhandelt werden und man sich behaupten muss:²²⁰

»Also ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich hierherkomme. Doch, weil ich dann weiß, dass wir uns streiten werden [...] fühle ich mich etwas unwohl, wenn dann [anonymisiert] anfängt, ein bisschen zickig zu werden oder anfängt, ein bisschen gemein zu werden. Dann [...] setze [ich] mich einfach so in diese Ecken rein«.²²¹

²¹⁴ Vgl. ebd., 313.

²¹⁵ Vgl. ebd., 335–338. Vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 135–137.

²¹⁶ Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 321–327; Vgl. auch ebd., 331.

²¹⁷ Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 167–169.

²¹⁸ Vgl. ebd., 192–195.

²¹⁹ Eine andere Schüler*in berichtet zwar auch, dass sie diesen Ort des Öfteren aufsuche, jedoch »eigentlich jeder« hier sitze (Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 143–146). Das Gefühl des Besitzes liegt also in unterschiedlicher Ausprägung vor.

²²⁰ Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 206, ebd., 211, 335–338.

²²¹ Ebd., 216–220.

Entsprechend wird der Aufenthalt auf der Sitzbank während des Walking Interviews auch zum Anlass genommen, ausgiebig über diverse Freundschaftskonstellationen zu sprechen und diese zu bewerten.²²² Zugleich wird deutlich, mit welcher Intensität die Konflikte an diesem Ort wahrgenommen werden und welche Formen des Umgangs die Kinder dafür finden. So schildert ein Schulkind, dass die Freund*innen, wenn sie sich auf der Sitzbank wehtun, »sofort jemandem die Schuld«²²³ dafür geben. Es führt weiter aus, warum es sich oftmals in die Ecken der Sitzbank zurückzieht:

»Weil die fangen immer an zu streiten. Und wenn man sich dann da raushält, muss man meistens nichts machen. [...] [W]enn du dich da einmischst bei denen, dann ziehen die dich mit da rein, aber wir haben hier schon öfters gesagt, dass man das nicht machen sollte [...]. Aber die Mädchen schließen IMMER dieselben aus.«²²⁴

Durch diese Schilderungen wird deutlich, von welchen unterschiedlichen Zuschreibungen und temporär bedingten Nutzungen Orte, die sich Schulkinder aneignen, durchzogen sind. Dabei ist nicht nur mit produktiven, sondern auch mit gegenteiligen Effekten zu rechnen. So lagern in dem Sich-zugehörig-Fühlen oder dem Sich-Identifizieren mit Orten gleichzeitig auch Praktiken des Unsicher-Seins und des Ausschließens. Diese ambivalente Konnotation kommt besonders deutlich in der Antwort des*der Schüler*in auf meine Frage zum Ausdruck, wie wohl ein Lied klingen würde, das die Stimmung des Ortes beschreiben würde. Der*die Schüler*in antwortete hierauf: »Es wäre so ein mittleres Lied, weil es ist ja meistens gut und meistens auch schlecht.«²²⁵

5.7 Zwischenresümee: Zwischen Reglements und »kleinen Orten«

Zunächst habe ich erläutert, dass das Bildungszentrum zu den prominenten Schulbauten gehört, die in den letzten Jahren in Deutschland gebaut wurden. Das Bauprojekt, das in die Bauausstellung eingebunden war, hat insbesondere durch das partizipatorische Planungsverfahren und durch seine als innovativ und aneignungsoffen geltende Architektur eine hohe Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, wie sich dieser Schulbau in der alltäglichen Nutzung zeigt. Dies habe ich aus drei unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Zunächst habe ich analysiert, wie der partizipatorische Prozess gestaltet war. In einem zweiten Schritt habe ich gefragt, welche visuellen Codes in den veröffentlichten Fotografien hervorgebracht und wie darin Nutzer*innen konstituiert werden. Schließlich habe ich in den Blick genommen, wie sich das Konzept des Schulbaus in seiner alltäglichen Nutzungspraxis zeigt.

²²² Ebd., 199–201; 218–220, 244–247; 300–307.

²²³ Ebd., 207.

²²⁴ Ebd., 225–229. Im weiteren Verlauf führt der*die Schüler*in aus: »Aber wenn so alle Mädchen gegen einen sind, danach hast du schon so ein paar Wochen so, dass alle gegen dich sind« (ebd., 361f.). Die entfernten Sitzpolster führen Unzufriedenheit, da sich die Kinder dadurch öfter stoßen und sich leicht verletzen (vgl. ebd., 139–154).

²²⁵ Ebd., 372f. Vgl. dazu auch die Ambivalenz in der Antwort auf die Frage, was die Sitzbank sagen würde, wenn sie sprechen könnte: »Die hätte gesagt ›wieso sitzt ihr immer hier? [und] [d]ass wir uns so oft streiten‹ (ebd., 350–354).

Die Analyse des partizipatorischen Planungsverfahrens basierte auf öffentlich zugänglichen Unterlagen und den Interviews, die ich mit den Nutzer*innen geführt habe. Hier wurde zunächst offenkundig, dass das Schulbauprojekt von einem Willen zeugt, neue Wege in der Schulbauplanung zu erproben und Alternativen zu den tradierten Musterraumprogrammen zu finden. In den Interviews wird ersichtlich, dass die Befragten das stattgefundenen partizipatorische Planungsverfahren grundsätzlich schätzen. Jedoch kommen auch Fallstricke dieses Verfahrens zum Vorschein. Nutzer*innen wurden auf zweierlei Weise an der Planung beteiligt: zum einen innerhalb von Arbeitsgruppen, die Vorgaben für den internationalen Realisierungswettbewerb erarbeiteten, zum anderen bei der Gestaltung der Außenanlagen. Dabei zeigte sich u.a., dass hervorgebrachte Ideen der Projektwoche weniger auf ihren symbolischen Gehalt, denn auf ihre konkrete Umsetzbarkeit hin befragt wurden. Bei dem Vorgehen zur Gestaltung des Ankerplatzes suggeriert die Ausrichtung eines Wettbewerbs, dass es unter den erarbeiteten Ideen einen Vorschlag geben müsse, der sich gegen die anderen durchzusetzen vermag. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von einem pluralistischen Konzept des »Wissens der Vielen« – wie es beispielsweise in Praktiken des Advocacy Plannings und des Community Designs (vgl. Kapitel 4.4) angewandt wird. Dabei geht es nicht um einzelne, individuelle Wünsche, sondern um eine Programmatik, die aus unterschiedlichen, möglicherweise auch einander widerstrebenden Ideen entwickelt wird. Auch erscheint bemerkenswert, dass das zweite Verfahren zu einem Zeitpunkt stattfand, als über wesentliche Fragen der Raumorganisation bereits entschieden war.

Darüber hinaus seien laut Aussage einiger Interviewten manche Ideen aus dem Prozess an institutionellen oder finanziellen Vorgaben des Schulamts gescheitert. Zudem wird in den Interviews betont, dass es viele gegensätzliche Erwartungen an das Gebäude gab und gibt, die sich nicht immer vereinbaren lassen. Damit habe man sich jedoch weitestgehend abgefunden. Die Schilderungen der Nutzer*innen verdeutlichen zum einen die heterogene Interessenslage, die bei dem Verfahren zutage getreten ist und zum anderen, wie bei der Aushandlung der Interessen Momente des Scheiterns akzeptiert wurden. Gleichzeitig wurden Machtffekte des von der Bauausstellung organisierten Planungsverfahrens beobachtbar. So teilt sich die Grundschule das Gelände heute mit vielen weiteren Akteur*innen, was nicht nur räumliche Einbußen mit sich brachte, sondern auch die Erhöhung des Abstimmungsbedarfs.

Nach der Beschreibung des Innen- und Außenraums habe ich in einem weiteren Schritt untersucht, wie die Schule ihren Schulbau in einer ausgewählten Fotografie visuell präsentiert. In der Fotografie kommt zum einen das Bestreben zum Vorschein, die Schule als ein Projekt zu präsentieren, das zeigt, wie Architektur neue Lernformen ermöglicht. Dabei wird das selbstorganisierte Lernen in den Vordergrund gestellt. Anders als bspw. in den Bildern aus den 1970er Jahren, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert wurden, werden Nutzer*innen, trotz der Betonung individueller Lernformen, jedoch weniger als eigenmächtig handelnde Subjekte entworfen. Ein gewisser Verweigerungssinn ist hier nicht auf Seiten der Nutzer*innen, sondern eher seitens der Architektur zu registrieren. Auch wird eine Ähnlichkeit der Schulräume zu Darstellungen von Unternehmensarchitekturen von Tech-Konzernen oder Start-Ups augenscheinlich. Beide bedienen sich visueller Codes, in dem transparente Raumsettings mit spielerisch anmutender Gestaltung als Kulisse für die Darstellung moderner Arbeitsplätze und individua-

lisierte Formen des Arbeitens dienen. Dabei habe ich das ambivalente Potenzial dieser Darstellungen herausgearbeitet, das dazu neigt, machtförmige Effekte der jeweiligen Organisationen auszublenden.

In den Walking Interviews²²⁶ habe ich mit den Interviewten die für sie bedeutungsvollen alltäglichen Bereiche ihrer Schule gemeinsam besucht und besprochen. In der Analyse habe ich mich im Wesentlichen auf vier der am häufigsten besuchten Orte konzentriert. Es lässt sich beobachten, dass die Nutzung der Architektur einem klaren Reglement unterliegt, das nicht immer mit der beworbenen Aneignungsoffenheit der Architektur Schritt hält, sondern teilweise sogar komplementär dazu verläuft. Ich habe hier auf unterschiedliche Regelungen verwiesen, die eine implizite Autorität auf die untersuchten Orte ausüben und die Formen der Raumaneignung strukturell durchziehen. Diese manifestieren sich sowohl durch räumliche Gegebenheiten als auch soziale Praktiken. Die angenommenen Regelungen liegen dabei nicht singulär vor, sondern überlagern sich oftmals an ein und demselben Ort. Darunter ist etwa ein Zeitregime, das mit temporären Zugangsbeschränkungen das Konzept eines offenen Begegnungsplatzes und die Erleichterung von Übergängen verschiedener Altersgruppen einschränkt. Ebenso schlagen sich in der Nutzung der Räume Reglements nieder, die von einem starken Streben nach Klarheit und Sauberkeit zeugen. Individuelle Eingriffe sind hier nur bedingt möglich und wirken entsprechend wie Störungen in einer genau vorgeschriebenen Ordnung. Die Glattheit der Sitzflächen und Möbel oder die Unversehrtheit der Wände rufen den Eindruck hervor, dass man dem Gebäude in seiner Materialität kaum habhaft werden kann und soll. Gerade jene Plätze – wie etwa das Lernatelier –, denen eine besondere Aneignungsoffenheit zugeschrieben wird, zeigen sich in ihrer Nutzung als relativ festgelegt. Man kann daher auch von einer »angeordneten« Aneignungsoffenheit sprechen, die eine ganz spezifische Nutzungsweise voraussetzt. Darin wurde auch erkennbar, wie starke Sicherheitsnormen Züge einer schulplanerischen Maxime annehmen können, die teilweise genau zum Gegenteil führen: So werden gerade Spielgeräte, die einen hohen Grad an technischer Normierung aufweisen, extremen »Stresstests« ausgesetzt. Auch Sichtbarkeitsregime strukturieren die Gebrauchsweisen der untersuchten Schulräume. Ein gewisses Risiko oder eine Gefahr, dass »etwas« passieren könnte, wird vorausgesetzt und damit auch Momente des Verdachts hervorgebracht. Die Nutzung dieser als aneignungsoffen bezeichneten Schule folgt, wie bereits von Michael Göhlich Anfang der 1990er Jahre für reformpädagogisch konzipierte Klassenzimmer diagnostiziert, ebenfalls spezifischen Machtlogiken.²²⁷

Als besonders beliebt unter den Schüler*innen erweisen sich Terrains Vagues, d.h. verlassene oder vergessene Orte, die als Aufenthalts- oder Spielorte offiziell nicht vorge-

226 In der Studie sind auch die Grenzen dieser Methode erkennbar geworden. So habe ich nur mit Kindern sprechen können, die auch deshalb ausgewählt wurden, da sie sich gut artikulieren können. Es bedarf hier der weiteren Erforschung von Methoden zur Raumerfahrung, die nicht allein auf Sprachlichkeit setzen. Für eine Ausweitung der Fallstudien liegt es nahe, auch Interviews mit Anwohner*innen, Architekt*innen oder Vertreter*innen der Bauausstellung zu führen. Da es in dieser Fallstudie allerdings vor allem um die Konstitution der alltäglichen Nutzer*innen ging, die in der Debatte um Schulbauten nur selten Gehör bekommen, habe ich mich auf diese Gruppe konzentriert.

227 Vgl. Göhlich (1993), S. 130–136.

sehen waren. Darunter befinden sich z.B. vom alten Schulgelände »übrig« gebliebene, verwilderte Grünflächen oder Räume wie Abstell- und Rangierflächen, die vom Schulbetrieb der Lehrer*innen und Schüler*innen normalerweise ausgeklammert sind. Diese Stätten – von der Schulleitung auch »kleine« Orte benannt – erzeugen gerade durch ihren ungebändigten, unterbestimmten Charakter einen imaginativen Überschuss: Die Kinder beginnen dort zu improvisieren und den Ort auf kreative Weise umzufunktionieren.²²⁸ Hier wäre in Anschlussforschungen auch auf gewisse Care-Aspekte von Räumlichkeiten einzugehen. So hat bei den Kindern bspw. das Umweltlabor in der Schule, in dem sie sich um Pflanzen kümmern und in dem sie – von einer pädagogischen Fachkraft begleitet, die kein*e Lehrer*in ist, – kleine Experimente durchführen, eine wichtige Bedeutung. Auch spielt ihn ihrer Wahrnehmung der Architektur eine Rolle, wo sie, wenn sie sich verletzen, Kühlbags bekommen. Ein*e Schüler*in antwortete auf meine Frage, was sie glaube, wem die Schule gehöre, wie folgt: »Also da oben (deutet auf Raumdecke) ist so ein [...] wie nennt man das? Da sind [i]rgendwelche Frauen, die geben dir auch Pflaster und [...] können dir auch immer ein Kühlbag geben. [...] [E]in Sekretariat ist das. Ich glaube, denen gehört [...] die Schule«.²²⁹

Die Fallstudie des Bildungszentrums zeigt nicht nur, dass auch in offen konzipierten Lernsettings mit deterministischen, disziplinierenden Effekten zu rechnen ist. Sie führt auch vor Augen, dass die Nutzer*innen sich diesen Effekten nicht einfach ergeben, sondern diese geschickt aushebeln oder Regelungen mit deren eigenen Mitteln schlagen können: So werden gut einsehbare Plätze selbst Orte des Spähens, Lauschens oder Entwischens. Auf diese Weise kommt es nicht nur zu einer Aneignung dank, sondern auch »trotz« der Architektur. Es zeigt sich, dass Schulbauten wie dieser von einem Netz verborgener Praktiken durchzogen sind, die sich einer vollständigen Planung oder Beherrschung entziehen. Von einer »anderen«, dissidenten Kenntnis des Terrains ist in den räumlichen Formationen von Schulbauten demnach unbedingt auszugehen. Zusammenfassend lässt sich von einer performativen Überlegenheit von Schularchitektur sprechen. Diese kommt mitunter auch darin zum Ausdruck, dass die Nutzer*innen die Unvollkommenheit der Architektur längst akzeptiert haben. Eine*r der befragten Lehrer*innen bemerkt im Interview, als sie*er einen Regelverstoß an einem Spielgerät beobachtet, relativ beiläufig und ohne einzugreifen: »[D]as ist, glaube ich, verboten, was er da gerade macht«.²³⁰

²²⁸ Vgl. dazu auch die folgenden Studien: Groeben, »Nischen, Ecken, geheime Stellen« (1997); Klika (2003).

²²⁹ Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 464–467. Das interviewte Kind geht in seiner Antwort zunächst auf die Schulleitung ein, schwenkt dann jedoch um. Zur Bedeutung vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 526–528.

²³⁰ Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 570.

